

Les (auto)biographies langagières comme outil de lecture de la situation postcoloniale en Nouvelle-Calédonie et comme outil d'empowerment dans une démarche sociodidactique

Véronique FILLLOL

CNEP, Université de la Nouvelle-Calédonie

Résumé :

Ma contribution pour ce numéro de *Contextes et Didactiques* consacré à l'accompagnement sociobiographique est une présentation synthétique d'une expérience à la fois de recherche sur un temps relativement long et de formation des enseignants de langues en contexte multilingue et postcolonial : celui de la Nouvelle-Calédonie. Enseignante et chercheuse, je consacre mes activités d'enseignement à la formation initiale et continue des enseignants de plusieurs territoires francophones d'Océanie (NC principalement et ponctuellement Vanuatu). Ces enseignements et mes travaux de recherche avec lesquels ils se conjuguent ont pour objectif de développer une réflexion sociolinguistique et sociodidactique sur le-s plurilinguisme-s dans la société et surtout à l'école. Recueillir la biographie langagière des étudiants ou d'une classe est un geste d'enseignement ou de formation aujourd'hui connu. Le travail réflexif engagé grâce à la rédaction des biographies langagières d'étudiants de langues (minorées ou dominantes) de FLE et d'anglais peut être envisagé comme une lecture/analyse de la situation sociolinguistique actuelle, et constitue dans le même temps un outil d'émancipation et de constructions de savoirs sociolinguistiques et sociodidactiques.

Mots-clés :

Sociodidactique, biographie langagière, répertoire langagier plurilingue, éducation plurilingue, représentations, empowerment.

Abstract :

In this issue of *Contextes and Didactiques* dedicated to sociobiographical accompaniment, my paper offers a synthetic presentation of both a research and a training experience. It involves language didactics in the multilingual and post-colonial context proper to New Caledonia. As a professor and researcher, my activities include teacher training in several French-speaking territories in Oceania (mostly New Caledonia but also Vanuatu). These courses are closely related to my research interests as my main objective is to develop critical thinking through sociolinguistic and sociodidactic lenses. I am particularly interested in plurilingualism in society and in schools. Working on language biographies - whether those of students or of classes - has now become a well-known teaching and training device. Writing language biographies enables a reflexive process that can be considered as an analysis of today's sociolinguistic situation. At the same time, it is also a tool for the emancipation of sociolinguistic and sociodidactic knowledge.

Keywords :

Sociodidactic, language biographies, representations, multilingual education, empowerment.

Il y a toujours un problème avec son origine, ici. « T'arrives d'où ? toi ? » Ça doit venir des îles et toujours la même histoire de légitimité. On dirait qu'il ne peut y avoir que deux possibilités : être né sur cette île, ou être né ailleurs. Je crois que c'est un des premiers sentiments que je ressens vis-à-vis du pays, ce fossé immense qui existe entre être là et naître là.

Vincent Vuibert, *Chroniques de la mauvaise herbe*, p. 7

1. Introduction

Nommée en Nouvelle-Calédonie (désormais NC) en 2001, après l'accord de Nouméa et le transfert de l'enseignement du premier degré, engagée dès lors dans deux programmes de recherche, j'ai rapidement pris la mesure de la complexité du terrain sur les plans politique, institutionnel, idéologique, et de la nécessité d'une perspective sociohistorique (Salaün 2005 ; Colombel 2012) pour comprendre et la nécessité d'une approche à la fois macro et micro (voir Wacquant).

J'ai mesuré dans ce contexte politique sensible :

- le besoin d'un travail collaboratif et de directions de travaux de recherche sociolinguistiques d'une part et de recherches-actions ou recherches collaboratives d'autre part,
- l'urgence d'une connaissance approfondie et dynamique de la diversité linguistique du pays et de description de son contexte sociolinguistique,
- la nécessité d'un questionnement méthodologique et éthique rigoureux,
- enfin l'importance de réfléchir concrètement au rôle civique de la science sociale (Fillol, 2013).

Si le point de départ de la réflexion a été l'exploitation des (auto)biographies langagières comme outil littéraire¹ et outil de construction du répertoire plurilingue (cf. Molinié, 2006, 2014 ; Perregaux, 2002) dans la formation des enseignants de langues kanak notamment², la simple lecture de ces productions écrites nous a incitée à voir et exploiter les biographies langagières comme outil d'enquête sociolinguistique dans le cadre du dernier programme de recherche interdisciplinaire que nous avons initié³.

Les questions sociolinguistiques étaient les suivantes : Quels discours (les acteurs sociaux) tiennent-ils sur leur vécu sociolinguistique et le développement de leur plurilinguisme et sur les identités (individuelles, collectives, linguistiques et culturelles) qu'ils développent ? Les pratiques déclarées et les discours épi-linguistiques des biographé-e-s confirment-ils une sociolinguistique du conflit ? Ou en d'autres termes ces biographies confirment-elles ou infirment-elles les éléments d'une analyse (macro)sociolinguistique du contexte calédonien ?

¹ Nombreux étudiants et enseignants sont en insécurité scripturale, l'écriture de la biographie langagière me semblait être une entrée possible dans la littéracie (étendue) et dans une posture réflexive que requiert la rédaction du mémoire professionnel (DU ou Master) même si l'écrit et la réflexivité ne vont pas nécessairement de pair : « *La réflexivité visée dans de tels écrits universitaires n'est pas une boucle sur elle-même, mais bien l'acquisition de savoirs professionnels.* » (Muller, 2014).

² DU LCOA pour *Diplôme Universitaire Langues et Cultures Océaniques & Apprentissages* où les enseignants avaient pour consigne dans le cadre de la rédaction d'un mémoire professionnel d'écrire leur biographie en « version » bilingue (langue kanak et français).

³ *Les Langues dans la ville : pratiques plurilingues et artistiques* à Nouméa, programme co-financé par le CNEP et la DGLFLF (2014-2016).

Une autre question de recherche et d'analyse consiste à chercher dans les biographies (ou entretiens) les éléments clés des profils langagiers d'élèves/étudiants en réussite pour mettre au jour les stratégies, la politique linguistique familiale, les rapports aux langues et à l'école... dans leur production littéraire.

J'expliciterai dans un premier temps succinctement ma démarche sociodidactique (i). Une analyse de contenu et discursive des (auto)biographies langagières d'étudiants du département Lettres Langues et Sciences-Humaines de l'université de la NC permet de mettre à jour certains phénomènes complexes (stigmates) de la situation multilingue postcoloniale⁴ (ii) et à la fois de comprendre comment les biographés dépassent les tensions, contradictions, ambivalences et (re)composent ou (re)construisent leurs rapports aux langues de leur répertoire (iii).

