

Notes du CREN n°11

Septembre 2012

Efficacité de dispositifs pédagogiques plurilingues et réussite scolaire à l'école primaire en collectivités françaises d'Outre-mer

Si de nombreuses recherches internationales étudient l'effet du bilinguisme sur le développement cognitif et la réussite scolaire (Bialystok, 2001), rares sont celles réalisées en contexte francophone dans des pays où l'enjeu de l'enseignement des langues locales est très important tant d'un point de vue identitaire, patrimonial et sociétal que pédagogique. Les collectivités françaises d'Outre-mer offrent une grande diversité de langues différentes du français, langue officielle et langue principale de scolarisation, et de situations d'utilisation de ces langues dans les familles. L'institution scolaire de ces collectivités expérimente des dispositifs pédagogiques qui valorisent les langues locales dans des écoles primaires. C'est le cas, depuis une dizaine d'années, en Nouvelle-Calédonie avec le dispositif d'enseignement des langues et de la culture kanak (programme LCK), en Polynésie française avec le dispositif d'enseignement des langues et de la culture polynésienne (programme LCP), en Guyane avec le dispositif « Intervenants en langues maternelles » (dispositif ILM) et plus, récemment, le dispositif bilingue créole-français à parité horaire. Toutefois, la tradition scolaire monolingue française étant restée la règle, les partenaires de l'école et les familles ont besoin de validations expérimentales de ces dispositifs, afin de s'assurer que les réformes pédagogiques engagées produisent les effets escomptés sur les élèves. L'objectif de cette note est de présenter les principaux résultats des recherches que nous menons depuis 2004 sur l'impact de ces dispositifs sur le développement plurilingue à l'école primaire¹.

Isabelle Nocus,
Agnès Florin &
Philippe Guimard

1. Les dispositifs qui valorisent les langues et cultures locales en Nouvelle-Calédonie, en Polynésie française et en Guyane

En Nouvelle-Calédonie, les 28 langues kanak sont, avec le français, reconnues langues d'enseignement depuis l'accord de Nouméa de 1998. En 2002, le gouvernement de la Nouvelle-Calédonie a lancé une expérimentation d'un dispositif d'enseignement des langues

¹ Ces recherches sont menées en collaboration avec Jacques Vernaudo, linguiste, du Centre des Nouvelles Etudes sur le Pacifique (CNEP, Université de Nouvelle-Calédonie) et des partenaires institutionnels locaux.

et de la culture kanak (programme LCK) à l'école maternelle de 2002 à 2004. Durant cette période, 8 enseignants stagiaires, locuteurs des langues drehu, nengone, ajië et xârâcùù, sont intervenus dans 10 écoles, auprès d'un effectif total de 210 élèves, en petite, moyenne et grande sections de maternelle et en cours préparatoire. Ces stagiaires LCK avaient été formés et très fortement encouragés à mettre en place des activités centrées sur la préparation à l'entrée dans l'écrit. Chaque séance, d'une heure par jour environ, se déroulait exclusivement en langue kanak, dans un autre lieu que la classe principale, en petit groupe, en l'absence de l'enseignant titulaire de la classe. Aux compétences figurant au programme de l'école maternelle française ont été ajoutées des compétences culturelles telles que fabriquer des jeux traditionnels, citer les principaux événements coutumiers de l'année, etc. Suite à cette première expérimentation, les programmes de l'école primaire publique de 2005² ont prévu un enseignement LCK pour les enfants dont les parents étaient volontaires, à raison de 7 heures hebdomadaires à l'école maternelle et de 5 heures à l'école élémentaire. En 2010, l'enseignement LCK concernait 1 959 élèves à l'école publique pré-élémentaire dans 15 langues kanak. Néanmoins, actuellement le pilotage de l'enseignement LCK n'est pas centralisé et la « réforme » plurilingue rencontre de nombreux obstacles : absence de politique et de planification linguistique, résistances idéologiques, encadrement et coordination pédagogique insuffisants (Fillol & Vernaudeau, 2011).

