
Huje la ixöe. Pratiques formatives repensées par le pluriartistique et le polyphonique

Hna qaja acon

Elatiana Razafimandimbimanana, Stéphanie Geneix Rabault et Véronique Fillol



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rdlc/10323>

DOI : 10.4000/rdlc.10323

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Elatiana Razafimandimbimanana, Stéphanie Geneix Rabault et Véronique Fillol, « Huje la ixöe. Pratiques formatives repensées par le pluriartistique et le polyphonique », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 18-3 | 2021, mis en ligne le 30 septembre 2021, consulté le 11 octobre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/10323> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.10323>

Ce document a été généré automatiquement le 11 octobre 2021.



Recherches en didactique des langues et des cultures is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

Huje la ixöe. Pratiques formatives repensées par le pluriartistique et le polyphonique

Hna qaja acon

Elatiana Razafimandimbimanana, Stéphanie Geneix Rabault et Véronique Fillol

Préambule

- Huje la ixoe**¹ est une expression en langue drehu, l'une des langues kanak de la Nouvelle-Calédonie. Elle signifie « tisser la natte ». En pandanus, en jonc ou en feuilles de cocotier, la natte tressée est historiquement l'œuvre des femmes et présentée pour « faire la coutume » lors du franchissement d'un territoire coutumier à l'autre, de naissances, de décès, de mariages, etc. Associé à la natte, l'acte de tresser est symbolique des liens sociaux dont la construction relève nécessairement d'un maillage entre soi et l'autre, entre celui qui arrive d'ailleurs et celui qui se fait hôte ici, entre l'homme et son environnement, entre l'individu et sa filiation². L'entremêlement de tiges renvoie au processus interrelationnel où une part de « soi » se chevauche, s'adresse, s'adosse à l'autre. La natte tressée est le symbole d'humilité, de bienveillance, de respect et de solidarité, elle est déroulée pour accueillir l'autre avec ses paroles, gestes et offrandes avant de faire chemin éensemble. Nous y percevons également une métaphore du travail auquel nous aspirons en contexte formatif, un cheminement collaboratif et dialogique où la singularité de nos regards respectifs se nouent aux pluralités sociales qui nous entourent.

Introduction

- Le présent travail collaboratif³ et dialogique (Bakhtine, 1929) part d'un sentiment déstabilisant, celui d'un changement nécessaire et en profondeur dans notre agir en tant que formatrices non novices. À l'instigation de cela se trouvent deux principaux facteurs, l'un contextuel et l'autre épistémologique. D'une part, les dynamiques

plurilingues et les phénomènes de minorisations propres au contexte calédonien ont rendu évident le besoin de *faire autrement* par rapport aux pratiques formatives⁴ dominantes centrées sur la production langagière mononormative et écrite. D'autre part, une sensibilité partagée quant à la (re)valorisation sociale des dynamiques plurilingues a suscité, chez nous, la volonté d'*être des professionnelles autres* à travers un activisme formatif dont l'objet est d'être proactives, créatives et réflexives (ERALO 2, 3, 9, 13, 14, 15, 16). Nous considérons que la didactique des langues n'est ni une science prédictible, ni un champ d'actions neutre. Dès lors, nos interventions formatrices requièrent des remodelages constants, soient-ils conceptuels, méthodologiques ou épistémologiques.

- 3 Vue du Pacifique, la Nouvelle-Calédonie (NC) est souvent décrite comme une insularité « métissée » en situation (post)coloniale⁵, constituant avec les différents pays du bassin océanien, un terrain plurilingue « hors du commun ». Toutefois, la diversité/pluralité linguistique calédonienne est aussi fragilisée qu'elle est « remarquable » (ERALO, 19). En tant qu'observatrices, on sait que plus d'une centaine de langues se « chantent »⁶ sur le territoire. Or, le paysage institutionnel est monolingue avec le français qui domine en quasi-exclusivité dans les espaces éducatifs, médiatiques et topographiques (ERALO, 7). Alors que les plurilingues sont *de facto* majoritaires, la diversité linguistique de la NC nous apparaît visibilisée que de façon ponctuelle⁷.
- 4 Pour nous, « enseigner n'est plus transmettre » (ERALO, 8) et le déjà-là des publics doit faire partie du processus d'appropriation des savoirs. Cela permet d'expliquer notre intérêt pour les ressources plurilingues, certes, mais aussi pour celles pluriartistiques et polyphoniques. En situation (post)coloniale, la conscientisation de ces ressources plurisensorielles nous a amenées à la refonte de récentes formations initiales et continues⁸ en didactique des langues à l'Université de la Nouvelle-Calédonie (UNC). Les dispositifs construits en conséquence et dont certains seront présentés ici puisent différemment dans la pensée pédagogique de l'action collective (Dewey, 1934), le dialogisme de Bakhtine (1929) et les théories de l'énonciation (Ducrot, 1984 ; Bres et al., 2005). L'idée est de faire œuvre de la pluralité des ressources – parfois vécues de façon négative – intrinsèques aux environnements océaniques dans lesquels nous travaillons. Aux côtés de chaque acteur·rice, étudiant·es ou (future·s) enseignant·es, il nous a effectivement paru indispensable de relier les savoirs institutionnels, académiques, professionnels aux savoirs qui préexistent à et qui entourent nos actions formatives. Face à cette forme de réconciliation en situation (post)coloniale et institutionnelle, l'expérience artistique collective (Dewey, 1934), nous est paru particulièrement prometteuse.
- 5 Nous verrons que dans ce contexte formatif plurilingue, marqué par des besoins de (re)valorisation et de réappropriation, le pluriartistique et le polyphonique ont été l'occasion de « déclics ». Pour les publics en formation, les processus à l'œuvre font montre de conscientisations qui impactent projections autant que la perception de soi. Au préalable, nous proposons d'abord de resituer la NC au prisme d'observations ethnographiques.

Le plurilinguisme en NC vu du terrain

- 6 En complément de données principalement quantitatives et de travaux institutionnels⁹ déjà connus sur la pluralité linguistique en NC, il nous semble pertinent de faire valoir

le regard critique des étudiant·es et leurs expériences plurilingues en particulier. Leurs discours et représentations sont une voie de compréhension des fonctionnements sociétaux, en l'occurrence dans la gestion de leurs ressources linguistiques.