2. La démarche sociodidactique

Sous la question des plurilinguismes apparaissent – en NC comme dans d'autres départements et territoires d'outre-mer – des problèmes socioéducatifs fondamentaux. Il convient d'en prendre la mesure en décrivant les plurilinguismes sociaux pour mieux comprendre leur impact sur la construction identitaire de l'élève et notamment de son rapport au savoir.

Il s'agit dès lors de souligner en quoi la problématique d'une éducation plurilingue est une problématique socio-politique centrale pour la construction du « destin commun »⁵. Le contexte historique et politique conditionne les représentations, les outils, voire les objectifs.

⁴ « Le concept de postcolonialisme, apparu au début des années 80 dans le monde académique anglo-saxon, résiste à la définition par son caractère hétérogène et problématique, mais son ancrage principal réside dans une interrogation des conséquences de la domination coloniale européenne, que ce soit dans le champ littéraire ou dans le domaine des sciences humaines et sociales. (...) Le terme « post-colonial /postcolonial » présente une double orthographe : chronologique avec un trait d'union pour désigner ce qui vient « après la colonisation » et donc l'ère post-indépendance, épistémologique, sans trait d'union, au sens critique de l'état colonial et de ses conséquences. » (Clavaron, 2015 : 7).

⁵ En 1998, l'Accord de Nouméa est signé. Celui-ci comporte deux parties : un préambule et un document d'orientation. Voici un extrait du préambule :

Lorsque la France prend possession de la Grande Terre, que James Cook avait dénommée « Nouvelle-Calédonie », le 24 septembre 1853, elle s'approprie un territoire selon les conditions du droit international alors reconnu par les nations d'Europe et d'Amérique, elle n'établit pas des relations de droit avec la population autochtone. (...)

2. La colonisation de la Nouvelle-Calédonie s'est inscrite dans un vaste mouvement historique où les pays d'Europe ont imposé leur domination au reste du monde. (...)

3. Le moment est venu de reconnaître les ombres de la période coloniale, même si elle ne fut pas dépourvue de lumière.

Le choc de la colonisation a constitué un traumatisme durable pour la population d'origine. (...)

La colonisation a porté atteinte à la dignité du peuple kanak qu'elle a privé de son identité. Des hommes et des femmes ont perdu dans cette confrontation leur vie ou leurs raisons de vivre. De grandes souffrances en sont résultées. Il convient de faire mémoire de ces moments difficiles, de reconnaître les fautes, de restituer au peuple kanak son identité confisquée, ce qui équivaut pour lui à une reconnaissance de sa souveraineté, préalable à la fondation d'une nouvelle souveraineté, partagée dans un **destin commun**.

4. La décolonisation est le moyen de refonder un lien social durable entre les communautés qui vivent aujourd'hui en Nouvelle-Calédonie, en permettant au peuple kanak d'établir avec la France des relations nouvelles correspondant aux réalités de notre temps.

(...) Il est aujourd'hui nécessaire de poser les bases d'une citoyenneté de la Nouvelle-Calédonie, permettant au peuple d'origine de constituer avec les hommes et les femmes qui y vivent une communauté humaine affirmant son destin commun. (...)

Le passé a été le temps de la colonisation. Le présent est le temps du partage, par le rééquilibrage. L'avenir doit être le temps de l'identité, dans un destin commun. (CNQS = C'est nous qui surlignons et soulignons).

Il est difficile, voire impossible d'envisager une recherche compréhensive sans une mise en perspective historico-politique.

Par ailleurs, en tant que chercheure, je souhaite poser des questions centrales à la société et à l'école : Comment mettre en œuvre la politique linguistique inspirée de l'Accord de Nouméa ? À savoir, faire des langues kanak⁶ des langues d'enseignement et de culture avec le français ? Comment prendre en compte les langues des répertoires des élèves, des étudiants ? Des enseignants ?

En l'absence d'« *une politique linguistique éducative, souple, cohérente, adaptée et efficace, ouverte et citoyenne* » (Blanchet, 2004 à propos des langues régionales de France) à la hauteur de l'esprit de l'Accord de Nouméa, il incombe aux chercheurs, formateurs, enseignants de chercher des solutions, en vue de réduire l'insécurité linguistique des apprenants (et des enseignants), clause nécessaire à de meilleures conditions d'apprentissage. Il incombe de déconstruire les cloisonnements posés entre les langues et entre les variations de langues (français de l'école et français calédoniens), en vue de construire des lieux d'échanges, de dialogues interculturels... On peut dès lors, travailler à une évolution des représentations des langues océaniques auprès des parents, des enseignants et même des décideurs politiques, encore trop souvent persuadés que les langues des élèves sont inutiles, inaptés à véhiculer des savoirs, ou encore que les langues ou les pratiques des élèves sont le « problème », au lieu de les envisager comme le point de départ d'une « solution ». Un autre changement d'attitude serait nécessaire et concerne le rapport aux normes (Maurer, 2010 : 175) qui permettrait d'éviter de stigmatiser les contacts de langues, par la prise en compte et l'enseignement de la variation.

Enfin, le dernier défi et non des moindres, concerne les pratiques pédagogiques. Pour ce faire, des recherches-actions (ou recherches collaboratives) pour prendre en compte les langues des élèves, pour valoriser la diversité linguistique, pour approfondir dans différents contextes (Iles, Province Nord et Nouméa) la question du langage, de la langue française et des langues océaniques et autres langues des élèves comme objet de savoir et de savoirs scolaires, me semblent incontournables, car les malentendus socio-culturels et socio-cognitifs sont ancrés dans l'usage scolaire de la langue, dans les présupposés d'une culture commune, de ce que les enseignants supposent comme partagé-e... et qui ne l'est pas.

L'intérêt du biographique est depuis plus d'une décennie largement décrit en didactique des langues et didactique du plurilinguisme (Perregaux, 2002 ; Dinvaut, 2016 ; Molinié, 2006 ; Muller, 2013, 2014) :

« Au cours de leur formation, les étudiants se destinant à l'enseignement peuvent être amenés à produire des écrits réflexifs se fondant sur leur propre expérience, qu'ils s'expriment en tant qu'apprenants (journal de bord à la suite de l'apprentissage d'une langue nouvelle, biographie langagière), ou en tant qu'enseignants novices (carnet de bord, rapport de stage). Ces textes sont en effet largement considérés dans l'enseignement supérieur comme des outils de formation. Forme particulière de récit de soi, la biographie langagière (Molinié 2006a ; Lévy 2008) consiste à relater ses expériences d'apprentissage et à retracer son rapport aux langues » (Muller, 2014).

⁶ Le mot « kanak » est invariable en genre et en nombre.