En Polynésie française, 6 langues polynésiennes sont recensées à côté du français et des langues de la migration. Depuis 1982, les langues et culture polynésiennes sont inscrites à l'horaire obligatoire de l'école primaire à raison de 2h40 par semaine. Toutefois, cet enseignement présente une grande disparité dans sa mise en œuvre. En 2005-2008, ce volume a été porté à 5 heures hebdomadaires dans le cadre d'un dispositif expérimental intitulé « Enseignement des langues et de la culture polynésiennes à l'école primaire de la Polynésie française » (dispositif LCP). Seize intervenants formés (locuteurs du tahitien, marquisien, paumotu, raivavae, tupuai, magareva) sont intervenus dans 22 écoles, auprès d'un effectif total de 1 500 élèves des cycles 1 et 2. En 2009, ce dispositif a été aménagé aboutissant à un dispositif plus resserré en nombre d'écoles (7 au lieu de 22) et en nombre de langues (1 langue, le tahitien, au lieu de 6). Ont été renforcées les activités pédagogiques de préparation à l'écrit dans les deux langues, domaines peu travaillés auparavant, les programmes appliqués à l'époque restreignant explicitement l'enseignement du tahitien à l'oral. Comme dans le dispositif précédent, le même enseignant a assuré dans sa classe à la fois l'enseignement des disciplines « classiques » et celui en tahitien, à raison de 5 heures hebdomadaires. En 2012, ce dispositif est en voie de généralisation aux cycles 1 et 2 et une expérimentation au cycle 3, intitulée dispositif RéoC3, a démarré pour 2 ans.

Contrairement à la Polynésie française et la Nouvelle-Calédonie qui sont des collectivités territoriales d'Outre-mer de la France, la Guyane est un département français d'Outre-mer dans lequel s'appliquent les lois françaises. Si l'on excepte les familles métropolitaines (estimées à moins de 10% de la population) et les familles créoles traditionnellement bilingues (français-créole), la Guyane constitue dans le contexte français, un cas particulier

² Délibération n°118 du 26 septembre 2005, congrès de la Nouvelle-Calédonie.

pour ce qui est des questions linguistiques : les populations amérindiennes et businenge, ainsi que les populations migrantes sont majoritairement non francophones et leurs langues premières continuent à jouer un rôle important dans la vie quotidienne guyanaise. Dès lors, l'école apparaît comme l'un des principaux lieux de confrontation entre les langues de la famille et le français, langue officielle. Depuis 1998, un dispositif, appelé « Médiateurs culturels et bilingues » puis « Intervenants en Langues Maternelles » (ILM) est expérimenté. Des « aides éducateurs », locuteurs natifs de différentes langues de Guyane (aluku, ndyuka, kali'na, wayana, palikur, wayampi, teko), sont formés et affectés dans des écoles avec pour tâche principale de conduire des activités éducatives dans leurs langues d'origine, mais aussi de faciliter l'entrée à l'école des jeunes enfants et de jouer un rôle d'interface entre enseignants et parents. En 2011, sur 44 ILM, 19 ont été recrutés comme Instituteurs suppléants. Dans les écoles où exercent les ILM, chaque élève bénéficie d'un enseignement hebdomadaire en langue d'origine (entre 1 et 5 heures par semaine). Enfin, depuis 2008, un dispositif de classe bilingue créole-français à parité horaire a démarré avec, en 2011, 18 classes (dont 3 classes d'écoles maternelles et 15 classes d'écoles élémentaires). Les objectifs prioritaires sont de permettre aux élèves d'atteindre un niveau de communication et d'expression orale et écrite plus performants en créole et de s'ouvrir aux divers aspects des réalités culturelles véhiculées par cette langue.

2. Hypothèses générales de nos études

Les recherches internationales montrent un effet bénéfique du bilinguisme sur un certain nombre de compétences cognitives : la conscience métacognitive et métalinguistique, la représentation symbolique et abstraite, le contrôle attentionnel et la résolution de problèmes (Adesope, Lavin, Thompson, et Ungerleider, 2010 ; Bialystok, 2001). D'autres recherches, moins nombreuses, examinent les bénéfices de la bilingualité sur le développement conatif, c'est-à-dire sur des dimensions affectives et motivationnelles, comme l'estime de soi, le concept de soi, les attitudes et la motivation (Merisuo-Storm, 2007). Par ailleurs, Cummins (2000) propose l'hypothèse de l'interdépendance développementale et du double seuil de compétence bilingue selon laquelle les compétences en langue seconde (L2) sont partiellement déterminées par les compétences déjà atteintes en langue d'origine (L1), au moment de l'exposition à L2. Un premier seuil de compétence doit être dépassé en L1 pour éviter que l'exposition intensive à L2 ne conduise au bilinguisme soustractif. De plus, si un deuxième seuil de compétence langagière est dépassé à la fois en L1 et en L2, le bilinguisme a des effets positifs notables sur les compétences cognitives supérieures et sur la réussite scolaire. Ainsi, lorsque la langue d'origine n'est pas suffisamment pratiquée, les élèves ne peuvent pas atteindre le premier seuil de compétences, seuil leur permettant de réaliser des apprentissages cognitivement exigeants (comme la lecture et l'écriture par exemple). Le second seuil exigerait donc que les deux langues soient pratiquées aussi intensivement l'une que l'autre.