- 7 Dès 2003, dans un cours consacré à la sociolinguistique, les étudiant·es s'initiant au travail d'enquête posaient de façon quasi-systématique comme constat que le bi/plurilinguisme est un « problème », le problème en définitive. Depuis lors, nous retrouvons cela d'année en année avec le plurilinguisme assimilé à différentes formes de pathologies dont le « mal-être », la « honte » et le « handicap » (ERALO, 19, 20, 21). Pour nous, les minorisations historiques et idéologiques dont fait l'objet la réalité plurilingue en NC sont telles que les idéaux monolingues et mononormatifs s'en trouvent intériorisés. Sur le long terme, les langues minorisées sont exclues de ce que les acteur·rices appellent la « transmission » intergénérationnelle. De récentes enquêtes réalisées par des étudiant·es démontrent à quel point cette donne pèse sur les parents, en proie à une « culpabilité linguistique »¹⁰.
- 8 Entre intériorisations et revendications, certain·es étudiant·es sont aux prises avec des sentiments ambivalents, comme le montre cet extrait d'autobiographie langagière :

« J'ai sûrement au fond de moi les explications à ce délaisement de mes langues maternelles/paternelles. Je pense que je me trouve en position d'insécurité linguistique. Je veux dire par là que les nombreuses critiques que j'ai pu recevoir dès le plus jeune âge telles que : « T'es blanche de peau, donc tu dois parler que le français », « arrête de faire la fille qui veut parler en langue », ou encore de nombreuses occurrences du mot 'blanche', 'la petite blanche' : « Bo gada » (Nengone), « eko papalagni ? » (Wallisien), « Eo ka kamadra » (Drehu), « Djo dalaen », « la petite popwalé » (Paici). Je ne savais donc plus où me mettre, peur et appréhension ont pris le dessus sur ma volonté d'apprentissage d'autres langues voisines. Je me suis donc enfermée dans une sorte de bulle et j'ai refusé toute appropriation de langues, je me suis en quelque sorte bloquée face à l'ouverture au monde » (Karen, Lettres 3^{ème} année, 2019)¹¹.

De nos observations ethnographiques et longitudinales, nous identifions des besoins dépassant le cadre strictement académique mais que nous intégrons aux processus formatifs. Ils touchent les notions de légitimité, de reconnaissance, de constructions identitaires et affectent, de façon interdépendante, les valeurs que prennent répertoires, groupes d'appartenance et plurilinguisme sociétal.

- 9 Les attitudes « glottophobiques » (Blanchet, 2016) en NC produisent des sentiments latents et agissants de « détresse linguistique ». En partie étudiées à travers les « micro-agressions linguistiques » (ERALO, 20, 21) qui ponctuent les biographies des étudiant·es, elles mettent également en rupture les différentes langues et variétés de répertoire du territoire, selon qu'elles sont assumées au non au sein d'espaces éducatifs institutionnels. Des décalages sont également constatés entre les pratiques langagières observées, entendues, déclarées et celles prises en compte par les enseignant·es au sein d'espaces formels. Une enseignante de langue *drehu* relate des souvenirs douloureux de ses débuts de scolarisation :

« quand j'ai fait ma rentrée à la maternelle j'ai laissé mon *watren* (*panier de connaissances*, nous soulignons) à l'entrée de la case scolaire pour apprendre les bases de français. J'étais en difficulté quand la maîtresse m'interrogeait j'étais « nulle » je me sentais « bête » les autres se moquaient de moi et j'avais honte de ne pas parler le français c'est de là qu'a commencé mon insécurité linguistique, un mal être général, je me sentais « vide » une étrangère au pays » (enseignante-stagiaire, DU-LCOA, 2018).

L'une de nos principales motivations formatives revient alors à vouloir tisser pluralités sociales et linguistiques afin que les étudiant·es puissent détourner leurs objets de « honte » en ressources personnelles, académiques et professionnelles transposables. C'est en ce sens que nous (re)définissons nos choix formatifs en y intégrant les attentes exprimées par les étudiant·es y compris celles davantage personnelles de « réconciliation » culturelle d'une part :

« À la fin de ma terminale, j'ai décidé de m'orienter vers une Licence « Langues et Cultures Océaniques » afin d'approfondir mon drehu et mes connaissances dans ce domaine.

Je ne voulais pas faire cette Licence dans un but professionnel mais vraiment dans un but personnel. J'avais vraiment envie d'acquérir plus de connaissances aussi bien sur ma langue, que sur ma culture, que je ne connais pas tant que cela non plus. Mon projet professionnel est de partir en Métropole pour obtenir le diplôme d'état d'éducateur spécialisé. Je pensais alors qu'avant de me lancer dans des études en France, il fallait tout d'abord que je me « réconcilie » avec moi-même et avec ma propre culture. Je ne me sentais pas encore prête et complète pour attaquer mon projet professionnel, partir et apprendre à vivre seule dans un autre pays. » (Alexandra, LCO 3^{ème} année, 2020).

Et de « revendication identitaire » d'autre part :

« Ces trois ans à l'université m'ont rendu ma curiosité et ils m'ont permis de développer un recul systématique. Cette compétence m'a permis de comprendre pourquoi j'avais choisi sur le pouce cette formation alors que j'avais dessiné un parcours totalement différent (...). Et qu'il m'était impossible de vivre sans poursuivre cette revendication identitaire qui dormait dans mon cœur. Il m'était impossible de continuer mon chemin sans comprendre qui j'étais, d'où je venais et en quoi ma différence pouvait être ma force » (Coleen, Licence 3^{ème} année, 2019).

Ces attentes se traduisent en besoin de médiation d'où le sentiment déstabilisant face auquel nous nous sommes retrouvées : en l'état, nos formations ne réunissaient pas les conditions de réussite pour les étudiant·es et impliquaient pour nous des changements dans nos postures, gestes et pratiques enseignantes pour les enseignements dont nous avons la responsabilité.