Pour cette contribution, j'ai constitué un corpus d'une soixantaine de biographies réalisées dans le cadre d'enseignements distincts :

- un enseignement de FLE⁷ en Licences 3^{ème} année (une vingtaine de biographies ont été rédigées en 2015 et plus d'une vingtaine en 2016), et
- un enseignement de FLE en MEEF anglais sur les années 2015 et 2016 (7 biographies en 2015 et 6 en 2016).

J'oriente en Master l'enseignement du FLE vers une réflexion contextualisée⁸ : comment enseigner l'anglais dans un contexte multilingue de conflit linguistique ? Comment prendre en compte et valoriser les plurilinguismes des élèves dans l'enseignement de l'anglais comme première langue étrangère enseignée ? Les enseignants-stagiaires sont ainsi amenés à interroger leurs représentations des langues en présence, les représentations des élèves, de l'enseignement/apprentissage... à travers différentes activités : débat, analyse de productions langagières, lecture d'articles, et en fin de semestre, création d'outils d'éveil aux langues.

Pour les étudiants de Master ou de licences 3, l'objectif est le même : « *Cet écrit professionnalisant vise à développer la réflexivité des étudiants et à leur permettre de réinvestir les notions didactiques abordées en cours* » (Muller, 2014).

Les étudiants sont aussi invités dès le début de semestre à écrire leur (auto)biographie langagière et à la représenter de façon schématique ou artistique et disposent d'une période de 10 à 12 semaines pour réaliser la tâche. La production écrite est encadrée et suivie individuellement grâce à une communication électronique et collectivement en travaux dirigés, en fonction des notions sociolinguistiques et didactiques abordées dans le semestre.

3. Ce que nous disent les biographies langagières du contexte sociolinguistique calédonien

L'analyse de contenu des biographies langagières confirme les résultats de l'enquête quantitative⁹ sociolinguistique du programme de recherche ECOLPOM¹⁰ (Fillol et Colombel, 2014), à savoir une grande diversité linguistique déclarée dans l'environnement au quotidien, qui dépasse largement la diversité « officiellement reconnue » des 28 langues kanak comme « langues de France » (cf. Rapport Cerquiglini) :

Originnaire d'un pays multiculturel, j'ai eu la chance d'avoir à côté de moi un maximum de langues différentes. Je pouvais entendre au sein de la famille des mots en nengone¹¹, en wallisien, en javanais, parfois même en tahitien. Grâce à ma licence, beaucoup de langues kanak se sont offert à moi comme le xârâcù¹², le ajïe, le tayo¹³. La multitude de langues que contient mon pays me rend fière même si je sais que certaines d'entre elles sont en voie d'extinction, voire même ont complètement disparu. Ajoutant à cela mes amis vanuatais avec qui j'adore essayer de m'exprimer en bislama¹⁴ ; ajoutant à cela le fait que les médias, tels la radio diffusent en abondance des musiques venant de tout le pacifique que ce soit du fidjien, du salomonais, du

⁷ Licences Lettres, LLCER anglais et LCO (Langues et Cultures Océaniques) parcours FLES.

⁸ Les étudiants découvrent le métier (à raison de 10 heures de cours d'anglais par semaine en collège) et doivent à la fois réfléchir à une problématique de recherche pour leur mémoire professionnel.

⁹ Exploitation de 800 questionnaires-Famille.

¹⁰ ECOLPOM pour Ecole Plurilingue Outre-Mer.

¹¹ Langue de l'île de Maré.

¹² Langue parlée dans la région de Hienghène.

¹³ Le tayo est le seul créole de Nouvelle-Calédonie, voir les travaux de Karin Speedy.

¹⁴ Langue véhiculaire et communautaire du Vanuatu, archipel qui comprend l'une des plus grandes densités linguistiques au monde (Voir Vandeputte-Tavo, 2014). Les notes 10 à 14 sont de l'auteur de l'article.

maori... etc (...) L'apprentissage de toutes ces langues et même le fait d'entendre toutes ces langues ont accru mon amour des langues. (A., biographie n° 29).

Les discours des étudiants confirment aussi une tendance à l'hégémonie du français, qui – de fait – occupe une place de plus en plus importante dans les familles plurilingues « dans l'espoir d'une plus grande réussite scolaire » selon les représentations sociolinguistiques analysées (Fillol et Vernaudon, 2004) :

« Malgré ce panel de langues qui s'offrait à moi, je ne parle aujourd'hui, à mon plus grand regret, que le français qui est ma langue natale, l'anglais ma deuxième langue et le japonais de façon strictement scolaire. Mes parents n'ayant pas vraiment eu la chance d'aller à l'école car leurs parents ont eu besoin de très vite les mettre au travail afin qu'ils puissent avoir un salaire et très rapidement subvenir à leurs besoins et ceux de leur famille. Cependant, ils souhaitaient que pour nous, ce soit différent. Pour cela, selon eux, il fallait bien parler le français puisque c'était la langue de scolarisation et l'anglais car c'était la langue internationale. (S., biographie n° 7).

Dans sa thèse, Sophie Barnèche démontre que la rupture de transmission des langues océaniques, l'accès à l'emploi et la réussite scolaire des enfants, pour lesquels le français est nécessaire, sont jugés plus importants que la préservation de la culture d'origine. Dans ce contexte, les langues dites *vernaculaires* sont renvoyées au « *statut noble mais fatal de pur symbole identitaire* » (Barnèche, 2005 : 159). L'attachement à la langue d'origine est plus fortement exprimé chez les jeunes. Assimilée aux racines, perçue comme ce qui fait le lien et permettant la communication avec les gens de la tribu, notamment les vieux, la langue permet aux jeunes de se sentir participer affectivement à la culture et à sa transmission. La portée symbolique des langues d'origine s'accroît chez les jeunes, alors même que les parents déclarent que leurs enfants ne parlent pas la langue de la famille, de l'Ile... Il en résulte une « *culpabilisation linguistique* » (Barnèche, 2005 : 181) et une insécurité dans l'usage de la langue, que conforte l'attitude stigmatisante de la famille ou communauté élargie.

À l'insécurité linguistique en français qui prend racine dans l'attitude et les discours normatifs en contexte scolaire, fait écho l'insécurité linguistique en langue kanak :

(...) la plupart du temps, je me sentais en insécurité linguistique lorsque je me retrouvais au milieu d'européens, ce qui me bloquait souvent dans les prises de parole. D'ailleurs, ce souci est toujours d'actualité lorsque je dois prendre la parole devant un groupe d'européens. » (F., biographie n° 50)

« Quand je parle ma langue, mes cousines et surtout ma grand-mère m'ont souvent rabaisée, corrigée et beaucoup reprise, le fait de m'avoir beaucoup repris m'a conduit à ne plus parler ma langue avec ma famille et le sentiment d'être rejetée, être à part, depuis j'ai peur de parler le nengone à cause de mon accent français (...) j'étais en insécurité linguistique car je ne voulais plus parler car j'avais peur de mal parler ou de mal prononcer un mot, alors j'ai dû arrêter de parler ma langue. (R., biographie n° 49).