De plus, Hamers et Blanc (2000) suggèrent que la valorisation sociale de la langue maternelle permet le développement du bilinguisme additif à deux conditions : les deux langues doivent être valorisées par l'entourage de l'enfant et l'enfant doit avoir appris à manipuler le langage dans des activités cognitives complexes qui incluent souvent des activités métalinguistiques (par exemple, comparer les langues). Ce point est critique pour les élèves de collectivités françaises d'Outre-mer qui, bien que vivant dans des contextes plurilingues, ont généralement peu l'occasion de s'exprimer en langues locales, y compris dans leur famille. Ainsi, l'école a un rôle essentiel à jouer dans cette valorisation en utilisant les deux langues comme medium d'enseignement.

Enfin, les dispositifs bilingues valorisant les langues d'origine des élèves ont un impact positif sur les apprentissages scolaires (Hamers, 2005). Toutefois, la grande majorité des études menées concerne presque exclusivement des contextes anglophones. Il en résulte que les conclusions de ces travaux ne sont pas directement transposables aux programmes d'enseignement bilingue organisés en communautés françaises d'outre-mer. Des recherches doivent être poursuivies, en contexte francophone en particulier, pour mieux appréhender les contraintes auxquelles les enfants bilingues ont à faire face au cours de leur développement. Par conséquent, nos études postulent que la mise en place de l'enseignement en langue locale peut contribuer positivement au développement psychologique de l'enfant et à sa réussite scolaire. Nous présupposons comme Cummins, Hamers et Blanc que les dispositifs pédagogiques qui valorisent les langues locales à l'école primaire permettent de consolider les compétences linguistiques des élèves en langue locale, sans pénaliser le développement des compétences en français, ni l'entrée dans les apprentissages fondamentaux dans la langue d'enseignement. Par ailleurs, conformément aux travaux de Bialystok, Luk et Kwan (2005), nous supposons que l'apprentissage simultané de la lecture-écriture dans deux langues favorise le développement des compétences métalinguistiques qui sont impliquées dans la maîtrise précoce de l'écrit, et permet des effets de transferts inter-langues. Enfin, en accord avec les travaux réalisés d'une part sur les liens entre dimensions conatives et réussite scolaire (Florin et Vrignaud, 2007) et ceux qui attestent d'autre part des effets positifs des dispositifs valorisant les langues locales sur ces dimensions (Merisuo-Storm, 2007), ces dispositifs sont supposés renforcer la perception positive des élèves vis-à-vis de la langue locale (concept de soi en langue) et donc leur développement personnel. Ces hypothèses sont testées dans 4 programmes de recherche réalisés entre 2004 et 2013.

3. Méthodologie et principaux résultats

Nos recherches intègrent, d'une part, une démarche évaluative et, d'autre part, un suivi longitudinal associé à une étude comparative et statistique. Des outils d'évaluation psychologique standardisés et validés en français ont été utilisés (par exemple : une batterie d'Évaluation du Langage Oral de Khomsi, 2001 ; des tests de lecture Timé 2 de Ecalle, 2004) ainsi que des tests originaux qui tiennent compte des caractéristiques des langues et des

contextes. Enfin, ont été élaborés un questionnaire pour collecter des informations sur la situation socio-économique de la famille, les pratiques linguistiques familiales et les représentations des parents sur le plurilinguisme, ainsi qu'une échelle de concept de soi en langue locale et en français, afin d'évaluer les dimensions conatives.