Pratiques formatives repensées par le pluriartistique et le polyphonique

- 10 Le changement dans notre agir professionnel a été insufflé par divers publics dans le domaine de la didactique des langues en contexte (post)colonial et plurilingue¹². En particulier, ce sont leurs compétences plurisensorielles qui nous ont amenées à l'exploration collective d'activités pluriartistiques (artisanats, arts plastiques, musiques, photographie, graphisme, danse chorégraphique, écriture journalistique, slam, *street art*)¹³. Le changement opéré entend non seulement (re)valoriser les ressources plurielles des étudiant·es mais aussi intégrer cette pluralité dans les conditions d'appropriation et de « réussite » (nous y reviendrons). Les activités pluriartistiques servent alors d'instrument¹⁴ didactique pour développer un écosystème de savoirs diversifiés dans lequel les étudiant·es découvrent des rôles autres que celui de recevoir passivement¹⁵ des enseignements.
- 11 De qualité processuelle, une pédagogie pluriartistique en contexte universitaire formalise en quelque sorte le décloisonnement des différents espaces de production des savoirs et de littéracies. Les différents dispositifs proposés en sciences du langage ont pour objectifs académiques transversaux l'appropriation critique de connaissances

disciplinaires et le développement de compétences littéraciques (plurilingues) au sens de « capacité d'utiliser le langage et les images, sous formes riches et variées, pour lire, écrire, écouter, parler, voir, représenter et penser de façon critique » (Cummins, 2007 : 2 ; voir aussi ERALO, 1 : 277-278). Ils ont en commun la centration qualitative sur la réflexivité des étudiant·es qui, pour accéder aux contenus formatifs, passent par une meilleure (re)connaissance de soi. Un détour biographique qui peut sembler usité vu d'ailleurs mais que nous considérons aussi nécessaire que peu institutionnalisé dans les contextes formatifs (post)coloniaux de la NC. Parmi les espaces pédagogiques créés à cette fin, nous avons travaillé avec des « autobiographies langagières » (ERALO, 4, 5), des « autoportraits photographiques » (ERALO, 20, 21), des « croquages de langue » (Dinvaut, 2014 ; ERALO, 2) et des « portraits sonores » (ERALO, 12).

- 12 Un exemple parmi d'autres, le projet intitulé *Une famille, des langues* a été conçu avec les étudiant·es de Lettres et LCO inscrits au cours de sociolinguistique (cohorte 2019). L'objectif était de les initier à la recherche de terrain en sociolinguistique par une expérience de celle-ci en temps réel : réaliser, en groupes, une enquête sociolinguistique autour de la gestion du plurilinguisme en contexte familial. L'une des étapes préparatoires consistait d'abord à s'interroger sur les conditions de (non) transmission des langues familiales « chez soi ». Les étudiant·es devaient représenter la généalogie des langues de leurs propres familles à l'aide d'une réalisation iconographique¹⁶ et d'un texte explicitant leurs interprétations de celle-ci. Leurs travaux ont été édifiants quant à la fragilité de la pluralité linguistique en NC avec, en particulier, de la non-transmission des langues kanak et océaniques. Bien qu'au fait des choix de langues réalisés au sein de leurs familles, bien qu'acteur·rices des pratiques langagières qui en découlent, les étudiant·es ont été très surpris·es du nombre de langues « perdues » d'une génération à l'autre et de la rapidité de ce phénomène (cf. dessin 1). La réalisation suivante montre qu'en cinq générations, une famille est passée d'un répertoire plurilingue constitué de cinq langues à un monolinguisme avec le français comme seule langue déclarée et observée. Comme facteurs explicatifs, ce groupe d'étudiant·es désigne, entre autres, l'école et le travail. Selon les expériences et parti pris de chacune, ce sont là les principaux leviers d'organisation, d'émancipation et/ou de domination sociales (ERALO, 19).

Dessin 1 : Case généalogique illustrant la (non) transmission des langues au sein d'une famille

Travail réalisé par Océane Kujene, Richard Gorendiawe, Lenny Wadrawane et Ruben Diopoue (cours de sociolinguistique, 2019)



- 13 Pour accéder aux attendus académiques, les étudiant·es réinvestissent des ressources déjà à disposition au sein de leurs familles. Ce faisant, ils participent à la construction de nouveaux savoirs sur les dynamiques sociales inhérentes à la pluralité linguistique en NC et nous éclairent, de façon qualitative, sur la rupture de transmission des langues kanak et océaniques. De plus, la dimension pluriartistique utilisée facilite la diffusion de ces savoirs qui, en d'autres circonstances, seraient restés confidentiels voire limités au seul circuit des travaux universitaires (étudiant·es – enseignant·es ou évaluateur·rices).

- 14 Un autre exemple de dispositif créatif se rattache à un cours en ethnomusicologie (Licences LCO et Lettres, 2^{ème} année). Un projet polyphonique, *Langues et musiques*, ayant plus spécifiquement trait aux répertoires de leur environnement (familial, social, etc.) a été mené à partir de mises en situation organisées en deux phases : une première enquête ethnomusicologique accompagnée par l'enseignante-chercheure, puis une seconde par les étudiant·es selon des modalités de travail variables en fonction des étapes (groupes, binômes et individuels). À l'issue des recherches de terrain, ils-elles étaient invité·es à exposer un *portrait sonore* : un support audio/visuel présenté à l'oral puis à l'écrit. Le travail réalisé a fait émerger des savoirs océaniens peu audibles en contexte éducatif et formatif en NC. Ont ainsi pu être (ré)entendus le *namag*, genre de chant en mwotlap représentatif d'une danse collective vanuataise ; le *miō*, art oratoire en langue futunienne, qui sont des formes vocales peu (re)connues et documentées ; le *to'ere*, tambour à fente polynésien accompagnant plusieurs types de chants et danses collectifs, enrichi d'un lexique musical détaillant en tahitien les techniques de jeu, rythmes, phrasés, nuances, fonctions, genres et rôles des percussionnistes. Pour l'une des étudiantes qui a exposé ce travail, l'enquête auprès de sa grand-mère maternelle a symbolisé un « prétexte » pour initier une recherche singulière : la « quête de mon histoire personnelle » (Madisson, Lettres 2^{ème} année, 2018). Ce projet lui a également permis de renouer le dialogue sur un sujet familial « tabou » : la rupture de transmission de ses « racines », « de la langue et la culture tahitienne » pour « mieux réussir » (*idem*). Enfin, pour l'autre étudiante de ce binôme, il s'est présenté comme la possibilité « de mieux connaître (son) amie » (Julia, Lettres 2^{ème} année, 2018). Des échanges collectifs se sont mêlés à ces deux voix principales. Des étudiant·es connaissant des désignations du *to'ere* dans d'autres langues, ont par ailleurs illustré la parenté linguistique entre langues polynésiennes : *ko'ere* en hawaïen, *tokere* en marquisien, *tokere* en reo maori. En échos, un étudiant a partagé sa connaissance d'un *to'ere* similaire nommé *tari-parau*. Pour finir, les échanges tissés à partir de ce partage lexical ont souligné que les langues sont des mondes non-clos, partageant et échangeant des éléments en fonction de leur genèse historique ou des contacts que les populations entretiennent, débouchant sur des pratiques musicales accompagnées de tambours au Vanuatu comme dans certaines danses kanak. En cela, les interactions entre ces différentes voix ont participé à une production progressive de savoirs polyphoniques. Les analyses articulées autour d'une thématique s'est faite à partir de la propre réflexivité des étudiant·es, soutenant l'appropriation de notions théoriques ethnomusicologiques, en organologie¹⁷ en particulier ici.
- 15 Les étudiant·es participent à la construction de savoirs à travers des projets comme ceux susmentionnés mais aussi à leur diffusion littéraire afin d'être à la portée de publics diversifiés (articles de presse, émissions de radio, expositions, performances...). Au-delà de la re-légitimation de savoirs *autres*, nous avons pu observer auprès des étudiant·es des processus hors cadre strictement académique.