De nombreuses problématiques (sociolinguistiques) se retrouvent dans les biographies comme autant d'explications et d'analyse du contexte sociolinguistique calédonien : la transmission ou rupture de transmission des langues océaniques, les représentations, statuts et fonctions assignées au français et aux langues océaniques, conséquences de la colonisation et de l'interdiction des LK. Le témoignage de l'interdiction des langues kanak et des traumatismes que cela a engendré à l'école peut être direct ou « indirect » en fonction de l'âge des étudiants :

Il n'y avait malheureusement que le français que je pus lire et écrire car les autres langues qui sont les langues maternelles étaient totalement interdites dans le cursus scolaire à l'époque. C'étaient les années 1985-1986, donc le français était considéré comme une langue dominante et

le reste comme des langues sauvages et non reconnues par la loi française. Ce qui d'ailleurs marqua ma mémoire voire ma conscience toute ma vie ; c'est-à-dire que les enseignants nous tapaient sur les doigts lorsqu'on avait le malheur de parler voire de dire un mot en iaai ou en faga-ouvéa¹⁵ en classe ou dans la cours de récréation. (H., biographie n° 18).

Je considère donc la langue française selon divers angles. C'était tout d'abord la langue de la colonisation et celle de l'oppression subie par nos parents durant leur enfance : ils nous racontent souvent les maltraitances qu'on leur faisait subir avec notamment les missions catholiques qui se sont implantées à travers le pays. Et c'est pour moi la langue de ceux qui ont dépourvu le peuple kanak de toute sa légitimité sur son propre territoire. J'en parle ainsi, car j'en ai énormément souffert à travers les témoignages que j'ai reçus de mon entourage et surtout j'ai ressenti la souffrance de mon père lorsqu'il est ressorti de prison après l'assassinat d'Eloi Machorro¹⁶. Je ne sais pas si le fait de nous parler de ce qu'il a vécu durant cette dure période de l'histoire calédonienne a été une bonne chose pour notre ouverture sociale mais, en tout cas, je crois que mon père voulait nous partager son vécu comme moi je partagerai mes expériences à mes enfants. Et surtout, je crois qu'au fond, il voulait nous ouvrir l'esprit sur ce qu'a été la colonisation tout en nous inculquant pas des tentatives de révolte. Au contraire, je pense que partager une expérience terrible permet souvent de ne pas reproduire la même chose des générations après. (F., biographie n° 50).

Dans mes enquêtes sociolinguistiques (2002, 2009), notamment réalisées auprès des jeunes mais aussi auprès des enseignants, la représentation de la langue française comme *langue obligée*, comme langue de l'ancien colonisateur est fréquente.

Si dans mes travaux, j'ai souvent souligné le poids des attitudes et discours normatifs sur le développement des compétences langagières des élèves (Fillol, 2009, 2016), plusieurs étudiants témoignent d'autres formes de discriminations de l'évaluation sociale du groupe, et notamment de la difficulté d'être entre deux cultures, d'être métisse.

Voici ce que nous explique une étudiante aujourd'hui enseignante de langue :

Je m'appelle H., et je suis d'origine kanak. Certaines personnes, tout comme moi, ont des représentations sur certaines cultures, dont la mienne. Pour certains, un kanak doit connaître ce qu'est la coutume et parler une des langues kanak selon son « origine », pour d'autres ce genre de choses ne sont pas des caractéristiques propres à cette culture. Si l'on se base sur la coutume, de par mon nom, je suis originaire des îles (de Maré), ma mère s'est mariée avec « un Maré » et « doit » vivre à Maré chez son mari. Pourtant ça ne s'est pas passé comme ça. Je n'ai pas grandi dans les îles, mais dans le nord de la Nouvelle-Calédonie. Quand je suis au Nord on me dit « voilà la fille des îles », et quand je suis à Maré, le contraire se passe : « voilà la fille du nord ». Je suis en effet entre deux mondes, même si je sais que je suis Kanak – ce qui, personnellement, me suffit comme identité. Et le fait de ne pas parler ma langue paternelle ou maternelle accentue cette situation. En effet, je pense que dans la culture dans laquelle je suis née, savoir parler une langue kanak – sa langue maternelle ou paternelle – est un signe identitaire, de reconnaissance, ou d'appartenance à un lieu ou à un clan. Et j'ai conscience que parler une langue ou plusieurs, te permet d'avoir une ou plusieurs identités. (H., biographie n° 6).

On retrouve ici la question de l'assignation (identitaire) que vivent mal les jeunes océaniens urbains ou métisses comme ils se présentent eux-mêmes. Au lieu de naissance ou résidence, correspond une assignation linguistique, à savoir qu'une personne se définissant par son lien à la terre, son île natale, son clan SE DOIT de parler la langue de l'île, du lieu, du clan.

¹⁵ Les deux langues de l'Île d'Ouvéa. Note de l'auteure de l'article.

¹⁶ Un des leaders les plus charismatiques contemporain du nationalisme kanak (Voir Mokaddem, 2013). Note de l'auteure de l'article.

« Étant en licence LCO, j'ai pris cette licence dans un but précis : savoir parler la langue maternelle de ma mère : le drehu¹⁷. Ce fut l'un de mes plus grands regrets. En effet, ayant grandi dans un milieu kanak, ne pas savoir parler la langue de sa mère me fait comme une ombre de honte. C'est comme si je ne connaissais que la moitié de la culture de ma mère, l'autre moitié étant la langue. J'y suis quand même très attachée car c'est toute une partie de ma famille, ma généalogie qui parle cette langue. Alors savoir que cette transmission ne perdurera pas à cause de moi, je n'arrive pas à le concevoir ». (A., biographie n° 27)

Dans ce contexte, les rapports aux langues sont pour les Océaniens complexes et ambivalents. Nous avons tenté de schématiser les différentes contradictions, assignations, stigmatisations exercées sur les pratiques plurilingues des jeunes à travers des discours évaluatifs négatifs dont témoignent les étudiants notamment dans leur biographie (cf. Schéma 1).