D'autre part, la démarche que nous utilisons est longitudinale - les mêmes élèves sont évalués sur plusieurs sessions - mais également comparative et statistique. Les études reposent sur la comparaison entre un groupe contrôle recevant un enseignement «classique» et un groupe expérimental bénéficiant d'un dispositif pédagogique valorisant les langues (et les cultures) locales³. L'objectif de la démarche statistique est de montrer que les deux groupes progressent significativement dans les compétences évaluées, ce qui traduit l'effet du développement normal des compétences et de l'instruction scolaire. L'effet positif des dispositifs devrait se traduire par un écart entre les deux groupes en faveur du groupe expérimental au fil des sessions d'évaluation. D'autres tests statistiques ont été utilisés afin de vérifier l'existence de liens réciproques (analyses de corrélation) ou de relations de cause à effet (analyses de régression multiple) entre les différentes variables utilisées dans cette étude⁴.

3.1. Évaluation du dispositif LCK à l'école primaire de la Nouvelle-Calédonie (Nocus, Florin, Guimard et Vernaudon, 2007 ; Nocus, Guimard, Florin, 2009)

De 2004 à 2006, une enquête a été commandée et financée par l'Institut de Formation des Maîtres de Nouvelle-Calédonie. L'objectif était de montrer l'effet d'un enseignement des langues et de la culture kanak sur les compétences linguistiques en drehu (langue locale) d'élèves de l'école maternelle et sur leurs premières acquisitions dans la maîtrise du français oral et écrit (langue d'enseignement). Soixante et un enfants de moyenne section maternelle (MS) et 82 enfants de grande section maternelle (GS) suivis au cours préparatoire (CP) ont été évalués dans les deux langues à l'oral et à l'écrit, soit en tant que groupe expérimental, soit en tant que groupe contrôle. Les résultats ont montré que cet enseignement a été efficace sur le drehu et ne produit pas d'effet négatif sur le français. Ainsi, le groupe expérimental présente en début de CP des compétences à l'écrit supérieures à celles du groupe contrôle. Suite à cette première expérimentation, les programmes de l'école primaire publique de la Nouvelle-Calédonie, votés en 2005, ont prévu un enseignement LCK en direction des enfants dont les parents en ont exprimé le vœu, à raison de 7 heures hebdomadaires à l'école maternelle et de 5 heures hebdomadaires à l'école élémentaire.

³ En effet, pour attester des éventuels effets positifs du dispositif pédagogique, il est nécessaire d'apparier ces deux groupes (les rendre comparables) sur divers facteurs (âge, sexe, milieu socio-économique, niveau d'intelligence non verbale, pratiques linguistiques familiales). En cas d'appariement partiel, soit les facteurs différenciant les groupes doivent être contrôlés statistiquement, soit les résultats des comparaisons doivent être interprétés en tenant compte de ces facteurs.

⁴ Les résultats des analyses statistiques sont disponibles dans nos publications.

3.2. Évaluation du dispositif LCP à l'école primaire de la Polynésie Française (Nocus, Guimard, Vernaudon, Paia, Cosnefroy et Florin, 2012)

Financée par le Ministère de l'Éducation de Polynésie française de 2006 à 2008, la méthodologie de cette recherche est analogue à celle utilisée en Nouvelle-Calédonie mais sur un échantillon plus grand (541 élèves de petite, moyenne et grande section maternelle dans 13 écoles de Tahiti et de Moorea), avec une étude longitudinale plus longue (5 sessions d'évaluation en 3 ans) et sur des compétences supplémentaires (lecture en tahitien et mathématiques). Nous avons pu conclure que, à niveau cognitif égal, tous les élèves ont progressé significativement pour toutes les épreuves orales en tahitien, mais les progrès ont été significativement plus importants pour les groupes expérimentaux. En revanche, aucun effet de transfert immédiat sur le français n'a pu être observé, les élèves des groupes expérimentaux obtenant des résultats en français équivalents à ceux des enfants des groupes contrôles et ceci malgré 2h40 de français en moins par semaine. Ce résultat souligne une lacune du dispositif : l'enseignement des langues polynésiennes étant restreint à l'oral, il n'a pas permis l'émergence de capacités métalinguistiques en tahitien, condition nécessaire pour les transferts inter-langues. Par ailleurs, les résultats obtenus en mathématiques indiquent que les élèves des groupes contrôles présentent un avantage par rapport aux élèves des groupes expérimentaux. Ces résultats en mathématiques sont un paramètre qu'il faut suivre avec attention en raison de l'importance de cette discipline. Enfin, cette recherche, réalisée sur des effectifs importants d'élèves et selon une procédure longitudinale séquentielle, a permis de constater que le dispositif perdait en efficacité s'il débutait seulement en GS.

3.3. Évaluation des programmes d'enseignement des langues d'origine au CP et au CE1 en Nouvelle-Calédonie, en Polynésie française et en Guyane - ECOLPOM⁵ (Nocus, Vernaudon, Guimard, Paia et Florin, 2011)

ECOLPOM, pour « Ecole Plurilingue Outre-Mer », s'est déroulé entre 2009 et 2012 en Polynésie française, en Nouvelle-Calédonie et en Guyane. Financé par l'Agence Nationale de la Recherche, ce programme de recherche a été soutenu par les autorités pédagogiques locales. Il a associé 11 chercheurs de quatre laboratoires (le laboratoire de Psychologie « Education, Cognition et Développement » de l'Université de Nantes ; le Centre des Nouvelles Etudes sur le Pacifique de l'Université de la Nouvelle-Calédonie ; le SeDyL - Structure et Dynamique des Langues ; l'Institut de recherche interdisciplinaire sur les enjeux sociaux, IRIS, de Paris 13). L'objectif était de mieux comprendre comment l'enseignement multilingue précoce peut servir les objectifs de l'école primaire, favoriser l'épanouissement affectif et intellectuel des élèves et renforcer le développement de leurs compétences langagières, tout en répondant à la volonté des populations locales de transmission de leur patrimoine linguistique et culturel. L'idée était de proposer parallèlement des évaluations de quatre

⁵ Pour les détails de ce programme, voir également le site web : <http://www.ecolpom.univ-nantes.fr>

dispositifs pédagogiques bilingues (dispositifs LCK, LCP, ILM et classes bilingues français/créole), tout en tenant compte des différences linguistiques, culturelles et sociales de chacune de ces collectivités. Un axe psycholinguistique évaluait l'impact global de ces dispositifs sur les compétences langagières de 555 élèves de CP suivis au CE1 (118 élèves de Nouvelle-Calédonie, 212 élèves de Polynésie française et 225 élèves de Guyane), tant en langue locale (le drehu et l'ajië pour la Nouvelle-Calédonie ; le tahitien pour la Polynésie française ; le créole à base française et le nengee pour la Guyane) qu'en français, sur leurs compétences scolaires, ainsi que leur développement conatif. L'attention a porté plus particulièrement sur l'apprentissage de la lecture/écriture dans deux langues simultanément. Non évaluée dans les recherches précédentes, la dimension conative (concept de soi en langues) a été également explorée. Un axe sociolinguistique cherchait à déterminer si le renforcement de l'enseignement des langues locales à l'école modifiait les pratiques linguistiques des familles, contribuait à faire évoluer positivement les représentations linguistiques sur les langues locales et sur le français, et s'il favorisait le rapprochement des familles avec l'école.

En définitive, les données rapportées de l'évaluation psycholinguistique pour les deux dispositifs océaniques (calédonien et polynésien) sont en faveur des dispositifs d'enseignement des langues et de la culture d'origine, d'autant que les effets attendus sur les apprentissages langagiers et le concept de soi en langue semblent assez rapides. Rappelons qu'un certain nombre d'années est généralement nécessaire pour voir apparaître des effets éventuels de transferts positifs inter-langues, ou des avantages du développement bilingue (Baker, 2011). Les résultats obtenus sur le dispositif ILM en Guyane sont plus nuancés, du fait de problèmes rencontrés dans le recueil de données. Pour les classes bilingues créole-français à parité horaire, les résultats seront disponibles fin 2012. Encouragée par ces résultats positifs au cycle 2, notamment sur l'apprentissage de la lecture en gestion coordonnée en français et en tahitien, la direction de l'enseignement primaire de Polynésie française a décidé de poursuivre l'expérimentation au cycle 3, ce qui a donné lieu au programme intitulé programme « enseignement renforcé du reo mā'ohi au cycle 3 en Polynésie française - RéoC3 », qui a débuté en septembre 2011 et s'achèvera en 2013. Cette expérimentation sera évaluée par le laboratoire CREN en partenariat avec les laboratoires IRIS et CNEP.