Processus observés : « déclics » et des résonances personnelles

- 16 Les étudiant·es disent être peu habitué·es à convoquer émotions, imaginaires et pratiques artistiques dans les espaces académiques et encore moins en vue de la validation de leurs cursus universitaires. Nos enquêtes en contexte institutionnel nous

amènent également à constater que le pluriartistique et le polyphonique ont longtemps été relégués en NC (et plus généralement dans le système universitaire français) à des espaces principalement associatifs plutôt qu'académiques (ERALO, 3, 11, 12, 15, 16). Bien que ou *parce que* hors rituels académiques, la mise en œuvre de tels dispositifs à l'UNC a été vécue comme des tournants, des « déclics » dans les expériences formatives comme l'ont souligné les étudiant·es dans les « évaluations des formations »¹⁸.

- 17 Aux yeux d'un enseignant-stagiaire, il a pu redonner « un sens nouveau à [sa] vie d'enseignant » grâce à la réhabilitation du pluriartistique et polyphonique telle qu'il l'a vécu lors de sa formation :

« Au collègue les profs nous disaient que la musique le dessin tout ça ne sert à rien alors que les profs ou les artistes qui interviennent ici [à l'université] disent qu'on peut redonner confiance aux élèves (...) et même pour moi c'est rassurant, je me sens plus reconnu et plus à l'aise dans ce que je peux apporter » (enseignant-stagiaire, DU-LCOA, 2017).

Les retours des enseignant·es-stagiaires dévoilent souvent une gradation dans le lexique employé, la formation étant d'abord objet d'une « une réelle motivation » avant d'être qualifiée de « révélation » provoquant un « déclic », une « renaissance ». De nouvelles projections deviennent possibles dans le métier d'enseignant·e avec une meilleure reconnaissance de compétences linguistiques et artistiques jusque-là peu valorisées :

« Un des points importants que j'ai retenu du travail c'est qu'on n'est pas obligé de mettre de côté nos langues et ce que les vieux nous ont appris. *C'est les autres qui nous obligent à le faire.* Je me suis rappelé des difficultés pour apprendre le français, la grammaire, la prononciation, toute la souffrance que j'avais. Quand la formation s'est terminée j'étais convaincu que les chants de nos vieux sont indispensables à l'école. (...) Dès mon retour en classe j'ai réfléchi à un projet que je pourrais vite mettre en place avec ce qu'on avait tous dans notre panier. J'ai choisi la musique en demandant aux enfants de ramener des berceuses des grand-mères à l'école » (enseignant-stagiaire, DU-LCOA, 2017).

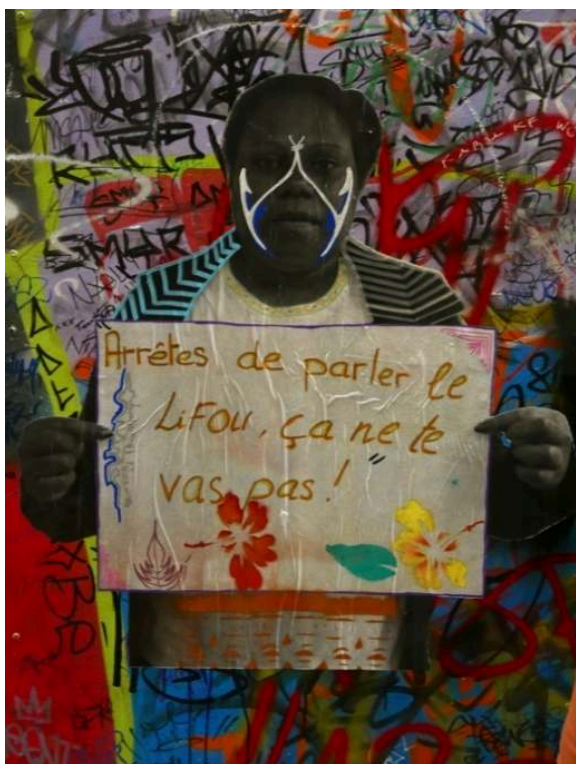
Dans les formations (initiales et continues) que nous avons renouvelées, nombreux·ses sont les étudiant·es qui soulignent le fait que les démarches pluriartistiques et polyphoniques leur ont permis de se resécuriser voire se réapproprier « leurs » langues en particulier. Pour d'autres, elles les autorisent à se relégitimer : « le cours m'a énormément aidé et m'a enfin donné l'opportunité de mener des recherches en toute « légitimité » (N., LCO 2^{ème} année, 2017) pour préparer le *portrait sonore*. Dans le cadre d'un autre dispositif, l'activisme photographique met à distance les micro-agressions linguistiques tout en offrant un espace (visuel et urbain) où les jeunes plurilingues bravent les normes monolingues (*cf. Photo n°1*) (ERALO, 20, 21). Les sentiments de honte font place à une réaction combative et revendicatrice, désormais tournée vers « les générations à venir » :

« Aujourd'hui je me sens confiante suite à un atelier proposé en cours par Madame Razafi sur les micro-agressions que j'ai pu m'exprimer à travers la photographie dans lequel j'ai écrit ce qui revenait à chaque fois "arrête de parler le Lifou, cela ne te va pas".

Une phrase qui me rappelle que je dois me battre pour ma langue car c'est elle qui m'identifie à ma culture, ma tradition. J'ai décidé de maintenir mon combat pour moi et pour les générations à venir. Je voudrais que les non locuteurs deviennent des locuteurs, pas seulement de pratiquer la langue mais aussi de connaître pour chacun sa propre histoire et de continuer de la construire.

C'est à cela que je me projette à l'avenir car je n'accepterais pas les moqueries, le non-respect de chacun par rapport à sa langue. J'aimerais trouver des solutions afin de minimiser les micro-agressions » (Laëtitia, LCO 3^{ème} année, 2019).