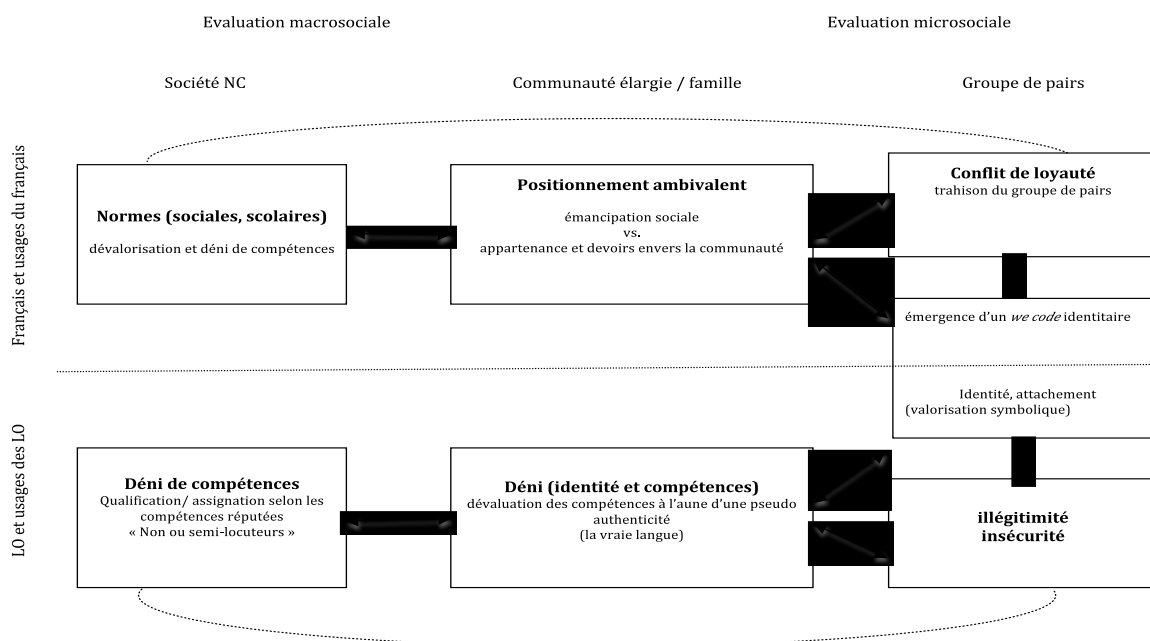


Schéma 1 : Double évaluation sociale négative des pratiques langagières bilingues des océaniens en Nouvelle-Calédonie (Colombel et Fillol Dans Colombel et al, 2016)

4. Les biographies langagières comme prise de conscience des plurilinguismes et comme outil d'empowerment

À L'instar de l'expérience de Perregaux (2002) « si, dans un premier temps, certains étudiants ont évoqué un certain scepticisme envers la démarche (trop subjective pour s'insérer dans un cursus universitaire), une certaine crainte à se mettre eux-mêmes en jeu », les étudiants ont pris du plaisir à écrire, se relire et à utiliser les outils d'analyse mis à leur disposition :

J'ai découvert une autre partie de ma personnalité au travers de l'écriture de cette biographie puisque j'ai vraiment pris conscience de mon répertoire linguistique alors qu'au départ je me disais que la rédaction de ce document allait être compliquée puisque moi même je ne parle pas ma propre langue (maternelle/paternelle) (H., biographie n° 6).

¹⁷ Langue de l'île de Lifou. Note de l'auteur de l'article.

Ils prennent conscience de leur répertoire plurilingue :

Enfin, je me rends compte en écrivant que j'ai touché du doigt plus d'une langue et que, tous les jours, j'en apprends. D'avoir mis à plat mon parcours langagier, je me rends compte aussi de toute la richesse linguistique que j'ai pu côtoyer durant ma vie et que je côtoie tous les jours en classe, avec mes amis et ma famille. Pour ce qui est du rapport aux langues, je pense qu'on apprécie plus ou moins les langues dans lesquelles on se retrouve. Pour ma part par exemple, j'aime les langues qui s'apparentent à l'italien, comme l'espagnol et le portugais, j'aime les langues de la NC mais uniquement celles de la Région de Voh, Touho et Hienghène. J'aime le fidjien, le fatuanais et le futunien. (...) je m'appelle A. et j'aime les langues. J'y ai toujours mis du cœur pour en apprendre et j'en apprendrai toujours. (A., biographie n° 53)

et explicitent ou donnent des exemples concrets de situations qui leur permettent de développer et construire ce répertoire plurilingue au quotidien :

Avec mes amies de Futuna, je leur parle en futunien, en français et aussi en wallisien. Parfois, quand je parle, je mélange des langues. Je parle wallisien et français qu'avec mes ami(e)s de Wallis puisqu'ils/elles ne comprennent pas le futunien. Je parle nengone avec mes camarades de classe pour plaisanter. Cette année, j'ai beaucoup d'amies vanuataises à l'internat. Depuis que j'ai appris le bislama¹⁸, je leur parlais des fois en bislama juste pour le plaisir ou pour plaisanter, mais maintenant qu'ils savent que je comprends leur langue, ils me parlent qu'en bislama mais lentement pour que je puisse comprendre. Quand on discute en français et qu'ils ont des difficultés à parler le français, ils me parlent en bislama. Je trouve cela vraiment génial de pouvoir communiquer avec eux en bislama. Je parle souvent anglais avec mes copines, cousines lors de nos plaisanteries. J'ai un ami sur « facebook » qui réside à Fidji, je communique avec lui qu'en anglais puisqu'il ne parle pas le français. Je discute avec lui tous les jours et j'adore car je découvre de nouveaux mots en anglais, en même temps, je trouve que c'est aussi un moyen d'approfondir ma pratique de l'anglais. (E., biographie n° 42)

On retrouve dans les biographies l'affirmation du français kaya comme langue identitaire (Barnèche, 2005 ; Colombel et Fillol, 2012) qui permet de sortir de la double contradiction de l'apprenant¹⁹ :

Le français calédonien est pour moi une façon de se différencier du français standard. En effet, je ne parle pas de la même façon, en utilisant des expressions propres de la Nouvelle-Calédonie. Pour moi, le français calédonien est une langue identitaire. Etant une petite métisse du pays, appartenir à deux ethnies différentes, deux cultures différentes, je ne peux me permettre de choisir entre les deux. Alors pour moi, le français calédonien me permet de m'identifier comme étant une calédonienne. (A., biographie n° 29).

L'apprentissage du français ou de l'anglais, langues dominantes peut être appréhendé comme un moyen non seulement d'émancipation sociale mais aussi un moyen de ne plus subir l'assignation identitaire ou le rejet. Voici un exemple d'un jeune homme se définissant « métisse calédonien (européen) et kanak (de Saint Louis) » pour qui le déménagement du Grand Nouméa vers Nouméa et le choc linguistique et culturel ont été moteurs d'une revanche et source d'émancipation jusqu'à la poursuite d'études en langues :

Il était difficile pour moi de m'intégrer auprès de ma propre famille à Saint Louis, qui ont parfois un comportement discriminatoire, ce qui a causé lors de ma jeunesse, un rejet d'une partie de ma

¹⁸ Les étudiants sont initiés à une langue de la région Asie-Pacifique dans le parcours FLES. En 2016 (calendrier austral), la langue proposée était le bislama. Note de l'auteur de l'article.