Conclusion

Les recherches réalisées auprès de plusieurs centaines d'enfants suivis de l'école maternelle à l'école élémentaire en Nouvelle-Calédonie, en Polynésie française et en Guyane, montrent, globalement, que des élèves d'école primaire ayant bénéficié d'enseignements valorisant les langues locales sont, au final, aussi performants en français et bien meilleurs dans la langue locale que les élèves n'ayant pas bénéficié de ces enseignements. Ces résultats obtenus dans des contextes francophones où les deux langues n'ont pas le même statut social confirment ceux de la recherche internationale. Outre l'apport scientifique de ces recherches,

l'originalité de nos études psycholinguistiques est qu'elles sont totalement inédites dans ces trois collectivités françaises et qu'elles s'appuient sur une démarche d'évaluation rigoureuse, y compris dans ces langues locales (drehu, ajië, tahitien, nengée et créole à base française) jusque là jamais considérées dans les évaluations des compétences des élèves.

I. Nocus, Maître de conférences en psychologie du développement

isabelle.nocus@univ-nantes.fr

A. Florin, Professeur en psychologie de l'enfant et de l'éducation

agnes.florin@univ-nantes.fr

P. Guimard, Professeur en psychologie du développement et de l'éducation

philippe.guimard@univ-nantes.fr

Bibliographie

- Adesope, O.O., Lavin, T., Thompson, T., Ungerleider, C. (2010). A systematic review and meta-analysis of the cognitive correlates of bilingualism. *Review of Educational Research*, vol. 80, n°2, 207-245.
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon : Multilingual Matters, 5th Edition.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development: Language, Literacy and Cognition*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Bialystok E., Luk G., Kwan E. (2005). Bilingualism, Biliteracy, and Learning to Read: Interactions Among Languages and Writing Systems. *Scientific Studies of Reading*, 9(1), 43-61.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Ecalte, J. (2004). *Test d'identification de mots écrits pour enfants de 6 à 8 ans (TIMÉ2)*. Paris : Édition des ECPA.
- Fillol, V., Vernaudon, J. (2011). Toutes les langues à l'école. Enseignement des langues kanak et éveil aux langues de la région Asie-Pacifique à l'école calédonienne. In F. Laroussi et F. Liénard (Ed.), *Plurilinguisme, politique linguistique et éducation. Quels éclairages pour Mayotte ?*, p. 203-213, Rouen et Le Havre : PURH.
- Florin, A., Vrignaud, P. (2010). *Réussir à l'école : les effets des dimensions conatives en éducation*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Hamers, J.F. (2005). Le rôle de la L1 dans les acquisitions ultérieures. In L. F. Prudent, F. Tupin, et S. Wharton (Eds), *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles* (pp. 271-292). Berne : Peter Lang.
- Hamers, J.F., Blanc, M.H.A. (2000). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge : Cambridge University Press, 2nd Edition.
- Khomsy, A. (2001). *Évaluation du langage oral : ELO*. Paris : Éditions du CPA.
- Merisuo-Storm T. (2007). Pupils' attitudes towards foreign-language learning and the development of literacy skills in bilingual education. *Teaching and Teacher Education*, 23, p. 226-235.
- Nocus I., Florin A., Guimard P., Vernaudon J. (2007). Effets d'un enseignement en langue kanak sur les compétences oral / écrit en français au cycle 2 en Nouvelle-Calédonie. *Bulletin de psychologie*, 60 (5), 491, p.471-488.
- Nocus, I., Guimard, P. & Florin, A. (2009). L'évaluation des dispositifs bilingues d'enseignement en Océanie francophone. In J. Vernaudon & V. Fillol. *Vers une école plurilingue dans les collectivités françaises d'Océanie et de Guyane*. Paris : L'Harmattan.
- Nocus I., Guimard P., Vernaudon J., Paia M., Cosnefroy O., Florin A. (2012). Effectiveness of a heritage educational program for the acquisition of oral and written French and Tahitian in French Polynesia. *Teaching and Teacher Education*, 28(1), p. 21-31.
- Nocus, I., Vernaudon, J., Guimard, P., Paia, M., Florin, A. (2011). Effets de dispositifs pédagogiques bilingues sur le développement langagier et la réussite scolaire à l'école primaire en collectivités françaises d'outremer. *ANAE Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 115, p. 494-501.