Photo 1 : Micro-agressions linguistiques (Laëtitia)



- 18 Un autre dispositif encore, mis en place dans un cours sur les approches plurielles en didactique des langues (3^{ème} année, LCO et Lettres), invitait les étudiant·e·s à réaliser des « croquages de langues » (Dinvaut, 2014) en représentant les expériences plurilingues de chacune à travers une création artistique individuelle de format libre. En réalisant ce travail, un étudiant souligne une perception positive – inédite dans son parcours personnel – de son répertoire plurilingue et pluriculturel : « J'ai pris conscience que mes langues et mes cultures ont de la valeur » (Lettres, 2016). Plus qu'une simple expression de soi, la production pluriartistique sollicitée en situation formative autorise la combinaison de ressources plurielles signifiantes pour cette autre étudiante qui s'identifie à chacune d'elles : « dans ce motif on peut voir des dessins qui me représentent : le tanoa futunien des soirées *tauasu*, la flèche faitière kanak du côté de mon père, le tressage du pandanus qu'on partage en Océanie, et la Marianne française pour la culture française de l'école » (Lettres, 2018). Autorisant des représentations *autres* de soi, le pluriartistique rend possible la reconstruction de l'estime de soi (pluriel, plurilingue), condition *sine qua non* à sa relégitimation dans l'espace formatif et social.
- 19 Il n'est pas rare de voir renouer, dans des travaux d'étudiant·e·s en fin de parcours universitaire (formation initiale), le lien entre histoire personnelle et collective :
- « Avec toutes mes expériences et les cours de l'université, j'ai compris que mon devoir était de contribuer à sa valorisation ! Le drehu était juste enfoui, j'avais juste besoin de ce déclic pour le (drehu) remettre en marche. Pour l'instant, c'est quand même un challenge pour moi de transmettre le drehu à mon fils car depuis sa naissance je lui parle en français. Mais les remarques persistent tel que « tu lui

parles pas en drehu ? Tu fais la maline comme quoi tu sais parler en drehu alors que tu n'es pas capable de le transmettre à ton enfant.» Franchement c'est blessant mais ce n'est pas pour autant que je vais baisser les bras. Á présent, je ressens une immense fierté de pratiquer ma langue maternelle et de la partager autour de moi. Chaque jour est un combat personnel pour la préservation de ma langue. J'ai été en quête de mon identité trop longtemps désormais je ne laisserais plus personne me faire douter » (Flore, LCO 3^{ème} année, 2019).

Les processus précédemment décrits, contribuent au pouvoir de « réparation », de « réconciliation », de « revendication » et de « réappropriation », pour reprendre la rhétorique des étudiant·es. Ils encouragent aussi le désir d'action avec la conscientisation de ses propres capacités à les mettre en œuvre.

- 20 Au sujet de « l'épreuve » du croquage de langues (Dinvaut, 2014), une étudiante souligne l'appropriation qu'elle en a fait au cours de sa troisième année et les liens tissés avec son futur projet de devenir enseignante¹⁹ :

« Quant à moi, j'étais plutôt sceptique sur le travail de croquage de langues (...) si j'étais sceptique au début j'ai compris que je pouvais valoriser le bichlamar et avancer sur le manque des ressources et outils pédagogiques à l'échelle nationale qui discrédite le projet de son enseignement » (M., Lettres 3^{ème} année, 2017).

Soulignant que « les ressources sont là » et considérant désormais que cela la « conforte dans le fait que c'est une question de chemin et qu'il en existe plusieurs possibles » (*ibid.*), la démarche polyphonique proposée et la qualité de l'engagement qu'elle requiert ouvrent sur un nouveau sillon de conscientisations. Pour elle comme pour d'autres étudiant·es ou (future·s) enseignant·es, les formations remodelées au travers du pluriartistique et du polyphonique ont bien souvent une résonance toute personnelle en validant leurs intuitions en véritables formes de compréhensions et de connaissances du monde.

Conclusion

- 21 En analysant les trajectoires formatives des étudiant·es (future·s enseignant·es), en prenant compte aussi des retours d'enseignant·es-stagiaires, nous observons – au-delà de la réussite académique – que les pédagogies pluriartistiques et polyphoniques ont réussi à faire des espaces académiques des lieux d'identifications et de projections. Un mouvement nécessaire à l'appropriation des savoirs en contexte universitaire car il permet d'assurer l'unité, la filiation, le *tissage* entre le soi personnel, familial, social et le soi institutionnel, académique, professionnel ou visant à le devenir. Or, ce mouvement unitaire entre le personnel et l'institutionnel est loin d'être un acquis en NC. L'expérience formative y est faite de normes comptables²⁰ externes aux systèmes de valeurs autochtones et de réalités (post)coloniales. Le traitement des répertoires plurilingues est un autre frein au mouvement d'identification et de projection. Dans nos formations, le public étudiantin est majoritairement plurilingue sans pour autant se reconnaître comme tel. Et pour cause, les pratiques plurilingues, cet interdit du passé et de l'histoire collective, demeurent largement invisibilisées et sont trop souvent stigmatisées.
- 22 Alors que la réussite académique vise la capacité à (re)produire des savoirs prédéfinis dans un cadre prédéfini, nous soutenons que réussir à s'identifier et à se projeter au sein d'un espace formatif et institutionnel en NC passe, au contraire, par la *créativité*. Concept « à la mode » et « un attribut des activités d'enfants » mobilisées pour le développement de leur imagination (Filiod, 2011 : 38), nous reconnaissons la créativité

en tant que processus didactique à part entière (ERALO, 2, 3, 9, 12, 15). Elle a pour point de départ des contenus donnés et pour médium l'art, « activité consistant à produire des rapports au monde à l'aide de signes, de formes, de gestes ou d'objets » (Bourriaud, 1998 : 111) que nous traduisons par des savoirs plurilittéraciques et plurisensoriels. La créativité ainsi déployée met en relation l'appropriation de nouveaux savoirs et la réappropriation de savoirs longtemps tus, exclus voire jusqu'à présent non (d)écrits par les institutions chargées d'instruction publique. Lorsqu'ils s'en saisissent en contexte universitaire²¹, les publics que nous avons accompagnés en NC vers la créativité pluriartistique et polyphonique se détournent ensuite de problématiques individuelles pour se dire au service d'autrui, des plus jeunes ou du pays. Les déclics que nous observons le temps d'une formation et d'année en année se muent en responsabilisation collective.