¹⁹ La première contradiction concerne la langue « 1 » qui est dévalorisée socialement mais pour laquelle l'enfant éprouve un attachement affectif ; la deuxième contradiction concerne la langue « 2 » que l'enfant/élève souhaite apprendre par désir d'intégration au groupe dominant mais qui dans le même temps ne souhaite pas être assimilé à ce groupe dominant. « Fais-pas ta blanche » peut-on entendre comme remarque à une jeune fille kanak qui parlerait « trop bien » le français.

culture, d'une partie de ma personnalité, de moi-même. De plus, c'était au temps des événements de Saint Louis, avec l'Ave Maria, donc toute personne n'étant pas kanak était très mal vue à Saint Louis. Nous avons donc déménagé de Saint Louis pour vivre dans un quartier très européen où tout le monde parle français et aucune autre langue. Ce fut vraiment mon premier choc de langue car leur français était le français, le « bon » français, ce qui n'était pas mon cas. J'ai eu du mal à intégrer ce français, cependant, je me suis pris d'une passion pour l'école la même année. J'analyse ça comme étant une sorte d'exutoire que j'ai trouvé pour combler ce rejet dont j'ai été victime. (Y., biographie n° 56).

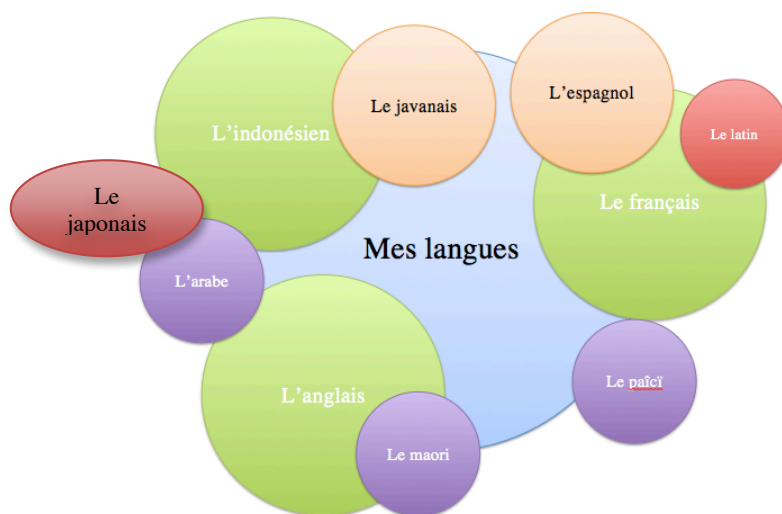
Au final, le bilinguisme²⁰ ou plurilinguisme est toujours vécu par les étudiants comme une expérience positive, même si la construction de ce répertoire a été semée d'embûches. Pour la plupart, c'est l'environnement plurilingue et pluriculturel dans leur enfance qui est le cœur de leur identité et moteur de leur choix de vie, d'études et de mobilité :

Quelques mois après s'être installés à Bourail, ma mère se voit proposer un poste sur Nouméa, et après que mon père ait aussi trouvé un travail à la capitale, nous voici, 6 mois seulement après avoir « débarqué » en NC, dans la grande ville. Grâce au poste de mon père, nous voici dans un logement qui permet à mes parents d'y loger une famille de 5. Nous serons perchés durant 11 ans dans un appartement au milieu de barres d'immeubles en plein centre-ville : La Flotille. Une fois de plus, l'immersion est quasi totale : nous sommes la seule famille blanche du quartier. Cette fois-ci, les langues vernaculaires se mélangent : la famille du dessous est de l'île de Lifou, celle de droite de Maré, en face, familles d'Ouvéa et de la grande terre vivent sur le même palier. Quasiment toutes les langues kanak sont représentées dans ces 4 immeubles. Bien évidemment le français est la langue avec laquelle tout ce joli monde communique, quoi que de temps en temps on pouvait entendre des brides de Drehu, de Nengone, de Iaai, de Faga-Uvea, de Païci, de xâracùu, etc. C'est là, dans ce quartier du centre-ville, que je commençais mon apprentissage de ce qu'est la culture kanak, et de ses langues. L'expérience de ces 11 années passées au milieu de familles kanak sera des plus importantes pour moi. Je ne serai pas étudiant en langues sans ça. Je leur dois beaucoup et ces gens qui font partie de mon histoire m'ont permis de construire mon futur, même si je n'en avais pas conscience à ce moment là. (J., biographie n° 13).

Les beaux textes dont nous avons ici un aperçu témoignent de compétences littéraciques étendues, de réflexivité et d'une grande créativité :

Mes langues révèlent qui je suis !

Je suis française, j'habite à Koné, je suis d'origine indonésienne et kanak, je suis musulmane, je suis professeure d'anglais !



²⁰ Plusieurs étudiants-enseignants écrivent « j'ai eu la chance de grandir dans un environnement bilingue ». (biographie de M. 2015 par exemple ou C. 2016).

Dans le modèle atomique tel que l'avait imaginé Rutherford²¹, les électrons gravitent autour du noyau comme les planètes autour du Soleil, ou comme des satellites autour de la Terre. Dans le cadre de l'écriture de ma biographie langagière, c'est à cette représentation que j'assimile les langues qui composent mon répertoire langagier. Je considère ces différentes langues comme faisant partie de ma sphère linguistique personnelle, dans laquelle je représente bien sûr le noyau de l'atome, le point de vue à partir duquel orbitent les différents électrons qui influencent ou ont influencé ma perception des langues depuis mon plus jeune âge. La taille de l'électron varie selon mon niveau de maîtrise ou plutôt ma capacité à communiquer avec la langue, puis selon le degré d'affectivité que j'éprouve pour l'une ou l'autre je les place de manière plus ou moins « proches » de moi. A l'itinéraire de mes interactions sociales s'ajoute inévitablement « l'angle de la reconnaissance sociale et culturelle »²², pour reprendre le modèle d'écriture réflexif de Molinié : qu'ai-je appris ? Comment ai-je appris ? Pour quoi faire ?²³ (M., biographie n° 3).

Je soutiendrai avec d'autres (Dinvaut, 2016 ; Molinié, 2014 ; Perregaux, 2002) que l'exploitation des biographies langagières dans une démarche sociodidactique peut :

- entraîner la mobilisation de savoirs et savoir-faire acquis, construire des compétences ;
- donner à voir des pratiques langagières sociales qui accroissent le sens des savoirs et des apprentissages universitaires ;
- aider chaque étudiant à prendre confiance en soi, renforcer l'identité personnelle et collective à travers une forme d'*empowerment*, de prise d'un pouvoir d'acteur.

L'*empowerment* est le processus de prise de conscience critique des forces ou des potentialités qui peuvent être mises à contribution pour résoudre des problèmes au sein d'un groupe ou d'une communauté.

Par ailleurs, « ces dispositifs produisent divers types de savoirs – et de pouvoirs – d'action tant pour eux que pour les apprenants (...). En effet, Le travail réflexif, autobiographique et graphique ouvre des espaces favorables à un travail d'intercompréhension sociolinguistique par résonance des expériences et des épreuves » (Molinié, 2014).

Pour clore cette biographie langagière, je dirai juste que, malgré le fait que j'ai tout d'abord perçu le français péjorativement, j'ai su m'en servir pour arriver là où je suis actuellement sans pour autant mettre de côté mon appartenance culturelle à la communauté xârâcùù. Savoir parler deux ou plusieurs langues permet une ouverture sur de nombreuses autres cultures qui peuvent venir renflouer notre répertoire langagier. L'important est de savoir ouvrir son esprit aux autres communautés qui composent la diversité linguistique du monde en essayant le plus possible de mettre de côté nos préjugés, nos représentations souvent basés sur le statut des langues. (F., biographie n° 50)

L'exercice de la biographie langagière est un très bon outil réflexif. J'aimerais le développer dans mes classes ou dans mon entourage afin d'en apprendre un peu plus sur leur parcours langagier. Grâce à la rédaction de ma biographie, j'ai pu me remémorer ce que j'ai pensé à un instant 't' dans le passé et ainsi tenté de l'analyser. J'aimerais également proposer un exercice d'éveil aux langues à mes élèves de cinquième et ainsi arriver à faire une fleur des langues pour toute la classe. Je trouve que nous ne donnons pas assez d'importance ni de place au plurilinguisme dans notre enseignement. En effet, le système éducatif français fait que nous devons suivre un programme et ne pas trop s'en éloigner. Or, je trouve cela dommage surtout en Nouvelle-Calédonie, où le contexte est propice au plurilinguisme. C'est la raison pour laquelle j'ai tout particulièrement aimé les séances d'éveil aux langues faites lors des cours de français langue étrangère. (M., biographie n° 2).

²¹ Ernest Rutherford (1871 – 1937) physicien et chimiste néo-zélandais, découvre le noyau atomique en 1911. Note de l'auteur-e de la biographie langagière.

²² Muriel Molinié, « Retracer son apprentissage : pour quoi faire ? », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, mis en ligne le 15 décembre 2008. URL : <http://aile.revues.org/1712>. Note de l'auteur-e de la biographie.

²³ (Molinié, 2005). Note de l'auteur-e de la biographie.

Le travail à partir et autour des biographies langagières s'inscrit pleinement dans une tradition de recherche qualitative, et vise une finalité éthique qui pourrait être « *'le savoir vivre ensemble' dans une société francophone, démocratique pluraliste* »²⁴. Un prolongement possible peut par exemple être pour les enseignants, l'exploitation à leur tour dans leur classe des biographies langagières des élèves afin de mieux identifier les répertoires plurilingues et d'explorer – éventuellement – la diversité linguistique dans des activités pédagogiques axées sur la collaboration. L'un des objectifs en suivant Fairclough (1992)²⁵, serait d'attirer l'attention des élèves sur l'importance accordée à certaines langues, puis sur l'absence relative d'autres langues dans la société, comme les langues dites *autochtones*, afin qu'ils puissent développer un regard critique sur les inégalités entre les groupes linguistiques dans l'histoire du Pays, attirer l'attention des élèves sur les inégalités sociales ainsi que les représentations stéréotypées (Fillol, à paraître) de certaines langues et des locuteurs de ces langues.

5. Conclusion

Un des défis sociaux majeurs des sociétés actuelles est sans conteste la gestion du multiculturalisme dans l'espace public et, plus spécifiquement, la prise en compte de la diversité des langues et des identités. Cette « gestion » prend une signification toute particulière en Nouvelle-Calédonie dans la construction d'un projet politique et social et l'école y a une grande part. Nous, formateurs d'enseignants et chercheurs, sommes donc investis d'une grande responsabilité.

Dans ce contexte institutionnel et sociolinguistique original²⁶, la démarche sociodidactique et en particulier l'accompagnement individuel et collectif de rédactions des biographies s'est avéré être un outil d'*empowerment* et dans le même temps une activité individuelle et collective permettant de tisser des liens entre le vécu sociolinguistique, les littératies hors universitaires et les savoirs sociodidactiques en construction. Cet accompagnement m'a aussi permis d'entrevoir à la fois des pistes d'enseignement et de recherche concernant les littéracies universitaires²⁷.

²⁴ Je fais référence ici à la définition de l'éducation interculturelle dans : Québec. Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration (MCCI) (1990a). *Au Québec pour bâtir ensemble. Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*, Montréal, Direction des communications.

²⁵ « Fairclough (1992) a proposé une vision élargie des activités développées par Hawkins (1984) qu'il a baptisée *Critical Language Awareness*. Il s'est inspiré des approches pédagogiques critiques visant à attirer l'attention des élèves sur les inégalités sociales ainsi que sur les représentations stéréotypées des diverses langues et des locuteurs de celles-ci, avec l'objectif d'amener les jeunes à valoriser la justice sociale et à devenir des citoyens engagés dans la lutte pour l'égalité » (Dagenais, Armand, Walsh et Marranet, 2007 : 199).

²⁶ « Il s'agit désormais de préparer l'avenir politique de cet ancien territoire d'outre-mer devenu une «collectivité d'outre-mer sui generis», avec un statut unique – et transitoire. Engagé il y a un quart de siècle, le processus de décolonisation pourrait parvenir à son terme d'ici quatre ans. L'accord de Nouméa, signé en 1998 par l'Etat français, les anti-indépendantistes du Rassemblement pour la Calédonie dans la République (RPCR) et le Front de libération nationale kanak et socialiste (FLNKS), a été entériné la même année par un référendum. Il invite les diverses communautés à surmonter leurs antagonismes hérités de la longue période coloniale pour se forger un destin commun. Au terme du transfert de la plupart des compétences de l'Etat à la Nouvelle-Calédonie, le peuple devrait décider par référendum, d'ici 2018, du type de souveraineté dont il souhaite se doter. Cela pourrait être soit la pure et simple proclamation de l'indépendance – ce qui supposerait le transfert par la France de ses cinq compétences régaliennes –, soit des formes variables d'autonomie. Après de longues négociations, le corps électoral a été restreint aux seules personnes inscrites en 1998 et à leurs descendants. » (Bensa et Wittersheim, 2014). CNQS.