- 23 Conscientes du caractère inhabituel et plastique des démarches plurisensorielles, nous en assumons toutefois les limites qu'il nous faut encore approcher. Néanmoins, nous percevons à quel point celles mises en place sont difficilement reproductibles d'une année à une autre, d'une cohorte à une autre, d'un enseignement à un autre, d'une enseignante à une autre. L'efficacité du plurisensoriel demande aussi du temps relationnel soit un important volume horaire afin de dénouer, ensemble, les appréhensions ou résistances que déclenche sa marginalité. Les démarches en question requièrent un lourd investissement dans l'appareillage entre les contraintes académiques et les infinis possibles d'une créativité formative qui, en définitive, ne produit que du *non attendu*. Ceci étant, si on admet que les pratiques prédéfinies et standardisées endiguent l'institutionnel, le principal intérêt du pluriartistique comme du polyphonique est alors de pouvoir promettre sans cesse de l'inattendu.

BIBLIOGRAPHIE

- Bakhtine, M. M. ([1929] 1970). *La poétique de Dostoïevski*. Paris : Édition du Seuil.
- Blanchet, P. (2016). *Discriminations : combattre la glottophobie*. Paris : Textuel.
- Bourriaud, N. (1998). *Esthétique relationnelle*. Paris : Les Presses du réel.
- Bres, J, Haillet, P. P., Mellet, S., Nølke, H., et Rosier, L. (dir.). (2005). *Dialogisme et polyphonie : approches linguistiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Cummins, J. (2007). *Favoriser la littératie en milieu multilingue*. Ontario : Secrétariat de la littératie et de la numératie et l'Ontario Association of Deans of Education. http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/cummins_fr.pdf
- Dewey, J. ([1934] 2010). *L'art comme expérience*. Paris : Gallimard.
- Dinvaut, A. (2014). Croquage de langues en formation des enseignants. *Voix plurielles*, 11.1. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01321905>
- Ducrot, O. (1984). Esquisse d'une théorie polyphonique de l'énonciation. Dans O. Ducrot, *Le dire et le dit* (p. 171-233). Paris : Éditions de Minuit.

ERALO

Colombel-Teuira, C., Fillol, V., et Geneix-Rabault, S. (dir.). (2016). *Littéracies en Océanie : enjeux et pratiques*. Paris : L'Harmattan.

Dinvaut, A., Fillol, V., et Geneix-Rabault, S. (2019). Les arts tissent : les littéracies artistiques et plurilingues comme outils de formation. Dans B. El Barkani et Z. Meksem (dir.). *Plaidoyer pour la variation. Mélanges en hommage à Marielle Rispaïl* (p. 85-107). Louvain-la-Neuve : EME Éditions.

Dotte, A.-L., Fillol, V., Geneix-Rabault, S., Razafimandimbimananana, E., et Wacalie, F. (à paraître). *Wi Norè*. Actions formatives et artistiques pour les langues autochtones en Nouvelle-Calédonie. Article en réponse à l'appel mondial à communication de recherches par l'UNESCO - Année internationale des langues autochtones 2019. UNESCO.

Filiod, J.-P. (2011). Au-delà de l'art : Créativité et expérience esthétique. *Gérontologie et société*, vol. 34, n° 137, 37-48.

Fillol, V. (2020). Quand les autobiographies langagières permettent l'analyse et le dépassement de l'insécurité linguistique. Dans V. Feussi et J. Lorilleux (dir.). *(In)sécurité linguistique en francophonies. Perspectives in(ter)disciplinaires* (p. 141-153). Paris : L'Harmattan.

Fillol, V. (2016). Les biographies langagières comme outil de lecture de la situation postcoloniale et comme outil d'empowerment dans une démarche sociodidactique. *Contextes et Didactique*, 8. <https://journals.openedition.org/ced/615?lang=en>

Fillol, V., et Colombel, C. (2016). Langue française et cultures océaniques : quelle éducation plurilingue pour la Nouvelle-Calédonie ? Dans C. Hélot et J. Erfurt (dir.). *L'éducation bilingue en France : politiques linguistiques, modèles et pratiques* (p. 118-129). Rennes : PUR.

Fillol, V., Colombel-Teuira, C., Geneix-Rabault, S., et Vandeputte-Tavo, L. (2017). Les langues dans la ville de Nouméa : sociolinguistique urbaine et interdisciplinarité. Pour une recherche à visée sociale en contexte postcolonial. Dans Rispaïl, M. et Berghout, N. (coord.). *La sociolinguistique urbaine pour penser les villes, en Algérie et dans d'autres contextes plurilingues... Hommage au travail de Thierry Bulot*. Numéro spécial, SOCLEs. <https://www.asjp.cerist.dz/en/Articles/25>

Fillol, V., et Razafimandimbimananana, E. (2018). *Enseigner n'est plus transmettre* [conférence publique]. DU FLES, UNC-Nouméa, 13 août 2018.

Fillol, V., Razafimandimbimananana, E., et Geneix-Rabault, S. (2019). La créativité en formation professionnalisante : un processus émancipateur. *Contextes et didactique*, 14. <https://doi.org/10.4000/ced.1497>

Fillol, V., Geneix-Rabault, S., et Razafimandimbimananana, E. (2018). *Destin commun et diversité linguistique* [conférence publique]. Séminaire international *Pluralités sociales*, UNC-Nouméa, ADCK-Centre culturel Tjibaou, Nouméa, 23 août 2018.

Fillol, V., Geneix-Rabault, S., et 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 CREFAP/OIF, Actes du Séminaire Régional de Recherche Francophone *Enseignement et formation du/en français en contexte plurilingue* (p. 336-356). Hanoï : Édition de l'Université nationale du Vietnam à Hanoï.

Geneix-Rabault, S. (2020). Relier sensible et langues : retour sur une expérience formative (NC). *Langues modernes*, 2, 138-145.

Geneix-Rabault, S. (2019). Des airs de kaneka à Nouméa. Diversité de langues et de musiques pour un répertoire pluriel. Dans A. Damont-Guillot et T. Bachir-Lopuyt (dir.). *Une pluralité audible. Musiques et mondes sonores en contact* (p. 49-65). Tours : PUT.

Geneix-Rabault, S., et Fillol, V. (sous presse). Donner la voix aux étudiants océaniens pour construire une société inclusive de la diversité linguistique et culturelle. Dans I. Audras (dir.). *Didactiques plurilingues et médiations inter/transculturelles : prendre en compte le patrimoine culturel des élèves pour construire une société inclusive et plurielle*. Le Mans : PUR.

Geneix-Rabault, S., et Razafimandimbimanana, E. (à paraître). *Namuu'je*. Les médiations pluriartistiques pour un écosystème valorisant la pluralité des langues et des savoirs. Dans P. Brown et N. Gaertner-Mazouniactes (dir.). *Small Islands, Big Issues. Pacific Perspectives on the Ecosystem of Knowledge*. Oxford : Peter Lang.

Leblic, I. (2018). Vous avez dit « rééquilibrage » et décolonisation ? Retour sur 40 ans de va-et-vient institutionnels sur souveraineté et colonialisme en Nouvelle-Calédonie (1980-2018). *Journal de la Société des Océanistes*, (147). <https://www.cairn-int.info/revue-journal-de-la-societe-des-oceanistes-2018-2-page-329.htm>

Razafimandimbimanana, E. (2019). Voix/voies pluriartistiques de l'« interKulturel » : les coulisses d'une exposition par des étudiants en Nouvelle-Calédonie. *Le langage et l'homme*, 1, 159-178.

Razafimandimbimanana, E. (2018). Diplôme Universitaire en didactique du/en français, langue étrangère/seconde [plaquette formative]. <https://unc.nc/wp-content/uploads/2017/04/PLAQUETTE-DU-FLES-INTERCULTURALITE-2018.pdf>

Razafimandimbimanana, E., et Favard, N. (2018). Les élèves aux besoins éducatifs particuliers se mettent en représentation : « On parle plusieurs langues pour progresser ». Dans CREFAP/OIF, Actes du Séminaire Régional de Recherche Francophone *Enseignement et formation du/en français en contexte plurilingue* (p. 311-335). Hanoï : Édition de l'Université nationale du Vietnam à Hanoï.

Razafimandimbimanana, E., Dotte, A.-L., Fillol, V., et Geneix-Rabault, S. (accepté). *Qenelapa ka tru alameken*. Valeur et pyramides des langues : de l'héritage monolingue à l'agir plurilingue. Dans Léger, L., McLaughlin, M., Urbain, E. (éd.), *Langues de valeur et valeurs des langues*. Manuscrit en préparation.

Razafimandimbimanana, E., et Wacalie, F. (2020). Une forme insidieuse de mépris : les micro-agressions linguistiques en Nouvelle-Calédonie. *Lidil*, 61. <https://journals.openedition.org/lidil/7477>

Razafimandimbimanana, E., et Wacalie, F. (2019). Les micro-agressions linguistiques. *Hermès* (83). <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2019-1-page-156.htm>

Razafimandimbimanana, E. (à paraître). D'expériences plurilingues à des pratiques pluriartistiques. Dans N. Auger et G. Prasad (dir.). *Plurilinguisme en contexte : concepts et pratiques clés en éducation*. Cambridge : Cambridge University Press.

Salaün, M. (2013). *Décoloniser l'école ? Hawaï'i, Nouvelle-Calédonie. expériences contemporaines*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Vernaudon, J., et Fillol, V. (2009). *Vers une école plurilingue dans les collectivités française d'Océanie et de Guyane*. Paris : L'Harmattan.

NOTES

1. « Tisser la natte » en drehu, cf. Préambule.

Nous remercions Fabrice Wacalie, docteur en linguistique océanienne et enseignant-chercheur à l'ESPE-UNC pour la proposition de ce résumé en langue drehu : *oleti atraqatr*.

2. Sur les enjeux sociaux, écologiques et économiques que représente le tressage des nattes, voir aussi le reportage « Une place de choix pour la natte traditionnelle Kanak » <https://la1ere.francetvinfo.fr/nouvellecaledonie/place-choix-natte-traditionnelle-kanak-793189.html>.
3. L'écriture du présent texte s'inscrit dans le prolongement de plusieurs autres écritures et projets collaboratifs qui rendent artificielle toute tentative de propriété intellectuelle. Toutes les citations qui renvoient aux travaux publiés par les trois auteures et/ou l'une d'entre nous sont donc regroupées sous l'entrée « ERALO » dans la liste bibliographique et, si applicable, numérotée afin de permettre l'identification d'une publication spécifique. Nous devons également relier les idées que nous formulons ici à celles exprimées par nos étudiant·es, stagiaires et autres collègues de l'équipe de recherche ERALO-Université de la Nouvelle-Calédonie.
4. Pratiques qui incluent l'agir professionnel, les discours, les activités, les modalités de travail, les formes de valorisation, les approches évaluatives et la posture de l'enseignant·e.
5. Nous nous référons aux différents récits observés autant chez les actrices/acteurs du terrain que chez les observateur·rices (cf. par exemple, Salaün, 2013 ; Leblic, 2008). Les sentiments de reconnaissance ou d'équité diffèrent face à la répartition des ressources, l'organisation structurelle ou encore l'institutionnalisation des pratiques sociales dont les langues.
6. Catégorisation également observée dans les biographies langagières des étudiant·es.
7. Eu égard à la présence des langues kanak, par exemple, dans des émissions radiophoniques et télévisuelles, en titres d'événements culturels, lors de campagnes d'informations publiques ou de créations de supports publicitaires.
8. Formations initiales : Licences *Lettres et Langues et Cultures Océaniques* (LCO), Master *Civilisations, cultures et sociétés, parcours études océaniques et du Pacifique* (master EOP) entre 2017 et 2020 ; formations continues : DU FLES, 2017 et 2018 ; DU *Langues Cultures Océaniques et Apprentissages* (LCOA) 2017 et 2018. Les publics concernés ont donc les statuts d'étudiant·es, de futur·es enseignant·e ou d'enseignant·es. Cf. ERALO, 10, 11, 16, 17, 19.
9. Cf. notamment celles publiées par l'Académie des Langues Kanak (<https://www.alk.nc>), l'Institut des Études Statistiques de la Nouvelle-Calédonie (www.isee.nc) ou encore le LACITO-CNRS (<https://lacito.vjf.cnrs.fr/ALC/listeparfamille.htm#nelle-caledonie>) et la DGLFLF (<https://www.culture.gouv.fr/Sites-thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/Observation-des-pratiques-linguistiques/Langues-et-cite/Langues-et-cite-n-26-les-langues-kanak-de-Nouvelle-Caledonie>).
10. Voir un article journalistique rédigé en 2019 par des étudiant·es en sociolinguistique « J'aimerais mieux maîtriser ma langue » (<https://www.tazar.nc/14/11/2019/jaimerais-mieux-maitriser-ma-langue/>).
11. Autobiographie langagière réalisée au dernier semestre de la formation en 3^{ème} année de Licence. Les extraits respectent les accords et conditions de citation convenus avec les étudiant·es.
12. Le DU LCOA, formation destinée à des enseignant·es de Langues et Cultures Kanak (LCK) du 2nd degré, privé et public (sous la responsabilité pédagogique de Fabrice Wacalie) ; le DU FLES, éditions 2017 et 2018 (sous la responsabilité pédagogique d'Elatiana Razafimandimbimananana) ; plusieurs formations destinées aux enseignant·es des 1^{er} et 2nd degrés, du public et du privé, mises en place à l'UNC ou développées sur sollicitations de la direction de l'enseignement et/ou du vice-rectorat de la Nouvelle-Calédonie.
13. ERALO, 2, 3, 9, 13, 14,15, 16, 20, 21.
14. Au sens musical, c'est-à-dire comme moyen mobilisé pour créer, interpréter ou réaliser une production (et non au sens utilitariste).
15. À la lecture de leurs différents écrits, ce rôle prédomine dans leurs expériences d'apprenant·es depuis les premières années de scolarité jusqu'à leurs études supérieures.
16. Les consignes invitaient les étudiant·es à faire des représentations autrement qu'à travers l'« arbre généalogique » car le pommier avait peu de résonance quant à l'environnement

océanien. Les étudiant·es n'étaient d'ailleurs pas tenues de se référer à un arbre, tout autre symbole était bienvenu.

17. Discipline consacrée à l'analyse des instruments de musique (appellation, facture, famille, technique de jeu, morphologie, symbolique, etc.).

18. Nous sollicitons, en fin de chaque enseignement, les retours des étudiant·es quant aux éventuels apports, difficultés, limites, suggestions et commentaires suscités par leur expérience formative. Cette démarche n'est pas institutionnalisée mais est partie intégrante de notre pratique réflexive, autoformative et collaborative.

19. Nous notons que la grande majorité des étudiant·es vanuatais·es inscrit·es en Lettres projettent de devenir enseignant·e de français dans un établissement francophone au Vanuatu.

20. Par exemple, l'obligation d'une « note finale » (souvent centrée sur une production écrite en français standard) supposée sanctionner des acquis formatifs alors que pour les étudiant·es comme pour les formateur·rices, une *formation* n'est pas forcément traductible en notes, en écriture standardisée, en français ou en acquis.

21. Pour certain·es, il s'agit aussi du seul lieu possible pour une telle réconciliation de leurs différents savoirs, le monde universitaire étant parfois perçu par leurs proches d'une marque d'acculturation.

RÉSUMÉS

De nouvelles pratiques formatives ont été provoquées par l'observation de dynamiques plurilingues en manque de reconnaissance (sociale et institutionnelle) et des ressources plurisensorielles du public inscrit à l'Université de la Nouvelle-Calédonie. Dans cette situation (post)coloniale, les savoirs plurilingues, pluriartistiques et polyphoniques sont historiquement exclus des modalités de travail et d'évaluation académiques. Or, la réussite académique dépend justement d'espaces formatifs auxquels les acteur·rices aux savoirs pluriels peuvent s'identifier. Nous nous sommes placées aux côtés des étudiant·es et (future·s) enseignant·es pour tisser une pluralité d'accès vers des sentiments d'accomplissement académiques mais aussi vers des « déclics » personnels. Loin d'être une méthode-modèle, l'intégration du plurisensoriel aux formations universitaires a néanmoins un intérêt principal : s'assurer sans cesse d'insuffler du non standard si on admet que les pratiques mononormées figent l'institutionnel.

Hetre itre aqane ini sitrudren ka nyipixe ka xulu qangöne la hna goeëne la itre qene hlapa ka nyimutre hna wangacon memine la itre hnainin ka hetrenyi la itre hnadreng hnine la hnaini ka tru ne Kaledronia. Ame ngöne la ijine cili, tru catr la itre qene hlapa, me itre aretisi memine la itre nyima ka nyimu nine. Ngo hna wathebon itre ej ngöne la itre hnë huliwa me hnë ini kamadra. Ngo, tro la itre aqane ini a wang trongën la aqane ini ka wetrewetr. Hnei eahun hna xome iujine la huliwa cili memine la itre sitrudren matre tro angatr a öhn laka ame la itre aqane ini angatr hnei itre xötrapan i angatr, tre, ewekë ka loi nyine troa qaja aloin matre troa amelene la itre sitrudren. Nyimutre catr la tulu, tha casi kö. Ngo hetre ijine troa xome la aqane ini cili ngöne la hnaini ka tru matre troa saze trotro la itre tulu ngöne la itre uma ne mus.

INDEX

Keywords : pedagogy, pluriartistic, polyphonic, plurilingual dynamics, New Caledonia

Mots-clés : pratiques formatives, pluriartistique, polyphonique, dynamiques plurilingues, Nouvelle-Calédonie

AUTEURS

ELATIANA RAZAFIMANDIMBIMANANA

Université de la Nouvelle-Calédonie

Équipe de recherche ERALO <https://eralo.unc.nc>

[elatiana.razafi\[at\]gmail.com](mailto:elatiana.razafi@gmail.com)

Elatiana Razafimandimbimanna est maîtresse de conférences en sciences du langage (sociolinguistique, didactique du plurilinguisme). Elle étudie les rapports sociaux aux langues et interroge la construction de l'altérité linguistique avec pour objectif la valorisation de la pluralité/diversité linguistique. Elle développe des médiations iconographiques, photographiques, pluriartistiques dans des situations plurilingues (Canada, France, Kanaky Nouvelle-Calédonie) pour y pluraliser les savoirs institutionnels et les modes d'accès.

STÉPHANIE GENEIX RABAULT

Université de la Nouvelle-Calédonie

Équipe de recherche ERALO

[geneixrabault\[at\]gmail.com](mailto:geneixrabault[at]gmail.com)

Stéphanie Geneix-Rabault est ethnomusilinguiste. Ses recherches, qui concernent les langues océaniques, participent à la production de ressources plurilingues, principalement sur les productions artistiques et la littérature orale. Elles visent également à renforcer leur reconnaissance et inclusion dans diverses actions sociales, notamment les médias.

VÉRONIQUE FILLOL

Université de la Nouvelle-Calédonie

Équipe de recherche ERALO

[veronique.fillo\[at\]unc.nc](mailto:veronique.fillo[at]unc.nc)

Véronique Fillol est maîtresse de conférences HDR en sciences du langage (analyse du discours, sociolinguistique, sociodidactique) à l'Université de la Nouvelle-Calédonie. Elle s'intéresse à l'analyse de la prise en compte sur les terrains scolaire et formatif de la pluralité et de la variabilité des répertoires langagiers, articulée à la question des apprentissages et des inégalités (scolaires et sociales). Ses expériences en tant que formatrice et chercheuse en sociodidactique la conduisent à diversifier les pratiques de recherche (de l'approche ethnographique aux recherches collaboratives en éducation).