²⁷ Les littéracies universitaires se définissent comme une nouvelle discipline susceptible de décrire les genres de discours universitaires (écrits académiques et de recherche) et les difficultés que ceux-ci posent aux étudiants au

Références bibliographiques

- Accord de Nouméa. En ligne : <https://www.ac-noumea.nc/IMG/pdf/accordsNoumea.pdf>.
- Barnèche, S. (2005). *Gens de Nouméa, gens des îles, gens d'ailleurs...* Paris : L'Harmattan.
- Bensa, A. et Wittersheim, E. (2014). En Nouvelle-Calédonie, société en ébullition, décolonisation en suspens. *Le Monde diplomatique*, juillet 2014, 18-19. Consulté le 19 décembre 2015. URL : <https://www.monde-diplomatique.fr/2014/07/BENSA/50620>.
- Blanchet, P. (2016). *Discriminations : combattre la glottophobie*. Paris : Textuel.
- Blanchet, P. (2004). Enseigner les langues de France ? Dans M. Rispaïl (dir.), 75 langues en France, et à l'école ? *Les Cahiers Pédagogiques*, 423, 13-15.
- Cerquiglini, B. (dir.) (2003). *Les langues de France*. Paris : Presses universitaires de France.
- Claveron, Y. (2015). *Petite introduction aux postcolonial studies*. Paris : Editions Kimé.
- 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 d'Aix-Marseille.
- Colombel, C. et Fillol, V. (2012). L'éveil aux langues océaniques : 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 et C. Perregaux (dir.), *Éveil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe* (p. 75-89). Paris : L'Harmattan,
- Colombel, C., Fillol, V., Geneix-Rabault, S. et Vandeputte-Tavo, L. (2016). *Les langues dans la ville : pratiques plurilingues à Nouméa*. Rapport de Recherche.
- Dagenais, D., Armand, F., Walsh, N. et Maraillet, E. (2007). L'éveil aux langues et la co-construction de connaissances sur la diversité linguistique. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 10(2), 197-219.
- Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (dir.) (2012). Littéracies universitaires : nouvelles perspectives. *Pratiques*, 153-154.
- Dinvaut, A. (2016). *Sociodidactique et ergologie, des savoirs en dialogue*. Dossier d'habilitation à diriger des recherches, Université de Saint-Etienne.
- Fairclough N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge : Polity Press.
- Fillol, V. (à paraître). De quelques stéréotypes sur les langues océaniques et le plurilinguisme-s et de la nécessité de les interroger en formation des enseignants en contexte multilingue. Dans « Stéréotypes, croyances, représentations », *Études en didactique des langues*, NC.
- Fillol, V. (2016). Le français 'langue partagée' : quelle place pour la diversité linguistique à l'école ? Quelle didactique du français contextualisée ? Dans M.-M. Bertucci (dir.), *Les français régionaux* (p. 187-200). Paris : Peter Lang, Collection « Langue, plurilinguisme, changement social ».
- Fillol, V. (2013). Pour une sociodidactique des langues et des cultures : enjeux, démarches, éthique. Une expérience océanique. Dossier d'Habilitation à Diriger des Recherches, Université de Saint Etienne.
- Fillol, V. et Colombel, C. (2014). Quelles politiques linguistiques éducatives pour la Nouvelle-Calédonie ? Quels dispositifs d'enseignement des langues ? Réflexions sociodidactiques. Dans I. Nocus, J. Vernaudo et M. Paia (dir.), *Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre. L'école plurilingue en Outre-mer* (p. 199-221). Rennes : Presses Universitaires de Rennes, Collections « Des sociétés ».
- Fillol, V. et Le Meur, P.-Y. (2014). *Terrains Océaniques : enjeux et méthodes*. Paris : L'Harmattan.

long de leur cursus, et de prendre en charge les questions de formation corrélatives à ce champ de recherche (Voir Delcambre et Lahanier-Reuter, 2012).

- Fillol, V. et Vernaudeau, J. (2004). Les langues kanak et le français, langues d'enseignement et de culture en Nouvelle-Calédonie : d'un compromis à un bilinguisme équilibré ? *Études de linguistique appliquée*, 133, 55-67.
- Mc Andrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Maurer, B. (2010). Réponse à Daniel Coste, Éléments de réflexion pour une didactique du plurilinguisme en Afrique francophone, « Notions en questions en didactique des langues – Les plurilinguismes ». *Les Cahiers de l'Acedle*, 7(1), 167-179.
- Mokaddem, H. (2013). Éloi Machoro (1946-1985). Recherche d'anthropologie politique sur une trajectoire. *Le Journal de la Société des Océanistes*, 136-137. Consulté le 5 décembre 2013. URL : <http://jso.revues.org/6936>.
- Molinié, M. (2014). Articuler action et production de connaissances sur l'expérience plurilingue : Une médiation formative en didactique des langues et des cultures. *Éducation permanente*, 201, 174-185.
- Molinié, M. (dir.) (2006). Biographies langagières et apprentissage plurilingue. *Le Français dans le Monde - Recherches et applications*, 39.
- Muller, C. (2014). Écrire sa biographie langagière dans le cadre de sa formation : une activité narrative inédite pour les étudiants. *Le français aujourd'hui*, 184, 1-6. Consulté le 12 janvier 2013. URL : <http://www.afef.org/blog/post-pratiques-de-l-uit-en-formation-n-a8a-du-franus-aujourd-hui-p1341-c11.html>
- Muller, C. (2013). La mise en discours de la conscience plurilingue dans les biographies langagières d'étudiants en Parcours FLES. Dans V. Bigot, A. Bretegnier, et M. Vasseur (dir.), *Vers le plurilinguisme ? Vingt ans après* (p. 213-220). Paris : Éditions des Archives Contemporaines.
- Perregaux, C. (2002). (Auto)biographies langagières en formation et à l'école : pour une autre compréhension du rapport aux langues. *Bulletin vals-asla, Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 76, 81-94.
- Salaün, M. (2005). *L'école indigène, Nouvelle-Calédonie, 1885-1945*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Speedy, K. (2013). Reflections on creole genesis in New Caledonia. *Acta Linguistica Hafniensia : International Journal of Linguistics*, 45(2), 187-205.
- Speedy, K. (2007). Reunion Creole in New Caledonia : What influence on Tayo ? *Journal of Pidgin and Creole Languages*, 22(2), 193-230.
- Vandeputte-Tavo, L. (2014). *D'une fonction véhiculaire à une fonction identitaire. Trajectoire du bislama au Vanuatu (Mélanésie)*, Thèse de doctorat, École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris.