

LANGUES ET CULTURES OCÉANIENNES, ÉCOLE ET FAMILLE : REGARDS CROISÉS

Sous la direction de Rodica Ailincăi et Séverine Ferrière



LANGUES ET CULTURES OCÉANIENNES, ÉCOLE ET FAMILLE : REGARDS CROISÉS

Sous la direction de Rodica Ailincăi et Séverine Ferrière

© 2021 Presses universitaires de la Nouvelle-Calédonie

Collection LIRE – Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Education (Lire)

lire.unc.nc

En coédition avec l'Université de la Polynésie Française et l'Equipe d'Accueil
Sociétés Traditionnelles et contemporaines en Océanie (EASTCO)

Tous droits réservés

La reproduction partielle ou entière, sous quelque forme que ce soit, de la présente publication
est interdite sans l'autorisation de l'Université de la Nouvelle-Calédonie

All rights reserved

No part of this publication may be reproduced in any form or by any means without the written
permission of the University of New Caledonia

ISBN : 979-10-91032-10-0



Presses universitaires de la Nouvelle-Calédonie

Avenue James-Cook – BP R4 – 98851

Nouméa CEDEX

unc.nc

Publication assurée par Françoise Cayrol pour les PUNC

Réalisation : © ETEEK

Illustration de couverture : © Laurence Lagabrielle



LANGUES ET CULTURES OCÉANIENNES, ÉCOLE ET FAMILLE : REGARDS CROISÉS

Sous la direction de Rodica Ailincăi et Séverine Ferrière

Coordination éditoriale, Françoise Cayrol

REMERCIEMENTS

La publication de cet ouvrage n'aurait pas pu se faire sans les soutiens de l'Université de la Polynésie française et de l'Université de la Nouvelle-Calédonie, en particulier l'Équipe d'Accueil Sociétés Traditionnelles et Contemporaines en Océanie (EASTCO), pour l'UPF, le Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Éducation (LIRE), pour l'UNC, et l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation (INSPE) de la Polynésie française et de la Nouvelle-Calédonie.

Nos plus sincères remerciements aux collègues Bruno Saura et Jacques Vernaudeau pour la lecture de l'ensemble des textes et leur contribution à cet ouvrage. Nous remercions également le directeur de l'INSPE de la Polynésie française, Jean Chaumine, pour son soutien.

Nous réitérons nos sincères remerciements à tous les auteurs de cet ouvrage pour leur précieuse contribution et pour la promptitude de leurs réponses.

Nos plus sincères remerciement vont également à la coordinatrice des PUNC, Françoise Cayrol, pour le minutieux travail d'édition, sa patience, ses lectures, ses explications.

SOMMAIRE

Préface

Une nouvelle dynamique de la recherche en sciences de l'éducation
dans le Pacifique francophone11
Bruno Saura

Introduction17
Séverine Ferrière et Rodica Ailincăi

Partie 1 : Langues et cultures océaniques en formation initiale et continue

Chapitre 1

De l'insécurité langagière et culturelle à l'insécurité pédagogique - Rapport des étudiants
de master 1 « Enseignement de l'ESPE de Polynésie française à la langue tahitienne et
son enseignement en école primaire »23
Goenda Turiano-Reea

Chapitre 2

Les enjeux curriculaires soulevés par l'enseignement du développement
durable en géographie : l'exemple de la Nouvelle-Calédonie35
Amandine Touitou et Séverine Ferrière

Chapitre 3

Approche descriptive du contexte des Tuamotu-Gambier : vers une formation
contextualisée pour les enseignants55
Dominique Batlle

Interchapitre 1

Projet interdisciplinaire pédagogique : « Adopte un flotteur » en Polynésie française70
Coralie Taquet, Élodie Martinez et Marc Taquet

Partie 2 : Langues et cultures océaniques dans la classe

Chapitre 4

« Baigner les enfants sans les noyer » en séance de Langues et culture polynésiennes :
façonnage culturel d'une pratique effective sous tension85
Amélie Alletru

Chapitre 5

La diversité linguistique à l'école : représentations d'élèves
en Nouvelle-Calédonie 102
Elatiana Razafimandimbimanana

Chapitre 6

Quand les acteurs de l'enseignement et de l'apprentissage du tahitien
dans le secondaire se racontent... 117
Lovaina Rochette

Interchapitre 2

L'arbre généalogique au service de la conscience du temps : un exemple de séquence
interdisciplinaire en CE1 en Nouvelle-Calédonie..... 135

Sophie Bergé et Séverine Ferrière

Partie 3 : Parentalité, communauté et éducation

Chapitre 7

Langue polynésienne et art oratoire *ʻŌrero* : entre pratiques scolaires et familiales..... 153

Mirose Paia

Chapitre 8

« Innov'école » : retour sur un dispositif pour soutenir l'innovation pédagogique
et le bien-être dans les écoles primaires en Nouvelle-Calédonie 171

Christelle Varney

Chapitre 9

Les compétences éducatives parentales aux Marquises, en Polynésie française,
mesurées avec l'échelle des compétences éducatives parentales (ECEP)..... 186

Rodica Ailincai, Maurizio Ali, Émilie Guy et Déana Wong

Conclusion

Pour une recherche en éducation contextualisé dans les collectivités
françaises du Pacifique..... 205

Jacques Vernaudo

Notice auteurs..... 211

Index des tableaux et figures

PRÉFACE

UNE NOUVELLE DYNAMIQUE DE LA RECHERCHE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION DANS LE PACIFIQUE FRANCOPHONE

Bruno Saura

Université de la Polynésie française, laboratoire EASTCO

Le présent ouvrage est le fruit d'une heureuse dynamique naissante de la recherche en sciences de l'éducation dans le Pacifique francophone. Si cette discipline, ou ce carrefour fécond de disciplines que sont les sciences de l'éducation, s'y est beaucoup développée au fil de la décennie 2010, c'est surtout en raison de l'ouverture, dans ces territoires, d'Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE)¹, elles-mêmes apparues dans la continuité de l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) du Pacifique créé en 1992. Désormais, comme en France métropolitaine et ailleurs dans l'outre-mer français, la formation des enseignants² du premier et du second degré passe par ces structures de formation et de recherche que sont les ESPE. La réflexion, la recherche-action y donnent lieu à la rédaction de mémoires élaborés en master, ainsi que de thèses de doctorat, souvent en sciences de l'éducation proprement dites, au sein de l'École doctorale du Pacifique (ED 469). Ceci concerne la partie institutionnelle ou organisationnelle du système de la recherche en matière d'éducation, aujourd'hui, dans l'enseignement supérieur, dans ces îles du Pacifique francophone. Sur le fond, néanmoins, la recherche sur l'éducation y possède une histoire déjà ancienne.

Tout d'abord, dans un cadre non encore ou non nécessairement universitaire, le constat de criantes inégalités ethniques et socio-économiques locales a mobilisé, à des degrés variés, la réflexion de certains praticiens locaux, à travers une conceptualisation souvent exprimée en termes d'échec scolaire. De là, les chartes et autres états généraux de l'éducation, régulièrement organisés, peut-être davantage en Polynésie française qu'en Nouvelle-Calédonie, depuis plusieurs décennies. S'agissant des recherches universitaires, on soulignera la thèse fondatrice – un doctorat en sciences de l'éducation (1981) – du Père Paul Hodée, sur la conscience du temps et l'investissement des parents dans les dispositifs éducatifs existant alors en Nouvelle-Calédonie et en Polynésie française. Nombreux sont ceux qui lui emboîtent le pas, qu'ils se rattachent strictement à sa discipline ou à d'autres, qu'ils viennent d'ici ou d'ailleurs. Tous partageaient la même volonté de mettre en évidence, scientifiquement, les spécificités du fonctionnement des systèmes éducatifs de ces territoires, et aussi d'élaborer un modèle, ou des modèles d'avenir, mieux adaptés aux populations locales. On sait ainsi les travaux menés sur l'enseignement du français, le bilinguisme, l'intégration des

1 Note de l'éditeur : les ESPE ont changé pour INSPE en 2019. Nous répercutons ce changement dans l'ouvrage uniquement pour les affiliations des contributeurs, le colloque ayant eu lieu avant cette date.

2 S'agissant d'un ouvrage collectif et afin de faciliter la rédaction, les termes employés pour désigner les personnes sont pris au sens générique, en ayant à la fois la valeur d'un féminin et d'un masculin, sans intention discriminatoire.

langues autochtones à l'école, en Polynésie française, par Antoine-Dominique Perini (1985), Jean-Marius Raapoto (1997), Guy Fève (1992 ; 1997), Edgar Tetahiotupa (1999), eux-mêmes suivis durant les décennies 2000 et 2010 par Mirose Paia et Jacques Vernaudon – ce dernier ayant beaucoup œuvré, à la fois en Polynésie française et en Nouvelle-Calédonie ; voir par exemple Nocus, Vernaudon et Paia (2014) et Paia et Vernaudon (2016) –, ainsi, notamment, que par Cécile Saint-Martin (2013).

Sociologues, historiens, anthropologues, spécialistes des sociétés de l'outre-mer français ont aussi tenu à replacer l'école, ses tensions, ses fractures, dans le contexte plus général du système (idéologique, politique, économique) colonial, tel qu'il s'est spécifiquement exercé dans ces îles du Pacifique. En Nouvelle-Calédonie, les courageuses recherches de Jean-Marie Kohler et Loïc Wacquant sur *L'École inégale* (1985) ont ainsi été prolongées par les études de Marie Salaün sur *L'école coloniale* (2005).

Dans un tout autre type d'approche, centré sur l'enfant océanien et la construction de sa pensée (*via* l'éducation occidentale, et dans sa culture d'origine), on connaît les recherches novatrices de Bertrand Troadec (1996a ; 1996b ; 1999 ; 2007). Ce psychologue, aujourd'hui en poste aux Antilles, mais qui a d'abord beaucoup œuvré en Polynésie française, a pu mettre à profit son expérience océanienne pour tenter de bâtir un ambitieux champ d'études en psychologie cognitive culturelle et interculturelle.

C'est dire si l'on n'a pas attendu la naissance des ESPE en Polynésie française et en Nouvelle-Calédonie pour que l'enfant océanien, ainsi que les situations éducatives particulières de ces territoires alimentent le champ scientifique, nourrissent les sciences de l'éducation et bien d'autres disciplines à l'instar de la belle thèse de Gérard Lavigne en ethnomathématique en Nouvelle-Calédonie (2012).

L'arrivée à Tahiti de Rodica Ailincăi en 2011, à la tête de l'IUFM de l'Université de la Polynésie française, en charge de la mise en place d'un ESPE doté d'une plateforme de recherche, a marqué une étape importante dans les recherches éducatives menées sur place en Polynésie française : celles-ci sont désormais pérennes, et s'y effectuent tout au long de l'année, dans une interaction étroite avec les acteurs locaux – ce fut particulièrement le cas, au milieu de la décennie 2010, avec le vice-recteur de l'époque, Jean-Pascal Charvet, très favorable aux innovations en matière d'enseignement des langues et cultures polynésiennes dans le premier et le second degré. Depuis 2018, à l'ESPE de la Polynésie française, la recherche en éducation donne lieu, tous les deux ans, à la tenue d'un colloque international « les Journées de la recherche en éducation ». En fait, l'apport de Rodica Ailincăi a été double : forte d'une expérience de terrain en Guyane française, elle est arrivée à Tahiti animée d'un bagage réflexif sur les populations autochtones de l'Outre-mer français (les Amérindiens) et l'école, sur la variété des styles éducatifs, l'articulation entre les modèles d'éducation parentale et les modèles éducatifs scolaires (Ailincăi, Ali et Alby, 2018). Insérée dans un réseau de la recherche qui est celui des ESPE de France métropolitaine et des Antilles-Guyane (depuis, les universités se sont scindées dans la Caraïbe), elle a placé la barre là où elle devait l'être, amenant les étudiants de l'ESPE à fréquenter les auteurs hexagonaux et français d'outre-mer à la pointe de la recherche en matière de sciences de l'éducation (Ailincăi et Delcroix, 2017 ; Ali et Ailincăi, 2015). Responsable de l'axe 4 « Transmissions » de l'équipe de recherche EASTCO (Équipe d'accueil sociétés traditionnelles et tontemporaines en Océanie – EA 4241) –, elle s'est, dès son arrivée à Tahiti, mise aussi à travailler avec les collègues de l'Université de la Polynésie française. Nous avons ainsi codirigé ensemble la thèse de Maurizio Ali (2016) – devenu depuis, maître de conférences en sciences de l'éducation à la Martinique – sur l'apprentissage familial et l'apprentissage scolaire des Amérindiens Wayana et des Polynésiens de Hiva Oa au Fenua Enata (îles Marquises).

Sa rencontre avec Séverine Ferrière date de 2017. Formée aux sciences de l'éducation et à la psychologie sociale à l'Université de Lyon 2, celle-ci est spécialiste des questions de bien-

être et d'égalité fille-garçon selon les différents acteurs du monde éducatif (Ferrière, Bacro, Florin, et Guimard, 2016).

Elle continue aujourd'hui les recherches initiées dans son travail de thèse sur l'étude des représentations sociales de l'ennui chez les enseignants de primaire et les variations genrées (Ferrière, 2013), en les élargissant désormais à la question de la qualité de vie à l'école, ainsi qu'à l'évaluation du bien-être selon les élèves en France (Bacro et *alii*, 2019) et en Nouvelle-Calédonie.

Par l'observation des représentations sociales genrées et des stéréotypes de sexe ainsi que les représentations professionnelles chez les enseignants, elle aborde les questions de construction identitaires. Ayant intégré l'ESPE de la Nouvelle-Calédonie en 2016 ainsi que la jeune équipe du Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Éducation (LIRE - EA 7483), accréditée depuis 2017, elle y a trouvé et aussitôt développé un champ d'études privilégié en matière de contribution de l'institution scolaire à la construction du « vivre ensemble » et à l'épanouissement de l'élève calédonien, en investissant les axes de recherche relatifs au bien-être de la jeunesse en Océanie, l'innovation en éducation et des démarches comparées des systèmes et des politiques éducatives en Océanie. Sa collaboration avec Rodica Ailincăi passe notamment par l'étude des représentations et des usages du numérique par les enseignants de Polynésie française et de Nouvelle-Calédonie (Ferrière et Ailincăi, soumis).

Les contributions réunies au sein du présent ouvrage ont pour thème central les défis du développement, dans ces territoires, d'une institution scolaire plus proche des populations autochtones, et des familles, notamment en matière de langues et cultures océaniques, et pas seulement.

Sans le dire, ou en le disant parfois à demi-mots, leurs auteurs affichent ce que l'on pourrait qualifier de volonté de décoloniser l'éducation, même si elle n'est en général pas assumée ou pas revendiquée en tant que telle. C'est ici que l'on mesure la distance qui sépare la plupart des chercheurs français (et océaniques français) de Nouvelle-Calédonie et de Polynésie française, de bien des chercheurs en sciences de l'éducation, ou travaillant sur des questions d'éducation, résidant dans les îles du Pacifique insulaire anglophone. En effet, de Tonga à Hawaii, de Samoa à la Nouvelle-Zélande, à Fidji, à Port-Moresby, à Port-Vila, ils sont nombreux ceux qui, depuis une génération, œuvrent à la déconstruction des systèmes éducatifs d'origine occidentale, largement imposés aux populations autochtones de ces îles aux XIX^e et XX^e siècles. Les mêmes analyses, les mêmes types de revendications s'expriment aussi ailleurs de par le monde (Smith, Tuck et Yang, 2018 ; Battiste, 2018). Ces chercheurs, pédagogues, universitaires, peuvent être rattachés, intellectuellement, à la mouvance des *Ethnic studies*, *Postcolonial studies*, *Subaltern studies*, et désormais *Pacific studies*. Appliqués aux îles du Pacifique, ces courants de pensée proposent tous une décolonisation de l'enseignement en Océanie, à la fois dans ses fondements épistémologiques, méthodologiques, dans le contenu des savoirs transmis, dans l'articulation entre école et communautés, dans l'intégration privilégiée des langues autochtones comme langues enseignées et d'enseignement.

Chaque année apporte, au sein des universités de la région, son lot de conférences, de *workshops* et autres rencontres formelles ou informelles, pour la mise en œuvre, en actes, de cette décolonisation de l'éducation – lire aussi Alexandra McCormick (2016). Elle donne souvent lieu à l'expression d'une idéologie du dialogue océanien (*talanoa*) en matière de savoirs traditionnels (*wānanga*), à la revendication de spécificités autochtones en matière de conception du temps (*tā*) et de l'espace (*vā*) (Martin, Stewart, Watson, Silva, Teisina, Matapo et Mika, 2019). Dans son ouvrage de 2013, Marie Salaün a bien tenté de rendre compte des prémices de ces revendications et expériences éducatives océaniques. Elle n'y a pas masqué les résistances que les points de vue parfois assez manichéens de leurs acteurs rencontrent de la part de certains chercheurs occidentaux, notamment « hexagonaux » – voir aussi, bien que non centré sur l'Océanie, le récent ouvrage de Nicolas Bancel (2019) sur *Le postcolonialisme*.

Là est donc l'un des enjeux majeurs de la décennie 2020, en matière de recherches en éducation, dans le Pacifique francophone : s'ouvrir aux autres recherches conduites dans le Pacifique qui prônent ouvertement la décolonisation de l'éducation. Le présent ouvrage constitue une première étape dans le sens du rapprochement des travaux francophones et anglophones, en matière d'éducation, en Océanie. Il témoigne de l'existence d'un champ de recherche solide, cohérent, dans les territoires francophones du Pacifique, qui ne demande qu'à s'ouvrir davantage. Puisse donc cette publication être prolongée par d'autres, par tant d'autres. Notre collègue Rodica Ailincăi aime à dire, de façon si imagée, que « la recherche en éducation en Océanie est aussi vaste que l'océan Pacifique ». Nous souhaitons donc au lecteur d'entreprendre de beaux parcours, et de réaliser de belles traversées.

RÉFÉRENCES

- Ailincăi, R. Ali, M. et Alby, S. (2018). Epistemic Activities, Schooling and Parenting Styles: A Case Study in French Guiana Rural Contexts. *Contextes et Didactiques*, 12, 60-84.
- Ailincăi, R. et Delcroix, A. (2017). Recueil d'un corpus des pratiques éducatives enseignantes et parentales en Polynésie française. Présentation-bilan du projet PrEEPP. *Contextes et Didactiques*, 10, 61-88.
- Ali, M. (2016). *De l'apprentissage en famille à la scolarisation républicaine. Deux cas d'étude en Guyane et en Polynésie française*. Thèse de doctorat. Université de la Polynésie française.
- Ali, M. et Ailincăi, R. (2015). Child Development in Post-Colonial Contexts: Educational Change and Ethnic Transfiguration in a French Guiana Wayana-Apalai Indigenous Community. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 174, 3625-32.
- Bacro, F., Courdonnière, C., Gaudonville, T., Galharret, J.-M., Ferrière, S., Florin, A. et Guimard, P. (2019). The French adaptation of the Satisfaction With Life Scale (SWLS): Factorial structure, age, gender and time-related invariance in children and adolescents, *European Journal of Developmental Psychology*.
- Bancel, N. (2019). *Le postcolonialisme*, Paris : PUF.
- Battiste, M. (2018), *Decolonizing Education: Nourishing the Learning Spirit*. Saskatoon Publishing.
- Ferrière, S. (2013). *L'ennui à l'école primaire : Représentations Sociales, Usages, Utilités*, Paris : L'Harmattan.
- Ferrière, S. et Ailincăi, R. (soumis). Representations and uses of digital technology in primary school teaching: a comparative study between two French overseas collectivities in the South Pacific. *International Education Journal: Comparative Perspectives*.
- Ferrière, S., Bacro, F., Florin, A. et Guimard, P. (2016). Le bien-être en contexte scolaire : Intérêt d'une approche par triangulation méthodologique. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 111, 341-365.
- Fève, G. (Ed.) (1992). *L'enfant polynésien : son univers langagier*. Paris : L'Harmattan.
- Fève, G. (Ed.) (1997). *Polynésie, Polynésiens, hier et aujourd'hui*. Paris : L'Harmattan.
- Hodée P. (1981). *Conscience du temps et éducation chez les Océaniens*. Thèse de doctorat, Université Lyon 2.
- Kohler, J.-M. et Wacquant, L. (1985). *L'école inégale : élément pour une sociologie de l'école en Nouvelle-Calédonie*. Nouméa : Institut Culturel Mélanésien.
- Lavigne, G. (2012). *Langues et mathématiques à l'école dans les cultures océaniques. Étude exploratoire d'une pédagogie interculturelle en Nouvelle-Calédonie : approches anthropologiques et ethno-mathématique*. Thèse de doctorat, Université de la Nouvelle-Calédonie.
- Martin, B., Stewart, G., Watson, B. K., Silva, O. K., Teisina, J., Matapo, J. et Mika, C. (2019). Situating decolonization: An Indigenous dilemma. *Educational Philosophy and Theory*, 52(3), 312-321.

- McCormick, A. (2016). Navigating Education Policies in Oceania: Civil Societies and Network Governance in a Decolonizing Pacific. Dans T. D. Jules (dir.), *The Global Educational Policy Environment in the Fourth Industrial Revolution* (Vol : 26), Emerald Publishing, 2053-7697.
- Nocus, I., Vernaudon, J. et Paia, M. (2014), *L'école plurilingue en outre-mer : apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre*. Rennes : PUR.
- Paia, M. et Vernaudon, J. (2016). Le défi de l'éducation bilingue en Polynésie française. In C. Hélot et J. Erfurt (dir.), *L'éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques*, Limoges : Lambert-Lucas, 87-99.
- Perini, A. (1985). *L'introduction du vernaculaire dans l'enseignement du premier degré de l'aire géographique tahitiano-phon. Contribution à une réflexion*. Thèse de doctorat de 3^e cycle, Université de Grenoble.
- Raapoto J.-M. (1997). *Dimension orale du reo māōhi aux îles de la Société, Polynésie française*. Institut de phonétique de Strasbourg, Université française du Pacifique, Centre universitaire de Papeete.
- Saint-Martin, C. (2013). *La construction de l'espace didactique du français, langue de l'école, en Polynésie française : dynamiques et perspectives. Une réflexion sur l'intégration de la problématique sociolinguistique en vue de l'amélioration de la qualité du système éducatif en contexte plurilingue*. Thèse de doctorat, Université Rennes 2.
- Salaün, M. (2013). *Décoloniser l'école ? Hawai'i, Nouvelle-Calédonie. Expériences contemporaines*, Rennes : PUR.
- Salaün, M. (2005). *L'école indigène. Nouvelle-Calédonie, 1885-1945*. Rennes : PUR.
- Smith, L. T., Tuck, E. et Yang, K. W. (2018.). *Indigenous and Decolonizing Studies in Education. Mapping the Long View*. Londres : Routledge.
- Tetahiotupa, E. (1999). *Bilinguisme et scolarisation en Polynésie française*. Thèse de doctorat, Paris I.
- Troadec, B. (1996a). *Étude interculturelle du développement de la catégorisation. L'apport du contexte tahitien à une théorie générale*. Thèse de doctorat, Université Paris V.
- Troadec, B. (1996b). L'enfant de Tahiti : Premices d'une psychologie contemporaine. *Journal de la Société des Océanistes*, 102, 47-62
- Troadec, B. (1999). *Le développement de la pensée chez l'enfant. Catégorisations et cultures* : Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.
- Troadec, B. (2007). *Psychologie culturelle. Le développement cognitif est-il culturel ?* Paris : Belin.

INTRODUCTION

Séverine Ferrière

INSPE de Nouméa, Université de la Nouvelle-Calédonie, laboratoire LIRE

Rodica Ailincai

INSPE de Polynésie, Université de la Polynésie française, laboratoire EASTCO

Cet ouvrage s'inscrit dans une dynamique de valorisation, et vise à nourrir le dialogue entre les chercheurs et les professionnels dans le champ de l'éducation et la formation en Océanie francophone. La plupart des chapitres ont été présentés aux « Journées de la recherche en éducation », organisées par l'ESPE de Polynésie française, en mai 2018. L'objectif est de fédérer la recherche entre la Polynésie française et la Nouvelle-Calédonie, au regard de spécificités socioculturelles, géographiques, politiques et éducatives communes.

Ces deux territoires ont plusieurs caractéristiques communes, tant sur le plan géographique, qu'administratif et institutionnel. Ils sont situés dans le Pacifique Sud, respectivement à 15 714 km de Paris, pour Papeete, et 16 742 km, pour Nouméa. En ce qui concerne la population, les deux îles se caractérisent par une diversité culturelle et linguistique, par l'isolement géographique et par des effectifs de population assez proches (270 500 habitants pour la Polynésie française et 268 767 habitants pour la Nouvelle-Calédonie). Sur le plan administratif, il s'agit de deux collectivités d'outre-mer, la première étant régie par l'article 74 de la Constitution et la seconde, « à statut particulier », par le titre XIII de la Constitution (articles 76 et 77). *In fine*, sur le plan institutionnel, les deux collectivités bénéficient d'un ensemble assez large de compétences transférées dans le cadre des principes généraux fixés par la Constitution.

En matière éducative, pour les deux collectivités, plusieurs régions enregistrent une faible densité de population (des archipels très éloignés en Polynésie française et les provinces des Îles et du Nord en Nouvelle-Calédonie). Cette spécificité fait qu'un tiers des écoles primaires de Polynésie française enregistre moins de cinq classes par établissement scolaire. Un nombre important d'écoles a seulement une seule classe multiniveau : 13 % en Polynésie française et 10 % en Nouvelle-Calédonie. Par ailleurs, ces régions sont généralement marquées par la pauvreté et elles offrent une grande diversité linguistique. Enfin, la Polynésie française et la Nouvelle-Calédonie sont les seules collectivités de la République à disposer d'une compétence transférée en matière d'éducation qui leur permet de définir leur politique éducative¹. Les résultats scolaires sont relativement similaires, la réussite aux examens est en constante progression, bien qu'elle reste inférieure à la métropole². L'éloignement des écoles des chefs-lieux de ces territoires (Papeete et Nouméa) génère d'autres difficultés, notamment dans la

1 Aujourd'hui le système éducatif polynésien est régi par la loi organique du 27 février 2004 ; le système calédonien la délibération n° 106 adoptée par le congrès le 15 janvier 2016.

2 La référence à la métropole est toujours présente, les deux territoires ayant fait le choix d'appliquer les programmes scolaires de la France hexagonale, avec des aménagements dans certaines disciplines.

formation continue des enseignants, dans l'obtention de matériel pédagogique pour la classe ou encore dans l'accès aux informations.

L'orientation générale de l'ouvrage s'inscrit dans une perspective écosystémique bronfenbrennienne (Bronfenbrenner, 1979) dont le modèle postule que l'enfant-adolescent est au cœur de la dynamique interactive de plusieurs systèmes inter-reliés et réciproques : le microsystème, que l'enfant fréquente et où il est en interaction immédiate avec les autres ; le mésosystème, qui correspond aux zones créées par l'interaction des microsystèmes (comme les relations école-famille) ; l'écosystème, que l'enfant ne fréquente pas forcément mais qui peut l'influencer (comme les institutions, les lieux de travail des parents, le voisinage) ; le macrosystème qui correspond à l'aire socioculturelle qui régit son environnement et influence le comportement (les valeurs, les règles, les croyances) et le chronosystème qui indique le changement dans le temps.

En prenant appui sur ce modèle, la partie 1 de l'ouvrage renvoie à des éléments de « l'exosystème », notamment la formation des enseignants qui, sans avoir un impact direct sur l'enfant, influence les autres systèmes, ayant des répercussions à long terme sur le développement de l'enfant. Les parties 2 et 3 abordent plus particulièrement les « microsystèmes », respectivement les contextes de l'école et de la famille, proches de l'enfant, et avec lesquels l'enfant a une relation immédiate. En se référant à la législation, aux idéologies sociales, culturelles, linguistiques (des éléments du « macrosystème »), ou encore à la relation famille-école (le « mésosystème»), l'ouvrage convoque l'ensemble des « milieux emboîtés » du modèle bronfenbrennien. Ces milieux sont en évolution et en transformation continues dans le temps, par le « chronosystème ».

Les approches théoriques des contributions mobilisent également, entre autres, l'approche culturelle à partir des travaux de Vygotsky et de Lewin, en utilisant la « dynamique des champs », et des travaux sociologiques de Margaret Mead dans une perspective phénoménologique (1979). Il s'agit de mettre ainsi en exergue le poids des dimensions sociohistoriques et culturelles, cognitives et conatives, en prônant une vision multidimensionnelle et holistique, ceci afin de répondre à la complexité des situations d'enseignement-apprentissage. Ces situations sont ainsi envisagées dans une perspective socioconstructiviste et écosystémique (Altet, 2002 ; Sauvage Luntadi et Tupin, 2012), sans négliger les processus psychosociaux tels que les croyances, les attentes, mais aussi les jugements et les représentations sociales et professionnelles en contexte (Bataille, 2000 ; Bressoux et Pansu, 2003 ; Bru, Altet et Blanchard-Laville, 2004 ; Delcroix, Forissier et Anciaux, 2013 ; Moscovici, 2000).

Pour écrire ces chapitres, nous avons fait appel à différents spécialistes de l'éducation : enseignants du premier et du second degré, inspecteurs de l'Éducation nationale, doctorants, enseignants-chercheurs. À travers leurs contributions nous souhaitons proposer un éclairage sur les travaux de recherche actuels en éducation et la réussite éducative au travers de trois dimensions : la place des langues et des cultures océaniques³ dans les programmes scolaires ; leur prise en compte dans le quotidien de la classe selon les élèves et les enseignants ; et le rapport entre l'école, la famille et la communauté.

Le livre commence par une préface de Bruno Saura qui dépeint la situation de la recherche en éducation dans le Pacifique par un beau tracé historique tant dans la littérature anglophone que francophone. Il assoit ainsi les deux terrains de recherche, la Nouvelle-Calédonie et la Polynésie française, qui animent les contributions de cet ouvrage.

La première partie de l'ouvrage est intitulée « Langues et cultures océaniques en formation initiale et continue ». Goenda Turiano-Reea aborde l'insécurité linguistique et culturelle d'étudiants en première année de master à l'ESPE de Polynésie française. Elle met en exergue

3 Langues et Cultures Polynésiennes et Langues et Cultures Kanak s'écriront LCP et LCK.

les questions de rapport aux savoirs des LCP chez les étudiants et l'impact des représentations sur l'acte d'enseigner. Amandine Touitou et Séverine Ferrière illustrent, ensuite, dans le contexte de la formation continue, mais aussi initiale, l'importance de l'agencement des représentations sociales et professionnelles des enseignants d'histoire-géographie au regard des curricula⁴ face à la « question socialement vive »⁵ qu'est le traitement du développement durable en Nouvelle-Calédonie. Enfin, Dominique Batlle s'intéresse à la question de l'isolement géographique en formation continue des enseignants de primaire, en relatant son expérience d'inspectrice dans l'archipel des Tuamotu-Gambier.

L'interchapitre de Coralie Taquet, Élodie Martinez et Marc Taquet fait le lien entre les deux premières parties, à travers la description d'une expérimentation interdisciplinaire réalisée dans un collège de Polynésie française, illustrant ainsi l'intérêt de contextualiser les apprentissages pour les collégiens, mais également du travail en coopération des équipes pédagogiques.

Dans la deuxième partie « Langues et cultures océaniques dans la classe », Amélie Alletru s'intéresse à l'observation fine des pratiques effectives d'enseignants de maternelle selon leur culture d'appartenance en rapport avec la pratique des langues tahitiennes. Elatiana Razafimandimbimana porte également son attention sur la place des langues comme marqueur d'une identité sociale, en interrogeant des élèves de primaire sur leurs représentations des langues. Enfin, Lovaina Rochette se penche sur les représentations des langues tahitiennes en rapport avec les orientations et les options en collège, en interrogeant des élèves, des enseignants et des chefs d'établissement.

Dans le second interchapitre, Sophie Bergé et Séverine Ferrière reviennent sur un projet interdisciplinaire réalisé en Nouvelle-Calédonie en province Nord avec une classe de CE1 en contexte culturel kanak, au sujet du temps et de la généalogie. Elles mettent ainsi en évidence l'intérêt de contextualiser les apprentissages.

Dans la troisième partie « Parentalité, communauté et éducation », par l'intermédiaire d'entretiens auprès d'élèves lauréats au *'ōrero*⁶ et leur famille, Mirose Paia illustre l'importance à accorder aux familles détentrices de savoirs, dans ce cas culturels et linguistiques. Christelle Varney et Séverine Ferrière, dans le chapitre suivant, présentent une expérimentation réalisée dans une dizaine d'écoles de la province Sud de Nouvelle-Calédonie. Les élèves, directeurs, enseignants et les parents ont été sollicités pour donner leur avis, pointant ainsi l'intérêt de proposer des projets en collaboration école/famille. Enfin, le chapitre de Rodica Ailincai, Maurizio Ali, Emilie Guy et Déana Wong présente les résultats d'une enquête auprès des parents d'élèves du niveau primaire dans les Marquises. Les auteurs montrent ainsi l'importance de penser les compétences parentales, par les pratiques et les attitudes pour envisager des programmes de sensibilisation.

Pour terminer cet ouvrage, Jacques Vernaudon rappelle les défis que l'école des collectivités d'Océanie doit relever et ouvre vers la nécessité de poursuivre la recherche en éducation dans ces « espaces océaniques singuliers ».

4 Programme d'enseignement d'une discipline.

5 Les « questions socialement vives » sont caractérisées ainsi : « Ce sont essentiellement des questions qui interpellent les pratiques et/ou les représentations sociales des acteurs. Elles représentent un enjeu pour la société (globalement ou dans l'une de ses composantes) et suscitent des débats, voire des conflits. Elles font souvent l'objet d'un traitement médiatique tel que la majorité des acteurs scolaire en a, même sommairement, connaissance. » (Barthes et Alpe, 2016, p. 48).

6 Fait référence à l'art oratoire, pratique issue de la tradition ancestrale polynésienne

RÉFÉRENCES

- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93.
- Barthes, A. et Alpe, Y. (2016). *Utiliser les représentations sociales en éducation. Exemple de l'éducation au développement durable*. Paris : L'Harmattan.
- Bataille, M. (2000). Représentation, implicitation, implication : des représentations sociales aux représentations professionnelles. Dans C. Garnier et M.-L. Rouquette (dir.), *Représentations sociales et éducation* (p. 165-189). Montréal : Éditions Nouvelles.
- Bressoux, P. et Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris : PUF.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bru, M., Altet, M. et Blanchard-Laville, C. (2004). À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages. *Revue française de pédagogie*, 148, 75-87.
- Delcroix, A. Forissier, T. et Anciaux, F. (2013). Vers un cadre d'analyse opérationnel des phénomènes de contextualisation didactique. Dans F. Anciaux, T. Forissier et L. F. Prudent (dir.), *Contextualisations didactiques. Approches théoriques* (p. 141-185). Paris : L'Harmattan.
- Moscovici, S. (2000). Entretien avec Serge Moscovici. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 4, 9-16.
- Sauvage Luntadi, L. et Tupin, F. (2012). La compétence de contextualisation au cœur de la situation d'enseignement-apprentissage. *Phronesis*, 1(1), 102-117.

PREMIÈRE PARTIE

**LANGUES ET CULTURES OCÉANIENNES
EN FORMATION INITIALE ET CONTINUE**

DE L'INSÉCURITÉ LANGAGIÈRE ET CULTURELLE À L'INSÉCURITÉ PÉDAGOGIQUE - RAPPORT DES ÉTUDIANTS DE MASTER 1 « ENSEIGNEMENT DE L'ESPE DE POLYNÉSIE FRANÇAISE À LA LANGUE TAHITIENNE ET SON ENSEIGNEMENT EN ÉCOLE PRIMAIRE »

Goenda Turiano-Reea

Université de la Polynésie française, EASTCO

Enseigner les langues régionales de France à l'école primaire fait partie du métier de l'instituteur des écoles bilingues depuis la loi Déixonne de 1951¹. Pour autant, cette reconnaissance officielle des « parlers » en tant que langues enseignables à l'école s'accompagne de problématiques linguistiques, sociolinguistiques et didactiques. De nombreuses recherches font état de la gestion parfois difficile d'un enseignement bilingue par les enseignants corses (Cortier et Di-Megglio, 2004), catalans (Nusbaum, 2006) ou encore occitans (Verny, 2009). Cette difficulté est souvent due à la situation particulière des langues régionales dans le contexte français, qui, bien qu'étant des langues intimement liées à l'identité culturelle de leur locuteur, ne sont plus toujours les langues maternelles de la majorité des néo-enseignants. Une des principales causes de ce problème serait l'insécurité linguistique que Bretegnier définit par ce qui :

[...] apparaît comme lié à la perception, par un (groupe de) locuteur(s), de l'illégitimité de son discours en regard des modèles normatifs à l'aune desquels, dans cette situation, ont évolué les usages; et partant, à la peur que ce discours ne le délégitime à son tour, ne le discrédite, ne le prive de l'identité, à laquelle il aspire, de membre de la communauté qui véhicule ce modèle normatif. (2002, p. 9)

Depuis le décret du 12 mai 1981, qui étend la loi Déixonne à la Polynésie française, et sa mise en œuvre en 1982 à raison de 2 h 40 obligatoires par semaine, les enseignants polynésiens sont également confrontés à ce sentiment d'insécurité linguistique et, cela, dès leur formation initiale. En effet, la polyvalence liée au métier d'instituteur impose à ces derniers d'enseigner les « Langues et Culture Polynésiennes » (LCP) malgré une maîtrise langagière parfois insuffisante. Cette situation engendrerait un rapport difficile au « savoir LCP » dont témoignent les représentations que se font les étudiants de cette discipline. Castellotti et Moore (en citant Moore, 2001), notent que :

Les images et les conceptions que les acteurs sociaux se font d'une langue, de ce que sont ses normes, ses caractéristiques, son statut au regard d'autres langues, influencent largement les procédures et les stratégies qu'ils développent et mettent en œuvre pour apprendre cette langue et en user. (2002, p. 84)

Dans le cadre de notre recherche, nous poserons un certain nombre de questions : quel est l'impact de ces représentations sur les relations que les étudiants entretiennent avec l'acte d'enseigner cette discipline? Quels sont les enjeux de l'insécurité langagière sur les

1 La loi 51-46 du 11 janvier 1951 relative à l'enseignement des langues et dialectes locaux est la première loi française qui autorise l'enseignement des langues régionales de France.

objectifs du ministère de l'Éducation de la Polynésie française qui sont « la valorisation et la transmission des langues et de la culture polynésiennes »²? Ces deux questions soulèvent une problématique commune qui peut se poser en ces termes : quelles sont les répercussions de ces représentations sur le « rapport au savoir LCP » des étudiants de master 1 Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation 1er degré (MEEF 1)?

L'objectif de cet article est de présenter la phase exploratoire du « rapport au savoir » des étudiants de MEEF 1 qui débute par leurs représentations sur l'apprendre et l'enseigner en langues et culture polynésiennes. Après la description des modalités significatives de la formation initiale en LCP à l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation de la Polynésie française (ESPE PF), nous ferons un état des lieux afin de mettre en évidence les freins qui empêchent l'appropriation de l'enseignement des LCP par les étudiants MEEF 1 de l'ESPE. Enseigner les LCP semble faire l'objet de stratégies d'évitement et de contournement notamment chez les étudiants stagiaires en niveau primaire. Ce chapitre voudrait proposer des pistes de réflexion afin de réévaluer les contenus en formation initiale et contribuer ainsi à améliorer l'enseignement des langues et de la culture polynésiennes à l'école.

I. CADRE CONTEXTUEL ET THÉORIQUE

A. Contexte de l'enseignement des LCP en formation initiale

Ici, le mot « contexte » fait référence à tous les acteurs et aux modalités de l'enseignement des LCP en formation initiale. Il s'agit essentiellement de définir l'organisation systémique de l'ESPE (statut, nombre d'étudiants, intitulés maquette MEEF 1, quota horaire).

L'ESPE de la Polynésie française est une école interne de l'Université de la Polynésie française (UPF), qui s'inscrit dans un partenariat tripartite entre l'université, le vice-rectorat et le ministère de l'Éducation polynésien. Créée depuis le 1^{er} septembre 2014, elle a pour principale mission la formation professionnelle des enseignants du 1^{er} degré (MEEF 1) ainsi que du 2^d degré (MEEF 2), et propose également un master 2 « Pratiques et ingénierie de la formation » aux étudiants désireux de se parfaire dans la médiation scientifique et culturelle. Pour la rentrée universitaire de 2017-2018, l'ESPE de Polynésie française accueillait 248 inscrits dont 110 en MEEF 1 (53 étudiants en M1, 57 en M2). Les étudiants de M2 sont distribués en deux parcours, selon qu'ils souhaitent repasser le concours de préprofessionnalisation à l'Enseignement du 1er Degré (PPE1D) ou qu'ils soient lauréats du concours, les professeurs stagiaires P1D (Professeurs du 1^{er} Degré).

L'enseignement des langues polynésiennes à l'ESPE de la Polynésie française s'inscrit sous deux intitulés dans la maquette MEEF du 1^{er} degré : « Langues vivantes régionales : langues polynésiennes » et « Didactique des langues polynésiennes ». Il court sur quatre semestres consécutifs en masters 1 et 2 et implique la mise en application des contenus de formation qui prévoient à terme, outre la « maîtrise des connaissances et des compétences disciplinaires de niveau B1 du CECRL » (Cadre Européen Commun de Référence des Langues), la « construction de compétences et de connaissances professionnelles, en s'appuyant sur la conception, la préparation, la conduite et l'analyse réflexive des séances d'apprentissage *de et en* langues et culture polynésiennes ». Ce double objectif s'accompagne d'un éveil à « l'étude comparative des langues ».

2 Programmes scolaires de la Polynésie française, présentation commune des langues et culture polynésiennes (2016, p. 1).

Toutefois, si la dénomination « langues polynésiennes » laisse à penser qu'il s'agit d'une formation concernant toutes les langues autochtones de la Polynésie française, il n'en est rien dans les faits. La langue tahitienne est la seule enseignée comme telle, les langues marquisiennes³, paumotu⁴, et mangaréviennes⁵, présentes au Concours Externe de Recrutement des Professeurs des Écoles (CRPE), ainsi que les langues des îles Australes n'étant que des « langues-objets de comparaison » d'une politique d'enseignement qui se veut plurilingue. Cette différence de traitement a pour principal effet de renforcer le déséquilibre dans les représentations que se font les étudiants de ces langues vernaculaires de la Polynésie française. Les quelques locuteurs de ces îles, pourtant désireux d'avoir une formation « de » et « en » leur langue vernaculaire, ne peuvent bénéficier d'un enseignement spécifique, car le seuil d'ouverture de formation est fixé à 10. Par conséquent, bien qu'étant plus performants en leur langue, ils s'inscrivent souvent en tahitien au CRPE et en suivent par défaut les cours à l'ESPE. Ces étudiants sont, pour beaucoup d'entre eux, déjà trilingues (marquisien ou paumotu, etc., tahitien et français) et compensent leurs lacunes grâce à une exposition assez régulière à la langue tahitienne, laquelle occupe un statut dominant sur les autres langues de la Polynésie française, notamment dans les médias. Ils présentent très souvent un niveau langagier plus que correct, lequel concourt à satisfaire les compétences attendues en Master MEEF 1. Par conséquent, hormis la consolidation des connaissances disciplinaires (le quoi), le développement des compétences méthodologiques (le comment) semble être plus adéquat pour eux en termes de stratégies de réussite.

Néanmoins, les étudiants des îles autres que Tahiti sont de plus en plus nombreux à ne pas parler la langue vernaculaire de leur île d'origine, ni même à la comprendre. Par conséquent, la seule étude comparative des langues cibles, telle qu'elle est prévue dans la maquette, ne peut satisfaire aux objectifs de compréhension, de rédaction et de traduction de textes de niveau B1 du CECRL. Édgar Tetahiotupa proposait déjà en 2004 dans son article « Langues polynésiennes : obstacles et atouts » d'appliquer le « principe de Ronjat » à l'école primaire, lequel pourrait être préconisé à l'ESPE afin que l'étudiant marquisien trouve effectivement devant lui « un enseignant [pour] une langue ».

Le tahitien, contrairement à d'autres disciplines, n'est pas le parent pauvre de la formation initiale en MEEF1 à l'ESPE. Conscients, d'une part, du niveau de plus en plus faible des étudiants en langue tahitienne et, d'autre part, de la politique de préservation des langues et de la culture polynésiennes des autorités de la Polynésie française, de l'État et de l'université, les enseignants-chercheurs à l'origine de la maquette ont prévu, dès le master 1 MEEF1, 61,5 heures par étudiant, 30 heures en 2^e année de master 2 PPE1D (ceux qui ont obtenu la première année de master, mais qui n'ont pas réussi le CRPE) et 39 heures en P1D (pour ceux qui ont réussi le master 1 et sont lauréats du CRPE), soit un total de 132 heures, connaissances et compétences disciplinaires et didactiques confondues, pour qui réussit sa formation professionnelle à l'ESPE en 3 ans et 102 heures en 2 ans. En dernière année de formation, les étudiants ayant obtenu la moyenne en tahitien, sans compensation possible avec une autre discipline, décrochent le sésame pour entrer dans la vie professionnelle en tant que néo-professeur des écoles.

3 Langues de l'archipel des Marquises en Polynésie française.

4 Langues de l'archipel des Tuamotus.

5 Langue de l'archipel des Gambiers.

B. Les représentations, vecteur du « rapport au savoir »

Le concept du « rapport au savoir » est né des recherches effectuées sur l'échec des élèves à l'école. Charlot le définit comme :

Indissociablement social et singulier. C'est l'ensemble (organisé) de relations qu'un sujet humain entretient avec tout ce qui relève de « l'apprendre » et du savoir : objet, contenu de pensée, activité, relation interpersonnelle, lieu, personne, situation, occasion, obligation, etc., liés en quelque façon à l'apprendre et au savoir. (Charlot, 1999, p. 3)

Il précisait que ce rapport est un :

[...] rapport d'un sujet au monde, à soi-même et aux autres. Il est rapport au monde comme ensemble de significations, mais aussi comme espace d'activités et il s'inscrit dans le temps [...]. Analyser le rapport au savoir, c'est étudier le sujet confronté à l'obligation d'apprendre, dans un monde qu'il partage avec d'autres. (Charlot, 1997, p. 93)

Notons que ce qui nous intéresse ici dans ce « rapport au savoir » c'est la manière dont il va affecter les actions des étudiants face à l'obligation d'enseigner les langues et la culture polynésiennes. Weber fait des représentations la genèse des attitudes et des comportements d'un sujet social car : « les situations collectives qui font partie de la pensée quotidienne [...] sont des représentations de quelque chose qui, pour une part de l'étant, pour une part du devant être, flottent dans la tête des hommes [...] d'après quoi ils orientent leur activité » (1995, p. 41-42).

Par conséquent, les représentations sociales nous conduisent vers l'idée de quelque chose qui serait « dans notre tête, qui existe dans notre mental ». Quoi de plus pertinent que d'interroger Freud (2010), père de la psychanalyse, sur le lien entre les représentations (refoulées dans le Ça inconscient), le Surmoi (interdits sociaux inconscients) et le Moi (idées préconscientes qui ne sont pas encore conscientes) : ils ne formeraient qu'une seule et même entité et auraient pour finalité une « représentation but », lorsque l'individu cherche à satisfaire les représentations calquées sur ses désirs et ses pulsions. Freud montre ainsi la relation existant entre une réalité interne et subjective et une réalité externe et neutre. Durkheim (1898) situe ce lien entre l'endogène et l'exogène et le considère comme fondateur du lien social dans un groupe, car c'est par les « représentations collectives » qu'une société se forge et bâtit son identité propre, ses valeurs, son comportement. Néanmoins, c'est Jodelet, à la suite des travaux de Moscovici, qui définit, selon nous, de la manière la plus explicite le concept de représentation sociale. Ce serait une « forme de connaissance socialement élaborée et partagée ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. » (2005, p. 53).

Au carrefour de la psychologie et de la sociologie, la notion de « représentations » semble être un instrument heuristique pertinent dans le domaine des sciences humaines puisqu'elles transcrivent la « réalité d'une personne » et participent en cela à la construction de la réalité sociale. En sociologie de l'éducation, dans le rapport du cognitif au social, Bourdieu (1992) souligne la « relation de conditionnement », mais également de « connaissance ou de construction cognitive » qui existent entre « l'habitus » d'une personne (schème de perception de la réalité au travers du filtre culturel) et des structures en marge de sa volonté et de sa conscience (facteurs socio-économiques) dans ce qu'il nomme un « champ » (espace social). Pour lui, « l'habitus contribue à constituer le champ comme un monde signifiant » comme le « champ structure l'habitus qui est le produit de l'incorporation de la nécessité immanente de ce champ ou d'un ensemble de champs [...] » (1992, p. 102).

El Hoyek (2004) définit la représentation sociale comme quelque chose de « stable et résistante », car elle est issue d'un « enracinement psychologique lié à l'enfance ». Son « ancrage social » maintient l'individu sous la coupe du groupe social d'appartenance et de ses normes, contraintes indispensables à l'élaboration de son identité. Par ailleurs, les « assises institutionnelles », garantes de cette identité, veillent à sa conservation. Néanmoins, elle n'est pas à l'abri d'un

changement, lié notamment aux chocs sociaux, économiques, historiques ou culturels. La représentation sociale, étant une donnée collective, les changements dans les représentations ne vont pas sans le facteur « temps », car elles passent par la prise en compte de certains « déterminismes » et exigent de la société un « dépassement de ces déterminismes ». Ainsi, outre la « fonction d'intégration sociale » (support de lien social) ou la « fonction pratique » (repères pour penser la réalité, l'action, les conflits psychiques, la construction de l'identité personnelle et sociale), les représentations sociales sont effectivement des outils pertinents qui pourraient rendre plus efficace l'enseignement des langues et de la culture polynésienne.

C. Les questions de recherche

Questionner le niveau de maîtrise des langues polynésiennes, les pratiques et gestes professionnels en situation d'enseignement semblait pertinent pour la réalisation d'une étude exploratoire conduite auprès des étudiants de MEEF 1. Il s'est agi de recueillir leurs représentations sur les langues et cultures polynésiennes afin de déterminer au mieux leur rapport au savoir des LCP.

II. MÉTHODOLOGIE

A. Population

L'échantillon pris en compte par ce questionnaire a concerné 101 étudiants dont 51 en M1, 32 en M2 PPE1D et 18 en M2 P1D-AEU pendant l'année universitaire 2017-2018. Ils ont tous entre 21 et 35 ans, sont tous diplômés d'une licence et se destinent à l'enseignement dans le premier degré.

B. L'observation directe

Le choix de l'observation directe s'impose de lui-même lorsque le chercheur se trouve être un des facteurs du microcosme social de recherche. Ce type d'analyse privilégiant l'induction, traduit, selon Arborio et Fournier (2003), une méthode clinique qui se veut sortir « d'un raisonnement hypothético-déductif ». L'observation directe suppose un espace circonscrit pour une « activité particulière, des pratiques ou un mode de vie commune permettant de délimiter un groupe à prendre pour objet d'étude » (ici, les MEEF 1). Les interactions sociales entre les principaux acteurs de cette recherche font l'objet d'enrichissement et de production de connaissances. Cette entrée en matière ne peut que donner une première ébauche au travail d'analyse et de théorisation du dispositif de recherche. Cependant, il est évident que le piège de la projection de sa propre subjectivité sur les différents éléments d'une réalité guette toujours le chercheur. Une étude plus structurée et formelle, à travers un travail empirique sur le questionnaire et les méthodes d'analyse de contenu, pourra en faire un objet de connaissance pertinent.

C. L'analyse de contenu

Le questionnaire à questions ouvertes nous a permis d'appliquer une « analyse de contenu » que Bardin (2009) définit en trois étapes principales :

- la récolte et la catégorisation : cette étape donne lieu à l'analyse catégorielle des données recueillies, c'est-à-dire au classement et au dénombrement d'items de sens présents dans les réponses des étudiants ;

- la lecture et l'inférence : il s'agit d'une lecture critique basée sur les objectifs de recherche qui sont la définition et la compréhension du rapport des étudiants au savoir « apprendre » et « enseigner » les LCP. Cette étape se base sur les éléments intratextuels tels que le choix lexical ou phrasique des énoncés ;
- l'interprétation des inférences : l'objectif est de repérer des résonances personnelles sous-jacentes dans les réponses grâce à des éléments paratextuels et contextuels.

Les étudiants ont été interrogés sur :

- leur profil linguistique : identification des langues usuelles (comprises et pratiquées) et la place du tahitien dans leur famille et leur cursus scolaire ;
- leurs représentations : ce qu'ils pensent de la langue et de la culture tahitienne (et par extension, des langues polynésiennes en général) ;
- leur rapport au savoir : les relations qu'ils entretiennent avec le savoir « apprendre » et « enseigner » le tahitien.

III. RÉSULTATS

A. Profil linguistique des étudiants de MEEF1 (premier degré)

Le profil linguistique des étudiants, établi sur leurs déclarations lors de l'enquête par questionnaire, prend en compte la ou les langues parlées quotidiennement, leur compréhension et leur pratique du tahitien ainsi que la place du tahitien dans leur cursus scolaire. Les tableaux ci-après (cf. tableaux 1, 2 et 3) synthétisent les différents résultats par parcours de master.

Tableau 1 : Profil langagier des étudiants de MEEF1 pour 2017-2018 : langues parlées quotidiennement

CLASSES	Ne comprends ni ne parle le tahitien	Comprend et parle peu le tahitien	Comprend, mais ne parle pas	Comprend et parle le tahitien
MEEF1A	1/17	10/17	4/17	2/17
MEEF1B	3/17	9/17	4/17	1/17
PPE1D	1/22	14/22	1/22	6/22
P1D	1/23	19/23		3/23
TOTAL	6/79	52/79	9/79	12/79
%	7,59 %	67,08 %	11,39 %	

Les résultats de l'enquête montrent qu'aucun étudiant ne se déclare monolingue tahitien. En revanche, ils se disent, pour près de 42 %, « bilingues », usant quotidiennement du français et du mélange du français et du tahitien (noté « FH » dans le tableau 2) comme langues véhiculaires. Pour 16 % d'entre eux, ils se considèrent comme étant des monolingues de langue française et 16 % autres, des monolingues « franhitiens », terme que l'on trouve dans la thèse d'Edgar Tetahiotupa (2000). En sachant que le tahitien n'est plus une langue de leur quotidien, son enseignement, aujourd'hui, ne peut se réduire à une méthode traditionnelle exclusive. Des « ponts » doivent être créés entre le français, le mélange du français-tahitien et le tahitien.

Tableau 2 : Profil langagier des étudiants de MEEF1 — 2017-2018 : réception et production en tahitien

CLASSES	MONOLINGUE			BILINGUE				TRILINGUE	
	français	français-tahitien	tahitien	français-français-tahitien	tahitien-français-tahitien	français et tahitien	français et autres	français — FH-tahitien	français-FH-anglais ou hakka
MEEF 1A	2/17	7/17		5/17				2/17	1/17
MEEF 1B	8/17	2/17		2/17			1/17	2/17	2/17
PPE 1D	1/22	3/22		11/22	2/22	1/22		2/22	2/22
P1D	2/23	1/23		15/23		1/23	1/23	3/23	
TOTAL	13/79	13/79		33/79	2/79	2/79	2/79	9/79	5/79
%	16,45 %	16,45 %		41,78 %	2,53 %	2,53 %	2,5 %	11,40 %	6,33 %

En master 1, l'étude et surtout, la compréhension de la construction des énoncés du mélange «français-tahitien», tels que le calque de la structure syntaxique tahitienne, influence psychologiquement l'apprenant. Ceux qui se considèrent monolingues «franhitien» ou bilingues «français-franhitien» se reconnaissent dans cet apprentissage et, par ce biais, développent un intérêt plus grand pour la langue tahitienne qui reste néanmoins la langue cible, celle qui est d'enseignement et à enseigner. Le «franhitien» n'est qu'un moyen pour mieux se connaître et comprendre le tahitien. Par conséquent, l'étudiant doit être exposé, tout d'abord et majoritairement au tahitien et non au «franhitien».

En master 2, la première étape serait la reconnaissance «pédagogique» de ce «français local», car elle amoindrirait certainement un bon nombre de difficultés liées à l'absence de «ponts» entre la langue française, le «franhitien» et le tahitien. Les situations d'apprentissage, que l'on pourrait proposer notamment aux M 2 MEEF1 P1D, méritent une analyse didactique réfléchie, menée par une équipe de recherche composée de chercheurs et de praticiens qui produiraient des outils pédagogiques efficaces. L'avantage de tels profils langagiers d'étudiants est certainement une meilleure compréhension des élèves du primaire ayant pour langue maternelle le français et/ou le «franhitien».

S'agissant du cursus scolaire de ces étudiants (cf. tableau 3), un peu plus de 20 % n'ont jamais appris le tahitien à l'école. Pour près de 40 % d'entre eux, ils ne l'ont rencontré que périodiquement, soit en primaire, soit dans le secondaire, l'université proposant davantage des filières spécialisées (présence optionnelle du tahitien dans les filières autres que celle des Langues, Littératures et Civilisations Régionales — Langues Polynésiennes (LLCER-LP)). Sur les 79 étudiants interrogés, seuls 10 % d'entre eux ont bénéficié d'un enseignement du primaire à l'université. L'apprentissage du tahitien souffre par conséquent, dans le cursus scolaire, d'un enseignement discontinu. Cette faible fréquentation de la langue tahitienne à l'école et hors de l'école (à la maison et en société) expliquerait aujourd'hui qu'un peu moins de 70 % des étudiants concernés, affirment la comprendre, mais peu la parler. La langue tahitienne engendre même pour certains, un manque de confiance en leurs acquis pourtant avérés.

Ce dispositif, en plus d'être une première réponse de la formation initiale aux besoins attendus en matière d'enseignement des langues et cultures polynésiennes en école primaire, est également une riposte face à la suppression de la note éliminatoire en tahitien au CRPE survenue en 2015. Si à l'époque, les étudiants polynésiens, comme les autorités politiques locales, ont perçu la disparition de ce seuil comme rédhibitoire du fait d'une forte menace sur l'emploi local grâce à un accès potentiellement plus aisé des candidats à l'échelle nationale, ils se trouvent eux aussi, aujourd'hui, confrontés à cet arsenal de «freins» imposés en master, lesquels étaient censés, au départ, les protéger. Par conséquent, la formation apparaît bien

Tableau 3 : Profil langagier des étudiants de MEEF 1 – 2017-2018 : le tahitien dans le cursus scolaire

Classes	Jamais	Primaire	Secondaire	Université	Primaire et secondaire	Primaire et université	Secondaire et université	Primaire, secondaire et université
MEEF1A	4/17	5/17	1/17	-	4/17	-	-	3/17
MEEF1B	6/17	2/17	4/17	1/17	2/17	-	2/17	-
PPE1D	5/22	3/22	2/22	-	8/22	2/22	-	2/22
P1D	1/23	6/23	6/23	1/23	5/23	-	1/23	3/23
TOTAL	16/79	16/79	13/79	2/79	19/79	2/79	3/79	8/79
%	20,25 %	20,25 %	16,45 %	2,53 %	24,06 %	2,53 %	3,80 %	10,13 %

moins servir des objectifs d'enseignement, en voulant combler des lacunes accumulées pour certains depuis l'école maternelle en tahitien, que faire partie d'une politique locale de préservation et de conservation d'une langue et d'un patrimoine en déclin. Certains étudiants qui pensent avoir un niveau très satisfaisant en français et/ou en mathématiques vont jusqu'à ne se concentrer que sur la langue tahitienne. D'autres prennent des cours supplémentaires dans des établissements comme la Maison de la culture, ou suivent la formation continue de l'Université de la Polynésie française afin d'être le plus souvent possible exposés à la langue et à une certaine diversité didactique et pédagogique de l'enseignement des langues polynésiennes. Le cumul de toutes ces formations permet souvent aux étudiants de première année de MEEF 1 ayant des difficultés d'acquiescer en deux ou trois ans un niveau correct qui, en tant que lauréats du concours, leur donne l'accès à la 2^e année de MEEF 1. Le déploiement de tous ces moyens garantit, certes, une maîtrise courante de la langue tahitienne, mais pas forcément l'objectif final qui est, *a minima*, la pratique effective de l'enseignement d'une des langues polynésiennes en stage filé et massé et, par extension, dans leur vie professionnelle future. Les résultats du questionnaire montrent que, pour des raisons qui dépassent bien souvent le contrat didactique passé entre le formateur et les étudiants, le tahitien, s'il est enseigné en classe, reste tout de même parmi les disciplines qui souffrent de l'ordre de priorité et d'importance que leur accordent les enseignants d'accueil. Bien que ces derniers soient sensibilisés à une disparition de plus en plus évidente du tahitien (Paia et Vernaudon, 2002), et qu'ils font montre d'un sentiment « nationaliste » de préservation si l'on vient à les interroger sur l'importance qu'ils donnent à la langue et la culture tahitiennes, ils ne l'enseignent pas toujours pendant leurs stages. Les pratiques reflètent davantage des attitudes ou des stratégies professionnelles qui évitent ou contournent plus qu'elles ne soutiennent cet enseignement.

Une des principales raisons de cet évitement réside dans le fait que les étudiants sont assez dépendants de « pratiques enseignantes » bien ancrées dans les écoles qui priorisent les fondamentaux (français et maths) au détriment du tahitien et, parfois, de toutes les autres disciplines dites « d'éveil ». En effet, ils constatent lors de leurs stages d'observation ou de pratiques accompagnées que de plus en plus d'enseignants titulaires avancent le retard pris dans le programme scolaire prévu ou la non-maîtrise du tahitien pour ne pas enseigner le tahitien. Ces comportements participent certainement de l'étiologie d'une conscience professionnelle de l'enseignement des langues polynésiennes que les étudiants acquièrent et développent souvent en formation initiale. L'importance du quota horaire attribué au tahitien, la non-compensabilité en master 2, les cours sur les bienfaits du plurilinguisme concourent au développement d'une meilleure image du tahitien en MEEF 1. Son enseignement, en école primaire, souffre de son statut de « langue régionale », voire de « langues polynésiennes », qui renvoie l'image, au mieux, d'une discipline sans matière intellectuelle à enseigner, au pire, trop

indigène. À terme, le « terrain » convoque et confirme chez le néo-professeur des écoles l'idée de l'infériorité du tahitien et, par extension, celle des langues polynésiennes, à l'école primaire. Si les étudiants se retrouvent tout de même dans la possibilité de dispenser des cours de tahitien, c'est souvent grâce à une réelle politique de promotion de cette langue que les écoles d'accueil instaurent dans leurs classes. Certaines d'entre elles font partie du dispositif territorial de 5 heures d'enseignement des langues et de la culture polynésiennes par semaine, d'autres y consacrent une journée hebdomadaire (on parlera plutôt de matinée, car il s'agit souvent, en maternelle, du vendredi), et, fait plus rare, des écoles qui, pilotées par des directeurs soucieux d'être en adéquation avec les programmes et les discours promouvant les bienfaits du bilinguisme, appliquent et contrôlent la dispense des horaires officiels, à savoir 2 h 40 par semaine. Autrement, le tahitien, bien que souvent intégré dans les projets de classe, ne se résume au final qu'à l'apprentissage ponctuel d'un *'ōrero*⁶ destiné à la rencontre territoriale organisée tous les deux ans par la Direction Générale de l'Enseignement et de l'Éducation (DGEE) et des danses ou chants présentés lors des fêtes de fin d'année. Devant une telle résistance, ne faudrait-il pas songer à proposer d'autres solutions, en envisageant par exemple l'ouverture d'un concours de recrutement de professeurs des écoles spécialisés en enseignement des langues régionales ?

B. Impact du CECRL sur l'enseignement du tahitien

Les contenus de formation de la filière MEEF 1 se basent essentiellement sur les programmes du Cadre Européen Commun de Référence des Langues (CECRL). En master 1, les étudiants doivent atteindre le niveau A2, minimum requis des épreuves du CRPE. En master 2, le niveau attendu est B1, un seuil jugé indispensable pour enseigner en école primaire.

Conçu par le conseil de l'Europe en 1991, le CECRL est une politique d'enseignement des langues pour permettre une meilleure communication entre les Européens. Il est basé sur l'apprentissage d'actes de parole tels que se présenter, décrire sa famille ou encore demander son chemin. D'une part, savoir parler la langue de l'autre devient essentiel pour mieux vivre ensemble et, d'autre part, apprendre les langues de l'Europe favorise, selon les concepteurs du CECRL, l'union de ces pays membres face aux autres pays du monde.

Cette politique d'enseignement, basée sur le « besoin » d'apprendre une langue étrangère afin de communiquer avec l'autre, n'est pas pertinente pour les langues polynésiennes et, de manière plus générale, pour les langues régionales de France. En effet, il n'est vraisemblablement plus nécessaire d'apprendre le tahitien pour exister socialement, le français étant la langue véhiculaire sur tout le territoire. Par ailleurs, la démarche actionnelle⁷, qui préconise le statut « d'acteur social » de l'apprenant, suppose des situations de communication véritables. Or, la rareté et l'éloignement des lieux qui permettent de pratiquer quotidiennement le tahitien en situation engendrent un contexte d'enseignement qui n'a pas plus d'existence hors du cadre « formateur de l'ESPE-étudiant » que de celui de « maître d'école-élève ».

C. Une instrumentalisation de la langue tahitienne au détriment de la culture

L'apprentissage du tahitien dans le cadre de la préparation au CRPE en master 1 MEEF1 suppose l'acquisition de compétences méthodologiques d'étude de textes tels que la lecture-compréhension, la production d'écrits et la traduction, à l'écrit et à l'oral. Bien que le

6 Discours oratoire.

7 Méthode préconisée par le CECRL pour enseigner les langues vivantes et régionales.

niveau requis soit le niveau A2, le concours induit forcément le maximum à acquérir. Afin d'atteindre cet objectif en un temps très limité (de septembre à mars), les cours de tahitien sont souvent soumis à un rythme soutenu qui favorise l'instrumentalisation de la langue. L'enseignement est réduit à des techniques rédactionnelles, au détriment des connaissances et des pratiques culturelles. Par ailleurs, la langue en tant qu'objet d'étude paraît bien plus enseignable (lexique, grammaire, syntaxe) que la culture en tant que telle.

Moins de 10% des étudiants interrogés déclarent connaître la médecine et la cuisine traditionnelle, le tatouage, la confection d'habits, les rituels cérémoniels, par exemple, et tous se disent être en attente d'une formation didactique et pédagogique en culture polynésienne. Par ailleurs, l'application des programmes du CECRL occulte l'aspect culturel des actes de parole. Prenons par exemple le fait de « se présenter » : si en Europe, le locuteur décline en premier son prénom et son nom, dans la culture tahitienne, dire d'où l'on vient et de quelle famille on est issu est bien plus important. Appliquer par conséquent ces programmes européens sans établir un véritable lien entre la langue et la culture revient à n'enseigner que la fonctionnalité de cette langue au détriment de son essence même, ce par quoi et pour quoi elle existe en tant que telle.

D. L'insécurité pédagogique des P1D

Les professeurs stagiaires P1D sont souvent en proie à un sentiment fort d'insécurité pédagogique dès qu'il s'agit d'être en situation d'enseignement du tahitien. Bien qu'ils aient réussi le concours du CRPE leur assurant un certain niveau de connaissance en tahitien, bien qu'ils aient eu, pour la plupart d'entre eux, au moins deux ans de formation en tahitien à l'ESPE, ils attribuent ce malaise à la non-maîtrise de la langue, lequel, comme le souligne Jacques Vernaudon (2018), provient moins de la méconnaissance de la langue tahitienne que de celle de la « langue du métier de professeur des écoles ». Le manque d'exposition des étudiants à « l'enseigner » du tahitien en classe d'école primaire produit l'image d'une formation trop théorique, perçue comme trop éloignée de la réalité de leur classe en stage filé ou massé. Comment pourrait-on remédier à cela ?

En tenant compte du caractère praxéologique du métier d'enseignant, concevoir des séances et des séquences puis les éprouver régulièrement en classe de primaire seraient des solutions pertinentes, mais le peu d'heures (15 par semestre) en M2 P1D ne permet pas de voir et de conseiller chaque étudiant.

Le numérique pourrait aider à visionner des leçons « témoins » et des leçons d'« essais » lors des stages et à les évaluer. Ceci inciterait les étudiants à éprouver les cours enseignés à l'ESPE au cours de leur stage. Il s'agit là de quelques solutions pour former de futurs enseignants plus confiants et sûrs d'eux en situation d'enseignement.

IV. DISCUSSION ET CONCLUSIONS

La confrontation de nos résultats aux recherches concernant le rapport des étudiants à l'apprendre et à l'enseigner d'une langue en contexte diglossique souligne un certain nombre de points convergents, tels que le semilinguisme (Cummins, 1979 ; Garcia, 2008), le *Cultural safety* en réponse à l'insécurité culturelle (Ramsden, 2002), l'analyse de la place des langues autochtones ou régionales (Dufour, 2016) dans les programmes du CECRL (North et Piccardo, 2016) et l'insécurité pédagogique ressentie par les stagiaires (Khalidi et Bellatreche, 2017).

En effet, les travaux de Cummins (1979) indiquent qu'un sujet issu d'un milieu dont la langue est minoritaire risque de développer un bilinguisme soustractif, engendré par un semilinguisme (comme le « franhitien ») : l'individu en question ne maîtrise ni l'une ni

l'autre des deux langues en présence et, dans le cas des étudiants de l'ESPE de la Polynésie française, cela conduit à cette insécurité langagière en tahitien ressentie comme un frein à l'accomplissement de leur futur métier. Si ces étudiants n'ont pu bénéficier des effets positifs du *translanguaging*, que Garcia (2008) définit comme un transfert de compétences d'une langue à une autre, on peut d'autant mieux comprendre qu'il soit difficile pour eux d'enseigner un bilinguisme efficace et pertinent.

Des recherches sur la *Cultural safety* (Dufour, 2016 ; Ramsden, 2002) font écho à cette insécurité culturelle ressentie par les étudiants polynésiens. Elle se mettrait en place en raison de l'interaction compréhensive (ici, l'enseignant et l'étudiant) et à la prise en compte de la culture de l'autre (celle de l'étudiant). Or, des freins, tels que l'application abusive de la démarche actionnelle préconisée par le CECRL et le peu d'heures de tahitien, nuisent à une formation se construisant sur l'authenticité d'une langue et d'une culture. Il s'agit réellement de réfléchir sur la place des langues polynésiennes dans un système éducatif français-polynésien qui, malgré tous les travaux scientifiques démontrant les bienfaits du bilinguisme additif, reste assez réticent à une application généralisée d'un enseignement paritaire bilingue en Polynésie française.

Les résultats de nos recherches soulignent également l'insécurité pédagogique ressentie par les stagiaires en situation d'enseignement du tahitien. Le croisement des données montre que ces derniers doivent disposer de plus de temps et de moyens pour apprendre les langues de la Polynésie française et que l'université, seule, ne peut assumer cette mission pédagogique. Il s'agit en effet d'une problématique que la société et les politiques polynésiens doivent résoudre ensemble en affichant une réelle volonté de valorisation de ces langues.

En conclusion, si le « besoin » de communiquer en tahitien n'est plus pertinent pour vivre ensemble à Tahiti, celui d'une identité culturelle polynésienne basée sur la langue tahitienne pourrait permettre de pallier les failles actuelles de l'enseignement des LCP. Des recherches sur le sujet devraient permettre aux étudiants d'avoir une représentation plus endogène de la langue et de son enseignement.

RÉFÉRENCES

- Arborio, A-M. et Fournier, P. (2003). *L'enquête et ses méthodes : l'observation directe*. Paris : Nathan université.
- Bardin, L. (2009). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Bourdieu, P. et Wacquant, L. (1992). *Réponses : pour une anthropologie réflexive*. Paris : Éditions du Seuil.
- Bretnier, A. (1996). L'insécurité linguistique : un objet insécurisé ? Dans D. De Robillard et M. Beniamino (dir.), *Le français dans l'espace francophone* (Tome 2, p. 903-919). Paris : Champion.
- Castellotti, V. et Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. Étude de référence, Conseil de l'Europe*. Repéré à : <https://fr.scribd.com/document/268936136/Castellotti-V-Moore-D-2002-Representations-Sociales-Des-Langues-Et-Enseignements>.
- Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire*. Paris : Ed. Anthropo.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251.
- Cortier, C. et Di Meglio, A. (2004). Le dépassement du conflit diglossique en Corse : implications pédagogiques et didactiques chez les maîtres bilingues de l'école primaire. *Repères*, 29, 185-206.
- Dufour, E. (2016). *La sécurité culturelle au niveau post-secondaire : le cas de l'institution Kiuna*. Repéré à : <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/35811/dufour-securite-culturelle-niveau-post-secondaire-2016.pdf?sequence=2et isAllowed=y>

- Durkheim, É. (1898). Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de Métaphysique et de Morale*. Tome VI, numéro de mai.
- El Hoyek, S. (2004). *Représentations identitaires et le rapport à la formation au Liban*. Thèse de doctorat inédite, Université Charles de Gaulle, Lille.
- Freud, S. (2010). *Le Moi et le ça*. Paris : Payot et rivages, 1^{re} édition en 1923.
- Garcia, O. (2008). *Bilingual Education in the 21st century: a global perspective*. Oxford : Wiley-Blackwell.
- Jodelet, D. (2005). Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie. Dans S. Moscovici (dir.), *Psychologie sociale* (p. 363-384). Paris : PUF.
- Khaldi, H. et Bellatreche, H. (2017). Insécurité linguistique et enseignement/apprentissage des disciplines scientifiques à l'université en Algérie. *Contextes et didactiques*, 10, 139-149.
- Moscovici, S. (2000). *Social Representations: Explorations in Social Psychology*. Cambridge: Polity Press.
- Nusbaum, L. (2006). Les défis de l'école pour le maintien et la transmission du catalan. *Études de Linguistique Appliquée*, 143, 355-370.
- North, B. et Piccardo E. (2016). Élaborer des descripteurs illustrant des aspects de la médiation pour le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)/ *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR)*.
- Paia, M. et Vernaudoon, J. (2002). Le Tahitien : plus de prestige, moins de locuteurs. *Hermès, La Revue*, 1(1-2), 395-402.
- Ramsden, I-M. (2002). *Cultural Safety and Nursing Education in Aotearoa and Te Waipounamu*. Thèse de doctorat, Université Victoria, Wellington.
- Tetahiotupa, E. (2000). *Bilinguisme et scolarisation en Polynésie française*. Thèse de doctorat, Université Paris I, Paris.
- Tetahiotupa, E. (2004). Les langues polynésiennes : obstacles et atouts. *Le journal de la Société des Océanistes*, 119, 139-153.
- Vernaudoon, J. (2018). Les métalangues du tahitien à l'école. *Contextes et didactiques*, 12, 35-47.
- Verny, M-J. (2009). *Enseigner l'occitan au XXI^e siècle*. Défis et enjeux, *Tréma*, 31, 69-83.
- Weber, M. (1995). *Économie et société*. Paris Pocket.

LES ENJEUX CURRICULAIRES SOULEVÉS PAR L'ENSEIGNEMENT DU DÉVELOPPEMENT DURABLE EN GÉOGRAPHIE : L'EXEMPLE DE LA NOUVELLE-CALÉDONIE

Amandine Toutou

INSPE de Guyane, Université de Guyane

Séverine Ferrière

INSPE de Nouméa, Université de la Nouvelle-Calédonie, laboratoire LIRE

Signe d'un intérêt grandissant, pas un jour ne passe sans que les médias ne se fassent le relais de l'écologisation des discours publics. Développement durable, environnement, recyclage, biodiversité et réchauffement climatique, ces termes galvaudés semblent interchangeables dans les représentations de sens commun. Depuis sa définition en 1987, le projet d'un « développement durable » a connu une diffusion planétaire cristallisant les préoccupations « écocitoyennes » de la société civile comme des acteurs politiques et économiques.

Sa fulgurante promotion n'épargne pas le système éducatif français qui, en quelques années, s'est saisi du développement durable pour réformer profondément l'organisation des programmes scolaires et, à rebours, participer à une transmission ascendante des savoirs des enfants vers leurs parents. Les enseignants, quant à eux, se retrouvent à la charnière entre une injonction institutionnelle et une demande sociale omniprésente, sans toujours savoir comment prendre le recul suffisant pour échapper à un phénomène de mode et donc garantir la rigueur intellectuelle requise par leur métier.

À travers l'étude d'un objet d'enseignement de géographie, le développement durable, nous souhaitons observer comment s'articulent les représentations sociales et professionnelles des enseignants dans un contexte particulier de programmes « adaptés », à l'origine de situations d'apprentissages originales.

I. ENSEIGNER LE DÉVELOPPEMENT DURABLE EN CLASSE DE GÉOGRAPHIE EN NOUVELLE-CALÉDONIE

A. Le développement durable : d'un projet politique à un objet d'enseignement

1. Un projet politique questionné par la sphère scientifique

Le terme « développement durable » est la traduction de *Sustainable development*, mentionnée pour la première fois dans le rapport Brundtland, *Our common future* (1987)¹, rédigé par la commission mondiale sur l'environnement et le développement de l'Organisation des Nations unies. Défini comme un « développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures à répondre aux leurs » (p. 14), cette notion pose le principe d'une solidarité intergénérationnelle. En 1992, le sommet pour la Terre de Rio, a formalisé cette définition par les trois piliers « économique », « social » et

¹ Rapport Brundtland, « Our Common Future », consultable en ligne : https://www.diplomatie.gouv.fr/sites/odysee-developpement-durable/files/5/rapport_brundtland.pdf

«environnemental», auxquels le sommet de la Terre de Johannesburg (2002) a ajouté un quatrième : «la diversité culturelle».

La proximité des enjeux du développement durable et des problématiques de la géographie scientifique semble évidente (Robic et Mathieu, 2002). En effet, à la charnière entre les sciences naturelles et les sciences sociales, la géographie a pour objectif de décrire et expliquer les relations entre les milieux et les sociétés, les différentes formes d'organisation spatiale qu'elles produisent et les conditions mêmes de leur production. Pourtant, il faut attendre le début des années 2000 pour que les géographes français se saisissent de cet objet (Arnould, Miossec et Veyret, 2004). Au-delà des ancrages épistémologiques divergents (Mancébo, 2006; Veyret, 2005), le rapport des géographes français face au développement durable est une approche critique dominante. Tantôt envisagé comme un «concept évolutif et plastique» par les uns (Jégou, 2007), «nomade» pour les autres (Clément, 2004), d'autres encore contestent même tout caractère opératoire, refusant de qualifier le développement durable de «concept» et soulignent les confusions persistantes dans l'opinion publique entre développement durable et environnement (Theys, 2014).

Ces regards critiques prennent également source dans la surmédiatisation et l'instrumentalisation politique de l'expression «développement durable», ce que Brunel résume de manière lapidaire dans le titre de son ouvrage publié en 2008, *À qui profite le développement durable?* Si la défiance majoritairement partagée par les géographes français vis-à-vis du développement durable tranche par rapport à d'autres «méta-discours», tels que celui de mondialisation (Lefort, 2008), c'est bien parce que le développement durable constitue un objet intellectuel radicalement différent. L'absence de consensus et les vifs débats suscités dans la sphère de la géographie scientifique tiennent en définitive beaucoup à la normativité portée par le développement durable qui entend définir une voie de salut commune à l'ensemble de la planète pour aujourd'hui et pour demain.

2. La transposition didactique d'un concept non stabilisé

Le développement durable fait son apparition dans les programmes scolaires, *via* la circulaire «Généralisation d'une éducation à l'environnement pour un développement durable» en 2004, puis *via* celle de l'«Éducation au développement durable» publiée en 2007 (Considère et Tutiaux-Guillon, 2013), s'inscrivant ainsi dans l'évolution globale préconisée par l'ONU dans le cadre de la «décennie pour l'éducation et le développement durable» (2005-2014). L'«Éducation au Développement Durable» participe des «éducations à», définies comme novatrices et transversales, à la différence de «l'enseignement *du* développement durable», qui prend appui principalement sur les disciplines de la géographie et les Sciences de la Vie et de la Terre (SVT). L'enseignement du développement durable, dont il est question ici, est devenu un thème central dans les savoirs scolaires dispensés en géographie puisqu'il est le fil conducteur des programmes de géographie des classes de 5^e et de 2^{de} et qu'il est également présent dans les programmes de 3^e et de 1^{re} qui portent sur l'aménagement des territoires². Les programmes de géographie adoptent une définition «médiane» (Jégou, 2007) du développement durable, le caractérisant de la manière suivante : «une tentative pour concilier l'efficacité économique, la qualité de l'environnement et le développement humain et social [...] avec la prise en compte des besoins des générations présentes et futures»³.

2 Notre recherche a porté sur les programmes de géographie en vigueur en Nouvelle-Calédonie en 2017, c'est-à-dire les programmes de 2008 (collège, adaptés en 2010) et de 2010 (lycée, adaptés en 2012).

3 Eduscol, Ressources pour la classe de 5^e, Le développement durable, fil conducteur du programme de géographie de 5^e, 2010. http://media.eduscol.education.fr/file/college/60/3/College_Ressources_HGEC_5_

À la suite des géographes francophones, les chercheurs en sciences de l'éducation (Alpe et Barthes, 2013; Alpe et Legardez, 2011; Sauvé, 2000; 2007; Tutiaux-Guillon, 2013) ont montré que l'introduction du développement durable dans les programmes scolaires soulève de nombreuses questions et difficultés, dont son faible soubassement épistémique, sa proximité avec les représentations sociales et son inscription dans le champ des « questions socialement vives ». Selon Simmonneau :

Ces questions sont vives à trois niveaux, celui de la recherche, celui de la société et en classe. Les questions socialement vives font l'objet de controverses entre spécialistes des champs disciplinaires et/ou entre les producteurs de savoirs non académiques (professionnels, associations, consommateurs...). Elles sont empreintes d'incertitudes, dans les savoirs de référence comme dans les implications sociales. Ces questions interpellent les pratiques sociales et renvoient aux représentations sociales et aux systèmes de valeurs : elles sont considérées comme un enjeu par la société et suscitent des débats ; elles font, selon l'actualité, l'objet d'un traitement médiatique important. Les enseignants se sentent souvent démunis pour les enseigner, car il s'agit de savoirs non stabilisés susceptibles de générer des conflits dans la classe du fait de leur « vivacité » sociale. (2008, p. 179)

Les valeurs morales plurielles et parfois opposées portées par cet enseignement constituent une véritable rupture avec le modèle standard de la forme scolaire. Par ailleurs, ce « curriculum » caché du développement durable, qualifié de « sournois » par Alpe et Legardez (2011) et Alpe et Barthes (2013) participe à la diffusion d'une idéologie dominante tout en prenant la forme d'un apparent consensus social. Ces auteurs soulignent notamment la persistance d'une conception «  conomiciste » du développement (Alpe et Legardez, 2011) dans laquelle le développement durable ne serait autre qu'une modalité de la croissance économique du système occidental, reposant sur l'exploitation économique de la biodiversité comme ressource. L'enseignement du développement durable contribuerait selon eux à maintenir l'existence de cultures dominantes, en l'occurrence la culture occidentale (Alpe et Legardez, 2011; Barthes et Alpe, 2013).

B. Un contexte professionnel particulier :  tre enseignant en Nouvelle-Calédonie

1. Le Projet éducatif calédonien comme creuset d'un destin commun

D'un point de vue économique et social, la Nouvelle-Calédonie est class e parmi les pays riches et développés, cependant, le système colonial et la dépendance à la métropole en ont profondément marqué les structures socio-économiques et territoriales (Gay, 2014). Outre les déséquilibres structurels de l'économie, la société néo-calédonienne est très inégale, ces inégalités recoupant largement la communauté d'appartenance des individus⁴. Que ce soit pour la répartition dans les Catégories Socio-Professionnelles (CSP) et, ce, en dépit des programmes de rééquilibrage, ou bien dans l'accès à l'emploi, le constat est sans appel :

Geo_03_ Filconducteur_152603.pdf et Eduscol, Ressources pour le Lycée Général et Technologique, Géographie 2[ ], Le développement durable, fil conducteur du programme de géographie de seconde, 2010. http://cache.media.eduscol.education.fr/file/lycee/73/9/LyceGT_Ressources_HGEC_2_Geo_01_DvptDur_FilConducteur_148739.pdf

4 Contrairement à la France métropolitaine, les statistiques communautaires sont autorisées en Nouvelle-Calédonie et publiquement accessibles sur le site de l'ISEE (Institut de la Statistique et des études économiques en Nouvelle-Calédonie). Les principales communautés recensées sont, par ordre décroissant, en 2014 : kanak (39 %), européenne (27 %), wallisienne et futunienne, tahitienne, indonésienne, ni-vanuatou, vietnamienne, autres populations asiatiques (ISEE, 2014).

plus d'un actif kanak sur quatre est sans emploi en 2014, contre 4 % pour la communauté européenne (Ris, 2013; ISEE, 2016). Les disparités socio-économiques trouvent en grande partie leur origine dans les inégalités scolaires. L'élévation notable du niveau d'instruction général en Nouvelle-Calédonie ne saurait masquer les profondes inégalités communautaires dans l'accès aux diplômes du supérieur, seulement 3 % des Kanak sont titulaires d'un diplôme du supérieur (Ris, 2013), tout comme l'exclusion des Kanak des postes à hautes responsabilités. Ce déséquilibre se retrouve dans le corps enseignant où les Kanak sont moins souvent titulaires et davantage maîtres auxiliaires, malgré l'existence d'un CAPES réservé pendant plusieurs années et de la politique « 400 cadres » puis « Cadres Avenir ». L'échec scolaire massif des Kanak, s'il est le reflet le plus manifeste d'une reproduction sociale entretenue par l'école (Bourdieu et Passeron, 1964) est également symptomatique, comme le soulignaient déjà Kohler et Wacquant en 1985, du rôle instrumental de l'école comme mécanisme de domination impérialiste. C'est donc sous le double éclairage des inégalités scolaires, sociales et géographiques, d'une part, et du processus d'acculturation et de domination porté par l'École en tant qu'institution, d'autre part, qu'il faut comprendre des enjeux socioculturels et politiques cristallisés par l'École en Nouvelle-Calédonie, « Institution liée au fait colonial par excellence » (Salaün, 2017, p. 29). Elle fonde aujourd'hui les espoirs du rééquilibrage par l'ascension sociale qu'elle permet et est un vecteur de reconnaissance du passé colonial et de la culture kanak. On mesure ainsi les enjeux politiques, socio-économiques et culturels qui reposent sur les épaules des enseignants en Nouvelle-Calédonie ainsi que les finalités que recouvrent l'enseignement du développement durable au collège et au lycée dans le contexte de la construction du pays. Pour relever ces défis, l'adoption en 2016 par le congrès⁵ du Projet éducatif calédonien, envisage de poser les bases d'une école adaptée au pays (Minvielle, 2018) en définissant un nouveau curriculum (Perrenoud, 1993; Raynal et Rieuner, 2014) pour le premier degré.

2. Une « contextualisation » des programmes scolaires

En Nouvelle-Calédonie, malgré le récent transfert de compétences de 2012, le curriculum du second degré est encore aujourd'hui conçu par l'État français (en particulier, les diplômes du brevet et le baccalauréat restent une prérogative nationale). Comme dans d'autres outre-mer, les programmes d'histoire-géographie-éducation civique du second degré sont « adaptés » localement. Ces adaptations, qui font l'objet de publications au Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale⁶ (BOEN), se présentent sous la forme de « contextualisation », ou d'« ajouts ou substitutions ». L'extrait de programme de géographie en classe de 5^e ci-dessous (cf. figure 1), montre un exemple de contextualisation de l'enseignement des risques naturels, en invitant les enseignants à choisir en étude de cas un territoire de l'aire mélanésienne.

5 Assemblée délibérante de la Nouvelle-Calédonie, compétente pour voter des « lois de pays » et d'autres textes qui s'appliquent exclusivement sur le territoire calédonien. En tant que collectivité territoriale *sui generis*, la Nouvelle-Calédonie bénéficie d'un transfert progressif des compétences détenues par l'État Français en particulier dans le domaine scolaire : depuis 2000, la Nouvelle-Calédonie est compétente pour l'élaboration et la mise en œuvre du curriculum de l'enseignement primaire public.

6 BO Spécial n°4 du 12 juillet 2012.

Figure 1 : Programmes officiels de l'enseignement d'histoire-géographie-éducation civique, en collège, adapté à la Nouvelle-Calédonie (BO spécial n° 4 du 12 juillet 2012), classe de cinquième

Géographie

HUMANITÉ ET DEVELOPPEMENT DURABLE

À l'école primaire, une première approche du développement durable a été opérée dans les enseignements de géographie et de sciences. Une action concrète de développement durable a été étudiée en sixième dans le cadre de l'éducation civique.

Le programme de la classe de 5^{ème} est consacré à la poursuite de l'étude du développement durable. Une étude de cas, placée en tout début de programme permet, en posant les trois dimensions du développement durable, d'appréhender simplement le concept. La première partie du programme s'ouvre sur les hommes, car c'est l'humanité qui est au cœur du développement durable. La deuxième partie aborde la question majeure des inégalités des conditions de vie, de richesses et de développement des sociétés, aux différents niveaux de l'échelle géographique. La troisième partie s'attache aux rapports entre les sociétés et les ressources. Ces rapports sont étudiés sous l'angle du développement durable à travers les questions d'aménagement et d'usage, de préservation et de partage des ressources entre les territoires et entre les hommes.

La démarche géographique privilégie des études de cas à partir desquelles les élèves constatent les inégalités et les déséquilibres, perçoivent les jeux d'acteurs, les impacts des actions des hommes

sur l'environnement et mesurent l'importance des choix politiques. Ces études de cas prennent pleinement leur sens par une mise en perspective à d'autres échelles géographiques et parfois de temps. Elles sont choisies de manière à ce que les élèves puissent poursuivre le parcours des différentes parties du monde.

L'apport majeur de la géographie dans l'approche du développement durable repose, outre sa dimension humaine et sociale, sur la prise en compte des échelles. C'est à travers leur maniement que les élèves perçoivent, du local au mondial, l'interdépendance des sociétés comme des territoires.

Au terme de l'année de 5^{ème} les élèves sont capables, confrontés à l'étude d'un territoire, de mobiliser les trois dimensions du développement durable. Ils ont construit une connaissance claire des grandes oppositions du monde et des enjeux auxquels est confrontée l'humanité.

L'analyse de documents et la maîtrise de l'expression écrite et orale concernent toutes les parties du programme.

I - LA QUESTION DU DÉVELOPPEMENT DURABLE (environ 25% du temps consacré à la géographie)	
Thème 1 – LES ENJEUX DU DEVELOPPEMENT DURABLE	
CONNAISSANCES Les enjeux économiques, sociaux et environnementaux du développement durable dans un territoire sont précisés, définis et mis en relation.	DÉMARCHES Ces enjeux sont abordés à partir d'une étude de cas au choix: - un enjeu d'aménagement dans un territoire (déchets, transports et déplacements, équipement touristique et de loisirs...) - le choix d'un enjeu d'aménagement local est à privilégier. L'étude de cas débouche sur une approche de la notion de développement durable
CAPACITÉS Identifier les principaux enjeux du développement durable dans le territoire étudié	

Source : Captures d'écran du site académique d'histoire-géographie de Nouvelle-Calédonie⁷.

Le développement durable recouvre un statut particulier dans les enseignements et chez les enseignants. Jeziorsky (2014) a mis en évidence une représentation sociale chez de futurs enseignants du secondaire au Québec et en France avant tout axée sur la gestion de l'environnement. Elle associe ce choix curriculaire au curriculum implicite, par défaut d'un curriculum formel détaillé. Selon de Lacaze (2015), cette association relèverait d'un manque de connaissances chez les enseignants de primaire en Guadeloupe. Par ailleurs, la proximité dans les représentations du sens commun du développement durable et de l'«environnement» au sens naturaliste du terme est entretenue chez les enseignants par la

7 http://histoire-geo.ac-noumea.nc/IMG/pdf/programmes_5eme_nc.pdf

genèse même de cet enseignement, qui ont, dans un premier temps, été introduits « côte à côte » dans les programmes comme précisé *infra*.

Figure 1 (suite) : Programmes officiels de l'enseignement d'histoire-géographie-éducation civique, en collège, adapté à la Nouvelle-Calédonie (BO spécial n° 4 du 12 juillet 2012), classe de cinquième

Thème 3 - DES INÉGALITÉS DEVANT LES RISQUES (obligatoire)	
<p>CONNAISSANCES</p> <p>Risques et développement</p> <p>L'inégale vulnérabilité des sociétés face aux risques est le résultat de différents facteurs parmi lesquels le niveau de développement occupe une place majeure. L'action de l'homme dans l'aménagement des territoires et sa perception des risques aggravent ou réduisent l'exposition aux risques.</p>	<p>DÉMARCHES</p> <p>Deux études de cas :</p> <p>Une catastrophe naturelle - dans un pays développé, - dans un pays pauvre, Si on choisit l'Océanie :</p> <ul style="list-style-type: none"> • les cyclones en Nouvelle-Calédonie ou dans un autre archipel mélanésien • le volcanisme en Mélanésie (Vanuatu, Papouasie Nouvelle-Guinée) ou en Nouvelle-Zélande <p>La comparaison démontre que deux aléas d'intensité voisine frappant deux sociétés différentes peuvent provoquer des dommages de nature et d'ampleur inégales.</p> <p>Ces études de cas sont mises en contexte au niveau mondial en s'appuyant sur des planisphères que l'on confronte (répartition de la population, risques naturels, Indice de Développement Humain...).</p>
<p>CAPACITÉS</p> <p>Localiser et situer les deux pays étudiés Décrire une catastrophe naturelle et ses conséquences Expliquer : - la différence entre les conséquences d'une catastrophe dans un pays du Nord et dans un pays du Sud. - la relation entre vulnérabilité et développement</p>	

3. Représentations sociales et professionnelles du développement durable en contexte calédonien

Le développement durable est présent dans la culture et la pensée océanienne comme rapport au monde, ainsi que le souligne un autre cadre référentiel qu'est la Charte du peuple Kanak (2014). La formulation est proche de la définition proposée dans le rapport de Brundtland : « Le développement économique et social autochtone correspond à un développement durable, solidaire et communautaire qui privilégie l'intérêt collectif tout en respectant l'initiative individuelle et privée ». Autrement dit, le « curriculum caché » du développement durable pourrait entrer en tension avec les conceptions philosophiques du rapport à la « Nature », portées par les autorités coutumières kanak qui s'éloignent de la conception occidentale d'exploitation économique des ressources. Le curriculum calédonien se trouverait alors à la rencontre de deux prescriptions institutionnelles : à une échelle mondiale (ONU) et une locale (Nouvelle-Calédonie), ainsi que de deux systèmes de valeurs, deux systèmes de pensées.

Afin de saisir les tensions représentationnelles associées à cet objet d'enseignement, nous avons souhaité interroger les enseignants néo-calédoniens par le filtre des représentations sociales, définies à la suite des travaux pionniers de Moscovici (1961), comme :

Un ensemble de connaissances, croyances, schèmes d'appréhension et d'action à propos d'un objet socialement important. Elle(s) constitue(nt) une forme particulière de connaissance de sens commun qui définit la réalité pour l'ensemble social qui l'a élaborée dans une visée d'action et de communication. (Gaffié, 2004, p. 7)

Et des représentations professionnelles, entendues comme :

Ni savoir scientifique ni savoir de sens commun, elles sont élaborées dans l'action et l'interaction professionnelle, qui les contextualisent, par des acteurs dont elles fondent les identités professionnelles correspondant à des groupes du champ professionnel considéré, en rapport avec des objets saillants pour eux dans ce champ. (Bataille, Blin, Jacquet-Mias, Piasser, 1997)

Il existe une porosité de ces deux types de représentations : l'une n'éluant pas l'autre, les deux coexistent et sont alternativement mobilisées par les individus en fonction de la situation vécue ou de l'interlocuteur. Ce modèle amène à s'interroger sur les conditions mêmes de cette coexistence : pensée professionnelle et pensée du sens commun peuvent entretenir à la fois des points communs (consensus) et des divergences avec les représentations sociales en général (Lac, Mias, Labbé et Bataille, 2010) ou relatives à un groupe socialement, culturellement ou historiquement situé. La coexistence de représentations divergentes peut prendre la forme d'une « polyphasie cognitive » c'est-à-dire à « la coexistence dynamique de modalités distinctes de connaissance correspondant à des rapports définis de l'homme et de son entourage. » (Moscovici, 1961, p. 402). Dans ce cas, les registres de représentations sont mobilisés par l'individu en fonction du contexte. Jovchelovitch et Priego-Hernández (2016) identifient trois genres de polyphasies cognitives : la prévalence sélective, la plus commune, où sont stockées des connaissances que nous mobilisons selon les contextes afin de pouvoir penser, communiquer, agir de façon adaptée; l'hybridation, par un alliage de représentations sociales qui intègre les contradictions pour en faire émerger de nouvelles connaissances; et le déplacement, par le choix d'un mode de pensée sur un autre, bien souvent sous l'impulsion de relations asymétriques de pouvoir, qu'elles mettent en lien notamment avec les rapports de tension Nord/Sud et la pensée occidentale, conduisant potentiellement à des formes de dissonances cognitives (Festinger, 1957). La dissonance cognitive se manifeste par une situation d'inconfort psychologique causée par le caractère antithétique de plusieurs représentations ou causée par l'obligation d'agir à l'encontre de ses opinions, valeurs, croyances.

C. Problématique et hypothèses de recherche

La particularité de notre recherche réside dans la prise en compte des éléments de contexte local sur les situations d'apprentissage. À travers l'étude d'un objet d'enseignement de géographie, le développement durable, nous avons souhaité identifier les potentielles tensions qui marquent les évolutions curriculaires en Nouvelle-Calédonie.

Dans la mesure où le développement durable ne fait pas consensus dans le champ scientifique, par sa proximité avec les « questions socialement vives » et l'articulation des représentations sociales et des représentations professionnelles des enseignants, nous proposons le terme d'hybride. Il permet ainsi de caractériser la dualité d'échelles institutionnelles intervenant dans l'élaboration du curriculum en vigueur en Nouvelle-Calédonie. Il permet aussi de souligner que la territorialisation des contenus d'enseignement concourt à faire du territoire un véritable acteur éducatif, producteur d'un curriculum spécifique par la mise en œuvre des principes du développement durable, modifié par le contexte territorial et plus uniquement à une échelle d'initiatives politiques et donc d'*empowerment*⁸.

⁸ La notion d'*empowerment* qui signifie littéralement « renforcer ou acquérir du pouvoir » émerge dans les années 1970 pour désigner le processus d'autonomisation et de responsabilisation des communautés marginalisées (Noirs américains, femmes, homosexuels, handicapés) et catégories défavorisées (voir Calvès, A. (2009). « Empowerment » : généalogie d'un concept clé du discours contemporain sur le développement. *Revue Tiers Monde*, 200(4), 735-749.

Nous faisons l'hypothèse, qu'outre les difficultés identifiées concernant l'enseignement du développement durable dans le contexte de la France métropolitaine, il existe des difficultés spécifiques aux situations d'enseignement en Nouvelle-Calédonie résultant du curriculum « hybride ».

Nous avons choisi de mener dans un premier temps des entretiens exploratoires afin de faire émerger les représentations sociales et professionnelles du développement durable et de son enseignement chez les enseignants d'histoire-géographie du secondaire en Nouvelle-Calédonie. Dans un second temps, nous avons élaboré un questionnaire dont la structure s'organise à partir des champs représentationnels identifiés lors du traitement des entretiens exploratoires. L'objectif est double : appréhender plus largement les représentations sociales et professionnelles de l'enseignement du développement durable ; et d'autre part, recenser les éventuels besoins en formation en lien avec la spécificité d'un curriculum « hybride ».

II. MÉTHODOLOGIE ET PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

A. Contextualisations curriculaires et formes de savoirs

1. Description de la population et recueil de données pour les entretiens exploratoires

Afin d'appréhender les représentations associées au développement durable chez les enseignants et l'impact sur leurs pratiques professionnelles, nous avons réalisé des entretiens semi-directifs auprès d'un échantillonnage par réseau intentionnellement diversifié d'enseignants d'histoire-géographie (cf. tableau 1). Les entretiens, d'une durée approximative d'une heure, se sont étalés sur huit mois⁹. Ils s'articulent sur la base de questions clés, permettant d'aborder et identifier les dimensions suivantes : les savoirs savants (scientifique) ; les savoirs scolaires (institutionnel) ; le curriculum réel (social). L'objectif poursuivi est de mener une analyse de contenu catégorielle des co-occurrences¹⁰ afin d'identifier des assertions significatives, c'est-à-dire, les résumés d'une position dominante dans la vision de celui qui émet l'assertion, et des relations entre ces assertions.

Tableau 1 : Caractéristiques de la population interrogée

	Communauté d'appartenance déclarée	Secteur	Établissement	Lieu d'exercice	Statut	Durée résidence en Nouvelle-Calédonie
S1 Femme	Européenne	Public	Lycée général et technologique	Grand Nouméa	Capes Interne	14 ans
S2 Femme	Calédonienne	Public	Collège	Grand Nouméa	Capes Externe	Toujours, sauf pendant ses études universitaires
S3 Femme	Européenne	Public	Collège	Grand Nouméa	Capes Externe	2 ans
S4 Femme	Calédonienne	Public	Collège	Brousse	Capes Externe	28 ans

⁹ Les recueils se sont déroulés de juillet 2017 à mars 2018.

¹⁰ Logiciel libre IRAMUTEQ (version gratuite d'ALCESTE).

S5 Femme	Kanak	privé	collège	Brousse	Capes Externe	Toujours
S6 Femme	Métisse calédonienne Kanak	Privé	Lycée professionnel	Brousse	Capes Externe	Toujours
S7 Homme	Métisse européenne Kanak	Public	Collège	Brousse	Capes Externe	Toujours hormis séjour de 5 ans en métropole

2. Organisation des discours enseignants

Suivant le principe de découpage répété du vocabulaire du corpus (statistique textuelle distributionnelle), nous avons procédé à une Classification Descendante Hiérarchique (GDH) qui fait apparaître quatre classes de discours de proportions inégales :

Tableau 2 : Classes et champs thématiques dans les discours des enseignants, avec le poids dans le corpus, les variables significatives et les formes réduites représentatives

Classes et poids dans le corpus	Champs thématiques	Variables significatives	Formes réduites représentatives classées par Chi ² et p<0.0001
Classe 3 (34,4 %)	Contextualisation du curriculum	Européen	Déchets; usine; eau; ramasser; fille; quartier; Blanc; maison; fermer; tri; habiter; Nouméa; nord; entrain; moyen; temps; gestion; venir; petit; cher; forêt; bus; île; filière; aller; tribu; public; Houailou; route.
Classe 1 (31 %)	Curriculum réel	Métisse; Brousse	Chose; coup; lien; sentir; comprendre; élève; perdre; donner; final; cours; peur; intéressant; difficulté; proposer; profiter; doigt; moment; compliqué; complexe; seul; là-dessus; trouver; guillemets; enfant; aise; scientifique; finalement; présenter; reprendre.
Classe 2 (20,3 %)	Curriculum formel	Européen	Question; social; aborder; aspect; développement durable; environnement; convaincre; étude de cas; économique; volet; difficile; écologique; chine; souci; marquer; améliorer; découvrir; mode; média; aménagement; trouver; forcément; cas; politique; facile; approche; poser; saisir.
Classe 4 (14,4 %)	Parcours et rapports aux savoirs		Géographie; histoire; année; souvenir; HG; licence; stage; dernier; concours; premier; CAPES; Afrique; université; troisième; tableau; essentiellement; physique; prof; servir; DEUG; module; humain; commencer; français; UV; remonter; UE.

La Classe 4 qui correspond à 14,4 % regroupe les discours relatifs au parcours de formation, avec des termes comme « géographie », « histoire », « année », « souvenir », « licence », « stage ». Cette classe est isolée et très homogène, sans effet de variables, ce qui est cohérent puisqu'elle est descriptive et concerne tous les sujets, renvoyant aux éléments du parcours professionnel des enseignants, leur formation initiale et ainsi, leur rapport aux savoirs savants (géographie scientifique). Les assertions les plus significatives de cette classe mentionnent des obstacles

à l'enseignement du développement durable qui sont communs à ceux que rencontrent les enseignants de France métropolitaine :

Disons que c'est difficile dans le sens où justement en faite [sic], maintenant que je prends le temps d'y réfléchir c'est parce que le savoir scientifique n'est pas bien posé, qu'on maîtrise, enfin que les, oui, qu'on est beaucoup à pas bien maîtriser la notion de développement durable que, finalement faire une étude de cas qui aille plus loin que l'aspect écologique c'est difficile. (S6)

La Classe 2 (20,3 % du corpus), particulièrement énoncée par les enseignants se qualifiant d'Européens, offre une définition du développement durable avec les mots *social, développement durable, environnemental, étude de cas, économique, volet*, et une importance accordée au *social*. Cette classe regroupe les discours relatifs au curriculum formel du développement durable, c'est-à-dire, les contenus d'enseignement à transmettre, dont certains sont implicites et peuvent être complexes, ainsi que l'illustrent les trois segments de texte caractéristiques de cette classe :

- *Et en même temps le reproche que je fais c'est que je trouve qu'ils insistent énormément sur l'aspect environnemental du développement durable et pas assez social, heu, les manuels. (S1)*
- *La mangrove, mais toujours du coup sous l'aspect environnement et on oublie ou alors on est gêné de se saisir de la question peut-être de la mixité sociale qui est plus difficile à saisir, parce que c'est [...]. (S3)*
- *C'est que souvent on l'associe en fait, on associait souvent au développement durable les pollutions, on, on reste beaucoup sur le volet écologique et on parle pas du, du développement social, du développement économique, c'est presque pas abordé en fait. (S6)*

La Classe 1, qui correspond à 31 % du corpus, est la deuxième classe par son importance. Elle est plus spécifiquement le fait d'enseignants se définissant comme métisses et enseignant en contexte de brousse. Elle regroupe les discours portant sur le curriculum réel et fait ressortir le mot « chose » qui semble correspondre à la manière dont les enseignants désignent le développement durable en classe, dans une sorte de transposition plus proche du sens commun que du savoir expert. Cette « chose », ce « quelque chose » pourrait désigner un objet dont les enseignants pressentent le statut particulier même s'ils ne l'identifient pas clairement, tout comme ils perçoivent sa complexité pour les élèves :

- *Heu, c'est-à-dire que, le complexe dans le sens où en fait on va leur balancer quelque chose en 5^e comme ça et que ils vont comprendre vraiment heu, pfou avec heu... plus on va avancer dans l'année plus ils vont comprendre en fait. (S7)*
- *Ils étaient perdus, j'allais trop vite je, je restais sur des, sur des choses que j'étais seule à comprendre parce que je, je n'illustrais pas assez, je n'utilisais pas assez d'exemples qu'ils pouvaient comprendre. (S6)*
- *Le développement durable cela s'apparente un peu à, quelque part, une sorte de philosophie en fait de vie [...] c'est une espèce de chose floue. (S3).*

Enfin, la Classe 3 représente l'essentiel des discours (34,3 % du corpus). La présence des termes « déchet », « usine », « eau », « ramasser », « fille », « quartier » renvoie à la mise en œuvre concrète du curriculum hybride calédonien, autrement dit aux programmes adaptés, c'est-à-dire à la territorialisation de l'enseignement du développement durable. Sont particulièrement évoqués les cas étudiés ou les situations observées en lien avec les déchets, l'eau et les usines :

- *Ils sont au courant, on leur dit : tu fais des actions de ramassage que ce soit au lycée général, ou je vois dans certains collèges tout ça, ils vont jusque dans, au bord des mangroves ramasser et comment, comment leur explique je ne sais pas... (S1)*
- *C'est bien qu'il n'y ait pas l'usine, ouais, mais moi mon papa il travaille à l'usine, on a déménagé de Nouméa pour venir là... et donc bon ben voilà là c'est un exercice auquel je n'avais pas pensé. (S4)*

- *Comment dire, en fait je vais vous expliquer et peut-être que vous allez pouvoir trouver le mot pour moi, j'ai grandi à Poum, près d'une mine et en fait heu la mine déversait heu les déchets directement dans la mer. (S6)*
- *À Nouméa on va parler du tri sélectif, là-bas¹¹ ils savent pas ce que c'est le tri sélectif donc on va plutôt adapter le développement durable à la destruction de l'environnement par rapport aux canettes. (S7)*

C'est également dans la Classe 3 que l'on retrouve l'expression des difficultés rencontrées par les enseignants afin de satisfaire au curriculum hybride afin d'allier les programmes et les cas locaux :

- *Voilà je me suis pas senti de le faire, du moins en Nouvelle-Calédonie, je trouvais que le concept en Nouvelle-Calédonie il était pas, il était pas au point encore. Donc heu, c'est vrai que c'est tellement plus simple de prendre un exemple ailleurs en Europe etc. (S7)*
- *Des ressources (pédagogiques) que l'on pourrait utiliser parce que là on part vraiment avec rien, il faut tout construire, et c'est ça qui freine... Donc je pense que voilà pour le début de carrière ça peut faire peur. (S4)*
- *Quand on parle de développement durable on se dit, y a beaucoup de choses à faire, mais après quand on prend le temps d'y réfléchir et que il faut que ça corresponde en fait à, aux trois volets, ça restreint un peu [...]. (S6)*
- *Mais je [pause], en Calédonie [pause]. En France il y a tellement plus de choses à faire, c'est sûr. (S1).*

En résumé, les discours au sujet du développement durable révèlent la proximité entre le curriculum formel (dimension didactique) et le curriculum réel (dimension pédagogique) de l'enseignement du développement durable. L'analyse de l'organisation des représentations des enseignants au sujet du développement durable et les différentes formes de curriculums mentionnées *via* leurs pratiques professionnelles et les obstacles nous amènent à nous interroger sur le processus d'ancrage des représentations du développement durable d'un point de vue contextuel (politique, économique, social, culturel).

B. Représentations sociales et professionnelles du développement durable chez les enseignants et questions de formation

1. Description de la population et recueil de données pour le questionnaire

Ce questionnaire, élaboré pour être envoyé par voie numérique, a permis d'avoir la plus large audience possible afin de récolter les données représentatives des typologies de discours identifiés, tout en transcendant le biais géographique de la distance, de la répartition de l'enseignement privé/public (opposition Nouméa/brousse) et le biais culturel (enseignants métropolitains/calédoniens/kanak) important compte tenu des inégalités de statuts, de formations et d'accès à la profession, d'une part; et des rapports au savoir, d'autre part (savoirs contextuels et savoirs informels).

Nous avons obtenu 45 réponses, ce qui représente un quart de la population estimée d'enseignants d'histoire-géographie en activité sur le territoire. La passation du questionnaire s'est déroulée de mi-mai à fin juin. Les enseignants ayant répondu sont majoritairement des femmes (64,4 %); les questionnés ont entre 23 et 57 ans, ce qui indique que toutes les tranches

11 L'enseignant évoque son expérience professionnelle en brousse.

d'âge en activité sont concernées avec une proportion plus importante de personnes entre 26 et 46 ans (77 %).

De même, on retrouve au niveau de l'ancienneté toute la palette du corps enseignant (de 1 à plus de 36 ans d'ancienneté), avec une plus forte représentation des enseignants en activité depuis 7 à 36 ans (72 %). Les trois quarts des questionnés exercent dans l'enseignement public (75,6 %), ce qui est assez proche des données au niveau national (73 % d'enseignants secondaires dans le public en 2016), mais qui, au regard du système éducatif calédonien, est assez peu. En effet, l'enseignement privé est très présent en Nouvelle-Calédonie, car il est fortement ancré dans l'histoire du territoire¹². Soixante pour cent des personnes interrogées déclarent avoir exercé majoritairement à Nouméa et dans le Grand Nouméa.

C'est effectivement dans ces communes que se concentre l'essentiel de la population scolaire et des établissements du secondaire¹³. Les enseignants de brousse et des îles ont été respectivement 22,2 % et 17,8 % à répondre ce qui révèle une sous-représentation de ces catégories au regard du nombre important d'établissements. Près de la moitié des questionnés exerce actuellement en collège (48,9 %), l'autre moitié se partageant entre lycée général et technologique (35,6 %) et lycée professionnel (22,2 %). Les trois quarts des sujets sont titulaires d'un concours d'enseignement, on peut donc supposer que les enseignants contractuels sont sous-représentés. Enfin, les questionnés sont très majoritairement certifiés (35,6 % titulaires du CAPES externe, 26,5 % du CAPES interne) et présentent une grande diversité dans leurs statuts. Malgré un faible retour, la diversité des répondants permet d'avoir une photographie des représentations et des pratiques des enseignants sur le territoire.

2. Une prédominance représentationnelle de l'environnement

Presque 89 % des sujets ont enseigné le développement durable en géographie sur les deux dernières années, ce qui confirme le fait que la thématique est omniprésente dans les programmes de géographie du Secondaire. Nous avons demandé aux enseignants de proposer cinq mots qui leur viennent spontanément à l'esprit pour décrire ce qu'est pour eux, le développement durable ainsi que l'illustre le tableau ci-dessous :

Tableau 3 : Classement par fréquence des mots clés donnés pour définir le développement durable en tant qu'enseignant

Mots clés	Fréquence
Environnement	30
Social/société	16
Économie/économique	14
Préservation	10
Futur	9
Génération	8
Protection	7
Écologie	7
Respect	6

12 Trente-quatre pour cent des enseignants du secondaire exercent dans le privé en Nouvelle Calédonie en 2016 contre 27 % en France métropolitaine et DOM en 2016.

13 Dans le Grand Nouméa, on compte 33 collèges, lycées et lycées professionnels en 2018 sur un total de 78 sur l'ensemble du territoire.

Dans un premier temps, le classement fait apparaître une très forte domination du mot « environnement/al » (30 occurrences dont 14 fois au premier rang), suivi du terme « social/société » (16 occurrences) et du terme économie/économique (14 occurrences). Cependant, seulement 11 interrogés proposent les trois termes parmi les cinq à lister. Enfin, les réponses de six sujets se distinguent nettement, par leur tonalité environnementaliste, humaniste, utopiste ou très critique (en particulier pour l'un d'entre eux qui énumère : « un argument politique, du *greenwashing*, un idéal, superficiel, un objectif »).

Dans un second temps, nous avons demandé aux enseignants de lister les cinq mots-clés qu'ils utilisent ou utiliseraient pour définir le développement durable avec leurs élèves :

Tableau 4 : Classement par fréquence des mots clés donnés pour définir le développement durable à leurs élèves

Mots clefs	Fréquence
Économie/économique	25
Environnement	23
Social/société	23
Développement	13
Ressource	9
Préservation	8
Futur	8
Écologie	7
Génération	6

On retrouve ici les mêmes mots clés que précédemment avec cependant une perte très importante de la diversité des occurrences et une extrême homogénéité du vocabulaire utilisé. De nouveau, les trois premières occurrences correspondent aux trois piliers du développement durable, mais dans un ordre différent cette fois, puisque « économie/économique » est mentionné 25 fois, « environnement/environnemental » et « social/société » arrivent au deuxième rang avec 23 occurrences. Cependant, « environnement » se trouve plus souvent mentionné en première position (11 fois), alors qu'« économie » n'arrive qu'une seule fois en première position et est plutôt cité en deuxième position (sept fois) ou en troisième position (10 fois).

Dans un troisième temps, il a été demandé aux questionnés de proposer la définition « type » qu'ils font ou feraient noter à leurs élèves. Les définitions données sont d'une très grande homogénéité, ce que souligne l'analyse textuelle qui fait apparaître trois types de définitions : un premier groupe de définitions axé sur la solidarité intergénérationnelle (définition du rapport Brundtland de 1987), un deuxième autour des trois piliers (définition du sommet de Rio de 1992) et un troisième qui fait la synthèse des deux précédentes (comme indiqué dans les instructions officielles). Il est à noter que le groupe le plus représenté est le premier avec 24 définitions, contre 10 pour le second et 10 pour le dernier.

Pour terminer, un ensemble de questions portait sur la contextualisation de l'enseignement. Nous cherchions à savoir si le développement durable est perçu comme propice à l'adaptation du programme de géographie. Quarante-vingt-cinq pour cent des personnes ayant enseigné le développement durable sur les deux dernières années déclarent mener des études de cas locales (soit 34 enseignants), ce qui représente 75,5 % des enseignants au regard de la totalité de la population interrogée. On relève 19 études de cas différentes sur le développement durable qui portent sur la Nouvelle-Calédonie et les objets traités (espaces comme ressources) sont moins diversifiés au lycée qu'au collège. On note la fréquence

des études de cas portant sur l'exploitation du nickel (mentionné neuf fois), alors même que cette activité économique n'est pas durable dans le temps. Le projet de transport en commun en site propre à haut niveau de service Néobus est le second exemple le plus cité, particulièrement au collège. Même si cet aménagement est un premier pas vers un plan de mobilité plus durable à l'échelle du grand Nouméa, encourageant les habitants à renoncer à se déplacer en voiture individuelle (le taux de motorisation des ménages est de 89 % sur ces communes¹⁴), le report de mobilité espéré n'est que de 5 %¹⁵.

On peut également s'interroger sur la capacité de cet aménagement à réduire les inégalités sociales. Enfin, sont cités, plus à la marge, la gestion des déchets dont seul le tri est réalisé en Nouvelle-Calédonie, alors que la filière recyclage/valorisation n'est que balbutiante¹⁶, la gestion de l'eau, ainsi que l'exploitation des ressources halieutiques. Les rares études de cas mentionnées à l'échelle océanienne proviennent de l'Australie en lien avec la problématique de l'eau à Sydney, et de l'exploitation du phosphate à Nauru.

En somme, les études de cas mentionnées par les enseignants ne constituent pas des exemples probants de durabilité puisque les trois piliers ne sont pas respectés ou représentés de manière très déséquilibrée. Ce constat interroge sur les représentations implicitement transmises aux élèves lors de la territorialisation de l'enseignement du développement durable, la Nouvelle-Calédonie ne faisant pas office de « modèle » de durabilité.

3. Les besoins en formation

Afin d'aller plus avant dans la compréhension des choix opérés pour aborder le développement durable, le questionnaire comprenait un bloc de questions relatives à la formation. Nous avons interrogé les enseignants quant à leurs difficultés ressenties au regard de la thématique, leur sentiment de compétence et les ressources mobilisées. On observe que pour seulement 9 % d'entre eux l'enseignement du développement durable est « très facile », tandis qu'il est qualifié pour 24 % d'« assez facile », pour 38 % « plutôt facile » et pour 29 % « plutôt difficile ». On observe également que si les enseignants titulaires d'un concours s'estiment suffisamment à l'aise, ce sont les non-titulaires qui se sentent le moins à l'aise.

Une des questions portait sur les ressources mobilisées pour construire les études de cas contextualisées. On constate que ces ressources sont d'une grande diversité (cf. graphique 1). En résumé, deux pôles majeurs de ressources se dégagent : d'une part les documents institutionnels (73,5 %), d'autre part les acteurs et supports locaux (35,6 %).

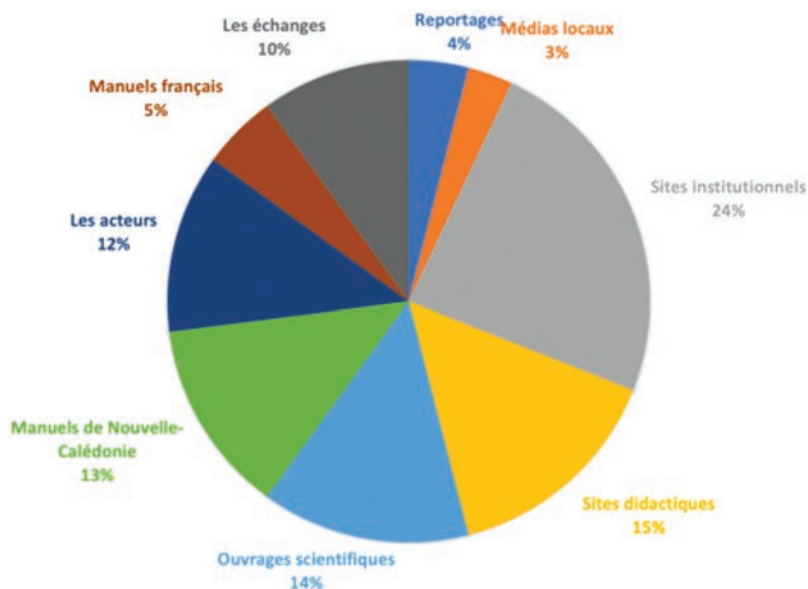
Une dernière question portait sur les besoins de formation s'agissant de la contextualisation du développement durable. Si une formation scientifique sur le développement durable est déclarée nécessaire par 53 % d'entre eux, c'est surtout une formation sur la contextualisation du développement durable que les enseignants demandent à 98 %.

On comprend donc comment les programmes adaptés, censés permettre un enseignement plus concret des problématiques de la géographie grâce à des exemples pris dans l'environnement proche, peuvent constituer un obstacle, une difficulté, tout du moins, pour les enseignants.

14 Recensement de la population, INSEE-ISEE, 2014.

15 Selon l'Agence Française de Développement (AFD), qui participe au financement du projet Néobus. Repéré à <https://www.afd.fr/fr/actualites/grand-angle/rapidite-mixite-sociale-ecologie-neobus-revolutionne-le-grand-noumea>

16 Elle ne concerne localement que le verre et une partie de l'aluminium ; le reste des déchets est exporté pour recyclage ou enfouissement mais toutes les communes ne disposent pas de déchetterie, les décharges et dépôts sauvages sont donc nombreux, voir le guide des déchets en Nouvelle-Calédonie, province Sud, janvier 2017, repéré à : <https://www.province-sud.nc/sites/default/files/1828632/Guide%20des%20d%C3%A9chets%20en%20NC%20-%20ADEME-PS.pdf>

Graphique 1 : Ressources mobilisées par les enseignants pour l'élaboration d'études de cas contextualisées

III. OBSTACLES ET LIMITES INTRODITS PAR LE CURRICULUM HYBRIDE

A. Une territorialisation de l'enseignement du développement durable qui conduit à renforcer le poids du curriculum caché

Partant des difficultés identifiées concernant l'enseignement du développement durable dans le contexte de la France métropolitaine, nous avons fait l'hypothèse que le contexte néo-calédonien, caractérisé par un curriculum hybride, serait source de difficultés supplémentaires. Ces difficultés se manifestent tout d'abord dans l'écart entre curriculum prescrit, réel et caché.

Alors que les entretiens soulignaient la volonté des enseignants de transmettre un savoir « expert » du développement durable à l'interface des trois piliers, en insistant sur le pilier social afin de rééquilibrer les représentations des élèves, les mots clés utilisés et les études de cas mobilisées sont d'abord orientés vers le pilier environnemental, confortant ainsi les représentations sociales du développement durable (de Lacaze 2015 ; Jeziorsky, 2014). Toutefois, la configuration est différente lorsque les enseignants énumèrent les termes pour donner une définition aux élèves (économique en premier) et lorsque l'on étudie de près la durabilité des études de cas locales où le pilier social fait presque systématiquement défaut, ce qui semble valider cette fois l'hypothèse d'un curriculum caché « sournois » du développement durable véhiculant une vision « économociste » de la nature (Alpe et Legardez, 2011).

Ces variations sont éclairantes quant à l'articulation entre l'intentionnalité des discours (relevant du curriculum formel) et leur effectivité dans la classe (curriculum réel) et nous amènent à nous interroger plus largement sur la légitimité des différentes formes de savoirs mobilisés dans l'espace de la classe. En effet, savoirs formel et informel se transforment, en se complétant ou en se contestant, et peuvent conduire à une forme de polyphasie cognitive. On observe que, si la territorialisation de l'enseignement du développement durable est un

appui pertinent pour la plupart des enseignants, cela conduit à un certain nombre d'obstacles et de conflits représentationnels dans les discours et les pratiques.

En effet, bien que les enseignants perçoivent l'instrumentalisation politique (Brunel, 2008) du développement durable comme modalité de la croissance économique occidentale (Alpe et Legardez, 2011) ceux-ci sont tenus, par le caractère obligatoire de cet enseignement et par les injonctions à l'adaptation des programmes, à renforcer les représentations du sens commun, allant à l'encontre de leurs convictions. Par ailleurs, la territorialisation de cet objet d'enseignement conduit la Nouvelle-Calédonie dans une situation ambiguë, puisque les cas traités fonctionnent davantage comme des contre-exemples de durabilité que comme des modèles.

Enfin, certaines situations de conflits de représentations émanant de la multiplicité des formes de savoirs (chez les enseignants eux-mêmes entre représentations sociales et professionnelles ou entre le discours enseignant et les représentations des élèves), se rattachent à la dimension culturelle et identitaire des représentations. Elles conduisent à la manifestation de refus à enseigner ou à «être enseigné», elles aussi caractéristiques de la dissonance cognitive, dont l'ancrage, plus profond, relève des différents modes d'«habiter» le territoire et le monde (Stock, 2011; Tuitou, Lefort et Ferrière, 2020).

B. Repenser la formation et la contextualisation des enseignements pour dépasser un curriculum hybride

Afin d'éviter les conflits, problèmes ou polémiques en classe, les enseignants déploient des stratégies de déplacement, soit par renoncement, en ne présentant pas d'études de cas locales, soit par contournement, en ramenant les exemples pris à l'étranger, le plus souvent dans le monde occidental, à la Nouvelle-Calédonie dans un système de comparaison qui ne peut qu'aboutir au constat d'un «retard». On comprend donc comment le caractère «hybride» du curriculum devient source d'obstacles à la forme et à la transmission scolaire du fait de savoirs et de finalités contradictoires (Legardez, 2004).

Dans une perspective de formation, tant initiale que continue, la question des savoirs scientifiques est décisive, notamment pour parvenir à une contextualisation effective. La confrontation des résultats des entretiens exploratoires et des questionnaires permet de mettre en lumière la maîtrise du curriculum formel de la part des enseignants. Ils ont également pour partie conscience d'un curriculum caché, par les positions idéologiques véhiculées par le développement durable, entre préconisations mondiales et réalités sociogéographiques néo-calédoniennes. Cependant, face à un sujet positionné «très haut sur l'échelle du risque des contenus scolaires», ainsi que le définit Alpe (cité par Barthes et Alpe, 2016, p. 120), l'accompagnement professionnel des enseignants ne peut se limiter à une simple veille scientifique. Une mise à jour des savoirs par le biais d'interventions ponctuelles et ciblées sur certains objets, en particulier ceux relevant des «questions socialement vives» nous semble tout à fait nécessaire, en ménageant un temps de réflexion sur l'articulation entre les différents discours.

La distinction des champs représentationnels permettrait de mieux armer les enseignants qui devront affronter ces sujets dans la classe. Un axe de réflexion à approfondir pourrait consister à rendre visibles les dimensions cachées du curriculum afin d'éviter les situations de dissonance cognitive et dépasser les relations asymétriques qui engendrent des rapports de forces, de légitimité et d'autorité des savoirs et des personnes sur l'autre. Les recherches approfondissant une «polyphasie cognitive» permettraient de penser un accompagnement dans une visée compréhensive en prenant appui sur la porosité entre représentations sociales et professionnelles, en misant sur la flexibilité inhérente à l'état de polyphasie cognitive (envisagée comme une capacité à tenir cognitivement différents modes de connaissances, de pensées et d'actions).

Par ailleurs, les enseignants interrogés soulignent l'importance des ressources et des outils à mettre en œuvre dans la classe. Du point de vue de la pratique enseignante, la rareté des outils didactiques et pédagogiques, le manque de cas d'étude considérées comme « durables » en Nouvelle-Calédonie au regard du rôle central joué par l'économie du nickel, et les déséquilibres structurels à la fois économiques et sociaux caractérisant le territoire, mettent en difficulté les enseignants face à l'exigence de territorialisation du curriculum. Les ressources, lorsqu'elles existent, portent soit sur des territoires extraocéaniens, soit sont souvent centrées sur l'environnement (site internet du vice-rectorat au sujet du développement durable, site académique)¹⁷. Une des difficultés supplémentaires propre à la géographie est la nécessité d'une mise à jour régulière des données et des supports. La formation continue doit donc également s'orienter résolument vers la production d'outils directement mobilisables dans la classe lesquels, à l'ère du numérique, pourront être facilement accessibles en ligne, éludant le problème du caractère périssable des manuels scolaires.

Enfin, à plus long terme, et afin de lever en partie les embûches posées par le caractère « hybride » du curriculum, il pourrait être envisagé de prendre appui sur le quatrième pilier apporté par le sommet de la Terre de Johannesburg (2002) : la reconnaissance de la diversité culturelle. Plus précisément, il s'agirait d'inclure la préservation de la diversité culturelle et la promotion d'une gouvernance participative aux côtés des trois autres piliers. Pour dépasser les antinomies portées par les préconisations institutionnelles, il conviendrait d'élaborer un curriculum calédonien, qui prendrait en considération le levier culturel et pourrait s'appuyer, par exemple, sur la Charte du peuple Kanak. Cela permettrait d'inclure des pratiques océaniques de gestion des milieux et des ressources¹⁸ dans l'approche de la durabilité en Nouvelle-Calédonie, qui sont aujourd'hui exclues des discours enseignants. En effet, alors que ces derniers justifient le recours à la contextualisation pour impliquer davantage les élèves dans les apprentissages, ils témoignent de craintes ou de réticences à accorder une place significative à la multiculturalité des savoirs au sein de leur classe.

Cette évolution, si elle appartient à la sphère politique, ne peut cependant pas s'abstraire des deux préconisations précédentes (mise à jour du savoir savant, proposition et mise à jour de ressources didactiques). On voit comment à court, moyen et long terme, les différents acteurs du système éducatif néo-calédonien (enseignants, experts, représentants de l'institution éducative et du gouvernement) pourraient être amenés à concrétiser les quatre ambitions du Projet éducatif calédonien : développer l'identité de l'école calédonienne, considérer la diversité des publics, ancrer l'école dans son environnement et l'ouvrir sur l'Océanie et sur le monde afin de permettre la réussite et l'épanouissement de tous.

IV. CONCLUSION ET PERSPECTIVES

Les résultats de cette enquête auprès de 52 enseignants d'histoire-géographie du secondaire en Nouvelle-Calédonie au sujet du développement durable considéré comme une « question socialement vive » ont permis de mettre en lumière les difficultés et tensions auxquelles les enseignants sont confrontés. Ces conflits sont issus des savoirs transmis par cet enseignement ; ils existent entre savoirs institutionnels en tant que prescriptions curriculaires, savoirs scientifiques peu stabilisés qui entrent en écho avec le quotidien de la classe, et le sens commun. Ils sont également observables entre savoirs institutionnels relevant des prescriptions

17 <https://histoire-geo.ac-noumea.nc> et <https://edd.ac-noumea.nc>

18 Proche de la pratique du *rāhui* polynésien pour la gestion des ressources halieutiques.

curriculaires d'échelles multiples, savoirs scientifiques peu stabilisés et savoirs informels (sociaux ou profanes), transmis par le milieu, la famille, la vie quotidienne. L'enseignement du développement durable pose donc la question de la transmission des savoirs relatifs à l'espace vécu et habité par les élèves et les enseignants.

Si l'interférence persistante entre les différentes formes de savoirs interroge quant à leur légitimité, en particulier dans un contexte multiculturel tel que celui de la Nouvelle-Calédonie, elle rappelle par ailleurs le rôle fondamental que joue la formation initiale et continue des enseignants, à la fois dans la construction d'un savoir expert solide, mais également dans la capacité des enseignants à mettre à distance et à mobiliser de manière différentielle ces différentes formes de savoir.

Le travail présenté ici a porté sur les enseignants et engage une réflexion sur la formation, il ressort des entretiens une certaine difficulté à allier les préconisations curriculaires et le vécu quotidien des élèves. Se pose donc aussi la question, au-delà des connaissances en lien avec le curriculum réel et caché, de la mise en lien avec les savoirs des élèves. Dans le cadre des entretiens, les résistances de la part des élèves sont évoquées. Il serait intéressant d'interroger les élèves eux-mêmes, dans la perspective des travaux de de Lacaze (2015), qui a pu mettre en évidence que les élèves de primaire portaient des représentations plus contextuelles et proches de celles de personnes expertes (acteurs locaux de l'environnement tels que des chercheurs ou des responsables d'organismes d'état) que de leurs enseignants. L'approche par l'élève, ses connaissances propres, pourraient être une entrée pour aider les enseignants à élaborer les études cas, dans une perspective socioconstructiviste, où les savoirs sont situés, et où certains savoirs sont légitimés par rapport à d'autres. Ce type d'approche pourrait être développé dans la perspective plus large du développement de l'esprit critique, tout en s'inscrivant, dans le secondaire, dans l'éducation à la citoyenneté.

RÉFÉRENCES

- Alpe, Y. et Barthes, A. (2013). Le curriculum caché du développement durable. *Penser l'éducation*, 36, 101-121.
- Alpe, Y. et Legardez, A. (2011, décembre). *Le curriculum sournois de l'éducation au développement durable : l'exemple de l'usage de certains concepts économiques*. Communication présentée au colloque international francophone « Le développement durable : débats et controverses », Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand.
- Arnould, P., Miossec, P. et Veyret, Y. (2004). Vers une géographie du développement durable. *Les Historiens et géographes*, 387, 85-96.
- Barthes, A. et Alpe, Y. (2016). *Utiliser les représentations sociales en éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Bataille, M., Blin, J.-J., Jacquet-Mias, C. et Piasser, A. (1997). Représentations sociales, représentations professionnelles, système des activités professionnelles. *L'Année de la Recherche en Sciences de l'Éducation*, 57-89.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Éditions de Minuit.
- Brunel, S. (2008). *À qui profite le développement durable?* Paris : Larousse.
- Clément, V. (2004). *Le développement durable : un objet géographique?* Repéré à <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/doc/transv/DevDur/DevdurScient.htm>.
- Considère, S. et Tutiaux-Guillon, N. (2013). L'éducation au développement durable : entre « éducation à » et disciplines scolaires. *Recherches en didactiques*, 15(1), 11-133.
- De Lacaze, T. (2015). *Contextualisation de l'éducation au développement durable en Guadeloupe : conceptions d'acteurs socioéconomiques, d'élèves de cycle 3 et pratiques enseignantes*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université des Antilles.

- Festinger, L. (1957). *A cognitive dissonance theory*. Stanford: Stanford University Press.
- Gaffié, B. (2004). Confrontations des représentations sociales et construction de la réalité. *Journal International sur les Représentations Sociales*, 2(1), 6-19.
- Gay, J.-C. (2014). *La Nouvelle-Calédonie, un destin peu commun*. Marseille : IRD Éditions.
- ISEE (2016). *Tableaux de l'Économie Calédonienne : Recensements de la population de la Nouvelle-Calédonie*. Repéré à <http://www.isee.nc/publications/tableau-de-l-economie-caledonienne-tec>.
- Jégou, A. (2007). Les géographes français face au développement durable. *L'Information géographique*, 71(3), 6-18.
- Jeziorski, A. (2014). *Étude des représentations sociales du développement durable dans une perspective didactique : une contribution à la formation des enseignants à l'éducation au développement durable*. Thèse de doctorat en Didactique, Université Laval, Québec, Canada et Aix-Marseille université, France.
- Kohler, J., M. et Wacquant, L. (1985). *L'école inégale : éléments pour une sociologie de l'école en Nouvelle-Calédonie*. Nouméa : Institut Culturel Mélanésien.
- Jovchelovitch, S. et Priego-Hernández, J. (2015). Cognitive polyphasia, knowledge encounters and public spheres. Dans S. Gordon, E. Andreouli, G. Gaskell et J. Valsiner (dir.), *The Cambridge Handbook of Social Representations* (p. 163-178). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lac, M., Mias, C., Labbé, S., et Bataille, M. (2010). Les représentations professionnelles et l'implication professionnelle comme modèles d'intelligibilité des processus de professionnalisation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 24, 133-145.
- Lefort, I. (2008). Deux méta-discours et leurs usages géographiques : mondialisation et développement durable. *Bulletin de l'Association de géographes français*, 85(3), 361-369.
- Legardez, A. (2004). L'utilisation de l'analyse des représentations sociales dans une perspective didactique : L'exemple des questions économiques. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 647-665.
- Mancebo, F. (2006). *Le développement durable*. Paris : Armand Colin.
- Minvielle, S. (2018). L'enseignement de l'histoire en Nouvelle-Calédonie (fin xx^e -début xxi^e siècle). *Revue française d'éducation comparée*, 17, 179-201.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : PUF.
- Perrenoud, P. (1993) Curriculum : le formel, le réel, le caché. Dans J. Houssaye (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 61-76). Paris : ESF.
- Raynal, F. et Rieuner, A. (2014). «Curriculum». Dans F. Raynal et A. Rieuner (dir.), *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive* (p. 132). Paris : ESF Éditeur.
- Ris, C. (2013). Les inégalités ethniques dans l'accès à l'emploi en Nouvelle-Calédonie. Économie et statistique. *Inégalités et discriminations : questions de mesure*, 464-466, 59-72.
- Robic, M.-C. et Mathieu, N. (2002). Géographie et durabilité : de redéployer une expérience et mobiliser de nouveaux savoir-faire. Dans M. Jollivet (dir.), *Le développement durable, de l'utopie au concept. De nouveaux chantiers pour la recherche* (p. 167-190). Paris : Elsevier/Natures Sciences et Sociétés.
- Salaün, M. (2017). L'école en Nouvelle-Calédonie, à l'heure des compétences transférées : quel legs colonial? Dans S. Minvielle (dir.), *L'école calédonienne du destin commun* (p. 29-40). Nouvelle-Calédonie : PUNC.
- Sauvé, L. (2000). L'éducation relative à l'environnement entre modernité et postmodernité. Les propositions du développement durable et de l'avenir viable. Dans A. Jarnet, B. Jickling, L. Sauvé, A. Wals et P. Clarkin (dir.), *The Future of Environmental Education in a Postmodern World?* (p. 57-71). Whitehorse: Canadian Journal of Environmental Education.
- Sauvé, L. (2007). L'équivoque du développement durable, *Chemins de traverse*, 4, 31-47.

- Simmonneaux, L. (2008). L'enseignement des questions socialement vives et l'éducation au développement durable. *Pour*, 198(3), 179-185.
- Stock, M. (2011). Habiter avec l'autre : identités et altérités dans les styles d'habiter polytopiques. *Le sujet dans la cité*, 1(2), 54-65.
- Theys, J. (2014). Le développement durable face à sa crise : un concept menacé, sous-exploité ou dépassé ? *Développement durable et territoires*, 5(1), 1-21.
- Toutitou, A., Lefort, I. et Ferrière, S. (2020). Ouvrir l'École sur son espace proche : enjeux de la territorialisation de l'enseignement de la géographie dans le secondaire en Nouvelle-Calédonie. *Géocarrefour*, 94(2), 1-22.
- Tutiaux-Guillon, N. (2013). Éduquer au développement durable ou enseigner le développement durable en histoire-géographie : enjeux sociopolitiques et discipline scolaire. *Phronesis* 22(3), 114-121.
- Veyret, Y. (2005). *Le développement durable : approches plurielles*. Paris : Hatier.

APPROCHE DESCRIPTIVE DU CONTEXTE DES ARCHIPELS DES TUAMOTU ET DES GAMBIER : VERS UNE FORMATION CONTEXTUALISÉE POUR LES ENSEIGNANTS

Dominique Batlle

Académie de Mayotte, laboratoire EASTCO

Le contexte d'isolement des enseignants pose la question d'une formation continue efficace et contextualisée. À partir de l'analyse descriptive et de la compréhension du contexte et de l'activité individuelle des enseignants dans leur classe, nous établirons comment se sont construites nos questions de recherche. Il s'agira ici de montrer en quoi l'étude exploratoire que nous avons menée a permis la construction d'une problématique : comment apporter, dans le cadre de la formation continue des enseignants, une dynamique d'évolution des pratiques dans le contexte spécifique des îles des Tuamotu et des Gambier (circonscription pédagogique) ?

Ces deux archipels comprennent 76 atolls répartis sur deux millions de kilomètres carrés, habités par 16 664 habitants d'après le recensement de 2012. Seuls 42 atolls disposent d'une école, pour 2 100 élèves. Un isolement géographique multidimensionnel : (1) de la Polynésie française dans l'océan Pacifique, (2) de l'archipel des Tuamotu-Gambier de Tahiti, (3) des groupes d'atolls entre eux (certains groupements d'atolls sont accessibles entre eux d'autres pas) (4) de chaque atoll du récif corallien et, enfin, (5) l'isolement de chaque motu (îlot de l'anneau), dont celui où se situe l'école prise ici en considération. Huit aires linguistiques sont identifiées dans cet ensemble, sept variantes du paumotu et le mangarévien. Les enseignants parlent majoritairement le reo Tahiti.

Les enseignants évoluent donc dans un contexte qui, au-delà d'un impact sur leur professionnalité, est contraignant dans leur vie quotidienne et dans un milieu unique. Les enfants aussi. En raison de cet isolement et de l'étendue du territoire considéré, les formateurs passent une à trois fois par an, à la différence de l'île de Tahiti, par exemple, où les visites s'effectuent autant que nécessaire.

I. CADRE GÉNÉRAL DE L'ISOLEMENT DES TUAMOTU-GAMBIER

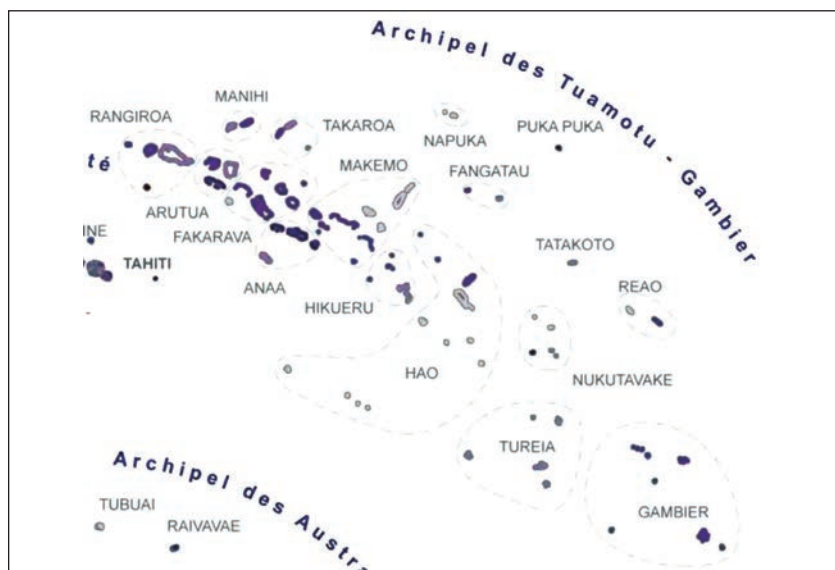
Dans ce vaste espace insulaire, les distances de Tahiti ou des atolls entre eux demandent des déplacements aériens ou en bateau comme on peut le constater à partir de la carte 1, p. 56. L'éloignement des cinq archipels entre eux est probant. La subdivision administrative la plus étendue est celle des Tuamotu-Gambier. Elle est constituée de 17 communes qui regroupent pour la plupart d'entre elles d'autres atolls, dits « communes associées », en relation administrative avec la « commune mère » par l'intermédiaire d'un « conseiller spécial ». La dispersion géographique est importante : 1 762 kilomètres séparent l'île la plus au nord-ouest de l'île la plus au sud-est (cf. carte 2, p. 56).

Carte 1 : Proportion des archipels de Polynésie française comparée à l'Europe, ISPF



Source : Carte de Polynésie Française de Institut de la statistique de la Polynésie française (ISPF) 2009, capture d'écran.

Carte 2 : Carte des 17 communes et leurs communes associées des Tuamotu Gambier. Atlas démographique de la Polynésie française, Points référence



Source : Atlas démographique de la Polynésie Française, Points référence, capture d'écran, ISPF, 2012.

L'impact sur l'économie est important. Pour comprendre la représentation particulière d'un atoll, nous allons prendre la configuration de Hao, dont la superficie totale est de 720 km² mais qui ne compte que 47 km² de terres émergées. L'altitude maximale de cet atoll est de 3 mètres. L'atoll a connu un développement économique important avec la présence

du Centre d'Expérimentation du Pacifique (CEP 1966-1996). Cependant, dans ces années de présence comme aujourd'hui, cet atoll n'est pas pour autant devenu le centre d'une dynamique avec les atolls voisins. L'isolement est resté prégnant, Hao comme le reste de l'est des Tuamotu et les Gambier n'ont pu profiter d'un quelconque développement post-CEP. La région est toujours enclavée (Merceron et Merschel, 2013). Le CEP parti, Hao a retrouvé les mêmes conditions qu'antérieurement.

Les activités se résument à une petite production de coprah, équivalant à 1,5 % de la production de la Polynésie française, 29 pêcheurs dont 2 hauturiers et une douzaine de commerces de proximité. Le développement de la perliculture, pourtant dynamique aux Tuamotu, est très limité à Hao compte tenu de l'absence de collectage naturel des naissains : seule une ferme perlière, contre 36 en 2000, subsiste. Le taux de chômage avoisine actuellement les 21 %. (Morschel, 2013)

A. Isolement une volonté mythique touristique, une réalité drastique

L'isolement en Polynésie est analysé tant sur le plan économique, géographique que social. L'île référente, Tahiti, bien que centrale, souffre aussi d'un isolement. Sur le plan économique, il a deux effets : la réduction de la valeur ajoutée et une incitation au repli économique (Poirine, 2007). Les géographes parlent de variabilité de l'insularité, de l'hypo-insularité et de la surinsularité. Ceci se mesure entre l'île principale et ses îles périphériques. Ces dernières, complètement dépendantes, vivent la surinsularité : éloignement des transports, faible autonomie politique, économique et sociale. Les îles périphériques sont peu accessibles avec des petites pistes d'atterrissage ou un port pour des relations avec l'île principale (Taglioni, 2006).

L'espace insulaire est un espace fragmenté vecteur de discontinuité et d'isolement géographique. Dans ces conditions, la cohésion nationale et la continuité territoriale ne sont pas facilitées, que ce soit dans le cadre de l'éducation, la santé, l'approvisionnement alimentaire, la technologie, l'information (Taglioni, 2004), ce qui crée un double isolement dans les atolls des Tuamotu-Gambier.

Une dynamique centrée sur l'économie locale se développe : « Les efforts pour redonner du souffle à cette économie s'appuient sur quatre filières : le développement du tourisme nautique et du "tourisme de mémoire" ; la structuration et la valorisation de l'artisanat ; l'affirmation de l'agriculture en redynamisant le coprah et en développant les cultures locales (tamanu) et le maraîchage ; le redéploiement de la pêche » (Morschel, 2013). Certains atolls ont misé sur la perliculture.

B. Un double isolement : surinsularité

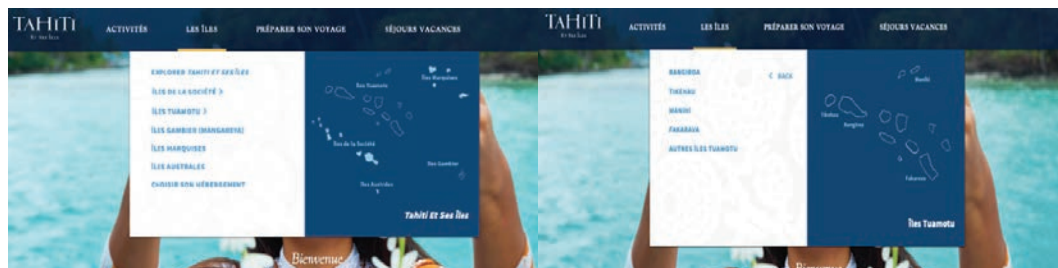
Sur le plan touristique :

Tahiti est le « nom d'appel » mondial de ce territoire français. Ses îles reflètent la promotion différenciée des archipels [...] Dans le second cas, les îles à plusieurs centaines de kilomètres de Tahiti sont difficilement accessibles en avion (faible fréquence, cherté des billets et sont très mal équipées (manque d'eau, rareté des pistes), l'hébergement y est approximatif. Cela leur donne un parfum d'aventure. (Gay, 1990)

L'attrait touristique revêt deux aspects : dans les îles Sous-le-Vent, les plages, la culture polynésienne, dans les archipels éloignés, l'aventure, où les vacanciers viennent chercher l'exil, une distanciation du monde, un dépaysement. L'image véhiculée de l'île isolée en Polynésie française renvoie, sur le plan touristique (images 1 et 2, p. 58), à un territoire sauvage et exotique, liant l'isolement à la fascination. Cette vision de l'île isolée est amplifiée par la communication touristique de l'office du tourisme de Tahiti. Sur son site, aujourd'hui, lorsque le

vacancier veut aller aux Tuamotu-Gambier seuls quelques atolls lui sont proposés... comme si les autres atolls n'existaient pas, ceci est en lien au double isolement.

Images 1 et 2 : Site de l'office du tourisme de Tahiti



Source : Capture d'écran site office du tourisme de Polynésie Française : <https://tahititourisme.fr/fr-fr/>

« Bien d'autres appellations consacrent la prééminence tahitienne et, par conséquent, la relégation des autres îles au rang d'annexes plus ou moins invisibles » (Merceron et Morschel, 2013). Ces auteurs relèvent aussi les risques de vivre dans les îles éloignées proportionnels aux difficultés de gestion de l'île principale.

C. Un isolement multifactoriel

Virginie Caze-Duvat cite Liew (1986) : « le poids important des contraintes de développement spécifiques des petits états insulaires exacerbées dans le monde des atolls ». Elle définit cinq contraintes :

1. La dispersion des atolls et des îles, il en découle une discontinuité territoriale ;
2. La surface émergée réduite, cela lié aux contraintes météo et marines, la difficulté s'accroît, lors de fortes pluies et de tempêtes, la surface émergée se réduit ;
3. Les îles petites et basses sont sans ressources terrestres. En effet, les atolls des Tuamotu Gambier ne sont approvisionnés qu'en eau de pluie récupérée dans les citernes ou en eau saumâtre. En période de sécheresse, il faut s'adapter. On n'y trouve pas de terre riche permettant les cultures de légumes, d'autant que les *maite* (nom spécifique à la Polynésie), fosses à culture pour le taro dans les atolls, sont abandonnées depuis longtemps, le riz ayant remplacé ce dernier ;
4. Les difficultés d'accès et de navigation à l'échelle de la continuité territoriale ou locale : peu ou pas d'avion. Ainsi, les atolls sont accessibles uniquement par bateau, comme à Fangatau, Napuka. L'accès s'effectue souvent par l'océan et non par une passe et le lagon. Il faut alors passer, dans un équilibre précaire, du bateau à la baleinière pour ensuite surfer sur la vague afin de franchir le platier et pouvoir monter sur le quai ;
5. La faiblesse des atouts. En effet, ces derniers ne sont pas multiples et souvent liés aux réserves halieutiques et à la biodiversité corallienne (Caze-Duvat, 2007). « L'Océanie insulaire est un espace sous le signe de la fragmentation, discontinuité et isolement géographique » (Tagliani, 2004, p. 2).

De plus, la fragmentation géographique favorise la discontinuité territoriale qui complexifie la mise en œuvre de l'éducation, la santé, le ravitaillement, l'information. L'approvisionnement alimentaire, par exemple, se fait dans les épiceries et les atolls vivent au rythme de l'arrivée des bateaux de commerce remplissant les rayons du nécessaire. Loin du mythe de l'île isolée paradisiaque, enchantée, sur laquelle on rêve de vivre l'aventure, l'atoll vit au quotidien

avec le poids de ces contraintes. Une réelle différence existe entre l'attrait touristique, avec le vécu qui s'y réfère, et la vie quotidienne.

D. Isolement territorial et identitaire

Si la définition de l'isolement est d'abord géographique, il faut également s'intéresser à la fonction identitaire et à l'ancrage territorial de cet isolement qui affecte l'économie sociale et environnementale et la réponse des habitants à ce contexte.

1. Création de lien

L'espace terrestre revêtait des logiques culturelles. Dans la période précoloniale, l'espace terrestre était organisé selon des logiques particulières ; certains atolls proches étaient désignés par le préfixe duel *Na*, marquant un fonctionnement par paires indissociables d'un point de vue politique « Na-paite (Takume-Raroia), Na-potoi (Fangatau/Fakahine) et Na-maraia (Hao-Amanu) » (Torrente, 2012). Les habitants originaires de l'atoll cherchent aujourd'hui à créer des liens internes et des relations avec l'extérieur pour dépasser l'isolement. Ils rendent l'« autre » proche, car la mer n'est pas une limite, chaque île étant la limite de l'autre, son interface créant un réseau de connexion avec les autres îles :

Confinés dans un espace miniature, ils doivent pour échapper à la déraison, animer chaque lieu d'un surcroît de sens. Non seulement ils arrivent ainsi à intensifier leurs liens, mais ils parviennent à donner à leur espace une dimension culturelle particulièrement forte [...]. Dépasser la rupture géographique par un voyage sur place. (Bonnemaison, 1991, p. 124)

Malgré tout, aujourd'hui, les habitants qui le peuvent s'éloignent de leur île natale pour suivre leurs enfants qui font des études ou pour se rapprocher des infrastructures de soin. L'impression d'isolement est omniprésente (Merceron et Morschel, 2013).

2. Sacralisation

Comment ne pas faire le lien entre l'*Omphalos* de l'Antiquité (Simoes-Marquez, 2015) et le *pito* de l'île ? Le *pito* est encore la référence de chaque atoll, l'étranger de passage peut s'entendre dire : « si tu n'es pas allé au *pito*, "nombril", tu n'es pas venu dans l'atoll ». Le lien à la terre, au centre, à la gestation est omniprésent : « Aux îles Tuamotu, la naissance des premiers humains, des plantes et des animaux est dite s'être déroulée sur la plus basse des trois plateformes superposées formant le monde » (Henry, 1955, 355) ; « À ce niveau inférieur vivaient les principes masculin *te-tumu* et féminin *te-papa*. Ils créèrent l'humain, sans précision de son mode de fabrication ou d'engendrement, mais assurément par étapes. [...] Le problème fondamental est celui de l'autochtonie, consubstantialité de l'homme et du sol, synonyme d'origine et d'archaïsme » (Saura, 2014, p. 199).

La distance et la façon de vivre créent un « temps immobile des îles » (Gay, 1990, p. 156) soit l'île comme lieu d'absolu. « La rupture du lien spatial projette l'île hors du temps et, par là, dans le sacré. Tout se passe comme si le "lieu nu" devait, pour devenir habitable, revêtir un vêtement prodigieux » (Bonnemaison, 1991, p.123).

Jusqu'au début du XIX^e siècle, dans les traditions Paumotu, un rituel accueillait les personnes étrangères. Après avoir déclamé leur généalogie, on découvrait si des ancêtres étaient communs. Si c'était le cas, les honneurs étaient rendus, sinon, on supposait de mauvaises intentions et une question était alors posée : *Kura ora* ? « Est-ce la paix ? ». La réponse était *Kura ora*, « c'est la paix », ou *kura mate* !, « C'est la mort ! » (Torrente, 2012). Cette dernière induisait un combat ou pas. « Chaque groupe élabore sa propre construction du monde, qui légitime son

installation sur une terre donnée, qui en place les limites et qui tente d'expliquer l'inexpliquable » (p. 213). Nous retrouvons aujourd'hui un rappel des liens de parenté très présents dans les atolls lors du passage d'un Paumotu. La généalogie y a toujours une place importante. Être d'un atoll relève d'une histoire. Plus récemment, dans les années 1950-60, les dénominateurs communs de la culture polynésienne dépassaient les positions géographiques spécifiques (*ta'ata tahiti*).

Les habitants des atolls mettent en avant leurs spécificités liées à leur histoire malgré les changements apportés par les Occidentaux : le protectorat français (1842) a induit le passage du Ariki (chef ayant hérité de leur pouvoir et leur puissance des ancêtres) au Tavana (chef de district, puis, à partir de 1973, maire). Comme le note Émilie Nolet :

Pourtant, force est de constater que les conditions d'exercice du pouvoir n'ont pas été entièrement bouleversées par l'arrivée des Occidentaux. La vie politique des Tuamotu reste marquée par une certaine « souplesse », dont les conséquences pour la société s'observent à différents niveaux. (Nolet, 2010, p. 132)

De même :

On est enclin à penser que certaines des idées relatives à la manière de faire advenir ou de conserver le pouvoir ont en fait survécu à l'« occidentalisation », et continuent d'imprimer leur mouvement particulier à la vie sociale, dans un contexte évidemment dépouillé de ses anciennes valeurs militaires, ou des enjeux spécifiques de la religion pré-européenne. (Nolet, 2010, p. 138)

3. Devoir d'assimilation

Aujourd'hui, l'enseignant qui arrive n'est donc pas inscrit dans la continuité des traditions de l'île. Il n'y est pas *fēti'i*, « famille ». Il devra prouver sa légitimité par son attitude personnelle, couplée à un investissement professionnel, et une reconnaissance des situations locales par une contextualisation de ses pratiques personnelles comme professionnelles. Une reconnaissance bilatérale s'imposera alors pour qu'une nouvelle vie se mette en place, riche des nouvelles expériences qu'elle peut apporter.

II. LE CONTEXTE SPÉCIFIQUE AU MONDE ENSEIGNANT DANS L'ATOLL

En 2004, une étude du contexte d'isolement géographique des infirmiers de Polynésie, et plus particulièrement de ceux des archipels éloignés de Tahiti, a mis en lumière dix caractéristiques inhérentes tant à la pratique professionnelle qu'à l'environnement social, naturel, économique, compte tenu des spécificités culturelles (Berteloot, Gagnayre et D'Ivernois, 2004). Nous nous intéresserons aux secondes et effectuons le parallèle avec le contexte de l'isolement géographique de l'enseignant.

A. Les représentations

Nous retenons de cette étude, six des dix caractéristiques les plus citées, celles se rapportant : aux « relations socioprofessionnelles », à la « perception de l'isolement », aux « spécificités culturelles de la communauté », à « l'environnement naturel », puis, ensuite, au « contexte économique » et au « mode de vie ». Sur dix critères, six se réfèrent plus à l'aspect cognitif que purement professionnel. Pour ces infirmiers, les problèmes sanitaires de la population viennent en dernier. Or, nous retrouvons, dans le monde enseignant, les mêmes caractéristiques. La connaissance de la spécificité du métier ne se pose pas en premier. Dans les sites isolés, le positionnement de soi par rapport à l'autre prime. Le contexte professionnel avec

entretien et rapport de visite nous a permis d'établir les corrélations avec l'étude d'impact du territoire pour les infirmiers. En effet, les enseignants se retrouvent à gérer des situations complexes issues de la vie familiale de leurs élèves, comme, par exemple, le signalement d'un enfant « en risque » ou danger pour lequel les décisions doivent être prises loin d'un possible accompagnement.

Le contexte de la communauté de l'atoll relève parfois du *Huis-Clos* de Sartre. Les situations personnelles des professeurs des écoles sont vraiment particulières. Dans les atolls, certaines conduites addictives, comme l'usage de cannabis (*paka*) et d'alcool artisanal (*komo*) (Ribau, Lasry, Bouchard, Moutel, Hervé, Marc-Vergnes, 2005) induisent parfois des difficultés et « histoires » (*peka peka* en Paumotu) avec lesquelles il est difficile de rester en retrait. Les infirmiers qualifient ces addictions de « pratiques sociales » (Taglioni, 2004). L'enseignant, habitant le plus souvent dans le village, n'a pas la possibilité d'effectuer une dichotomie entre vie privée et vie publique. La distanciation du contexte n'est pas possible. Les relations sociales sont particulières et les situations exacerbées. De plus, les problématiques de santé et de continuité familiale se posent aussi pour les enseignants eux-mêmes.

Le Pays affronte des contraintes lourdes pour assurer les transports des patients par voie aérienne : distances, nombre limité d'aéroports ouverts de nuit etc. C'est particulièrement vrai pour les urgences médicales (10 % des évacuations sanitaires inter-îles) qui ne peuvent être assurées qu'avec des moyens militaires qui viennent en complément des moyens aériens civils, lorsque ceux-ci sont indisponibles ou inadaptés. (Rapport IGAS, IGA, IGF, 2019 p. 56).

En mai 2019, la difficulté d'évacuation sanitaire d'une habitante des Gambier a fait la une de la presse écrite, orale, et des réseaux sociaux.

Pour les jeunes instituteurs, nommés, malgré eux, dans cet archipel, comment pouvoir avoir un projet de vie dans l'atoll quand la famille reste à Tahiti ? Le projet professionnel se développe dans l'attente d'un retour prochain dans l'île principale ou l'île maternelle. Dans les atolls à classes uniques (1/4 des écoles), il n'y a, de plus, aucun collègue avec qui échanger. La solitude, l'isolement, la distance sont omniprésents dans la vie de l'enseignant.

Force est de constater que l'enseignant qui arrive dans l'atoll ne voit pas sa vie comme le terrain d'aventures porté par l'affichage touristique. L'équipe pédagogique est dépositaire des témoignages lors des visites. L'installation s'effectue à la croisée de l'imaginaire et d'une réalité non encore vécue. L'enseignant n'a pas, non plus, investi l'île d'accueil comme une île maternelle. Il découvre alors la surinsularité. Souvent, le néo-titulaire fait part à l'équipe de circonscription d'une représentation qui tient de l'imaginaire collectif, où l'île renvoie aussi à la rupture et la mise en isolement ou l'exil : île Sainte Hélène pour Napoléon Bonaparte, îles du salut en Guyane pour les Bagnards, Alcatraz comme prison, l'île de Jersey pour Victor Hugo, etc. (Bernardie-Tahir, 2005). Chaque année de jeunes enseignantes déclarent redouter être *mōtoro*, « visitées » la nuit, font part d'histoires dramatiques dans certains atolls, de vols, etc. L'inquiétude est palpable. Il s'agit souvent pour eux d'une nouvelle vie demandant une grande adaptabilité aux contraintes, aux « autres », ainsi que disponibilité, investissement, volonté, sens des responsabilités, distanciation, écoute, dialogue et partage.

B. Contexte des nominations

Selon Bonnemaison :

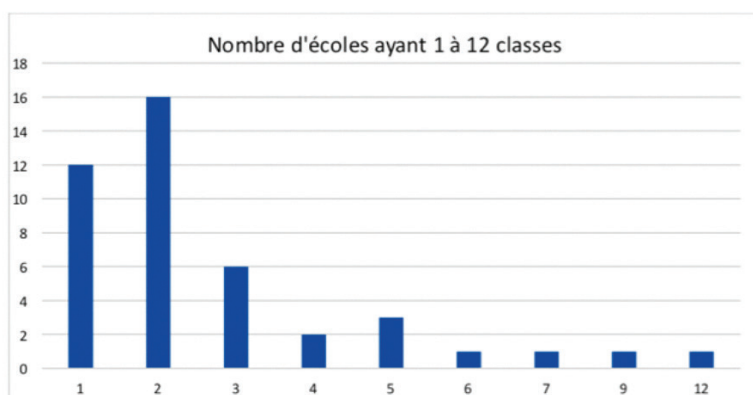
L'insularité c'est l'isolement. L'iléite, c'est la rupture, un lien rompu avec le reste du monde et donc un espace hors de l'espace, un lieu hors du temps, un lieu nu, un lieu absolu. Il y a des degrés dans l'iléite, mais une île est d'autant plus île que la rupture est forte ou ressentie comme telle. C'est ce qui fait rêver. Mais ceux qui vivent dans l'île sont rarement ceux qui en rêvent. (1991, p. 119)

La majorité des enseignants nommés dans les Tuamotu est, le plus souvent, des îles Sous-le-Vent. Dans ce cas, l'enseignant titulaire s'installe et souvent s'y sédentarise. La nomination s'inscrit alors dans un projet de vie, surtout pour des enseignants Paumotu qui reviennent dans leur île ou des enseignants qui souhaitent terminer leur carrière dans l'archipel. Dans ces atolls les écoles ont plus de classes. Si les enseignants qui viennent de s'y installer ont décidé de rester dans les Tuamotu Gambier, il ne leur sera pas aisé de déménager d'un atoll vers un autre pour changer d'école. Les équipes ne se renouvellent donc pas et les apports professionnels ne sont dus qu'au passage de l'équipe de circonscription. La continuité ne dynamise pas le renouvellement des pratiques. Pour les atolls les plus isolés, le recrutement a changé. En 2014, vingt-trois enseignants contractuels (devenus des habitués de l'isolement) étaient nommés dans les écoles. Aujourd'hui, la majorité des postes libres, attribués à l'issue de la formation initiale à l'ESPE, sont dans les archipels des Marquises et des Tuamotu-Gambier. De fait, donc, le nombre de néo-titulaires augmente dans les écoles. Ils sont plus jeunes, ont souvent leur famille sur les autres archipels ou ne veulent pas changer leurs habitudes de vie. Le temps d'affectation sera, là, le temps obligatoire de deux ans. Ils sont souvent sur des atolls sans liaison aérienne hebdomadaire. Les atolls, accessibles seulement par bateau, n'ont pas d'attractivité pour les néo-titulaires et pour les plus reculés, y sont souvent nommés les quelques enseignants contractuels encore recrutés. La discontinuité renforce l'isolement. La succession des nominations ne favorise pas la continuité pédagogique.

C. Contexte du système éducatif des Tuamotu-Gambier

Dans archipels, les écoles sont, pour beaucoup, constituées de classes uniques ou de deux classes. Il s'agit, là encore, d'un isolement (les écoles ne sont accessibles que par voie maritime) dans l'isolement (communauté d'enseignants réduite). La plus grande école a 12 classes.

Graphique 1 : Nombre d'écoles (axe des ordonnées) ayant une à 12 classes (axe des abscisses)



Le passage de l'équipe de circonscription à l'ESPE à la fin de la formation initiale des enseignants, l'équipe pédagogique intervient à l'ESPE pour échanger sur la vie dans les atolls, le contexte, l'enseignement dans des classes multiniveaux. Dans un second temps, après les nominations, une rencontre individuelle avant le départ des enseignants débutants a lieu à la circonscription. Elle permet un accueil et une information des enseignants nouvellement nommés, de présenter l'école d'affectation, l'atoll et son fonctionnement et les personnalités publiques de ce dernier.

Les communications inter-îles très réduites nécessitent souvent un voyage aérien passant par Tahiti. Les regroupements d'enseignants et/ou de directeurs ne sont pas possibles. La desserte aérienne de certaines îles a lieu toutes les trois semaines. Si un enseignant d'une telle île doit se déplacer pour une formation interdégradés d'une semaine, par exemple, il est obligé d'être absent pendant trois semaines de son école. Les navires suivant un itinéraire de port en port ne sont pas un moyen de transport adapté car le trajet est alors trop long. Il s'agit pourtant du seul moyen d'accès pour les écoles de deux atolls très isolés : Hereheretue et Temantangi. Des déplacements coûteux en « speed boat » sont possibles pour des atolls peu éloignés. Effectuer des regroupements pour certains secteurs (par bassin de collège par exemple), relève du défi. Les distances entre les écoles et le collège de rattachement se comptent très souvent en centaines de kilomètres (sauf pour les écoles de l'atoll du collège).

Le découpage de secteur s'effectue autour de trois collèges de rattachement pour 43 écoles : Rangiroa, Hao et Makemo (cf. carte 1).

À Fakarava, un dispositif innovant est développé : il s'agit d'une classe de cycle 3 avec intégration d'une 6^e à l'école, repoussant ainsi le départ des enfants au collège de Rangiroa d'une année. Dans un tel cadre, la communication avec la circonscription dépasse les horaires scolaires et passe par tous les canaux imaginables. De la clef USB apportée à un passager qui part pour un atoll ou qui en revient, du carton envoyé par le fret maritime ou aérien, au fax à la mairie qui transmettra à l'école, tout est utilisé pour rester en communication. Le haut débit qui couvrira dans les années à venir tout l'archipel apportera une facilité pour l'instant inconnue. Disponibilité téléphonique indispensable et visites au moins une fois par an par l'équipe de circonscription s'imposent dans un tel contexte. La formation doit être une priorité.

Les enfants évoluent au quotidien dans l'atoll et connaissent tous les codes et les valeurs de la vie du village. Un enseignant qui arrive donc avec ses représentations devra être ouvert personnellement mais aussi professionnellement.

Carte 1 : Découpage sectoriel des collèges



Source : Carte réalisée par Patrick Peter, animateur informatique circonscription des Tumaotu Gambier.

III. LA FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS DES TUAMOTU-GAMBIER

Nous allons présenter la démarche inductive adoptée qui nous a permis de formuler les questions de recherche. Une étude préalable dans un cadre d'inspections et de visites a permis de mettre en exergue des pratiques peu ou pas contextualisées, la contextualisation étant appréhendée dans un des ancrages : le niveau empirique, c'est-à-dire le repérage des processus de contextualisation de l'enseignant en action (Marcel, 2002). Ces pratiques sont apparues sans effet tangible sur les apprentissages des élèves malgré l'investissement des enseignants. Les rapports de visite des enseignants (2014-2015), élaborés lors de chaque passage pour tous les enseignants des écoles visitées, font état de photocopies de manuels donnés comme situation de recherche aux élèves sans mise en place d'une démarche d'investigation au préalable et sans référence au vécu de ceux-ci. Les cours sont transmissifs et non contextualisés.

Il est précisé que les visites sont des visites-conseils dont l'objectif est l'apport de remédiations pragmatiques en classe. Ces visites s'effectuent sur un temps de passage long, pour la plupart d'entre elles, de trois jours à une semaine, l'observation est donc quotidienne sur plusieurs séances dans la classe.

Les représentations de la relation pédagogique dans laquelle « le maître est celui qui sait » alors qu'il a le sentiment de ne pas maîtriser certains contenus contribuent au développement de l'insécurité pédagogique de l'enseignant (Salaün, Vernaudon et Paia, 2016). L'isolement accentue ce processus et l'enseignant développe des pratiques qui éloignent toute mise en danger par la mise en place de l'ordre d'un cours transmissif. Dans ce cadre professionnel, lors des évaluations des enseignants et des écoles des Tuamotu-Gambier, les pratiques ont été observées et analysées.

A. Analyse des rapports d'inspection et de visites

Le déroulement du temps de visite est constitué : (1) d'une observation de l'enseignant en classe ; (2) d'un retour réflexif oral sur la séance par l'enseignant ; (3) d'une analyse des pratiques ; (4) d'un résumé oral, par l'enseignant, des éléments essentiels qu'il a retenus ; (5) d'une formalisation par rapport d'inspection ou de visite.

Les éléments 1 et 3 sont analysés dans une approche compréhensive, le retour d'expérience et la formalisation sont traités dans une approche interprétative. Les formalisations revenant dans 100 % des conclusions des rapports d'inspection ou de visite des enseignants débutants ou non (140 rapports entre 2014 et 2016) sont présentées selon deux axes du modèle de Houssaye (cf. tableau 1, p. 65).

La problématique des gestes professionnels est posée, plus particulièrement, celle de la posture de l'enseignant. Suite à ce constat, les visites et entretiens ont été orientés, au-delà du rapport à la conformité aux programmes et aux compétences du professeur des écoles, sur sa posture en classe selon l'analyse de la posture d'étayage (Bucheton et Soulé, 2009) à partir d'une grille d'observation en classe (cf. tableau 2, p. 65).

L'observation de 70 enseignants la première année (cf. graphique 2, p. 66) a permis de relever deux postures professionnelles développées, centrées sur le contrôle et l'enseignement, dans un rapport purement didactique avec les élèves afin de transmettre un savoir disciplinaire. Les postures porteuses de compétences psychosociales ne sont pas présentes dans les pratiques.

Une centration sur l'enseignant et ses pratiques s'est opérée.

Nous avons émis l'hypothèse que l'analyse d'un enseignement centré sur le contenu disciplinaire et une position rigoureuse de contrôle de l'enseignant influaient sur les résultats des élèves aux évaluations territoriales et de classe. La question s'est alors posée de la dynamique de formation à apporter aux enseignants individuellement et aux équipes. Ce constat relevant le système d'aporie dans lequel évoluent les pratiques, nous avons questionné, par la même, le problème de la formation continue des enseignants et sa contextualisation.

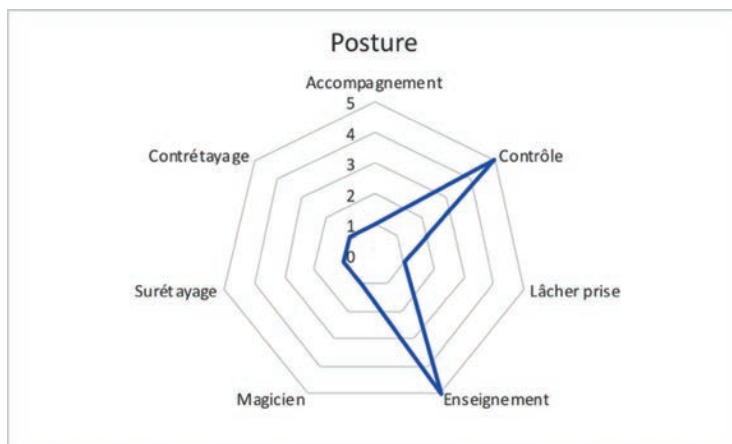
Tableau 1 : Commentaires sur 100 % des rapports de visite classés selon deux axes du triangle pédagogique de Houssaye

Relation Enseignant – Élève Former (relation pédagogique)	Relation Élève – savoir Apprendre (relation d'apprentissage)
Les activités doivent être pensées en dynamisant les interactions nécessaires. Les paramètres nécessaires sont manquants ou erronés	pour permettre aux élèves de s'impliquer volontairement
La pratique de classe doit rapidement évoluer vers un changement de positionnement de l'enseignant	pour une mise en activité des élèves et une définition des tâches à accomplir
La mise en action des élèves en classe doit permettre	à l'élève de développer sa pensée réflexive en étant en situation de : réfléchir, raisonner, analyser, proposer des stratégies et/ou émettre des hypothèses, valider ou invalider en expliquant son point de vue
Le remplissage de photocopies de manuel et de fiches d'exercices ne sont pas des objectifs comme fin en soi ou une activité pour les élèves. Il ne peut s'agir que d'évaluation sommative une fois les activités proposées terminées	

Tableau 2 : Grille d'analyse des postures d'étayage utilisées selon le modèle de l'organisation modulaire de gestes et leurs visées de Bucheton et Soulé (2009)

Posture d'étayage de l'enseignant	1	2	3	4	5
1- Accompagnement					
Pilotage souple et ouvert					
Atmosphère détendue et collaborative					
Tissage très important multi directif					
Tâche de l'élève : faire et discuter sur la posture réflexive et créative					
2. Contrôle					
Pilotage collectif synchronique très serré					
Atmosphère tendue et hiérarchique					
Tissage : faible					
Objets de savoir en actes					
Tâche de l'élève : faire la posture réflexive et créative					
3. Lâcher prise					
Pilotage confié au groupe, autorégulé					
Atmosphère : confiance, refus d'intervention du maître					
Tissage : laissé à l'initiative de l'élève					
Objet de savoir : en actes					
Tâche de l'élève variable : faire et discuter sur la posture réflexive et créative					
4. Enseignement conceptualisation					
Pilotage : le choix du bon moment					
Atmosphère : concentrée, très attentive					
Tissage : liens entre les tâches retour sur					
Objets de savoir nommés					
Tâche de l'élève : verbalisation de post-tâche de la posture réflexive (secondarisation)					
5. Magicien					
Pilotage : théâtralisation, mystère, révélation					

Graphique 2 : Constat : analyse des rapports de visite selon les postures d'étayage de Bucheton et Soulé (2009)



B. Plan de formation continue de la Polynésie française.

La problématique de la formation continue dans un tel contexte est apparue comme essentielle afin de dynamiser l'évolution dans les postures professionnelles et de développer des compétences ouvrant sur le « lâcher-prise, l'accompagnement, la posture de magicien, l'étayage » (Bucheton et Soulé, 2009).

L'analyse des propositions de formations au plan de formation continue de Polynésie française, des libellés des thèmes et des objectifs proposés dans les circonscriptions de Polynésie française (au plan de formation continue 2015-2016 et 2016-2017) a permis de mettre en exergue un focus sur les contenus disciplinaires, les concepts et la mise en œuvre de dispositifs « clefs en main ».

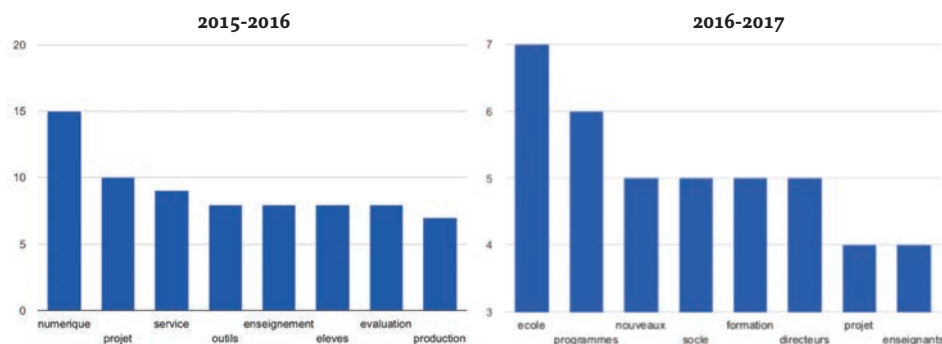
La centration est sur la réussite des élèves, sur l'école, sur l'équipe, mais peu, comme thème référent, sur les pratiques professionnelles et les gestes professionnels (formations certainement transversales dans les différentes propositions). Concrètement, nous avons procédé à l'analyse de l'occurrence d'apparition des mots dans toutes les fiches de proposition de formation continue avec deux outils en ligne : Textalyser¹ et Compteur de mot² (cf. graphiques 3 et 4, p. 67).

Ces analyses ont fait émerger la question de base de cette recherche : quelle formation continue adaptée et contextualisée pour un changement des pratiques de classe ? Nous avons envisagé, de plus, différents questionnements : comment concevoir une formation qui ne soit pas prescriptive et qui permette à l'enseignant d'être en prise avec son expérience en classe ? Comment intégrer le contexte particulier des atolls des Tuamotu Gambier ? Comment procéder pour que l'action et l'analyse de l'expérience de l'enseignant deviennent pour lui un mode d'apprentissage et, par là même, permettent un désapprentissage pour mieux apprendre (Varela, Thompson et Rosch, 1993) ? Comment, dans la surinsularité, permettre à l'enseignant de devenir un « médiateur » (Numa-Bocage, 2007), « un connecteur d'expériences, un traceur de trajectoires d'actions, un catalyseur d'actions, un enquêteur et un designer de situations » (Saury, 2013) ?

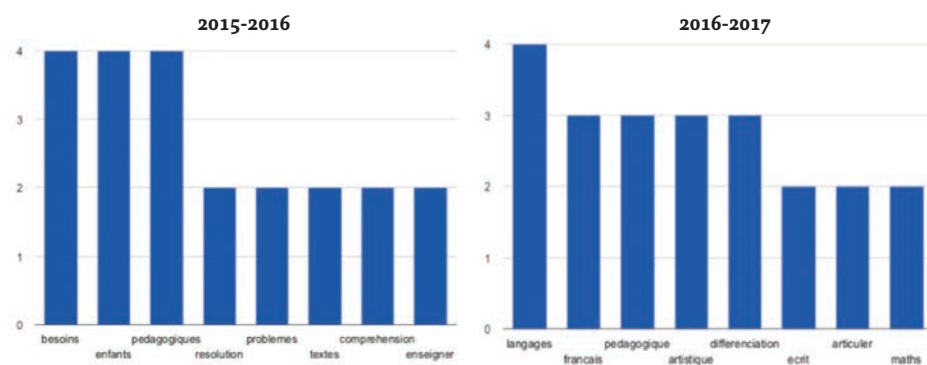
1 <http://textalyser.net/index.php?lang=fr>

2 Jérôme Pasquelin, directeur de publication, éditeur du site internet compteur de mots : http://www.jerome-pasquelin.fr/tools/compter_mots.php

Graphique 3 : Représentation des mots les plus utilisés dans la circonscription A, en 2015-2016 puis en 2016-2017



Graphique 4 : Représentation des mots les plus utilisés dans la circonscription B, en 2015-2016 puis en 2016-2017



CONCLUSION ET PERSPECTIVES

Ces interrogations nous ont orientées vers la nécessité d'une approche, dans la formation continue, axée sur l'individu-enseignant et ses actions en classe. L'approche phénoménologique correspond à cet axe, mais aussi permet un positionnement commun du professionnel comme du chercheur ou du stagiaire en formation.

En effet, elle demande la suspension de tout jugement, quelle que soit la fonction. Son objectif est de comprendre les phénomènes tels qu'ils apparaissent (et ils apparaissent à chacun différemment), et de permettre de donner du sens à son expérience vécue. Pas de référence à des représentations abstraites, à une vérité, pas de validation universelle. Cette absence de jugement de valeur s'effectue par *l'époché* : pas d'interprétation du professionnel ou du chercheur, il s'agit d'une ouverture à l'expérience de l'autre. Dans l'approche du phénomène, l'inspecteur comme « le chercheur ou le participant entrent en collaboration » (Ribau, Lasry, Bouchard, Moutel, Hervé et Marc-Vergnes, 2005). « Dans la pratique phénoménologique, le chercheur est inclus dans la méthode » (Meyor, Lamarre et Thiboutot, 2005, p. 23). Il s'agit bien d'une pratique qui inclue et associe le chercheur qui ne peut être dissocié du ici et maintenant du phénomène induisant, entre autre, un positionnement horizontal (non hiérarchique ou spécialiste) de chacun dans la formation.

L'objectif de la recherche est l'auto-évaluation par l'enseignant de sa transformation professionnelle. Dans un premier temps, il s'agira d'une quête pour mieux se connaître

professionnellement et mieux vivre son être enseignant, puis de mesurer et valoriser la transformation (et non l'action sur l'entrée dans les apprentissages des élèves qui, bien entendu, en est la conséquence directe). Nous évaluerons l'entrée dans les apprentissages de l'enseignant dans sa propre transformation des pratiques au travers d'une analyse suivant le modèle du signe hexadique (Theureau, 2010).

RÉFÉRENCES

- Bernardie-Tahir, N. (2005). Des « bouts du monde » à quelques heures : l'illusion de l'isolement dans les petites îles touristiques, *Annales de Géographie*, 644(4), 362-382.
- Berteloot, G., Gagnayre, R. et D'Ivernois, J-F. (2004). L'exercice infirmier dans un contexte d'isolement géographique. *Santé publique*, 16(2), 239-250.
- Bonnemaison, J. (1991). Vivre dans l'île. *Espace géographique*, 19-20(2), 119-125.
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées, *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48.
- Caze-Duvat, V. (2001). Les poids des contraintes physiques dans le développement des atolls : l'exemple de l'archipel des Maldives (Océan Indien). *Les cahiers d'outre-mer*, 213(54), 3-26.
- Gay, J.-C. (1990). La distance et la promotion d'un produit touristique insulaire : Tahiti et ses îles. *Espace géographique*, 19-20(2), 149-157.
- Houssaye, J., (1988). *Le triangle pédagogique*. Berne : Peter Lang.
- Marcel, J-F. (2002). Le concept de contextualisation : un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes. *Revue française de pédagogie*, 138, 103-113.
- Meyor, C., Lamarre, A.-M. et Thiboutot, C. (2005). L'approche phénoménologique en sciences humaines et sociales – Question d'amplitude. *Recherches qualitatives*, 25(1), 1-8.
- Merceron, F. et Morschel, J. (2013). Tahiti et ses périphéries insulaires : formation et crise d'un espace centralisé. *Hermès*, 65(1), 56-63.
- Morschel, J. (2013). L'atoll de Hao, entre réhabilitation des sites du CEP et enjeux de développement. *Hermès, La Revue*, 1(1), 64-66. <https://doi.org/10.4267/2042/51495>, p 65.
- Nolet, É. (2007). Figures du pouvoir dans l'archipel des Tuamotu (Polynésie française) : ce que c'est que d'être chef. *Journal de la Société des Océanistes*, 124(1), 12-12. <https://doi.org/10.4000/jso.829>, p132, p 138
- Numa-Bocage, L. (2007). La médiation didactique : un concept pour penser les registres d'aide de l'enseignant. *Carrefours de l'éducation*, 23(1), 55-70.
- Poirine, B. (2007). Éloignement, insularité et compétitivité dans les petites économies d'outre-mer. *Economies d'outre-mer. Agence Française de Développement*, document de travail. Repéré à : <https://www.afd.fr/fr/eloignement-insularite-et-competitivite-dans-les-petites-economies-doutre-mer>.
- Rapport Igas N°2018-104R / IGA N°18074-R / IGF N° 2018-M062-03, Évaluation du système de protection sociale et de santé - Appui au gouvernement de la Polynésie française, 2019, Tome 1, p 56.
- Ribau, C., Lasry, J., Bouchard, L., Moutel, G., Hervé, C. et Marc-Vergnes, J. (2005). La phénoménologie : une approche scientifique des expériences. *Recherche en soins infirmiers*, 81(2), 21-27.
- Salaün, M., Paia, M. et Vernaudon, J. (2016). « Le tahitien, c'est pour dire bonjour et au revoir » : paroles d'enfants sur une langue autochtone en sursis. *Enfances, Familles, Générations*, 25 [en ligne]. Repéré à : <https://journals.openedition.org/efg/1156>.
- Saura, B. (2004). Dire l'autochtonie à Tahiti : Le terme ma'ohi : représentations, controverse et données linguistiques. *Journal de la Société des Océanistes*, 119(111), 119-137.

- Saura, B. (2014). L'humanité en gestation : figures polynésiennes d'une autochtonie innachève. *Journal de la société des Océanistes*, 138-139(1-2), 195-208.
- Saury, J. (2013). Entretien avec Jacques Saury : Actions, significations et apprentissages en EPS au service de l'innovation pédagogique. *Le café pédagogique*, http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/eps/Pages/2013/144_1.aspx
- Simões Marques, I. (2015). Insularité et intranquillité dans *Les Silences de Porto Santo* d'Alice Machado, *Carnets. Revue électronique d'études françaises. Deuxième série-3*, <http://journals.openedition.org/carnets/1471> ;
- Taglioni, F. (2004). La coopération régionale dans l'Océanie insulaire : des processus polymorphes. *Les Cahiers d'Outre-Mer*, 225(1), 57-74.
- Taglioni, F. (2006). Les petits espaces insulaires face à la variabilité de leur insularité et de leur statut politique. *Annales de géographie*, 652(6), 664-687.
- Thereau, J. (2010). La constitution de savoirs dans l'action. *Intellectica*. 53-54. p. 95-127 https://www.persee.fr/doc/intel_0769-4113_2010_num_53_1_1180
- Torrente, F. (2012). *Buveurs de mers, Mangeurs de terres. Histoire des guerriers d'Anaa, atoll des Tuamotu*. Papeete : Haere Po.
- Varela, F., Thompson, E. et Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit*. Nanterre : Seuil.

INTERCHAPITRE 1 : PROJET INTERDISCIPLINAIRE PÉDAGOGIQUE « ADOPTE UN FLOTTEUR » EN POLYNÉSIE FRANÇAISE

Coralie Taquet

Collège de Hao, Polynésie française

Élodie Martinez

IRD/OCEANS/UMR LOPS, Brest, France

Marc Taquet

IRD/OCEANS/UMR EIO, Polynésie française

La Polynésie française est un territoire français autonome situé à 15 700 km de la métropole et constitué de 117 îles et atolls distribués sur une superficie équivalente à celle de l'Europe. L'éducation relève d'un service public géré par l'État (le vice-rectorat) et par le Pays (la Direction Générale de l'Éducation et des Enseignements, DGEE), chacun ayant ses propres prérogatives.

Certains enjeux de l'éducation en Polynésie française (Charte de l'éducation 2011, modifiée en 2016¹), comme l'insularité, sont communs à d'autres territoires français. Mais des enjeux sont spécifiques à la Polynésie française. Par exemple, nous sommes, comme en Guyane, une société où le plurilinguisme est extrêmement important, puisque le français et au moins 7 langues polynésiennes sont parlées. En dehors du tahitien, on dénombre 6 principales langues polynésiennes, réparties entre les îles et les atolls. En collège, on peut en dénombrer 3 (4 maximum) dans une classe, mais jusqu'à 7 dans une classe de lycée comme le lycée du Diadème (anciennement Taaone) où cohabitent des élèves des 5 archipels dans son internat. Cependant, un seul élève « des îles » en pratiquera en général pas plus de 3 (la langue de son atoll/île d'origine, le français, et le tahitien). Le fractionnement du territoire conduit à l'isolement et à l'éloignement, avec en particulier la séparation des familles. Le décrochage scolaire (notamment lié au fractionnement du territoire, comme indiqué par exemple dans la Charte de l'éducation de la Polynésie française, 2016) et l'illettrisme sont également des enjeux importants en Polynésie française.

Dans ce contexte, le ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur polynésien (*via* la DGEE) a mis en place le dispositif Réseau d'Éducation Prioritaire (REP+) dans le Pays (DGEE, 2015; arrêté 342 CM du 3 avril 2015, JOPE²) avec pour objectif de lutter contre l'impact des inégalités socio-économiques sur la réussite scolaire. Trois réseaux REP+ ont été identifiés : Faa'a (Tahiti) avec 1 collège et 9 écoles; Papara (Tahiti) avec 1 collège et 4 écoles; et les Tuamotu avec 3 collèges et 15 écoles. Ils concernent environ 12 % des élèves du 1^{er} degré polynésien et 19 % du 2^d degré.

Six priorités ont été identifiées (DGEE, 2015) pour ce dispositif évalué lors d'un séminaire à Tahiti en décembre 2018 : maîtriser le lire, écrire, parler et enseigner plus explicitement; conforter une école bienveillante et exigeante; coopérer avec les parents et les partenaires;

1 https://www.education.pf/wp-content/uploads/2016/08/2016-Charte-Education_2016-Version_29-07-20161.pdf ; <https://www.ilo.org/dyn/natlex/docs/ELECTRONIC/104742/127898/F1616653069/FRA-104742.pdf>

2 <http://www.education.gouv.fr/cid187/l-education-prioritaire.html> ; <http://cirfaaa.education.pf/home-copy/>

favoriser le travail collectif; soutenir, former et accompagner les personnels; renforcer le pilotage et l'animation des réseaux.

I. PRÉSENTATION DU CONTEXTE PÉDAGOGIQUE

A. Le collège Henri Hiro et ses classes de 5^e à projets

Le collège Henri Hiro est situé dans la commune de Faa'a au nord-ouest de l'île de Tahiti (archipel des îles de la Société) en Polynésie française. Il fait partie du réseau REP+ de Faa'a. Contrairement aux collèges des deux autres REP+ polynésiens, il ne possède pas d'internat. La proportion d'élèves logeant loin du domicile familial durant la période scolaire y est donc très faible. Durant l'année scolaire 2015-2016, le collège comptait autour de 684 élèves, répartis en 33 divisions : de la 6^e à la 3^e, ainsi que des sections spéciales comme une SEGPA (Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté) et une section PRO (PROfessionnelle), par exemple. Ces dernières offrent des alternatives aux élèves de moins de 16 ans en grande difficulté.

Comme tous les établissements classés en REP+ de Polynésie française, le collège Henri Hiro accueillait une majorité d'élèves dont la situation socio-économique familiale était difficile.

Il y a quelques années, le collège avait mis en place des classes à projet pour le niveau 5^e. Un second nom (en lien avec le projet) était alors ajouté à la lettre et au premier nom de la classe (en général celui d'un oiseau pour les classes de 5^e). Certains projets comportaient des activités pratiques régulières comme la 5^e « cuisine » (ateliers) ou la 5^e « énigmes » (émission de radio). D'autres, comme la 5^e *D'ōtaha* (« frégate » en tahitien), « théâtre » et la 5^e *E tavae* (« paille-en-queue », en tahitien) *moana* (« mer », en tahitien), étaient à la recherche de partenaires extérieurs afin d'enrichir davantage leurs projets (pièce de théâtre et sorties sur un sentier sous-marin).

B. De nouvelles façons d'enseigner au collège

Des études ont montré, ailleurs, que la motivation était un facteur important de l'apprentissage de l'apprenant (Allain, 2014; Faye, 2015). Tout d'abord, tout apprentissage nécessite un engagement de l'apprenant (Allain, 2014; Galand, 2010). La place de la motivation dans les facteurs favorisant l'apprentissage varie selon les auteurs et les approches choisies, mais elle est particulièrement importante dans l'approche socioconstructiviste centrée sur l'activité de l'apprenant (Allain, 2014). Ceci a été mis en évidence par de nombreuses études (Allain, 2014; Bouffard et Vezeau, 2010; Galand, 2010; Marne, Huynh-Kim-Bang et Labat, 2011; Smith, Dakers, Dow, Head, Sutherland et Irwin, 2005). Plus les activités proposées à l'apprenant sont variées, plus l'engagement de celui-ci sera important (Barth 1987; Galand 2010; Smith *et al.*, 2005). Smith *et al.* (2005) ont également montré que les activités les plus motivantes étaient notamment celles qui semblaient utiles, mais aussi collaboratives, participatives, et ludiques. On retrouve ces mêmes facteurs dans les études de Marne *et al.* (2011) sur les jeux sérieux et de Vitse (2015) sur la théâtralisation et l'apprentissage des sciences.

Dans le cas de la théâtralisation, celle-ci permet de « porter » les élèves toute l'année en maintenant leur motivation (*ibid.*). En cela, elle rejoint la pédagogie de projet (Bordallo et Ginetet, 1993). Cependant, qu'il s'agisse de jeux sérieux ou de théâtre, l'apprentissage ne dépend pas uniquement de la motivation (Allain, 2014; Galand, 2010) et l'on doit garder un équilibre entre activités ludiques et pédagogiques (Marne *et al.*, 2011). Dans le cas du théâtre, par exemple, les notions scientifiques abordées dans le cadre du projet pédagogique sont également étudiées autrement en classe (Vitse, 2015). La théâtralisation favorise l'apprentissage de

l'apprenant aussi de manière plus directe, car elle permet un réinvestissement des notions, un certain degré de répétition qui favorise la mémorisation, et parce qu'elle requiert le plus souvent une réflexion sur ces notions (*ibid.*).

Par ailleurs, de prime abord, l'intention d'apprendre (tendance naturelle selon Piaget, 1950) semble ne dépendre que de l'élève. Cependant, en réalité, la motivation résulterait d'un ensemble complexe de facteurs : environnementaux (l'enseignant, la famille, le système scolaire...), cognitifs, et émotionnels (Bouffard et Vezeau, 2010; Galand, 2010; Smith et al., 2005). Ainsi, de nombreux auteurs (Allain, 2014; Bouffard et Vezeau, 2010; Faye 2015; Galand, 2010; Potvin, Fortin, Marcotte, Royer et Deslandes, 2004) soulignent l'importance de fournir un maximum d'outils aux enseignants lors de leur formation (initiale ou continue tout au long de leur carrière). Cette motivation de l'élève serait notamment liée à la reconnaissance du travail et à l'estime de soi de l'apprenant (Allain, 2014; Potvin et al., 2004). Ainsi, toute action de valorisation de l'apprenant favorise sa motivation.

Enfin, le manque d'estime de soi et de motivation sont également des facteurs influençant le décrochage scolaire (Potvin et al., 2004). Si l'apprentissage peut être source de motivation (Allain, 2014), ce dernier révèle alors un levier indirect supplémentaire dans la lutte contre le décrochage scolaire.

C. Un an avant la mise en œuvre de la réforme des collèges

Notre expérience pédagogique a été menée durant l'année scolaire 2015-2016, soit un an avant la mise en œuvre de la réforme des collèges et la mise en place des EPI (Enseignements Pratiques Interdisciplinaires) pour le cycle 4 (arrêté du 19 mai 2015 relatif à l'organisation des enseignements dans les classes de collèges³). De plus, dès la session 2017 (première après la réforme) du Diplôme National du Brevet (DNB), les candidats allaient devoir passer une nouvelle épreuve, orale, portant sur les EPI et les parcours. Elle permettrait de collecter jusqu'à 100 points (sur les 700 possibles). Il apparaissait donc doublement intéressant de faire travailler les élèves dès l'année précédente dans le cadre de ce projet interdisciplinaire «Adopte un flotteur», ayant une production finale.

Cet interchapitre vise, d'une part, à évaluer la réussite de la mise en œuvre de ce projet interdisciplinaire (pré-EPI) sur l'année scolaire 2015-2016, mais également, d'autre part, à estimer son impact sur la motivation et l'estime de soi d'élèves d'un collège de REP+ en Polynésie française.

D. Présentation du contexte scientifique du projet THOT

L'objectif du projet THOT (TaHitian Ocean Time-series) est de mettre en place une station d'observation océanographique hauturière d'un nouveau genre pour observer et aider à la compréhension de la dynamique de l'océan et des écosystèmes associés (spécifiquement le phytoplancton, base de la chaîne alimentaire marine) à l'échelle de la Polynésie française. Le projet THOT vient compléter les connaissances physique-biogéochimiques à l'échelle des cinq grands gyres subtropicaux de l'océan global pour aider à appréhender l'impact des cycles climatiques sur ces composantes. Dans un premier temps, trois plateformes océanographiques autonomes (il s'agit des flotteurs profileurs physiques-BioGéoChimiques BGC-Argo) ont été déployées entre 2015 et 2016. Ces flotteurs acquièrent des mesures physiques et biogéochimiques entre 0 et 1 000 m de profondeur, tous les cinq jours. Cependant, ces flotteurs dérivant le long des courants, ils finissent par s'éloigner fortement de la zone de mise à

3 <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000030613339/>

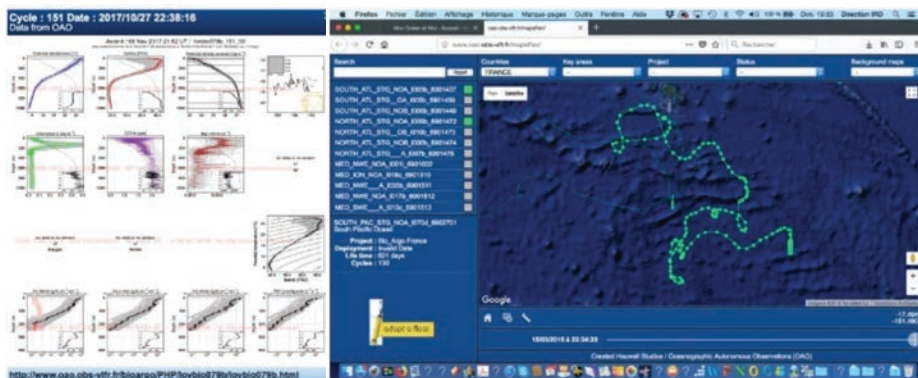
l'eau, et par couler après plusieurs années de dérive. À ce jour, début 2021, deux flotteurs sur les trois mis à l'eau sont toujours actifs. Dans une perspective d'observation de la zone d'intérêt au cours des prochaines décennies, une partie du projet est orienté vers le développement d'une nouvelle technologie permettant à un second type de plateforme autonome (un *wave glider* qui utilise l'énergie de la houle pour se déplacer) de récupérer les flotteurs profileurs (qui eux dérivent le long des courants) de les replacer à leur position initiale, faisant ainsi lieu de mouillage fixe virtuel.

THOT a comporté quatre volets :

1. la mise à l'eau de trois flotteurs profileurs BGC-Argo au sud de Tahiti,
2. le traitement des données et l'analyse des résultats sur les années 2015 à aujourd'hui,
3. la dissémination/vulgarisation scientifique de ces résultats,
4. le développement d'une instrumentation couplée entre un *wave glider* et un flotteur BGC-Argo.

Le projet éducatif « Mon océan et moi » développé en métropole par des océanographes du Laboratoire d'Océanographie de Villefranche (LOV) de l'Observatoire Océanologique de Villefranche-sur-Mer (OOV) a pour objectif principal de rapprocher le monde des océanographes du monde éducatif afin de mieux sensibiliser les élèves à l'environnement marin. Ce projet s'appuie notamment sur un site internet éducatif qui permet aux élèves et à leurs professeurs d'être en connexion directe avec les chercheurs et leurs travaux. Il comporte de très nombreux sujets en lien avec l'océan (comme par exemple l'étude du phytoplancton marin ou les mesures de l'acidification des océans), traités de manière ludique et pédagogique⁴ par des fiches explicatives, des supports vidéos et photographiques ou la composante « Adopt a float ». Cette dernière propose, aux élèves de classes françaises et étrangères du monde entier, d'« adopter » l'un des nombreux flotteurs profileurs qui sillonnent les océans de la planète pour collecter les données océanographiques indispensables à la compréhension de la dynamique océanique physique et biogéochimique. Les élèves et leurs professeurs ont accès librement aux données stockées en temps réel sur le site internet⁵. Ils peuvent donc intégrer concrètement le monde de l'océanographie, à l'aide de données réelles qu'ils peuvent ainsi manipuler et mieux comprendre.

Image 1 : Exemple de trajectoire d'un des flotteurs profileurs polynésiens (à droite). Chaque point correspond à une remontée à la surface du flotteur, ce qui lui permet de transmettre les données acquises au satellite. Le panneau à gauche illustre les profils verticaux des différents paramètres mesurés lors d'une de ces remontées



4 <http://www.monoceanetmoi.com/web/index.php/fr/>
 5 <http://oao.obs-vlfr.fr/maps/en/>

C'est grâce à cette plateforme et à la collaboration avec leurs collègues de l'observatoire de Villefranche-sur-Mer que les scientifiques de l'Institut de Recherche pour le Développement (IRD) en Polynésie française ont pu développer le projet « Adopt a float » à Tahiti dans le cadre du 3^e volet du projet THOT. C'est ainsi que les élèves du collège Henri Hiro ont pu adopter deux flotteurs BGC-Argo de THOT déployés en mer, au sud de Tahiti.

II. LE PROJET INTERDISCIPLINAIRE « ADOPTE UN FLOTTEUR » EN POLYNÉSIE FRANÇAISE LORS DE L'ANNÉE SCOLAIRE 2015-2016

A. Origine et élaboration du projet

Les équipes de l'IRD en Polynésie française (en particulier Élodie Martinez, responsable du projet THOT, alors en affectation à l'IRD Tahiti) et du collège Henri Hiro (équipes pédagogiques de 5^e) se sont rencontrées à plusieurs reprises durant le premier trimestre de l'année scolaire 2015-2016. Elles se sont concertées afin d'élaborer une proposition de projet de coopération à mettre en œuvre avec les élèves de deux classes de 5^e (*ʻōtaha* et *tavae*).

B. Objectifs du projet

Ce projet interdisciplinaire (français, SVT, mathématiques, physique-chimie, etc.) avait tout d'abord pour objectif de nous faciliter la transition vers les dispositifs prévus par la réforme des collèges. Il s'agissait également de « donner du sens » aux enseignements, notamment dans les disciplines scientifiques, c'est-à-dire d'aider à faire le lien entre les connaissances théoriques et leurs applications pratiques, grâce à l'utilisation en classe de situations et de données réelles. Il s'agissait aussi de favoriser la motivation et l'adhésion des élèves en choisissant des situations et données réelles ancrées dans leur environnement proche. Le travail réalisé autour d'un tel projet devait permettre d'initier les élèves à l'interdisciplinarité et de favoriser le décroisement des disciplines dans les représentations des élèves, ceci étant une des priorités de la réforme des collèges.

Par ailleurs, les activités contextualisées liées à ce projet et réalisées en classe permettaient également à l'enseignant de sensibiliser l'élève à son environnement aussi bien à l'échelle locale (par exemple les eaux très pauvres du point de vue de la quantité phytoplanctonique de l'archipel de la Société) que plus globale (par exemple les changements climatiques) puisque le projet THOT possédait à la fois une dimension locale et internationale.

La rencontre, les présentations orales et les discussions par et avec le personnel de l'IRD lors de la visite du centre d'Arue devaient également permettre de contribuer à la formation « citoyenne » (en particulier « écocitoyenne ») de l'élève, mais aussi à son parcours de formation et d'orientation (deux parcours étaient distingués dans ce dispositif : un « parcours citoyen » et un « parcours avenir »).

Notre hypothèse était que la pédagogie de projet peut contribuer à « passer d'un désir de savoir (lié au sens) au désir d'apprendre (lié à la réussite) » (Allain, 2014) et que le projet « Adopte un flotteur » était susceptible de susciter un tel « désir de savoir » chez nos élèves.

Outre les thématiques abordées par le projet scientifique (la mer, la Polynésie française, les satellites...), nous avons cherché à mettre en œuvre des activités liées au projet qui nous semblaient être les plus motivantes possibles pour l'élève (visite à l'extérieur, pièce de théâtre, saine émulation par un concours non scolaire).

Enfin, la valorisation des activités liées à ce projet (en particulier *via* les médias) devait influencer de manière positive le rayonnement de notre établissement scolaire de REP+, en particulier auprès des familles (et contribuer ainsi à la lutte contre le décrochage scolaire),

du public (contre les représentations faussées des capacités des élèves de REP+), mais aussi pour les élèves eux-mêmes. En effet, la représentation qu'un élève possède de son établissement influence son bien-être (son sentiment d'appartenance à la communauté scolaire) et son apprentissage. Les deux étant prioritaires pour tout établissement scolaire.

C. Organisation et mise en œuvre du projet «Adopte un flotteur»

Les réunions de concertations préalables ont également permis d'informer les acteurs potentiels (enseignants) des nombreuses possibilités d'activités à développer en lien avec le projet et des ressources pédagogiques (théâtre d'ombres, jeu de mémorisation...) disponibles⁶. Pour le bon déroulement de ce partenariat et dans le cadre de ce projet international, un certain nombre d'étapes étaient obligatoires, comme la lettre officielle de demande de participation au projet (cf. figure 2). Hormis ces obligations, nous avons cherché à ne pas être trop ambitieux pour cette première édition du projet, tout en offrant des activités variées et stimulantes aux élèves.

D. Indicateurs et évaluation du projet interdisciplinaire

Un premier critère d'évaluation d'un projet est la mise en œuvre effective ou non des activités prévues et la résolution des difficultés survenues le cas échéant. L'évaluation de la réussite de ce projet et de son impact sur la motivation des élèves s'est également faite de manière empirique : les professeurs et les partenaires de l'IRD estimant la motivation et la satisfaction des élèves à chaque étape du projet. Toutes les classes de 5^e du collège Henri Hiro étant des «classes à projet», nous n'avions pas de «classe contrôle sans projet» permettant de comparer statistiquement le niveau de motivation ou les performances scolaires de nos élèves.

En outre, l'organisation d'un concours par un quiz nous a donné une occasion précieuse d'évaluer ce que les élèves avaient pu retenir de manière autonome dans le cadre du projet.

III. RÉSULTATS ET DISCUSSIONS

A. Déroulement du projet et motivation des élèves

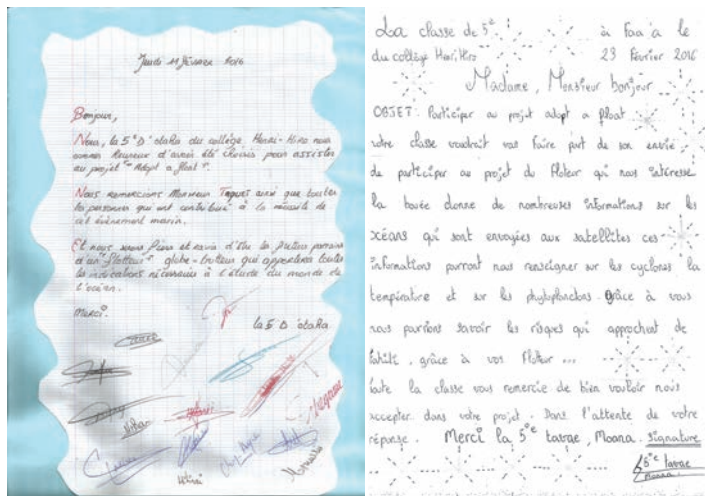
La première étape du projet à proprement parler a été la venue au collège Henri Hiro du représentant de l'IRD en Polynésie française, Marc Taquet, le 30 novembre 2015, afin de présenter aux deux classes de 5^e présélectionnées le projet scientifique THOT et de leur proposer de s'engager dans le projet interdisciplinaire «Adopte un flotteur». La date de cette première rencontre coïncidait avec une demi-journée sur le thème «Océan et climat» organisée au collège dans le cadre de l'ouverture de la GOP 21, pour laquelle les élèves de 5^e E *tavae* avaient élaboré une exposition sur la ciguatera, une intoxication liée à l'ingestion de chair d'animaux marins (poissons e.g.) dans laquelle se sont accumulées (au fur et à mesure de la chaîne alimentaire) des neurotoxines produites par des algues microscopiques.

Les élèves des deux classes se sont montrés motivés (ils ont osé prendre la parole pour poser de nombreuses questions) et l'idée de participer au projet a emporté leur enthousiasme. À la suite de cette visite, ils ont rédigé, avec l'aide de leur professeur principal et/ou de français,

⁶ www.monoceanetmoi.com

les courriers officiels nécessaires visant à montrer leur volonté de s'engager dans ce projet (cf. image 2). En parallèle, les élèves devaient réfléchir à un nom pour leur flotteur.

Image 2 : Courriers officiels rédigés par les élèves marquant leur engagement dans le projet «Adopte un flotteur» et adressés à l'IRD



Tout au long de l'année scolaire, ce projet a constitué un fil rouge que chaque professeur a eu la possibilité d'utiliser de manière plus ou moins importante lors de ses séances d'enseignement. Par exemple, l'utilisation de certains graphiques de données des balises en cours de SVT a pu permettre aux élèves de travailler la lecture et l'interprétation de graphiques à partir de situations réelles. En histoire-géographie, ce projet a fourni des éléments de discussion aux élèves et à leur enseignant concernant des thèmes comme le développement durable, à utiliser en cours. Du fait de contraintes de temps, notamment de la part des personnels de l'IRD (pris par leurs missions scientifiques), il a été difficile de trouver une date commune pour la visite des locaux du centre IRD d'Arue.

- La visite a finalement eu lieu le 12 mai 2016. Deux ateliers se sont déroulés en parallèle :
- dans une première salle, des présentations orales de la part des personnels de l'IRD sur les activités de recherche de l'IRD, des thématiques autour de l'océan, la diversité méconnue des métiers de la recherche et des filières de formation, etc., ont été proposées aux élèves, qui ont pu également échanger directement avec différents personnels de l'IRD (exemples « positifs » extérieurs au collège);
 - la visite des laboratoires et des activités pratiques (observations au microscope par exemple) ont donné la possibilité aux élèves de mieux appréhender ce qu'est la recherche scientifique.

Le comportement spontanément exemplaire de la quasi-totalité des élèves a montré leur motivation pour cette activité, mais aussi l'influence qu'a pu avoir cette dernière et la confiance qu'on leur a accordée sur leur comportement (Potvin et al., 2004). Les élèves ont également eu l'occasion de voir un véritable flotteur profileur. La surprise de la visite a été l'annonce de l'opportunité offerte aux élèves de participer à la mise à l'eau au large (sur une embarcation) de ce flotteur, c'est-à-dire à une véritable action de recherche. De très nombreux élèves se sont tout de suite portés volontaires (sous réserve de l'accord de leurs responsables légaux).

Photo 1 : Une présentation orale de Marc Taquet lors de la visite de l'IRD



Photo 2 : Ateliers pratiques lors de la visite de l'IRD



Photo 3 : Rencontre des élèves du projet avec un des flotteurs profileurs de l'IRD



Photo 4 : le public lors d'une représentation de la pièce



Or, la taille de l'embarcation ne permettait la participation que d'un seul élève dans de bonnes conditions de sécurité. Ceci a alors entraîné l'organisation d'un quiz afin de sélectionner ce dernier. Parmi les questions posées, plusieurs ont concerné les métiers de la recherche et de la mer (cf. photo 1).

Deux élèves se sont montrés particulièrement intéressés par ces métiers et se sont renseignés sur les parcours de formation permettant d'y accéder. Nos objectifs, de les accompagner dans leur parcours de formation (compétence professionnelle commune C5) et de contribuer ainsi à leur (futur) parcours avenir, ont donc été atteints. Enfin, les élèves ont pu en apprendre davantage sur les activités de recherche menées en Polynésie française et sur certains enjeux (changements climatiques, ciguatera...) auxquels ce territoire est confronté (cf. photos 2 et 3).

Les élèves de la 5^e D'ōtaha (théâtre) ont réalisé avec leur professeure de français (également professeure principale), Katia Poareu, une pièce de théâtre d'environ 15 minutes sur le thème du développement durable. La totalité des dialogues (même ceux contenant des informations scientifiques « très pointues »), les paroles de la chanson finale et sa chorégraphie ont été élaborés par les élèves avec l'aide de leur professeure (cf. photo 4).

Celle-ci a pu constater tout au long du processus (écriture, répétition, représentations) une grande motivation de l'ensemble de ses élèves qui ont fourni des efforts importants afin de collecter et de vérifier la véracité des informations présentées. La diglossie des élèves a été valorisée lors de l'élaboration de cette pièce de théâtre. En effet, de courtes séquences de dialogues ont été élaborées en tahitien, en s'inspirant des standards de l'art oratoire polynésien, 'rero. Celles-ci sont venues enrichir la pièce et ont constitué une plus-value, en effet, elles ont permis d'aider les

élèves à faire le lien entre tradition et modernité, un enjeu important pour la Polynésie française. Lors du déroulé, après une introduction coutumière traditionnelle, l'action s'est passée dans une salle de classe où l'on suivait successivement les cours de trois professeurs (caricaturés et ritualisés) autour du thème du développement durable. Une chanson avec des gestes sur le problème de la disparition des espèces vivantes concluait la pièce. Trois représentations devant d'autres classes du collège et leurs professeurs ont pu avoir lieu fin mai/début juin 2016. Lors de chaque représentation, les élèves changeaient de rôle, ce qui permettait à davantage d'élèves d'occuper des rôles principaux et venait renforcer le travail d'équipe, chacun connaissant les répliques des autres (Vitse, 2015).

L'épreuve du quiz (dont l'énoncé a été élaboré par la responsable du projet THOT) a eu lieu les premiers jours de juin 2016, non dans des conditions d'examen, mais en salle de classe, avec l'un de leurs professeurs (cf. image 3). Il s'agissait d'un QCM (rapide et adapté à des élèves de 5^e) portant sur des informations concernant le projet ou des thèmes abordés longuement lors de la visite de l'IRD. Nous espérions ainsi sélectionner les élèves en fonction de leur motivation et de leurs efforts. Aucun entraînement spécifique (quiz blanc) n'a été effectué. Beaucoup d'élèves s'y sont préparés de manière autonome avec beaucoup d'enthousiasme et de sérieux, visibles notamment à travers les nombreuses questions et demandes de conseils qu'ils adressaient à leurs professeurs, en particulier lors des interclasses. De plus, certaines productions sont révélatrices du travail fourni et de la volonté de certains élèves de montrer tout ce dont ils étaient capables (cf. image 3).

Il nous a semblé naturel d'organiser une remise des prix afin de valoriser les efforts des élèves pour ce concours. Celle-ci a eu lieu lors de la fête annuelle du collège le vendredi 17 juin 2016, en présence du représentant de l'IRD, Marc Taquet, du principal du collège, Denis Solia, de la principale adjointe, Bettina Tinorua, sous le « fare pōtē'e » (l'équivalent d'une estrade) et du public (élèves et professeurs). Les parents des élèves avaient été conviés, mais la plupart n'ont pas pu assister à la cérémonie. Au vu des résultats du quiz, l'IRD a décidé de décerner huit prix au lieu des trois initialement prévus (cf. photo 5).

Chaque élève s'est vu remettre un diplôme et des lots fournis par l'UMR EIO. Chaque lauréat présent, même de nature timide ou juste intimidé par la foule, a pu aller récupérer (plus ou moins rapidement cependant) son prix.

Image 3 : Copie de quiz d'un élève lors du concours

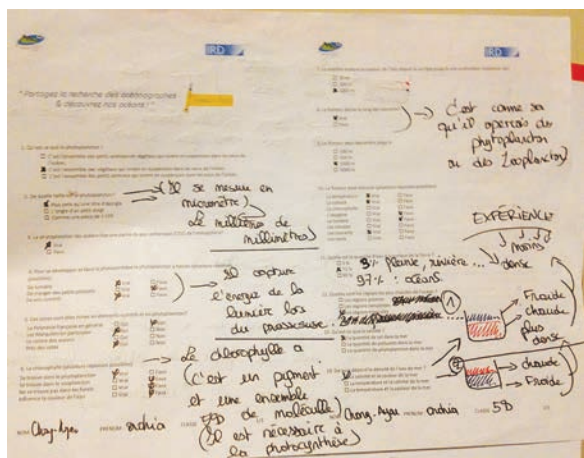


Photo 5 : Cérémonie de remise de prix. Aux côtés des lauréates se trouvent le principal Marc Solia et la professeure principale des 5^e D, Katia Poareu



B. Apprentissage des élèves et objectifs scientifiques

Tout d'abord, l'énorme travail effectué par les élèves de la 5^e D'ōtaha tout au long du processus de réalisation de leur pièce théâtrale les a aidés à acquérir (et à maîtriser pour huit d'entre eux) des compétences liées à la communication orale (Poareu, communication personnelle). De plus, bien que le nouveau socle (Eduscol, 2016) n'était pas encore en place, les élèves ont pu prendre un peu d'avance sur la validation de certaines compétences de cycle 4 en lien avec la créativité (domaine 5), l'expression par les arts (domaine 1.4), le travail en équipe (domaine 2), etc. Les élèves de l'autre 5^e ont également pu travailler un certain nombre de compétences du futur socle commun, comme notamment la gestion de projet (domaine 2). Outre les compétences, les activités pédagogiques, en lien avec le projet, réalisées par les enseignants des deux classes ont participé à l'acquisition de savoirs (connaissances, savoir-faire, etc.) en lien avec différentes disciplines. Nous étions entre deux programmes avec la réforme (BO spécial, n° 11, du 26 novembre 2015). Nous n'avons pas analysé de manière quantitative les résultats des élèves aux différentes évaluations sommatives effectuées par les professeurs, car l'acquisition de ces savoirs s'effectuait également lors d'autres activités pédagogiques (hors projet). Cependant, Coralie Taquet (professeur de mathématiques) a pu constater que l'utilisation d'exemples concrets liés au projet lors de ses séances d'enseignement aidait une grande partie des élèves à mieux appréhender certaines notions (par exemple les nombres relatifs).

Le nombre d'activités pédagogiques, en lien avec le projet, réalisées dans chaque classe, bien que difficile à estimer, nous semble moins important que ce qu'il aurait pu être. Outre la possibilité d'un manque d'implication (motivation) de certains enseignants, un facteur important pouvant expliquer cette situation est la mise en œuvre tardive du projet. Les raisons de ce délai sont, entre autres, les différences de rythmes de travail entre les élèves (sur une année) et les instituts de recherche (dont les activités sont soumises à des projets plurianuels). C'est une contrainte dont il faudra tenir compte à l'avenir. Néanmoins, la mise en œuvre des versions suivantes et à venir de ce projet (notamment sous forme d'EPI) a été/sera plus rapide grâce au travail de concertation déjà effectué, à l'expérience apportée par cette première édition et à un travail de planification des EPI effectué dès l'année N-1.

La production théâtrale a constitué un moteur important pour les élèves dans leur désir d'apprendre. D'ailleurs, cela peut se voir également dans les résultats du quiz. En effet, sur les huit élèves ayant eu les meilleurs résultats (notes de 10 à 15,75), quatre appartenaient à cette classe et trois d'entre eux occupaient les trois premières places du classement. Compte tenu de la difficulté des questions posées (il s'agissait d'un concours), de l'absence d'adaptation des énoncés, et de l'organisation de l'épreuve (pas de quiz blanc), ces résultats peuvent être considérés comme excellents. Certaines copies étaient très révélatrices de ce que les élèves avaient appris. Plusieurs semaines s'étant écoulées depuis la visite de l'IRD, ces résultats nous montrent la persistance (motivation intrinsèque à long terme) de nos élèves dans le cadre de ce projet (Allain, 2014).

Ces résultats, ainsi que la belle pièce théâtrale élaborée par les élèves, les propos de certains élèves en classe ou au-dehors sont autant d'indicateurs que les objectifs scientifiques de ce projet interdisciplinaire (informer et sensibiliser le plus grand nombre) ont été atteints.

C. Valorisation des élèves et rayonnement du collège

Un de nos principaux objectifs était de valoriser le travail et les réalisations de chaque élève. Cette valorisation s'est effectuée à chaque étape (ou presque) du projet. Elle s'est notamment faite à travers :

- trois articles parus dans la presse, dont deux concernent la visite de l'IRD (cf. image 4);
- les trois représentations théâtrales des élèves devant leurs camarades (et quelques

Photo 6 : Lauréate du concours lors de la mise à l'eau du flotteur profileur



Image 4 : Un des trois articles parus dans la presse traitant de ce projet dans *La dépêche de Tahiti*



- professeurs) de la pièce qu'ils avaient écrite eux-mêmes, avec un relai pour les rôles principaux (cf. photo 4, p. 77);
- la cérémonie de remise des prix le jour de la fête du collège, ainsi que le diplôme et les lots offerts (cf. photo 5, p. 78);
- la participation à une action de recherche sur le terrain (mise à l'eau d'un flotteur) pour une élève (cf. photo 6).

Ces actions ont favorisé le bien-être des élèves, ce qui est une priorité (n° 2) du dispositif REP+ en Polynésie française (DGEE, 2015), «une école bienveillante et exigeante». Elles ont également contribué à l'amélioration de l'estime de soi des élèves, souvent mise à mal dans un contexte de REP+ (contexte social, réputation des établissements, échec scolaire...). Ceci est particulièrement notable car, comme nous l'avons vu, une faible estime de soi est un facteur de décrochage scolaire (Potvin et al., 2004).

Ces actions de valorisation constituent également des leviers de motivation des élèves. Elles semblent contribuer à leur apprentissage et à leur réussite scolaire, ce qui est l'objectif premier du dispositif REP+ (DGEE, 2015). Enfin, ces articles de presse ont contribué au rayonnement de l'établissement, ce qui est, encore une fois, un élément favorisant la motivation et le bien-être des élèves (cf. image 4).

IV. CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES

L'édition 2015-2016 de ce projet interdisciplinaire a été une réussite puisque nous avons atteint la majorité de nos objectifs pédagogiques et scientifiques. Ceci a été possible grâce au soutien de l'administration du collège Henri Hiro (notamment par la mise à disposition du véhicule de service du collège pour le transport des élèves) et à la contribution de volontaires (pour la confection des costumes). Certaines améliorations possibles ont pu être identifiées, comme la date de mise en œuvre du projet. Une mobilisation plus importante des membres de l'équipe pédagogique serait également un plus, surtout compte tenu des nombreuses pistes d'activités pédagogiques non encore explorées⁷, en particulier dans les disciplines non

7 www.monoceanetmoi.com

scientifiques. Par exemple, les données concernant les trajets des balises peuvent constituer des opportunités d'aborder la thématique de l'insularité et ses enjeux, particulièrement importants en Polynésie française. D'ailleurs, dès les réunions de concertation de juin 2016 préparant la rentrée 2016-2017, une proposition d'EPI (sous le thème « transition écologique et développement durable ») s'inspirant de ce projet a été élaborée et devrait déboucher sur un clip vidéo présentant le projet comme production finale.

Ce projet a suscité bien plus de motivation et d'investissement que ce que nous espérions, et ce à chacune de ses étapes. Cette motivation a permis l'acquisition par les élèves de compétences, de savoirs disciplinaires, et de savoirs scientifiques, mise en évidence par les résultats du quiz, les dialogues de la pièce théâtrale, ainsi que par les propos de plusieurs des élèves. Les élèves de REP+ ont pu mener à bien ce projet ambitieux, ce qui montre ce dont ils sont capables quand on leur en donne l'opportunité et qu'on leur accorde notre confiance indéfectible (Potvin et al., 2004). Ce projet a également permis une valorisation importante des efforts des élèves, favorisant comme nous l'avons souligné leur estime de soi et leur bien-être. Il serait intéressant d'approfondir l'étude de l'impact de projets interdisciplinaires (EPI par exemple) sur la motivation et l'apprentissage des élèves. Mais pour cela, il faudrait disposer d'une classe témoin, où aucune activité pédagogique ne serait réalisée dans le cadre d'un projet interdisciplinaire.

RÉFÉRENCES

- Allain, C. (2014). *UE Aspects pédagogiques et psychologiques des apprentissages scolaires. Cours du Master MEEF2 : Donner l'envie d'apprendre pour permettre à tous les élèves d'être en réussite*. Recueil inédit, ÉSPE de Polynésie française, Université de Polynésie française.
- Barth, B.-M. (1987). *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris : Retz.
- Bordallo, I. et Ginestet, J.-P. (1993). *Pour une pédagogie du projet*. Paris : Hachette.
- Bouffard, T. et Vezeau, C. (2010). Intention d'apprendre, motivation et apprentissage autorégulé : le rôle de la perception de compétence et des émotions. Dans M. Crahay et M. Dutrevis (dir.), *Psychologie des apprentissages scolaires* (p. 66-84). Bruxelles : De Boeck.
- DGEE, (2015). *Note d'information. Le dispositif Réseau d'Éducation Prioritaire (REP+) en Polynésie française*. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur, Direction générale de l'éducation et des enseignements. Repéré à : <http://www.education.pf/wp-content/uploads/2016/07/NI-REP-20150503.pdf> <https://www.education.pf/wp-content/uploads/2016/07/NI-REP-20150503.pdf>.
- Eduscol (2016). *Document d'accompagnement pour l'évaluation des acquis du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Éléments pour l'appréciation du niveau de maîtrise satisfaisant en fin de cycle 4*. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Faye, B. (2015). L'intérêt et la motivation en apprentissage : des dispositions psychologiques déterminantes. *Liens Nouvelle Série*, 19, 19-25.
- Galand, B. (2010). La motivation en situation d'apprentissage : les apports de la psychologie de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 155, 5-8.
- Marne, B., Huynh-Kim-Bang, B., Labat, J. M. (2011). Articuler motivation et apprentissage grâce aux facettes du jeu sérieux. *EIAH 2011 – Conférence sur les Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain*, May 2011, Mons, Belgique. Repéré à : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00607186/document>.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, de la Jeunesse et des Sports (2016). *Charte de l'éducation de la Polynésie française – Actualisation 2016*. Texte annexé à la loi du Pays n° 2011-22 du 29 août 2011. Délibération de l'assemblée de la Polynésie française

- n° 2016-59/APF du 7 juillet 2016. Repéré à : https://www.education.pf/wp-content/uploads/2016/08/2016-Charte-Education_2016-Version_29-07-2016-1.pdf.
- Potvin, P., Fortin, L., Marcotte, D., Royer, E. et Deslandes, R. (2004). *Guide de prévention du décrochage scolaire*. CTREQ, Québec. Repéré à : <https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2013/08/Ya-une-place-pour-toi-Le-guide.pdf>.
- Smith, C., Dakers, J., Dow, W., Head, G., Sutherland, M. et Irwin, R. (2005). *A systematic review of what pupils, aged 11–16, believe impacts on their motivation to learn in the classroom*. Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London. [http://eppi.ioe.ac.uk/cms/Portals/0/PDF %20reviews %20and %20summaries/Motivation_rv1.pdf?ver=2006-03-02-125011-343](http://eppi.ioe.ac.uk/cms/Portals/0/PDF%20reviews%20and%20summaries/Motivation_rv1.pdf?ver=2006-03-02-125011-343)
- Vitse V. (2015). Sciences en scène. *Cahiers pédagogiques, Dossier A l'école du théâtre*, 519, 21-24.

DEUXIÈME PARTIE

**LANGUES ET CULTURES OCÉANIENNES
DANS LA CLASSE**

« Baigner les enfants sans les noyer » en séance de langues et culture polynésiennes : façonnage culturel d'une pratique effective sous tension

Amélie Alletru

INSPE de l'Académie de Nantes, Université de Nantes, laboratoire CREN

Notre contribution s'inscrit dans une problématique que nous définissons comme suit : postulant que toute pratique est nécessairement culturellement située (Bazin, 2008 ; Bruner, 1991 ; 2006 ; 2008 ; Vergnaud, 2008 ; 2011), nous cherchons à repérer en quoi les pratiques effectives des enseignants portent la trace et reflètent des éléments de leur culture d'appartenance. Nous prenons appui sur la théorie de la conceptualisation dans l'action de Vergnaud (1996), qui permet d'accéder à l'organisation conceptuelle de l'action du sujet : le schème, en tant que totalité dynamique fonctionnelle mobilisée dans la gestion des situations. Vinatier (2009 ; 2013) procède à une analyse des interactions verbales en classe en croisant la théorie de l'activité de Vergnaud à celle de la linguistique interactionniste de Kerbrat-Orecchioni (2001) pour élucider comment les acteurs agissent pour répondre aux nécessités de la situation, de leur point de vue, tout en se situant subjectivement dans leur rapport aux élèves, une dialectique portée par le sens attribué par les sujets à la situation. Nous prolongeons ce croisement théorique par la prise en compte des dimensions à la fois verbales, non verbales et paraverbales constitutives de l'interaction, car la culture ne se manifeste pas seulement à travers des mots, mais aussi à travers des gestes et manières de faire. Cette entrée multimodale est définie par une vision incarnée du langage en interaction, c'est-à-dire le langage comme étant radicalement incorporé et indexé au contexte (Mondada, 2008 ; 2012). Nous cherchons donc à déterminer de quelle manière les éléments constitutifs des schèmes d'action des enseignants, dans leurs interactions avec les élèves, leur permettent de s'adapter à des situations culturellement façonnées.

Tahiti, en Polynésie française, est notre terrain d'étude. Le français y est la langue officielle, et donc langue de scolarisation. La réalité sociolinguistique du territoire montre que les enfants ont pour la plupart un français local (distinct du français standard du fait des phénomènes d'alternance codique, et de mélange entre langues) pour langue maternelle et entendent des variétés de langues polynésiennes, dont l'usage se perd progressivement, sans pour autant en être locuteurs. Depuis l'introduction, en 1982, des Langues et Cultures Polynésiennes (LCP) dans les programmes d'enseignement en Polynésie française, les différents plans de formation professionnelle des enseignants intègrent un volet leur étant spécifiquement dédié. La littérature, tant professionnelle que scientifique, aborde majoritairement, pour ne pas dire exclusivement, ce domaine par l'angle de l'objet d'enseignement : le reo Tahiti¹ tel qu'il est acquis ou à acquérir par les élèves (ainsi que ses impacts sur les apprentissages), d'une part, et tel qu'il est enseignable (en incluant les représentations et les pratiques déclarées des ensei-

1 *Reo Tahiti* désigne le tahitien et signifie littéralement « langue tahitienne ». Nous emploierons ces différents vocables indifféremment.

gnants), d'autre part (les rapports de recherche ECOLPOM et ReoC3² évaluent par exemple les impacts psycholinguistiques et sociolinguistiques de deux dispositifs expérimentaux de renforcement des LCP à l'école primaire). À notre connaissance, aucune étude n'a abordé le champ de l'enseignement LCP sous l'angle qualitatif de ce qui se passe réellement en classe. C'est précisément la perspective de la recherche que nous avons menée et dont nous présentons ici quelques résultats.

Dans une orientation de didactique professionnelle (Pastré, 2011), qui se donne pour but l'analyse du travail en vue de la formation, nous avons conduit une recherche collaborative avec quatre professeures des écoles, volontaires pour s'engager dans cette recherche-action. Notre démarche implique conjointement chercheure et praticiennes dans l'élucidation de leurs schèmes d'action et des valeurs qui les portent lorsqu'elles enseignent les LCP : après avoir choisi ensemble de centrer l'étude sur des séances complexes à mettre en œuvre, de leur point de vue, l'analyse partagée *via* des entretiens individuels d'autoconfrontation (sur la base des vidéos des séances) puis de co-explicitation, a dévoilé les conceptualisations sous-jacentes à leur activité. Notre contribution prend appui sur une étude de cas parmi les quatre enseignantes.

Sur le plan méthodologique, nous avons procédé en différentes étapes sur plusieurs mois : à la suite de la captation de la séance (d'une durée de 37 minutes), l'enjeu de l'entretien d'autoconfrontation (2 h 04), étroitement associé aux observables, est de comprendre le positionnement professionnel en cours de séance. À cet effet, les commentaires de l'enseignante sur ses interactions (verbales et non verbales) avec ses élèves nous renseignent sur ses motifs d'action, ses indicateurs, la valeur qu'elle attribue à ces derniers, ses manières de conduire et contrôler le déroulement de la séance, sa (ré)orientation de l'action. Apparaissent ainsi, au fil du discours, des caractéristiques du fonctionnement de la classe en séance de LCP et des éléments de schème(s) d'action, qu'il s'agit de repérer dans la suite de l'analyse pour reconstituer les organisateurs de l'activité. Cette analyse par le chercheur s'appuie sur la prise en compte détaillée des récurrences, co-occurrences dans les manières de faire, pour accéder à la dynamique de l'interaction à travers le repérage des marqueurs et constructeurs de la relation, ou encore du positionnement du sujet, etc. Ces marqueurs peuvent être inférés à partir de la reconstruction de la forme, de la structuration et du contenu de l'interaction en classe. Cette reconstruction s'appuie sur les rapports temporels et fonctionnels entre éléments verbaux et non verbaux, éclairés par le sens que l'enseignante leur confère en première instance (lors de l'autoconfrontation).

Nous pouvons alors élaborer une première reconstruction des schèmes (à partir de ses composantes : buts, règles d'action, principes tenus pour vrais et pertinents, inférences en situation) pour les proposer ensuite à l'analyse conjointe avec l'enseignante. L'entretien de co-explicitation (3 h 41) constitue un outil permettant cette analyse conjointe à l'étape suivante : l'analyse du chercheur, s'appuyant sur le croisement des données filmiques (dimensions verbales et gestuelles de l'activité interactionnelle en classe) et d'autoconfrontation, est alors soumise à l'enseignante au titre de résultats provisoires qui sont appelés à être discutés, précisés, nuancés, voire réfutés, dans le cadre de cet espace conjoint d'analyse partagée. La présentation de ses analyses par le chercheur met la professionnelle à distance de son vécu et l'oblige à mobiliser ses savoirs d'expérience (ce sont des savoirs d'action, souvent implicites,

2 ECOLPOM (École plurilingue d'outre-mer : 2009-2011), financé par l'ANR, et ReoC3 (L'enseignement renforcé du reo mā'ohi au cycle 3 comme prévention et lutte contre l'illettrisme en Polynésie française : 2011-2014), financé par le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse, sont des programmes d'enseignement bilingue à l'école primaire, assortis d'une évaluation, sur les plans langagier et sociolinguistique, de l'impact des expérimentations. Ces deux programmes font suite à une première expérimentation (2005-2008) de renforcement des langues locales.

construits dans l'exercice de son métier, voir Savoyant, 2008). Il s'agit alors de débusquer le sens au cœur de l'activité du point de vue des valeurs propres de l'enseignante. Le dispositif méthodologique mis en œuvre nous conduit dans un dernier temps à élaborer le portrait professionnel de l'enseignante à partir de quelques schèmes d'action : nous nous attachons ainsi à repérer sa conceptualisation des situations d'enseignement des LCP et à comprendre les organisateurs profonds (schèmes) de son activité culturellement située, laquelle est de nature multimodale.

Nous nous appuyons ici sur l'analyse d'une séance d'arts visuels menée en tahitien en classe de moyenne section. En étudiant particulièrement les modalités (verbales et gestuelles) d'adresse et de questionnement articulées aux tâches effectuées par les élèves, nous avons identifié un schème structurant l'activité interactionnelle de l'enseignante avec ses élèves. Nos analyses nous ont permis de reconstituer un principe d'action de l'enseignante – « Baigner (dans la langue tahitienne) sans noyer », suivant la métaphore employée par cette dernière –, articulé à trois buts que nous présenterons, avant d'aborder les tensions au niveau épistémique qui sous-tendent l'activité de l'enseignante : son rapport au savoir en contexte est bousculé par le poids des prescriptions et autoprescriptions. Nous ferons une large part à la présentation de ces résultats en les illustrant par des verbalisations recueillies en auto-confrontation et en co-explicitation, puis nous poursuivrons en abordant la manière dont les ressources culturelles de l'enseignante contribuent à orienter son activité face à ces tensions, avant de conclure sur les perspectives ouvertes par la démarche que nous avons adoptée.

I. « BAIGNER SANS NOYER » : UN PRINCIPE D'ACTION ARTICULÉ À TROIS BUTS

Le schème, selon Vergnaud (1996), est une totalité dynamique fonctionnelle composée de quatre éléments fonctionnant en interaction :

1. les buts et sous-buts composent sa partie intentionnelle ;
2. les règles d'action, de prise d'information et de contrôle constituent sa partie générative (celle qui engendre l'action) ;
3. les invariants opératoires (propositions tenues pour vraies sur le réel et principes tenus pour pertinents dans la situation) sont la partie proprement conceptuelle du schème ;
4. les inférences agissent au titre de composante adaptative. En effet, loin d'être un stéréotype, le propre du schème est de permettre l'adaptation du sujet à la contingence des situations sur la base de la reconnaissance de certains « traits de famille » présentés par celles-ci.

« Baigner sans noyer » caractérise le principe tenu pour vrai, à partir duquel s'organise l'activité de Moea³ dans la séance étudiée. Ce principe se trouve articulé à trois buts : le premier vise l'apprentissage linguistique des élèves par imprégnation, le second est relatif à leur socialisation scolaire et le dernier a trait à la sécurisation de l'environnement d'apprentissage. Du point de vue de l'enseignante, il s'agit d'atteindre trois objectifs :

1. de faire acquérir progressivement aux élèves le tahitien dans un univers rendu le plus familier possible ;
2. de faire construire aux enfants un comportement d'élève ;
3. de conduire une séance LCP dans un climat de sécurité pour les élèves comme pour elle-même.

³ Moea est le nom d'emprunt donné à l'enseignante.

Nous présentons ici ces trois buts (constituant la composante intentionnelle du schème présenté), en les illustrant par des extraits d'entretiens qui dévoilent les invariants opératoires et les règles d'action mobilisés en situation par l'enseignante.

A. Imprégner les élèves

1. Un « bain de langage » adapté au niveau de scolarité de ses élèves

Moea vise l'apprentissage linguistique des élèves par imprégnation. C'est à cette fin qu'elle met en œuvre un bain de langage qui lui semble adapté au niveau de scolarité de ses élèves (de moyenne section, soit des élèves de quatre à cinq ans) : « c'est un bain de, de langage que je... que je fais en reo Tahiti avec eux. [...] C'est pas encore structuré ». Face à la concurrence de l'anglais, ou pour pallier l'absence de fréquentation de la langue tahitienne dans la sphère domestique, le bain de langage en tahitien vise à permettre aux élèves de différencier les langues lorsqu'ils les entendent, mais aussi à éveiller leur curiosité, le rôle de la maîtresse se limitant aux prémices de cet éveil linguistique : « il faut juste leur faire [...] prendre conscience qu'y a une langue, le tahitien ». L'enseignante considère que le bain de langage par écoute, répétition et imprégnation auditive est suffisant à cette étape de la scolarité. Pour elle, ce mode de fonctionnement est, en effet, spécifique à la maternelle et se justifie avec un public particulier : « les petits à cet âge-là [...] ils sont comme des éponges ».

2. Une simplification linguistique

Au titre de l'imprégnation linguistique des élèves, l'objectif principal de Moea est de rendre la langue accessible aux jeunes élèves. En conséquence, elle les expose à une langue qu'elle cherche à rendre abordable en procédant à des aménagements syntaxiques, précisant que : « c'est pas vraiment le tahitien pur ». Elle propose donc un reo « plus familier et beaucoup plus accessible aux petits ». Pour faciliter la compréhension par les élèves, elle recourt à des structures syntaxiques simplifiées, qu'elle justifie ainsi : « plus tu mets des mots avec les enfants, plus ils sont noyés, ils sont pas baignés, mais ils sont noyés. [...] Les baigner, ok, mais pas les noyer. » Elle l'exprime comme une règle d'action : « avec les petits, un seul mot ». Aussi préfère-t-elle circonscrire ses consignes à « des mots clairs », doublant ainsi la simplification syntaxique d'une réduction lexicale. Partant du principe que la plupart de ses élèves ne sont familiers ni du tahitien ni du discours scolaire, Moea ramène donc autant que possible les énoncés à des « mots-phrases ». Un des buts est l'imprégnation (grâce au bain de langage) par l'enseignante qui développe davantage l'acquisition d'un vocabulaire passif qu'actif chez les élèves. En conséquence, elle limite ses exigences au niveau de l'expression orale à une expression succincte et s'attache à ce que les élèves comprennent globalement ses énoncés.

3. L'appui sur les situations ordinaires maîtrisées par les élèves

Pour imprégner les élèves, Moea prend appui sur les situations ordinaires de la classe sans élaborer de dispositif pédagogique spécifiquement différent. C'est dans ce sens que le tahitien est utilisé comme langue d'enseignement. La séance étudiée est d'ailleurs définie par l'enseignante non pas comme une séance de LCP, mais comme une séance d'arts visuels menée en langue tahitienne. Les activités sont connues des élèves, car ils se sont déjà familiarisés, les jours précédents, avec les tâches à accomplir, grâce à un système de rotation d'ateliers lors de séances d'arts visuels conduites en français. Moea précise qu'« ils savent exécuter les tâches, mais simplement le vocabulaire, le bain de langage qui change, uniquement ». L'enseignante considère qu'il est possible d'utiliser le tahitien comme langue d'enseignement sur la base de

situations maîtrisées par les élèves, d'une part, et dans lesquelles ils sont engagés, d'autre part : l'imprégnation consiste alors en un langage d'accompagnement qui pose des mots sur l'action en cours (particulièrement dans cette séance : nommer le matériel scolaire).

4. Une démarche de modélisation

La démarche modélisante est arrimée à une proposition que Moea tient pour vraie sur l'apprentissage. Pour elle, l'apprentissage chez les Polynésiens procède d'un processus d'imitation des gestes d'un expert, comme en témoignent ses verbalisations en co-explicitation :

Les Tahitiens [...] ils aiment beaucoup tout ce qui est manuel, après c'est la culture qui fait que ça, hein. Tout ce qui est manuel, danse, sport, beaucoup ! Tout ce qui est intellectuel, ouh là là ! La plupart, hein. [...] nous, on est plus sur la culture orale, plus sur le faire. Faire en regardant. [...] Plus que de [...] intellectualiser. [...] faire en regardant. [...] [Un enfant] apprend mieux en... en manipulant. Il faut qu'il touche, qu'il fait, qu'il fasse. Et le fait de ne pas voir comment faire, là, enfin, c'est... pour certains, c'est un frein. [...] Voilà, pour moi, [le rôle du maître] c'est de montrer comment faire et après : « Tu fais comme moi », [...] Au début : « Tu fais comme moi, et après tu essaies de faire tout seul, en essayant de... de, de faire par toi-même ».

Cet invariant opératoire (l'apprentissage par imitation) se traduit dans sa manière de conduire la classe par une règle d'action : présenter des modèles et exemples (oraux et matériels) aux élèves. Démonstration, présentation de modèles, imitation sont autant de modalités à disposition des élèves. Imprégner les élèves conduit Moea à recourir à des formes de modélisation en leur présentant, entre autres, un modèle linguistique. Comme elle l'explique, cette modélisation n'est pas toujours aisée pour elle : « je suis en train de bafouiller quand je parle. [...] il faut que je parle quand même correctement le tahitien ». Néanmoins, elle procède de manière massive par modélisation-répétition pour amener les élèves à produire des énoncés minimaux. Elle met en place des répétitions collectives qui ont valeur d'entraînement pour les élèves, mais qui lui permettent difficilement d'inférer et de contrôler les acquisitions de chacun. Pour cela, elle complète par des demandes de répétition individuelle, qu'elle justifie ainsi : « c'est pour vérifier que, ils ont bien... compris le mot. [...] c'est mon, mon évaluation ». De manière très importante, elle adjoint à ces manières de faire une modalité d'amorce-complément (« j'amorce la première syllabe ») afin que les élèves aient une accroche pour produire les réponses attendues. La démarche d'amorce-complément vise l'appropriation progressive du lexique et des structures. « Je suis [indique-t-elle] obligée de... d'amorcer les mots pour qu'ils puissent justement le dire, mais... ça c'est au bout de... x times, x fois, x times ». Ainsi, les élèves s'imprègnent oralement puis produisent, avec l'aide de l'enseignante, de très brefs énoncés pour les intégrer à force d'entraînement.

5. Des interactions duelles ou en petit groupe

Les interactions duelles ou en petits groupes paraissent plus adaptées à Moea que les échanges collectifs en grand groupe. S'il lui semble nécessaire de faire émerger de manière collective le lexique pour que l'ensemble des élèves l'assimilent, elle cherche à limiter ces temps collectifs en regroupement et privilégie l'alternance avec des dispositifs plus individualisés ou en groupes restreints. Elle analyse également les interactions duelles dans le cadre de petits groupes qui lui permettent de faire parler chacun des élèves : « je suis qu'en petits groupes avec eux, pour euh... parler. Parce que grand groupe... [...], c'est pas tout le monde qui va... parler ». Les élèves sont donc inscrits dans une démarche plus active et plus exigeante en termes de prise de parole. La description de Moea permet d'appréhender la manière dont le dispositif des ateliers offre, par ailleurs, la possibilité de les évaluer en facilitant la prise d'information

par l'observation individuelle : « quand ils vont être dispatchés, quand je fais mon tour, c'est là que je demande à chaque enfant [pour] vérifier individuellement ». L'imprégnation des élèves se réalise à travers l'alternance entre les temps collectifs, qui favorisent pour la majorité des élèves le bain de langage par écoute (et donc l'acquisition en compréhension d'un vocabulaire passif), et des échanges individualisés et en petits groupes dans le cadre des ateliers qui visent davantage à développer les capacités d'expression orale.

B. Socialiser scolairement les élèves

1. Des attendus en termes de comportement d'élèves

L'école maternelle constitue pour Moea une étape intermédiaire dans la socialisation scolaire des enfants qu'elle accueille. Ainsi, l'enseignante procède de manière progressive à leur acculturation scolaire. Leur acquisition des codes propres au fonctionnement de l'école s'articule, pour elle, autour d'attendus en termes de comportement d'élève : « je suis là pour leur apprendre, entre guillemets, le code qu'il faut avoir, le savoir, enfin le comportement, le vivre ensemble. » Moea leur apprend à se comporter « comme des élèves ». Pour l'enseignante, il s'agit en tout premier lieu d'inculquer et de faire respecter des règles de prise de parole, d'écoute et de politesse (c'est une règle d'action), que ce soit en français ou en tahitien, car cela fait partie « des règles de vie [et] de la conversation ».

La règle instaurée est incontournable : « Je veux parler, je lève le doigt ». Il en va de même pour les marques de politesse : « en français ils me disent "Merci", et pourquoi pas en tahitien ? » ; « ils disent pas merci, hein. Après c'est [...] le vivre ensemble ». Moea utilise ainsi toutes les occasions en cours de séance pour les faire appliquer en langue tahitienne. Pour elle, ces règles de vie et de conversation conditionnent la capacité à vivre en communauté, ce auquel elle accorde la priorité :

Moi, ce qui va primer, c'est le savoir-être, hein. [...] C'est comment se comporter en société. [...] C'est déjà, par rapport à comment vivre déjà dans une petite... une petite société qui est la classe, et encore plus petite qui est le groupe, déjà essayer, certes ils sont jeunes, mais plus on commence à les préparer et à vivre dans la société, pour éviter justement qu'ils soient exclus, pour certains, hein. [...] Pour moi l'école, c'est favoriser le vivre ensemble. [...] C'est le socle, pour moi, hein, me concernant.

Selon l'enseignante, enseigner ces règles prépare les enfants à devenir élèves et il convient de se montrer exigeant, indépendamment de l'âge des élèves. Le strict respect des attentes de l'enseignante garantit la construction d'un environnement répondant aux attentes scolaires : « c'est pour qu'il y ait un bon, un bon fonctionnement et puis une bonne atmosphère de travail dans la classe », observe-t-elle. Moea considère que l'acquisition du comportement scolaire est d'abord rendue possible par la construction d'un comportement *ad hoc* dans le cadre scolaire, puis par la mise en œuvre des contenus curriculaires.

Pour concrétiser ses intentions, l'enseignante adopte une position haute et dirigiste (une autre règle d'action) envers les élèves. Voici un exemple de consigne donnée aux élèves : « Vous l'exécutez ». Et si on n'arrive pas, je suis là pour vous aider » ; « Je dirige ». Cette méthode découle, de manière cohérente, du concept en acte d'apprentissage par imitation développé plus haut. Elle s'efforce de positionner le cadre qu'elle entend faire respecter. À cet effet, elle occupe seule plus des trois quarts (78 %) de l'espace de parole. Elle est également à l'initiative de la quasi-totalité des échanges avec les élèves, elle s'exprime souvent par monologues et les élèves sont en position soit de l'écouter, soit de lui répondre ou de répéter et/ou compléter ses énoncés. Cette manière de faire se fonde sur un principe qu'elle tient pour vrai : un cadre clairement balisé par l'enseignant permet de structurer et développer un comportement

d'élève adéquat. Ses commentaires en co-explicitation permettent de remonter aux principes organisateurs de son activité à une échelle plus large que la seule séance étudiée (l'année scolaire). Elle définit ainsi les contours de ce cadre : « ils doivent faire ce que je leur demande de faire. Voilà, pour moi, un élève, c'est ça. C'est tout. » Selon l'enseignante, l'installation de ce cadre vise l'autonomisation progressive des élèves par l'instauration d'habitudes propres à la communauté formée par la classe. Faire porter les exigences sur la compréhension et le respect des consignes, dans les séances en langue tahitienne, vise à faire en sorte que les élèves soient structurés comme élèves en tahitien⁴.

2. La codification gestuelle des attentes

Afin de faire comprendre aux élèves ses intentions à leur égard, l'enseignante procède à une codification gestuelle de ses attentes. Sa posture et ses positionnements se veulent significatifs des statuts et rôles respectifs de la maîtresse et des élèves, ainsi que de leurs relations réciproques. Son positionnement physique est la marque d'un rapport de plus ou moins grande proximité avec les élèves. La position debout (ou redressée) est significative de son autorité qu'elle explique ainsi : « y'a des moments où... je montre bien que "Je suis la maîtresse" [...] je vais me redresser ». Elle marque ainsi de manière codifiée une distance représentative de sa position haute : « y'a un moment donné, il faut mettre de la distance pour marquer vraiment que, voilà "je suis l'adulte" ». En contraste, elle insiste sur le fait que son rapprochement physique cherche à signifier une proximité : « par contre, quand je suis assise, je suis beaucoup plus euh..., comme je suis à leur hauteur [...] je vais leur montrer que quand je suis assise, je suis à leur niveau ».

La proxémie est un paramètre permettant à Moea de symboliser la distance dans l'installation et le rappel des statuts asymétriques ou sa recherche de proximité dans l'aide qu'elle leur apporte à la réalisation des tâches : « à un moment donné, pour l'accompagnement, je vais, précise-t-elle, me rapprocher physiquement de l'enfant, voire à le... à le, à le toucher ». Le positionnement physique de l'enseignante conditionne également les modalités d'interactions : la prise de distance (debout) favorise les monologues de l'enseignante et l'adresse collective, alors que la recherche de proximité (assise) facilite les échanges plus individualisés. La codification des attentes de la maîtresse est soutenue par un marquage prosodique et une forte expressivité de sa part. « Je parle beaucoup avec mon visage » observe Moea : c'est par le changement de ton, les mimiques, les regards appuyés qu'elle signifie, entre autres, son mécontentement. Ce procédé montre son efficacité aux yeux de l'enseignante. Elle cible le destinataire de sa réprobation en jouant du contraste prosodique. La modulation du ton associée à la gestuelle (« au ton que j'utilise et aussi à ma posture ») permet aux autres élèves de comprendre qu'ils ne sont pas concernés par ses remontrances.

3. Deux procédés de ritualisation emblématique

Pour socialiser scolairement les élèves au travers des séances en langue tahitienne, Moea a recours à des procédés de ritualisation emblématique, notamment grâce à des artefacts tels que la couronne de fleurs, un marqueur de la culture polynésienne, qu'elle enfle puis enlève

4 Nous faisons écho ici à une expression souvent utilisée par Moea lors de nos échanges informels : « être structurés comme élèves en reo ».

en introduction et en clôture de séance, pour symboliser le changement de langue. Cette médiation culturelle vise à « préparer les enfants » à l’alternance codique :

C’est un rituel que j’ai mis en place avec les enfants, que lorsque on... on passe, on change de, de, de langue, je vais, je vais porter ma cou..., une couronne. Pour leur, pour matérialiser que... nous allons être dans un moment où nous allons parler en reo Tahiti ». Et à l’inverse, ôter la couronne de fleurs indique que « J’ai fini ma séance [...] d’arts visuels [...] En reo Tahiti ».

Conformément aux prescriptions reçues lors de sa formation initiale, le recours à cet artefact lui semble servir de repère pour les élèves. Le recours au *pāta’uta’u* (comptine rituelle chantée collectivement), avant l’introduction de la leçon et à la fin des ateliers, marque fortement la ritualisation emblématique à l’œuvre dans la séance. Ce rituel est une codification permettant implicitement de faire entrer les élèves dans la séance en tahitien. Au-delà de sa fonction pragmatique (pour ouvrir et clore les activités à effectuer en tahitien), le *pāta’uta’u*, possède une puissante charge symbolique liée à sa dimension collective identitaire. La configuration du chant comme *pāta’uta’u* est une codification emblématique du travail collectif à venir. Eu égard à son usage traditionnel, il cèle et vise à cimenter le sentiment d’appartenance communautaire auquel Moea est extrêmement sensible. Elle voit dans le *pāta’uta’u* une communion des membres, qui favorise l’engagement dans les apprentissages et c’est donc par-devers elle qu’elle reproduit « la même configuration » dans le cadre de l’enseignement du tahitien. Sa conviction est que ses élèves, à l’image des ancêtres, « apprécient beaucoup le fait d’être ensemble [...] pour un apprentissage ». Il s’agit à la fois de transmettre cet ancrage communautaire qui l’a nourrie dans son enfance et de le mobiliser comme démarche dans une visée d’apprentissage : « pour moi c’est important de rester en [cercle avec les mains], d’être dans une collectivité ». De manière emblématique, le *pāta’uta’u*, utilisé comme un rituel en début de séance en langue tahitienne, est à la fois mobilisé comme un objet de transmission culturelle et une modalité d’apprentissage en collectif.

4. Mise en activité et maintien de l’engagement des élèves

L’enseignante privilégie la mise en activité et le maintien de l’engagement des élèves, en faisant parfois primer ce dernier, de manière assumée, sur l’efficacité didactique des situations. Pour maintenir l’engagement des élèves (c’est une règle d’action), elle préfère éviter leur décrochage attentionnel, enchaîner, accélérer, clore des activités, quitte à abaisser ses exigences didactiques. Cet enchaînement rapide se manifeste dans ses prompts interventions pour apporter elle-même la réponse attendue afin d’éviter que l’attente ne démobilise les élèves. De même, le rythme soutenu des consignes codifie implicitement sa demande d’une exécution rapide de la tâche. Pour Moea, lorsque la consigne est énoncée, il est nécessaire de lancer rapidement les élèves en activité : « c’est... “OK, t’as compris ?” C’est même pas si “t’as compris ?”, c’est “Allez, dépêche-toi !”. [...] maintenant on expédie ».

5. Canalisation et recadrage

Moea exerce des formes de canalisation et recadrage de l’activité des élèves dans les tâches prescrites, ce qui lui demande d’être en situation de « multivigilance ». Elle porte en effet simultanément son attention sur différents aspects : l’installation des élèves, l’avancement de leur travail, leur investissement dans les diverses tâches, le niveau sonore, l’accompagnement des élèves qu’elle encadre et, surtout, l’utilisation du tahitien dans les échanges entre les élèves, tout en répondant, par exemple, aux besoins spécifiques d’un élève malentendant et/ou la demande de passage aux toilettes d’une autre. Son attention est donc multifocale et ses actions prennent diverses directions au même moment.

C'est principalement par l'observation du comportement des élèves (une règle d'action générique) que Moea assure cette multivigilance. Elle accorde la priorité au fait que les élèves sont en activité et cherche pour cela à repérer les éventuels signes de leur décrochage attentionnel (des inférences). Cet état d'alerte et d'observation tous azimuts (« j'ai mon attention partout ») lui semble nécessaire pour assurer l'enchaînement des activités. En conséquence, elle contrôle l'avancée du travail et intervient de manière systématique pour recadrer les éventuels débordements en réorientant les élèves vers les tâches prescrites par des rappels à l'ordre. Elle intervient pour canaliser l'activité débordante de certains élèves et pour couper court aux éléments parasites risquant de distraire l'attention du groupe.

C. Sécuriser l'environnement d'apprentissage

1. S'assurer de la compréhension des élèves

Nous avons vu plus haut les nombreuses règles d'action employées par Moea pour s'assurer de la compréhension des élèves : explicitation et clarification des tâches, captation et orientation de l'attention, codification des attentes, modélisations, etc. La séance analysée regorge d'exemples où l'enseignante s'efforce de faciliter la compréhension (des consignes, du questionnement, des attentes, etc.). Il lui importe que les élèves ne restent pas bloqués face à une tâche ou une question, aussi facilite-t-elle autant que possible la recherche de la réponse, jusqu'à fournir elle-même la réponse. Ces multiples manières de faire visent corrélativement la sécurisation de l'environnement d'apprentissage. Dans la même intention, elle a recours au français, de manière transitoire. Il permet d'orienter directement vers le lexique visé et facilite la compréhension des attentes (elle s'appuie par exemple sur les réponses en français des élèves pour embrayer en tahitien). Elle l'admet, l'appui sécurisant sur la traduction tahitien/français vaut autant pour l'élève que pour elle-même : « c'est juste pour euh... me rassurer qu'il a compris. Après y'a des moments où quand je passe par le français, c'est pour me rassurer ».

2. Le besoin de réassurance

La réassurance a pour but de sécuriser l'environnement pour tous et emprunte différentes directions. Ce besoin de réassurance est, entre autres, celui de l'enseignante elle-même, en lien avec son sentiment d'insécurité spécifique aux séances en tahitien. Son faible sentiment de compétence concerne le plan linguistique, car elle ne s'estime pas capable d'utiliser le « tahitien pur », dont le niveau syntaxique lui semble trop élevé et, en même temps, elle éprouve des difficultés, en situation d'enseignement, à procéder à une simplification linguistique de ses énoncés. Ce sentiment d'insécurité touche également à la didactique dans le champ des LCP, dans la mesure où Moea déplore son manque de maîtrise d'un métalangage en tahitien. Un autre aspect de cette insécurité de l'enseignante a trait à la gestion des temps collectifs, qui sont particulièrement insécurisants pour elle. Elle cherche donc à limiter ces temps collectifs qui nourrissent son sentiment d'inconfort : « moins d'interlocuteurs, mieux je me porte, voilà. Surtout que c'est en reo Tahiti ». La réassurance est aussi dirigée vers les élèves. Plusieurs stratégies y contribuent, dont le fait de les valoriser pour leurs réussites et leurs efforts, ce qui les sécurise et les encourage. Cette attention vise à favoriser leur implication dans les séances en tahitien. Pour sécuriser les élèves (c'est un but), et particulièrement ceux qui montrent des difficultés à s'exprimer, Moea essaie de préserver pour eux des espaces de parole par l'installation et le respect des règles de demande et de prise de parole, qui leur offrent une opportunité de parler face au grand groupe. La configuration en petits groupes, avec moins d'interlocuteurs, est favorable à cet égard, ainsi que les démarches de modélisation,

répétition et amorce-complément qui permettent de faire parler chacun (autant de règles d'action).

En dernier lieu, la réassurance s'exerce au niveau du rapport inhibé qu'entretiennent les élèves à la langue tahitienne. Moea tient pour vrai que les élèves polynésiens sont enclins culturellement à se moquer aisément de situations dans lesquelles peuvent se trouver d'autres personnes : « on est, affirme-t-elle, dans une culture où on se moque beaucoup, [...] les tahitiens, c'est ça, hein, ce sont des grands moqueurs ». Elle poursuit en insistant sur la honte, qui serait donc une expérience courante : « peut-être parce que c'est la culture, où pour un rien, on a honte ». L'enseignante relève chez ses élèves ces phénomènes de moquerie et de honte au niveau de l'emploi de la langue, comme conséquence d'une forme de gêne liée à l'exposition à une situation peu courante : « pour certains, cette langue-là, ils se moquent, enfin, dès qu'ils entendent le tahitien, ils rigolent. [...] C'est parce que, enfin, pour certains, ils ont pas l'habitude d'entendre ». Alors que Moea estime que l'école a un rôle à jouer dans la restauration d'un rapport harmonieux des élèves à la langue tahitienne, elle déplore une tendance paradoxale à renforcer la situation diglossique par le bannissement du « mélange » :

Ça c'est les impositions de l'école [...]. C'est l'école qui dit « Ah ! Ici on ne doit parler que du bon français », entre guillemets. [...] le tahitien de la rue, c'est le français local. [...] c'est pas celui qu'on admet. [...] j'ai l'impression que bientôt on va, on va faire comme on faisait avant où on donnait le coco, enfin, le coquillage.⁵

II. UN RAPPORT AU SAVOIR CHAHUTÉ PAR LE POIDS DES (AUTO) PRESCRIPTIONS

Moea est née à Tahiti d'une mère polynésienne ayant longtemps vécu en Nouvelle-Calédonie et d'un père créole comprenant approximativement le reo Tahiti. Le français est la langue dans laquelle elle a été principalement élevée et éduquée, en famille comme à l'école. C'est dans sa famille maternelle et en lisant la Bible (elle est « pentecôtiste [...], une branche du protestantisme, mais sous influence américaine ») qu'elle a fréquenté la langue tahitienne et, dans une moindre mesure, à l'école en tant qu'élève. Elle a ensuite appris plus formellement le tahitien par ses propres moyens pour réussir le concours de recrutement des professeurs des écoles (un échec à l'épreuve en tahitien pouvant alors être éliminatoire). Elle a ainsi intégré en 2000 l'École normale de Polynésie française pour une formation initiale de trois ans et se considère comme locutrice native très approximative. Ces éléments biographiques étant posés, nous procédons maintenant à une lecture élargie de l'activité de Moea, étant entendu que nous ne prétendons aucunement généraliser nos propos dans le cadre de cette seule étude de cas. Nous nous contentons d'affiner notre intelligibilité de son activité d'enseignement des LCP en nous appuyant sur l'analyse partagée menée avec elle en co-explicitation.

Nos analyses nous ont permis de mettre au jour un certain nombre de tensions qui structurent l'activité de Moea, et de repérer notamment quelques principes tenus pour vrais (parmi lesquels « baigner sans noyer ») qui constituent la colonne vertébrale de son activité en situation. Ses verbalisations (en autoconfrontation et en co-explicitation), rapportées aux observables de la séance, montrent en effet un apparent paradoxe, qu'il nous semble pertinent d'explorer ici afin de mieux comprendre comment « tient » son activité au-delà même de la séance étudiée. C'est particulièrement au niveau épistémique que se concentrent les

⁵ Sous le régime colonial, les élèves usant d'une langue locale dans l'enceinte de l'école étaient punis : on leur remettait un coquillage dont ils ne pouvaient se défaire que lorsqu'un autre élève transgressait à son tour la règle, recevant alors le coquillage des mains du premier. Cette pratique punitive (appelée symbole du coquillage, ou du caillou) est fréquemment évoquée au titre de la stigmatisation des langues d'origine et de leurs locuteurs dans l'espace scolaire.

tensions au cœur de son activité, et ce, sur trois registres, le premier impactant les deux suivants : l'enseignement des LCP représente pour l'enseignante un coût important, elle oppose deux modèles d'apprentissage et donc d'enseignement, et elle oscille entre deux définitions de son rôle auprès des élèves.

A. Poids cognitif de l'enseignement LCP

Sous le poids de la prescription, l'enseignement des LCP représente un coût cognitif important pour l'enseignante, et touche à son sentiment de compétence. Cette atteinte au sentiment de compétence est renforcée par l'auto-attribution d'un rôle modélisant de l'enseignant qui doit rendre la langue accessible aux élèves, en cohérence avec le principe d'apprentissage par observation et imitation. Le poids ressenti s'exerce également au niveau didactique et Moea déplore l'écart entre les injonctions reçues lors de sa formation initiale et les prescriptions actuelles. Elle incrimine la didactique très formelle et axée sur l'écrit, à laquelle elle a été formée, qui lui paraît désormais inadaptée à ses besoins en lien avec les orientations actuelles (il lui manque notamment la maîtrise d'un métalangage en tahitien) et son contexte d'exercice (une classe de moyenne section). La tension sur le plan épistémique s'exerce aussi au niveau des objectifs assignés à l'enseignement des LCP. Moea privilégie sciemment la transmission linguistique, alors qu'elle est enjointe par les programmes officiels de contribuer à une transmission patrimoniale plus globale, notamment des pratiques culturelles traditionnelles. Elle ne se considère pas comme une « défenseuse » de la cause patrimoniale et invoque deux raisons pour expliquer sa réticence à la transmission des pratiques culturelles dans le cadre scolaire. En tout premier lieu, elle se réfère à sa propre éducation, marquée, tout d'abord, par une certaine distance avec les revendications identitaires, mais aussi par des souvenirs scolaires où la préoccupation culturelle était très peu présente. En second lieu, elle exprime le poids que représente pour elle l'enseignement patrimonial des LCP : « pour moi c'est extrêmement lourd. [...] c'est compliqué ». S'ajoute un inconfort lié à l'idéologie de la pureté de la langue. Malgré son propre apprentissage formel de la langue (*via* les textes bibliques dans le cadre de sa pratique religieuse, et une formation linguistique lors de cours privés) éloigné du tahitien usuel, elle ne s'estime pas habile, ce qui génère chez elle de l'embarras lors des séances de LCP. La langue utilisable selon elle auprès de ses jeunes élèves n'est pas du registre académique, bien que ce soit celle préconisée dans le cadre de sa formation professionnelle. Elle estime cette langue académique trop complexe pour ses élèves. Moea considère que l'usage de ce registre académique nécessite des opérations de transformation linguistique qui lui demandent un effort considérable, source d'un inconfort certain sur le plan épistémique. Elle est tiraillée entre principe de séparation des langues (en ne proposant que des séances intégralement monolingues et dans une langue « pure ») et recours provisoire, mais néanmoins nécessaire au français lors des séances en langue tahitienne. Elle reconnaît l'« intelligence » et les capacités linguistiques des élèves utilisant le mélange : « c'est, insiste-t-elle, très difficile d'utiliser les deux langues en même temps. [...] mélanger les deux, c'est..., c'est une gymnastique importante que l'enfant pratique ». Elle déplore que l'enfant pratiquant cette « gymnastique » (entre les deux langues) soit discriminé dans le cadre scolaire : « On dévalorise. [...] c'est la faute de l'adulte, enfin, de l'école. [...] C'est la société qui fait que non, on interdit cela. [...] les normes de l'école font que, [...] la société fait que on éteint ». Cette dévalorisation et discrimination provoquent chez les élèves des phénomènes de honte, de refus, qui conduisent à la progressive disparition de l'usage du tahitien.

B. Apprentissage et transmission

En entretien, Moea évoque le paradoxe de la rencontre entre culture scolaire « à l'occidentale » et culture de la transmission « à la polynésienne », un paradoxe qui rend difficile pour

elle la formulation précise de ce que les élèves ont à apprendre à l'école. De son point de vue, deux rapports au savoir s'affrontent, qui rendent compte de la coexistence de deux cultures distinctes : d'un côté, une culture polynésienne centrée sur le savoir-faire et, de l'autre, une culture française, dominante, valorisant les savoirs savants.

Moea se positionne du côté de la culture polynésienne (« on est une culture où on travaille beaucoup le savoir-faire »), tout en la dévalorisant du fait de son caractère supposé « dépassé », « arriéré » et peu efficace face aux contraintes de la modernité. Elle fait le constat suivant : « Certes on est une culture où on travaille beaucoup le savoir-faire, et ils ont un savoir, mais pas par rapport à la société actuelle ». Sa lecture des prescriptions curriculaires installe une opposition entre deux rapports au savoir et à l'apprentissage, opposition qui la tiraille entre sa conscience du devoir (se conformer aux injonctions) et sa propre sensibilité pédagogique et didactique.

Ce tiraillement a des répercussions sur son sentiment de compétence. En situation, son activité est en cohérence avec ses convictions profondes : malgré l'imposition (fantasmée ?) d'une culture scolaire valorisant l'intellectualisation, c'est sur le principe d'apprentissage par imitation, qu'elle tient pour pertinent, que Moea déploie son activité d'enseignement en se montrant dirigeante et modélisante.

C. Instruire vs éduquer ?

Alors qu'elle affiche un rôle d'instruction des élèves, une grande part de son activité est orientée vers leur éducation qui, pour elle, consiste à « combler les lacunes familiales », mais aussi, et nous l'avons vu, à leur inculquer les codes du comportement scolaire. Ici, le registre épistémique rejoint un registre pragmatique (lié à la conduite de la classe) : l'objet de savoir réel *in situ* est de nature sociale, ce qui conduit Moea à ne pas le lier à l'instruction, mais à l'éducation. Ses verbalisations en entretiens révèlent la difficile conceptualisation du rôle qu'elle s'attribue :

Pour moi, un maître, c'est quelqu'un qui instruit, pas qui éduque. [...] on fait de l'éducation par rapport au domaine d'apprentissage, enfin au domaine transversal qui est vivre ensemble. [...] ce qui va primer, c'est le savoir-être. [...] C'est le socle, pour moi, hein, me concernant.

L'impact contextuel (carences éducatives du milieu familial des élèves, de son point de vue) contrarie en quelque sorte ses intentions premières et peut expliquer ce frottement entre la forme déclarative et la forme opératoire de sa connaissance.

III. DISCUSSION

A. Une lecture élargie de l'activité

On peut penser que l'identité métissée de l'enseignante et son éducation en marge des revendications culturelles identitaires constituent des explications quant aux tensions ressenties vis-à-vis des enjeux épistémiques :

Je suis métissée beaucoup [...] Moi je me sens française, moi. Française. Tahitienne parce que je suis née à Tahiti, mais sinon sans plus. [...] La culture tahitienne, de par mon éducation, c'est beaucoup profane, par rapport à mon éducation religieuse, oui. C'est pour ça, je crois que j'ai une distance entre le... la culture, la culture tahitienne, hein ?

On lit dans ses verbalisations les ambivalences sous-jacentes (identité française vs tahitienne, distance critique vis-à-vis de la culture traditionnelle, ancrage religieux, etc.) qui chahutent son rapport au savoir à enseigner en matière de LCP. Ni entièrement polynésienne ni

totalement occidentale, elle « métisse » en quelque sorte sa pratique. Face aux tensions éprouvées, les choix opérés par l'enseignante dans sa pratique effective reflètent des traces de ses expériences culturelles sur son activité d'enseignement des LCP. « Généralement, ce que je leur propose, c'est ce que moi j'ai vécu aussi » : Moea procède donc, pour une large part, par analogie avec son propre vécu. C'est précisément le cas pour le schème de bain de langage par familiarisation et imprégnation, qui structure son activité. Ce schème représente un parfait parallèle avec ses premières expériences d'acculturation linguistique : « moi, j'ai plus vécu dans le bain de langage. [...] C'est par rapport à moi, ce que j'ai vécu ».

Ses pratiques religieuses, à l'époque de l'école du dimanche, ont également installé chez elle certains schémas auxquels elle se réfère pour conduire sa séance. Par exemple, au regard de la place attribuée à la langue tahitienne, elle se rattache au souvenir que « C'est juste de la traduction. [...] C'était juste à ce moment-là qu'on avait du tahitien ». Ou alors elle est marquée par les interactions langagières où « la distribution de la parole, y'en n'avait pas vraiment. [...] Il fallait juste écouter le moniteur », ou encore particulièrement par le fait de devoir se conformer à un type de comportement quand « le moniteur ou la monitrice était à bout, et puis nous on était autour. [...] pendant une demi-heure, on devait rester assis ». Il en va de même concernant la mobilisation du *pāta'uta'u*, facilitée par les pratiques sociales locales : « y'a ce vécu communautaire, davantage dans le district, là où nous sommes ». Le *pāta'uta'u* est saisi comme ressource pour enseigner en suscitant l'envie des élèves de faire ensemble :

Parce que comme c'est ce que j'ai vécu. [...] c'est quelque chose que je peux partager justement avec les enfants. [...] c'est plus inconscient. Voilà. Parce que moi, enfin, lorsque je travaille, je veux que les enfants aient cette envie de... déjà de travailler, de participer.

À la question du chercheur : « Comme toi, tu l'avais ressentie, cette envie de faire, quand t'étais dans cette configuration, en famille ? », elle répond : « Voilà, quand j'étais petite, oui ». L'activité de Moea est à la fois soutenue et orientée par ce sentiment d'appartenance au sein de la communauté que représente la classe. Elle est aussi fortement imprégnée de ses expériences de formation professionnelle. Nous avons vu, plus haut, l'impact des prescriptions, tantôt inhibantes, tantôt engageantes, au gré des évolutions didactiques reçues dans ce cadre au sujet des LCP.

Pendant, Moea a également développé dans son activité d'enseignement des règles d'action (concernant l'installation des tours de parole) sur la base de son expérience professionnelle en tant qu'animatrice, puis formatrice en animation : « c'est une déformation de formation BAFA. [...] Et après, j'ai utilisé justement ça pour le faire avec les enfants. [...] je transfère ». Elle alimente donc son répertoire de gestes professionnels pour se montrer créative afin de répondre aux nécessités des situations.

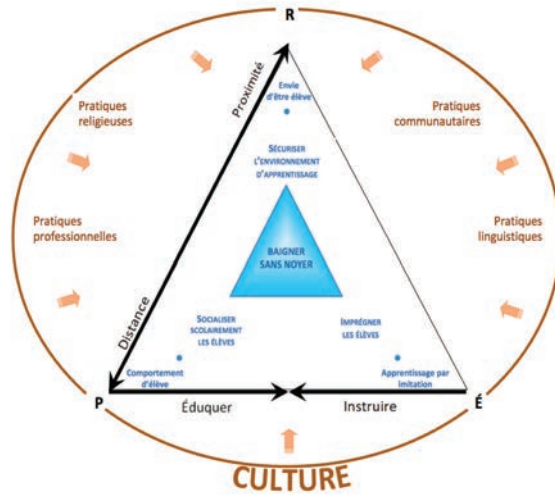
Ses expériences culturelles lui fournissent aussi des ressources dans lesquelles elle puise de manière plus ou moins intentionnelle pour donner forme à sa pratique et composer avec les tensions qui sous-tendent cette dernière.

Nous proposons ici une modélisation rendant compte de la structure de l'activité de l'enseignante :

- les enjeux épistémiques (pôle E), pragmatiques (pôle P) et relationnels (pôle R) mis au jour conjointement avec l'enseignante *via* le dispositif de co-explicitation dépassent le strict cadre de cette séance. Pour l'enseignante, il est important de donner envie aux enfants d'être élèves. À cet égard, elle sollicite fortement la dimension relationnelle (R), laquelle est en tension permanente entre proximité et distance pour satisfaire à la fois la nécessité de donner aux élèves l'envie de venir à l'école et l'inculcation d'un comportement de type scolaire (composante intentionnelle du schème).

Ce dernier correspond pour Moea à une condition nécessaire à la conduite pragmatique de séance(s) (P). Il est aussi indispensable pour elle de mettre les élèves en situation d'apprendre

Schéma 1 : Organisation systémique de l'activité de l'enseignante



par imitation (E) (composante conceptuelle du schème), et nous avons vu que selon qu'elle se donne le rôle d'instruire ou d'éduquer, les pôles pragmatique et épistémique sont appelés à se rejoindre. Par ailleurs, sa manière de déployer son activité (composante générative du schème) est nourrie de ses expériences culturelles (notamment ses pratiques religieuses, professionnelles, linguistiques et communautaires), qui l'amènent à agir pour une bonne part par analogie avec son propre vécu.

B. Mobilisation des ressources culturelles dans la pratique effective d'enseignement

Notre description du schème « baigner sans noyer » propose une version scolaire des phénomènes repérés par Ali (2016) dans son travail de thèse comparant l'éducation informelle dans deux communautés, guyanaise et marquisienne (un des archipels de Polynésie française). Son étude ethnographique au sein de la communauté polynésienne rapporte la force du sentiment d'appartenance communautaire (qui se manifeste par un très fort rapport de proximité entre les membres, allant jusqu'au sentiment d'appartenir à une seule et même famille) et l'importance des microsystèmes communautaires où sont transmises des données culturelles : « l'équilibre microsystémique dépend donc de la capacité d'enseigner aux plus petits les normes de base de la vie en communauté » (Ali, 2016, p. 220). À cet égard, nous avons repéré comment l'activité de Moea est à la fois soutenue et orientée par ce sentiment d'appartenance au sein de la communauté que représente la classe. Les modalités d'apprentissage proposées par l'enseignante reflètent les modalités informelles de transmission extrascolaire, comme ici en termes de règles de vie : « les aînés aident la mère quand l'enfant est petit, en s'occupant de lui, en reproduisant les interactions des parents et en enseignant aux cadets certaines règles de la vie domestique (surtout les objets et les lieux *tapu*, mais aussi certaines conventions sociales liées aux formes de politesse des plus grands) » (Ali, 2016, p. 223). Ou encore d'initiation à la pêche : « dans un premier temps [les enfants] se contentent d'observer ce que les adultes font, et, après avoir parfaitement appris les gestes et les démarches à suivre, ils commencent à jeter leurs propres lignes et leurs filets » (Ali, 2016, p. 221). Au sein de la classe, lors des situations d'enseignement des LCP, socialisation scolaire des élèves et imprégnation linguistique sont sous-tendues par le processus d'observation-imitation que favorise

le « bain », le tout dans un environnement d'apprentissage que l'enseignante cherche à sécuriser. Nos résultats vont dans le sens de la reconnaissance d'une analogie avec son propre vécu : de manière plus ou moins consciente, l'enseignante déploie son activité en classe à l'image de la transmission pratiquée plus largement dans son environnement culturel. Pour autant, cela n'exclut en rien les tensions, définies par Ali en ces termes : « Les éducateurs autochtones doivent, bon gré mal gré, transmettre des données culturelles issues de deux univers – le « traditionnel » et le « moderne » –, qui ne sont pas toujours cohérentes entre elles, comme c'est le cas des idées de réussite ou des valeurs morales à suivre » (Ali, 2016, p. 306). Ces tensions sont liées au propre positionnement de tout enseignant quant à son interprétation de ce qui doit être transmis culturellement en contexte scolaire.

CONCLUSION

Cherchant à repérer en quoi les pratiques effectives des enseignants portent la trace et reflètent des éléments de leur culture d'appartenance, nous avons engagé une recherche collaborative avec des enseignantes de Tahiti. Dans une démarche de co-explicitation, notre approche compréhensive de l'activité interactionnelle adjoignant observables et point de vue des praticiens prend en compte les dimensions gestuelles articulées aux dimensions verbales de l'interaction avec les élèves. Une telle démarche, de type *bottom up*, sur les pratiques effectives permet de porter une attention renouvelée sur l'enseignement et la formation relatifs aux LCP par la découverte de caractéristiques peu, voire pas envisagées, par les approches didactiques centrées sur l'objet d'enseignement.

En articulation avec cette orientation, nous avons proposé pour notre part de nous concentrer, non pas sur les apprentissages des élèves, mais sur l'activité de l'enseignant telle qu'elle se réalise *in situ* au-delà des prescriptions et autres préconisations. Cette perspective privilégiant l'analyse des pratiques effectives contribue à la réflexion par la prise en compte d'un point de vue que nous estimons incontournable : celui du sujet aux prises avec la situation d'enseignement-apprentissage. D'après les résultats de nos travaux, une didactique des LCP pourrait être pensée en tenant compte du point de vue des enseignants sur ces mêmes objets de savoir (c'est-à-dire les conceptualisations qui sous-tendent leur activité en contexte), de ce qui est important pour eux (notamment leurs valeurs) et de leurs besoins exprimés. Nous pensons ainsi pertinent de croiser deux approches complémentaires : celle de la didactique professionnelle et celle de la didactique disciplinaire (Vinatier et Le Marec, 2018). Par ailleurs, une réflexion sur la dialectique entre langue et culture dans l'exercice professionnel d'enseignement des LCP permettrait de porter une réflexion renouvelée sur les objets d'enseignement en jeu dans ces séances.

Sur le plan de la formation professionnelle des enseignants en matière de LCP, nos analyses permettent d'avancer quelques propositions. Au titre des objets de formation, les professionnels pourraient participer aux enquêtes concernant les contenus linguistiques (statut du reo Tahiti, registre de langue, acquisitions visées pour les élèves) et culturels (recours à des symboles, contextualisation des apprentissages, inculcation de savoirs sociaux), la mimogestualité conversationnelle et l'éducation de l'attention (du corps et du regard) de l'élève. Parallèlement à ces types de contenus d'enseignement (linguistiques, culturels, procéduraux) destinés aux élèves, le *curriculum* de formation des enseignants pourrait investir avec profit les dimensions professionnelles liées au propre rapport des enseignants à la langue (en abordant la question de l'esteem du soi locuteur), aux finalités de l'enseignement des LCP (dimension linguistique et/ou culturelle, utilité sociale, légitimité de certains contenus, sentiment de compétence didactique), au rapport langue-culture-identité (pour expliciter ce lien), au double circuit de communication verbale et non verbale (en abordant la place des codifications corporelles

et du jeu proxémique pour désincorporer ces savoirs d'expérience), ainsi que l'aptitude à l'observation régulatrice et évaluatrice (l'explicitation des indicateurs estimés significatifs favorisant l'adaptation en situation).

Les composantes constitutives du schème pourraient constituer une entrée favorisant le processus réflexif en formation. En effet, l'analyse de l'activité pourrait être engagée en s'articulant aux quatre dimensions de celui-ci : en termes d'intentionnalité par l'élucidation des savoirs transmis, des buts explicites et implicites (nous avons en effet repéré que l'inculcation de codes sociaux vient se superposer, voire surdéterminer, aux apprentissages linguistiques affichés) en matière :

- de règles d'action qui comprend les traits de similarité avec ses propres expériences culturelles, fonction emblématique conférée de manière plus ou moins explicite à certains artefacts, postures et règles interactionnelles, ainsi que la manière dont ils permettent la transmission de codes et concepts culturels ;
- d'invariants opératoires qui passent par la définition de principes tenus pour vrais sur l'apprentissage organisant l'activité interactionnelle, valeurs fondamentales des enseignants se révélant opératoires *in situ* dans le sens où elles orientent leurs décisions d'action ;
- de composante adaptative qui englobe la manière d'ajuster en situation sa propre activité interactionnelle à la lecture de l'activité des élèves, le tout contribuant au processus de transmission-construction de la culture.

À un niveau individuel, il faut donner au professionnel l'occasion d'élucider les buts explicites et implicites qu'il poursuit. Ses propres manières de faire, ainsi que les principes d'actions comme les valeurs sur lesquelles ses règles d'action reposent (en d'autres termes, les éléments constitutifs de ses schèmes d'action) lui offrent l'opportunité, pour son propre bénéfice, d'étendre son pouvoir d'agir : c'est tout l'enjeu d'une démarche réflexive dans une orientation de didactique professionnelle dont la formation sur notre terrain d'enquête pourrait être porteuse.

RÉFÉRENCES

- Ali, M. (2016). *De l'apprentissage en famille à la scolarisation républicaine. Deux cas d'étude en Guyane et en Polynésie française*. Thèse de doctorat non publiée en anthropologie sociale et ethnologie. Université de la Polynésie française.
- Bazin, J. (2008). *Des clous dans la Joconde. L'anthropologie autrement*. Toulouse : Anarchasis.
- Bruner, J. S. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris : Éditions Eshel.
- Bruner, J. (2006). La culture, l'esprit, les récits. *Enfance*, 58, 118-125.
- Bruner, J. (2008). *Culture et modes de pensée – L'esprit humain dans ses œuvres*. Paris : Retz.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2001). *Les interactions verbales. Approche interactionnelle et structure des conversations*. Tome 1. Paris : Armand Colin.
- Mondada, L. (2008). Documenter l'articulation des ressources multimodales dans le temps : la transcription d'enregistrements vidéos d'interactions. Dans M. Bilger (dir.), *Données orales, les enjeux de la transcription* (p. 127-155). Perpignan : Presses Universitaires de Perpignan.
- Mondada, L. (2012). Organisation multimodale de la parole-en-interaction : pratiques incarnées d'introduction des référents. *Langue française*, 175, 129-147.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle, Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : PUF.

- Savoyant, A. (2008). Quelques réflexions sur les savoirs implicites. *Travail et apprentissages - Revue de didactique professionnelle*, 1, 92-100.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action la conceptualisation. Dans J-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 275-292). Paris : PUF.
- Vergnaud, G. (2008). Culture et conceptualisation ; l'une ne va pas sans l'autre. *Carrefours de l'éducation*, 26, 83-98.
- Vergnaud, G. (2011). La pensée est un geste. Comment analyser la forme opératoire de la connaissance. *Enfance*, 1, 37-48.
- Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes : PUR.
- Vinatier, I. (2013). *Le travail enseignant. Une approche par la didactique professionnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Vinatier, I. et Le Marec, Y. (2018). Expérimentation didactique ou conformisme institutionnel pour un enseignant en période de mutation professionnelle ? *Phronésis*, 2(7), 15-27.

LA DIVERSITÉ LINGUISTIQUE À L'ÉCOLE : REPRÉSENTATIONS D'ÉLÈVES EN NOUVELLE-CALÉDONIE

Elatiana Razafimandimbimanana

Université de la Nouvelle-Calédonie, laboratoire ERALO

Au-delà d'être un outil de communication, la langue sert également de marqueur d'identité sociale (Billiez, 1985 ; Gumperz, 1982) : elle participe à la construction du sentiment d'appartenance tout autant qu'à la mise en altérité. La recherche scientifique s'est d'ailleurs équipée de néologismes visant à théoriser et à déconstruire les formes de discrimination basées sur du langage : « *linguicisme* » (Skutnabb-Kangas, 1988, p. 13), « *glottophobie* » (Blanchet, 2016), « *micro-agressions linguistiques* » (Razafimandimbimanana et Wacalie, 2018 ; 2019). En contexte pluri/multilingue, la différenciation linguistique est souvent instrumentalisée pour légitimer l'ordre établi ou encore pour objectiver une conception hiérarchisée du vivre-ensemble.

La Nouvelle-Calédonie, qualifiable d'exception en matière de diversité linguistique, est le siège d'oppositions idéologiques entre le monolinguisme et le plurilinguisme. Legs de l'expérience coloniale¹, le premier est généralement associé aux sympathisants loyalistes tandis que le deuxième aux indépendantistes. La question des langues enseignées à l'école revêt, par conséquent, une dimension politique (Roche, 2016 ; Vernaudeau, 2013) et hautement politisée, d'où l'intérêt d'étudier les représentations sociales de la diversité linguistique. Le présent travail propose, pour cela, d'adopter le point de vue d'élèves plurilingues. En convoquant une épistémologie intersubjective (Merleau-Ponty, 1985 : xv ; Razafimandimbimanana, 2008, p. 75 et p. 161 ; Schütz, 1998), je reviendrai sur un projet de recherche intitulé *Les langues dans ma case/La case des langues* et mené avec un enseignant spécialisé, à dominante pédagogique en province Nord. Le travail de terrain a été réalisé entre 2017 et 2018 avec un groupe d'élèves âgés de 6 à 11 ans, tous bénéficiant d'un accompagnement adapté pour travailler la lecture en français (cf. photo 1, p. 103). Je reviendrai d'abord sur le travail de recherche avant d'explorer les représentations de la diversité linguistique avec, en toile de fond, la question des intérêts collectifs dont les langues peuvent être porteuses.

I. UNE ENQUÊTE EN CONTEXTE SCOLAIRE MULTILINGUE

Le profil des écoles participantes reflète le paysage multilingue et multiculturel de la Nouvelle-Calédonie. Tous les élèves rencontrés sont *a minima* bilingues, parlant le plus souvent le *paicî* et le français. Propriété de la société calédonienne, cette diversité linguistique est pourtant en mal de reconnaissance. Elle y est donc synonyme de représentations sociales antagonistes, ce qui soulève un premier besoin de contextualisation : de quoi est-elle le nom en Nouvelle-Calédonie ?

1 Pour un aperçu des principaux événements constitutifs du récit historique de la Nouvelle-Calédonie, annexée par la France en 1853, voir Leblic, 2003.

Photo 1 : Photo d'une séance de travail d'un groupe d'élèves (août 2017)



A. La diversité linguistique, une fausse évidence en Nouvelle-Calédonie

1. Une diversité linguistique peut en cacher une autre

La diversité linguistique en Nouvelle-Calédonie est souvent présentée sous l'angle du « multilinguisme » (niveau macro-sociétal), plus rarement celui du plurilinguisme (niveau individuel). Il est ainsi admis que 28 « langues » kanak, 11 « dialectes » kanak et un « créole » composent le paysage linguistique du territoire (Académie des langues kanak). Le comptage des langues produit pourtant de fausses « vérités ». En effet, la distinction entre « langue », « dialecte » et « créole » dépend du point de vue épistémologique et disciplinaire. Partant des travaux en sociolinguistique, langue et société sont interdépendantes :

La langue est pour la majorité des linguistes l'instrument (ou l'organe) de la communication, mais nous pouvons aussi poser qu'elle en est le produit, ou plutôt qu'elle est le produit du besoin de communication, lui-même produit de la forme d'organisation sociale successive à l'apparition d'une certaine forme de travail. La langue est donc un produit social, mais aussi un outil social, un instrument, et donc un producteur social. (Galvet, 1977, p. 19)

Ici, le concept de « langue » inclut donc tout système linguistique répondant aux fonctions suivantes :

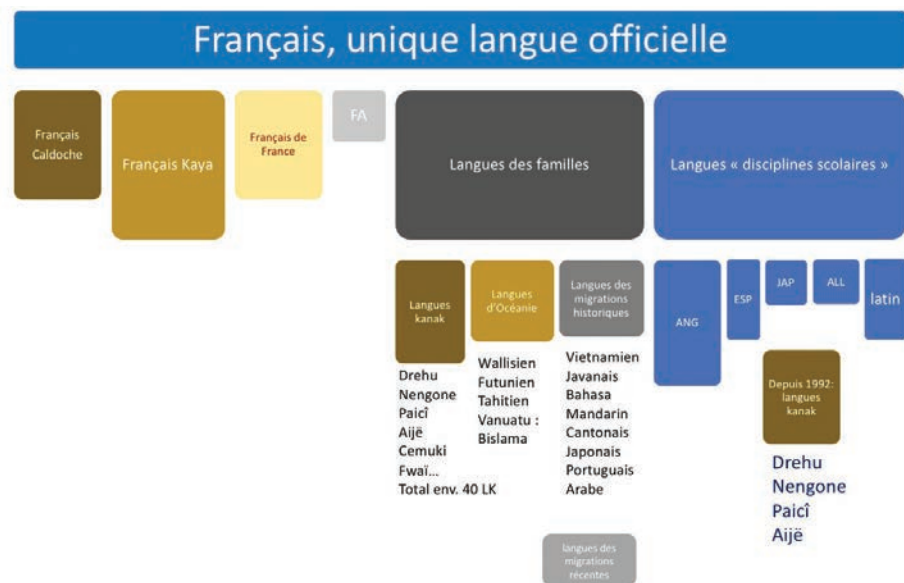
- permettre la communication entre les membres d'un groupe social donné ;
- symboliser le sentiment d'appartenance et d'identification.

Le multilinguisme calédonien comprendrait plutôt, sous cet angle, une quarantaine de langues kanak sans hiérarchisation entre « langue », « dialecte », « patois », « créole », « pidgin ». C'est une prudence énonciative qui semble plus responsable, éthiquement, car lorsque nous catégorisons une langue, nous produisons des effets sur les personnes qui en font un marqueur identitaire, une histoire familiale ou encore un patrimoine immatériel. Historiquement, la diversité linguistique calédonienne s'est complexifiée au gré des mouvements migratoires (Fillol, Geneix-Rabault et Vandeputte, 2018 ; Salaün et Vernaudeau, 2011)² et économiques, dont l'arrivée des industries minières du Canada et du Brésil (Wacalie, 2010). Au total, une centaine de langues forme un paysage sociolinguistique stratifié où les langues

² Langues indo-européennes, polynésiennes, indonésiens, asiatiques et langues austronésiennes autres que kanak.

aux valeurs familiales côtoient les langues transmises en tant que « disciplines scolaires » (cf. schéma 1). Érigé en unique langue officielle et langue de scolarisation, le français domine ce paysage en faisant office de langue commune.

Schéma 1 : Le répertoire de la diversité linguistique en Nouvelle-Calédonie



2. Une diversité linguistique dominée par le français

À la fois trace de l'époque coloniale et instrument véhiculaire, le français est la seule langue érigée au rang de langue officielle et de langue de scolarisation. Il en découle des représentations accusatrices reliant le français à un impérialisme monolinguisque eu égard à l'exclusion durable, au sein de l'école publique française, de toute altérité linguistique en son sein (Fillol et Vernaudon, 2004 ; Razafimandimbiana et Favard, 2018 ; Roche, 2016 ; Vernaudon et Sam, 2013). Au-delà de ces effets de domination historique, l'observation qualitative des rapports sociaux aux langues montre que la hiérarchisation linguistique n'est ni uniforme ni statique. Il serait en effet réducteur de laisser penser que le français domine dans toutes les pratiques langagières ou encore dans tout le territoire. Le multilinguisme qu'on observe qualitativement sur le terrain est plutôt le siège d'une « pluridiglossie » à trois niveaux :

- interlinguistique, les langues indo-européennes sont en concurrence avec les langues océaniques (Colombel et Fillol, 2009) ;
- intralinguistique et interrégional, le français *kaya* (Barnèche, 2004 ; Colombel et Fillol, 2009 ; Fillol et Vernaudon, 2004) est mis en opposition avec un français fantasmé comme étant « standard » ;
- intralinguistique, avec des conceptions puristes qui font, par exemple, valoir la variété *losi* interne à la langue *drehu* par rapport à d'autres variétés de cette même langue kanak (Razafimandimbiana et Wacalie, 2018 ; 2019).

Une enquête³ menée auprès d'étudiants calédoniens rend compte de la banalisation d'attitudes normatives visant des répertoires ou pratiques plurilingues (Frain, Razafimandimbanana et Wacalie, 2019 ; Razafimandimbanana et Wacalie, 2018 ; 2019 ; 2020). En effet, toutes les communautés linguistiques, soient-elles régionales ou pas, apparaissent à la fois comme auteures et victimes de « micro-agressions linguistiques », c'est-à-dire une forme de discrimination insidieuse, stigmatisant telle langue ou telle façon de parler (*ibidem.*). Objets de dévalorisations sociales, les jeunes porteurs de la diversité linguistique calédonienne gagnent donc à être impliqués dans des démarches de recherche qualitative. Avec d'autres facteurs dont le traitement des langues par les institutions en place, de telles approches sociologiquement ascendantes jouent dans leur émancipation en tant que locuteurs et acteurs sociaux légitimes.

B. Portrait des écoles et des élèves participants

Le travail de terrain implique trois écoles de la côte est de la Grande Terre, composées d'une démographie multilingue *et* plurilingue. Celle qui est située au centre de Poindimié, appelée l'« école du village », fait montre d'une hétérogénéité de répertoires linguistiques, profils d'apprenant, trajectoires et sentiments d'appartenance⁴. Les deux autres portent le nom des tribus dans lesquelles elles sont implantées (l'école de Bayes, à une dizaine de kilomètres au sud du village du même nom et l'école de Tiéti, à 5 kilomètres davantage au nord). Les élèves qui fréquentent ces écoles dites « de proximité » (Kohler et Wacquand, 1985 ; Wadrawane, 2008) sont majoritairement issus des tribus environnantes. Le tableau ci-dessous présente le détail des participations au sein des différents établissements :

Tableau 1 : Éléments factuels selon les écoles participantes

« École du village »	École de Bayes	École de Tiéti
- 12 participants	- 12 participants	- 6 participants
- 208 élèves	- 60 élèves	- 106 élèves
- 10 classes	- 4 classes	- 6 classes
- Niveaux allant du cours préparatoire au cours moyen 2 ^e année	- Niveaux allant de la petite section au cours élémentaire 2 ^e année	- Niveaux allant de la petite section au cours moyen 2 ^e année
- Classe pour l'Inclusion Scolaire	- 1 enseignant du paicî par cycle	- 1 enseignant du paicî pour l'école (de la PS au CE1)
- 1 enseignant du paicî pour l'école (du CP au CM2)		

Huit langues différentes (*paicî*, *cèmuhi*, *ajiä*, *xârâcùù*, *drehu*, javanais, français, anglais) sont déclarées pour un total de 28 élèves participants. Si tous font état de répertoires bi/plurilingues, nous verrons que certains rendent invisibles leurs compétences plurilingues comme s'il s'agissait là d'un trait gênant ou problématique.

3 Projet intitulé « AK-100 : ces accents qui dérangent » mené en collaboration avec Fabrice Wacalie, LIRE-UNC.

4 Du point de vue scientifique et ne disposant pas de données, soient-elles empiriques, statistiques ou officielles, il ne nous est pas permis de catégoriser les élèves selon le concept d'« origines ethniques ».

C. Démarche de recherche : une autre façon de (se) raconter

En Nouvelle-Calédonie, la normalité de la diversité/pluralité linguistique cohabite silencieusement avec la rareté des discours valorisant le plurilinguisme. La collaboration avec Nicolas Favard (professeur des écoles en province Nord) m'a permis une immersion dans le quotidien scolaire d'élèves bi/plurilingues sur la côte est. Je me suis intéressée à leurs biographies en cherchant à comprendre les origines de ce paradoxe et à travailler avec eux sur leurs représentations négatives de la diversité/pluralité linguistique. Pour ce faire, la consigne principale les invitait à dessiner une case, symbole des cultures kanak⁵ et à y associer leurs langues. Les observables construits en interaction incluent du langagier (observation des pratiques et déclarations), du visuel (dessins, collages, portraits photographiques) et du discursif (récits et retours réflexifs). J'ai œuvré à créer « une autre façon de raconter » (Berger et Mohr, 1981) *via* les méthodes visuelles afin d'ouvrir les possibilités d'expression des élèves et de les mettre en confiance, sachant que certains cumulent des expériences insécurisantes du milieu scolaire. En effet, les élèves pouvaient plus facilement construire du sens en dehors de la double injonction de devoir produire la « bonne » réponse à travers le « bon » usage de la langue française. Certains élèves se sont demandé comment traduire graphiquement, sensiblement et esthétiquement leurs langues. Ils ont ainsi vu qu'ils pouvaient agir sur les significativités d'une même langue. Au-delà de la « photo-elicitation » (Collier, 1957), les observables visuels prennent ici le statut de déclencheur réflexif. Bien que multiples et multimodaux, les observables sont toutefois impropres aux généralisations. Leur valeur ajoutée réside surtout dans la prise au sérieux du situé, de l'intersubjectif et du sensible face à des enjeux plus largement sociétaux.

En partant du principe ontologique (Merleau-Ponty, 1985 ; Schütz, 1998), l'intersubjectivité est une « donne non évacuable » dans l'entreprise de recherche (Razafimandimbimananana, 2008). Chacun (chercheurs, participants, observateurs) est l'étranger de l'autre. Par conséquent, personne ne peut se proclamer être expert de l'autre. Ainsi, les observables à l'étude ne sont pas des répliques du terrain, ils offrent plutôt une manière autrement singulière de le comprendre.

II. LES REPRÉSENTATIONS DE LA DIVERSITÉ LINGUISTIQUE

Vue comme une construction sociale et non une réalité figée, la langue offre un alternatif à la compréhension de nos dynamiques sociales. C'est en cela que l'étude des discours, attitudes et représentations renseigne sur nos rapports au monde. Les représentations des élèves bi/plurilingues dépeignent un monde scolaire où la diversité linguistique s'organise autant qu'elle s'invisibilise.

A. Étudier les représentations, c'est agir sur les représentations

Que ce soit chez Kant, Durkheim, Bourdieu ou Moscovici, il est une relation fructueuse entre représentations et savoirs, soient-ils intuitifs ou raisonnés, individuels ou collectifs, construits ou reproduits, scientifiques ou mythologiques. Étudier les représentations, c'est accéder à une « forme de connaissance » à part entière (Jodelet, 2003). En matière de péda-

5 Le pluriel est volontairement utilisé pour désigner le caractère pluridimensionnel, non homogène et dynamique des communautés kanak.

gogie, non seulement indiquent-elles comment l'élève « structure le réel » (Ecalte, 1998, p. 5), mais aussi comment elles affectent l'apprentissage moteur (Famose, Fleurence et Touchard, 1991), la perception de soi et la motivation à apprendre (Ruel, 1987). Étudier les représentations permet aussi d'agir sur celles-ci, produites et productrices de nos structures mentales. Plusieurs jeunes⁶ issus du système scolaire en Nouvelle-Calédonie parlent d'attitudes répressives face à la pratique des langues kanak. Ici comme ailleurs, la problématique des langues à l'école ne peut donc « rester confinée dans la linguistique » (Abdallah-Preteille, 1991, p. 305) : une gestion inégalitaire des langues cause une inégalité des chances de réussite.

Le premier élément remarquable qui se dégage des représentations à l'étude est leur éclectisme. Pour moi, cela est signe de l'agentivité des élèves, capables d'être porteurs de voix distinctes devant leurs pairs. Le pragmatisme prévaut pour quelques-uns, « les langues ça sert à voyager », tandis que pour d'autres, l'affect ressort davantage. Un autre élève explique quant à lui l'importance du *païci*, langue pour les « coutumes », avant de prôner l'usage unilingue du français à l'école. Aussi se dit-il « aimer » le français bien qu'il se voit en insécurité face à lui (Razafimandimbimana et Favard, 2018). Cette ambivalence est observable chez plusieurs élèves. Selon les situations, il peut s'agir d'un attrait personnel pour une langue donnée en dépit des discours environnants qui disqualifient leurs compétences effectives (jugements de la famille, moqueries des pairs, interdiction d'usage par un enseignant, etc.).

Pour autant, leurs représentations ne sont pas contradictoires, elles font miroir à la complexité de leurs expériences du monde. Là encore, les élèves agissent sur leurs propres représentations. Les élèves en question, identifiés par le système scolaire comme ayant des besoins éducatifs spécifiques, ont tous été témoins de dévalorisations liées à leurs langues. Ils se construisent néanmoins des représentations optimistes de la diversité linguistique en y voyant un passeport interculturel, « parler plusieurs langues, c'est bien, ça permet de voyager », ou encore une source d'apprentissages nouveaux. Pour des élèves bi/plurilingues, la valorisation de la diversité linguistique revient d'abord à travailler l'estime de soi. Un véritable processus émancipatoire est en jeu pour les locuteurs des langues ayant historiquement été exclues de l'espace public scolaire en Nouvelle-Calédonie, soit aussi le lieu « où l'on a appris la honte de soi » (Gorodey, 2005).

B. Une diversité linguistique juxtaposée ?

Pour certains élèves, la diversité linguistique s'apparente à une juxtaposition où chaque langue est organisée dans une logique spatialisée et exclusiviste. Ils créent un système de frontières entre les différentes langues, conçues comme des entités homogènes. Comme d'usage dans le langage courant en Nouvelle-Calédonie, on constate aussi une interchangeabilité entre le terme désignant le lieu et la langue, en l'occurrence entre le *païci* et le *poindimié* (cf. image 1, p. 108).

Cette juxtaposition des référents de lieu et de langue peut provenir de l'organisation de certaines langues kanak où il y a correspondance entre l'être (identité sociale) et le parler (langue en partage). Il arrive que cette conception prenne la forme de drapeaux nationaux (cf. image 2, p. 108). Étendard d'unité nationale, expression de valeurs communes, objectivation d'une histoire fondatrice, le drapeau reste une production visuelle chargée d'emblèmes unificateurs. Dans le dessin ci-dessous, un drapeau distinct est attribué à chaque case, offrant une vision cloisonnée de la diversité linguistique.

6 Observables produits dans le cadre d'activités pédagogiques ou de projets de recherche (récits réflexifs, biographies langagières, portfolios, etc.) menés à l'Université de la Nouvelle-Calédonie entre 2016 et 2019.

Image 1 : Dessin d'un élève de l'école de Bayes



Image 2 : Dessin d'un élève de l'école de Bayes



Image 3 : Dessin d'un élève de l'école de Tieti



Image 4 : Collage d'un élève de l'école de Bayes



Un même élève peut tantôt juxtaposer les langues, tantôt évoquer la cohabitation linguistique. Chez les élèves rencontrés comme chez tout plurilingue, *parler* revient effectivement à mobiliser simultanément les différentes compétences communicationnelles disponibles (Moore, 2006).

Leurs descriptions de l'école reflètent donc des pratiques imbriquées :

- à l'école, on parle le français, l'anglais et le *paici* ;
- à l'école, des fois on parle le *paici* et des fois le français ;
- à l'école on parle en anglais, en *paici* et en français et parfois on peut parler en espagnol, on apprend à parler des langues.

Le français et l'anglais sont tous deux reliés à une même case (cf. image 3).

Les échanges et entretiens réalisés montrent que les élèves conceptualisent la diversité linguistique en référence à deux modèles différents. D'un côté, l'observation empirique des pratiques langagières façonne leur raisonnement sur la diversité linguistique. Ici, les langues

peuvent se cumuler dans une même entité spatiale comme c'est le cas usuellement à l'école, à la maison, en tribu comme à la ville. D'un autre côté, les discours normatifs sont retenus pour organiser les langues de façon cloisonnée et exclusiviste. Souvent, l'école est alors décrite comme le lieu où seul le français doit être parlé tandis que les espaces environnants sont associés aux « langues identitaires ». Le *paicî* figure en tête dès lors que sont évoqués les parents, les « vieux », les coutumes ou encore le « chez nous ». Initialement interdites, les langues kanak ont obtenu un droit d'enseignement à l'école publique depuis 35 ans seulement (en 2019) (Roche, 2016 ; Vernaudon, 2013). On peut donc comprendre l'école comme étant stratégique et symbolique pour le passage entre les pouvoirs impérialistes (Vernaudon, 2013) du français et la programmation légitimée des langues et cultures kanak au sein de l'enceinte scolaire et publique.

III. ENJEUX SOCIÉTAUX DES (DÉ)VALORISATIONS DE LA DIVERSITÉ LINGUISTIQUE

Des valeurs positives peuvent apparaître dans les représentations des élèves (cf. image 4, p. 108). Elles révèlent tour à tour :

- de l'affect : « J'aime bien parler plusieurs langues à l'école » ;
- de l'évaluatif : « C'est bien de parler le *paicî* pour répondre à mes sœurs, mon père et ma mère » ;
- du pragmatisme : « Si j'apprends le *paicî*, ce n'est pas pour rien, c'est pour apprendre des mots jusqu'à ce qu'on les retienne ».

Les élèves nous renseignent ainsi sur la manière dont ils vivent la diversité linguistique à l'école soit, indirectement, sur ce que l'école fait de l'altérité linguistique.

A. Expériences d'une altérité linguistique interdite

Trois espaces de référence ressortent des mises en scène par les élèves (l'école, la maison et le « dehors »). Les expériences normatives et correctrices se concentrent principalement à l'école. Leurs récits témoignent d'interdictions explicites et implicites de « parler en langue »⁷. Les élèves rencontrés ne prêtent pas d'intentions malveillantes aux enseignants concernés en restant plutôt constatifs, du moins en apparence durant les échanges. Par exemple, un élève reporte l'argument avancé par son enseignant, « parce que lui il ne comprend pas le *paicî* ». L'interdiction semble justifiée et objectivée autour du facteur de l'intercompréhension. Or, nous avons vu dans quelle mesure une langue ne revêt pas uniquement d'enjeux techniques d'accès au sens. Elle remplit aussi des fonctions identitaires fondatrices de l'estime de soi comme de l'être-au-monde. De ce fait et indifféremment des intentions de celui qui interdit à un élève de pratiquer ses langues, les effets connus sont le sentiment de dévalorisation et de rejet. Si le respect des traits linguistiques comme facteur du vivre-ensemble n'est plus à prouver, une évidence peine encore à être entendue en dehors des cercles scientifiques : « toute attitude à l'égard des pratiques-ressources linguistiques est une attitude à l'égard des personnes dont ces pratiques-ressources façonnent et manifestent indissociablement le rapport au monde, aux autres et à elles-mêmes » (Blanchet, 2013, p. 34).

⁷ Expression courante pour désigner les langues kanak.

À titre d'exemple, en interdisant les langues kanak dans l'enceinte d'une classe, l'enseignant met ainsi en acte l'exclusion symbolique des Kanak. De plus, l'école fait autorité dans la construction des représentations sociales dans la mesure où elle jouit d'un double pouvoir. Elle est dotée d'un statut officiel et est mandatée en tant que « service public de l'éducation » pour accéder aux savoirs formellement identifiés comme étant « nécessaires » à la vie citoyenne⁸. Les attitudes des enseignants à l'égard des langues influent donc sur la manière dont l'élève se représente ce qui est une « bonne » langue ou pas. Parallèlement, elles le guident dans l'évaluation des savoirs jugés utiles ou pas. Au sein des groupes d'élèves rencontrés, l'un des effets notoires d'attitudes négatives face à l'altérité linguistique est le déni des pratiques langagières autres que le français. La mission de l'école étant aussi de « lutter contre les inégalités sociales et territoriales en matière de réussite scolaire et éducative » (loi précitée, art. L. 111-1), le projet de l'école en Nouvelle-Calédonie touche l'égalité des langues admises en son sein. Plus que les langues ou répertoires linguistiques en eux-mêmes, ce sont les conditions dans lesquelles les langues évoluent qui sont déterminantes pour pouvoir en dégager des bénéfiques. C'est en cela que l'égalité linguistique, au même titre que toute autre forme d'égalité sociale, conditionne la qualité des rapports aux autres.

B. L'égalité linguistique

L'égalité linguistique implique un traitement indifférencié des personnes, quels que soient leurs langues d'usage ou leurs traits linguistiques. Afin d'être en conformité avec sa mission éducative et sociétale, l'école en Nouvelle-Calédonie doit être ouverte aux dynamiques plurilingues qui définissent son public autant que les parties plus sombres de sa propre histoire. Dans cette perspective, l'enjeu de la diversité linguistique qui requiert le plus d'attention n'est pas d'ordre *linguistique*, mais bien *éthique* :

Les droits culturels sont partie intégrante des droits de l'homme, qui sont universels, indissociables et interdépendants. L'épanouissement d'une diversité créatrice exige la pleine réalisation des droits culturels [...] ; toute personne a le droit à une éducation et une formation de qualité qui respectent pleinement son identité culturelle. (UNESCO, 2018, p. 5)

Ce n'est qu'en renonçant au modèle monolingue que la diversité linguistique pourrait servir de levier didactique à l'école en Nouvelle-Calédonie. Cette dernière s'ouvre progressivement à l'enseignement des langues kanak mais le poids de l'idéologie monolingue est tel que les bénéfiques restent encore peu connus, voire peu admis. Différents travaux récents font prévaloir des processus de rejet fondé sur la croyance en l'infériorité de certaines langues ou formes linguistiques sans considération pour l'impact sur les personnes locutrices (Razafimandimbimananana et Wacalie, 2018 ; 2019). Le mécanisme à l'œuvre s'explique par une objectivation du concept de « langue » :

L'hégémonie des idéologies linguistiques glottophobes est si puissamment installée dans de nombreuses sociétés, notamment occidentales [et leurs extensions dans le Pacifique], que les pratiques linguistiques constituent un cas quasi unique où ce rejet n'est pas compris comme une altérophobie à l'encontre de personnes, mais comme une sorte d'évaluation « purement » linguistique objective et incontestable. (Blanchet, 2013, p. 45)

⁸ Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République, art. L. 111-2.

Depuis près d'un demi-siècle pourtant, la recherche scientifique abonde d'études expliquant que plurilinguismes et écoles sont compatibles (Fillol et Vernaudon, 2009 ; Moore, 2006). Ces « preuves par le terrain » montrent que la diversité linguistique répond à des besoins spécifiques.

C. Les bénéfices sociétaux du bi/plurilinguisme

En se référant à Duverger (1995, p. 41-42), l'enseignement institutionnel bilingue et les travaux qui s'y sont consacrés permettent d'identifier au moins trois typologies de bénéfices considérées acquises depuis plusieurs décennies :

- des bénéfices linguistiques : « la seconde langue est mieux maîtrisée lorsqu'elle est utilisée pour apprendre d'autres disciplines scolaires que lorsqu'elle n'est apprise que pour elle-même » ; « on sait maintenant que l'apprentissage et l'usage scolaire d'une seconde langue en même temps que la première est également utile au développement d'une meilleure maîtrise de celle-ci » en raison du développement de la conscience métalinguistique que permet ce bilinguisme institutionnel ;
- des bénéfices culturels : « la langue est porteuse d'une autre manière de découper le réel », l'inclusion des langues autres permet donc l'échange interculturel ; « l'enseignement bilingue élargit l'horizon culturel de l'élève » ;
- des bénéfices cognitifs : « On a longtemps cru (ou fait croire) que le bilinguisme freinait le développement des capacités intellectuelles des enfants, qu'il était responsable d'échecs ou de retards scolaires, qu'il générait des troubles divers (dyslexie, bégaiements), bref qu'il pouvait induire des confusions mentales [...] » or, l'enseignement bilingue « loin de provoquer les troubles décrits ci-dessus est de nature à favoriser le développement intellectuel d'un enfant » ; « le bilinguisme et l'enseignement bilingue développent des capacités d'abstraction, des capacités à forger des concepts, des compétences de traitement de l'information plus affirmées, des qualités d'adaptabilité, des qualités de créativité et de "pensée plus ouverte et divergente" » (Duverger, 1995, p. 41-42).

Le trauma colonial se racontant aussi sous une égide langagière, une « insécurité linguistique » et un profond « mal-être » sévissent encore aujourd'hui chez les locuteurs des langues minorisées (Colombel et Fillol, 2009 ; Frain *et al.*, 2019 ; Razafimandimbimanana et Favard, 2018 ; Razafimandimbimanana et Wacalie, 2018 ; 2019 ; Salaün, 2009). Les « micro-agressions linguistiques » sont banales, mais l'institutionnalisation d'une idéologie monolingue et mononormative en Nouvelle-Calédonie a pour effet de normaliser la dévalorisation des langues kanak (Frain *et al.* 2019 ; Razafimandimbimanana et Wacalie, 2018 ; 2019). Au risque d'un truisme, la diversité linguistique n'est bénéfique que si elle est socialement reconnue et revendiquée. Lorsqu'ils se sentent en confiance, sans la peur de se voir rejetés en raison d'un trait linguistique, les élèves parlent de leur attachement à leurs langues ainsi qu'à la pluralité linguistique (*cf.* collage 1). Celle-ci est vue comme outil de progression, de découverte interculturelle ou encore de réussite scolaire. Un élève se projette également, « parler plusieurs langues » lui permettra d'être autonome quand il sera grand.

D. La diversité linguistique comme patrimoine mondial, écologique et éthique

Outre la recherche scientifique, les organismes internationaux investissent dans cette direction dès les années 1950. L'UNESCO, par exemple, s'est engagée dans la (ré)introduction des langues et cultures africaines comme « médium d'enseignement-apprentissage » (UNESCO, BRED, 2011). Un traité défend également une convention pour :

Sauvegarder le patrimoine linguistique de l'humanité et soutenir l'expression, la création, et la diffusion dans le plus grand nombre possible de langues ; encourager la diversité linguistique

– dans le respect de la langue maternelle – à tous les niveaux de l'éducation, partout où c'est possible, et stimuler l'apprentissage du plurilinguisme dès le plus jeune âge. (UNESCO, 2018)

À partir des années 2000, les expertises démontrent que la conservation de la diversité linguistique et la biodiversité sont reliées (ONU, 2008 ; UNESCO, 2017). Ont également contribué à la revalorisation de la diversité linguistique, les travaux du Conseil de l'Europe dont, en particulier, ceux diffusés dans les années 1990 et appelant à décrire la compétence plurilingue et pluriculturelle en tant que « capital de toute une vie » (Coste, Moore et Zarate, 1997).

En somme, on peut considérer qu'il existe désormais suffisamment de sources et genres argumentatifs présentant les intérêts du multi/plurilinguisme pour espérer la réhabilitation de la diversité linguistique en Nouvelle-Calédonie. Cette ressource longtemps mise en latence est désormais équipée de dispositifs institutionnels (Académie des langues kanak, filière universitaire Langues et cultures océaniques, diplôme universitaire Langues, cultures océaniques et apprentissages en formation continue, équipes de recherche scientifique), chacun œuvrant à défendre les valeurs patrimoniales, éducatives, didactiques, éthiques et historiques des différentes langues du territoire. Une dimension éthique ou « politique » (Salaün, 2010) apparaît aussi dès lors que la pensée diversitaire suppose, dans une logique de pardon, la réhabilitation des langues dites « autochtones ». Plus qu'une défense dogmatique des langues en elles-mêmes et pour elles-mêmes, la pleine reconnaissance de la diversité linguistique conditionne le bien-être sociétal.

IV. PERSPECTIVES : LES ENJEUX SOCIÉTAUX DE LA DIVERSITÉ LINGUISTIQUE

Repenser langues et enjeux sociétaux comme formant un continuum permet de revaloriser la diversité linguistique, constitutive de processus tant identitaires, cognitifs qu'écologiques. Contrairement au mythe de Babel, la diversité/pluralité linguistique est un facteur de coexistence sociale. Là encore, la paix sociale n'est pas *donnée* aux sociétés parce qu'on y parle différentes/plusieurs langues, sa construction devient possible si l'altérité linguistique y est reconnue.

À ce sujet, l'histoire offre une mise en perspective intéressante. Revenons au temps de la France jacobine, où l'instruction publique était l'instrument uniformisateur en chasse contre l'altérité linguistique : Il apparaît également que chez « les responsables locaux de l'instruction publique [...] l'accord est unanime : il faut propager le français quelles que soient les conséquences pour la langue locale » – une langue qu'un inspecteur traite de « patois grossier », et un autre d'« idiome barbare ». (extrait de rapports d'inspecteurs primaires, Archives nationales, Armengaud André, dans Vigier, 1979, p. 197).

À l'époque, l'usage des langues autres que le français donnait lieu à des punitions et brimades « de toutes sortes » (Vigier, 1979, p. 196). Rappelons aussi que toutes les formes de colonisation et de dictature ont adopté une politique linguistique monolingue, outil indispensable à la pensée unique et au pouvoir hégémonique. Le conflit social n'est donc pas sans lien avec l'acceptation de l'altérité linguistique, la reconnaissance de l'autre, le potentiel créatif de la rencontre interculturelle et la représentation positive du pluralisme sociétal (UNESCO, 2018). L'empan de la diversité culturelle est tel qu'elle compose le « patrimoine commun de l'humanité » et sa défense est vue comme un « impératif éthique, inséparable de la dignité de la personne humaine » (UNESCO, 2018, p. 3). La Nouvelle-Calédonie peut s'enorgueillir, elle est caractéristique de ce liant universel, partie intégrante et facteur opératoire des valeurs humanistes et éthiques.

L'école, siège et outil du pouvoir sociétal, est au centre des tensions qui animent l'horizon de la Nouvelle-Calédonie. Les interrogations concernent notamment son rôle au sens d'une « suprastructure » capable de contribuer à la cohésion sociale, voire même à sa modélisation. Il est aussi un débat que l'histoire voit sans cesse réinitialisé. Enclin à inclure les répertoires des élèves, Jaurès pose une problématique, à contre-courant de la « manie uniformisatrice » de l'époque, face à laquelle le temps n'a pas (encore) su trancher :

Pourquoi ne pas profiter de ce que les enfants de nos écoles connaissent et parlent encore ce que l'on appelle d'un nom grossier « le patois » ? Ce ne serait pas négliger le français, ce serait le mieux apprendre, au contraire, que de le comparer familièrement, dans son vocabulaire, sa syntaxe, ses moyens d'expression, avec le languedocien et le provençal. (Jaurès, 1911, dans Vigier, 1979, p. 198).

Plus d'un siècle après le texte de Jaurès, l'école française et calédonienne reconnaît la diversité linguistique et culturelle de son public, mais les questions de 1911 restent sans réponse. Pourquoi les langues que parlent déjà les élèves ne sont-elles pas intégrées dans les approches pédagogiques ? Cette question vaut pour d'autres contextes éducatifs en terrain plurilingue que j'ai pu explorer (enquêtes qualitatives au Canada, en France métropolitaine). Au mépris des particularités contextuelles, les terrains plurilingues sont dominés par des idéologies monolingues, mononormatives et « glottophobiques ». Il semble que ce n'est pas tant la diversité/pluralité linguistique en tant que telle qui pose problème, mais plutôt la différenciation sociale qu'elle symbolise.

Le concept sociolinguistique de « langue » rappelle que les langues ne nous sont pas données, mais qu'elles sont façonnées *par* nous. Les élèves rencontrés en Nouvelle-Calédonie vivent leurs identités à travers leurs langues, « la langue c'est notre identité », disent-ils. Par conséquent, étudier les manières dont les langues sont représentées donne accès à des compréhensions situées de l'être-au-monde et du vivre-ensemble. S'intéresser aux représentations des nouvelles générations nous met face à une responsabilité qui transcende la singularité de nos seules expériences :

Dans chaque cas, la génération *y* apparaît sous deux facettes :

Celle d'une force irrésistible, « océanique » en quelque sorte, portée par la dynamique du renouvellement, et celle de la faiblesse et de la dépendance des générations futures qui auront à subir, qu'elles le veuillent ou non, les conséquences de nos décisions et de nos indécisions. (Chauvel, 2001, p. 14)

Porteurs d'une histoire « mouvementée » (Naepels, 2018), les jeunes en Nouvelle-Calédonie sont récepteurs des récits traumatiques de la mise en altérité entre les Kanak, les « Blancs » et les autres. À ce titre, ils peuvent reprendre à leur compte les conflits remémorés, faire table rase du passé pour se réinventer ou encore adapter la résilience des Kanak qui, ayant survécu à la colonisation, « inventent des solutions aux problèmes soulevés par l'incessante transformation, imposée ou choisie, de leurs pratiques du monde » (Bensa et Leblic, 2000, p. 4). D'autres alternatives encore restent à créer si tant est qu'ils se l'autorisent. Le débat reste ouvert. Il nous appartient aussi de savoir passer la parole.

RÉFÉRENCES

- Abdallah-Pretceille, M. (1991). Langue et identité culturelle. *Enfance*, 45(4), 305-309.
- Barnèche, S. (2004). *L'identité linguistique et culturelle des jeunes de Nouméa : une étude des pratiques langagières dans la cité de Riverstar (Rivière-Salée)*. Thèse de doctorat. Université de Rouen, France.

- Bensa, A. et Leblic, I. (2000). *En pays kanak. Ethnologie, linguistique, histoire, archéologie en Nouvelle-Calédonie*. Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- Berger, J. et Mohr, J. (1981). *Une autre façon de raconter*. Paris : F. Maspero.
- Billiez, J. (1985). La langue comme marqueur d'identité. *Revue Européenne des Migrations Internationales*, 1(2), 95-105.
- Blanchet, P. (2013). Repères terminologiques et conceptuels pour identifier les discriminations linguistiques ? *Cahiers Internationaux de Sociolinguistique*, 2, 29-39.
- Blanchet, P. (2016). *Discriminations : combattre la glottophobie*. Paris : Textuel.
- Calvet, L.-J. (1977). Sous les pavés de Staline, la plage de Freud ? Dans L.-J. Calvet (dir.), *Marxisme et linguistique* (p. 7-40). Paris : Payot.
- Chauvel, L. (2001). La responsabilité des générations. *Revue Projet*, 266, 14-22.
- Collier, J. Jr. (1957). Photography in Anthropology: A Report on Two Experiments. *American Anthropologist*, 59(5), 843-59.
- Colombel, C. et Fillol, V. (2009). La construction identitaire des jeunes océaniens francophones. Communication présentée au colloque *La construction identitaire à l'école, approches pluridisciplinaires*, Montpellier. Repéré à : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00454453/document>.
- Coste D., Moore, D. et Zarate, G. (1997). *Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*. Strasbourg : Division des Politiques linguistiques.
- Duverger, J. (1995). Repères et enjeux. *Revue internationale d'éducation*, 7, 29-45.
- Ecalte, J. (1998). L'école : un monde intersubjectif de représentations entrecroisées. *Revue française de pédagogie*, 122, 5-17.
- Famose, J.-P., Fleurance, F. et Touchard, Y. (1991). *Apprentissage moteur : rôle des représentations*. Paris : Revue EPS.
- Fillol, V., Geneix-Rabault, S., Vandeputte, L. (2018). Enseignement et formation du/en français en Océanie. Dans *Enseignement et formation du/en français en contexte plurilingue*. Actes du séminaire régional de recherche francophone, Université de Langues et d'Études Internationales, Université du Vietnam à Hanoï, CREFAP/OIF (p. 336-356). Hanoï : Édition de l'Université nationale du Vietnam.
- 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. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 133(1), 47-59.
- Fillol, V. et Vernaudeau, J. (2009). *Vers une école plurilingue dans les collectivités françaises d'Océanie et de Guyane*. Paris : l'Harmattan.
- Frain, S., Razafimandimbimananana, E., Wacalie, F. (2019). Speaking back: Challenging linguistic microaggressions in New Caledonia through street art. *Pasifika Rising*. Repéré à : <https://www.pasifikarising.org/speaking-back-challenging-linguistic-microaggressions-in-new-caledonia-through-street-art/>.
- Gorodey, D. (2005). Discours d'ouverture au 17^e colloque CORAIL. Dans V. Fillol et J. Vernaudeau (dir.), *Stéréotypes et représentations en Océanie*. Nouméa : Corail.
- Gumperz, J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Leblic, I. (2003). Chronologie de la Nouvelle-Calédonie. *Journal de la Société des Océanistes*, 117, 299-312.
- Jodelet, D. (2003). Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie. Dans S. Moscovici (dir.), *Psychologie sociale* (p. 22-24). Paris : PUF.
- Kohler, J.-M. et Wacquant, L. (1985). *L'école inégale. Éléments pour une sociologie de l'école en Nouvelle-Calédonie*. Nouméa : Institut Culturel Mélanésien.
- Merleau-Ponty, M. (1985). *La phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et écoles*. Paris : Éditions Didier.

- Naepels, M. (2018). Nouvelle-Calédonie : 165 ans d'une histoire mouvementée. *CNRS Le Journal*, 42. Repéré à : <https://lejournal.cnrs.fr/articles/nouvelle-caledonie-165-ans-dune-histoire-mouvementee>.
- ONU (2008). *Report of the international expert group meeting on indigenous languages*. Permanent Forum on Indigenous Issues, Seventh session, New York. 21 April – 2 May 2008. Repéré à : <https://undocs.org/E/C.19/2008/3>.
- Razafimandimbimananana, E. (2008). *Langues, représentations et intersubjectivités plurielles : une recherche ethno-sociolinguistique située avec des enfants migrants plurilingues en classe d'accueil à Montréal*. Thèse de doctorat. Université de Rennes.
- Razafimandimbimananana, E. et Favard, N. (2018). Les élèves aux besoins éducatifs particuliers se mettent en représentation : « on parle plusieurs langues pour progresser ». Dans *Enseignement et formation du/en français en contexte plurilingue*. Actes du séminaire régional de recherche francophone, Université de Langues et d'Études Internationales, Université du Vietnam à Hanoï, CREFAP/OIF (p. 311-335). Hanoï : Édition de l'Université nationale du Vietnam.
- Razafimandimbimananana, E. et Wacalie, F. (2018). AK-100 : ces accents qui dérangent. Focus sur les discriminations linguistiques devenues invisibles. *Palabre Coutumier*, 34-35.
- Razafimandimbimananana, E. et Wacalie, F. (2019). Les micro-agressions linguistiques. *Hermès*, 83, 156-157.
- Razafimandimbimananana, E. et Wacalie, F. (2020). Une forme insidieuse de mépris : les micro-agressions linguistiques en Nouvelle-Calédonie. *Lidl*, 61, 1-22.
- Roche, F. (2016). Les langues kanak, une histoire très politique. *Lengas*, 80. Repéré à <http://journals.openedition.org/lengas/1179>
- Ruel, P. (1987). Motivation et représentation de soi. *Revue des sciences de l'éducation*, 13(2), 239-259.
- Salaün, M. (2009). *L'école indigène. Nouvelle-Calédonie 1885-1945*. Rennes : PUR.
- Salaün, M. (2010). *À l'épreuve de l'autochtonie. Penser la décolonisation de l'école. Une comparaison France/États unis (Nouvelle-Calédonie/Hawaï)*. Dossier présenté en vue de l'habilitation à diriger des recherches. Université de Paris 8.
- Salaün, M. et Vernaudeau, J. (2011). Les langues kanak sont, avec le français, des langues d'enseignement et de culture en Nouvelle-Calédonie. Et après ? Dans D. Costaouec, B. Jeannot-Foourcaud, C. Clairis et B. Coyos (dir.), *Langues et cultures régionales de France, Dix ans après, Cadre légal, politiques, médias* (p. 129-150). Paris : l'Harmattan.
- Schütz, A. (1998). *Éléments de sociologie phénoménologique*. Paris : l'Harmattan.
- Skutnabb-Kangas, T. (1988). Multilingualism and the education of minority children. Dans T. Skutnabb-Kangas et J. Cummins (dir.), *Minority Education: From Shame to Struggle* (p. 9-44). Avon, UK : Multilingual Matters.
- UNESCO (2017). *Biodiversité et diversité linguistique. Conserver les langues indigènes, protéger la biodiversité*. Repéré à : <http://www.unesco.org/new/fr/culture/themes/endangered-languages/biodiversity-and-linguistic-diversity>.
- UNESCO (2018). *Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle*. Repéré à : <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127162f.pdf>.
- UNESCO et BRENDA (2011). *Guide du planificateur pour l'introduction des langues et cultures africaines dans l'éducation*. Repéré à : <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002162/216270f.pdf>
- Vernaudeau, J. (2013). L'enseignement des langues kanak en Nouvelle-Calédonie. *Hermès, La Revue*, 65, 112-118.
- Vernaudeau, J. et Sam, L. (2013). *Les langues kanak en Nouvelle-Calédonie*. Repéré à : <https://www.ac-noumea.nc/spip.php?rubrique48>.
- Vigier, P. (1979). Diffusion d'une langue nationale et résistance des patois en France au XIX^e. *Romantisme*, 25-26, 191-208.

- Wacalie, F. (2010). *Diversité linguistique calédonienne*. Communication présentée au Colloque *L'Outre-Mer, Regards en archipel*. Repéré à : <http://classes.bnf.fr/rendezvous/actes/8/Wacalie.pdf>.
- Wadrawane, E. W. (2008). Emplacement et déplacement des écoles en milieu kanak. Une analyse anthropologique de la place faite aux institutions de diffusion du savoir occidental dans une situation coloniale. *Les Sciences de l'éducation, Pour l'Ère nouvelle*, 41(1), 115-139.

QUAND LES ACTEURS DE L'ENSEIGNEMENT ET DE L'APPRENTISSAGE DU TAHITIEN DANS LE SECONDAIRE SE RACONTENT

Lovaina Rochette

INSPE de Polynésie française, laboratoire TROCA

Dans un contexte postcolonial où les enchères pour plus d'autonomie ne cessent de monter, enseigner les Langues et la Culture Polynésiennes (LCP) cristallise *de facto* des enjeux diplomatiques sensibles malgré un large consensus sociopolitique. Pour autant, si dans le premier degré, les résultats des expérimentations menées depuis 1985 (Perini, 1995) à 2004-2014 (ECOLPOM¹, Reo Cycle 3²) soulignent l'importance de cet apprentissage LCP pour ses atouts patrimoniaux, identitaires et conatifs, dans le second degré, les LCP ne font jusqu'ici l'objet d'aucune recherche. Or le niveau collège-lycée se caractérise également par les spécificités « disciplinaires » (Chervel, 1988) et les choix stratégiques d'orientation. Il nous importe *in fine* d'interroger la place des LCP en tant que discipline scolaire. Est-elle en marge ou en émergence dans le système scolaire qui cherche à lutter contre l'échec scolaire massif et le décrochage précoce? Si l'acceptation sociétale des LCP n'est plus à démontrer au vu de l'engouement général pour les manifestations culturelles célébrant l'identité polynésienne (courses de pirogues, danses et chants dits traditionnels du Heiva en juillet), sa place au collège est à interroger dans le cadre des choix d'orientation. En effet, lors des conseils de classe, en particulier sur les paliers d'orientation, il est d'usage de proposer la classe LCP aux élèves identifiés « en difficulté » alors que les « bons élèves » sont plutôt dirigés en classe d'espagnol, de mandarin ou encore d'anglais renforcé. Si cette pratique ne s'appuie sur aucune étude scientifique, l'argument consensuel est l'obtention du Diplôme National du Brevet (DNB) bien que ce dernier ne conserve qu'une valeur symbolique. En outre, si la hiérarchisation des disciplines et la concurrence des langues (Calvet, 1996) n'épargnent pas les LCP, la demande sociale reste forte dans le sens des enseignements à fort potentiel économique. En tant que parent, la recherche de stratégies de réussite scolaire et sociale est légitime, toutefois l'ambiguïté s'installe lorsque la sélectivité faite par la communauté éducative l'est « par le bas » pour les élèves moins performants en termes de résultats scolaires. Ainsi, il nous importe de mieux comprendre les différents aspects de cette orientation de choix de langue « subie » : pourquoi et comment persiste-t-elle alors que le contexte institutionnel et sociopolitique est plutôt favorable à la valorisation des LCP?

L'enjeu de ce chapitre est triple. Il s'agit, dans une perspective exutoire, de comprendre une réalité de notre expérience de praticienne depuis 2002 : comment cette sélection des LCP par le bas est « prise au piège » dans un système holistique, au sens où elle est un effet de l'ordre colonial? Notre ancienne posture n'a-t-elle pas participé au déterminisme socioculturel dénoncé par les sociologues (Bourdieu et Passeron, 1977)? Le second enjeu est la restitution de la parole des apprenants et enseignants LCP. Si rapporter leurs représentations de la langue et culture d'origine dans le cadre scolaire et social reste un fait original, il nous importe de

1 Projet de recherche financé par l'ANR : « École Plurilingue Outre-Mer ».

2 Projet de recherche : « L'enseignement renforcé du reo mā'ohi au cycle 3 comme prévention et lutte contre l'illettrisme en Polynésie française ».

restituer leur expérience confrontée à la question de l'orientation et de mettre à jour leur vision du fonctionnement des collèges-lycées. Enfin le dernier intérêt relève du privilège de l'observation *in situ* étant nous-mêmes de souche polynésienne. L'approche émique apporte son lot d'interprétations et de logiques d'arrière-plans propres à cette culture d'origine.

I. CONTEXTE D'ÉTUDE

A. L'orientation : ancrage institutionnel

À l'échelle nationale, sanctionner les difficultés scolaires par une orientation sélective est une procédure courante. La hiérarchisation des langues, la constitution des classes d'élite (latiniste, hispanique, germanique, sinisante), l'offre scolaire ont toujours représenté des leviers importants au sein de chaque établissement secondaire.

Ce sont souvent les élèves les plus favorisés socialement ainsi que les meilleurs élèves qui choisissent les options telles que latin ou allemand, à résultats scolaires donnés. Dès lors, les latinistes et les germanistes se retrouvent dans les meilleures classes, ce qui ne serait sans incidence ni sur leurs résultats ni sur leur orientation ultérieure (Duru-Bellat et Mingat, 1997; Landrier et Nakhili, 2010). Ainsi, la lutte contre ces phénomènes est loin d'être gagnée. Les travaux de Broccolichi (1995) et de Prost, Caplat et Gaspard (2004) nous apprennent que les changements notoires liés à l'orientation sont apparus dans les années 1980; lorsque la conjoncture économique a évolué, entraînant une forte demande sociale de poursuite d'études et une valorisation des diplômes. Du côté institutionnel, la notion de « réussite de tous au collège »³ a modifié les modalités d'orientation qui s'assouplissent en évitant le tri par les performances scolaires. Des variables structurelles d'accueil au niveau local et régional constituent également des conditions d'affectation des jeunes. Cela n'empêche pas que les publics restent typés socialement, selon les travaux de Lemaire (2008, cités par Landrier et Nakhili, 2010).

À l'échelle territoriale de Tahiti, si le système éducatif est une copie métropolitaine en termes de curriculum⁴ et de diplômes⁵, ces paramètres sont également visibles, en particulier les inégalités relevant du rapport des familles à l'école et du fonctionnement même du système éducatif, générant des disparités non négligeables : sous qualification (ISPF, 2012), forte résilience de l'illettrisme, absolu ou relatif⁶. Par ailleurs, il est nécessaire de rappeler les principaux facteurs expliquant l'échec scolaire dans les rapports officiels tels que ceux de l'inspection générale de l'éducation nationale, la Cour des comptes et la chambre territoriale des comptes⁷ notamment. Il s'agit *primis* du « déterminisme géographique » relié à l'éparpillement des îles et à

3 Bulletin officiel n°15-1989, <http://education.gouv.fr>.

4 Depuis 2016, quelques adaptations au contexte local sont désormais visibles dans les programmes scolaires notamment en sciences de la vie et de la terre (biologie et biotope polynésiens) et en histoire-géographie (histoire coloniale dans le Pacifique).

5 La Polynésie française a souhaité garder les mêmes diplômes nationaux depuis le transfert des compétences du second degré dans les années 1960 afin de garantir la même qualification à la population polynésienne.

6 Selon la chambre territoriale des comptes, les tests passés au JAPD (Journée d'Appel Pour la Défense) par les jeunes gens de 17 ans et plus révèlent des résultats alarmants à propos d'une forte résilience de l'illettrisme, absolu ou relatif. Le pourcentage des jeunes détectés en difficulté de lecture s'élève à plus de 40 % (en 2012, ce taux était de 40,5 %). En France métropolitaine, DOM compris, la proportion est de 9,6 % en difficultés de lecture, dont 4 % d'illettrés, <https://www.ccomptes.fr/fr/rapports-activite/rapport-annuel-dactivite-2014-de-la-chambre-territoriale-des-comptes-polynesie>.

7 <https://www.ccomptes.fr/fr/publications/le-rapport-public-annuel-2016> et <https://www.ccomptes.fr/fr/publications/collectivite-de-la-polynesie-francaise-politique-de-leducation-polynesie-francaise>.

l'insuffisance des infrastructures scolaires qui desservent la scolarité des élèves; *secundo*, de la « jeunesse » du système éducatif polynésien (deux siècles d'acculturation française) et *tertio*, de l'origine sociale des élèves étroitement associée à leur destin scolaire, celle-ci étant « accusée » de provoquer la déscolarisation voire l'échec scolaire. Par ailleurs, le rapport de l'Agence Française de Développement (AFD) a montré le seuil de pauvreté critique de la population locale dont sont issus les sujets de notre étude.

Enfin sur le plan institutionnel, les directives de la Charte de l'éducation, érigées en loi du pays⁸, fixent les orientations de la politique éducative. L'article LP 20 relatif à la garantie de la meilleure orientation possible pour chaque élève indique que : « L'orientation a pour objectif central la réussite des élèves. Elle fait partie intégrante du projet d'établissement de chaque collège et de chaque lycée. Le droit au conseil d'orientation et à l'information sur les enseignements et les formations est un élément du droit de l'éducation » (Journal officiel de la Polynésie française du 13 juillet 2017, p. 6).

En définitive, si la mission du système éducatif local est de conduire 70 % d'une classe d'âge au baccalauréat et 100 % des élèves de Polynésie à l'obtention d'un diplôme de niveau *V a minima*, équivalant à un CAP (certificat d'aptitude professionnelle), la DGEE⁹ souligne la démarche constructiviste d'une idée positive des jeunes tout au long de leur scolarité.

B. Descriptions factuelles

Pour étudier la question de l'orientation, analysons des données émanant de la DGEE sur les effectifs inscrits en LCP durant l'année scolaire 2017-2018, depuis la classe de 6^e jusqu'à la terminale (série générale, technologique et professionnelle) dans les établissements publics (cf. tableau 1, p. 120).

S'il ne s'agit que d'une photographie prise à l'instant T, on y lit les choix linguistiques en Langue Vivante 2 (LV2), Langue Régionale (LVR) et Langue Vivante 3 (LV3). Comment faut-il comprendre ces pourcentages ? Quelle est la place de la LCP dans le cadre des choix de l'orientation et dans la réforme, et pour quelle finalité ? Depuis la réforme du collège en 2016, l'obligation d'une seconde langue vivante et la configuration par cycle modifient la représentation structurelle des choix de langue,¹⁰ mais elle ne semble pas changer le principe de la sélection. À la rentrée 2016, une heure hebdomadaire obligatoire de LCP est assurée dans toutes les classes de 6^e illustrant, en fait, la réactivité du territoire. Hormis cette heure, l'enseignement LCP est étroitement lié aux Enseignements Pratiques Interdisciplinaires (EPI)¹¹ qui deviennent des enseignements obligatoires et complémentaires. Dans ce cadre, le rôle du chef d'établissement est déterminant dans la valorisation ou pas des LCR ou LCP, car ils sont conditionnés par la création d'un EPI dont le financement est puisé dans la dotation complémentaire du collège.

II. MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE ET PROBLÉMATIQUE

Notre investigation s'appuie sur un corpus de trois sources de témoignages : les élèves, les enseignants et les chefs d'établissement. Pour les élèves, nous avons recueilli 24 transcriptions

8 Loi du pays n°2017-15 du 13 juillet 2017 relative à la Charte de l'éducation de la Polynésie française. Journal officiel de la Polynésie du 13 juillet 2017 p1-43

9 DGEE : Direction Générale de l'Éducation et de l'Enseignement. Site consulté en juillet 2018.

10 Site Éduscol, Collège-Cycles et horaires, repéré à : <http://eduscol.education.fr/>

11 Site Éduscol, Collège-Cycles et horaires repéré à : <http://eduscol.education.fr/>

Tableau 1 : Effectifs LCP collège lycée de Tahiti 2017-2018 (DGEE, Juillet 2018)

2017/2018		LV2	LV Régionale	LV3	Effectif du niveau	% LV2	% LV Régionale	% LV3
6EME	Public	1045	2035	-	3212	32,5%	63,4%	-
	Privé	1	329	-	1252	0,1%	26,3%	-
	TOTAL	1046	2364	-	4464	23,4%	53,0%	-
5EME	Public	1135	578	0	3138	36,2%	18,4%	0,0%
	Privé	227	218	49	1123	20,2%	19,4%	4,4%
	TOTAL	1362	796	49	4261	32,0%	18,7%	1,1%
4EME	Public	1064	588	0	3044	35,0%	19,3%	0,0%
	Privé	333	96	88	1225	27,2%	7,8%	7,2%
	TOTAL	1397	684	88	4269	32,7%	16,0%	2,1%
3EME	Public	1226	430	2	3031	40,4%	14,2%	0,1%
	Privé	273	136	54	1148	23,8%	11,8%	4,7%
	TOTAL	1499	566	56	4179	35,9%	13,5%	1,3%
2nde Générale	Public	424	-	81	1583	26,8%	-	5,1%
	Privé	115	-	22	751	15,3%	-	2,9%
	TOTAL	539	-	103	2334	23,1%	-	4,4%
2nde Technologique	Public	6	-	2	26	23,1%	-	7,7%
	Privé	-	-	-	-	-	-	-
	TOTAL	6	-	2	26	23,1%	-	7,7%
2nde Professionnelle	Public	314	-	-	1021	30,8%	-	-
	Privé	110	-	-	386	28,5%	-	-
	TOTAL	424	-	-	1407	30,1%	-	-
1ère Générale	Public	111	-	42	800	13,9%	-	5,3%
	Privé	48	-	15	416	11,5%	-	3,6%
	TOTAL	159	-	57	1216	13,1%	-	4,7%
1ère Technologique	Public	197	-	-	633	31,1%	-	-
	Privé	57	-	-	226	25,2%	-	-
	TOTAL	254	-	-	859	29,6%	-	-
1ère Professionnelle	Public	323	-	-	1023	31,6%	-	-
	Privé	90	-	-	318	28,3%	-	-
	TOTAL	413	-	-	1341	30,8%	-	-
Terminale Générale	Public	117	-	35	783	14,9%	-	4,5%
	Privé	37	-	11	411	9,0%	-	2,7%
	TOTAL	154	-	46	1194	12,9%	-	3,9%
Terminale Technologique	Public	248	-	-	701	35,4%	-	-
	Privé	57	-	-	222	25,7%	-	-
	TOTAL	305	-	-	923	33,0%	-	-
Terminale Professionnelle	Public	298	-	-	938	31,8%	-	-
	Privé	101	-	-	314	32,2%	-	-
	TOTAL	399	-	-	1252	31,9%	-	-
TOTAL		7957	4410	401	27725	28,7%	15,9%	1,4%

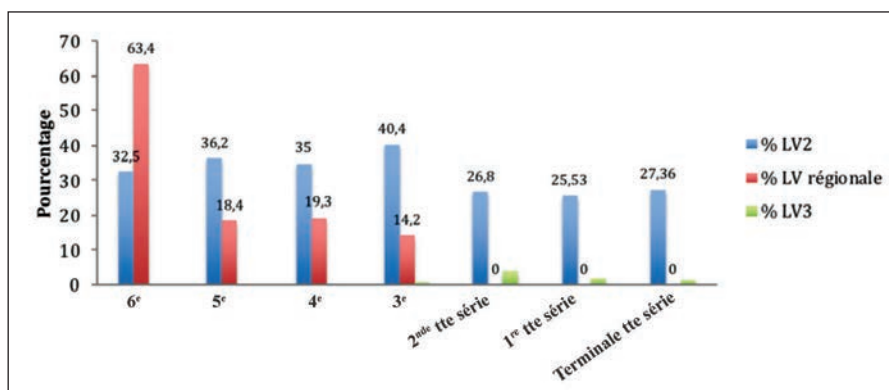
d'entretiens provenant de 85 élèves de LCP, scolarisés dans 6 établissements secondaires équitablement répartis sur l'île de Tahiti (trois collèges et trois lycées ruraux périurbains et urbains), sur une période allant de 2013 à 2015. Pour les enseignants en LCP, 14 entretiens (sur 107 certifiés au total) ont eu lieu. Le corpus est complété par deux entretiens de chefs d'établissement (sur 20 sollicités en début d'enquête). Tous les individus ont été interrogés au sujet des tensions d'ordre pédagogique et culturel, vécues et/ou liées à cet enseignement-apprentissage. Cette problématique s'inscrit plus largement dans un travail de thèse portant sur les résistances à l'enseignement-apprentissage LCP dans le second degré en contexte postcolonial. Présentement, notre hypothèse de départ portant sur les classes de LCP, nous nous demandons en quoi l'orientation en LCP peut contribuer aux inégalités des parcours scolaires à Tahiti, comme choix pour des élèves en difficultés potentiellement exclus des voies plus conventionnelles. Le protocole de recherche mobilise une démarche qualitative webérianne, de type « compréhensif », fondée sur des entretiens semi-directifs. La collecte de données se réalise d'abord sur un support audio. Elles sont ensuite retranscrites et analysées *via* des outils descriptifs et interprétatifs que sont l'entretien compréhensif (Kaufman, 2017), l'analyse de contenu (Bardin, 2013) et l'inférence des sens. Afin de circonscrire le sujet, ce chapitre présente en premier lieu les statistiques concernant la place des LCP dans les choix de langue, puis, il aborde les représentations des apprenants au sujet de l'orientation forcée ou souhaitée, celles des enseignants LCP et, enfin, celles des chefs d'établissement, car ces derniers sont « plus portés que les enseignants à souscrire aux objectifs définis par les ministères » (Broccolichi, 1995, p. 18).

III. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

A. Éclairage par les données statistiques

Notre objet d'étude prend appui sur deux types de données, d'une part, statistiques *via* les effectifs LCP fournis par la DGEE en juillet 2018, d'autre part, empiriques, par des entretiens semi-directifs. Force est de constater, ici, les limites des informations statistiques du fait d'une relative opacité, justifiant ainsi la focalisation sur les données qualitatives des entretiens. Concernant la place des LCP dans le cadre de choix de langue en LV2, LV3 et LVR, il aurait été intéressant de pouvoir mesurer l'influence des expérimentations menées dans le primaire, à partir des dispositifs ECOLPOM ou Reo C3 de 2004 à 2011 quant aux choix d'options de langues dans le secondaire. Bien que certains des élèves interrogés dans le volet « apprenants » aient fait allusion à ces expérimentations, une investigation spécifique mériterait de voir le jour, afin de suivre leurs effets au niveau secondaire. Par ailleurs, le pic au niveau de la classe de 6^e est certainement lié à la réforme de 2016 concernant l'heure de LCP obligatoire dans toutes les classes de 6^e de la Polynésie française. Ainsi, considérons ces premiers chiffres de la DGEE comme le point de départ d'une investigation notamment sur le continuum des LCP du premier vers le second degré (cf. graphique, ci-dessous).

Graphique 1 : Effectifs par parcours LV et LVR



La comparaison des pourcentages relatifs aux séries du baccalauréat de la filière générale, technologique et professionnelle révèle une constante augmentation des effectifs dans les deux dernières séries du baccalauréat. Cette croissance s'explique par la volonté du territoire de rester fidèle aux textes nationaux¹². En l'occurrence, dans les séries technologiques, l'épreuve de la LV2 est obligatoire, il s'agit d'une évaluation des compétences écrites et orales. Si le lycée élargit les possibilités d'apprentissage des langues vivantes étrangères dans les enseignements technologiques, on s'interroge sur la présence des LV3 en seconde technologique. Or il n'y a pas d'enseignement à ce niveau, sauf dans la série hôtellerie (STHR), qui offre la possibilité de passer une épreuve de langue vivante facultative applicable depuis la session 2017¹³.

12 *Bulletin officiel* n° 43 du 24 novembre 2016. Site du ministère national, <http://education.gouv.fr>. Enseigner primaire et secondaire. Baccalauréats général et technologique. Mis à jour en novembre 2018.

13 *Ibid.*

En conséquence, quelle analyse porter quant à ces paliers d'orientation et de sélection de plus en plus précoces (6^e), de cette diversification des filières, de la hiérarchisation des classes scolaires à travers les langues vivantes? Une fois de plus, le système éducatif local imite, jusque dans ses procédés de sélection, le fonctionnement de l'appareil éducatif métropolitain et ses « dysfonctionnements ». Les sociologues, comme Bourdieu et Champagne (1992), ont proposé le terme d'« exclus de l'intérieur ». Pour ces deux auteurs ce procédé revient à contribuer à une reproduction sociale, par une différenciation dissimulée entre les élèves « bien nés » qui reçoivent de leur famille « un sens du placement bien affûté » et ceux issus de familles plus défavorisées sur le plan socio-économique et culturel. Souvent livrés à eux-mêmes dès la fin des études primaires, ces « exclus de l'intérieur » sont contraints de s'en remettre aux injonctions de l'institution scolaire ou au hasard pour trouver leur voie dans une réalité de plus en plus complexe (Bourdieu et Champagne, 1992). Ces résultats nous incitent à approfondir les questions de l'impact de ces orientations sur l'avenir des jeunes.

B. Questionnement sur la mesure locale de lutte contre le décrochage précoce

Dans le contexte de la réforme du collège de 2016 et des initiatives territoriales¹⁴, il est intéressant de nous questionner sur l'éventualité d'une forme de ségrégation. Si les pratiques scolaires n'évoluent pas dans le sens attendu, qui est celui de la prise en compte de l'hétérogénéité de la classe de 6^e, alors il nous semble que cette disposition est réduite à une forme de « tapage politique ». Pour reprendre Bourdieu et Champagne (1992), l'École apparaîtra aux familles comme une illusion, la « source d'une immense déception collective ».

Ces mesures permettent-elles de lutter contre le décrochage ou est-ce un prétexte à une forme d'instrumentalisation des LCP dans son rôle transitionnel (Paia, 2017)? Cela revient en fait à se servir des LCP pour enseigner la langue française. De même, s'inquiète-t-on de « l'insécurité linguistique » (Saint Martin, 2013; Vernaudeau et Paia, 2002) liée à « l'insécurité sociale » qui touche les élèves polynésiens? Autrement dit, si le contexte sociolinguistique présente des jeunes privés d'assises linguistiques et de substrat culturel, que fait-on pour y remédier?

À un niveau plus général et didactique, on peut s'interroger au sujet de « l'insécurité symbolique » (Rigo, 2014). Il s'agit d'un questionnement indispensable à tout changement bénéfique qui conjugue l'estime de soi, l'envie de connaître et la pensée inquiète au sens de l'interrogation. En effet, selon Rigo (2014), la diversité culturelle n'est pas seulement une préoccupation pédagogique, mais aussi un enjeu politique car les enfants d'aujourd'hui fabriqueront la société de demain.

C. Suppositions farfelues ou brins de « vérités »?

Notre collecte de données empiriques sur le terrain du second degré a été semée d'embûches d'ordre administratif (absence de réponse) et, de même, le manque de réactivité des autorités officielles (DES-DGEE) a été manifeste¹⁵. Comment analyser alors cette lenteur administrative, d'autant plus que chaque établissement secondaire est tenu d'adresser son rapport d'activités de l'exercice effectué aux mêmes instances? Deux explications s'offrent à nous : premièrement, les rapports ne remontent pas aux administrations concernées, au motif d'« incom-

14 Loi du pays n°2017-15, p. 26.

15 En l'occurrence, le tableau 1 a déjà fait l'objet d'une demande en 2013-2014 auprès de la DES mais celui-ci nous a été livré seulement en juillet 2018.

pétences des services appropriés», auquel cas, nous serions face, ici, à un dysfonctionnement de la chaîne de transmission des informations impliquant une désorganisation systémique; deuxièmement, il pourrait s'agir d'un dysfonctionnement intentionnel, dans ce cas, il serait encore plus problématique. Cette supposition trouve sa justification dans une impression de « mauvaise foi »¹⁶ (Bourdieu et Champagne, 1992) de la part de la communauté éducative dans son ensemble, car l'enseignement des LCP dans le second degré ressemble à un vaste « terrain miné » et, ceci, pour deux raisons essentielles.

La première raison relève de la didactique des LCP qui semble peu développée malgré un très gros travail effectué par la cellule LCP entre 2004 et 2008. Toutefois, même pour cette cellule, à force de suivre notamment les méthodes, les programmes des disciplines scolaires dont le français (Chervel, 1988) et les diplômes nationaux, un sentiment d'enlèvement et de stagnation domine aujourd'hui. Ce « piétinement » est également ressenti par les lycéens lorsqu'ils disent : « on n'apprend pas, c'est devenu facile » (extrait n° 33, lycée 1, élève 10-11-12). Faut-il alors décoloniser l'école, comme nous le suggère le titre de l'ouvrage de Marie Salaün (2013)? Faut-il élaborer un socle commun de références propres aux LCP?

La seconde raison trouve son origine dans la composition du personnel enseignant et éducatif majoritairement expatrié¹⁷. Principale caractéristique du secondaire, ce système de rotation présente l'avantage d'un renouvellement des pratiques enseignantes, cependant, il crée également des tensions entre certains expatriés et les résidents locaux au sujet de la langue et de la culture tahitienne. Souvent tues, ces crispations sont pourtant à l'origine des conflits symboliques entre ceux qui acceptent la remise en question pédagogique et symbolique (au sens culturel), en s'adaptant au public polynésien dont les schèmes culturels, les modes de vie et les langues sont diamétralement opposés aux leurs, et ceux qui font montre de réticence à toute réflexion de ce type. Si l'autrice Chantal Spitz nomme ces derniers, non sans provocation, les « cannibales culturels identitaires » (2016, p. 39), elle dénonce également les attitudes très ambiguës des Polynésiens eux-mêmes qui, comme les premiers, ne sont pas « forts de leur identité » (2016, p. 40). Lorsque Chantal Spitz relate l'existence de déviations et d'allusions d'ordre raciste dans les établissements secondaires¹⁸, elle précise que le racisme est réel des deux côtés, mais silencieux ou murmuré. Fort heureusement, dans ce lot « d'expatriés français s'autoproclamant Polynésiens » (p. 35), il y a ceux-ci :

*Et au milieu de tous ceux-là quelques-uns
forts de leur identité
venue chez nous dans notre pays*

16 Selon Bourdieu et Champagne (1992) : « Le travail de la mauvaise foi peut se perpétuer en plus d'un cas, bien au-delà de la fin des études, notamment à la faveur du flou et de l'indétermination de certains lieux incertains de l'espace social qui, parce qu'ils offrent moins de prise au classement, laissent plus de marge de manœuvre au double jeu. C'est là un des effets les plus puissants, les mieux cachés aussi, et pour cause, de l'institution scolaire auxquelles elle est censée ouvrir : elle produit de plus en plus d'individus affectés de cette sorte de malaise chronique qu'institue l'expérience-plus ou moins complètement refoulée de l'échec scolaire, absolu ou relatif, et obligés de soutenir par une sorte de bluff permanent à l'égard des autres et aussi d'eux-mêmes, une image de soi durablement écorchée, blessée ou mutilée » (p. 74).

17 Chaque année, un contingent de 200 à 250 enseignants et personnels administratifs expatriés arrive sur le territoire pour un séjour de deux ans renouvelable une fois. Si la rotation des enseignants touche 50 % des postes au niveau du secondaire (CTC 2010, p. 146), les enseignants natifs de Polynésie ne représentent que de 10 à 20 % de ce corps enseignant et éducatif. Ce système de rotation permet un renouvellement des pratiques à intervalles réguliers, toutefois, les enseignements conduisant aux diplômes nationaux, il faut noter que les cursus, les référentiels et la validation finale des diplômes sont de la compétence du vice-recteur et certifiés par lui.

18 Spitz relate des propos racistes tenus par la professeure de français de son fils scolarisé au collège de Fa'a'a : « vous devriez vous estimer heureux que grâce à la France vous avez à manger une fois par jour à la cantine mais maintenant que les essais nucléaires sont terminés la France va vous larguer et vous vous retrouverez dans la misère et vous porterez un étui pénien comme au Vanuatu » (2016, p. 38).

*avec qui nous pouvons partager
que nous savons accueillir chez nous.* (Spitz, 2016, p. 40)

À la tête des établissements secondaires, se trouvent également des directeurs majoritairement métropolitains qui peuvent adopter deux positions : celle de défenseurs des langues régionales ou minoritaires, sensibilisés aux problématiques culturelles et aux enjeux politiques de l'apprentissage-enseignement des langues locales; et celle des passifs, qui se contentent de poursuivre ce qui a été mis en place par leurs prédécesseurs sans aucun autre engagement. Dans ce contexte, cela implique pour le corps enseignant de s'intéresser aux logiques culturelles respectives et propres à l'enseignant métropolitain et à l'apprenant polynésien. Selon Bernard Rigo (2014), il faudrait que les enseignants métropolitains acceptent l'insécurité symbolique comme l'envers désirable du plurilinguisme et que l'élève polynésien ait accès aux modalités d'échanges, qu'il ait une position positive dans l'espace scolaire et que l'implicite de ses référents trouve une place dans la classe. L'échec scolaire serait résorbé dans ces conditions.

D. Données qualitatives : corpus d'entretiens

En complément des informations statistiques, nous avons recueilli des témoignages *via* des entretiens semi-directifs, dans une démarche compréhensive. Après la retranscription, nous avons procédé à une analyse de contenu par catégorisation thématique fréquentielle (Bardin, 2013). Cela a abouti aux catégories suivantes : l'orientation à marche forcée du côté des jeunes; les pratiques enseignantes et les logiques stratégiques du côté des adultes. Concernant les entretiens auprès des élèves, ils ont été réalisés par binômes, jusqu'à quatre élèves, à cause de contraintes organisationnelles, sans pour autant mobiliser la méthodologie des *focus group*.

1. Témoignages et points de vue des apprenants LCP

L'orientation à marche forcée est présentée selon quatre axes : (a) l'auto sélection (b) l'immobilisme ou l'impuissance des parents, (c) l'opacité administrative et (d) les dispositions propres à l'établissement.

a. L'auto sélection

Dans l'extrait suivant (n° 35-1), il s'agit d'élèves scolarisés au collège 2 où le public est issu de milieux socio-économiques défavorisés, qui expriment leur frustration couplée d'un sentiment d'injustice à cause d'une orientation incompressible. Si le jeune E8 dénonce un refus autoritaire, non négociable de la part d'un agent éducatif, le résultat est le même : tous se sentent reclus dans une classe à effectifs réduits « comme on n'est pas beaucoup dans la classe... ». Par ailleurs, le sentiment de déclassement est également rendu par l'aspect numéraire des deux formations : les deux classes d'espagnol s'imposent indéniablement à l'unique 4^e AS Va'a (AS pirogue)¹⁹, ainsi que l'illustre cet échange entre élèves :

- Question : *Pourquoi vous n'êtes pas allé en cours d'espagnol?*
- Hein? (élève 9)
- Question : *Pourquoi vous n'êtes pas allé en espagnol?*
- C'est dur ho'i... (élève 9)
- On a pensé que ça serait dur. (élève 7)

19 AS Va'a : classe à projet autour de la pirogue.

- *Non... en plus moi, je devais faire espagnol (oui), mais la surveillante, elle a dit comme ça : « non, les 4^e AS vont pas faire espagnol... »* (élève 8)
 - *Ils vont tous faire tahitien!* (élève 9)
 - *Voilà!* (élève 8)
 - *C'est pour ça que nous, on n'est qu'une classe parce que les autres, ils sont deux classes en même temps.* (élève 9)
 - *Moi, je voulais faire espagnol, mais Édith²⁰, elle a dit : « Non! »* (élève 8)
 - *Question : Mais c'est pas le... C'est quoi c'est la surveillante qui décide?*
 - *Non... [ton atténué]* (élève 7)
 - *Comme on n'est pas beaucoup dans la classe...* (élève 9)
- (extrait n° 35-1, collège 2, élèves 7-8-9)

Parallèlement à cette orientation à marche forcée, on décèle une forme d'autopersuasion. En effet, l'énoncé de E7 « on a pensé que ça serait dur », qui n'est pas un cas unique dans notre corpus entier, laisse croire à une action de nouveau subie. La forme impersonnelle « on » pourrait se traduire par « l'équipe pédagogique ou éducative a pensé pour nous ». Si cette interprétation est à vérifier, il n'empêche que les élèves 7 et 9 sont convaincus de l'inaccessibilité de l'apprentissage de la langue espagnole. L'emploi des modalisateurs grammaticaux en langue tahitienne *ho'i, pa'i, ia et choa*²¹ vient illustrer leur certitude.

Pour interpréter ces résultats, nous nous référons à la notion d'auto sélection de Landrier et Nakhili (2010) basée sur deux théories : celle de l'acteur rationnel de Boudon (1973) et celle de la reproduction de Bourdieu (1966).

b. L'immobilisme ou impuissance des parents

L'extrait n° 35-2 soulève le rôle joué par les parents dans les choix d'options linguistiques :

- *J'ai dit à ma maman : « coche mais espagnol! » et puis maman elle a coché après quand j'ai ramené le dossier, Édith a dit : « les 4^e AS vont pas faire espagnol, ils vont faire tahitien! »* (élève 8)
 - *Question : Et après c'est ça qui a été décidé? Comment tu as trouvé ça?*
 - *Ouais chais pas ho'i, c'est nul choa ho'i, moi je voulais choa ho'i faire espagnol.* (élève 8)
 - *Question : Mmm, tu trouves que c'est injuste!*
 - *Mmm...* (élève 8)
 - *Question : Pourquoi alors on t'a mis dedans, tu n'as pas demandé à ta maman de dire, d'aller voir le principal?*
 - *Si ho'i, j'ai dit, ma maman elle a dit comme ça : « Laisse alors de toute façon tu parles tahitien » après j'ai dit : « non, je sais que je parle tahitien, mais je veux ra ia faire espagnol... »* (élève 8)
 - *Question : Ben oui!*
 - *Parler d'autres langues!* (élève 9)
 - *Question : Ben oui, toi aussi, tu voulais faire espagnol?*
 - *Mmm... [mine dépitée] Comme on parle aussi en tahitien, c'est pour ça ho'i.* (élève 9)
- (extrait n° 35-2, collège 2, élèves 7-8-9)

La séquence « Laisse alors de toute façon tu parles tahitien » mérite plusieurs explications : d'abord la résignation de la mère qui avoue son impuissance après de vaines tentatives de

20 Édith est le pseudonyme de la conseillère principal d'éducation (CPE) du collège 2.

21 Morphèmes de modalisation *iho ā* est composé du directionnel *iho* et d'un qualifiant *ā* qui signifie « vraiment », « réellement ».

changement d'options et l'argument de réconfort qui passe par l'environnement « tahiano-phone » et les assises linguistiques dont elle bénéficie « comme on parle aussi en tahitien, c'est pour ça *ho'i* ». Il s'agit de justifications autosuggestives de la part des familles face à une orientation non consentie. S'il nous est permis d'interroger le rapport à l'école de ces mêmes parents, à l'instar des chercheuses Salaün et Leplain (2018), les données recueillies dans ce cadre ne permettent pas d'approfondir l'analyse. Il semble cependant probable que, dans l'esprit populaire, l'apprentissage des LCP soit perçu comme accessible et facile et qu'à ce titre, la soumission et/ou l'abnégation se justifie. Peut-être qu'à travers ces témoignages, se profile une forme de déterminisme socioculturel puisque cette résignation signifierait que l'apprentissage d'une langue étrangère ne peut être à la portée des élèves 8 et 9.

c. L'opacité administrative

L'extrait suivant illustre une orientation non souhaitée d'un lycéen à cause d'une bétise administrative : « Non, ce n'était pas mon choix, c'était une erreur administrative ». Si les motifs d'orientation non satisfaits varient d'une histoire individuelle à l'autre, l'incompréhension des parents est toujours notée : « on m'a dit que c'était mieux d'aller en tahitien » et l'opacité du système éducatif souvent relevée « mais c'était tout un truc pour changer. Ben, j'ai laissé tomber ». Ainsi, que le choix linguistique porte sur la LCP ou sur l'espagnol, parfois, les élèves auraient souhaité cumuler les langues dans une perspective plurilingue, l'orientation se fait à leurs dépens :

- Question : *Quel est l'avenir du reo Tahiti ? D'après vous, est-ce pessimiste, pensez-vous que le reo Tahiti va disparaître ?*
 - *Oui peut-être, les jeunes font de moins en moins de tahitien même chez eux. Les tahitiens veulent apprendre l'espagnol au lieu d'apprendre sa propre langue. (élève 8)*
 - Question : *C'est mauvais ?*
 - *Non. (élève 8)*
 - Question : *Tu as bien choisi espagnol à la place du tahitien jusqu'en 2^d ?*
 - *Non, ce n'était pas mon choix : c'était une erreur administrative. (élève 8)*
 - Question : *Mais tu peux quand même changer si tu n'aimes pas. Qu'est-ce qui s'est passé pour toi ?*
 - *Du coup, j'ai pris *hoa* espagnol, mais j'ai carrément pas aimé. (élève 8)*
 - Question : *Tu as été forcé de prendre espagnol ?*
 - *Oui. (élève 8)*
 - Question : *Mais tu pouvais changer ?*
 - *Oui, mais c'était tout un truc pour changer. Ben, j'ai laissé tomber et en 2^d j'ai repris le tahitien. (élève 8)*
- (extrait n° 38-1-Lycée 3)

Le dernier point à relever se trouve dans l'extrait n° 38-3 (ci-dessous). L'élève 9 est conscient du lien étroit entre l'offre de postes de certifiés (Capes) et la demande émanant des élèves et de leurs familles, *in fine* de la société, tant et si bien qu'il relate l'expérience subie, contrariée de son orientation en LCP. Le plus remarquable est l'énoncé : « On m'a dit que c'était mieux d'aller en tahitien », qui évoque l'incitation, parfois la pression, la douce dissimulation d'un avenir plus facile en choisissant la LCP plutôt qu'une autre langue :

- Question : *Donc, tu penses que « s'il y avait plus de postes, il y aurait plus de profs et donc plus d'élèves qui voudront en faire ».*
- *Après, ça vient aussi des élèves : il n'y a pas beaucoup d'élèves qui prennent tahitien en 4^e. (élève 9)*
- Question : *Pourquoi ?*
- *Quand j'étais en 5^e, je pensais aussi faire espagnol en 4^e. Mais on m'a dit d'aller en tahitien pour apprendre la culture et la langue. (élève 9)*

- Question : *Mais toi, tu voulais aller en espagnol?*
 - Non, je voulais faire les deux, mais on m'a dit que c'était mieux d'aller en tahitien. (élève 9)
 - Question : *Mais tu n'aurais pas voulu aller en espagnol quand-même?*
 - Si, j'ai demandé aux 4^e de cette année si ça leur servait l'espagnol et ils sont beaucoup à m'avoir répondu que non. C'est facile, mais ils avaient la possibilité de revenir en arrière, ils auraient pris tahitien. (élève 9)
 - Question : *Pour quelle raison?*
 - Finalement, ils n'aiment pas l'espagnol. (élève 9)
 - Question : *D'accord.*
- (extrait n° 38-3 - Lycée 3, élève 9)

d. Dispositions propres à l'établissement

En ce qui concerne l'extrait n° 22 (ci-dessous), précisons qu'il concentre à la fois les maladroites méthodologiques qui ont caractérisé le début de notre enquête de terrain et paradoxalement les « trésors » en termes d'analyse de contenu (Bardin, 2013; Paillé et Mucchielli, 2015). En effet, la première faiblesse, de notre part, concerne la monopolisation de la parole dans la menée des entretiens qui a entraîné des réponses biaisées, fortement orientées, la seconde, se rapporte au manque d'objectivité, qui nous a privé de développements potentiels de la part des jeunes par une forme de jugement de valeurs de notre part durant l'entretien. S'agissant de la séquence de l'élève 11 « et moi j'ai choisi le latin », en notre for intérieur nous pensions qu'un élève de cette classe LCP dans ce collège classé en ZEP ne pouvait bénéficier d'un enseignement réservé à une élite. Or, avec du recul, nous réalisons être tombée dans le piège inconscient de nos propres préjugés et, pire, être à plusieurs lieues de la réalité du terrain, que nous avions quitté il y a 14 ans.

- Question : *En 4^e, après vous avez le choix de l'espagnol? Oui?*
 - Non! Mais non tahitien! (élève 10)
 - Question : *Parce qu'en 4^e, soit tu vas en 4^e soit tu vas en espagnol, comment ça s'est passé pour vous?*
 - Mais non soit espagnol soit tahitien. (élève 10)
 - Il y a LV2 et tahitien 2^e langue. (élève 11)
 - Question : *Oui!*
 - Par exemple en 5^e, eux, ils ont choisi tahitien et moi j'ai choisi le latin. (élève 11)
 - Question : *Oui.*
 - Et en 4^e, eux, ils ont choisi espagnol et moi tahitien. (élève 11)
- (extrait n° 22-1. Collège 1-zone urbaine-ZEP, élèves 10 et 11)

Pour autant, notre « ignorance » de la politique linguistique de ce collège nous a permis un échange étrangement « naïf » avec les jeunes. En effet, l'expression était libérée et les paroles coulaient à flots, c'était là l'objectif recherché. Cependant, du côté de l'administration, la communication était bien limitée car, à l'époque, il était impossible d'avoir un rendez-vous auprès des principaux. De cette contextualisation, analysons l'extrait 22-2 :

- *Mais non. Tahitien ho'i seulement.* (élève 10)
- Question : *En 4^e LV2, vous avez choisi quoi? Quelle était votre langue?*
- Voilà... (élève 10)
- Question : *Vous n'avez pas choisi espagnol?*
- NON. (élève 11)
- Question : *C'est vous qui avez choisi ou on vous a incité à prendre?*
- Aïta. C'est nous qu'a choisi. (élève 11)
- Question : *Vous avez choisi! Alors qui a choisi espagnol LV2?*
- En fait Madame. (élève 10)

- Question : Oui...
 - Tu vois tous ceux qui sont dans la classe que tu as vue? (élève 10)
 - Question : Oui...
 - C'est ceux qui ont choisi tahitien. (élève 10)
 - Ils font tahitien. (élève 11)
 - Mais il y a une classe tahitienne, il y a une classe espagnole! (Élève 12)
- (extrait n° 22-2. Collège 1-zone urbaine-ZEP, élèves 10 et 11)

Cette partie d'interview illustre la politique particulièrement volontariste du collège 2²² en 2015. Si tous les établissements que nous avons contactés (14 sur 20) proposent du LCP à différents niveaux et sous différents parcours (LV2, Langue régionale et langue facultative LV3), aucun n'égale l'implication du collège 2 aujourd'hui. Ce dernier fait preuve d'un dynamisme innovant et communicatif pour valoriser cet enseignement. Ceci prouve ainsi que le rôle des principaux est tout à fait décisif selon les promotions. Au niveau personnel, il s'agit d'un décalage temporel doublé d'une embarde cognitive. Cet extrait nous met face à une conscientisation d'un phénomène qui subit des modifications au cours du temps. Partie avec une forme d'obsession d'injustice, nous nous sommes retrouvée face à une contre-vérité : la classe de LCP peut contenir d'excellents élèves qui ont fortement souhaité cet enseignement. En effet, les configurations contextuelles du collège 2 étaient également favorables à la promotion LCP. Pour autant, cela ne signifie pas que les procédures d'orientation ne sont pas subtilement inégalitaires, dissimulées dans des animations tapageuses pour faire « patienter » et « aimer le collège ». Voilà pourquoi les contre-exemples des extraits 22-1 et 22-2 sont à replacer dans le contexte actuel d'un établissement classé ZEP qui s'est donné les moyens humains et financiers de l'enseignement des LCP, au service des élèves en difficulté. Si, aujourd'hui, les manifestations culturelles médiatisées, intitulées *Heiva Taure'a*, critiquées néanmoins pour leur aspect folklorique, sont à exploiter dans le sens de la production linguistique, elles ont le mérite de mettre la LCP au cœur des projets pluridisciplinaires. Elles sont le fruit de la collaboration entre les enseignants de LCP, l'administration de cet établissement et les différents partenaires du système éducatif polynésien notamment politiques (ministères de l'Éducation, de la Culture, de la Recherche) et artistiques (conservatoire de la Polynésie, maison de la Culture).

2. Le point de vue des enseignants et la décision du conseil de classe

Le protocole d'entretien avec les adultes, enseignants et chefs d'établissement est peu différent de celui mené auprès des élèves. Il s'agit également d'entretiens semi-directifs, et les outils d'analyse descriptif et interprétatif sont identiques. En revanche, les rencontres étaient individuelles, ce qui a été propice à la confiance et/ou à la dénonciation. Les deux grandes catégories issues de l'analyse de contenu concernent les préjugés des enseignants relatifs à l'orientation et leurs pratiques pédagogiques.

Au sujet des préjugés des enseignants, l'extrait suivant illustre les motifs récurrents concernant le refus des enseignants lorsqu'un élève en LCP souhaite apprendre une langue étrangère comme l'espagnol. Les raisons invoquées relèvent en effet du domaine des préjugés, dont celui de la facilité accréditée à l'apprentissage des LCP, qui sous-entend en particulier l'incapacité

22 En effet, le collège 2 présentait du tahitien sur deux fronts : à la fois en option obligatoire de 6^e jusqu'en 3^e et en option facultative de 5^e à 3^e (OO : LV1 anglais. LV2 : Espagnol. Tahitien est proposé de 6^e à 3^e OF : Langues et cultures de l'Antiquité : latin ; Langues vivantes facultatives : langue régionale : la langue tahitienne est proposée à partir de 5^e jusqu'en 3^e).

ou la difficulté systématique à suivre une langue étrangère. Or, plusieurs problématiques sont évacuées ici, telle que la question de la motivation de l'élève qui porte souvent, à elle seule, sur tout type d'apprentissage, ou encore, la question de la formation des formateurs en LCP.

- *Question : Pourquoi vous avez choisi LV2 reo et pas espagnol?*
 - *Moi, j'avais choisi espagnol, mais on m'a mis râ ia en tahitien*
 - *Question : Pourquoi?* (élève 7)
 - *Parce que c'est plus facile pour nous aussi.* (élève 7)
 - *Et parce qu'il y a des profs qui donnent aussi leur avis parce que « ah non, tu n'as pas trop le niveau pour aller dans cette matière ». Ben, si moi j'ai choisi cette langue en LV2, c'est parce que c'est notre langue qu'il vaudrait mieux apprendre.* (élève 5)
- (extrait n° 45-1. Collège 3 zone rurale, élèves 5-6-7-8)

Concernant les pratiques enseignantes, l'enseignante n° 10 relate les procédures d'orientation subies à plusieurs niveaux : par les élèves et les enseignants LCP (extrait 1) et par les parents (extrait 2) dans le collège 2. En fait, il s'agit de 8 élèves que l'on a retirés d'une classe de LCP pour « renflouer la classe d'espagnol » sans quoi l'enseignant se retrouvait en sous-service. Ainsi, en bon « chef d'entreprise » qui doit équilibrer ses tableaux budgétaires, le chef d'établissement a préféré une politique de bonne gestion du personnel au détriment des vœux des élèves. La conséquence de cette pirouette administrative est la dégradation comportementale et les tensions entre collègues (extrait 3) :

[...] enfin le choix que les élèves font... L'année dernière, on était obligé de faire sortir huit élèves de la liste reo pour les mettre en espagnol! [...] C'est pas forcément une bonne idée parce que là les huit élèves qu'on a sortis, en espagnol, bon après ce sont les parents qui décident, après comment la direction a amené le truc, tu vois, je ne sais pas non plus! Heureusement que la direction change tous les quatre ans parce que sinon on va découvrir de ces choses, bref! [Raclément de gorge]. (extrait enseignant 10-1).

À l'instar de plusieurs collègues, la prise de position de l'enseignant n° 10 souligne l'expression des rapports de force dans le champ de la pratique. Les pouvoirs sous forme de marges de manœuvre financières du chef d'établissement (HSE-EPI, etc.) sont prégnants dans ces questions d'orientation. Si les enseignants connaissent trop bien la complexité, la « structure du champ de la pratique » (Mangez, 2008) ainsi que l'urgence des problèmes à régler (cadre des interactions en classe), les chefs d'établissement ont également des impératifs du contexte local à gérer, tout en ménageant les rapports sociaux dans cet espace. Or, visiblement, c'est la dérive. L'ambiance de classe en est affectée, les élèves sont démotivés et les ententes cordiales sont compromises :

- *[...] Les parents ont accepté. Et maintenant en espagnol, c'est le bordel! [...] Elles ne voulaient pas...* (enseignant 10)
 - *Question : Donc on a sorti huit élèves...?*
 - *Huit élèves, des filles surtout...* (enseignant 10)
 - *Question : Qui avaient choisi...?*
 - *Qui avaient choisi tahitien...?* (enseignant 10)
 - *Question : Ça c'est important! parce que là c'est incroyable! donc qui avaient choisi reo en 4e hein?*
 - *Oui 4e sur leur fiche d'orientation en fin de 5e [...].* (enseignant 10)
 - *Question : Les parents, qu'est-ce qu'ils ont en pensée, ils se sont opposés?*
 - *NON! Les parents ont dit OUI c'est pour ça que je te dis : je ne sais pas quel discours a été tenu plus haut? Après, j'ai eu l'occasion d'en parler à une maman! Parce que sa fille qui est excellente fait partie des élèves perturbateurs en espagnol! [...]* (enseignant 10)
- (extrait enseignant 10-2)

[...] *Et quand tu dis le souk, c'est la bamboula hein je te dis hein! Puis des fois même, je suis obligée d'intervenir! (Oh) En plus c'est à côté de ma salle!*
(extrait enseignant 10-3)

Enfin si l'expérience a marqué l'enseignante, elle a également fait boule de neige auprès des apprenants qui nous l'ont racontée à leur tour. Pour autant, si les conditions de travail en classe peuvent rapidement devenir ingérables à cause des élèves perturbateurs, et démotivés, les plaintes des enseignants sur le niveau des élèves qui baisse chaque année sont également récurrentes, quelles que soient les disciplines. Les professeurs de LCP n'échappent pas à la règle. Les débordements relatés dans les extraits des entretiens avec l'enseignant 10 (extraits 2 et 3) sont transférables à toutes les classes. Ainsi, tout porte à croire que la classe de LCP au collège contribue largement à ce système, qui stabilise ou retient un temps, le temps de la scolarité obligatoire, des tensions liées à des orientations incomprises, insatisfaisantes, non satisfaites.

En effet, la situation reste complexe. Les enseignants des collèges doivent maintenant garder jusqu'en 3^e une proportion importante d'élèves qui, jusque-là, étaient exclus avant la 4^e. Obligés de composer avec des élèves beaucoup moins sélectionnés, ils sont portés à limiter les tensions liées à l'inadaptation scolaire en abaissant leurs exigences; ce qui limite les difficultés à court terme tout en préparant de cruelles déconvenues à l'arrivée en lycée (Broccolichi, 1995).

3. Le point de vue et le témoignage des personnels de direction

En complément, notre corpus comptabilise deux témoignages de personnels de direction sur les 20 établissements sollicités durant notre enquête. Pour autant, nous avons utilisé les mêmes méthodes d'analyse descriptive et interprétative que pour les entretiens menés auprès d'élèves et d'enseignants. Nous focaliserons néanmoins notre analyse sur les différentes raisons de ce manque de participation à notre recherche, émanant parfois de préjugés intrinsèques, ainsi que de préférences d'ordre individuel, collectif et générique, appelées « principes de réalité ».

Concernant nos préjugés intrinsèques avant l'enquête, celui qui est fondé sur le manque d'investissement du chef d'établissement dans la valorisation de l'enseignement des LCP était prégnant. Avec du recul et, en particulier, des connaissances, ce préjugé a aujourd'hui cédé la place à une forme de *mea culpa*. Nous réalisons la charge de responsabilités qui incombe à cette fonction et les différentes pressions subies au quotidien, de toutes dimensions. Dans notre expérience au collège, le service social de l'établissement tournait à plein régime tant la précarité économique et sociale était prégnante. Des économistes, comme Herrera et Merceron (2010), dénoncent les inégalités sociales contemporaines et, de fait, les problématiques liées notamment au transport, à la promiscuité, ou encore aux dérives entraînées par l'alcoolisme et l'usage des drogues sont une réalité « impérative » qui a dépassé parfois notre entendement, mais dont la gestion est inhérente à la fonction du chef d'établissement. Enfin, si le sujet de la gestion des impératifs²³ par les dirigeants des collèges-lycées est vaste et complexe, nous nous contenterons pour l'heure de garder un œil sur la nécessité de contextualiser dans la mesure du possible au niveau local, régional et national (Mangez, 2008).

23 Dans le jargon des chefs d'établissement, on entend l'expression « gérer les urgences pour hier » illustrant la pression omniprésente et tous azimuts émanant de tous les ministères en lien avec celui de l'éducation, autant dire de la société entière.

Les établissements ne se conforment pas nécessairement à la symbolique pédagogique de l'institution (récit de la réforme). S'ils ne peuvent bafouer les injonctions politiques, ils bénéficient cependant d'une autonomie relative par rapport à celles-ci, autonomie liée principalement à l'histoire de l'organisation, aux impératifs du contexte local et à la structuration des rapports sociaux dans cet espace (Mangez, 2008).

Le chef d'établissement n° 2 évoque dans les trois extraits consécutifs la complexité de la situation en raison de nombreux facteurs de tensions. Il s'agit avant tout de rapports de force qu'entretiennent les autorités responsables de l'élève dans son environnement scolaire et familial, les parents d'une part (extrait 1), le personnel enseignant et éducatif (extrait 2) dont le chef d'établissement (extrait 3) d'autre part :

- *Après tout dépend aussi des demandes des familles hein...* (chef d'établissement 2)
 - *Question : Mmm...*
 - *Parce que c'est quand-même après les familles aussi qui formulent le vœu de s'inscrire en tahitien ou en espagnol.* (chef d'établissement 2)
- (extrait Perdir 2 - extrait 1)

Ces extraits concernent le choix linguistique des familles dans l'orientation et la place des LCP dans la hiérarchie linguistique. Effectivement, le rôle des parents est primordial dans le choix des options au moment de l'orientation, puisqu'il s'agit là d'un premier filtrage permettant de sélectionner les dossiers et parfois de constituer des unités phares, attrayantes, pour ne pas dire des classes d'élite propres aux établissements. C'est le cas d'une classe d'aéronautique en Zone d'Éducation Prioritaire (ZEP), d'une classe à projets culturels et linguistiques en lien avec des réseaux d'échanges linguistiques internationaux (ERASMUS) ou la classe « Pacifique », créée en 2008 par Jean Marius Raapoto. Si le caractère ségrégatif de la sélection est désavoué globalement par les syndicats d'enseignants plutôt de tendance socialiste, il n'empêche que, dans la pratique, les parents dont les enfants réussissent scolairement orientent préférentiellement leurs enfants vers des formations élitistes (Bourdieu et Passeron, 1999; Landrier et Nakhili, 2010). *A contrario*, ceux dont les enfants sont moins brillants restent dans l'ombre des enseignants sur qui ils comptent pour obtenir les meilleurs enseignements, étant entendu que si la parole des professionnels éducatifs et pédagogiques constitue une valeur sûre, elle est peu discutée.

L'extrait suivant du chef d'établissement 2 relate les stratégies opérées par l'équipe pédagogique, dans une stratégie collective. Cette fois, le but est de faire obtenir le DNB. Si ce choix compréhensible peut être purement intéressé, il vient corroborer l'idée d'une politique de chiffres, de performance efficiente au détriment d'une politique linguistique en faveur de l'interculturel ou du plurilinguisme :

- *Mais, on est tous rapidement confrontés au principe des réalités hein...* (chef d'établissement 2)
 - *Question : Mmm...*
 - *C'est-à-dire que euh on... on propose intuitivement je pense mais je pense aussi de manière stratégique hein, euh du tahitien à des élèves qui sont déjà en grande difficulté en français et en maths, on propose plutôt du tahitien en LV2 à l'entrée en 4^e et pour des bons élèves donc on propose plutôt de l'espagnol, une langue étrangère.* (chef d'établissement 2)
- (extrait chef d'établissement 2 - extrait 2)

Cette déclaration contient à elle seule la démonstration faite dans les sections précédentes. En effet, elle vient conforter directement notre hypothèse de départ, celle de la classe de LCP, synonyme de creuset pour mauvais élèves. Tout comme elle vient appuyer notre témoignage en tant que praticienne au collège il y a quatorze ans. Nous avons participé à une normalisation de cette pratique, une forme de systématisation de l'orientation vers la classe de LCP dès lors que l'élève avait des difficultés d'apprentissage dans les matières dites fondamentales. Si

la stratégie visait le diplôme (DNB), elle obstruait l'impact d'une orientation subie en termes de représentations négatives de la LCP.

Enfin, ce dernier extrait illustre l'expression *last but not the least*. Il est en effet capital, car il concentre la notion de « principe de réalité » qui peut se résumer en deux points : la réalité de la gestion comptable et celle de la personnalité du chef favorable ou pas aux langues régionales, aux LCP :

- *Mais en tout cas, euh l'établissement pouvait quand même faire varier le curseur hein...* (chef d'établissement 2)
 - *Question : Mmm...*
 - *En disant que euh ben on n'a plus de place en espagnol, donc euh, ensuite après par euh obligation, par euh voilà, par nécessité de vous inscrire en LV2 en tahitien.* (chef d'établissement 2)
 - *Question : Mais l'inverse ne se fait pas? C'est-à-dire...*
 - *Si!* (chef d'établissement 2)
 - *Question : Que vous avez... euh...*
 - *Si, si... par exemple, euh, on sait que des chefs d'établissement qui ne sont pas très, euh, comment dirais-je, sensibles [rires]...* (chef d'établissement 2)
 - *Question : Mmm...*
 - *A... au développement de la langue tahitienne, hein euh étaient plutôt vers une tendance de, euh, proposer de l'espagnol.* (chef d'établissement 2)
- (extrait chef d'établissement 2 - extrait 3)

Dans ce microcosme social qu'est l'espace scolaire du collège ou du lycée, le chef d'établissement régent sa population et ses partenaires. Si, par définition, la fonction du chef d'établissement est synonyme de complexité avérée, celui-ci ne peut échapper à une politique comptable de gestionnaire avisé et visionnaire à propos de sa population scolaire, de son environnement et de sa palette de formation linguistique et/ou préprofessionnelle (options, langues, spécificités, séries). Il est tenu de garder des effectifs conséquents et de viser l'efficacité. Si le personnel de direction est « sensible » aux langues régionales, minoritaires, rapportée aux LCP, cette réalité de gestionnaire devient un levier impactant.

La citation de cette enseignante est ainsi criante de vérité ou du moins d'interrogation :

- *Franchement avec du recul, là maintenant tout dépend de la direction : comment la direction perçoit la langue tahitienne? Quand la direction a sa place dans l'enseignement du tahitien, tous les projets, tout ce que tu veux mettre en place, va être pris en compte! Parce que quand j'avais commencé à..., j'étais face à un sérieux problème, c'est que le principal de cette époque m'a dit clairement que euh l'enseignement du tahitien, on n'avait pas besoin d'avoir un cahier! Voilà puisqu'on est une tradition orale!* (enseignant 10)
 - *Question : Oh!*
 - *Tout se fait à l'oral [...].* (enseignant 10)
- (extrait enseignant 10 - 4).

CONCLUSION

In situ, les LCP n'échappent pas à la dynamique de la « guerre des langues » (Calvet, 1999), mais l'orientation par les LCP peut présenter des atouts stratégiques non négligeables pour les familles étant donné les enjeux culturels, politiques, identitaires et patrimoniaux ainsi endossés. Pour autant, est-ce que la classe de LCP est un creuset de « mauvais » élèves? La réponse est mitigée, car la réalité sociale du niveau secondaire est complexe, les attitudes ambiguës et les tensions confirmées.

Deux cas de figure se dégagent de nos analyses. La classe de LCP peut être un « melting pot » de « mauvais » élèves lorsque l'orientation est subie et lorsque les configurations contextuelles (compétences des enseignants LCP, projet d'établissement, engagement du chef d'établissement) sont source de représentations négatives au sujet de la LCP. La langue tahitienne devient alors la langue de la « honte », de « l'incapacité », de l'aboulie, de la violence, etc. *A contrario*, la LCP peut être une classe souhaitée lorsque l'orientation est pensée en fonction des difficultés des élèves, des projets d'établissement, des équipes pédagogiques formées, des personnels de direction favorables aux LCP, des structures contextuelles adaptées (exemple collège 2). Dans ces cas, les représentations sont positives et la langue tahitienne devient un atout de réussite scolaire. Si ces situations sont idéalisées, elles sont d'abord fluctuantes compte tenu de la dynamique des mutations des personnels enseignants et éducatifs, des conjonctures contextuelles et des demandes individuelles des familles. Du chemin reste encore à parcourir pour amoindrir les tensions, mais les représentations changent lentement et une partie de la société prend conscience de la valeur à accorder à la langue, en participant à sa dé-complexification, en d'autres termes, en réapprenant à apprécier les LCP.

RÉFÉRENCES

- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, 7(3), 325-347.
- Bourdieu, P. et Champagne, P. (1992). Les exclus de l'intérieur. *Actes de la recherche en sciences sociales, Politiques*, 91-92, 71-75.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les éditions de Minuit.
- Broccolichi, S. (1995). Orientations et ségrégations nouvelles dans l'enseignement secondaire. *Sociétés contemporaines*, 21, 15-27.
- Calvet, L.-J. (1984). *La tradition orale*. Paris : Presses universitaires de France.
- Chervel, A. (1988). Pour une histoire des disciplines scolaires. *Histoire de l'éducation*, 38, 59-119.
- Duru-Bellat, M. (2010). Ce que la mixité fait aux élèves. *Revue de l'OFCE*, 114, 197-212.
- Herrera, J. et Merceron, S. (2010). *Les approches de la pauvreté en Polynésie française : résultats et apports de l'enquête sur les conditions de vie en 2009*. Agence française de développement. Repéré à : <https://www.afd.fr/fr/les-approches-de-la-pauvrete-en-polynesie-francaise-resultats-et-apports-de-lenquete-sur-les-conditions-de-vie-en-2009>
- ISPF (2012). *Recensement de la population 2012*. Institut de la Statistique de la Polynésie française.
- Kaufmann, J.-C. (2007). *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.
- Landrier, S et Nakhili, N. (2010). Comment l'orientation contribue aux inégalités de parcours scolaires en France. *Revue française de sciences sociales. Formation emploi*, 109, 23-36
- Mangez, E. (2008). *Réformer les contenus d'enseignement. Une sociologie du curriculum*. Paris : Presses universitaires de France.
- Nocus, I., Salaün, M., Fillol, V., Vernaudo, J., Colombel, C. et Paia, M. (2012). *Évaluation psycholinguistique et sociolinguistique de dispositifs d'enseignement qui valorisent les langues et cultures locales en Océanie : bilan d'étape du programme ECOLPOM*. Repéré à : www.alk.gouv.nc/portal/page/portal/alk/ress_docu/LEcoleplurilingue/nocus_a
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2015). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Perini, A. (1985). *L'introduction du vernaculaire dans l'enseignement du premier degré de l'aire géographique tahitianophone. Contribution à une réflexion*. Thèse de doctorat de 3ème cycle, Université de Grenoble.

- Prost, A., Caplat, G., Caspard, P., (2004). *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. Tome IV, L'école et la famille dans une société en mutation, depuis 1930*. Paris : Perrin.
- Rigo, B. (2014). Quelle éthique pour un enseignement en milieu plurilingue et pluriculturel? Dans J. Vernaüdon et V. Fillol (dir.), *Vers une école plurilingue dans les collectivités françaises d'Océanie et de Guyane* (p. 297-308). Paris : L'Harmattan.
- Saint Martin, C. (2013). *La construction de l'espace didactique du français, langue de l'école, en Polynésie française : dynamiques et perspectives. Une réflexion sur l'intégration de la problématique sociolinguistique en vue de l'amélioration de la qualité du système éducatif en contexte plurilingue*. Thèse de doctorat, Université de Rennes 2.
- Salaün, M. (2013). *Décoloniser l'école? Hawai'i, Nouvelle-Calédonie. Expériences contemporaines*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Salaün, M. et Le Plain, E. (2018). *L'école ambiguë : histoires de familles à Tahiti*. Paris : L'Harmattan.
- Spitz, C. (2016). Cannibalisme identitaire. *Littérama'ohi, Te hotu Mā'ohi - Ramées de littérature polynésienne*, 26, 35-42.
- Paia, M. et Vernaüdon, J. (2002). Le tahitien : plus de prestige, moins de locuteurs. *Hermès, La Revue*, 32-33, 395-402.

INTERCHAPITRE 2 : L'ARBRE GÉNÉALOGIQUE AU SERVICE DE LA CONSCIENCE DU TEMPS : UN EXEMPLE DE SÉQUENCE INTERDISCIPLINAIRE EN CE1 EN NOUVELLE-CALÉDONIE

Sophie Bergé

Professeure des écoles, Nouvelle-Calédonie

Séverine Ferrière

INSPE de Nouméa, Université de la Nouvelle-Calédonie, laboratoire LIRE

Du cycle 1 jusqu'à la fin du cycle 3, la construction du concept de temps est une préoccupation des enseignants et une exigence des institutions. Les premières activités sont centrées sur l'observation du quotidien pour amener, par la suite, l'élève à un travail sur des temps plus lointains, par décentration progressive. Dès l'école maternelle, les enfants pratiquent des activités de repérage leur permettant de se déplacer dans différentes échelles temporelles grâce à divers supports de mémoire externe : emplois du temps de la journée et/ou de la semaine, calendriers, frises historiques, flèches ou lignes du temps.

La construction du concept de temps chez l'enfant conduit à la maîtrise des concepts conventionnels (comme les jours de la semaine), l'orientation dans la temporalité (hier, demain), les outils conventionnels (lecture de l'heure), la localisation des événements (mois d'anniversaire), la structuration de ce temps (présent, passé, futur), la conception des durées, la maîtrise du vocabulaire spécifique et le temps des verbes. Il s'agit donc d'une compétence transversale qui se prête particulièrement à l'interdisciplinarité.

Nous proposons de présenter la conception d'un projet interdisciplinaire en CE1 dont l'objectif est d'allier les différents attendus pluridisciplinaires du programme officiel concernant la temporalité. Nous reviendrons dans un premier temps sur les multiples approches théoriques du temps, aussi bien philosophique que physique et psychologique, et les dimensions culturelles et sociales du temps, notamment en contexte kanak. Cela nous amènera à considérer la question de la généalogie comme un moyen, décliné de manière interdisciplinaire, de travailler cette compétence. Dans un second temps, nous présenterons la structuration séquentielle élaborée, en décrivant les différentes séances proposées aux élèves afin de les accompagner dans la structuration des connaissances, pour ouvrir la réflexion sur les intérêts et les perspectives possibles.

I. LE TEMPS, UN CONCEPT INTERDISCIPLINAIRE OCCIDENTAL

A. Les dimensions philosophiques, physiques et psychologiques du temps

L'acquisition du temps, qui a toujours questionné les sociétés, informe la représentation du monde dans lequel on s'inscrit. La célèbre citation de Saint Augustin illustre cette complexité : « Qu'est-ce donc que le temps ? Si personne ne me le demande, je le sais ; mais si on me le demande et que je veuille l'expliquer, je ne le sais plus » (*Les Confessions*, Livre XI, chapitre 14). Le temps est à la fois objectif, entendu comme physique, variable mathématique ; et subjectif, comme perçu, vécu et psychologique. Il est observable, par exemple au travers des cycles de la nature ; psychologique, dans sa perception individuelle et au regard d'un

vécu propre ; conventionnel et social, par l'organisation calendaire, les horloges et montres. En ce sens, il s'agit, dans le champ du développement de l'enfant, d'un point particulièrement sensible à acquérir (Siegler, 2017).

Le temps, envisagé dans une perspective physique, ne peut s'appréhender uniquement de façon sensorielle, à la différence de l'espace (Klein, 2003). Cela conduit à envisager le temps comme une variable mathématique, par la cinématique, qui implique que le temps est à une seule dimension que l'on peut représenter par un temps linéaire (Troade, 2007). Cette appréhension du temps linéaire prime dans les sociétés occidentales et conduit à avoir une perception homogène d'un horizon temporel.

Piaget s'est penché sur la manière de s'approprier le temps chez l'enfant en prenant ancrage sur cette appréhension physique (1946). Dans cette appréhension physique, le concept de temps est sous-tendu par l'acquisition des notions de durée, de succession et de simultanéité qui se développent entre 0 et 6 ans (Loison, 2005). Autrement dit, la conception piagetienne relève d'une connaissance physique du temps en lien avec le développement logico-mathématique. L'enfant développe le temps cinématique comprenant l'espace, le temps et la vitesse, d'abord par un « temps intuitif » vers les opérations temporelles métriques. D'après Piaget (1946), le temps se vit, se perçoit, se mémorise et se construit avant d'en développer une conception complète autour de huit et 11 ans. Dans cette conception constructiviste, toute compétence cognitive se développe de façon linéaire. De ce fait, les cinq étapes décrites par l'auteur se développent de la naissance à l'âge des opérations concrètes dans un ordre strict (successif) et par dépendance à l'égard de l'étape précédente. L'enfant ne peut alors parvenir à la conception finale du temps qui passe sans avoir atteint le stade ultime des opérations concrètes.

Fraisse et Vautrey (1952) critiquent les observations de Piaget chez les jeunes enfants de cinq ans, ainsi que la distinction opérée entre temps physique et temps psychologique. Fraisse (1957) a ainsi défini un ordre d'acquisition des différentes notions liées à la structuration du temps pour être en adéquation avec l'élargissement du champ conceptuel de l'enfant. Cet ordre est le suivant : l'acquisition des jours de la semaine serait effective vers 6 ans, celle des mois de l'année à 7 ans, des saisons, entre 7 et 8 ans, et enfin la représentation globale de l'année, à partir de 8 ou 9 ans. Finalement, un enfant de 9 ans maîtriserait correctement notre système de représentation du temps. Il faudra néanmoins attendre l'adolescence pour que son utilisation soit aussi flexible que celle de l'adulte, révélant alors son extrême complexité.

Les travaux plus récents sur la conception du temps en psychologie du développement s'accordent sur le fait que l'enfant de quatre ans n'est pas en mesure d'appréhender les intervalles temporels entre deux événements. Il vit le temps. Cette notion de temps n'est maîtrisée que vers huit ans selon Droit-Volet (2000 ; 2001). Ces travaux ont comme point commun, dans la perspective des travaux de Nelson (1996, cité par Tartas, 2010 et Troade, 2007), d'envisager la perception du temps chez l'enfant dès la naissance, en fonction de l'expérience. Selon Tartas : « l'ordre temporel est très dépendant des routines et des cultures familiales et scolaires. » (2017, p. 26).

Pour faire la synthèse des différentes conceptions théoriques du temps, Nelson (1996, citée par Troade, 2007) distingue quatre types :

- le temps objectif ou physique, comme variable mathématique, généralement figuré par la linéarité ;
- le temps lié aux événements par l'expérience du vécu quotidien de l'enfant en fonction de la succession, la simultanéité et la durée, repères qui se complexifient avec l'âge et les expériences ;
- le temps de la nature qui comprend des phénomènes tels que la révolution de la Terre autour du soleil, les saisons, mais aussi les rythmes biologiques humains comme la

- respiration, les hormones (le temps naturel est cyclique, donc souvent figuré par un cercle) ;
- le temps socioculturel décliné selon les technologies comme l’horloge ou les calendriers, et les métaphores telles que la représentation du temps visible *via* une ligne droite ou un cercle.

Il en ressort que, si la maîtrise du temps implique des compétences cognitives, en lien avec un temps physique dans la perspective des travaux piagétiens, l’acquisition passe également par un temps qualifié de conventionnel ou social.

B. Les dimensions sociales et culturelles du temps

L’école est en soi un temps socioculturel, qui peut entrer en contradiction avec le temps de la famille. L’enfant doit donc pouvoir articuler ces différentes expériences éprouvées avec des systèmes socioculturels préexistants. De même, l’école aborde tous ces temps et toutes ces temporalités de manière interdisciplinaire et transdisciplinaire, notamment par les mathématiques avec l’apprentissage de l’heure, à la croisée du temps objectif et socioculturel, associé au temps naturel, qui divise en heures une journée, etc., tout en touchant aux représentations individuelles d’événements. Il s’agit alors pour l’enfant de coordonner ces différents temps, qui peuvent, dans certaines situations, co-exister ou s’opposer.

L’acquisition du langage est aussi un élément majeur de la perception et de la construction des représentations temporelles, par les verbes et les adverbes, qui permet d’atteindre une ordonnance (Tartas, 2010 ; 2017). Selon Vygotski (1985), il est primordial de recourir au langage pour passer du concept quotidien de l’usage et de l’expérimentation au concept scientifique formalisé. Les travaux de Nelson (1996) portant sur des enfants de deux à six ans ont également montré que les connaissances temporelles sont transformées au moment où l’enfant entre dans un mode narratif de pensée, c’est-à-dire, lorsqu’il utilise le langage oral pour raconter sa journée, les événements qu’il a vécus et qu’il coordonne ces éléments dans un récit d’abord prototypique, puis dans des narrations plus élaborées (Mendes de Carvalho et Tartas, 2015). Selon Nelson (2001, citée par Tartas, 2010), le langage est nécessaire à l’ordonnance des événements (avant/après), à la localisation du passé, du présent, du futur (hier/demain) et à la construction de l’ordre de ces événements, qui prennent appui sur les artefacts tels que le calendrier ou l’horloge.

Bruner (2000) a également mis en avant la force du récit et de la narration comme médiateurs puissants de la pensée, ainsi que dans l’ordonnance des expériences dans le passé, le présent et le futur. Même si le récit narratif constitue, pour l’enfant, un des premiers outils nécessaires à la construction du temps, ce même récit sera complexifié lorsque différents systèmes de notations temporelles seront utilisés, *via* les verbes et leur conjugaison et *via* un lexique déictique. Comme il n’est pas possible de découvrir le temps par les sens, l’enfant l’apprend au travers du langage et des artefacts culturels (Tartas, 2010 ; 2017).

C. Temps, espace et généalogie en milieu kanak

C’est à l’entrée à l’école que de nombreux enfants font l’expérience du temps social ; un temps fait de contraintes temporelles, propres à une collectivité, qui rythment les différents moments de la journée. Cette rencontre peut mettre à mal les premières représentations des enfants concernant le temps. Cela peut être le cas d’enfants issus de la société kanak qui appréhendent le temps non pas de manière linéaire, mais cyclique. La société kanak est organisée autour d’événements forts (mariage, deuils, fêtes de l’igname...) séparés par des périodes plus calmes. C’est donc l’alternance des périodes considérées comme fortes et calmes qui

rythme la vie (Poedi, 1989). Plus précisément, comme l'explique Jean-Marie Tjibaou (1976), il existe, là aussi, quatre temps :

- le temps et la culture de l'igname, que l'on retrouve plus largement en Mélanésie, qui suit le rythme de la nature, la tribu vivant au rythme du « calendrier de l'igname » ;
- le temps et « l'histoire » des clans, qui touchent à la généalogie et à la position sociale ;
- le temps et le mythe par le contact « intemporel » avec les ancêtres, les dieux ;
- le « temps chaud social » en référence aux célébrations (mariages, deuils, fêtes de l'igname...) nommées « blocs temporels » structurant les relations communautaires.

Leblic, reprenant les propos de Guiart (1999), les résume ainsi : « La chronologie n'est pas un problème de l'Océanien – elle n'est souvent non plus celle de l'Européen local – parce qu'elle n'a pas d'impact sur la vie quotidienne. Celle-ci est éclairée par des moments forts, séparés par des périodes relativement calmes » (2006, p. 64). Leblic fait référence au terme de « chronotope » défini par Bakhtine comme « [l'expression] de l'indissolubilité de l'espace et du temps » (p. 63). Le hameau kanak et l'organisation de la culture de l'igname en sont des exemples. De ce fait, le rapport privilégié des Kanak au monde est l'espace cyclique, le temps linéaire ne prenant que peu de place dans le milieu socioculturel kanak.

Une autre spécificité temporelle, représentant à la fois l'espace et le temps, est la généalogie (Leblic, 2004 ; 2006). Le temps et la succession de générations sont perçus comme cycliques puisque, après trois ou quatre générations (selon les clans), la suivante prend la place de la première. De ce fait, le fils aura la même place que son arrière-grand-père dans la spirale du temps (Poedi, 1989) même si, physiquement, il se situe après lui sur l'axe linéaire. Cette manière d'être « téléporté » (Poedi, 1989) se fait à chaque génération et conditionne l'origine et la transmission des pouvoirs, droits, devoirs et fonctions. On retrouve ainsi, dans certaines langues kanak, notamment *paicî*, *ajië*, *xârâcùù* et *cèmuhi*, la marque du temps cyclique dans les appellations de parenté (Poedi, 1989). Cette spécificité en matière parentale débute dès la naissance lorsque le souffle de vie, délivré par l'oncle maternel, détenteur symbolique de l'esprit de l'enfant à naître, place le nouveau-né au cœur de la trame ancestrale du clan. Ainsi, l'enfant, à sa naissance, après avoir été reconnu comme fabriqué par la lignée maternelle, est donné au clan paternel. Il prend alors sa place dans la suite des générations. L'oncle utérin garde une place très importante dans la vie de l'enfant Kanak et est souvent assimilé au père (Lebègue, 2018). De plus, le don d'enfant est courant dans la société kanak (Bensa et Leblic, 2000), l'enfant « n'appartenant » pas à sa mère ou à son père, mais au clan. Ce geste coutumier n'a pas pour seul objet de pallier la stérilité des ménages. Le don d'enfant peut être motivé par des considérations stratégiques en matière de droit foncier, permettant ainsi de maintenir une famille et ses descendants sur une même terre. Ce processus peut aussi compenser un déséquilibre démographique (remplacement des parents ou enfants décédés) et cette pratique s'inscrit dans une forme d'échange matrimonial répondant à un système d'alliances entre clans. Les représentations du temps et la généalogie peuvent être des obstacles chez l'enfant lors de sa scolarisation puisque, par l'intermédiaire des programmes scolaires, le temps n'est pas cyclique, mais linéaire. Ces deux dimensions sont présentes dans toutes les sociétés avec un poids plus ou moins important. En ce sens, et selon l'importance accordée, les temps cycliques et linéaires produisent des représentations de l'avenir qui peuvent s'avérer différentes (Gui Ekwa, 1995). Le temps linéaire est plutôt orienté vers le futur tandis que le temps cyclique est orienté vers le passé. Cela conduit alors à un horizon temporel différent, avec toutes les implications que cela provoque dans la construction de l'enfant, tant cognitive que sociale, en lien avec les programmes scolaires.

D. L'arbre généalogique comme outil scolaire interdisciplinaire

La généalogie est incluse dans les programmes scolaires de Nouvelle-Calédonie de manière interdisciplinaire et transversale en éducation civique et morale, en éducation physique et sportive, en éducation musicale, en mathématiques et dans le domaine « découvrir le monde »¹. Dans le détail, en éducation civique et morale, dans le domaine du « vivre ensemble », l'enfant construit sa personnalité au sein d'une communauté scolaire. Il fait ainsi l'expérience du temps social. L'acquisition des repères temporels lui donne progressivement une autonomie dans ses activités. L'éducation physique et sportive permet de faire l'expérience du temps en le structurant par l'action. Les actions sont ainsi mesurées temporellement (courir longtemps, courir vite...). La compétence « réaliser une performance mesurée mettant en jeu des actions motrices diverses... » permet également l'utilisation d'instruments de mesure du temps par les élèves. En éducation musicale, on trouve diverses activités autour du rythme, de la pulsation, du tempo, ainsi que la reproduction de formules rythmiques afin d'aider l'élève à comprendre le concept de temps. En mathématiques, les élèves apprennent à se repérer dans le temps à travers l'étude du calendrier, de l'horloge, mais également par la distinction effective de la date et de la durée. Dans le domaine « découvrir le monde » sont abordées les composantes temps et espace dont l'apprentissage est spécifique à notre objet d'étude. L'observation du vivant en sciences permet également de définir les étapes de développement des êtres vivants. Ainsi se construisent les notions de croissance et de développement qui permettent à l'enfant de se confronter aux concepts de succession et d'irréversibilité propres à la notion de temps qui passe.

Compte tenu du caractère multiculturel du public scolaire, il est nécessaire de tenir compte des spécificités des populations mélanésiennes en matière de parentalité et de généalogie. En effet, les enfants de culture kanak continuent de s'y référer pour se définir et définir la position de l'individu dans la structure sociale. Cela nous fait dire qu'il est difficile d'adapter la structure de la famille nucléaire telle qu'on peut la concevoir en général. Réaliser son arbre généalogique est alors une façon vivante de partir à la découverte du passé, de ce passé qui est aussi le fondement de son identité. C'est en outre un moyen ludique d'acquérir la notion de chronologie pour permettre à l'enfant de faire la différence entre avant, hier, autrefois, aujourd'hui...

Enfin, cet apprentissage est un prérequis indispensable à l'enseignement de l'histoire. La référence à un passé accessible et la mise en concordance avec la vie familiale permettent une première étude de la notion de siècle et l'acquisition de références qui lui sont liées. De plus, la datation, au lieu d'être pur maniement de chiffres, s'intègre alors dans un cadre imagé et significatif (à travers les années de naissances notamment).

Il y a sans doute beaucoup à gagner à multiplier les points de contact entre le temps familial et la « matière » historique. En effet, le temps de l'histoire est par définition révolu, passé. C'est par cette prise de conscience que le lien entre l'étude du temps et la découverte de l'histoire s'établit au cycle 2. La compréhension de la succession des générations est un enjeu dans la découverte de la différence entre le récit de fiction ou celui des origines, des croyances et celui étayé par l'administration de la preuve. En ce sens, le temps de l'histoire devient un enjeu majeur dans la construction de la personne : l'élève apprend progressivement à distinguer l'Histoire des histoires, savoir et croyance.

1 Les programmes calédoniens sont une adaptation des programmes scolaires métropolitains de 2012. Ils ne sont plus en vigueur depuis la rentrée scolaire 2021.

La démarche d'apprentissage récurrente à l'école (du proche au lointain, en référence aux programmes de la Nouvelle-Calédonie) obéit à une logique pédagogique couramment admise, qui n'est pas « le sens » de l'histoire. Le travail sur la succession des générations aide à faire le lien entre les deux sens. En effet, comprendre qu'avant moi il y avait déjà mes parents et qu'avant eux il y avait leurs propres parents (mes grands-parents) permet aux enfants de se représenter le temps de manière linéaire, des origines au présent. L'enfant prend ainsi conscience que le passé est à l'origine du présent et que ce dernier débouche sur le futur.

Travailler sur la généalogie, c'est aussi utiliser l'enquête pour rendre l'élève acteur dans ses apprentissages. Cela nécessite l'utilisation de supports concrets (témoignages, photographies...) qui aident l'élève à différencier l'histoire des histoires. En effet, l'utilisation de traces du passé rend l'histoire plus concrète et plus objective, ce qui la différencie des histoires fictives.

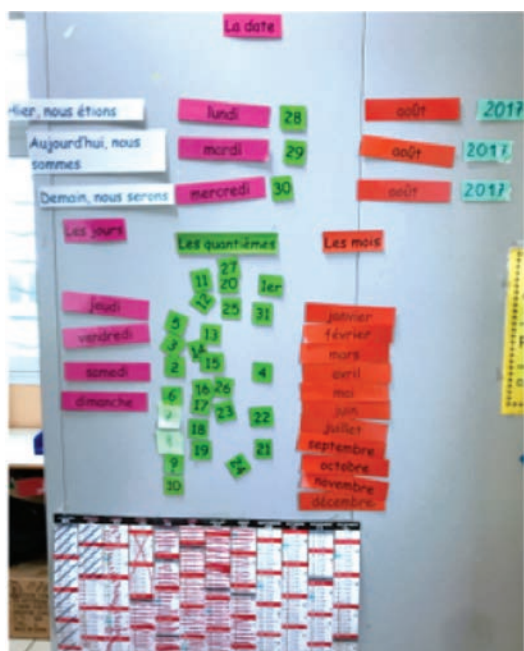
Au regard des spécificités physiques, psychologiques, sociales et culturelles conduisant à des représentations qui peuvent être différentes chez les élèves, l'utilisation comme support de réflexion de la généalogie de manière interdisciplinaire semble pouvoir permettre d'aborder une grande part des complexités conceptuelles, tout en accompagnant l'enfant dans ses apprentissages.

II. MISE EN PLACE DU PROJET ET DÉROULEMENT DU PROJET INTERDISCIPLINAIRE

A. Contexte et articulation disciplinaire

Nous avons eu l'occasion d'expérimenter ce projet interdisciplinaire en milieu d'année scolaire dans une classe de CE1 située en province Nord. Elle était composée de 14 élèves, 6 garçons et 8 filles, aux origines variées (mélanésiennes, polynésiennes et européennes).

Image 1 : Tableau du service de dates (août, 2017)



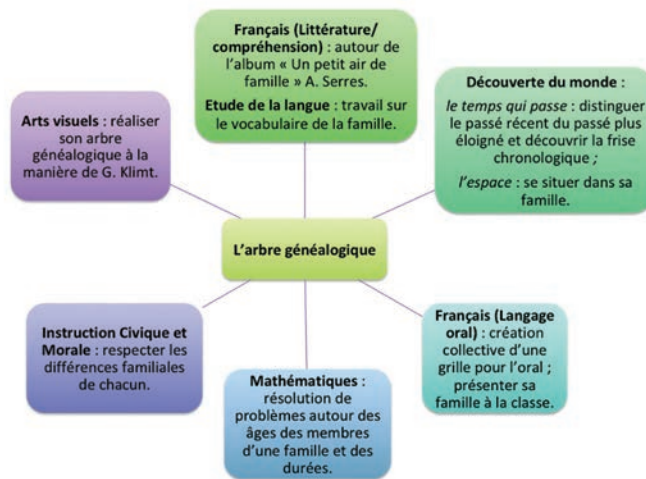
Les objectifs étaient de favoriser l'acquisition des repères suivants : « Distinguer le passé récent du passé plus éloigné » et « Se situer dans sa généalogie ». Pour mener à bien notre projet, nous avons prévu une séquence découpée en 10 séances.

L'étude du temps qui passe a été mise en place depuis le début de l'année sous la forme d'un rituel quotidien : « la date ». Un élève par semaine est désigné pour situer le jour sur un calendrier en barrant les jours passés et en complétant la formulation : « Hier nous étions le... aujourd'hui nous sommes... demain nous serons... » (cf. image 1)

La séquence d'apprentissage visant à projeter l'élève dans un temps plus long s'inscrit donc dans la programmation annuelle de la classe (cf. schéma 1, p. 141).

Afin de situer les connaissances des élèves, nous avons commencé par leur proposer une série de questions sous forme d'entretiens individuels. Il s'agissait de pouvoir

Schéma 1 : Carte heuristique sur la généalogie au service des apprentissages



mesurer en amont les connaissances des élèves et d'observer ensuite de possibles évolutions après la séquence. Cette méthodologie est inspirée de l'étude de Samartzi (2008) sur le développement et l'acquisition des notions de durée et d'âge. Il semble, en effet, pertinent d'utiliser les dates de naissance comme point de départ, car cela touche directement l'enfant, son vécu et son identité. De plus, un enfant de sept-huit ans est théoriquement en mesure de répondre correctement aux questions : « quel est ton âge ? » et « quand est ton anniversaire ? », ce qui permet d'enclencher une démarche en partant de connaissances effectives. La structuration des questions vise le décentrement du point de vue de l'enfant tout en se focalisant sur un temps de plus en plus long et une coordination des notions de durées et de successions ainsi que montre la trame d'entretien :

- Question 1 : Quel est ton âge ?
- Question 2 : Quand est ton anniversaire ?
- Question 3 : Est-ce que tu l'as déjà fêté cette année ?
- Question 4 : Est-ce que tu l'as fêté il y a longtemps est-ce que tu vas le fêter dans longtemps ?
- Question 5 : Est-ce que tu es né avant ton père ou après ton père ?
- Question 6 : Quand ton père avait 10 ans, quel âge avais-tu ?
- Question 7 : Quand ton grand-père avait 10 ans, quel âge avait ton père ?
- Question 8 : C'est ton grand-père ou ton père qui est né le premier ?

B. Français : littérature/compréhension et étude de la langue

Après cette première phase, le projet commence par la lecture de l'album *Un petit air de famille* (cf. image 2).

La quatrième de couverture présente l'album ainsi :

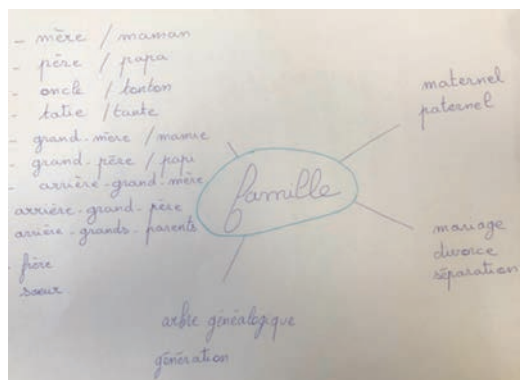
Parents étonnants, grands-parents multicolores, oncles, tantes, arrière-grands-parents venus de l'autre bout du monde... Léopoldine nous raconte sa famille aux mille histoires en s'interrogeant : quelle suite pourra-t-elle donner à cet arbre généalogique extraordinaire ?

À la fin de cette lecture, les élèves sont invités à s'exprimer sur leur ressenti (« j'ai bien aimé parce que... »). Le thème de la famille est ensuite explicité par l'intermédiaire d'un questionnement

Image 2 : Couverture de l'album de jeunesse *Un petit air de famille*, d'Alain Serres (1999)



Image 3 : Trace écrite synthétisant les échanges des élèves (août, 2017)



ouvert à la fin de la lecture. Les questions portent sur le thème et le sujet de l'histoire. À la suite des échanges sur l'album, le projet dans son ensemble, sur les trois semaines à venir, est expliqué aux élèves en spécifiant le contexte, le sujet (la famille) et le but (la réalisation d'un arbre généalogique). Il est également précisé ce qu'est un arbre généalogique, soit une représentation, un dessin, qui regroupe les membres d'une même famille, la couverture de l'album servant d'exemple pour illustrer l'organisation d'un arbre généalogique.

Le tapuscrit de l'album est distribué en quatre épisodes :

- la rencontre entre les arrière-grands-parents ;
- la rencontre entre les grands-parents ;
- la rencontre entre les parents ;
- la naissance de Léopoldine et sa vie future.

Chaque épisode fait l'objet d'une lecture quotidienne à la maison en vue de préparer la lecture à haute voix réalisée en classe tous les jours.

Cette lecture est suivie d'un questionnaire dont les modalités changent selon les besoins. Pour le premier épisode, il s'agit d'une lecture collective suivie de questions de compréhension. Les élèves sont invités à répondre en binôme. Pour le second épisode, le questionnaire de lecture est réalisé à l'oral par le groupe de classe. Une deuxième consigne est donnée : « Dessine les arrière-grands-parents de Léopoldine en t'aidant du descriptif présent dans cet épisode (en binôme, l'un dessinant l'arrière-grand-mère et l'autre l'arrière-grand-père) ». Les productions sont ensuite utilisées pour réaliser l'arbre généalogique du personnage principal, Léopoldine, de manière imagée, grâce aux illustrations. Enfin, les questionnaires des 3^e et 4^e épisodes sont réalisés en collectif au Tableau Blanc Interactif (TBI).

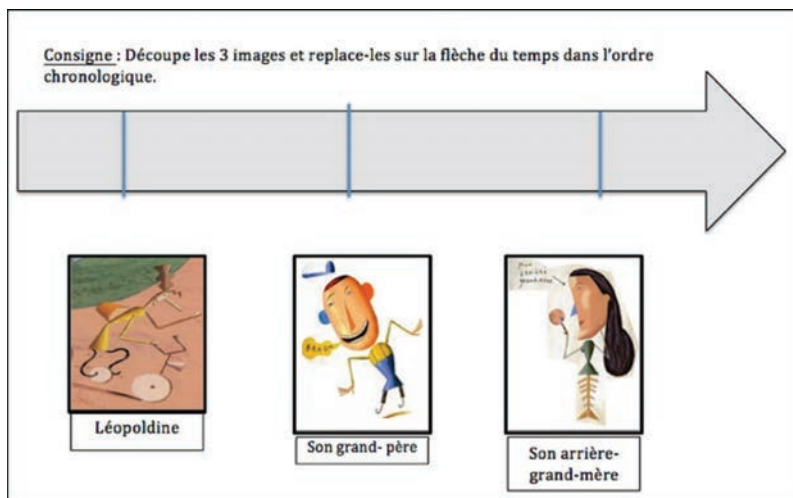
Une séance sur le lexique découle de la lecture de l'album. Après avoir écrit le mot « famille » au TBI, les élèves proposent tous les mots qui leur viennent à l'esprit grâce à leurs connaissances et à la lecture de l'album. Un réinvestissement de la notion de synonyme est opéré pour regrouper les mots trouvés. À la suite de ces échanges, la trace écrite est construite par les élèves sous forme de carte mentale (cf. image 3).

Cette trace écrite est photocopiée et collée dans le cahier de chaque élève et l'original est affiché dans la classe pour servir de référent à la suite du projet.

C. Découverte du monde : la frise chronologique

Les élèves sont amenés à replacer sur une frise chronologique trois personnages de l'histoire (cf. image 4).

Image 4 : Exercice portant sur l'utilisation d'une frise chronologique



Des activités de vocabulaire en étude de la langue sont menées en parallèle des séances.

D. Mathématiques

Les exercices portent essentiellement sur les écarts d'âges. L'objectif est, d'une part, d'apprécier la vraisemblance d'un résultat, qui est une des bases de la résolution de problème en mathématiques. D'autre part, il s'agit de montrer que la manipulation des termes liés au temps « âge », « maintenant », « avant » dans un contexte différent que le français participe à l'acquisition de ce vocabulaire spécifique. Enfin, des exercices concernant les années de naissance, tels que : « Reimana est né en 2016, son frère Émile est né en 2012. Qui est le plus âgé ? Quel âge ont-ils aujourd'hui ? », permettent de fixer le fait que, plus l'année de naissance est grande, plus la personne est jeune, ce qui peut, pour les élèves, être contre-intuitif. Tout ceci s'inscrit dans une démarche pour faire acquérir une meilleure connaissance du temps qui passe.

E. Découverte du monde et arts visuels : le temps qui passe et l'espace

Après avoir manipulé le lexique, l'objectif est ici de travailler l'arbre généalogique comme outil dans le cadre de la construction de son propre arbre généalogique. Les élèves font ressortir par un travail en commun des points de méthodologie à garder à l'esprit lorsque l'on réalise un arbre généalogique, ainsi que l'illustrent les explications de leur production :

- on part de la personne la plus jeune que l'on place en bas au centre ;
- le second « étage » est celui des parents ;
- le troisième « étage » celui des grands-parents ;
- il y a le côté maternel (côté mère) et le côté paternel (côté père) ;
- dans un arbre généalogique, tous les hommes de la famille sont placés du même côté (par exemple, à gauche) et toutes les femmes de l'autre (dans notre exemple, à droite).

Deux exercices sur feuille sont distribués pour vérifier la compréhension de chaque élève sous forme d'évaluation formative. L'objectif est de replacer dans un arbre les personnes manquantes à la bonne place. Concernant les dimensions personnelles et familiales, les élèves sont questionnés sur les informations nécessaires à avoir pour réaliser leur arbre généalogique : nom de la mère, du père. Ils sont invités à produire au brouillon un arbre généalogique simplifié. À cette étape, il est décidé de demander ces informations aux parents, ce qui conduit à l'élaboration d'un questionnaire, tel que présenté ci-dessous (cf. tableau 1).

Tableau 1 : Questionnaire sur ma famille

Dans le cadre du projet sur l'arbre généalogique, merci de renseigner les informations suivantes : comment s'appelle et quelle est l'année de naissance de :	
Mon père	-----
Ma mère	-----
Ma grand-mère maternelle	-----
Mon grand-père maternel	-----
Ma grand-mère paternelle	-----
Mon grand-père paternel	-----
Mes arrière-grands-parents	-----

Les années de naissance sont également demandées pour la poursuite du projet en vue de créer une frise chronologique. Repartant de l'album, les élèves sont répartis en groupes hétérogènes de trois ou quatre avec la consigne suivante : « Aujourd'hui, nous allons nous servir de tout ce que nous avons appris pour construire l'arbre généalogique du père de Léopoldine. Nous allons avoir besoin des images de l'histoire ainsi que des dessins que vous avez réalisés des arrière-grands-parents de Léopoldine » (cf. photos 1 et 2).

Photos 1 et 2 : Création par un groupe d'élèves de l'arbre généalogique de l'histoire



© Ensemble des photos : août 2017

En parallèle du travail concernant l'arbre généalogique, les élèves étudient l'œuvre artistique *L'Arbre de vie* (1909) de Gustave Klimt. Il s'agit d'une fresque murale qui représente un arbre avec un homme et une femme enlacés. Par la suite, les élèves s'inspirent de cette peinture pour réaliser leur arbre qui viendra accueillir la représentation de leur famille (cf. photo 3, p. 145). Chaque élève remplit son arbre généalogique à l'aide des informations recueillies auprès des parents. Les élèves qui ont terminé avant aident les élèves qui le désirent (cf. photo 4, p. 145).

Photo 3 : Documents pédagogiques sur l'œuvre « L'Arbre de vie » de Klimt (1909), complétés par un élève



Photo 4 : Construction de l'arbre généalogique de sa famille par un élève



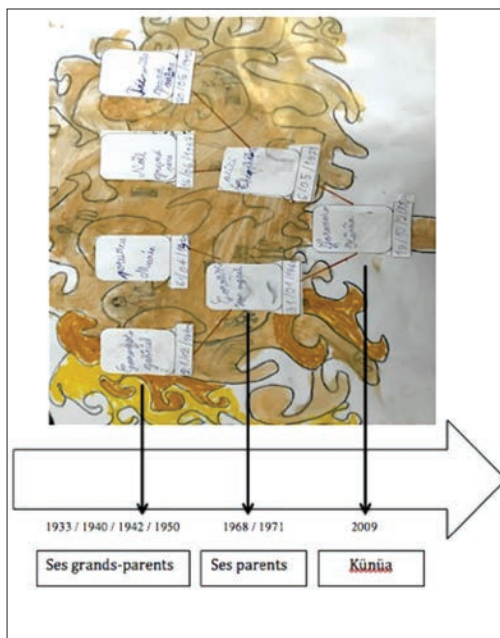
© Ensemble des photos : aolt 2017

Une fois cette première étape validée, les élèves découpent et collent les étiquettes sur l'œuvre réalisée en arts visuels : « Mon arbre à la manière de G. Klimt » (cf. photo 5). La lecture de l'arbre généalogique est réalisée en suivant deux étapes pour aborder la diachronie et la synchronie. La notion de succession (diachronie) est abordée d'abord par un exemple réalisé en collectif au tableau. L'arbre est tourné de manière à ce que le passé se trouve à gauche et l'avenir à droite. La rotation de l'arbre permet aux élèves de prendre conscience de la succession des générations sur un axe linéaire (cf. image 5).

Photo 5 : Transposition de l'arbre généalogique d'un élève sur une œuvre artistique, réalisée par un élève, en s'inspirant de « L'Arbre de vie » de Klimt (1909) en art visuel

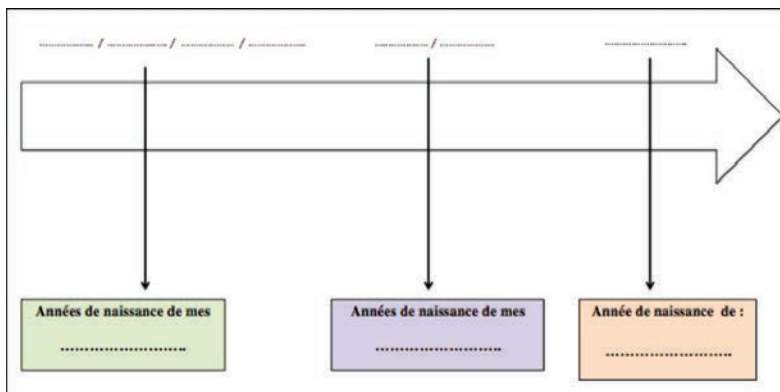


Image 5 : Production d'élève



Par deux, les élèves réalisent le même exercice à l'aide d'une feuille. Pour ce faire, ils utilisent les informations de leur arbre généalogique et, si l'information n'est pas présente, ils laissent l'espace blanc (cf. image 6, p. 146).

Image 6 : Frise chronologique vierge



Pour appréhender la notion de simultanéité (synchronie), les élèves sont répartis en groupes pour une phase de recherche. Ils ont à leur disposition trois bandes de couleurs et la frise chronologique remplie durant la phase numéro 1 (cf. images 7 et 8).

Images 7 et 8 : Deux manières de représenter la succession des générations



Les consignes sont les suivantes : chaque bande de couleur représente une génération de votre famille : celle de vos grands-parents, celle de vos parents et la vôtre :

- dites-moi à quelle génération correspond chaque bande de couleur ?
- placez-les sur la frise chronologique.

Enfin, la séquence se clôture par la présentation des arbres de chacun des élèves au groupe classe. Pour guider les élèves dans cette activité, une grille retrace les étapes essentielles de l'exposé oral :

- j'aimante mon arbre généalogique au tableau et je me présente ;
- je parle assez fort pour me faire entendre par tous ;
- je présente ma famille en respectant les générations : d'abord mes parents puis mes grands-parents et enfin mes arrière-grands-parents ;
- à la fin je réponds aux questions.

III. RÉSULTATS ET DISCUSSION

A. Développement des apprentissages

Ne s'agissant pas d'une expérimentation scientifique au sens strict du terme, il convient de rester nuancé quant aux résultats des élèves et des ajustements sont à envisager. En résumé, cette séquence a permis de s'exercer à l'exposé oral, facilité par un sujet qui leur est proche (leur famille). En éducation civique, cela a conduit les élèves à prendre en compte des différences familiales par l'intermédiaire méthodologique de deux outils de représentation du temps : la frise chronologique et l'arbre généalogique. En mathématiques, les différents problèmes ont permis une meilleure conception des écarts d'âge et la pratique d'un vocabulaire spécifique (plus âgé, plus grand, écart...). En découverte du monde, le temps qui passe a été travaillé par la représentation de la succession des générations ainsi que leur simultanéité. L'acquisition d'un vocabulaire spécifique, celui de la famille et du temps, a été réinvestie en art visuel pour mettre en lumière un travail en classe destiné à être vu.

Les élèves ont été interrogés avant la séquence afin de situer leur niveau de connaissance en fonction de la coordination entre durée et succession. L'ensemble des élèves a été en mesure de donner son âge ainsi que sa date d'anniversaire, conformément aux recherches sur le sujet (Samartzi, 2008). De même, à l'exception d'un élève, ils ont tous été capables de situer cet événement dans la période. À l'exception de la question 7 (« Quand ton grand-père avait 10 ans, quel âge avait ton père ? »), la majorité des élèves ont répondu correctement. Afin de clore ce projet interdisciplinaire, nous avons de nouveau interrogé les élèves, en reprenant les mêmes questions relatives à l'âge, comme repère du temps vécu, puis la coordination des notions de durées et de successions. On observe que, cette fois, l'ensemble des élèves a répondu correctement.

De même, dans le cadre du maniement de la frise, seule la moitié des élèves était parvenue à replacer chronologiquement les trois personnages de l'histoire. Trois élèves ont réalisé l'exercice en plaçant les images dans le sens inverse de celui attendu. Ils ont échangé la place de Léopoldine avec celle de son arrière-grand-mère sur l'axe du temps. De cette manière, les personnages sont rangés du plus jeune (à gauche) au plus vieux (à droite) (cf. image 9).

Image 9 : Exemple d'exercice erroné



Quatre autres élèves ont réalisé un classement arbitraire. Nous pouvons néanmoins remarquer une erreur récurrente qui est l'inversion de la place de la fille avec celle du grand-père (cf. image 10, p. 148).

Cette erreur peut être expliquée par la représentation du grand-père, non pas comme il est habituel de le voir sous l'apparence d'une personne âgée mais comme un enfant plus jeune que l'illustration de sa petite-fille, Léopoldine. Nous pouvons penser que les élèves qui ont effectué

Image 10 : Exemple d'exercice erroné



ce classement se sont davantage attachés à l'aspect figuratif (l'illustration) qu'à la dénomination du personnage (son référent). Nous avons reproduit cet exercice concernant le maniement de la frise chronologique et tous les élèves sont en réussite après la séquence. Les dimensions illustration par l'aspect figuratif et le personnage référent sont des points qu'il serait intéressant d'approfondir, par exemple, dans le cadre de l'observation du vivant croisé à l'histoire.

Aborder la généalogie mélanésienne a permis de remarquer de possibles « traces culturelles » dans les productions des élèves et dépasser des représentations. Par exemple, dans un des exercices de vocabulaire portant sur les synonymes, il était demandé d'associer les noms de deux colonnes :

tonton	père
maman	grand-mère
mamie	oncle
tata	mère
papa	grand-père
papi	tante

Dans le cadre de l'exercice, un élève a relié « tonton » avec « papa » et « père » avec « oncle ». En tant qu'enseignant, il est important de mesurer qu'il ne s'agit pas forcément pour l'élève d'une erreur, d'une incompréhension, mais de connaissances de deux types de savoirs qui peuvent entrer en opposition dans l'école. Sur un autre plan, nous nous attendions à rencontrer des résistances de la part des élèves quant à une représentation du temps linéaire et cyclique, notamment par l'intermédiaire des prénoms des élèves. Cela n'a pas été le cas et, après discussions avec les élèves, il s'est trouvé que nombre d'entre eux possèdent le prénom d'un de leurs aïeux comme deuxième prénom, sans distinction culturelle.

B. Gestion des particularités individuelles et vivre ensemble

Les modalités de travail, alternant temps individuels et collectifs, ont été bénéfiques aux élèves et à l'enseignant. Les temps individuels au début de la séquence ont permis d'obtenir de nombreuses informations directement de la part de l'élève, sans passer par l'écrit ; activité encore laborieuse pour un certain nombre d'entre eux. Il a ainsi été plus simple pour eux de s'exprimer, sans avoir à passer par l'écrit. Du côté de l'enseignant, ces temps individuels sont bénéfiques pour la connaissance de l'enfant et, en ayant connaissance des difficultés de certains, permettent des ajustements personnalisés sur le plan des apprentissages mais aussi sur les supports. Par exemple, une élève avait à cœur d'inclure son « deuxième papa » dans son arbre généalogique alors qu'il ne figurait pas dans le questionnaire distribué aux familles. Les différents échanges au sein de la classe ont démontré une grande adhésion des élèves qui

avaient hâte de retravailler sur le projet de leur famille. Le sujet, très personnel, a permis à chacun de se sentir impliqué dans la tâche, tous travaillant sur le même thème, mais avec des réponses propres à chacun. Cette singularité a suscité l'émergence de discussions et a été à l'origine d'un respect mutuel entre les élèves. Ils ont fait preuve de tolérance, de bienveillance et d'empathie tout au long du projet, leurs différences n'étant seulement que des sujets de curiosité. Nous avons pu l'observer lors d'interactions entre eux :

- *Pourquoi ces cases sont vides dans ton arbre ?* (élève 1)
- *Parce que mon papa connaît pas ses parents.* (élève 2)
- *C'est pas parce que tu connais pas son nom qu'il existe pas ton papi !* (élève 1)
- *Ce n'est pas grave, moi j'ai des personnes sur mon arbre que je ne connais pas en vrai [...]* (élève 3)

Ces échanges autour des activités proposées collectivement ont permis aux élèves de mieux se connaître :

- *C'est quoi le cœur sur la branche ?* (élève 4)
- *C'est parce que ma maman elle est mariée avec un deuxième papa. Mon premier papa il est en France je le connais pas.* (élève 5)
- *Moi ma mamie et mon papi aussi ils sont en France.* (élève 6)

Les familles ont également adhéré aux projets. La mise à disposition de leurs données personnelles et le grand nombre de personnes présentes lors de l'exposition des œuvres le prouvent. De plus, à la suite de ce projet, les marques de sympathie ont été nombreuses de la part des élèves et des familles (cadeaux, remerciements), illustrant à quel point ils avaient aimé le travail réalisé avec leurs enfants. Les familles ont pu « entrer » dans la classe et ainsi faire partie un instant de la vie scolaire de leurs enfants. De plus, les parents étaient fiers de pouvoir transmettre à la nouvelle génération les origines familiales, et, ceci, plus encore dans la culture mélanésienne, où la transmission entre générations est dotée d'un sens particulier (les ancêtres « vivant » à travers leurs enfants).

Cette considération individuelle au sein du collectif a été bénéfique dans la classe, mais également au sein de l'école. En effet, plusieurs collègues, pourtant sceptiques au début, car plutôt réticents à aborder en classe la sphère familiale des élèves, ont changé d'avis lorsqu'ils ont constaté des retombées du projet et l'enthousiasme qui l'entourait. Ainsi, la lourdeur du projet, dans sa conception et son déploiement, a été balayée par la cohésion collective et les bénéfices engendrés. Ce projet est fédérateur, car il a permis de renforcer le lien école-famille, mais également celui parent-enfant, enseignant-élèves et élèves-élèves.

IV. CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES

Ce projet autour de la généalogie a permis aux élèves de développer des compétences dans différents domaines. Ils ont pu appréhender, selon différentes approches complémentaires, la spécificité du temps, en passant d'un temps personnel pour accéder à celui des autres, donc le temps social. La contextualisation des enseignements, en partant de l'élève pour ensuite aborder des dimensions collectives, entre parfaitement dans les attendus à la fois des programmes, mais aussi du Projet Éducatif pour la Nouvelle-Calédonie (PENC), autour du « vivre ensemble » et du « destin commun ». Cela engage autant la découverte du monde, pour servir la structuration du temps, que les autres disciplines telle l'instruction civique et morale pour aborder la tolérance, le respect de l'autre, etc.

Le travail sur l'arbre généalogique des élèves fait encore l'objet de nombreuses appréhensions de la part des enseignants qui le considèrent souvent comme une activité complexe, coûteuse en temps, et qui peut être perçue comme intrusive dans la vie familiale de l'enfant. Même s'il est

vrai que cette incursion demande une bonne préparation pour pouvoir faire face aux spécificités culturelles et familiales, notre expérience illustre les intérêts indéniables de cet enseignement. La réalisation de l'arbre généalogique offre à l'enseignant la possibilité de montrer aux élèves que les savoirs, les conceptions, mais aussi les pratiques culturelles, parfois éloignés de l'école ne s'y opposent pas, ou ne sont pas rejetés. S'agissant d'une première expérience fructueuse, cela nous engage à aller plus avant dans les dimensions interculturelles abordées. Par exemple, la séquence prend principalement appui sur l'arbre généalogique « occidental », en lien avec les programmes scolaires notamment. Partant de cette séquence, il pourrait être pertinent d'en développer une autre plus explicite sur la diversité des formes d'organisation et de structuration familiale dans la société kanak et en Océanie, en abordant par exemple le *fa'a'amu* (adoption) en Polynésie. Ces perspectives interculturelles pourraient offrir aux élèves une vision ainsi qu'une compréhension du caractère relatif du temps et de ses représentations.

RÉFÉRENCES

- Bensa, A. et Leblic, I. (2000). *En pays kanak : ethnologie, linguistique, archéologie, histoire de la Nouvelle-Calédonie*. Paris : Maison des sciences de l'homme.
- Bruner, J. (2000). *Culture et mode de pensée. L'esprit humain dans ses œuvres*. Paris : Retz.
- Droit-Volet, S. (2001). Les différentes facettes du temps. *Enfances et Psy*, 13, 26-40.
- Droit-Volet, S. (2000). L'estimation du temps : perspective développementale. *L'Année Psychologique*, 100, 443-464.
- Fraisse, P. (1957). *Psychologie du temps*. Paris : PUF.
- Fraisse, P. et Vautrey, P. (1952). La perception de l'espace, de la vitesse et du temps chez l'enfant de cinq ans. *Enfance*, 2(5), 102-119.
- Gui Ekwa, M. (1995). Temps cyclique temps linéaire. *Aspects sociologiques*, 1(3), 4-9.
- Klein, E. (2003). *Les tactiques de Chronos*. Paris : Flammarion.
- Lebègue, S. (2018). *Coutume kanak*. Papeete : Au vent des îles.
- Leblic I. (2006). Le chronotope kanak. Parenté, espace et temps en Nouvelle-Calédonie. Dans S. Naïm (dir.), *La rencontre temps et de l'espace. Approches linguistiques et anthropologiques* (p. 63-79). Paris : Peeters.
- Leblic, I. (2004). *De l'adoption. Des pratiques de filiation différentes*. Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise Pascal.
- Loison, M. (2005). Les apprentissages à l'école maternelle entre structuration du temps vécu et évocation du passé. *Spirale*, 36, 109-121.
- Mendes de Carvalho, A. et Tartas, V. (2015). Représenter et communiquer le temps chez l'enfant d'âge scolaire. Perspectives développementales. *Bulletin de Psychologie*, 540, 441-454.
- Piaget, J. (1946). *Le développement de la notion de temps chez l'enfant*. Paris : PUF.
- Poedi, G. (1989). Le concept de temps en milieu kanak. Actes du Deuxième Colloque C.O.R.A.I.L. *L'homme et le temps*. Nouméa : CORAIL.
- Samartzis, S. (2008). Étude développementale des notions de durée et d'âge : temps physique et temps biologique. *Bulletin de Psychologie*, 498(6), 551-560.
- Siegler, R. (2017). *Enfant et raisonnement. Le développement cognitif de l'enfant*. Bruxelles : De Boeck.
- Tartas, V. (2017). Des repères temporels de l'enfant. *Sciences Psy*, 9, 24-29.
- Tartas, V. (2010). Le développement de notions temporelles par l'enfant. *Développements*, 4, 17-26.
- Tjibaou, J.-M. (1976). Recherche d'identité mélanésienne et société traditionnelle. *Journal de la Société des océanistes*, 53(32), 281-292.
- Troader, B. (2007). *Psychologie culturelle. Le développement cognitif est-il culturel ?* Paris : Belin.
- Vygotski, L. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Éditions Sociales.

TROISIÈME PARTIE

PARENTALITÉ, COMMUNAUTÉ ET ÉDUCATION

LANGUE POLYNÉSIE NNE ET ART ORATOIRE 'ŌRERO : ENTRE PRATIQUES SCOLAIRES ET FAMILIALES

Mirose Paia

Université de la Polynésie française, laboratoire EASTCO

La Polynésie française compte, selon Charpentier et François (2015), 7 langues autochtones distinctes : le tahitien, le pa'umotu, le nord marquisien, le sud marquisien, le mangarévien, le rapa, l'austral. Toutefois, nombre de ces langues constituent, selon les auteurs, des ensembles ou réseaux dialectaux eux-mêmes divisés en plusieurs dialectes ou variétés internes. Ces langues appartiennent au sous-groupe océanien de la famille des langues austronésiennes et sont la trace d'un plurilinguisme ancien. Ainsi, la Polynésie française est la seule collectivité du triangle polynésien à présenter un tel état de diversité linguistique. Ce territoire étendu sur une superficie maritime aussi grande que l'Europe de l'Ouest, avec près d'une centaine d'îles regroupées sur cinq archipels, est ainsi doté d'un riche patrimoine linguistique auquel s'ajoutent le français, la langue officielle, et les langues issues de migrations plus ou moins lointaines. Néanmoins, cette diversité linguistique est fortement marquée, pour des raisons historiques, politiques, religieuses et économiques, par des hiérarchisations entre les langues. Charpentier et François (2015) nomment cette évolution du paysage linguistique la « triglossie » où le français, langue officielle et langue de scolarisation et d'administration, ordonne par rapport aux autres langues polynésiennes, mais où le tahitien, langue véhiculaire et utilitaire dans les domaines économique, religieux et politique, domine à son tour les autres langues polynésiennes.

I. CONTEXTE SOCIOLINGUISTIQUE

Selon le recensement de la population de 2012 (ISPF¹, 2012), 95 % des personnes âgées de 15 ans et plus déclarent « comprendre, parler, lire et écrire » le français, tandis que 74 % de cette catégorie de la population déclaraient avoir les mêmes compétences dans une langue polynésienne. La situation était inverse au recensement de 1962 (Fages, 1968 ; Paia, 2014) où 60 % de la population déclaraient ne pas savoir lire ni écrire le français contre 80 % qui déclaraient savoir lire et écrire le tahitien. Si l'on considère l'usage des langues en famille sur la base des déclarations des recensés de 2012, la situation est particulièrement préoccupante quant à la pratique des plus jeunes de la langue polynésienne, puisque 17 % des 15-19 ans, 33 % des 45-49 ans, 53 % des 75-79 ans reconnaissent que celle-ci est la plus couramment parlée en famille. Inversement la situation est très favorable pour le français dont l'usage préférentiel en famille est confirmé par 70 % de la population enquêtée.

Les auteurs Salaün, Vernaudeau et Paia (2016) ont estimé la vitalité de la langue tahitienne sur la base des six principaux facteurs de vitalité ou de déclin des langues retenus par l'UNESCO

1 Institut de la statistique de la Polynésie française.

(2003)²: (1) transmission de la langue d'une génération à l'autre ; (2) nombre absolu de locuteurs ; (3) taux de locuteurs sur l'ensemble de la population ; (4) utilisation de la langue dans les différents domaines publics et privés ; (5) réactions face aux nouveaux domaines et médias ; (6) matériels d'apprentissage et d'enseignement des langues (p. 6-7). Les auteurs concluent ainsi :

Il ressort de ce parcours que le tahitien, sans être menacé à court terme, est arrivé à un point critique de sa transmission. Son sort dépend largement du facteur 1, à savoir de la détermination des adultes bilingues français-tahitien à ne pas choisir exclusivement le français dans leurs interactions quotidiennes avec les enfants et de celles de ces derniers à faire du tahitien une de leurs langues d'avenir. (p. 10)

Une dizaine d'années plus tôt, Paia et Vernaudon (2002) pointaient déjà les nécessaires stratégies et choix des parents sur les langues qu'ils ont à transmettre :

Les parents dont la langue première est le tahitien ont donc une lourde responsabilité : c'est d'eux, de leur détermination à parler la langue qu'ils connaissent le mieux à leurs enfants et de leur vigilance normative, que dépend véritablement la pérennité du tahitien. Ce choix, anonyme et discret, renouvelé lors de chaque échange avec l'enfant, dessinera le paysage linguistique de demain. (p. 400)

Pour cause, il n'y a pas d'inversion du changement linguistique envisageable sans engagement des familles, car la transmission d'une génération à l'autre reste l'indice le plus couramment employé pour évaluer la vitalité d'une langue (Fishman, 1991). Conscients des limites de l'engagement parental dans le processus de transmission de la langue, Salaün, Vernaudon et Paia (2016) rappellent que « si l'enseignement formel d'une langue minorée est généralement l'outil privilégié par les pouvoirs publics pour inverser le changement linguistique, il ne saurait suffire » (p. 7). Ils expliquent en se référant à Coyos (2007) que « l'enseignement ne peut pas "sauver" une langue menacée, car si l'école peut produire des connaissances, elle ne peut pas produire des usages [...] » (p. 7). En effet, Coyos (2005) rappelle à juste titre que :

[...] connaissance ne signifie pas usage. L'utilisation scolaire de la langue est particulière puisqu'elle a pour objet d'apprendre la langue et non de s'en servir comme outil de communication, sauf dans le modèle immersif. Il s'agit d'améliorer sa compétence dans la langue pour peut-être l'utiliser ensuite. Il n'y a pas implication nécessaire de l'usage, même si la connaissance est indispensable à celle-ci. Pour qu'il y ait usage, il faut des conditions sociopsychologiques favorables [...] utiliser une langue relève et du choix individuel et du contexte socio-juridico-politico-économique. (p. 9)

Dans le cadre d'un dispositif expérimental de renforcement de l'enseignement des langues polynésiennes à l'école primaire publique (dispositif LCP³), une enquête par questionnaire réalisée en 2005 auprès de 600 familles polynésiennes de Tahiti et de Moorea (Nocus *et al.*, 2008) révèle que le français est la langue la plus souvent choisie par les parents pour parler entre les parents (47 %) pour s'adresser à leur enfant (54 %) ou bien un mélange tahitien-français est plutôt utilisé (28 %). L'usage du tahitien seul ne représente que 8 % des pratiques

2 L'UNESCO a développé, avec l'aide d'un groupe international d'experts, un cadre méthodologique permettant de déterminer la vitalité d'une langue à partir d'une grille sur 9 facteurs dont les 6 précités et (7) « Attitudes et politiques linguistiques au niveau du gouvernement et des institutions – usage et statut officiels » ; (8) « Attitude des membres de la communauté vis-à-vis de leur propre langue » ; (9) « Type et qualité de la documentation » (Repéré à : www.unesco.org/new/fr/culture/themes/endangered-languages/language-vitality/).

3 Langue et Culture Polynésiennes.

linguistiques parentales déclarées. L'enquête indique également que la grande majorité des enfants, plus de 83 %, répond en français à son entourage. Les enfants utilisent soit alternativement le tahitien et le français (moins de 14 %), soit le tahitien uniquement (moins de 5 %). Ces différentes données sont confirmées par une enquête menée par Salaün (2011), auprès de 48 familles impliquées dans le dispositif expérimental ECOLPOM (École Plurilingue Outre-Mer), continuité du dispositif de 2005.

Si elle révèle que les enfants vivent pratiquement tous dans des environnements plurilingues (français, tahitien, hakka (chinois), paumotu, mangarévien, rapa, rurutu, marquisien, futunien), le français est néanmoins la langue qui domine dans les échanges ainsi que le mélange de tahitien et de français pour près de la moitié d'entre eux. Cette enquête interpelle sur l'accès réduit des enfants à la langue polynésienne dans le cadre familial, compromettant ainsi les chances de sa transmission, comme l'illustre cet extrait :

Dans un nombre de cas assez conséquent, le recours au tahitien devant les enfants se justifie dans deux circonstances : quand on les gronde (et qu'on arrive en quelque sorte à la limite des efforts pour se faire obéir en français...) et surtout, quand on veut dire des choses qu'ils ne doivent pas comprendre... notamment entre conjoints... (Salaün, 2011, p. 93)

Le tahitien est devenu « une langue des adultes », une langue cryptique (Salaün et al., 2016). Pourtant, les données dont nous disposons sur les pratiques d'enseignement et de transmissions familiales concernant la langue tahitienne ainsi que les représentations sous-tendant ces pratiques (Nocus et al., 2014 ; Salaün 2011 ; Tetahiotupa, Lachaud, Lebastard, Tellier et Sramsky, 2007), dans le cadre des différents programmes expérimentaux d'enseignement renforcé du tahitien à l'école élémentaire publique menés en 2005 (dispositif LCP), 2009 (ECOLPOM) et 2011 (ReoC3), sont unanimes sur l'attachement des familles à leur langue. Presque tous les parents considèrent qu'il est très important que leur enfant sache parler le tahitien et ont des avis favorables quant à l'enseignement du tahitien à l'école et à ses conséquences sur la réussite scolaire des enfants.

Néanmoins, le renforcement de l'enseignement du tahitien à leur enfant à l'école ne s'avère pas suffisant pour s'investir activement dans sa transmission, sous-estimant leur rôle de vecteurs linguistiques et la capacité de leurs enfants à acquérir une autre langue que la langue principale de scolarisation. Aussi peut-on se demander dans quelle mesure les familles se sentent-elles suffisamment impliquées dans une démarche de transmission de leur langue. Depuis ces dernières années, le tahitien, comme les autres langues polynésiennes, bénéficie d'un tremplin institutionnel et politique au titre de la valorisation du patrimoine culturel polynésien, son utilisation dans le champ public, professionnel et éducationnel n'est pas à son désavantage bien au contraire.

Un consensus est trouvé quant à sa place fonctionnelle sinon symbolique dans les institutions scolaires et sociales, les médias, les administrations, les instances politiques. Face à la menace de sa disparition au profit du français, sa place est accrue dans les activités et manifestations culturelles et religieuses pendant lesquelles la pratique oratoire est utilisée comme le *heiva*⁴, le *ta'urua vārua*⁵, les rassemblements paroissiaux. Bien que ces actions mobilisent volontiers la participation active des générations, des plus anciennes aux plus jeunes, certains d'entre eux en sont d'ailleurs les organisateurs, ces initiatives ainsi que cette force de valorisation

4 Signifie jeu et divertissement. Il désigne aujourd'hui les festivités de *hīmene* chants, *'ori* danses et *ti'aro* sports traditionnels organisées particulièrement vers le mois de juin et juillet.

5 *Ta'urua* s'applique généralement à fête religieuse *vārua* signifie spirituel, l'expression désigne une fête protestante mettant en avant les chants traditionnels et les *matutura'a 'ōrero* joutes oratoires entre *pāroita* paroisses ou *āmuiro'a* formations dans les paroisses.

au profit de la langue tahitienne ne semblent pas être suffisamment des raisons puissantes à provoquer un passage à l'acte de sa transmission dans les foyers. L'engagement parental dans le processus de revitalisation, en parallèle des dispositifs et actions déployés par le système éducatif, doit être plus visible, actif sinon motivé et soutenu aussi par les choix politiques en matière de langues d'enseignement.

II. L'ART ORATOIRE 'ŌRERO ET SA PRATIQUE À L'ÉCOLE

Le vocable 'ōrero renferme plusieurs désignations : « art oratoire », « discours », « orateur », « action de déclamer » ou de « prononcer un discours ». C'est l'essence du parler, l'art de manier la parole, la maîtrise de l'éloquence et de la rhétorique. Il s'agit d'une pratique issue de la tradition ancestrale polynésienne réservée autrefois à quelques membres essentiellement masculins et généralement issus de familles de haut rang. Cette élite était longuement formée dans les écoles traditionnelles *fare 'aira'a upu* (maison pour y absorber des invocations) et auprès de la confrérie des prêtres *tahu'a*, gardiens de l'instruction et des valeurs spirituelles. Dans cette société à tradition orale, le 'ōrero ou *ti'a 'ōrero*, porte-parole par excellence, représentait la mémoire vivante de la vie religieuse, politique et sociétale de la communauté et tenait ainsi une fonction singulière et stratégique au sein des familles royales et dans toutes circonstances engageant un protocole de prestations orales publiques (Cadousteau, 2002 ; De Bovis, 1978 ; Henry, 1951). De nos jours, la pratique oratoire est toujours vivace bien que la fonction d'orateur soit de moins en moins le fait de spécialistes. Elle reste néanmoins une compétence pour le moins nécessaire ou attendue dans la fonction des personnalités politiques ou religieuses (Paia, 2017).

L'apprentissage de l'art oratoire 'ōrero a été mis en place dans les écoles primaires publiques de la Polynésie française en 2008, sous l'impulsion du ministre et linguiste Jean Marius Raapoto, qui fut également à l'origine de la mise en place, en 2005, d'un dispositif expérimental pour le renforcement de l'enseignement des langues et de la culture polynésiennes (Nocus et al., 2008). Ce dispositif éducatif, animé d'une politique volontariste pour la promotion des langues autochtones visant à favoriser un bilinguisme harmonieux, a permis de relancer l'enseignement du tahitien, mais également de mettre en œuvre de manière formelle l'enseignement des autres langues vernaculaires polynésiennes dans leur archipel ou île d'origine. Il a ainsi été possible aux enfants de ces archipels d'apprendre ou de consolider leurs compétences dans leur langue d'origine en même temps que la langue de scolarisation, le français. Dans la lancée de ce dispositif, la mise en place du 'ōrero à l'école représentait, une fois de plus, une action emblématique dont le but était de renforcer l'utilisation des langues polynésiennes tout en initiant les élèves à une compétence culturelle jusque-là pratiquée essentiellement par des adultes. Des dispositifs de formation ont été mis en place dans/hors de la classe ainsi que des outils et supports didactiques et des modalités d'organisation pédagogiques ont été proposés (Tetumu et Teahua, 2008). Afin de lui donner des chances de succès, des concours de 'ōrero ont été proposés sur plusieurs niveaux conduisant à une sélection de lauréats réunis à l'échelle territoriale et dont les prestations ont été largement médiatisées⁶.

Les objectifs de l'école visent à faire acquérir des compétences d'ordre pédagogique (développement des compétences langagières à l'oral comme à l'écrit), d'ordre cognitif (faculté de

6 Il est possible de visionner ces prestations à partir des liens suivants :

<https://www.youtube.com/watch?v=Gx3kSu0qjiE>;

<https://www.youtube.com/watch?v=ZoREGATLfwk> ;

<https://la1ere.francetvinfo.fr/polynesie/emissions/orero-2015/actu/orero-2015-orateur-ndeg28-tearaitua-teihotu.html>

mémorisation, de concentration, de structuration et de prise de parole), d'ordre patrimonial (connaissances en littérature, toponymie, valeurs culturelles, etc.) et d'ordre citoyen (ouverture à l'autre et aux autres cultures) (Paia, 2014 ; Paia, 2017 ; Paia et Vernaudon, 2015). Ce dispositif a été doublement primé au niveau européen et a ainsi obtenu, en 2010, le label européen⁷ des langues pour l'originalité, la créativité et la transférabilité du projet ainsi que la valeur ajoutée apportée à l'enseignement et l'apprentissage des langues, puis en février 2012, le label des labels, qui vient récompenser 6 des projets les plus performants sur les 150 labélisés depuis 10 ans⁸.

III. CADRE DE L'ÉTUDE

Un certain nombre de données ont été produites en outre-mer, concernant :

- le rapport entre l'école et les langues en contexte plurilingue et diglossique en échos aux données de la recherche en général sur la préservation de la diversité et du patrimoine linguistique (Evans, 2012 ; Hagège, 2002 ; Skutnabb-Kangas, 2000) ;
- le développement du bilinguisme (Bialystok, 2001 ; Cummins, 2014 ; Hamers et Blanc, 1983) ;
- l'approche de la didactique et de l'apprentissage des langues minoritaires (Matthey, 2010 ; Skutnabb-Kangas, 1981) ;
- l'intérêt de la sociodidactique prenant en compte les répertoires linguistiques des élèves (Costa, 2008 ; Hélot et Young, 2003) ;
- les pratiques et politiques linguistiques familiales (Dagenais et Moore, 2004 ; Deprez, 1984 ; Millet, Costa-Galligani, Billiez, Lucci et Masperi, 2002) ;
- l'importance de la structure familiale dans les programmes visant la transmission inter-générationnelle des langues autochtones (Forest, 2018) ;
- les enjeux de la revitalisation de ces langues considérant notamment les politiques et idéologies linguistiques ainsi que les attitudes à l'égard de ces langues (Shaul, 2014 ; Tsunoda, 2005) ;
- les études psycholinguistiques sur l'impact de l'enseignement des langues polynésiennes, kanak et de Guyane sur la réussite scolaire (Nocus, Vernaudon, Guimard, Paia et Florin, 2011 ; Nocus, Vernaudon et Paia, 2014) ;
- les enquêtes sociolinguistiques concernant les représentations linguistiques parentales et enseignantes en Polynésie française et en Nouvelle-Calédonie (Barnèche, 2005 ; Fillo et Colombel, 2014 ; Salaün, 2011) ;
- les pratiques éducatives enseignantes et familiales en Guyane (Ailincai, 2015 ; Alby et Légglise, 2012 ; Légglise et Migge, 2008 ; Légglise et Puren, 2005) ;
- les approches plurilingues en contexte scolaire (Gabillon, Vernaudon, Marchal, Ailincai et Paia, 2016 ; Launey, 2014) ;
- la connaissance et la prise en compte des réalités culturelles et sociales (Rigo, 2014 ; Salaün, 2013 ; Saura, 2008).

Par ailleurs, nous disposons à présent localement de données sur les représentations linguistiques d'enfants en dernier cycle de l'école élémentaire (Vernaudon, Paia et Salaün, 2014).

7 Initiative européenne permettant de valoriser des projets novateurs dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues. Le label est remis dans le cadre d'un concours annuel organisé par la Commission européenne et les agences nationales dans chacun des trente-trois pays de l'Europe de l'éducation.

8 <https://www.morenoconseil.com/label-europeen-des-langues-la-polynesie-francaise-primee-pour-son-orero/>

Cette dernière recherche met en avant la parole de 24 élèves de CM2, âgés de 10 ans, jusque-là uniquement destinataires de connaissances dans l'espace scolaire, et qui ont des représentations positives de l'école et de leur langue d'origine. Ils souhaitent apprendre cette dernière bien qu'elle soit peu accessible en termes d'interlocuteurs dans leur entourage, d'heures suffisantes dans l'espace scolaire, ou encore de moments de communication dans le foyer familial. Les résultats se révèlent encourageants quant à leur motivation à faire de cette langue, à laquelle ils sont tous sans exception très attachés, une langue d'avenir aux côtés du français. L'objectif principal de cette étude vise l'analyse des pratiques déclarées des enfants, enseignants et parents, en milieu scolaire et familial, autour du dispositif oratoire *ōrero*. Elle a pour but de poursuivre les investigations sur les représentations et les pratiques d'enseignement, d'apprentissage et de transmission des langues autochtones. Il semble intéressant de partir cette fois-ci du dispositif *ōrero* mené à l'école depuis près de dix ans, dont la pratique débouche annuellement sur des concours qui ont lieu progressivement entre classes, puis entre écoles et, enfin, entre circonscriptions. Les lauréats orateurs originaires des cinq archipels, issus de classes de cycle 3 (CE2, CM1 et CM2), sont invités à une rencontre territoriale, en fin d'année scolaire, à Tahiti. Après plusieurs concours, ils sont jugés comme possédant une excellente technicité dans le maniement de leur langue d'origine et du discours oratoire, de l'endurance et une extrême faculté de mémorisation (jusqu'à cinq minutes de déclamation). Ils sont par ailleurs reconnus pour être habiles dans l'art de persuasion et de l'éloquence inhérent au *ōrero* (Paia, 2014 ; 2017 ; Paia et Vernaudeau, 2015). Ils sont systématiquement accompagnés de leur parent ou de leur enseignant.

IV. MÉTHODOLOGIE

Notre approche est de type sociolinguistique, visant à observer les représentations et les pratiques langagières au sein des familles en lien avec un dispositif institué par l'école et aussi par la même occasion observer les usages et fonctions attribués aux langues dans l'espace scolaire et familial.

Les entretiens se sont déroulés en juin 2016, sur une semaine. Ils ont été menés auprès de 20 participants, dont de 12 enfants, six garçons et six filles, et huit parents (mère, tante ou grand-mère), un enseignant en retraite et un référent culturel. Les enfants étaient tous des lauréats de concours de *ōrero* issus principalement des îles autres que Tahiti, accompagnés par un proche parent pour la plupart ou par un enseignant ou encore par un intervenant extérieur reconnu par l'école (locuteur natif). Les accompagnateurs signalés par un astérisque dans le tableau suivant n'étaient pas disponibles pendant le temps des entretiens (cf. tableau 1).

Tableau 1 : Population cible de l'étude

Archipel	Île	File	Garçon	Âge	Accompagnateur	Âge	Nb
Société (Idv)	Moorea	1		10 ans	Mère	50 ans	2
Société (Islv)	Raiatea		1	9 ans	Mère	28 ans	2
	Tahaa	1		9 ans	Grand-mère	53 ans	2
	Huahine	1		11 ans	*Mère		1
	Maupiti	1		10 ans	*Mère		1
Australes	Tubuaiti	2		9 et 10 ans	Mères	33 et 40 ans	4
	Rurutu		1	10 ans	Enseignant retraité	62 ans	2
	Raivavae		1	10 ans	Tante	32 ans	2
	Rapa		1	10 ans	Référent culturel	46 ans	2
Tuamotu	Rangiroa		1	8 ans	*Enseignante		1
	Manihi		1	11 ans	*Tante		1
						Total	20

L'étude a été menée au lieu de regroupement de la délégation, un complexe paroissial situé en périphérie urbaine, sur la côte est de Tahiti. Le recueil de données a été effectué selon une méthode de recherche qualitative basée sur des entretiens semi-directifs à partir d'un canevas d'entretien commun. Les entretiens ont été réalisés en binôme de même sexe pendant une durée variable de 50 à 70 minutes. Cette configuration a été pensée au vu de la disponibilité réduite des enfants très sollicités dans les différentes activités et sorties pédagogiques dont le programme a été préétabli par le pôle langues et culture polynésiennes⁹ de la Direction Générale de l'Éducation et des Enseignements (DGEE). Par ailleurs, s'ils n'ont pas éprouvé de réticence ou d'inhibition particulière à être interrogés individuellement, des binômes d'enfants s'étaient déjà formés car ils avaient déjà tissé des liens entre eux pendant le séjour. À ce titre, l'entretien a été une occasion de partager leurs expériences d'orateurs et de locuteurs de langue polynésienne. Suivant les tendances d'affinités des enfants dont ils étaient responsables, les accompagnateurs se sont aussi « naturellement » formés en binôme, à l'exception de deux d'entre eux qui ont été questionnés individuellement. Les enfants ont été interrogés dans leur langue d'origine pour décliner leur nom, leur origine, leur classe, le thème de leur 'ōrero, mais la plupart ont basculé rapidement en français. Par convenance avec les accompagnateurs, le tahitien qu'ils maîtrisaient tous a été la langue des entretiens.

Les entretiens ont été interprétés par itération, à la lumière des questions suivantes : Quelles représentations les enfants/adultes ont-ils du 'ōrero et de la langue qu'ils utilisent pour le 'ōrero ? Quelles raisons les motivent à s'investir dans le 'ōrero ? Quel type de réinvestissement hors du cadre scolaire opèrent-ils ? Quelle est la vision des participants de l'utilité de la maîtrise/pratique de cet art ? Que comprennent-ils des objectifs de l'enseignement du 'ōrero à l'école ? Comment s'opèrent l'enseignement et l'apprentissage du 'ōrero à l'école ? Quelle place réserver à la langue polynésienne véhicule de cette pratique ? Quelle hiérarchie y-a-t-il entre langue et 'ōrero ? Quel type d'investissement l'école attend-t-elle des familles par rapport à ce dispositif ? Quel type d'interactions les familles et l'école opèrent-elles concernant le 'ōrero ? Comment les familles font-elles pour contribuer au 'ōrero ? Quelles stratégies éducatives et linguistiques déploient-elles à travers le 'ōrero ? Quelles pratiques linguistiques, éducatives et culturelles émergent des entretiens réalisés auprès des enfants/adultes ?

V. QUELQUES RÉSULTATS

A. Pratiques du 'ōrero à l'école

À la lumière des témoignages des enfants interrogés, beaucoup d'entre eux rapportent les circonstances pendant lesquelles l'enseignant leur donne le choix de se présenter au concours de 'ōrero :

- Euh elle a dit à ceux qui veulent faire le 'ōrero d'aller devant. (Heiana)
- Questions : Il y en avait combien (de volontaires) ?
- Euh on était trois [...] sur 23 dans la classe. (Heiana)
- Euh tout le monde a appris le 'ōrero avec monsieur A. C., à tout le monde c'était sur et ensuite monsieur avait dit s'il y avait des volontaires qui voulaient participer j'ai levé mon doigt et on était six candidats et j'étais la première. (Vera)

9 Pôle chargé de la mise en œuvre de l'enseignement et tous dispositifs liés à la promotion des langues et de la culture polynésiennes à l'école primaire publique de Polynésie française.

Ou les modalités de sélection pour accéder aux niveaux de concours ou à la sélection territoriale :

- [...] *nā te mau tamarii* [...] *nā te fare ha'api'ira'a nō P.*, [...] *nā te jury* (Heiti).¹⁰
- *Euh non on a fait un concours sous le préau et j'ai été choisie [...] euh oui et y avait trois autres, deux autres camarades qui ont été choisis et quand on a fait un autre concours y avait y avait moi et un cousin qui avons été choisis et quand on a refait encore un concours à R., j'ai été choisie.* (Ranihei)
- *On... parce que tout le monde a travaillé sur le 'ōrero et on a pris ceux qui... qui ont bien corrigé et... ceux qui ont de l'expression.* (Heia)

La motivation des élèves et leur rapport au 'ōrero tient également du discours et de la responsabilité des enseignants (Puren, 1994) et de l'explicitation des finalités de cet enseignement aux élèves qui les traduisent parfois à leur manière :

- pour être la voix de son île :
maîtresse nous a dit quand on fait le 'ōrero c'est pas pour gagner c'est pour représenter notre île, c'est bien. (Temanui)
- pour sa propre réussite :
Oui... que le 'ōrero c'est pas que pour gagner, mais aussi pour... pour réussir quand je serai grand. (Tamatea)
- dans un but écologique guidé par l'attachement à son pays :
Ça sert, c'est pour moi, j'aime mon pays et je veux pas le polluer et de faire passer un message aux gens de ne pas la polluer euh la nature. (Vera)
- en accord avec la finalité assignée au 'ōrero relative à la sauvegarde et la transmission de la langue polynésienne :
Ben... en fait on m'a expliqué c'est pour... euh... pour que notre langue ne euh, ne se perde pas, pour qu'on la garde toujours et qu'on continue avec nos gé... nos générations futures.» (Eima)
Euh, oui ma madame a expliqué, faut parler tahitien là maintenant c'est rare qu'on parle tahitien on parle tout le temps français et madame elle veut que, elle veut qu'on n'oublie pas cette langue et qu'on la reparle [...] Et pour faire comprendre aux gens de pas souvent parler français il faut aussi parler quelquefois au moins tahitien. (Ranihei)

L'apprentissage du 'ōrero est bien souvent cantonné à la mémorisation de texte, confirmé dans une enquête précédente (Vernaudon et al., 2014), qui plus est, un exercice que les élèves font souvent sans aide particulière et une préparation effectuée tardivement et de manière très intensive la « veille » du concours :

- *On avait photocopié des feuilles pour notre classe [...] on a en fait quand on rentre chez nous après on apprend par cœur après le lendemain... ceux c'est pas ceux qui restent en classe après, à la deuxième récréation ils font.* (Heiti)
- *D'abord elle... elle fait lire le texte en reo après j'ai essayé d'écrire les mots que je comprenais après lorsque je ne comprenais pas, je regardais sur la traduction. En fait oui... paragraphe par paragraphe, quand je comprends un paragraphe après j'essayais de retenir... puis quand c'est su on passe à l'autre et ainsi de suite jusqu'à la fin.* (Eima)
- *On entraîne que quand c'est presque le jour que tu vas déclamer.* (Vera)

10 [...] ce sont les élèves [qui m'ont choisie] [...] c'est l'école de P., [...] c'est le jury (traduction de l'auteur).

L'expérience de cet enseignant à la retraite témoigne toutefois d'une pratique relativement conforme aux préconisations didactiques de l'institution scolaire :

- [...] *J'ai dit à mes collègues qu'avant de transmettre ça aux élèves, il faut d'abord que hein on maîtrise et puis le 'ōrero... c'est pas un texte à donner aux élèves et à apprendre tout seul [...] on fait pas comme ça du jour au lendemain... c'est toute une compréhension de texte... tu essaies de raconter l'histoire du 'ōrero [...] une exploitation de lecture, de recherche, de compréhension comme on fait en français quoi et ensuite y a une partie phonétique, orthographe, tu vois les mots importants, on fait apprendre [...] on fait une dictée [...] et quand toi tu dis le texte, tu ne le lis pas [...] une fois qu'ils ont commencé à mémoriser comme une poésie tu changes tu enlèves les mots quoi et quand ils ont commencé à mémoriser là seulement tu peux dire bon... tu peux aller à la maison et les parents pourront aider... (Dé)*

Bien qu'impulsé par l'institution scolaire, l'enseignement ou la préparation du 'ōrero ne relève pas systématiquement de l'enseignant titulaire de la classe, mais renvoie à des modalités diverses de traitement :

- *C'est Madame qui nous apprend le 'ōrero et les gestes c'est Monsieur [...] il est de là-bas (de l'île). » (Heiti)*
- *Euh oui on nous apprend quand c'est bien su à ceux que c'est correctement bien su M. vient dans notre classe elle nous apprend les gestes [...] M. c'est une femme qui fait le travail aussi à notre école, à la cuisine. (Heiana)*
- *Monsieur ne fait pas, c'est toujours M. ma tatie. (Tamatea)*
- *En fait, c'est... à l'école c'est Maîtresse, à la maison c'est Papa. (Temanui)*
- *On a changé nos textes et comme c'était un nouveau texte et mon monsieur n'a pas que ça à faire ben il doit travailler avec les autres élèves ben j'ai travaillé avec R... c'est une dame de la culture, celle qui a écrit mon texte. (Eima)*
- *C'est A. C. qui est mon maître, mais celui qui m'a appris c'est T.R. un 'orometua ha'api i 'ōrero [enseignant de 'ōrero]. (Vera)*

B. Interaction entre les familles et l'école¹¹

Les parents interrogés sur les modalités de préparation à la pratique oratoire de leur enfant font état d'un travail mené en collaboration et en complémentarité, débuté à l'école et poursuivi à la maison :

- *'Ē nā te 'orometua nā mua e ha'amata mai i te taimē ha'api'ira'a 'ia tae na'e mai i te fare fārerei ihoā ia māua 'e te 'orometua ha'ap'i [...] nō te mau ta'o ha'atāumi i te ta'o a, 'aore rā ha'atārava i te ta'o 'e tae na'e mai i te fare iā'u nei hō'e ā huru ha'amata nā mua tai'o nā mua i terā 'api parau 'e 'ia ta'a to'a pa'i 'oe e aha teie e parauhia nei i roto i teie 'api parau e aha tā teie mau pu'era'a tamari'i e 'ōrero, mai terā [...] 'e 'ia ta'a maita'i ia rātou teie mau ta'o haere atu ai i ni'a te tāmaumau 'āau ra'a 'e 'ia oti, mai i ni'a i te mau 'ata ānei, i ni'a i te huru o te mata nā hea 'ia ha'uti na'e 'e te ta'ata e hi'o, mai ia 'oe 'ia ta'a to'a pa'i ia rātou ia terā vāhi e mea 'oto, 'e terā vā hi mea 'ata'ata a, mi terā¹². (P. T.)*

11 NDLR : Bien que ceci aille à l'encontre des règles d'édition, nous suivons ici l'auteur qui a préféré mettre le texte en tahitien et sa propre traduction en note de bas de page.

12 Oui, l'enseignant commence pendant le temps scolaire et à la maison, l'enseignant et moi-même nous nous concertons [...] sur l'intonation de certains mots, l'accentuation de mots et avec moi à la maison, nous faisons de même, nous commençons d'abord par la lecture du texte afin que je connaisse le contenu du texte à déclamer [...] et après avoir revu le sens des mots, nous entamons la mémorisation, puis travaillons sur les émotions à susciter comme le rire, en jouant sur le regard, sur la communication avec le public... nous voyons les parties traduisant la tristesse, d'autres le rire (traduction de l'auteur).

Cet intervenant extérieur agréé par l'école est chargé, à la place des enseignants titulaires, de l'enseignement de la langue vernaculaire de l'île et du *ōrero* aussi et écrit les discours oratoires des élèves. Ces propos sont moins conciliants sur l'investissement des enseignants qu'il juge insuffisant préférant l'enseignement d'une langue étrangère et celui des parents peu respectueux des efforts consentis et peu collaboratifs avec les enseignants :

[...] *teie noa matahiti ē 'aita vau i pāpā'i nō te mea 'ua hina'aro ihoā pa'i au ē te tahi mau ta'ata 'aore rā te 'orometua ha'api'i, 'ia amo mai pa'i tā rātou tuha'a... mea au pa'i 'ia tū'ati'ati pa'i... 'ia pūai to'a mai pa'i rātou i roto i te orara'a pa'i o te parau o te 'ōrero 'e nō te reo [...]. Tē vai ra te mea 'ua tāpae, tē vai ra te mea e tauto'o noa ra 'ia tāpae 'e tē vai ra te tahi tē tāre noa ra [...]. Eite rātou tāpae nō te mea mea pūai rātou i te tauto'o i te reo paratāne eite ihoā ia e roa'a ia rātou te parau o te tauto'o o te reo. [...] Te tumu te mau tamari'i aite hare 'ōrero nō te mea nō te mau metua ato'a... me fifi roa, te tahi mau metua 'aita e tāu'a mai ra i te parau e parauhia atura...e parau pa'i rātou e tuha'a nā te 'orometua ha'api'i, e parau rā vau ia rātou e'ere ho'i au i te 'orometua haapii ...'aita vau e 'aufauhia ra i roto i tō'u taimē i te fare ha'api'ira'a.¹³ (A. Ma.)*

L'enseignant semble reconnaître les efforts consentis par les parents : « *mi tā te 'orometua atoca ihoā i parau mai ia māua ein 'e te pāpā "aua'e atoca ihoā ia māua piha'i" 'eiaha pari vaiiho noa terā tuha'a nā te 'orometua noa pa'i ein ifo ato'a pa'i te metua 'ia turu pa'i ia rātou¹⁴* » (P. Au). De plus, l'adhésion est plus visible chez les jeunes parents : « L'idéal serait que les parents prennent (le *ōrero*) en main quoi... ça commence, parce que... il y a des parents un peu plus jeunes maintenant » (A. Dé).

Néanmoins, cet extrait exhorte l'école d'accorder plus de considération aux savoir-faire des familles et plus de liberté d'action dans la préparation :

Tē vai ra ihoā te tahi taimē aite tuaea maita'i a, terā rā e hi'o pa'i te 'orometua ē, mai te peu 'ua tano tā te mau metua vaiiho noa ihoā ia 'oia te reira vāhi ē e [...] Ha'api'i ihoā ia mātou ia R. nā mua ein noa atu e parau mai ē nā, nā te 'orometua e parau mai nā 'ō e 'ore mai terā a [...] ha'api'i ihoā ia mātou tā mātou i 'ite tenei 'ia haere 'oia te 'āua ha'api'ira'a e parau mai te 'orometua e 'ore mea nā 'ō haere ihoā ia i nī'a i te mea tā 'orometua i hōro'a i te tamari'i.¹⁵ (P. Mi.)

Parfois, aucune marge de manœuvre n'est accordée aux familles considérées comme des récepteurs passifs :

Tā te 'orometua i parau noa mai ihoā ia ia māua, 'ia fa'aro'o noa atu māua i tāna 'ōrero si euh tā piti, tātoru, mais 'eiaha rahi roa atu, 'eiaha ato'a ihoā 'ia hau atu, tāna ha'api'i teria ihoā 'eiaha ifo pa'i e fa'atura tāna ha'api'ira'a a. [...] Terā noa ihoā 'eiaha 'eiaha pa'i 'eiaha e tū'ino, 'eiaha tau'i si mi terā e parauhia e 'ōrero, mai 'ōna mi terā mi terā ihoā ia 'e te 'apa mi terā mi terā 'eiaha

13 Cette année uniquement je n'ai pas écrit [de texte pour le *ōrero*] parce que j'ai vraiment voulu que d'autres personnes ou les enseignants prennent aussi leur responsabilité... Il serait bien que l'on puisse s'entraider... qu'ils soient plus investis dans le *ōrero* et la langue [...]. Certains y sont arrivés, d'autres continuent à faire des efforts pour y arriver et d'autres encore sont toujours à la traîne [...] ils ne pourront jamais y arriver s'ils mettent tous leurs efforts pour la langue anglaise, il leur est donc impossible de s'investir pour notre langue. [...] Les enfants n'arrivent à rien au *ōrero* à cause des parents, certains ne prêtent nullement attention à ce qu'on leur dit de faire... ils disent que c'est le travail de l'enseignant, mais je leur réponds que je ne suis pourtant pas un enseignant... je ne suis pas payé pour le temps que je passe à l'école.

14 Comme l'enseignant nous l'a ainsi avoué, le père et moi-même « heureusement que vous êtes là » l'enseignant ne doit pas assumer seul cette tâche, il(s) doi(ven)t être soutenu(s) par les parents.

15 Parfois, on se comprend pas bien, mais il revient à l'enseignant de reconnaître que les parents ont raison de procéder ainsi et de les laisser faire [...] Nous enseignons ainsi à R. même s'il nous dit que l'enseignant a dit de faire comme ceci et pas comme cela hein... nous enseignons [le *ōrero*] comme nous savons le faire et lorsqu'il sera à l'école, si l'enseignant lui dit de ne pas faire comme ceci eh bien il suivra ce que l'enseignant a appris aux élèves.

*pa'i e ha'uti, e hi'o noa, fa'aro'o noa (rires) 'eiaha tātā'i [...] 'eiaha fa'arahi roa ifo vaiiho noa te tamari'i, 'ia fa'ataime noa i tōna roro.*¹⁶ (P. Mo.)

L'enseignant constitue la référence en matière éducative, ce parent ne s'autorise pas à lui donner des conseils sous-estimant lui-même ses compétences. Celui qui sait, qui est plus âgé, doit avoir le respect :

*Eita tā'u e nehenehe e ha'api'i atu iāna e 'orometua ha'api'i 'ōna (rires) 'eiaha nā matou e ha'api'i atu i te 'orometua (rire) iā'u mea 'āpī roa pa'i vau e'ita vau e nehenehe e ha'api'i atu mea pa'ari a'e 'ōna (rires).*¹⁷ (P. A.)

C. Pratiques et représentations du 'ōrero dans les familles

Les enfants témoignent de l'intérêt de leur(s) parent(s) pour le suivi de leur pratique oratoire ainsi que leurs connaissances en la matière :

- *Je récite devant lui [Papa] et quand je récite des phrases faux [sic], il me corrige... il faut pas que je récite, il faut que je parle. Quand tu récites c'est pas pareil que parler. (Tamatea)*
- *[...] Au début je faisais trop de gestes eh ben ils me disaient euh eh c'est pas un 'aparima¹⁸ hein c'est c'est un 'ōrero et les 'ōrero c'est plutôt dans la voix qu'on voit ce que tu fais, dans dans les pas... et elle m'a même dit tu peux tu peux même ne pas faire de gestes pourvu que tu mettes l'intonation et tu mettes les pas. (Eima)*
- *Papa a expliqué en tahitien, Papa il dit il faut pas avoir honte, il faut toujours bien articuler les phrases. Il faut bien faire les gestes. Il me dit d'aller dehors [espace] et je parle en faisant des gestes [amples]. (Temanui)*

Bien qu'elles ne soient pas suffisamment démonstratives, selon les enfants, les familles ont des sentiments très valorisants et tiennent des propos très encourageants au sujet de leur enfant orateur alors particulièrement investi d'une mission ou d'un « pouvoir » ou encore d'un héritage ancestral :

- *Oui, euh oui [c'est très important] c'est eux qui me disent euh maintenant t'es plus un simple garçon t'es un messenger pour euh pour dire à ces enfants de parler leur langue pour euh pour qu'elle ne se perde pas. (Eima)*
- *Question : Comment Maman a-t-elle appris la nouvelle (que tu fais du 'ōrero ?)*
- *Ben elle est un peu joyeuse [...] Ben elle a dit si tu gagnes tu gagnes un vélo, on va acheter un vélo... et Papa, si tu gagnes, tu gagnes un moulinet. (Keau)*
- *Une fois quand Papi quand on a fait le concours des enfants quand Papi a regardé la vidéo, Papi a pleuré [...] quand aussi il a dit anei 'oe¹⁹, tu m'as fait pleurer il a dit en tahitien... (Ranihei)*
- *Iā'u nei mana'o, tē vai ra paha terā pūai, mana i roto ia rātou 'ia haere ana'e rātou i mua i te ta'ata e 'ōrero mai nehenehe ihoā ia parau e 'aito ihoā terā pu'era'a tamari'i²⁰ [...]. (P. A.)*

16 L'enseignant n'arrête pas de nous le dire, qu'il faut se contenter d'écouter le 'ōrero, deux fois, trois fois mais pas davantage, surtout pas, il faut se cantonner à ce qu'il a appris à faire, respecter ce qu'il a enseigné hein [...] Toujours la même rengaine, il ne faut pas, il ne faut pas abîmer [le 'ōrero] ni [le] modifier, si le 'ōrero doit être déclamé de cette façon eh bien ce sera ainsi, il en est de même pour les gestes, il ne faut y toucher, il faut uniquement le regarder déclamer, l'écouter (rires), il ne faut pas y apporter des améliorations [...], il ne faut pas trop en faire, ce sera largement suffisant pour l'enfant qui doit reposer son esprit.

17 Je ne peux pas lui donner des enseignements, c'est un enseignant (rires) ce n'est pas à nous parents à donner des enseignements aux enseignants (rire) moi, je suis trop jeune, je ne peux pas enseigner à plus âgés que moi (rires).

18 Danse avec les gestes.

19 Forme contractée de *a'ua nei 'oe* qui veut dire « tu vas voir ce que je vais faire de toi ! » qui est en soi menaçant mais dans le présent contexte plutôt affectif, dans le sens « tu m'as bien eu ! ».

20 Je crois qu'ils détiennent cette force, ce pouvoir en eux lorsqu'ils se présentent devant le public pour déclamer, on

– [...] *I roto, mai i tō mātou ‘ōpū e mea rahi roa pa’i iō mātou terā mau ‘ōhipa nō te ‘ōrero nōroto mai ihoā i tō’u pāpā ‘e nō te mea e tauturu ti’atono ‘oia ‘e e taata ‘ite pa’i i te tātara i te ‘irava ein tenei nāna i hōro’a ato’a i te tahi ‘ite tei roto ia mātou*²¹. (P. T)

D. Rapport entre la langue polynésienne et le ‘ōrero

Les familles se représentent la langue polynésienne comme le socle de l’art oratoire, maîtriser la langue polynésienne est un incontournable à la maîtrise de l’art oratoire et ainsi, certains parents déploient une vraie politique linguistique familiale :

- [...] *Tā māua rāve’a nā mua roa ‘eiaha ia mo’e tō tātou reo terā ihoā ‘ia pāparau noa ihoāia iāna nā roto i te reo tahiti Pāpā rū’au Māma rū’au, terā mau pae o te fa’aro’o e pa’uma ato’a ihoā ‘ō na i ni’a mua pauroa ihoā i te huirā’atira [...] e tai’o, mai ihoā ‘ōna tāna ‘irava nā roto i te mea ha’api’ira’a tāpati... e mau noa ihoā terā ha’api’ira’a i roto iāna*²². (P. A.)
- *I ni’a ia te paraparaura’a te mau tamari’i ein te pāpūra’a i tō rātou ihoā reo te reira te vāhi faufa’a roa, te ha’atomara’a tanotano maita’i e ta’a ato’a pa’i ia ‘oe tē vai ra te aura’a o te mea tā na e parau ra [...] e ‘ite noa ‘oe i ni’a i te huru o te tamari’i e au ē tē hia’ai ra ihoā pa’i terā parau nō te ‘ōrero*²³. (P. Mo.)
- *Iā’u nei mea ‘āpī noa ia i roto i te reo, du coup teie ‘ōhipa ‘ōrero ‘ua tupu mai iā’u ē ‘ua tu’uhia mai iā’u te hina’aro e haere atu pāheru e aha te parau e parauhia nei nō roto i te reo tahiti terā [...] e haere atu ha’aravai atu i tō’u ‘ite i ni’a i teie ‘ōhipa e tupu nei no te mea iau nei mea faufa’a, [...] e rave ia vau i tā’u i ‘ite e fa’anava’i ia vau [...] e hare vau e ha’amāramarama fa’ahou iā’u i terā parau nō te hīro’a tumu, nō te reo, nō te ‘ōrero*²⁴. (P. K.)

Les enfants sont fiers de leur langue d’origine que très peu d’entre eux maîtrisent. Conscients de leur déperdition, ils se constituent volontiers en tant qu’orateurs comme des messagers pour la valorisation et l’utilisation quotidienne de la langue et aussi comme de futurs vecteurs de transmission :

- *Pour dire aux enfants et aux citoyens de parler leur langue parce que euh y en a qui s’en fichent de leur langue alors que euh ça commence à se perdre le message est que, que chaque enfant parle sa langue comme ça chaque langue va rester jusqu’au plus loin possible et puis mon titre c’est ‘a ‘ūrō i tō reo ce qui veut dire sois fier de ta langue.* (Eima)
- *Je veux faire passer un grand message à tout le monde, parlez la langue polynésienne et... pour rendre hommage à nos tupuna.* (Vera)
- *Pāparau i tō tātou reo, eihe, ‘eiaha vaiiho ia vetahi ‘ē atu ‘ia parau i tō tātou reo umm...*²⁵ (Raivai)

peut dire que ces enfants sont des héros [...].

- 21 [...] Dans notre famille, l’art de la déclamation est une pratique courante, nous tenons cela de notre père car il est diacre et est expert dans le commentaire des versets bibliques. C’est lui qui nous a transmis son savoir.
- 22 [...] Notre stratégie avant tout c’est de ne pas perdre notre langue et ainsi, nous parlons sans cesse avec elle (leur enfant) en tahitien, avec Grand-père, avec Grand-mère, dans le domaine religieux, elle monte sur la place réservée à la lecture devant le public [...] elle lit volontiers ses versets, dans le cadre de l’école du dimanche... elle retient tous ces enseignements.
- 23 C’est la manière de s’exprimer des enfants hein la maîtrise de leur propre langue, c’est la chose la plus importante, l’intonation propre à la langue est bien réalisée, et on peut dire qu’il y a du sens dans ce qu’il(s) di(sen)t [...] et cela se voit aisément sur l’attitude des enfants, ils ont une certaine appétence pour le ‘ōrero.
- 24 Je suis toute nouvelle dans ce dispositif, du coup, le ‘ōrero m’a donné l’envie de faire des recherches sur la signification du tahitien [...] d’améliorer mes connaissances sur ce dispositif qui me paraît important [...] je vais m’appuyer sur mes connaissances pour les améliorer [...] je vais me documenter davantage sur la culture, la langue, l’art oratoire.
- 25 Il faut parler notre langue, il ne faut pas, il ne faut pas laisser les étrangers parler notre langue, c’est tout...

– [...] *il faut toujours parler notre... la langue tahitienne [...] il faut toujours prendre au sérieux la langue tahitienne parce que [...] si on ne la parle plus, les... tous les ancêtres on va les oublier.* (Temanui)

VI. DISCUSSIONS

Cette contribution ciblait des pratiques déclarées, en milieu scolaire et familial, d'enfants et d'adultes autour du dispositif d'enseignement et d'apprentissage de la pratique de l'art oratoire *ōrero* mené à l'école. Elle questionnait particulièrement les enjeux de transmission de la langue polynésienne dans les familles et les moyens visant à entretenir, réactiver ou impulser la transmission linguistique et culturelle dans les foyers.

La famille apparaît en effet comme le giron essentiel et privilégié des premiers apprentissages du langage comme de l'usage et de la transmission des langues et particulièrement de celles en danger. La vitalité de ces dernières dépend plus que jamais de la dynamique déployée par la famille pour les transmettre d'une génération à l'autre (Forest, 2018 ; Fishman, 1991 ; UNESCO, 2003 ; Tsunoda, 2005). Bien que le français, la langue de scolarisation, soit majoritairement utilisé dans les foyers polynésiens, les entretiens indiquent que les familles restent très attachées à la langue polynésienne et certaines ont su créer des conditions propices à son usage et à sa transmission. Cette initiative qui s'apparente à une forme de politique linguistique familiale (Deprez, 1996) permet d'entrevoir la motivation et la capacité de l'unité familiale à faire des choix et à prendre les décisions concourant au maintien et à la transmission de leur langue. On doit, par ailleurs, le renforcement de cette prise de conscience et cet engagement au dispositif *ōrero* dans lequel leur enfant, très motivé, est investi.

Forte de cette motivation entretenue par l'école, la cellule familiale est prête à développer un véritable relais de solidarité intergénérationnelle pour la transmission non seulement de la langue polynésienne, mais aussi de leur savoir-faire oratoire ainsi que des valeurs culturelles comme le respect, une attitude positive et bienveillante tant pour leur enfant que pour le *ōrero*. Il s'agit également d'héritage, on est une famille d'orateurs *tī'a ōrero* depuis des générations. Ce désir de transmission donne à la langue une fonction lignagière (Leconte, 1995). On peut à juste titre noter le rôle des grands-parents qui, à la lumière des études menées dans ce sens (Garrett et Baquedano-Lopez, 2002 ; Ishizawa, 2004 ; Kamo, 1998), apparaît essentiel dans le maintien et la transmission de la langue, des croyances, des valeurs culturelles ancestrales, de l'histoire du groupe. Les enfants qui ont tenu le plus longtemps l'entretien en langue polynésienne sont ceux qui ont été élevés par les grands-parents. Cet enfant, par exemple, qui a souhaité répondre dans sa langue maternelle polynésienne pendant toute la durée de l'entretien, soit 60 minutes, affirme transmettre plus tard à son tour la langue à son enfant :

– Question : *Terā tā 'oe reo nō tā 'oe tamari'i ? nō te aha ?*

– *Nō te mea terā tō mātou reo, e pāparau noa vau e tō'u pāpā rū'au.*²⁶ (Raivai)

Si, en général, les familles entrent en résonnance avec l'école pour la préparation de leur enfant à la pratique oratoire, la collaboration s'opère toutefois souvent selon les instructions de l'école, notamment de l'enseignant. Certains parents trouvent que l'école devrait accorder plus de crédit aux savoir-faire éducatifs des familles, ils avouent se donner beaucoup de mal pour imposer leur méthode d'apprentissage à leur enfant, qui considère plutôt

26 « Question : C'est la langue que [tu choisiras] pour ton enfant ? Pourquoi ? »

Raivai : « Parce que c'est notre langue à nous, que j'ai l'habitude d'utiliser pour parler avec mon grand-père. »

la parole de l'enseignant, qu'elle soit une injonction pédagogique ou pas. D'autres, sont parfois dans une forme de résignation ou alors dans le déni de leurs propres savoirs en matière de pratique oratoire. Cette forme de soumission passive n'est pas sans rappeler le pouvoir de la violence symbolique (Bourdieu, 1982) exercée par l'institution scolaire, « autorité civilisatrice », sur les élèves et les familles. Le capital culturel que représente le *ōrero* semble cependant être un compromis suffisant pour maintenir des liens entre l'école et les familles. Le caractère collaboratif du dispositif a par ailleurs été grandement salué par l'agence européenne dans le cadre du label européen. Familles, communes, associations, médias et écoles ont, grâce à leur contribution, permis aux enfants de s'adonner sereinement à cette pratique. Quant aux pratiques du *ōrero* au sein de l'école, les différents entretiens permettent de relever des circonstances diverses concernant son enseignement. Certaines sont parfois très à l'écart des propositions didactiques relatives au *ōrero* (Tetumu et Teahua, 2008), selon lesquelles tous les élèves de la classe sans exception doivent avoir accès à cette pratique et au concours qui se fait en premier lieu entre/avec les pairs dans la classe (les élèves sont eux-mêmes les jurys). D'autres semblent peu sensibles à une progression respectant le rythme et temps d'apprentissage des élèves ainsi que l'approche de textes (analyse, contextualisation, compréhension, mémorisation, mise en voix...) (Paia, 2017 ; Paia et Vernaudon, 2015).

On peut observer, en revanche, que la pratique du *ōrero* à l'école déploie un réseau culturel de compétences humaines non limitées à l'espace scolaire et capables de relayer la préparation des élèves aux concours (une cantinière, un père, une tante, un animateur culturel, une écrivaine, etc.). Ce constat fait écho aux études menées sur les savoirs autochtones, qui sont fragmentaires (Ellen et Harris, 2000 ; Sundar, 2002) et ne sont jamais détenus par un seul et même individu (Salaün, 2013). La réussite d'un tel dispositif dans l'institution scolaire est indéniablement le fruit d'une valorisation politique mettant à disposition des enseignants surnuméraires, des EALVR (Enseignants Animateurs en Langue Vivante Régionale) affectés dans chaque circonscription, dont la mission est de former, conseiller et assister les enseignants de la circonscription dans l'enseignement des langues polynésiennes et celui du *ōrero* (Paia, 2014).

Dans quelle mesure ce dispositif profite-t-il aux enfants ? Ils sont les cibles directes de la transmission car c'est d'eux, en effet, que dépend le devenir de la langue polynésienne et de la pratique du *ōrero* ? Quelles représentations ont-ils de la langue polynésienne et du *ōrero* ? Tous les enfants sans exception reconnaissent recevoir un accueil plus que valorisant tant de la part de leur propre famille que de leur environnement scolaire et public. Bien qu'ils confirment bénéficier d'aides plus ou moins variées et utiles pour leur préparation, la plupart sont tout de même dans un apprentissage en autonomie, notamment lorsqu'il s'agit de mémoriser, voire de comprendre en finesse, le texte ou encore de construire la mise en scène (déplacement et interaction avec le public). La majorité des garçons témoignent de la pertinence des conseils de leurs parents, surtout de leur père, quant à la manière de déclamer ou quant au *ōrero* en tant qu'attitude « attitude ». Cette complicité éducative entre père et fils n'est pas une nouveauté, toutefois, la reconnaissance des savoir-faire paternels doit être due au caractère plutôt masculin de cet art qui semble attribuer à son détenteur un charisme ou un « pouvoir », *mana*, égal à celui d'un guerrier, d'un héros, *aito*.

Les enfants sont très attachés à la langue polynésienne, leur langue d'héritage, que la majorité d'entre eux ne maîtrisent pas. Ceux-là font plutôt preuve d'une compétence de la langue polynésienne apprise à l'école (principalement leur nom et celui de leur enseignant, leur origine, leur classe, le thème de leur *ōrero*). Sur les entretiens qui ont duré entre 45 à 70 minutes, à l'exception de l'un qui a mené toute l'interaction en langue polynésienne, deux élèves ont « basculé » en français au bout de moins de deux minutes, trois en moins de trois minutes, la même proportion en moins de quatre minutes et deux, en moins de sept minutes. Ceci rejoint les données d'une étude précédente (Vernaudon et al., 2014). Ce manque ne

semble pas pour autant affecter les enfants, car leurs performances oratoires les confortent dans le sentiment de maîtriser la langue et d'être investis d'un pouvoir qui renforce leur estime de soi (Hélot 2014).

Ce sentiment engagé est à mettre en lien avec celui d'*empowerment*²⁷ qui est généré selon Cummins (2014) par des programmes d'enseignement bilingue ou de développement de la littéracie, notamment, concourant à affirmer l'identité des élèves. Par exemple, le *ōrero* est une production artistique et littéraire qui « met en avant les talents linguistiques, littéraires, artistiques et intellectuels des élèves » (p. 57) et valorise d'autant leur identité. Selon ce même auteur, les élèves s'approprient ces productions qu'il appelle, « textes d'identité », « car ils y ont investi leur identité » (p. 58) et « en deviennent des ambassadeurs », à l'instar des orateurs quant à leur production déclamatoire. « Lorsque les élèves partagent des textes d'identité auprès de publics divers (pairs, enseignants, parents, grands-parents, médias, etc.), ils reçoivent généralement un retour positif et affirment leur conscience de soi dans les interactions avec ces publics » (p. 58). Par ailleurs, le sentiment de responsabilité envers la langue habite presque tous les enfants interrogés, conscients de leur déperdition. Ils usent de leur notoriété d'orateur pour être des messagers à même de sensibiliser sur l'urgence de perpétuer et d'utiliser quotidiennement la langue. La valeur symbolique ou la fonction identitaire attribuée à la langue d'héritage (Leconte, 1995 ; Billiez, 1985) est plus qu'explicite à travers le fort engagement des enfants, particulièrement par loyauté, envers leur terre ancestrale et leurs ascendants ou encore par reconnaissance et loyauté envers ces derniers de l'héritage linguistique et culturel qu'ils ont reçu.

CONCLUSION

Notre étude a permis d'obtenir un corpus intéressant relatif aux pratiques et aux représentations à la fois d'adultes, acteurs principaux de la transmission et d'enfants, cibles principales de cette transmission et relais potentiels pour la génération suivante. L'analyse des résultats a permis de mettre en exergue les conditions de mise en œuvre de cette pratique à l'école et dans les familles, l'utilité de cette pratique ainsi que son impact sur la représentation, l'usage et la transmission de la langue polynésienne, les conditions d'investissement et de réinvestissement de ce dispositif. Elle montre que cette pratique active est non seulement un processus dynamique entre l'école et les familles, mais aussi au niveau de la transmission de cette pratique et sa langue de prédilection, la langue polynésienne. Les familles sont ainsi prêtes à s'investir activement et durablement lorsqu'elles ressentent le désir et la motivation chez leur enfant de participer au *ōrero* de son école. Les représentations des enfants, d'ailleurs très positives, permettent d'entrevoir avec optimisme un avenir plutôt prometteur pour la revitalisation du *ōrero* comme de la langue polynésienne.

RÉFÉRENCES

Ailincai, R. (2015). *De la variabilité interactionnelle en contextes éducatifs pluriculturels et pluri-lingues. Comparaisons, compréhensions, contextes minoritaires et modèles interprétatifs*. Habilitation à Diriger des Recherches, vol 2, Université de la Polynésie française.

27 Selon Cummins, c'est un processus d'accroissement du pouvoir/des capacités d'un individu ou d'un groupe généré à travers l'interaction avec l'autre.

- Alby, S. et L'église, I. (2014). Politiques linguistiques éducatives en Guyane. Quels droits linguistiques pour les élèves allophones ? Dans I. Nocus, J. Vernaudon et M. Paia (dir.), *L'école plurilingue en outre-mer. Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre* (p. 271-296). Rennes : PUR.
- Barnèche, S. (2005). *Gens de Nouméa, gens des îles, gens d'ailleurs. Langues et identités en Nouvelle-Calédonie*. Paris : L'Harmattan.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development: Language, Literacy and Cognition*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Billiez, J. (1985). *La langue comme marqueur d'identité*. *Revue européenne des migrations internationales*, 1(2), 95-105.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard.
- Cadousteau, V. (2002). *Le ōrero : Le renouveau d'un antique art oratoire, mémoire, île en île*. Repéré à : <http://ile-en-ile.org/vaihere-cadousteau-le-orero-le-renouveau-dun-antique-art-oratoire/>.
- Charpentier, J.-M. et François, A. (2015). *Atlas linguistique de la Polynésie française*. Berlin, Papeete : Mouton de Gruyter et Université de la Polynésie française.
- Costa, J. (2008). Langues et cultures régionales, langues vivantes étrangères. Quels enjeux pour une convergence didactique ? *Les Cahiers de l'Acedle*, 5. Repéré à : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00359469/document>.
- Coyos, J.-B. (2005). L'enseignement suffit-il à « sauver » une langue menacée ? L'exemple du Pays Basque, *Lapurдум*, 10, 19-34.
- Coyos, J.-B. (2007). Écart entre connaissance et usage d'une langue minoritaire : modèles théoriques et cas de la langue basque. Dans A. Viaut (dir.), *Variable territoriale et promotion des langues minoritaires* (p. 411-428). Pessac : Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine.
- Cummins, J. (2014). L'éducation bilingue : qu'avons-nous appris de cinquante ans de recherche ? Dans I. Nocus, J. Vernaudon et M. Paia (dir.), *L'école plurilingue en outre-mer. Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre* (p. 41-64). Rennes : PUR.
- Dagenais, D. et Moore, D. (2004). Représentations ordinaires du plurilinguisme, transmission des langues et apprentissages chez des enfants, en France et au Canada. *Langages*, 154, 34-46.
- De Bovis, E. (1978). *État de la société tahitienne à l'arrivée des Européens*. Papeete : SDO.
- Deprez C. (1994). *Les enfants bilingues : langues et familles*. Paris : Crefid-Didier.
- Deprez, C. (1996). Une politique linguistique familiale : le rôle des femmes. *Éducation et société plurilingues*, 1, 35-42.
- Ellen, R. et Harris, H. (2000). Introduction. Dans E. Parkes et P. Bicker (dir.), *Indigenous environmental knowledge and its transformations: critical anthropological perspectives* (p. 1-34), Amsterdam: Harwood Academic Publishers.
- Evans, N. (2012). *Ces mots qui meurent. Les langues menacées et ce qu'elles ont à nous dire*. Paris : La Découverte.
- Fages, J. (1968). À propos des résultats statistiques du Recensement de 1962 en Polynésie française, *Journal de la Société des océanistes*, 24, 77-95.
- Forest, W. (2018). The intergenerational transmission of Australian Indigenous languages: why language maintenance programs should be family-focused. *Ethnic and Racial Studies*, 41(2), 303-323.
- Fillol V. et Colombel, C. (2014). Quelle(s) politique(s) linguistique(s) éducative(s) pour la Nouvelle Calédonie ? Quel(s) dispositif(s) d'enseignement des langue(s) Réflexions socio-didactiques. Dans I. Nocus, J. Vernaudon et M. Paia (dir.), *L'école plurilingue en outre-mer. Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre* (p. 199-221). Rennes : PUR.
- Fishman, J. (1991). *Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Gabillon, Z., Vernaudon, J., Marchal, E., Ailincal, R. et Paia, M. (2016). *Maeha'a Nui: A Multilingual Primary School Project in French Polynesia*. The IAFOR International Conference on

- Language Learning. Official Conference Proceedings, Hawaii, United States.
- Garrett, P. B. et Baquedano-López, P. (2002). Language socialization: Reproduction and continuity, transformation and change. *Annual Review of Anthropology*, 31, 339-61.
- Hagège, C. (2002). *Halte à la mort des langues*. Paris : Odile Jacob.
- Hamers, J. F. et Blanc, M. (1983). *Bilinguisme et bilinguisme*. Bruxelles : Mardaga.
- Hélot, C. (2014). Apprendre plusieurs langues ou plusieurs langues pour apprendre ? Les enjeux socio-éducatifs du bilinguisme et du plurilinguisme. Dans I. Nocus, J. Vernaudo, et M. Paia (dir.), *L'école plurilingue en outre-mer. Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre* (p. 65-83). Rennes : PUR
- Hélot, C. et Young, A. (2003). Éducation à la diversité linguistique et culturelle : le rôle des parents dans un projet d'éveil aux langues en cycle 2. *LIDIL, Hors série*, 187-200.
- Henry T. (1951). *Tahiti aux temps anciens* (traduction française de Bertrand Jaunez). Paris : SDO.
- Ishizawa, H. (2004). Minority language use among grandchildren in multigenerational households. *Sociological Perspectives*, 47(4), 465-483.
- ISPF (2012). *Recensement général de la population*. Papeete : ISPF
- Kamo, Y. (1998). Asian Grandparents. Dans M. E. Szinovacz (dir.), *Handbook on Grandparenting* (p. 97-112). Westport, Connecticut: Greenwood Press.
- Launey, M. (2014). L'observation réfléchie conjointe des langues maternelles et du français. Dans I. Nocus, J. Vernaudo et M. Paia (dir.), *L'école plurilingue en outre-mer. Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre* (p. 353-368). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Leconte, F. (1995). L'expression de la fidélité linguistique chez les enfants africains en France. *Le français en Afrique*, 10, 157-168.
- Léglise, I. et Migge, B. (2008). *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane : Regards croisés*. Marseille : IRD éditions.
- Léglise, I. et Puren, L. (2005). Usages et représentations linguistiques en milieu scolaire guyanais. *École et éducation*, 5, 67-90.
- Matthey, M. (2010). Transmission d'une langue minoritaire en situation de migration : aspects linguistiques et sociolinguistiques. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 1, 237-252.
- Millet, A., Costa-Galligani, S., Billiez, J. Lucci, V. et Masperi, M. (2002). Représentations sociales, pratiques langagières et questions identitaires chez des sujets plurilingues. *Cahiers de l'Institut Linguistique de Louvain*, 28(3), 59-78.
- Nocus, I., Guimard, P., Florin, A. D. (2008). *Évaluation de l'expérimentation pour l'enseignement des langues polynésiennes à l'école primaire publique de la Polynésie française*. Rapport final de recherche au Gouvernement de la Polynésie française, multigraph, non publié.
- Nocus, I., Vernaudo, J., Guimard, P., Paia, M. et 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*, 115, 494-501.
- Nocus, I., Vernaudo, J. et Paia, M. (2014). *L'école plurilingue en outre-mer. Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre*. Rennes : PUR.
- Paia, M. (2014) : L'enseignement des langues et de la culture polynésiennes à l'école primaire en Polynésie française. Dans I. Nocus, J. Vernaudo et M. Paia (dir.), *L'école plurilingue en outre-mer. Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre* (p. 409-429). Rennes : PUR.
- Paia, M. (2017). L'innovation pédagogique, l'art oratoire traditionnel 'ōrero à l'école. Bulletin de l'observatoire des pratiques linguistiques, *Langues et cité*, 29, 17-18. Repéré à : <http://www.culturecommunication.gouv.fr/Thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/Observation-des-pratiques-linguistiques/Langues-et-cite/Langues-et-cite-n-29-les-langues-et-Polynesie-francaise>
- Paia, M. et Vernaudo J. (2002). Le tahitien : plus de prestige, moins de locuteurs, *Hermès*, 32-33, 395-402.

- Paia, M. et Vernaudon J. (2015). Le défi de l'éducation bilingue en Polynésie française. Dans C. Hélot et J. Erfurt (dir.). *L'éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques* (p. 87-99). Limoges : éditions Lambert-Lucas.
- Puren, C. (1994). Éthique et didactique scolaire des langues. *Les Langues modernes*, 3, 55-62.
- Rigo, B. (2014). Penser la diversité linguistique et culturelle à l'école. Dans I. Nocus, J. Vernaudon et M. Paia (dir.). *L'école plurilingue en outre-mer. Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre* (p. 23-29). Rennes : PUR.
- Salaün, M. (2011). *Renforcer l'enseignement des langues et cultures polynésiennes à l'école élémentaire*. Contribution à l'évaluation de l'expérimentation ECOLPOM en Polynésie française : aspects sociolinguistiques, Paris, rapport de recherche Agence Nationale de la Recherche, multigraph, non publié.
- Salaün, M. (2013). *Décoloniser l'école ? Hawai'i, Nouvelle-Calédonie. Expériences contemporaines*. Rennes : PUR.
- Salaün, M., Vernaudon, J. et Paia M. (2016). Le tahitien, c'est pour dire bonjour et au revoir » : paroles d'enfants sur une langue autochtone en sursis. *Enfances, Familles, Générations*, 25. Repéré à : <http://journals.openedition.org/efg/1156>.
- Saura, B. (2008). *Tahiti Ma'ohi: culture, identité, religion et nationalisme en Polynésie française*. Papeete: Au vent des îles.
- Shaul, D. L. (2014). *Linguistic Ideologies of Native American Language Revitalization: Doing the Lost Language Ghost Dance*. New York : Springer.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic Genocide in Education - or Worldwide Diversity and Human Rights? Mahwah* : Lawrence Erlbaum Associates.
- Sundar, N.(2002). Indigéniser, indianiser et spiritualiser l'éducation ? Tout un programme... *Revue internationale des sciences sociales*, 173, 413-424.
- Tetahiotupa, E., Lachaud, A., Lebastard C., Tellier C. et Sramsky S. (2007). *Enquête sur l'expérimentation renforcée des langues polynésiennes à l'école primaire*. Ministère de l'Éducation de la Polynésie française, non publié.
- Tetumu, R. et Teahua, A. (2008). *L'art déclamatoire 'ōrero à l'école primaire*. Dossier pédagogique, Direction de l'enseignement primaire, Cellule Langues et Culture polynésiennes. Ministère de l'Éducation, non édité.
- Tsunoda, T. (2005). Language revitalization: maintenance and revival. Dans T. Tsunoda (dir.), *Language Endangerment and Language Revitalization : An Introduction* (p. 168-215). Berlin : Mouton de Gruyter.
- UNESCO. (2003). *Vitalité et disparition des langues*. Paris : UNESCO.
- Vernaudon, J., Paia et M. et Salaün M. (2014). *Le tahitien entre l'école et la famille : représentations et pratiques contemporaines des enfants en Polynésie française*. Université de la Polynésie française, multigraph, non publié.

« INNOV'ÉCOLE » : RETOUR SUR UN DISPOSITIF POUR SOUTENIR L'INNOVATION PÉDAGOGIQUE ET LE BIEN-ÊTRE DANS LES ÉCOLES PRIMAIRES EN NOUVELLE-CALÉDONIE

Christelle Varney

Chargé de mission, province Sud de la Nouvelle-Calédonie

Séverine Ferrière

Université de la Nouvelle-Calédonie, Laboratoire LIRE

L'innovation pédagogique est une préoccupation en éducation et en formation (Cros, 1997) qui se réfère aux questions de « changement, de transformation, de nouveauté » (Lemaître, 2018, p. 3) et touche autant l'environnement, que l'institution et les dimensions opérationnelles (dans les classes) et individuelles (élèves et enseignants) (Bécharde et Pelletier, 2004). Elle est fréquemment associée au mouvement, or, ainsi que le précise Marsollier :

On n'innove pas sans motivation personnelle, sans intention, sans projet d'action. En d'autres termes, l'innovation ne se décrète pas. L'innovation est un élan qui peut tout aussi bien résulter d'un désir de changement que d'un besoin de répondre à une difficulté. (2003, p. 14)

Historiquement, l'innovation pédagogique émane des institutions, « d'en haut » (Marsollier, 2003), afin de chercher des solutions efficaces face à des difficultés de terrain (performance du système scolaire, changements ou adaptations des programmes, évolution des pratiques professionnelles, etc.). Ce fonctionnement peut conduire à une forme d'injonction paradoxale, en tentant de forcer institutionnellement les acteurs de terrain au changement.

La Nouvelle-Calédonie a la particularité, partagée avec la Polynésie française, d'être compétente en matière d'éducation. Cela signifie un certain nombre de responsabilités, concernant notamment l'adaptation des programmes scolaires, tout en suivant les prérogatives et les programmes scolaires de la France. Dans ces perspectives, elle a adopté sa propre politique éducative (PENNC, 2016), où des actions territoriales sont engagées. En province Sud, les préoccupations en matière d'innovation pédagogique ont conduit à mettre en place un appel à projets triennal nommé « Innov'école ». Il a été lancé en 2017 dans les écoles primaires, avec l'objectif de permettre aux enseignants d'être acteurs de leur projet d'école en fonction de besoins contextualisés, tout en favorisant l'innovation pédagogique au profit du bien-être des équipes et des élèves et *in fine* la réussite éducative par un accompagnement.

I. GENÈSE ET MISE EN PLACE DU PROJET « INNOV'ÉCOLE »

A. Une coopération des différents acteurs éducatifs

L'adoption par le congrès de la délibération n° 106 du 15 janvier 2016 « relative à l'avenir de l'École calédonienne »¹ fait de l'École un des piliers du « destin commun », afin de construire

¹ Repéré à : https://www.ac-noumea.nc/IMG/pdf/charte_d_application_de_la_deliberation_no106.pdf

un projet citoyen et une culture commune. Cette délibération a pour ambition de : « prendre en compte la diversité des enfants pour favoriser la réussite de tous; développer l'identité de l'École calédonienne pour favoriser le vivre ensemble; créer un environnement de travail favorable pour un meilleur épanouissement de l'élève à l'école; et ouvrir l'École calédonienne sur la région Océanie et sur le monde pour répondre aux défis du XXI^e siècle »².

Le projet « Innov'école » entre à la fois dans le cadre du projet éducatif de la Nouvelle-Calédonie et de la politique éducative de la province Sud (Délibération 88, 1^{er} décembre 2016). Cette initiative prend particulièrement appui sur les ambitions 2 (« développer l'identité de l'École calédonienne, pour favoriser le vivre ensemble ») et 3 (« créer un environnement de travail favorable, pour un meilleur épanouissement de l'élève »). « Innov'école » a été proposé aux écoles primaires de la province Sud afin de les engager dans un dispositif innovant collectif, dans l'intention de « consolider la dimension éducative ».

Le postulat est que l'École est un microcosme social, où les interactions entre les acteurs (institutionnels, équipes éducatives) influent sur les apprentissages et le développement des enfants, plus largement la qualité de vie et le bien-être (Ferrière, 2016; Gaudonville, Ferrière, Guimard, Florin et Bacro, 2017). L'enjeu institutionnel était également d'associer et mobiliser l'ensemble des acteurs de la communauté éducative, soit les communes, la direction de l'enseignement de la Nouvelle-Calédonie, la direction de l'éducation de la province Sud ainsi que les parents. En effet, l'implication des parents comprend une implication « à la maison » et « au sein de l'école » (Deslandes et Bertrand, 2005). Elle relève, selon Hoover-Dempsey et Sandler (1995), de trois catégories motivationnelles, que Deslandes (2019b) résume ainsi :

[...] motivateurs personnels (compréhension du rôle parental, sentiment d'auto-efficacité à aider l'enfant-adolescent à réussir à l'école), motivateurs contextuels (invitations à participer de la part de leur enfant et de l'école) et variables reliées au contexte de vie (habiletés des parents, connaissances, disponibilité, énergie et culture familiale).

Dans ce cadre, les projets entrent dans une motivation contextuelle, qui peut se traduire par l'invitation des parents à participer aux activités de l'école par exemple, ce qui a des effets sur le bien-être et la motivation des élèves (Deslandes, 2019 a et b), ainsi que sur les relations entre les parents et l'équipe éducative (Epstein, 2011).

Ces objectifs sont croisés à la valorisation du patrimoine calédonien et des différentes cultures des communautés présentes sur le territoire, par la prise en compte de la diversité culturelle. L'intention est de développer l'apprentissage de l'altérité et tendre vers une éducation de l'interculturel (Pretceille, 2017).

B. Mise en œuvre du projet

À la fin de l'année scolaire 2016³, un appel à projets a été adressé aux 100 écoles primaires de la province Sud, pour proposer six thématiques définies par la direction de l'éducation et adaptées aux réalités locales⁴, soit :

- la réorganisation des apprentissages (rythmes scolaires);
- l'école en santé;
- la liaison école-collège;
- les relations avec les partenaires institutionnels (conseil d'école);

2 Repéré à : https://denc.gouv.nc/sites/default/files/documents/projet_Educatif.pdf

3 La Nouvelle-Calédonie est sur le calendrier austral, l'année début en février et se termine en décembre.

4 Un travail de recensement des besoins du terrain a contribué à l'inscription de ces thématiques dans le projet éducatif de la province Sud.

- le développement du patrimoine culturel et touristique;
- l'école numérique.

L'année 2017 a été consacrée à l'aide à l'élaboration des projets avec les écoles volontaires, par un accompagnement pensé dans une démarche ascendante. Selon Gilbert (2018), grâce à ce type de démarche, il est possible de « passer du travail collectif dont la prescription est souvent descendante au collectif de travail construit, caractérisé par l'élaboration d'objectifs commune (Lhuilier et Litim, 2011, p. 4) ». L'auteure précise plus loin : « Deux facteurs sont importants pour faciliter le travail collectif enseignant, l'appui institutionnel variable suivant les directions et une stabilité permettant la continuité d'une année sur l'autre » (p. 29). Durant cette phase d'élaboration des projets, les équipes éducatives étaient accompagnées par les institutions, la DES, la DENC et les communes. Cette première phase du dispositif inscrite dans une perspective collaborative a permis d'engager les équipes (direction d'école et corps enseignant). Un collectif de travail s'est organisé dans chaque école autour du projet choisi, par un diagnostic, des objectifs partagés et des actions à mettre en place.

La validation des projets a été effective en novembre 2017 par une consultation pluricatégorielle d'instances éducatives (corps des inspecteurs de la DENC, la DES et les élus en charge de l'éducation au sein des communes concernées). Des moyens matériels et financiers, discutés en amont, ont été octroyés (matériel didactique ou pédagogique, réaménagement de salles, de cours de récréation, etc.).

Les projets ont ensuite été déployés dans les 18 écoles entre mars et décembre 2018. Les enseignants ont bénéficié d'un accompagnement pédagogique pour la mise en œuvre des expérimentations. Ainsi, les conseillers pédagogiques référents des écoles et le personnel en charge du projet à la DES se sont déplacés dans les écoles de manière régulière pour observer la mise en œuvre et échanger avec les équipes sur les réussites obtenues et les contraintes structurelles ou fonctionnelles. Cela a permis d'ajuster et adapter au fil de l'eau les expérimentations.

En décembre 2018, un questionnaire d'évaluation a été élaboré pour mesurer le degré de satisfaction de la mise en œuvre des projets « Innov'école » dans le but de recueillir les avis, le ressenti, l'implication des acteurs; mais également d'avoir des retours sur les adaptations souhaitées ou envisagées pour la poursuite des projets en 2019. Nous présentons ici les réponses aux questionnaires diffusés fin 2018.

II. POPULATIONS ET OUTILS D'ENQUÊTES DE SATISFACTION

A. Les thématiques choisies par les écoles

Dix-huit écoles volontaires du dispositif « Innov'école » ont été retenues, ce qui correspond à 18 directions⁵, 156 enseignants et 3 351 élèves, sur six communes (Nouméa, Dumbéa, Mont-Dore, Païta, Thio et Yaté). Les écoles se sont positionnées sur une ou plusieurs des thématiques proposées, qui sont, *a priori*, autant d'indications quant aux préoccupations des équipes éducatives. En effet, 84 % des écoles se sont inscrites sur la thématique de la réorganisation des apprentissages, 24 % sur le thème de la valorisation du patrimoine culturel et linguistique, 18 % sur les relations avec les partenaires institutionnels, 16 % sur la santé et 3 % sur le numérique.

⁵ Les directeurs ont une décharge totale d'enseignement.

Les 14 écoles (dont huit en Zone d'Éducation Prioritaire) qui ont souhaité expérimenter une nouvelle organisation des apprentissages ont examiné des réorganisations de la journée pour une meilleure prise en compte des biorythmes de l'élève. L'enjeu pour ces écoles a été de favoriser un climat serein, propice aux apprentissages, par le respect des rythmes d'apprentissages combiné à un travail sur le développement des compétences psychosociales chez les enfants. Le but était, par ce levier, de favoriser la réussite scolaire et éducative des élèves, notamment en milieux défavorisés. Les différentes actions menées ont été inscrites au projet d'école annuel et concrétisées sur le terrain par la mise en place des disciplines fondamentales le matin en intégrant des temps de transition pour permettre à l'enfant d'appréhender au mieux chaque séance d'apprentissage. L'après-midi, en plus des autres disciplines, des activités pluridisciplinaires décloisonnées ont été proposées, telles que des activités d'éducation physique et sportive, scientifiques ainsi que des activités culturelles et patrimoniales, qui offrent la possibilité d'interagir avec les parents invités dans les écoles à participer selon différentes modalités.

B. Élaboration de questionnaires

À l'issue de la première année, l'objectif était d'avoir un retour de la part des acteurs, dans une démarche descriptive, par le recueil des points de vue et des représentations des personnes impliquées. Plutôt que répondre à des hypothèses qui auraient été avancées en amont, l'intention était une « mise à plat » (Blanchet, Ghiglione, Massonnat et Trognon, 2013).

Quatre questionnaires ont été élaborés :

- un premier (mis en ligne) pour les directions d'école. Il permettait d'aborder la conduite de projet, le management des équipes, les questions d'organisation ainsi qu'un retour sur la perception de la motivation des élèves, l'impact sur les équipes et sur la relation école-famille ;
- un second (également mis en ligne) pour le corps enseignant. Il comportait des questions relatives au développement de compétences professionnelles, la motivation personnelle, le travail d'équipe, le climat scolaire et la perception de la motivation des élèves ;
- un troisième pour les élèves de cycle 3. Pour des raisons pratiques de recueil, les questionnaires ont été renseignés en salle informatique dans les écoles. Il s'agissait de recueillir leurs appréciations des activités et des projets, le plaisir à venir à l'école, la communication avec les parents et leur satisfaction générale ;
- enfin, un dernier questionnaire, sous format papier, a été transmis aux parents. Les questions abordaient la communication faite par leurs enfants sur les activités conduites dans le cadre du projet, l'intérêt à venir à l'école et leur propre implication dans les activités de l'école.

Nous allons nous focaliser dans ce cadre sur les réponses recueillies qui traitent du « climat scolaire », de la motivation des élèves à venir à l'école (selon les directeurs d'école, les enseignants, les parents d'élèves et des élèves de cycle 3) ainsi que sur la communication et l'impact que les actions engagées ont eu sur la relation école-famille.

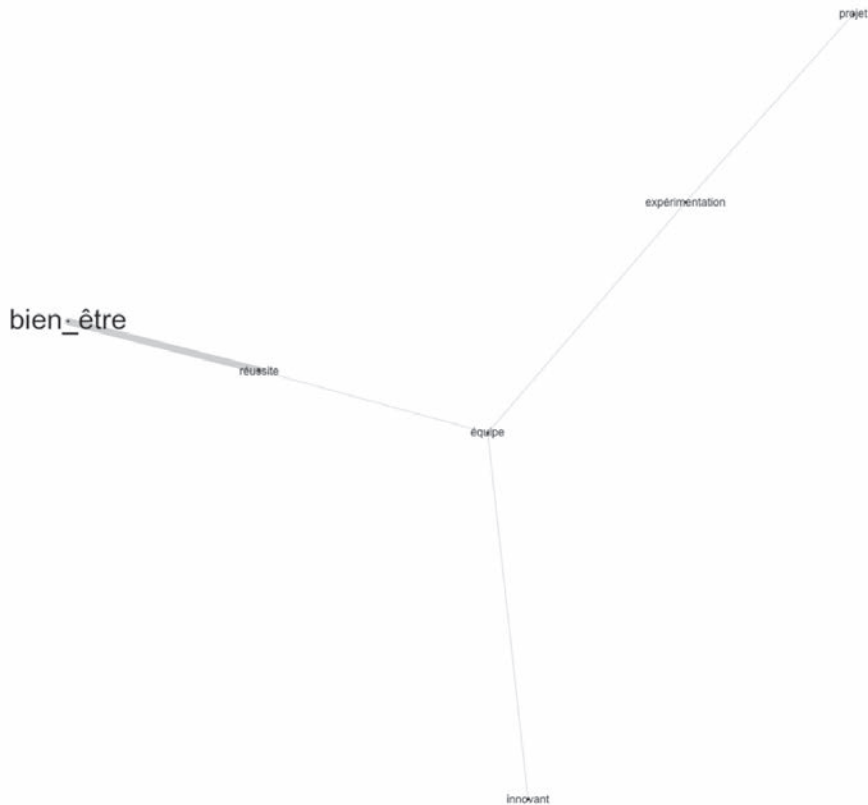
III. CROISEMENT DES REGARDS SUR LES ACTIONS MENÉES

A. Le point de vue du personnel de direction des écoles

Une première question ouverte était posée aux 18 directeurs d'école : « Lorsque l'on vous parle d'Innov'école, pouvez-vous citer cinq mots ou expressions qui vous viennent à l'esprit ? ». Par

cette technique d'association libre, 96 mots ou expressions ont été produits. Afin de saisir les représentations associées, nous avons procédé à une analyse des similitudes⁶. La représentation graphique en arbre permet, malgré l'échantillon faible, de dégager des communautés lexicales :

Schéma 1 : Analyse des similitudes selon l'association à « Innov'école »

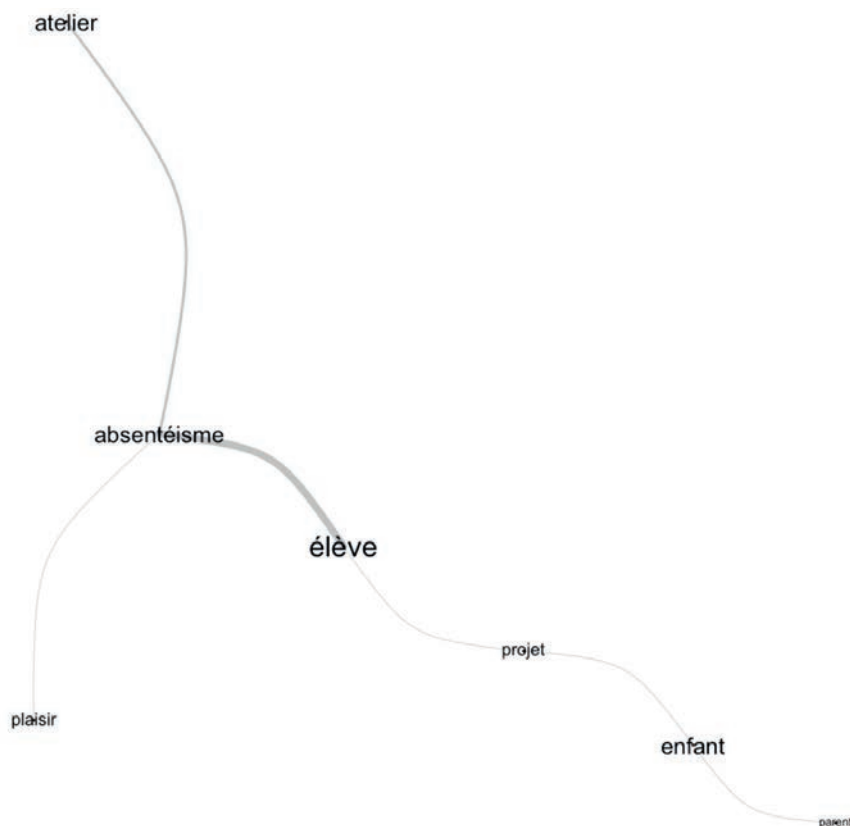


La représentation générale est positive. La forme *équipe* est centrale et se déploie en trois branches : l'une est associée à l'*expérimentation* et au *projet*, ce qui est assez logique et descriptif ; l'autre, à *innovant*, dans une perspective dynamique ; enfin, partant de l'*équipe*, la racine *réussite* est tout particulièrement associée au *bien-être*, occurrence la plus importante, dans une dimension englobante.

La motivation des élèves était évaluée par le fait de venir à l'école (une question fermée et une ouverte). Une seule direction d'école ne mentionne pas de changement et ne répond pas à la question ouverte. Les 17 autres associent le projet à une motivation plus grande à venir à l'école de la part des élèves, associée à un moindre *absentéisme*, au centre de l'arbre lexical (cf. schéma 2, p. 176).

⁶ Il s'agit d'une approche qui permet une représentation graphique en arbre, avec les formes qui sont des nœuds, pour mettre en évidence des communautés lexicales, selon les similitudes et les dissemblances. L'analyse a été réalisée par le logiciel IraMuTeQ, version 0.7, alpha 2 (Ratinaud, 2009).

Schéma 2 : Analyse de similitudes au sujet de la motivation des élèves



La baisse d'*absentéisme* mentionnée est associée aux *ateliers* transdisciplinaires mis en place, au *plaisir* et au *projet*, impliquant enfants et parents comme l'expliquent ces deux directeurs :

- *Le taux d'absentéisme est plus faible que les années précédentes. L'ambiance d'école est plus sereine pour les élèves. On le voit notamment pendant les récréations.*
- *Absentéisme en grande diminution, appétence pour les ateliers.*

Une dernière question était relative à la relation école-famille, au sujet des répercussions perçues. Quatre sur les 18 personnels de direction font des retours mitigés :

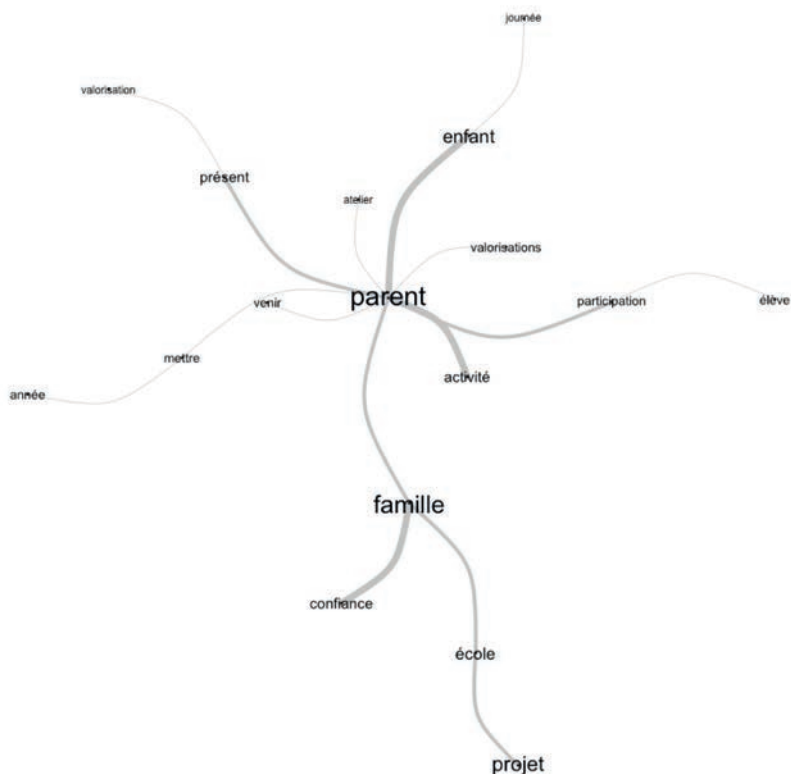
- *Cette relation reste à développer l'an prochain.*
- *Aucune.*
- *Peu de parents se rendent disponibles pour assister aux ateliers et aux valorisations.*
- *Pas encore perceptibles.*

Pour les autres, les explications fournies mettent au cœur les *parents*, les *enfants* et la *famille* (cf. schéma 3). Il est question de l'*implication* des *parents* (16 occurrences) au travers de la participation aux *activités* (4), de leur *présence* (4) et les verbes *venir* (3) et *mettre* (3) lors d'actions menées par l'école (*valorisation, atelier, année*). Enfin, une branche avec de fortes occurrences relie *famille* et *confiance* ainsi qu'*école* et *projet*.

L'expression des directeurs *via* les questionnaires montre en grande partie que l'engagement dans les projets est associé au bien-être, par une synergie des équipes vers de nouvelles formes d'action sur le terrain. Au sujet de la motivation des élèves, le personnel de direction

a une bonne visibilité de la fréquentation des élèves et note moins d'absences. Enfin, la dimension école-famille semble appréhendée dans une perspective positive suite à cette année d'expérimentation.

Schéma 3 : Analyse de similitudes au sujet du développement de la relation École-famille



B. Le point de vue du corps enseignant impliqué

Du côté de l'équipe enseignante, 82 personnes ont répondu, soit environ la moitié de celles qui ont été interrogées. Ce modeste retour peut être éclairé par différents facteurs. Tout d'abord, sur les 18 directeurs, sept ont déclaré que des membres de leur équipe se sont montrés réfractaires au projet, sans préciser combien par école. Cependant, on peut imaginer que ce sont ces enseignants, peu engagés, qui n'ont pas souhaité s'exprimer. Une seconde raison peut émaner du mode de diffusion, par mails professionnels. Les réponses fournies sont donc à prendre avec distance et nuance, car il n'est pas possible de garantir, contrairement aux directeurs d'école, la représentativité des opinions.

Concernant leur degré de satisfaction quant aux projets, 76 % se déclarent très satisfaits, 70 % déclarent observer une amélioration significative du climat scolaire et 79 % observent une augmentation de la motivation des élèves, tandis que 21 % estiment qu'il n'y a pas eu de changement; une seule personne signale une situation de dégradation.

Une question ouverte concernait la satisfaction générale par rapport au dispositif. L'analyse de contenu thématique (Bardin, 2013) a fait émerger trois thématiques : une perspective contextuelle générale de l'école; le vécu professionnel; et le vécu des élèves.

Au sujet de la perspective générale, le cadre de l'école et les grands objectifs positifs sont mentionnés :

- *La réorganisation de notre école favorise le travail en coopération avec les enfants les familles et les collègues.*
- *Les changements sont bénéfiques à notre école.*
- *Amélioration du bien-être à l'école.*

Cependant, ces bénéfices sont pour certains à nuancer, comme l'illustrent les commentaires de ces deux enseignants :

- *Je suis satisfaite d'être dans une école dans laquelle on peut expérimenter une pédagogie et créer un environnement différent; cela nous demande beaucoup de travail et d'argent.*
- *Beaucoup de travail et d'implication, mais peu de moyens et de reconnaissance, des résultats positifs et bénéfiques pour les enfants, notre seul objectif.*

On dissocie également deux sous-thèmes relatifs à la thématique du vécu professionnel, en lien avec les contraintes temporelles et à la lourdeur du dispositif, ce qu'expliquent ces trois enseignants :

- *Temps de classe devenu insuffisant, programmes trop lourds et matinées très chargées, en particulier pour les CP, plus le temps de prendre son temps pour quoi que ce soit le matin.*
- *Le projet à la longue est lourd et fatiguant, la discipline du matin est plus difficile à cadrer ayant des CP CE1 et CE2 les après-midis, je ne peux me déplacer rapidement sur les terrains alentour, car nous n'avons pas de terrain propre à l'école.*
- *Au niveau des ateliers cela les motive et c'est bénéfique pour eux de les voir autrement que lors des apprentissages des fondamentaux, mais c'est très lourd à organiser sans aide des parents, c'est usant et les enfants attendent beaucoup comme je suis seul pour leur montrer l'activité manuelle.*

La seconde sous-thématique est plutôt centrée sur leur propre développement professionnel :

- *Liberté pédagogique, test de nouvelles choses.*
- *Permet d'expérimenter plusieurs choses à la fois et dans plusieurs niveaux.*
- *Enrichissement personnel et professionnel, découverte de nouvelles pratiques pédagogiques, accompagnement pédagogique et technique.*

Enfin, la troisième thématique est relative à la motivation observée chez les élèves et des changements de comportements positifs, par exemple :

- *Grand changement dans la motivation des élèves.*
- *Grande motivation et satisfaction des élèves.*
- *Des élèves de plus en plus épanouis.*
- *Les élèves sont plus détendus, moins de problèmes liés à la violence ou à l'énerverment.*

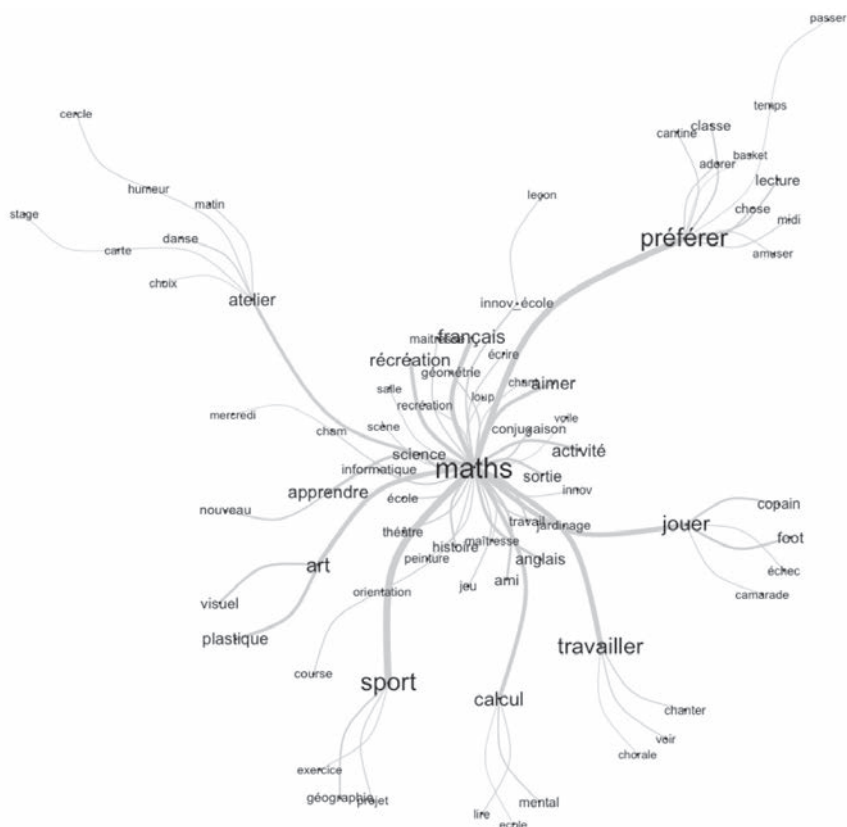
S'il est compliqué de mesurer l'impact général puisque seulement la moitié du corps enseignant a répondu, le projet est évalué positivement par les enseignants qui ont répondu. Ces derniers signalent les limites associées au déploiement dans le temps (très lourd et chronophage), tout en soulignant que cela dynamise leur professionnalité et motive au quotidien les élèves.

C. Le point de vue des élèves de cycle 3

Soixante pour cent des élèves de cycle 3 se sont exprimés *via* le questionnaire. Une première question ouverte était : « que préfères-tu faire à l'école? ». Les occurrences des 897 réponses sont représentées sur le schéma suivant (cf. schéma 4, p. 179).

Les *mathématiques* sont au centre, avec une occurrence de 144, suivi par le *sport* (124 fois), *préférer* (83), *travailler* (57), *art* (55), puis *calcul* (54, qui renforce encore l'occurrence de mathématiques) et *jouer* (50). Les élèves identifient les mathématiques comme préférence associée à l'école avec le sport. D'autres disciplines sont mentionnées : le *français* (ainsi qu'*écrire* et *conjugaison*), *l'anglais*, *l'histoire*, les *sciences*, et d'autres activités telles que la *peinture*, le *théâtre*.

Schéma 4 : Analyse de similitudes à la question « que préfères-tu faire à l'école? »



Ce qui est préféré est en lien avec les activités proposées sur le temps de midi (*cantine*, *adorer*, *basket*, *lecture*, *chose*, *midi*, *amuser*). Le *jeu* est également évoqué, en lien avec les temps hors classe (*copain*, *foot*, *échecs*, *camarades*). Une racine est relative aux *arts plastiques* et *visuels*, et une dernière branche est articulée autour d'*atelier*, associé à *choix*, *carte*, *stage*, *danse*, *humeur*, *cercle* et *matin*. Les élèves identifient donc bien les activités qui relèvent des projets, tout en accordant une grande place aux disciplines scolaires, tout particulièrement aux mathématiques.

À la question ouverte : « Qu'aimerais-tu faire plus souvent », la configuration est un peu différente comme l'illustre le schéma 5, p. 180. Le *sport* arrive en premier (183 occurrences), puis les *arts* (85), les *maths* (67) et *jouer* (44). On repère des disciplines et des activités scolaires : *théâtre*, *poésie*, *français*, *sciences*, *histoire*, *géographie*, mais également *anglais*, *danser*, *numération*, *chant*, *grammaire*, *dessin*, *voile*. Si le sport est central, deux branches sont associées à *maths*, qui se déclinent par d'autres activités comme *lecture* ou *dessin*; *arts plastiques*, *visuels*, *musique*; et *foot*, *échec*, *Innov'école*, *zumba*, ainsi que *calcul*, *robotique*, *peinture*, *jardinage*, *course d'orientation*.

Schéma 5 : Analyse de similitudes à question « Qu'aimerais-tu faire plus souvent? »



Schéma 6 : Analyse de similitudes à la question « projet préféré »



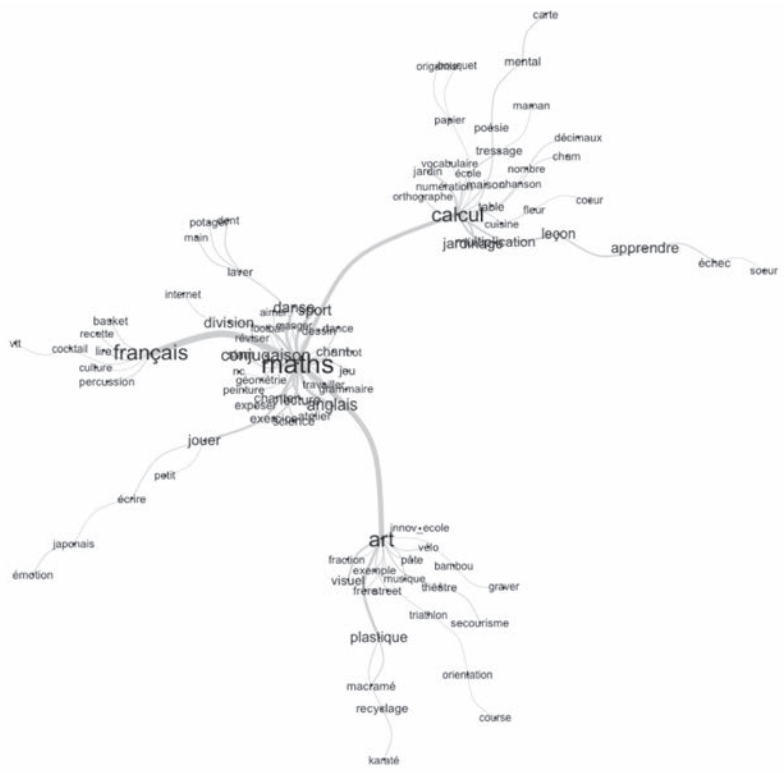
Afin de mesurer l'impact des différents projets dans les temps de l'école, les élèves étaient invités à évaluer leur degré de satisfaction. En résumé, ils sont 56 % à apprécier les activités en classe, tandis qu'ils ne sont que 32 % dans l'école et les temps de la pause méridienne. En revanche, ils sont 67 % à être très satisfaits des aménagements des temps de récréation.

Pour compléter ces déclarations, la question ouverte « cite ton projet préféré » a été posée (cf. schéma 6, p. 180). On trouve dans cette configuration *art*, au centre, associé à *projet préféré*, ainsi qu'*atelier* et *sport*. Ensuite, selon ces grandes branches, on retrouve les projets initiés : à *art* est associé *plastique*, *musique*, *Tjibaou* (centre culturel), *vélo*, *street*, *basket*, *karaté*, *hip hop*, *percussion*, *escrime*, *livre*, *école*, *technologie*, *tressage*, *jouer* et *foot*. La racine *ateliers* se déploie vers un grand nombre d'activités lancées telles que le *jardinage*, les *échecs*, le *chant*, la *voile*, le *macramé*. Cette même configuration est observable autour de la racine *projet*, associée à *Tahiti*, *macramé*, *japonais*, *géométrie*, *musée de la marine*, *zumba*, *danse*, *golf*, *VTT*. Les racines *sport*, *science*, *théâtre* et *danse* permettent enfin de décliner un certain nombre d'autres activités, comme la *course d'orientation*, la *robotique*, les *défis math*, la *grande lessive*, le *poème*, l'*EMI* (Éducation aux Médias et à l'Information), ou encore la *fête du numérique*, le *dessin*, la *chorale*, *flash mob*, *visite* et *baignade*, *film*, *piscine*, *natation*, *squash*.

S'il est difficile de dépasser une vision descriptive de la part des élèves, à nuancer du fait qu'il ne s'agit que d'élèves de cycle 3, donc pas exactement représentatif des actions et des élèves impliqués dans les projets, on constate que les activités sportives et artistiques sont plébiscitées. Sans mesures préalables dans les écoles, il est complexe d'évaluer l'impact des changements organisationnels et des activités sur le quotidien scolaire des élèves. Cependant, 56 % des élèves déclarent avoir plaisir à venir à l'école.

Enfin, deux questions touchaient à leurs parents et à la maison. À la question « Racontez-tu ce que tu fais à l'école à tes parents ou ta famille ? », ils sont 49 % à répondre positivement et à la question : « Fais-tu à la maison ce que tu as appris cette année à l'école ? », ils sont 42,8 % à répondre également de manière positive. Suite à cela, les élèves étaient invités à citer un ou plusieurs exemples (cf. schéma 7).

Schéma 7 : Analyse de similitudes à la question d'activités apprises à l'école que les élèves font à la maison



Sur les 665 élèves qui ont répondu, de nouveau, les *mathématiques* sont au cœur, avec un déploiement des branches *calcul, art et français*. Autrement dit, les matières scolaires sont prédominantes dans les représentations des activités scolaires faites à la maison. On peut penser que pour une partie des élèves, cela est associé aux devoirs à faire à la maison. Toutefois, on retrouve un certain nombre de projets spécifiquement développés dans le cadre des projets d'école.

D. Le point de vue des parents

Pour finir, 1 488 parents ont répondu à un dernier questionnaire, soit 30 %. Si 21 % se déclarent sans avis et 2 %, non satisfaits des nouvelles organisations impulsées par les projets, 77 % d'entre eux se disent satisfaits. Plus précisément, 68 % d'entre eux signalent que leur enfant leur fait part des activités de l'école en général et 40 % des projets « Innov'école » en particulier.

Le point de vue des parents sur l'intérêt à venir à l'école de leurs enfants est un peu plus mitigé que le corps enseignant, puisque 52 % d'entre eux perçoivent un changement (contre 48 % sans changement).

Deux questions étaient spécifiques à la participation aux activités dans l'école. Sur l'ensemble des parents qui ont répondu, 57 % ont été invités à participer à des activités. En revanche, ils ne sont que 25 % à avoir effectivement participé une fois dans l'année et 13 % plusieurs fois. Là encore, il est difficile d'aller plus en avant dans l'analyse puisqu'il n'y a pas eu de mesures (ou de questions) permettant de savoir si ces parents participaient aux activités de l'école auparavant, ou bien s'ils l'ont fait spécifiquement dans ce cadre.

Il était proposé, à la fin du questionnaire, un espace d'expression laissé sous forme de question ouverte dont 287 se sont emparés (soit 19 %). L'analyse du contenu de ces retours écrits permet de distinguer trois grands champs thématiques, en lien avec le vécu des parents, l'équipe éducative et leur enfant, le tout dans une perspective interactive.

Une première thématique est relative à l'organisation et les horaires, jugés plutôt négativement, même s'ils reconnaissent des aspects positifs :

- *Toujours un problème de cantine, le souci récurrent de restauration est inquiétant pour la santé des enfants et les repas ne sont pas équilibrés, les horaires sont décalés par rapport à l'école primaire pour la pause déjeuner, difficultés d'organisation, nouveau fonctionnement qui demande à faire ses preuves.*
- *Horaires décalés à la pause méridienne par rapport à l'autre école donc difficultés d'organisation, c'est un super projet on vous encourage pour la continuité.*
- *Le système d'ateliers en classe a aidé mon fils, il est très actif et cela lui convient bien le fait de bouger en classe, mon fils est très motivé maintenant, les horaires décalés sont très mal gérés.*

Malgré tout, pour les parents, la restructuration a des côtés positifs, du point de vue de leur enfant, en particulier par rapport au décrochage, au fait que les élèves rencontrent d'autres personnes de l'équipe éducative et découvrent d'autres apprentissages :

- *Ce projet a permis à ma fille de découvrir d'autres disciplines qui l'ont beaucoup intéressée, elle a également apprécié de pouvoir mieux connaître les autres maîtres et maîtresses de son école.*
- *Très bonne initiative, le dispositif me paraît positif, enlever du stress pour mieux participer et apprendre, bravo on apprécie la proximité de l'école le rythme des apprentissages.*
- *Cela permet à l'enfant d'aller avec d'autres enseignants, cela permet également à l'enseignant d'enseigner une matière qu'il préfère, où il a plus de compétences, l'enseignant est plus à l'aise et cela est plus profitable à l'enfant.*

De même que l'équipe éducative, les parents observent un effet sur la motivation de leurs enfants :

- *Ce projet donne envie à mon enfant d'aller à l'école tous les matins, à poursuivre s'il vous plaît.*
- *Moi je trouve que ce que vous faites c'est très bien pour les enfants, ça leur donne envie de venir à l'école et aussi les motiver encore plus.*

- *Merci je trouve que ce projet est une bonne méthode pour motiver les enfants à venir à l'école.*
- *Mon enfant est motivé pour se rendre à l'école depuis la mise en place de ce projet « Innov'école », bonne continuation et bon courage.*

Une troisième thématique est relative à des retours destinés à l'équipe éducative, ce qui révèle que les parents mesurent l'investissement des équipes au bénéfice du bien-être de leurs enfants, par des encouragements :

- *C'est très bien, bonne continuation.*
- *Je trouve que c'est une très bonne initiative, beaucoup d'encouragement pour le projet.*
- *Aucun commentaire, très satisfaisant pour le projet « Innov'école », bonne continuation bon courage pour la suite nous sommes vraiment contents qu'il y ait eu une réorganisation des apprentissages.*
- *Nous trouvons que c'est un super projet, une équipe au top, l'implication de l'équipe enseignante pour ce projet est de qualité et mon fils est ravi de pouvoir apprendre, découvrir plusieurs disciplines.*
- *Je regrette de n'avoir pu venir répondre aux invitations, bonne continuation.*

Une autre sous thématique est en lien avec la reconduction du projet :

- *L'an prochain proposer d'autres activités, poursuivre le projet « Innov'école ».*
- *Projet à continuer avec plus d'activités, un grand merci à la directrice et à maîtresse d'avoir bien accueilli notre enfant.*
- *On espère que cette organisation continuera l'an prochain, mon enfant aime l'école, mais aujourd'hui il l'aime encore plus et me parle régulièrement de ce qu'il fait.*

S'il faut encore nuancer les données recueillies en termes de représentativité, on peut tout de même souligner l'implication des parents par les retours de questionnaires, ainsi que les points positifs révélés par les témoignages à la question ouverte.

IV. DISCUSSION

Nous avons souligné les limites méthodologiques de cette enquête, qui relèvent principalement des personnes interrogées et des outils de mesure. L'échantillon n'est pas représentatif, hormis chez le personnel de direction, et les questionnaires n'ont pas été élaborés dans le cadre d'un processus de recherche avec des hypothèses posées. Pourtant, les réponses permettent de porter un regard original sur un dispositif qui repose sur l'implication de l'ensemble des acteurs gravitant autour de l'enfant et l'élève. Tout d'abord, la collaboration des trois institutions et les regards croisés de chacune d'entre elles selon son champ de compétence ont permis que les projets dans les écoles se mettent en place dans les meilleures conditions possibles. En ce sens, la pérennité des projets « Innov'école » est un facteur à prendre en considération. La réussite de la mise en œuvre de ces projets est le fruit de l'énergie déployée et du volontarisme des équipes, auxquels s'ajoutent une certaine dose de liberté pédagogique et un accompagnement soutenu. Les facteurs institutionnels et la stabilité sont en effet des points d'ancrage pour le travail collectif (Gibert, 2019).

Plus largement, les projets semblent être de bons leviers et des outils concrets pour développer le bien-être des élèves à l'école. La question du bien-être individuel et au travail est centrale dans le développement de la personne, la réussite personnelle et professionnelle. Les retours des directeurs et des enseignants vont dans ce sens. En effet, la prise en compte dans les projets « Innov'école » des dimensions liées aux compétences psychosociales, du respect des rythmes de l'enfant, du travail en équipe, de la démarche de projet et de l'expérience des acteurs, a

contribué, pour presque 80 % des enseignants ayant répondu, à développer la motivation des élèves, en rapport certainement avec la baisse d'absentéisme observée par les directions d'école. Du côté des élèves, si les questions posées étaient plutôt centrées sur leur motivation *via* les activités proposées, on observe qu'ils plébiscitent spontanément les disciplines scolaires, notamment les mathématiques et le sport. L'inclusion de projets en lien avec les arts et des activités sportives semble une plus-value, grâce à l'ouverture à d'autres champs que ceux strictement scolaires. Les disciplines scolaires travaillées dans la transversalité et les projets qui décroissent ouvrent l'école sur d'autres apprentissages et d'autres acteurs éducatifs, au bénéfice de l'innovation pédagogique chez les enseignants.

Enfin, les réponses des parents sont un signal positif en termes de collaboration école-famille. En effet, leur implication dans ces démarches, inscrite dans une motivation contextuelle (Epstein, 2011), par des ateliers culturels, artistiques et patrimoniaux ouvre l'école. Selon les enseignants, l'engagement des parents a contribué d'une part à apaiser les relations école-famille; tout en leur offrant une place, en tant qu'acteurs essentiels de la co-éducation. En ce sens, l'animation de certains ateliers par les parents a rendu possible la prise en compte des différentes communautés, à travers la réalisation d'activités artistiques et culturelles.

Les résultats obtenus ne permettent pas de dresser un tableau exhaustif des effets des actions, mais plutôt de recueillir des indices, des points de vue, ainsi que les représentations associées aux actions, en prenant appui sur une approche expérientielle et de type *bottom up*. Il s'agit, par l'intermédiaire de ces témoignages, de partir des pratiques réelles des acteurs de terrain, ce qui est condition clef pour la réussite de politiques éducatives engagées (Rey, 2019). La démarche conduite à travers ces projets part du souhait d'inscrire l'École dans son environnement (Gibert, 2018), tout en portant attention à ce qui se déroule réellement, dans le quotidien, et par une reconnaissance de ces différents acteurs (Larivée, 2011), pour tendre vers une co-éducation, envisagée comme levier de réussite éducative et de bien-être. Car, ainsi que le résume Sellenet (2008), « qui dit coéducation, dit reconnaissance des savoirs des uns et des autres, acceptation d'un principe d'égalité et surtout accord sur les choix éducatifs » (p.15).

CONCLUSION

L'ambition initiale de ce projet était de donner la possibilité aux équipes de terrain, en fonction de leur contexte, de mener des projets innovants au sein de l'École calédonienne, pour améliorer le bien-être des élèves et inciter à des changements de pratiques des enseignants. L'enjeu, pour les écoles volontaires, a été de favoriser un climat scolaire serein, propice aux apprentissages, par le respect des rythmes d'apprentissages combiné à un travail sur le développement des compétences psychosociales chez les enfants.

Au terme d'une année de mise en œuvre des projets, les réponses fournies aux questionnaires ont montré un taux de satisfaction positif de la part des acteurs : amélioration du climat scolaire, perception de la motivation et du bien-être des élèves, sentiment d'efficacité et travail en équipe des enseignants, implication et représentations positives des parents. Ce sont là autant d'indicateurs des effets positifs du projet sur le collectif éducatif. Cela nous amène à penser que le volontariat des équipes conjugué à un accompagnement et à des formations appropriées est une démarche encourageante pour l'évolution de l'école calédonienne.

Cette évaluation est un indicateur qui complète l'observation des résultats aux évaluations pédagogiques institutionnelles (GS-CE1 et CM2). Une augmentation des résultats des élèves a été observée, parfois sensible, dans les écoles ayant pratiqué les nouvelles organisations pédagogiques issues des projets « Innov'école » même si, à ce stade, nous ne pouvons pas attribuer cette augmentation directement aux expérimentations.

Enfin, en plus de la poursuite des expérimentations dans les 18 écoles, deux autres écoles ont intégré la démarche l'année suivante, ce qui conforte dans la pérennisation de ce type d'accompagnement vers l'innovation, *via* l'expérience venant du terrain.

RÉFÉRENCES

- Abdallah-Pretceille, M. (2017). *L'éducation interculturelle*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Béchar, J.-P. et Pelletier, P. (2004). Les universités traditionnelles : à l'heure des innovations pédagogiques ? *Gestion*, 29(1), 48-55.
- Blanchet, A., Ghiglione, R., Massonnat, J. et Trognon, A. (2013). *Les techniques d'enquête en sciences sociales. Observer, interviewer, questionner*. Paris : Dunod.
- Cros, F. (1997). L'innovation en éducation et en formation. *Revue française de pédagogie*, 118, 127-156.
- Deslandes, R. (2019a). A framework for school-family collaboration intergrating some relevant factors and processes. *Aula Abierta*, 48(1), 11-18.
- Deslandes, R. (2019b). *Collaborations École-Famille-Communauté : Recension des écrits*. Tome 1. Relations école-famille. Repéré à : https://www.periscope-r.quebec/sites/default/files/rerelations-École-famille_deslandes_2019.pdf
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: preparing educators and improving schools*. Boulder, CO : Westview Press.
- Ferrière, S. (2016). *Les interactions entre les acteurs pour la qualité de vie (QdV) dans les établissements scolaires*. Revue de question dans le cadre du rapport CNECSO sur la qualité de vie à l'école. Repéré à <http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/11/reue2.pdf>
- Gaudonville, T., Ferrière, S., Guimard, P., Florin, A. et Bacro, F. (2017). Le bien-être à l'école et au collège selon les élèves et les chefs d'établissements : des représentations différenciées. *Recherches et Éducatons*, 17(tome1), [En ligne]
- Gibert, A.-F. (2018). Le travail collectif enseignant, entre informel et institué. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 124, 1-40.
- Larivée, S. (2011). Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires. *Revue Services social*, 57(2), 6-19.
- Lemaître, D. (2018). L'innovation pédagogique en question : analyse des discours de praticiens. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 34(1), 1-21.
- Marsollier, C. (2003). L'innovation pédagogique : ses figures, son sens et ses enjeux. *Expressions*, 09-32.
- Rey, O. (2019). Pilotes et pilotages dans l'éducation. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 128, 1-36.
- Sellenet, C. (2008). Coopération, coéducation entre parents et professionnels de la protection de l'enfance, *Vie sociale*, 2(2), 15-30.

LES COMPÉTENCES ÉDUCATIVES PARENTALES AUX MARQUISES, EN POLYNÉSIE FRANÇAISE, MESURÉES AVEC L'ÉCHELLE DES COMPÉTENCES ÉDUCATIVES PARENTALES (ECEP)

Rodica Ailincăi

Université de la Polynésie française, laboratoire EASTCO

Maurizio Ali

Université des Antilles, laboratoire CRREF

Émilie Guy

Université de la Polynésie française, laboratoire EASTCO

Déana Wong

Université de la Polynésie française, laboratoire EASTCO

L'adaptation scolaire et sociale de l'enfant est en grande partie influencée par les interactions entre les facteurs individuels propres à l'enfant, ce dernier pouvant éventuellement présenter des déficiences intellectuelles et/ou physiques, et des facteurs provenant de l'environnement immédiat dans lequel il grandit et se développe, environnement plus ou moins favorable. Parmi les facteurs prédictifs des résultats scolaires et d'un bon développement de l'enfant, la parentalité apparaît comme le plus important dans la majorité des études scientifiques (Frick, Christian et Wootton, 1999; Gryczkowski, Jordan et Mercer, 2010). Un enfant présentant des déficiences peut manifester une attitude résiliente dans un environnement familial favorable; à l'inverse, un enfant ordinaire, sans déficience, peut se retrouver en difficulté si l'environnement familial est peu favorable (Terrisse et Larose, 2001). Pourtois (1979) notait que 84 % de la variance scolaire venait des réalités familiales, comportements, attitudes, traits de personnalité et potentiel intellectuel des parents, statut et environnement social. D'autres études ont établi le lien entre les pratiques parentales peu positives (incohérentes et punitives), les croyances des mères et le tempérament difficile de l'enfant (timide *vs* antisocial/agressif) (Evans, Nelson, Porter, Nelson et Hart, 2012).

Si les approches néo-behavioristes américaines ont identifié systématiquement les variables distales, notamment le niveau socio-économique et le niveau d'études des parents, comme prédictifs de la réussite/échec scolaire (Pearson et Nelson, 1990; Pearson, Nelson, et Sorenson, 1981), les approches écologiques, surtout canadiennes, se sont préoccupées davantage de l'étude des variables proximales (Deslandes, 1996, 2005; Larose, Terrisse, Lenoir et Bédard, 2004; Terrisse, 1996). Les variables proximales identifiées comme les plus importantes sont les attitudes et pratiques parentales.

Cette étude s'intéresse aux pratiques et attitudes parentales d'une population de parents d'enfants âgés de 8 à 10 ans, sans déficience, vivant dans deux îles de l'archipel des Marquises, en Polynésie française. Il s'agit d'une recherche exploratoire, qui a comme objectif l'identification des pratiques déclarées par les parents en utilisant un questionnaire de mesure conçu au Québec, l'Échelle des Compétences Éducatives Parentales, nommée par la suite l'ECEP (Terrisse et Larose, 1998, 2009; Terrisse et Rouzier, 1986).

Connaître les caractéristiques de l'environnement familial, considérées comme facteurs prédictifs d'un développement favorable à long terme pour l'enfant, nous situe dans une approche de prévention primaire des possibles difficultés d'adaptation scolaire.

I. LES COMPÉTENCES ÉDUCATIVES PARENTALES

Définies habituellement par rapport à l'expérience acquise dans un champ d'activités, les compétences font référence aux savoirs, savoir-être et savoir-faire. Si, dans le domaine de l'éducation, le terme « compétence » était utilisé par les textes de l'Éducation nationale pour les enseignants, les intervenants et les élèves, on constate de plus en plus son utilisation pour les parents (Sellenet, 2009). Pour Larivée et ses collaborateurs (Larivée, Terrisse et Pithon, 2005; Larivée, Terrisse et Richard, 2013), un parent compétent devra mobiliser, non seulement des connaissances, mais également des attitudes appropriées envers des personnes avec lesquelles il interagit. D'autres auteurs insistent sur les capacités effectives que les parents mobilisent dans une situation donnée afin de répondre aux besoins de leur enfant (physiques, sociaux, émotifs et intellectuels) (Madge, 1983; Trudelle, 1992). Concernant l'accomplissement d'une action parentale, les interventions des adultes devraient, d'une part, influencer le comportement de l'enfant et, d'autre part, rendre compte du vécu de l'enfant en termes d'attitudes et de sentiments (Hersey et Blanchard, 1978).

À la suite de Pourtois et Desmet (2000), nous allons considérer la compétence parentale comme relevant d'un processus évolutif, pouvant enregistrer des irrégularités (des satisfactions et des insatisfactions) et se construire dans une dynamique interactive entre les individus et les systèmes dans lesquels ils évoluent. Ce processus évolutif est influencé, d'une part, par les facteurs spécifiques à chaque famille (la personnalité des parents, la relation entre conjoints, la fratrie, le statut socio-économique, le réseau social) (Terrisse, 1996) et, d'autre part, par les valeurs culturelles (les manières de s'approprier les connaissances et les conduites, de les transmettre d'une génération à une autre, d'éduquer les enfants, de considérer la réussite de leur enfant) (Ali, 2016; Ailincal, Jung et Ali, 2012). L'étude des compétences éducatives a permis l'identification de styles parentaux (Deslandes et Potvin, 1998). Certains auteurs rapprochent les termes de compétences éducatives parentales avec celui d'« estime de soi parentale » (Main et Goldwin, 1984; Mash et Johnston, 1983; Trudelle, 1992); selon Trudelle (*ibid.*), il semblerait qu'un sentiment de compétence éducative parentale élevé favoriserait des pratiques éducatives plus souples et un style parental démocratique.

Les recherches dans le domaine des pratiques parentales, tant anglophones que francophones, s'accordent sur le fait que les pratiques éducatives « souples » (notamment les pratiques démocratiques, qui valorisent l'initiative de l'enfant, la curiosité, l'esprit critique, l'originalité, le respect des autres, la détermination individuelle) sont les plus efficaces en termes de développement moral et cognitif de l'enfant, quel que soit le milieu (Lautrey, 1995; Baumrind, 1966, 1967). De même, dans le domaine des interactions épistémiques, les styles suggestif et autonomisant, qui s'apparentent aux pratiques démocratiques, se sont montrés les plus favorables à l'accompagnement de l'enfant dans l'apprentissage (Ailincal, Ali et Alby, 2018; Ailincal, Weil-Barais et Gaillot, 2005).

Cette étude examine les pratiques éducatives parentales à partir des réponses des parents à des énoncés relatifs à des situations concrètes. À la suite de Terrisse et Larose (2009), nous considérons que les pratiques éducatives sont des traits plus ou moins stables de la personnalité du parent. Elles se manifestent à travers la façon d'agir de ce dernier avec l'enfant et s'expriment par des comportements et des conduites.

Contrairement aux pratiques éducatives, une attitude éducative est moins concrète. Elle peut se définir comme la manière d'être d'un parent dans ses relations avec l'enfant, comme la faculté à réagir (positivement ou négativement) devant une situation (ou des objets, personnes, opinions, etc.). La littérature scientifique suggère la prise en compte du sentiment de contrôle parental dans l'interprétation des attitudes et pratiques parentales. En psychologie sociale, Fishbein et Ajzen (1975) proposent « la théorie de l'action raisonnée », qui définit les corrélations entre les attitudes et les probabilités de production des comportements et/ou de structuration de conduites. Dans ce modèle théorique, l'attitude a une valeur prédictive

relative par rapport aux pratiques, valeur modérée par le sentiment de contrôle que l'individu manifeste au regard de ses propres comportements. Rotter (1966) propose le concept de «*locus of control*» comme la tendance d'un individu à considérer un fait (1) comme le résultat de son propre comportement (locus interne), ou bien (2) comme contrôlé par des facteurs sur lesquels il n'a pas d'emprise (le hasard, la chance, les institutions, etc.) et se produisant sans lien avec ses propres actions (locus externe).

À l'instar de Terrisse et Larose (2009), qui ont vu l'intérêt de considérer le locus de contrôle dans le cadre de l'élaboration de l'ECPEP, nous estimons que le locus de contrôle parental en tant que type spécifique de croyance ou de cognition parentale peut avoir un impact sur les pratiques parentales. Dans cette étude, il s'agira de mesurer les perceptions que les parents ont de leur faculté à contrôler les conduites de leurs enfants.

Ces dernières décennies, les attitudes et les pratiques d'interaction et de socialisation de l'enfant ont été étudiées dans le but d'identifier les facteurs de protection et ont inspiré la conception de nombreux programmes de formation destinés aux parents.

A. Variables pouvant affecter la compétence éducative parentale

Se situant dans une approche écosystémique, Terrisse agrège dans «le modèle écosystémique de parentage» (1996) les variables pouvant influencer les compétences parentales et le développement de l'enfant. Ces facteurs sont organisés dans une modélisation horizontale sur trois niveaux, d'après le modèle de Belsky (1984) et organisés selon les critères des «systèmes écologiques» de Bronfenbrenner (1979), en micro, méso, exo et macro-systèmes¹. À titre d'exemple, voici quelques facteurs pouvant influencer les compétences parentales et leur évolution : la personnalité des parents, leur sentiment de compétence, leurs valeurs, leurs attitudes, les comportements de l'enfant.

La position prise dans cette recherche est également écosystémique et postule la présence d'une dynamique interactive complexe entre les variables distales et proximales comme prédicteurs de la réussite/l'échec scolaire et de l'adaptation sociale de l'enfant. Dans ce sens, nous rejoignons le positionnement théorique de plusieurs études canadiennes (Larose, Terrisse et Lefebvre, 1998; Terrisse et Terrisse, Lefebvre, Larose et Martinet, 2000; Deslandes, 1996, 2005) postulant la nécessité de l'étude des interactions entre les différents écosystèmes qui influencent le développement de l'enfant. Sans développer le modèle bronfenbrennien (Bronfenbrenner, 1979), présenté (dans plusieurs études citées dans cet article), nous allons dès à présent positionner les variables qui seront discutées par la suite : (1) d'un côté, au niveau du microsystème familial, qui peut être favorable ou défavorable au développement de l'enfant, nous allons enquêter sur les variables proximales que sont les attitudes et les pratiques parentales; (2) d'un autre côté, au niveau du macrosystème, nous allons considérer les variables distales d'ordre socio-économique et le niveau d'études des parents, qui permettront d'identifier l'indice de vulnérabilité des familles. -

Les résultats seront discutés par rapport aux scores obtenus aux ECPEP et aux variables socio-démographiques (âge, revenu, scolarité, etc.).

B. Les instruments de mesure des pratiques éducatives parentales dans la littérature scientifique

Habituellement, les pratiques et les compétences éducatives parentales sont mesurées à l'aide de questionnaires auto-administrés. Nous en citerons quelques-uns : le questionnaire des

¹ Voir l'introduction pour plus de précisions sur ces systèmes écologiques.

pratiques parentales de Block (1965, 1985; Block et Block, 1981); les instruments de mesure du style parental de Steinberg, Lamborn, Dornbusch et Darling (1992), ainsi que ceux d'Epstein, Connors et Salinas (1993); le Questionnaire d'Auto-Évaluation de la Compétence Éducative Parentale (QAEECP) de Terrisse et Trudelle (1988); le Questionnaire sur l'Environnement Familial (QEF) de Terrisse et Larose (1999); le Questionnaire d'Informations Sociologiques sur la Famille (QISF) de Terrisse et Bédard (2003); le Questionnaire sur les Pratiques Éducatives Parentales (QPEP) de Pithon et Terrisse (2003); *Le Parental Discipline Methods Interview* (PDMI) de Connors *et alii* (2006); l'Évaluation des Pratiques Éducatives Parentales (EPEP), de Meunier et Roskam (2007); l'Échelle des Compétences Éducatives Parentales (ECEP) de Terrisse et Larose (1998, 2009).

Cette recherche s'intéressant tant aux pratiques qu'aux attitudes parentales, nous avons opté pour l'utilisation de l'Échelle des Compétences Éducatives Parentales (ECEP) de Terrisse et Larose (2000; 2009). L'instrument, utilisé dans plusieurs pays francophones (Canada, Belgique, Suisse, etc.), nous a semblé pertinent pour l'identification des pratiques déclarées. Ses qualités métrologiques ont été soumises à de nombreuses vérifications de validité et de fidélité.

L'exactitude des données recueillies par les questionnaires auto-administrés étant souvent remise en question par rapport à certains biais, comme celui de désirabilité sociale, celui de l'enquêteur, ou lié au répondant lui-même, certains chercheurs procèdent à des vérifications concernant l'écart entre « dire et faire », plus exactement entre le déclaratif et les pratiques effectives (par exemple, Deslandes, 1996; Kochanska Kuczynski et Radle-Yarrow, 1989; Deković, Jenssens et Gerris, 1991), ou encore l'écart entre les informations recueillies auprès d'une même population par entretien semi-structuré et par questionnaire. Pour pallier les biais précédemment cités, les résultats présentés dans ce chapitre seront confrontés ultérieurement avec ceux obtenus par la méthode d'observation directe avec enregistrement vidéo d'une partie de la population de cette étude.

II. CONTEXTE GÉNÉRAL, LES ÎLES NUKU HIVA ET UA POU

D'un point de vue géographique et démographique, l'étude a été menée sur deux îles de l'archipel des Marquises, l'un des cinq archipels qui forment la Polynésie française. La Polynésie se caractérise par une dispersion géographique des îles, dispersion dont l'étendue géographique est équivalente à la carte de l'Europe. L'archipel des Marquises est formé de 13 îles, distribuées en deux districts, dont six sont habitées. Nuku Hiva et Ua Pou, du groupe septentrional de l'archipel, sont éloignées l'une de l'autre d'environ 50 km et se situent à environ 1 400 km au nord-est de Tahiti et à 17 000 km au sud-ouest de l'Europe. Ces deux îles montagneuses sont accessibles *via* un aéroport situé à environ deux heures de Tahiti. Elles sont toutes les deux reliées à l'internet mondial, Nuku Hiva par la fibre optique et Ua Pou par le réseau hertzien. L'île de Nuku Hiva est la plus grande de l'archipel des Marquises, avec une superficie de 387 km² et elle comptait 3 120 habitants en 2017 (Pasquier, 2019). Ua Pou, quant à elle, est la troisième plus grande île de l'archipel avec une superficie de 106 km² et 2 295 habitants.

Au plan socio-économique, on se référera seulement aux revenus des ménages et à l'autoconsommation, ces facteurs étant considérés comme pertinents et généralisables à la population de cette étude. D'autres facteurs, qui se révèlent significatifs en milieu urbain, comme le taux d'occupation élevé du domicile, la surveillance médicale, la durée et l'organisation des loisirs et des vacances, etc., ne sont pas des variables discriminantes en milieu insulaire isolé. Si les ressources

mensuelles moyennes d'un ménage polynésien atteignent 398 930 XPF² [3 343 €] en Polynésie française et 497 000 XPF [4 164 €] dans le Tahiti urbain, dans les archipels éloignés, les revenus sont largement plus bas. Les ressources mensuelles moyennes par ménage aux Marquises étaient estimées à 299 197 XPF [2 507 €] en 2013, les ménages pouvant regrouper plusieurs familles sous un même toit. Toutefois, dans les archipels éloignés, notamment aux Marquises, l'autoconsommation alimentaire est supérieure à la dépense. L'autoproduction et les échanges de produits d'origine végétale ou animale permettent aux familles de réaliser de réelles économies au niveau des dépenses et d'améliorer leur niveau de vie (Benoit, 2017; Champion, 2018).

Au plan linguistique, les habitants parlent le français, langue officielle et de scolarisation et le marquisien du Nord, *'eo enana*³. Les tableaux 1 et 2 présentent la situation linguistique générale des communes où a eu lieu l'étude.

Tableau 1 : Compréhension d'une langue, individus de 15 ans et plus⁴

	Français				Langue polynésienne (Marquisien)			
	Compréhension		Aucune compréhension		Compréhension		Aucune compréhension	
Nuku Hiva	2 153	98,4 %	34	1,6 %	2 026	92,6 %	161	7,4 %
Ua Pou	1 550	97,0 %	50	3,0 %	1 545	96,6 %	55	3,4 %

Tableau 2 : Langues parlées dans la famille, individus de 15 ans et plus⁴

	Français		Marquisien		Tahitien		Autres	
Nuku Hiva	1 146	52,4 %	994	45,5 %	28	1,3 %	18	0,8 %
Ua Pou	337	21 %	1 236	77,3 %	18	1 %	9	0,6 %
L'ensemble PF	157 343	73,5 %	5 537	2,6 %	43 019	20 %	7 209	3,4 %

Par rapport à la situation éducative, la Polynésie comptait à la rentrée 2017, 66 707 élèves dont 36 204 à l'école primaire et 4 293 enseignants, dont 2 099 à l'école primaire. Sur les îles de Nuku Hiva et Ua Pou, en 2017, il y avait 10 écoles primaires (6 à Ua Pou et 4 à Nuku Hiva), 35 enseignants (20 à Ua Pou et 15 à Nuku Hiva) et environ 245 élèves de 8 à 10 ans (134 à Ua Pou et 111 à Nuku Hiva).

III. MÉTHODE

A. Population de l'étude

Les données ont été recueillies auprès de 40 parents (mères et/ou pères) d'élèves de 8 à 10 ans des écoles des îles de Nuku Hiva et de Ua Pou de l'archipel des Marquises. Les ECEP

2 XPF est le code pour le franc Pacifique, créé en décembre 1945, la monnaie de la Polynésie française, de la Nouvelle-Calédonie ainsi que de Wallis-et-Futuna.

3 Le marquisien se subdivise en *'eo enana*, parlé dans le nord-ouest de l'archipel, et en *'eo enata* parlé dans le sud-est.

4 Chiffres issus du recensement de la Polynésie française en 2017 par l'Institut de la Statistique de la Polynésie Française (ISPF).

ont été remplies à l'école, après une rencontre entre les parents et le personnel de l'école. Les parents, réunis dans une même salle, ont répondu aux questions individuellement. Ce choix, de réunir les parents à l'école, se justifie, d'une part, par la nécessité de leur expliquer l'objectif de ce questionnaire et, d'autre part, par le fait que certains parents ne maîtrisaient pas bien le français; la conseillère pédagogique de la circonscription traduisait au besoin certaines phrases de l'échelle de mesure (ECEP) ou apportait des explications aux parents qui en faisaient la demande. La présence de la conseillère pédagogique pouvant représenter un biais supplémentaire, qui se rajoute aux biais annoncés, une triangulation méthodologique a été prévue. Effectivement, une partie des parents questionnés dans cette étude (« pratiques déclarées par écrit ») ont été également interviewés (« pratiques déclarées à l'oral ») et aussi filmés dans une situation d'accompagnement de leur enfant (« pratiques effectives observées »).

B. Présentation de l'instrument de mesure, l'ECEP

L'Échelle des Compétences Éducatives Parentales (l'ECEP), conçue par Terrisse et Rouzier en 1986, a fait l'objet de plusieurs validations. C'est la version de 2009 que nous avons utilisée dans cette étude (Terrisse et Larose, 2009). L'échelle explore, à travers 47 questions, 3 thèmes : (1) les attitudes éducatives des parents, organisées en deux sous-échelles : une polarité « rigidité/souplesse » et une polarité « défiance/confiance »; (2) les pratiques éducatives, à travers deux sous-échelles : une polarité « normativité/élaboration », une polarité « sévérité/libéralisme »; et (3), une sous-échelle d'évaluation du « locus de contrôle » éducatif parental, formée de cinq items. Pour l'interprétation des échelles, des valeurs ont été attribuées aux différents items constitutifs.

La sous-échelle « locus de contrôle » a été introduite à l'ECEP dans la version de 2009, afin de mieux interpréter les scores obtenus pour les attitudes et les pratiques. Selon les théories se référant au sentiment de contrôle parental (Fishbein et Ajzen, 1975; Rotter, 1996), les parents peuvent percevoir le comportement de leur enfant comme résultant de leur propre rôle parental, par opposition à un contrôle exercé par l'enfant ou par des forces extérieures; ainsi, un locus de contrôle interne peut rendre les parents plus proactifs que les individus qui manifestent un locus de contrôle externe. Comme pour les pratiques éducatives, le locus de contrôle et les attitudes seront analysés à partir des réponses des parents à des énoncés, ces derniers étant relativement généraux, contrairement aux énoncés portant sur les pratiques. Le questionnaire a été validé par ses auteurs (Terrisse et Larose, 2009) auprès de trois échantillons de parents : parents ayant un enfant âgé de 2 à 4 ans, parents ayant un enfant âgé de 4 à 6 ans et parents ayant un enfant âgé de 6 à 9 ans. L'ECEP se présente dans différentes versions selon l'âge des enfants. Pour cette étude, c'est la version 6-9 ans qui a été retenue.

Le questionnaire a été testé préalablement auprès de 4 parents qui n'ont pas fait partie de l'échantillon de l'étude. Il était indispensable d'évaluer si les questions étaient adaptées culturellement aux parents polynésiens, puisque, auparavant, il avait été utilisé au Québec et en Europe, avec des populations en général vulnérables. Une légère adaptation du questionnaire a été faite par la reformulation de certaines questions, tout en gardant le sens, afin de les rendre accessibles à la population de notre étude; nous avons également opté pour la simplification de la saisie, les parents devant cocher s'ils étaient ou non d'accord avec l'assertion (dans la version originale, ils devaient mettre des valeurs, 0 ou 1, selon s'ils étaient d'accord ou pas d'accord).

Les deux premières pages du questionnaire concernaient les caractéristiques sociologiques des familles afin d'identifier les risques potentiels des enfants face à l'école (risque d'abandon, difficultés d'adaptation scolaire). Ces questions se référant aux données factuelles ont été également adaptées à la population de cette étude (niveaux de diplômes selon

le système éducatif français, indication du revenu mensuel et non pas annuel, en francs Pacifique, etc.).

C. Prise en compte du contexte marquisien pour le calcul de l'Indice de Défavorisation (ID)

Les questions, dans cette étude, utilisent les variables socio-économiques les plus considérées par la littérature scientifique pour l'évaluation de la vulnérabilité. Cette évaluation est généralement réalisée à partir des éléments du macrosystème (lois, culture, coutumes, valeurs), et se réfère au revenu familial, à la scolarité de la mère, à la nature et au nombre de pièces du logement, aux pratiques de loisirs, au réseau de voisinage, de soutien social, pour n'en citer que quelques-uns. Certains de ces facteurs sont à considérer avec prudence et doivent être interprétés dans le contexte îlien de cet archipel isolé. Effectivement, si le seuil de pauvreté relative⁵ pour les zones occidentalisées de la Polynésie française était de 58 991 XPF/mois [494 €/mois] en 2001⁶, dans les archipels éloignés, notamment les Marquises, où les modes de vie sont contrastés, tournés davantage vers l'autoconsommation alimentaire et l'économie de troc, il s'élevait à 33 544 XPF/mois [281 €/mois] (Tepava et Vucher-Visin, 2005; Herrera et Merceron, 2010). À titre d'information, aux Marquises, l'autoconsommation alimentaire est supérieure de 22 % à la dépense (Benoit, 2017).

Concernant le nombre de pièces et le lieu d'habitation, les familles marquisiennes vivent dans des farés⁷ corrects. Elles ont une alimentation très satisfaisante, basée sur l'autoproduction, la pêche et des échanges (Tepava et Vucher-Visin, 2005). La structure familiale aux Marquises se caractérise par des ménages de petite taille, le nombre moyen de personnes étant de 3,5 en 2012.

En s'inspirant du Questionnaire sur l'Environnement Familial (QEF) (Terrisse et Larose, 1999), il s'agira donc d'établir un ID selon une variable centrale, le revenu familial mensuel, que nous allons noter dans cette étude avec 4 points, distribués comme suit :

Tableau 3 : Distribution des points pour le revenu familial, dans le calcul de l'ID

RM* ≤ 50 000	<RM ≤ 150 000	<RM ≤ 250 000	<RM ≤ 350 000	RM > 350 000
[419 €]	[1 257]	[2 095 €]	[2 933 €]	[2 933 €]
0 point	1 point	+1 point	+1 point	+1 point

* RM, revenu mensuel; en XPF (franc Pacifique)

Les ménages ayant déclaré + 350 000 XPF [2 933 €] ont été notés avec 4 points. L'ID a été pondéré avec quatre variables (notées chacune avec 1 point) : la scolarité de la mère (1 point pour une scolarité supérieure au secondaire inférieur, c'est à dire une scolarité au-delà de l'âge de 15 ans, et 0 point pour un scolarité inférieure ou arrêtée à l'âge de 15 ans), la permanence d'emploi pour le père ou la mère (1 point si emploi stable), la structure familiale (1 point

5 « La mesure de la pauvreté se définit de manière absolue ou relative. Dans les pays où le développement est très faible, c'est fréquemment la pauvreté absolue qui est mesurée, c'est-à-dire que le seuil de pauvreté fait référence à une notion de minimum vital permettant de survivre. Dans les pays développés, la pauvreté se mesure en terme relatif, c'est-à-dire que le seuil de pauvreté évolue au rythme du niveau de vie du pays » (Tepava et Vucher-Visin, 2005, p. 1).

6 Soit 67 395 XPF [565 €] en 2009, données détaillées de l'ISPF.

7 Un faré est une maison polynésienne traditionnelle, légère, en matériaux végétaux.

pour la biparentalité et 0 pour la monoparentalité) et le nombre d'enfants (1 point pour les familles formées de 1 à 2 enfants et 0 point pour les familles avec 3 enfants et plus).

Ainsi, l'ID des familles peut donc se distribuer sur une échelle de 0 (« très défavorisé ») à 8 points (« non défavorisé »). Les familles ayant un score de 7 ou 8 points sont considérées comme ni défavorisées, ni particulièrement vulnérables.

IV. RÉSULTATS

Au total 40 parents ont participé à la recherche, majoritairement des mères, seulement 5 pères. Deux questionnaires n'ont pas été retenus pour des raisons d'absence de réponses à plus d'une question. Sur les 38 questionnaires, 22 provenaient de Nuku Hiva et 16 de Ua Pou.

A. Caractéristiques sociologiques des familles

Les tableaux 4 et 5 présentent les caractéristiques sociologiques de l'échantillon. Certaines variables sont relatives à la famille (cf. tableau 4), notamment la structure familiale, le nombre d'enfants, le revenu familial, et d'autres, aux caractéristiques individuelles des parents, comme l'âge, la scolarité, l'emploi (cf. tableau 5). Pour ne pas surcharger les tableaux et faciliter la lecture, nous avons indiqué les pourcentages seulement pour l'ensemble du corpus, n=38. Les données concernant la famille dans son ensemble indiquent un statut socio-économique plutôt faible.

Tableau 4 : Informations socio-économiques sur les familles (n=38)

RM*	0 < RM ≤ 50 000	< RM ≤ 150 000	< RM ≤ 250 000	< RM ≤ 350 000	RM > 350 000
Nuku Hiva	4	8	8	1	1
Ua Pou	3	9	1	2	1
Total n=38	7 18 %	17 45 %	9 24 %	3 8 %	2 5 %
Nombre d'enfants			1 à 2 enfants	3 enfants	> 3 enfants
Nuku Hiva			12	4	6
Ua Pou			10	3	3
Total n=38			22 58 %	7 18 %	9 24 %
Structure familiale				monoparentales	biparentales
Nuku Hiva				2	20
Ua Pou				3	13
Total n=38				5 13 %	33 87 %

*RM, revenu mensuel, en XPF (franc Pacifique)

Premièrement, concernant le revenu mensuel, si les familles de l'étude se situent majoritairement au-delà du seuil de pauvreté relative (sauf pour 18 % des ménages), la quasi-totalité (87 %) a des revenus mensuels inférieurs à 250 000 XPF [2 095 €]; cela les place en-dessous de la moyenne de l'archipel des Marquises, 299 197 XPF [2 507 €] et largement en-dessous de la moyenne de l'ensemble de la Polynésie française, de 398 930 XPF [3 343 €] (Champion, 2018; ISPF, 2015).

Deuxièmement, le pourcentage de familles monoparentales est assez élevé (13 %) par rapport à la moyenne pour les Marquises (6 %) et par rapport à la moyenne de l'ensemble de la

Polynésie française (6 %). Par contre, concernant le nombre d'enfants, la majorité des parents de cette étude (58 %) a déclaré un ménage avec un ou deux enfants, ce qui est largement au-dessus de la moyenne annoncée par l'ISPF aux Marquises (29 %) (ISPF, 2015).

En référence aux caractéristiques sociologiques des parents (cf. tableau 5), la population est distribuée sur les cinq tranches d'âge indiquées dans le questionnaire, avec plus d'un tiers de parents âgés de plus de 41 ans, ce qui pourrait être considéré comme un âge plutôt élevé pour un parent d'enfant de 8 à 10 ans. Cela pourrait trouver une explication dans la pratique du *fa'a'amu* : il s'agit d'une forme d'adoption répandue en Polynésie française, temporaire ou non (confiage ou don d'enfant) (Rigo, 2004; Rollin, 1974). Dans le cadre de cette étude, il s'agit plutôt d'un *fa'a'amu* intrafamilial, les enfants pouvant être confiés, pour être élevés, aux membres de la famille, parents, sœurs ou frères plus âgés, tantes ou oncles.

Le taux de non-emploi chez les parents participant à l'étude (18,5 %) est inférieur au taux de chômage de la population active aux Marquises, de 30,6 % (*ibid.*), mais 42 % des parents de l'étude travaillent par intermittence ou bien dans l'artisanat, la pêche ou le coprah.

Tableau 5 : Informations sociologiques sur les parents (n= 38^a)

Âge	20 à 30	31 à 35	36 à 40	41 à 45	>45
Nuku Hiva**	5	3	6	6	2
Ua Pou***	2	4	4	2	4
total	7 19 %	7 18 %	10 26 %	8 21 %	6 16 %
Emploi	avec emploi	intermittence	sans emploi	autre****	
Nuku Hiva	11	2	4	5	
Ua Pou	4	3	3	6	
total	15 39,5 %	5 13 %	7 18,5 %	11 29 %	
Scolarité	≤ secondaire inférieur (11-14 ans)	≤ secondaire supérieur (15-17 ans)	> secondaire (>17 ans)		
Nuku Hiva	7	14	1		
Ua Pou	10	4	2		
total	17 45 %	18 47 %	3 8 %		

^a35 mères et 3 pères ; **=22 parents à Nuku Hiva ; ***=16 parents à Ua Pou ; **** = pêche, coprah (l'albumen séché de la noix de coco), artisanat...

Par rapport aux diplômes, près de la moitié de la population participant à l'étude (45 %) indique un niveau de scolarisation inférieur à la scolarisation obligatoire, ce taux étant toutefois moindre que celui de l'ensemble des Marquises (65 %). Pour les familles considérées, les mères sont plus scolarisées que les pères⁸.

Les variables distales présentées précédemment dans les tableaux 4 et 5 participent à l'identification de l'ID pour la population de l'étude. On peut considérer que 63 % de la population de cette étude se situe en situation socio-économique très faible (1 à 4 points) et 32 % moyennement faible, selon les points distribués aux variables identifiées par les questions d'informations sociologiques sur la famille (cf. tableau 6) :

8 Source : Recensement de la population 2017 - ISPF - INSEE, Chiffres clés sur les diplômes et les niveaux d'études.

Tableau 6 : ID pour la population de l'étude

ID	1 à 2 points	3 à 4 points	5 à 6 points	7 à 8 points
Nuku Hiva	4	9	7	2
Ua Pou	4	7	5	
Total n=38	8 21 %	16 42 %	12 32 %	2 5 %

B. Approche globale des résultats

Un premier niveau de lecture des trois échelles est proposé dans le tableau 7 : l'écart type indique peu de dispersion des valeurs autour de la moyenne des échantillons; les pratiques et attitudes pour les populations considérées sont proches.

Tableau 7 : Moyennes à l'ECEP et mesure de la variance sur les deux îles

	Nuku Hiva		Ua Pou	
	Moyenne*	É-t**	Moyenne	É-t
Sous-échelle attitudes				
Polarité rigidité-souplesse	4,68	0,72	4,50	0,73
Polarité défiance-confiance	8,82	1,47	8,63	1,54
Échelle des attitudes	13,50	1,68	13,13	1,71
Sentiment contrôle interne/externe	7,27	1,24	7,06	1,57
Sous-échelle des pratiques				
Pratique normatif-élaboratif	17,50	0,67	17,75	0,45
Pratique sévérité-libéralisme	9,36	1,50	9,00	1,21
Échelle des pratiques	26,86	1,49	26,75	1,24

*Moyenne = moyenne de la variable; **É-t = écart type

Le faible écart type suggère une forte homogénéité des pratiques et attitudes qui pourrait s'expliquer tant par la spécificité du contexte îlien (mode de vie culturel et social) que par l'ID qui est distribué à 74 % sur deux classes de points de l'ID (de 3 à 4 points et de 5 à 6 points). Pour interpréter les résultats, nous nous sommes basés sur le calcul des scores proposés par les auteurs de l'ECEP.

C. Les attitudes des parents selon l'ECEP

Le tableau suivant indique les scores pour l'échelle des attitudes pour chacune des îles, allant d'une attitude contrôlante (10 points) au laxisme (20 points) :

Tableau 8 : scores à l'échelle des attitudes (de 10 à 20)

	score 10 à 13		score 14 à 16		score 17 à 20	
Nuku Hiva	10	45 %	12	55 %	0	
Ua Pou	9	56 %	6	38 %	1	6 %
Total n=38	19	50 %	18	47 %	1	3 %

Les analyses indiquent que 50 % des parents des deux îles confondues présentent des scores qui correspondent à une attitude extrêmement contrôlante (de 10 à 12 points) et contrôlante (de 13 points). Il s'agit, pour ces parents, de manifestations de rigidité et d'extrême défiance. Dans les interactions avec l'enfant, leurs conduites impliquent des interventions à caractère directif, *feed-back* plutôt négatifs, réprimandes, peu de disponibilité pour les échanges, explications, informations (Ailincal, Weil-Barais et Gaillot, 2005 ; Terrisse et Larose, 1998). L'autre moitié (soit 47 %) des parents de la population interrogée présente un score de 14 à 16, qui correspond à une attitude normative moyenne. Ces attitudes combinent les approches normatives et suggestives, ces dernières permettant l'initiative, l'exploration, l'expression de l'enfant (*ibid.*). Toutefois, ce taux de 47 % correspondant à une attitude « normative moyenne » doit être interprété avec prudence, car il est issu des scores obtenus aux sous-échelles : la sous-échelle « polarité rigidité/souplesse » indique une majorité d'attitudes « extrêmes » (cf. tableau ci-dessous) :

Tableau 9 : Nombre des parents selon les scores obtenus aux sous-échelles d'attitudes

Sous-échelle Polarité « rigidité/souplesse »			
Les deux îles	extrême rigidité (score 4)	attitude moyenne (score 6)	Normative (score 8)
n=38	33 87 %	5 13 %	0 0 %
Sous-échelle Polarité « défiance/confiance »			
Les deux îles	extrême méfiance (score 6)	attitude normative moyenne (score 9)	extrême confiance (laxisme) (score 12)
n=38	15 39,5 %	10 26,3 %	13 34,2 %

Effectivement, les parents des deux îles manifestent pour la grande majorité (87 %) une extrême rigidité dans les attitudes; concernant la sous-échelle défiance/confiance, les résultats sont quant à eux plus pondérés.

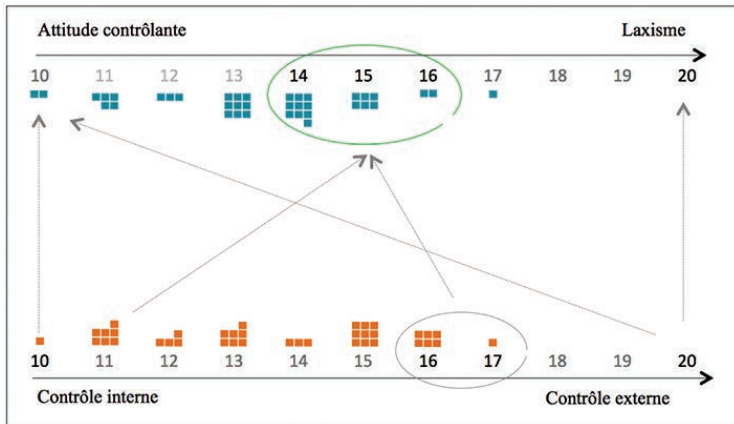
Une seconde interprétation des attitudes est proposée selon l'attribution causale (locus de contrôle) en milieu familial, qui constitue une dimension de la personnalité du parent. Cette interprétation est proposée selon le schéma des interrelations entre les scores, proposés par Terrisse et Larose (2009) et selon l'identification du style d'attribution causale proposé dans la littérature scientifique (Campis, Lyman et Prentice-Dunn, 1986; Lefcourt, 1991). Dans le graphique 1, les flèches en pointillé suggèrent les interrelations possibles proposées par Terrisse et Larose (2009) pour la population de leur étude.

Ces interrelations se trouvent également fonctionnelles pour la population de la présente étude :

- Premièrement, 82 % de la population présente un sentiment fort de contrôle (les scores de 10 à 15 sur l'échelle « contrôle interne-externe »); la distribution présentée dans la figure 1 indique, comme chez Terrisse et Larose (2009), une corrélation avec une attitude très directive ou bien avec une attitude normative moyenne sur l'échelle « attitude contrôlante-laxisme ».
- Deuxièmement, une autre partie de la population (18 %) présente un contrôle d'internalité « normal » (représenté dans la figure 1 par les scores 16 et 17 sur l'échelle « contrôle interne-externe »), associé majoritairement à des attitudes normatives moyennes (scores 14 à 16 sur l'échelle « attitude contrôlante-laxisme »), mais ces parents peuvent manifester également d'autres attitudes, comme une attitude parfois extrêmement rigide en réponse à une situation de perte ponctuelle de contrôle – situation qu'ils sont capables d'identifier et d'adapter au contexte.

- *In fine*, une troisième analyse réfère à la variance des attitudes et du locus de contrôle par rapport à l’ID présenté précédemment (cf. tableau 6). Dans ce sens, le test de χ^2 n’indique pas de dépendance notable entre les attitudes et l’ID ($p > 0,05$). Cela pourrait s’expliquer par les spécificités îliennes (culturelles et sociolinguistiques) qui posent certainement une empreinte sur les conduites parentales, mais aussi par l’effectif assez faible de la population de cette étude (38 parents).

Graphique 1 : Schéma des interrelations entre les scores correspondant aux attitudes ainsi qu’à une dimension de la personnalité du parent (attributions causales), Nuku Hiva et Ua Pou (n=38)



D. Les pratiques des parents selon l’ECEP

Concernant les pratiques, les résultats sont présentés selon le score total par île (cf. tableau 10) et par regroupement autour des scores (cf. graphique 2) :

Tableau 10 : Scores à l’échelle de pratiques (de 10 à 32 points)

Échelle pratiques	score 14 à 20		score 21 à 24		score 25 à 32	
Nuku Hiva			1	4 %	21	96 %
Ua Pou					16	100 %
Total n=38	0	0 %	1	3 %	37	97 %

Contrairement aux attitudes, qui sont relativement distribuées sur l’échelle des scores, les pratiques sont regroupées pour la quasi-totalité des parents (97 %) autour du profil parental extrêmement libéral ; ce profil se rapproche du style interactif disjoint (Ailinc'ai, Weil-Barais et Gaillot, 2005), caractérisé par l’absence d’encadrement parental et d’interactions initiées par les parents. Dans le descriptif de l’ECEP, Terrisse et Larose (2009) notent également, par rapport à ce profil, l’absence de conséquences positives ou négatives de la part du parent.

9 Le test statistique de χ^2 permet de vérifier l’absence de lien statistique entre variables X et Y, dans le cas précis de cette phrase, X = les attitudes et Y = le locus de contrôle. Les deux sont dites indépendantes lorsqu’il n’existe aucun lien statistique entre elles, dit autrement, la connaissance de X (les attitudes) ne permet en aucune manière de se prononcer sur Y (le locus de contrôle).

Ils l'associent aux attitudes de type laxiste, comportement insécurisant pour l'enfant et son développement. Une analyse plus fine, par sous-échelle, nuance ces résultats, le score final aux pratiques s'obtenant par l'addition des scores aux deux sous-échelles. Les parents de cet échantillon combinent les pratiques élaboratives avec des moments de sévérité et une attitude normative moyenne (cf. tableau 11). Autrement dit, ils laissent l'enfant faire et, quand cela conduit à des débordements, ils reprennent la situation en main, soit par une « attitude normative moyenne » (explications, discussions avec l'enfant), soit par « des menaces » (sans explication ni discussion).

Tableau 11 : Scores aux sous-échelles des pratiques pour l'ensemble de la population

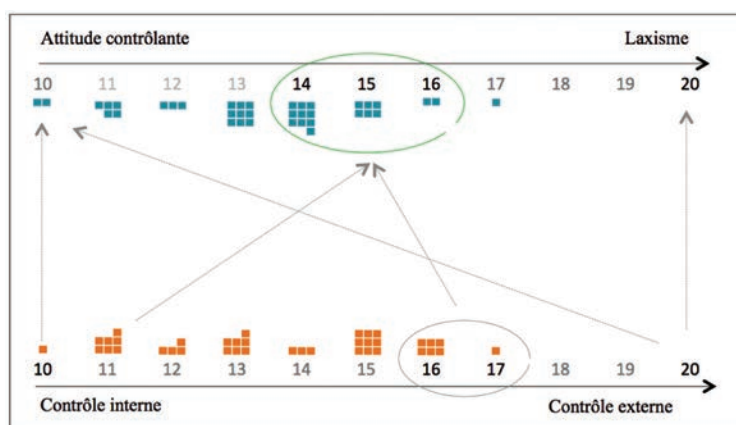
Sous-échelles des « pratiques »	Polarité « normativité/élaboration » (score 9 à 18)					
	extrême normativité score 9		attitude normative moyenne score 14		extrême élaboration score 18	
Les deux îles n=38	0	0 %	0	0 %	38	100 %

Sous-échelles des « pratiques »	Polarité « sévérité/libéralisme » (score 7 à 14)					
	extrême sévérité score 7		attitude normative moyenne score 11		extrême libéralisme score 14	
Les deux îles n=38	23	61 %	13	34 %	2	5 %

Effectivement, les pratiques sont constituées de conduites extrêmement élaboratives, combinées à des conduites sévères pour la majorité d'entre eux.

Ces résultats doivent être interprétés également en regard du profil obtenu à la sous-échelle d'attribution causale. Dans le graphique 2, comme dans le graphique 1, les flèches en pointillé suggèrent les interrelations possibles proposées par Terrisse et Larose (*ibid.*) pour la population de leur étude; les flèches continues, en gras, indiquent les interrelations pour l'échantillon de cette étude. Si pour les attitudes, les interrelations présentaient des similitudes entre cet échantillon et les résultats de Terrisse, pour les pratiques ce n'est plus le cas. Effectivement avec un locus de contrôle interne et moyen, les pratiques se situent entre un profil de normativité moyen (avec le score de 24 à 26) et des pratiques libérales (score de 27 à 30), sans toutefois atteindre le score maximal (pratiques extrêmement libérales, de 30 à 32)

Graphique 2 : Schéma des interrelations entre les scores correspondant aux pratiques ainsi qu'à une dimension de la personnalité du parent (attributions causales), Nuku Hiva et Ua Pou (n=38)



correspondant à une situation de « l'enfant roi » et à un environnement insécurisant pour le développement de l'enfant.

Comme pour les attitudes, il n'y a pas de dépendance entre les pratiques et l'ID, les résultats obtenus n'étant pas statistiquement significatifs. D'une part les catégories de l'ID indiquent une population majoritairement défavorisée et, d'autre part, les pratiques semblent homogènes pour l'ensemble de l'échantillon.

V. DISCUSSION

Les scores relevés à l'aide des indices normatifs proposés par l'instrument de mesure des pratiques et attitudes parentales, l'ECEP de Terrisse et Larose (2009), nous ont permis de constater les tendances en termes de compétences éducatives parentales déclarées pour l'échantillon de cette étude.

Les pratiques sont libérales pour l'ensemble de la population de l'étude, avec une majorité de parents extrêmement élaboratifs (cf. sous-échelle Polarité normativité/élaboration). Quant aux attitudes, elles sont dans l'ensemble normatives-moyennes et contrôlantes, la majorité des parents manifestant une extrême rigidité (cf. sous-échelle polarité rigidité/souplesse). Comment se traduit cet agencement des comportements d'une extrême élaboration avec des comportements plutôt sévères? Effectivement, en laissant l'enfant faire, les situations deviennent souvent difficilement gérables; alors, les parents ont tendance à formuler des menaces, accompagnées de conséquences aversives pour l'enfant, sans explications. Ces comportements, que l'ECEP a identifiés comme des attitudes « d'une extrême rigidité », apparaissent alors comme une réaction de type « compensation » de la part des parents, comme une régulation après coup, en réponse aux comportements des enfants laissés en autonomie non supervisée.

Ces résultats devraient être examinés plus attentivement et/ou confirmés avec d'autres études. Effectivement, en se référant aux recherches de Chang, Schwartz, Dodge et McBride-Chang (2004), les pratiques parentales extrêmes, rigides *vs* libérales, sont prédictives des difficultés développementales chez l'enfant. En regard du profil obtenu à la sous-échelle d'attribution causale, l'interprétation des résultats suggère que les parents ont l'impression de pouvoir contrôler leurs interactions avec leur enfant (Lefcourt, 1991). En effet, la majorité de la population de cette étude a manifesté un locus de contrôle interne (82 %).

Ce sentiment de contrôle de la situation peut laisser croire que ces parents seraient volontaires pour participer à des programmes de sensibilisation parentale promouvant des pratiques en adéquation avec les besoins de l'enfant. Effectivement, un locus de contrôle interne favorise le lien direct entre l'activité et la performance, car ces personnes sont persuadées de l'importance du travail, de l'implication, de l'apprentissage, de la résilience. Ces programmes de sensibilisation parentale aux pratiques éducatives les plus favorables sont considérés comme préventifs des difficultés d'adaptation scolaire (Ailincai et Weil-Barais, 2016).

Par ailleurs, le score à l'ID de l'échantillon de cette étude suggère que la quasi-totalité des parents est en situation défavorisée. Concernant la corrélation des pratiques avec l'ID global, la validation par le test χ^2 n'a pas pu être réalisée, les pratiques étant quasi-homogènes. Cela pourrait s'expliquer par la composition de l'échantillon de l'étude qui présente de nombreuses ressemblances au vu des conditions spécifiques îliennes : le contexte socioculturel (les activités professionnelles pratiquées étant majoritairement spécifiques à l'île : pêche, artisanat, coprah), linguistique (parents bilingues), géographique (isolement et éloignement). Quant aux revenus, 87 % des parents se situent en dessous de la moyenne de l'archipel des Marquises (299 197 XPF). L'homogénéité de l'échantillon (population plutôt défavorisée)

pourrait expliquer la tendance des pratiques assez similaires pour la majorité des parents ; mais cet échantillon n'est pas assez grand (n=38) pour confirmer un lien entre l'ID favorable (13 %), défavorable (87 %) et des pratiques de normativité moyenne. Par ailleurs, la population avec un ID plutôt favorable, de 7-8 points, peut, elle aussi, être empreinte des codes et normes dans le contexte socioculturel et géographique précédemment rappelé.

Suite aux corrélations externes, seul l'âge des parents (ou de la personne ayant en charge l'enfant) semble avoir une certaine¹⁰ influence sur la sous-échelle sévérité/libéralisme, la majorité des parents âgés de plus de 36 ans manifestant principalement une attitude normative moyenne, alors que les parents de moins de 35 ans ont des conduites d'une extrême sévérité. Les échelles de mesure se basant sur la perception que le parent a de ses pratiques ou de sa capacité de réussir, il est important de confirmer ces résultats, qui font référence aux pratiques éducatives *déclarées*, avec l'étude des pratiques *effectives*. Un travail d'analyse actuellement en cours, réalisé sur l'enregistrement vidéo des neuf parents ayant également répondu à l'ECEP, interroge le lien entre les pratiques effectives et déclarées. On notera qu'Ali (2016), lors de l'observation des pratiques éducatives de la population marquisienne de Hiva Oa, rapportait des interactions éducatives domestiques qui relevaient majoritairement du style directif, surtout durant les jours ouvrables, quand les enfants vont à l'école.

CONCLUSION ET PERSPECTIVES

Lors de cette recherche, ont été analysées les pratiques déclarées de 38 parents (mères et/ou pères, biologiques ou *fa'a'amua*) d'élèves de 8 à 10 ans des écoles des îles de Nuku Hiva et de Ua Pou de l'archipel des Marquises, en Polynésie française. Les pratiques déclarées ont été recueillies avec l'échelle des compétences éducatives parentales (ECEP) de Terrisse et Larose (2009). Cet outil propose un classement des pratiques parentales en trois catégories : (1) de type formaliste ; (2) de normativité moyenne ; (3) de type extrêmement libéral ; avec des interprétations plus fines à l'aide des sous-échelles de pratiques, d'attitudes et d'attributions causales internes ou externes.

Pour conclure, dans un premier temps, seront synthétisés les résultats les plus marquants. Pour les populations considérées, les parents de Nuku Hiva et de Ua Pou, nos analyses ont mis en évidence :

- un ID majoritairement faible qui indique que les familles sont plutôt en situation de vulnérabilité par rapport à l'école ;
- des pratiques et attitudes parentales rapprochées, expliquées par la spécificité du contexte îlien (mode de vie culturel et social) et par un ID assez homogène ;
- les pratiques, majoritairement libérales, se manifestent par une autonomie non supervisée, combinée avec des moments de sévérité ;
- les attitudes, majoritairement normatives et moyennes, se manifestant par des comportements rigides ;
- un locus de contrôle interne et moyen pour la majorité de la population de l'étude qui indique l'importance accordée au travail, à l'apprentissage, à l'implication, mais pouvant se manifester par un contrôle extrême envers l'enfant ;
- l'interprétation des pratiques et attitudes à la lumière du locus de contrôle indique l'alternance de la confiance que le parent accorde à l'enfant (autonomie) avec son désir de contrôler ou prendre le contrôle de la situation (sévérité) ;

10 Le χ^2 étant quasi égal à la valeur théorique du seuil de probabilité admis en sociologie, $p < 0,05$.

- l'âge des parents semble influencer les pratiques (cf. sous-échelle sévérité/libéralisme) : les parents les plus jeunes manifestent une extrême sévérité, alors que les plus âgés ont une attitude normative moyenne.

Dans un second temps, quelques commentaires concernant l'adéquation du test de l'ECEP au contexte particulier de cette étude s'avèrent nécessaires. Si l'analyse de la cohérence interne a confirmé les qualités métrologiques pour la version polynésienne de l'ECEP, on s'interroge toutefois sur la sensibilité de l'outil dans ce contexte insulaire, caractérisé par l'éloignement et l'isolement; ces interrogations se justifient également au vu des résultats, et notamment ceux qui révèlent une certaine homogénéité des pratiques. Dans ce sens, et en plus des biais notés, une triangulation méthodologique semble fort justifiée. Effectivement, comme annoncé en introduction, ces données seront discutées ultérieurement à la lumière de celles recueillies par la technique de l'entretien et par des enregistrements vidéo des pratiques effectives.

En termes de perspective, les pratiques parentales seront également discutées par rapport aux résultats scolaires des élèves et par rapport à la variabilité interactive dans des situations interactives distinctes, maison *vs* classe. La perspective d'un programme de sensibilisation parentale à des pratiques adaptées aux besoins de l'enfant pourrait être étudiée, le sentiment de contrôle parental issu de cette étude indiquant des parents plutôt volontaires.

RÉFÉRENCES

- Ailincal, R., Ali, M. et Alby, S. (2018). Epistemic Activities, Schooling and Parenting Styles: A Case Study in French Guiana Rural Contexts. *Contextes et Didactiques*, 12, 60-84.
- Ailincal, R. et Delcroix, A. (2017). Recueil d'un corpus des pratiques éducatives enseignantes et parentales en Polynésie française. Présentation-bilan du projet PrEEPP. *Contextes et didactiques*, 10, 61-87.
- Ailincal, R., Jung, S. et Ali, M. (2012). Comparaison des écosystèmes éducatifs chez deux groupes d'Amérindiens : les Wayãpi et les Wayana. *La Revue française d'éducation comparée*, 8, 55-90.
- Ailincal, R., et Weil-Barais, A. (2016). Les dispositions d'éducation parentale destinés aux parents d'enfants d'âge préscolaire utilisant des vidéo/débats. *Revue Suisse de Sciences de l'éducation*, 38(2), 319-340.
- Ailincal, R., Weil-Barais, A. et Caillot M., (2005). De l'étude des interactions parents/enfants dans un contexte muséal scientifique à une proposition d'intervention innovante auprès des parents. *Les quatrièmes rencontres de l'ARDIST*, 5-12.
- Ali, M. (2016). *De l'apprentissage en famille à la scolarisation républicaine. Deux cas d'étude en Guyane et en Polynésie française*. Thèse de doctorat, Université de la Polynésie française.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child development*, 37(4), 887-907.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behaviour. *General Psychology Monograph*, 75, 43-88.
- Belsky, J. (1984). The determinants of Parenting: A process Model. *Child Development*, 55(1), 83-96.
- Benoit, J. (2017). L'autoconsommation demeure une aide importante pour les budgets modestes. *Points forts*, 07, 1-12.
- Block, J.H. (1965). *The Child-rearing practices report: A technique for evaluating parental socialization orientations*. Berkeley [CA]: University of California Institute of Human Development.
- Block, J.H. (1985). *The Child-rearing Practices Report (CRPR): A set of Q items for the description of parental socialization attitudes and values*. Berkeley [CA]: Institute of Human Development.

- Block, J. et Block, J.H. (1981). *Questionnaire des pratiques éducatives parentales* (Traduction du California Child Rearing Practice). Palo Alto [CA]: Consulting Psychologists Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Campis, L. K., Lyman, R. D. et Prentice-Dunn, S. (1986). The parental locus of control scale: Development and validation. *Journal of clinical child psychology*, 15(3), 260-267.
- Champion, O. (2018). Enquête budget des familles et pondérations des prix. *ISPF Points forts*, 04, 1-14.
- Chang, L., Schwartz, D., Dodge, K. et McBride-Chang, C. (2004). Harsh Parenting in Relation to Child Emotion Regulation and Aggression. *Journal of family psychology*, 17(4), 598-606.
- Conners, N. A., Whiteside-Mansell, L., Deere, D., Ledet, T. et Edwards, M. C. (2006). Measuring the potential for child maltreatment: The reliability and validity of the Adult Adolescent Parenting Inventory-2. *Child Abuse & Neglect*, 30(1), 39-53.
- Dekovic, M., Janssens, J. M. et Gerris, J. R. (1991). Factor structure and construct validity of the Block Child Rearing Practices Report (CRPR). *Psychological Assessment: A Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 3(2), 182.
- Deslandes, R. (1996). *Collaboration entre l'école et les familles : Influence du style parental et de la participation parentale sur la réussite scolaire au secondaire*. Thèse de doctorat. Université Laval, Québec, Canada.
- Deslandes, R. (2005). Réussite scolaire : déterminants et impact des relations entre l'école et la famille. Dans L. Deblois et D. Lamothe (dir.), *La réussite scolaire. Comprendre et mieux intervenir* (p. 223-236). Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Deslandes, R. et Potvin, P. (1998). Les comportements des parents et les aspirations scolaires des adolescents. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 2(1), 9-24.
- Epstein, J. L., Connors, L. J. et Salinas, K. C. (1993). *High school and family partnerships: Surveys and summaries*. [Instrument de mesure]. Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning.
- Evans, C. A., Nelson, L. J., Porter, C. L., Nelson, D. A. et Hart, C. H. (2012). Understanding relations among children's shy and antisocial/aggressive behavior and mothers' parenting: The role of maternal beliefs. *Merrill-Palmer Quarterly*, 58(3), 341-374.
- Fishbein, M. et Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Frick, P. J., Christian, R. E. et Wootton, J. M. (1999). Age trends in the association between parenting practices and conduct problems. *Behavior Modification*, 23, 106-128.
- Gryczkowski, M., Jordan, S. et Mercer, S. (2010). Differential relations between mothers' and fathers' parenting practices and child externalizing behavior. *Journal of Child et Family Studies*, 19(5), 539-546.
- Herrera, J. et Merceron, S. (2010). *Les approches de la pauvreté en Polynésie française : résultats et apports de l'enquête sur les conditions de vie en 2009*. Paris: Agence Française de Développement.
- Hersey, P. et Blanchard, K. H. (1978). *The Family Game: A Situational Approach to Effective Parenting*. Reading (Penn.): Addison-Wesley.
- ISPF (2015). Étude Budget des Familles 2015. *Points Référence de la Polynésie française*, 1-138.
- Kochanska, G., Kuczynski, L. et Radle-Yarrow, M. (1989). Correspondence between mothers' self-reported and observed child-rearing practices. *Child Development*, 60, 56-63.
- Larivée, S. J., Terrisse, B. et Pithon, G. (2005). Les compétences développées dans les programmes de formation et celles attendues dans les situations professionnelles sont-elles distinctes, équivalentes ou complémentaires? *Les cahiers de l'actif*, 344/345, 251-266.
- Larivée, S., Terrisse, B. et Richard, D. (2013). La collaboration école-famille : quelles compétences les parents québécois jugent-ils nécessaires pour s'impliquer? *La revue internationale de l'éducation familiale*, 34(2), 105-131.

- Larose, F., Terrisse, B. et Lefebvre, M.-L. (1998). *L'évaluation des facteurs de vulnérabilité et de protection dans la famille : Le questionnaire sur l'environnement familial (QEF)*. Montréal, Québec : Les publications du Groupe de recherche en adaptation scolaire et sociale, département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal.
- Larose, F., Terrisse, B., Lenoir, Y. et Bédard, J. (2004). Approche écosystémique et fondements de l'intervention éducative précoce en milieux socio-économiques faibles. Les conditions de la résilience scolaire. *Brock Education*, 13(2), 56-80.
- Lautrey, J. (1995). *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. Paris : Presses universitaires de France.
- Lefcourt, H. M. (1991). Locus of control. Dans J.P. Robinson, P.R. Shaver, et L. S. Wrightsman (dir.), *Measures of personality and social psychological attitudes* (p. 413-500). San Diego, (Cal): Academic press. Montréal.
- Madge, N. (1983). *Families at Risk*. Londres: Coll. Studies in Deprivation and Disadvantage, Heineman Education Books.
- Main, M. et Goldwin, R. (1984). Predicting Rejection of her Infant from Mothers Representation of her Own Experience: Implication for Abused-Abusing Intergenerational Cycle. *Child Abuse and Neglect*, 8(2), 203-217.
- Mash, J. E. et Johnston, C. (1983). Parental Perceptions of Child Behavior Problems, Parenting Self-esteem and Mother's Reported Stress in Younger and Older Hyperactive and Normal Children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 51(1), 86-99.
- Meunier, J-C. et Roskam, I. (2007). Psychometrical properties of a Parental Childrearing Behaviour Scale for French-speaking parents, children and adolescents. *European Journal of Psychological Assessment*, 23(2), 113-124.
- Pasquier, J. (2019). Bilan démographique 2017. ISPF. *Points forts*, 06, 1-6
- Pearson, J. C. et Nelson, P. E. (1990). The Future of the Basic Course. *Basic Communication Course Annual*, 2(6). Available at: <http://ecommons.udayton.edu/bcca/vol2/iss1/6>
- Pearson, J. C., Nelson, P. E. et Sorenson, R. L. (1981). How students and alumni perceive the basic course. *Communication Education*, 30, 296-9.
- Pithon, G. et Terrisse, B. (2003). *Le questionnaire sur les pratiques éducatives parentales (QPEP)*, [traduction et adaptation du « Checklist about Parents Educational Practices » (Gordon, 1999)]. Montréal (Qc) : Groupe de recherche en adaptation scolaire et sociale, DEFS, Université du Québec à Montréal.
- Pourtois, J. P. et Desmet, H. (2000). *Le parent éducateur*. Paris : Presses universitaires de France.
- Rigo, B. (2004). *Altérité polynésienne ou les métamorphoses de l'espace-temps*. Paris : CNRS Éditions.
- Rollin, L. (1974). *Mœurs et coutumes des anciens Maoris des îles Marquises*. Papeete : Stepolde
- Rotter, J.B. (1966). Generalized Expectancies for Internal vs External Reinforcement. *Psychological Monographs*, 81(1), 1-28.
- Sellenet, C. (2009). Approche critique de la notion de « compétences parentales ». *La revue internationale de l'éducation familiale*, 26, 97-116.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M. et Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63(5), 1266-1281.
- Tepava, B. et Vucher-Visin, J. (2005). Pauvreté relative en Polynésie, l'approche monétaire. ISPF. *Points forts*, 3, 1-8.
- Terrisse, B. (1996). Le modèle écosystémique de parentage, « Ce qui s'apprend et ce qui se transmet dans la famille ». *L'éducation familiale : sens et pratique*. Centre national de l'aérogaphie et APRIEF, [Cédérom], Paris, 1996.
- Terrisse, B. et Bédard, J. (2003). *Le questionnaire d'informations sociologiques sur la famille, QISF* [version abrégée du Questionnaire sur l'environnement familial, QEF, Terrisse et Larose,

- 1999], Montréal (Qc) : Groupe de recherche en adaptation scolaire et sociale, DEFS, Université du Québec à Montréal.
- Terrisse, B. et Larose, F. (1998). *L'Échelle des compétences éducatives parentales (ECEP)*. St-Sauveur, Québec : Les Éditions du Ponant.
- Terrisse, B. et Larose, F. (1999). *Le questionnaire sur l'environnement familial, QEF*. Édition révisée, St-Sauveur, Québec : Les éditions du Ponant.
- Terrisse, B. et Larose, F. (2001). La résilience : facteurs de risque et facteurs de protection dans l'environnement social et scolaire du jeune enfant. *Cahiers du Centre de recherche sur les formes d'éducation et d'enseignement, École/Famille : Quelle médiation? XIV*, 129-172.
- Terrisse, B. et Larose, F. (2009). *L'échelle des compétences éducatives parentales (Manuel)*. Québec : Les Éditions du Ponant.
- Terrisse, B., Lefebvre, M.- L., Larose, F. et Martinet, N. (2000). *Les facteurs familiaux associés à la réussite des enfants de milieu socio-économiquement faible dans les programmes d'intervention éducative précoce*. Montréal, Québec : Fonds québécois de recherche sur la société et la culture. Université du Québec à Montréal.
- Terrisse, B. et Rouzier, F. (1986). *Le Questionnaire d'évaluation des attitudes et des pratiques éducatives des parents d'enfants d'âge préscolaire, QEAPPEP*. Montréal : Groupe de recherche en adaptation scolaire et sociale, Université du Québec à Montréal.
- Terrisse, B. et Trudelle, D. (1988). *Questionnaire d'auto-évaluation de la compétence éducative parentale, QAECEP* [traduction et adaptation de la « Parenting Sense of Competence Scale » de J. Gibaud-Wallston]. Montréal : Groupe de recherche en adaptation scolaire et sociale, DSE, Université du Québec à Montréal.
- Trudelle, D. (1992). *Sentiment de compétence, attitudes et pratiques éducatives chez des parents québécois d'enfants d'âge préscolaire, en fonction de leurs caractéristiques socio-économiques*. Thèse de doctorat non publiée, Montréal, Université du Québec.

CONCLUSION

POUR UNE RECHERCHE EN ÉDUCATION CONTEXTUALISÉE DANS LES COLLECTIVITÉS FRANÇAISES DU PACIFIQUE

Jacques Vernaudon

Université de la Polynésie française, laboratoire EASTCO

L'école, en Nouvelle-Calédonie, comme en Polynésie française, est une « école de la République », ce dont témoigne une très forte homologie de structure et de contenus avec le modèle français hexagonal. Nous ne reviendrons pas ici en détail sur les conditions historiques de l'assimilation des systèmes éducatifs calédonien et polynésien au modèle français. Plusieurs publications sont consacrées à cette question¹. Il convient cependant de souligner que l'école dans plusieurs espaces de ces deux collectivités n'a pas débuté avec l'implantation coloniale française. Au royaume de Pomare comme aux îles Loyauté en particulier, les missionnaires anglicans de la *London Missionary Society* ont fondé les premières écoles et ont alphabétisé massivement les populations autochtones dans leurs langues au cours du XIX^e siècle. Le résultat fut pour le moins efficace puisque, en 1823, le commandant Duperrey écrivait dans son rapport au ministre de la Marine et des Colonies à propos des écoles missionnaires : « Tous les naturels de Tahiti savent lire et écrire [en tahitien] » (cité par Nicole 1988, p. 1). En Nouvelle-Calédonie, un rapport du délégué L. de Salins, en 1885, adressé au gouverneur Le Bouchet, signalait à propos de l'île de Maré que « toute la population qui n'a pas dépassé 27 ans sait lire et écrire le maréen. Il faut être de mauvaise foi pour nier les résultats obtenus par les pasteurs anglais » (cité par Leenhardt 1980, p. 123, note 21). Vingt-deux ans plus tôt, en 1863, soit dix ans après la prise de possession de la Nouvelle-Calédonie par la France, pour tenter de neutraliser l'influence des missionnaires anglais, le gouverneur Guillain promulguait un arrêté² disposant que « L'étude des idiomes calédoniens est formellement interdite dans toutes les écoles. » Paradoxalement, ce même gouverneur écrivait, à l'occasion d'une expédition punitive à Lifou, une des îles Loyauté, à propos de l'épouse du grand chef Boula qu'il retenait prisonnière comme otage et qu'il avait autorisé à écrire à son mari en fuite :

Ce n'était pas sans intérêt ni étonnement que je suivais les mouvements de cette jeune femme à travers les glaces de ma claire-voie. [...] c'était la première fois que je voyais une femme à type si voisin de la race nègre, posée avec tant d'aisance devant une table à écrire, la physionomie pensive et réfléchie, inscrivant elle-même sur le papier, ses idées, ses réflexions et traçant une ligne de conduite à son mari, grand chef de Loessi. Je ne pouvais m'empêcher de me dire tristement, qu'aujourd'hui encore, après dix ans de notre occupation, il serait impossible de trouver sa pareille dans toute la Nouvelle-Calédonie; et à ce sujet il faut bien reconnaître que si les missionnaires protestants ont fait beaucoup de mal dans le but de détacher de nous les indigènes

1 On pourra consulter entre autres Kohler et Wacquant (1985), Salaün (2005 ; 2013 ; 2015), Lechat et Argentin (2011), Saura (2015).

2 Arrêté du Gouverneur du 15 octobre 1863 portant règlement sur l'instruction publique, Port-de-France.

des Loyalty, ils auront notablement contribué à la première éducation d'un grand nombre de ceux-ci. (Extrait du rapport de Guillain du 5 juillet 1864, cité par Dauphiné, 1990)³

Témoignage de la prégnance de l'œuvre d'alphabétisation autochtone par la mission protestante et de la faible pénétration du français dans la première moitié du xx^e siècle, le recensement de la population de 1962 en Polynésie française rapportait que 80 % des personnes âgées de 15 ans et plus déclaraient *savoir* lire et écrire en tahitien alors que 60 % des recensés disaient *ne pas savoir* lire et écrire en français (données citées par Lavondès, 1972).

Bruno Saura (2015) rappelle qu'en Polynésie française : « En matière éducative [...], une stratégie efficace de résistance à la colonisation a été l'inertie » dont une forme est « le refus d'acculturation langagière qui explique pour beaucoup, aujourd'hui encore, un usage souvent approximatif de la langue française » (p. 216). En Nouvelle-Calédonie, la résistance à l'assimilation a été beaucoup plus explicite et s'est inscrite dans le champ politique avec la création des Écoles Populaires Kanak (EPK), le 4 février 1985, suite au mot d'ordre de « boycott scolaire » lancé par le Front de Libération Nationale Kanak et Socialiste (FLNKS). Les EPK furent alors présentées comme une alternative, littéralement une « autre école », en rupture avec « l'école coloniale » : il s'agissait d'enraciner l'enfant dans la culture kanak et de préparer politiquement les futurs citoyens d'une Kanaky indépendante à venir.

À son apogée, en mars 1985, l'EPK scolarise 1 500 à 2 000 enfants, grâce au travail bénévole de deux cent trente animateurs : 12 à 15 % des enfants kanak de brousse ne sont pas retournés à leur école habituelle à la rentrée. Mais le mouvement connaît rapidement des signes d'essoufflement : des quarante EPK qui voient le jour dans la foulée de la rentrée de 1985, il n'en reste que neuf trois ans plus tard, après la signature des accords de Matignon-Oudinot. Seules deux écoles (Canala et Ouvéa) survivront dans les années 1990.

Le mouvement a essuyé dès le départ de violentes critiques tant internes à la mouvance indépendantiste qu'externes, accusé d'impréparation et d'irréalisme. L'expérience des EPK fait office jusqu'à aujourd'hui, pour les adversaires d'une adaptation de l'école à la réalité linguistique et culturelle kanak, de repoussoir. Sans qu'aucun bilan n'en ait pourtant véritablement été dressé, l'EPK, en tant que volonté pour les Kanak de prendre leur destin scolaire en main, continue de « déranger » et cristallise des luttes idéologiques que le retour à la paix civile après 1988 ne semble pas avoir fait disparaître. (Salaün et Vernaüdon 2015, p. 80)

Les élèves océaniens de Polynésie française et de Nouvelle-Calédonie, et leurs familles, n'ont pas forcément la mémoire des étapes du processus scolaire d'acculturation qui s'étend sur un siècle et demi. Il n'en demeure pas moins qu'ils entretiennent souvent un rapport ambivalent à l'école française en contexte (post)colonial.

Suite aux transferts progressifs des compétences éducatives aux collectivités locales depuis une quarantaine d'années, l'école contemporaine est en quête d'une meilleure efficacité dans un contexte sociologique, culturel et linguistique qui n'est pas celui de la métropole de tutelle. Après l'époque de la discrimination, où les écoles indigènes côtoyaient les écoles pour enfants de colons, puis, celle de l'assimilation, où la francisation des populations autochtones, devenue un impératif, passait par une disqualification systématique des langues et des cultures locales, le temps est désormais celui de l'adaptation. Cet enjeu croise celui, plus global, de la décolonisation. L'école des collectivités françaises d'Océanie doit à ce titre relever plusieurs défis.

³ Le rapport précise que la lettre adressée au grand chef par son épouse était écrite exclusivement en *drehu* et faisait quatre pages.

Elle doit mieux prendre en compte les spécificités locales et la diversité linguistique et culturelle contemporaine de ces sociétés dans leurs composantes océaniques, occidentales et asiatiques, tout en réduisant l'écart avec les standards nationaux. De nombreuses recherches ont déjà permis de répliquer localement les effets du plurilinguisme précoce afin d'en tirer un profit à la fois cognitif et socio-affectif (Nocus, Vernaudon et Paia, 2014; Vernaudon et Fillol, 2009). Loin de contrevenir au projet universaliste de l'école française (Barthoux, 2008), laquelle au demeurant impose aussi sa part d'arbitraire culturel, une présence renforcée des langues et des cultures locales à l'école offre l'opportunité de construire, avec le concours des sciences humaines et sociales, une connaissance humaniste globale :

Penser, c'est comparer. Plus ce que nous comparons est différent, plus notre pensée est féconde car elle est proportionnellement plus affranchie. [...] Les élèves océaniens subissent un handicap là où ils devraient bénéficier d'une chance : comparer des systèmes culturels qui se sont ignorés pendant quelques millénaires et qui marquent l'amplitude de la capacité symbolique de l'homme. (Rigo, 2014, p. 28)

Il convient aussi d'accepter humblement que la démarche scientifique et réflexive appliquée aux langues et aux cultures co-présentes en Nouvelle-Calédonie et en Polynésie française, la seule démarche que peut légitimement encourager l'école, conduise à invalider certains éléments des discours contemporains autour d'une identité kanak ou *mā'ohi* qui se voudrait atemporelle et immuable. En d'autres termes, l'école n'a pas pour vocation de conforter un entre-soi autochtone idéalisé, mais elle doit contribuer à une meilleure connaissance de l'identité humaine, à la fois une et multiple (Morin, 1999). La confrontation à la diversité linguistique et culturelle participe, selon les mots de Bernard Rigo, d'une *insécurité symbolique*, laquelle est hautement désirable car elle nous préserve d'une pensée saturée de préjugés qui finit par prendre la norme pour ce qui est naturel :

La sécurité symbolique, nous l'avons vu, c'est la confusion du normal et du naturel. Tous les fanatismes et tous les intégrismes, qu'ils soient religieux ou politiques, reposent toujours sur cette sécurité symbolique. L'inquisiteur, le Taliban ou l'agent d'un parti unique ne se posent guère de question et militent rarement pour le plurilinguisme ou la diversité culturelle. On aurait tort de s'étonner de la nécessité d'une insécurité symbolique. La neurologie découvre avec Antonio Damasio qu'il n'y a pas d'intelligence élaborée sans émotion et nous savons depuis Socrate qu'il n'y a pas de pensée sans inquiétude. L'émotion n'est rien d'autre que la mise en mouvement et l'inquiétude l'absence de repos : une pensée alerte est une pensée en alerte. L'esprit saturé de convictions et de préjugés est une intelligence anesthésiée. L'école n'a pas pour mission de donner du confort intellectuel, elle doit conjuguer l'estime de soi, l'envie de connaître et la pensée inquiète sans laquelle n'existe pas le sens de l'interrogation. L'insécurité symbolique n'est pas utile à l'ordre social, bien au contraire, mais elle s'impose comme valeur humaine puisque c'est à partir d'elle que le sujet peut négocier les normes qui le régissent. (Rigo, 2014, p. 28)

Même si l'effort d'adaptation de l'école aux spécificités locales fait désormais l'objet d'un relatif consensus, certes différent dans les deux collectivités en raison, entre autres, de leur composition démographique (Vernaudon, 2015), cet effort s'inscrit dans un cadre contraint où les résultats de l'école en Nouvelle-Calédonie comme en Polynésie française sont régulièrement comparés à ceux de la France hexagonale qui sert de parangon. Cette comparaison s'accompagne généralement d'une injonction de « rattrapage » :

Si les moyens mis en œuvre ont permis des progrès, les résultats restent en deçà des références métropolitaines. La réussite aux examens et le nombre de bacheliers toutes filières confondues ont progressé, mais la proportion d'une classe d'âge atteignant le niveau du bac est de 54 % en Polynésie française et de 55 % en Nouvelle-Calédonie (chiffres 2013) contre 83 % en métropole (pour un périmètre comparable). Les sorties du système éducatif sans diplôme ni qualification

demeurent très élevées, environ 35 % des élèves en Polynésie française et 20 % en Nouvelle-Calédonie contre environ 10 % en métropole. (Cour des comptes, 2016, p. 290)

Aussi, dans la prise en compte de la diversité linguistique et culturelle et des spécificités historiques et géographiques locales, la marge de manœuvre de l'institution scolaire demeure étroite. Les adaptations consenties ne sauraient éloigner les élèves calédoniens et polynésiens des attendus des diplômes nationaux, à commencer par le baccalauréat, dont la collation reste une prérogative de l'État.

Les chapitres de la présente publication auront permis d'explorer ces questions et ils révèlent combien les processus d'adaptation et de formation sont complexes en raison du poids de l'histoire, des contraintes structurelles, de la dispersion géographique et des résistances idéologiques. On comprend qu'il est indispensable que se poursuive la recherche contextualisée en éducation, déjà engagée par les Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE) de Nouvelle-Calédonie et de Polynésie française (voir, entre autres, Ailincai et Delcroix, 2019, et Minvielle, 2018). Cette recherche, pour trouver localement sa légitimité, ne peut faire l'économie d'une réflexion fine sur la liaison entre les progrès de la connaissance théorique et sa déclinaison dans la pratique pédagogique.

Dans leur démarche réflexive, les ESPE des collectivités du Pacifique doivent composer avec une double contrainte d'échelle et d'isolement. Par leur taille, et par celle des universités dont elles sont une composante – l'Université de la Polynésie Française (UPF) et l'Université de la Nouvelle-Calédonie (UNC) –, elles ne disposent que d'un vivier restreint d'enseignants-chercheurs directement intéressés par les questions éducatives. Il leur faut donc fédérer localement toutes les personnes-ressources et les institutions en mesure de participer à la recherche en éducation. Il n'est à ce propos pas toujours évident d'impliquer davantage les enseignants-chercheurs des universités de tutelle, issus de champs diversifiés, aux enjeux éducatifs locaux et à l'importance de leur participation à des actions de culture scientifique adaptées au public scolaire à travers la vulgarisation de leurs propres travaux. Ces deux ESPE sont aussi physiquement distantes des grands centres nationaux et internationaux de production de connaissances en sciences de l'éducation. Un écueil possible est celui d'un enfermement dans un champ d'étude trop étroit, trop orienté vers l'application immédiate, sans assise théorique suffisante en recherche fondamentale (Mu Si Yan et Saura, 2015). C'est pourquoi il importe que les ESPE locales soient pleinement connectées aux meilleurs standards de « la science en train de se faire » grâce à des liens étroits avec des laboratoires externes, nationaux et, dans l'idéal, de la région anglophone. Ces regards croisés permettent de prendre du recul par rapport à l'immédiateté empirique du terrain afin d'inscrire les problématiques locales dans de grands enjeux théoriques universels. Notons aussi que par leur insertion dans les tissus social et professionnel calédoniens et polynésiens, les chercheurs et partenaires locaux sont attentifs aux effets produits par leur action, par leurs paroles et par leurs écrits. Dans ce micro-contexte insulaire particulier, les risques d'autocensure sont réels en raison des rapports hiérarchiques auxquels sont soumises certaines catégories de personnel (Fillol et Le Meur, 2014). La recherche en éducation en Océanie, enfin, se déploie dans un contexte postcolonial ou de décolonisation : elle doit être au service des populations locales et participer au rééquilibrage des rapports de domination hérités de la période coloniale (Salaün et Vernaudo, 2014). Elle doit être plus attentive aux pratiques éducatives parentales océaniques (voir Ailincai *et al.*, dans cette publication) et aux familles les plus fragiles, avec lesquelles la distance avec l'école est la plus grande, afin de « mieux comprendre comment et pourquoi certains ne jouent pas pleinement, refusent de jouer ou jouent mal le jeu scolaire » (Salaün et Le Plain, 2018, p. 22). À ce titre, il convient d'être attentif à ce qui se fait ailleurs en Océanie en particulier dans les domaines de l'enseignement des langues et cultures autochtones et de l'histoire régionale

ou dans les expériences de capacitation⁴ des élèves océaniens. Tous ces efforts consentis permettront à la recherche portée par les ESPE de Polynésie française et de Nouvelle-Calédonie de devenir le socle de l'innovation pédagogique dans des espaces insulaires singuliers, pour construire l'école du destin commun, une école où les élèves apprennent à grandir ensemble et à comprendre le monde, sans perdre leurs racines.

Références

- Ailincal, R. et Delcroix, A. (2019). Contextes et transmissions : les apports de la recherche en éducation. Les exemples de la Polynésie française, de la Nouvelle-Calédonie et de l'Océanie. *Contextes et Didactiques*, 14.
- Barthoux, G. (2008). *L'école à l'épreuve des cultures*. Paris : Presses universitaires de France.
- Cour des Comptes. (2016). Le système scolaire en Polynésie française et en Nouvelle-Calédonie : Un effort de l'État important, une efficience à améliorer. Dans *Rapport public annuel* (p. 283-323). Paris.
- Cummins, J. (2014). L'éducation bilingue : qu'avons-nous appris de cinquante ans de recherche? Dans I. Nocus, J. Vernaudon et M. Paia (dir.), *L'école plurilingue en outre-mer. Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre* (p. 41-64). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Dauphiné, J. (1990). *Points d'histoire : Lifou (1864). La prise de possession*. Nouméa : CTRDP-NC.
- Fillol, V. et Le Meur, P.-Y. (2014). Enquête de terrain et décolonisation dans le Pacifique sud. Science, politique, éthique. Dans V. Fillol et P.-Y. Le Meur (dir.), *Terrains océaniques : enjeux et méthodes* (p. 9-23). Paris : L'Harmattan.
- Kohler, J.-M. et Wacquant, L. J. (1985). *L'école inégale. Éléments pour une sociologie de l'école en Nouvelle-Calédonie*. Nouméa : Institut culturel mélanésien.
- Lavondès, H. (1972). Problèmes sociolinguistiques et alphabétisation en Polynésie française. *Cahiers de l'ORSTOM*, IX, 49-61.
- Lechat, P. et Argentin, S. (2011). *Éléments pour une introduction juridique au système éducatif polynésien*. Papeete : Haere p.
- Leenhardt, R. (1980). *Au vent de la Grande Terre, Les Îles Loyalty de 1840 à 1895*. Paris : Imprimerie Claude Bernard.
- Minvielle, S. (2018). *L'école calédonienne du destin commun*. Nouméa : Presses universitaires de la Nouvelle-Calédonie.
- Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Seuil.
- Mu Si Yan, L. et Saura, B. (2015). Decolonization, Language, and Identity: The Francophone Islands of the Pacific. *Contemporary Pacific*, 27(2), 325-335.
- Nicole, J. (1988). *Au pied de l'écriture*. Papeete : Haere po no Tahiti.
- Nocus, I., Vernaudon, J. et Paia, M. (2014). *L'école plurilingue en outre-mer : Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Rigo, B. (2014). Penser la diversité linguistique et culturelle à l'école. Dans I. Nocus, J. Vernaudon et M. Paia (dir.), *L'école plurilingue en outre-mer. Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre* (p. 23-29). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Salaün, M. (2005). *L'école indigène. Nouvelle-Calédonie. 1885-1945*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

4 Le terme « capacitation » est une traduction possible de la notion féconde d'*empowerment* dans le champ des sciences sociales anglophones (Cummins, 2014), à propos des élèves *mā'ori* voir par exemple Tuafati et McGaffery (2005).

- Salaün, M. (2013). *Décoloniser l'école? Hawaï'i, Nouvelle-Calédonie. Expériences contemporaines*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Salaün, M. (2015). Les langues de l'école au temps des Établissements français de l'Océanie : ce que nous dit la législation coloniale, et ce qu'elle ne nous dit pas. *Bulletin de la Société des Études Océaniques*, 336, 24-53.
- Salaün, M. et Le Plain, É. (2018). *L'école ambiguë : histoire de familles à Tahiti*. Paris : L'Harmattan.
- Salaün, M. et Vernaudon, J. (2014). Décoloniser la recherche, pratiquer la recherche en contexte de décolonisation : retour d'expérience sur la promotion d'une école plurilingue. Nouvelle-Calédonie, Polynésie française, 2002-2012. Dans V. Fillol et P.-Y. Le Meur (dir.), *Terrains océaniques : enjeux et méthodes* (p. 159-174). Paris : L'Harmattan.
- Salaün, M. et Vernaudon, J. (2015). L'École populaire kanak... trente ans après, quel héritage? Entretien avec Marie-Adèle Néchéro-Jorédié. *Ethnies*, 37-38, 80-99.
- Saura, B. (2015). *Histoire et mémoire des temps coloniaux en Polynésie française*. Papeete : Au vent des îles.
- Tuafati, P. et McCaffery, J. (2005). Family and community empowerment through bilingual education. *The international journal of bilingual education and bilingualism*, 8(5), 480-503.
- Vernaudon, J. (2015). Linguistic Ideologies: Teaching Oceanic Languages in French Polynesia and New Caledonia. *The Contemporary Pacific*, 27(2), 433-462.
- Vernaudon, J. et Fillol, V. (2009). *Vers une école plurilingue dans les collectivités françaises d'Océanie et de Guyane*. Paris : L'Harmattan.

LES AUTEURS

Rodica Ailincăi est professeure des universités en sciences de l'éducation à l'Université de la Polynésie française, diplômée de l'Université Paris-Descartes et de l'Université Paris III, Sorbonne Nouvelle. Elle est directrice de l'équipe de recherche EASTCO (Sociétés Traditionnelles et Contemporaines en Océanie, EA 4241) et membre associée du CRREF (Centre de Recherches et de Ressources en Éducation et en Formation, EA 4538). Ses recherches portent sur l'étude des interactions éducatives en contexte multiculturel et plurilingue et, plus particulièrement, dans le milieu familial.

Maurizio Ali est maître de conférences en sciences de l'éducation à l'INSPE de Martinique, composante de l'Université des Antilles. Il a enseigné dans plusieurs universités colombiennes (Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de Los Andes, Universidad Santo Tomas) et il a obtenu son doctorat en anthropologie biologique, préhistoire et ethnologie à l'Université de la Polynésie française. Il est membre titulaire du Centre de Recherches et de Ressources en Éducation et en Formation (CRREF - EA 4538) et membre associé de l'équipe d'accueil Sociétés Traditionnelles et Contemporaines en Océanie (EASTCO - EA 4241) et du Centre Interuniversitaire d'Études et de Recherches Autochtones (CIERA Canada). Spécialiste des peuples autochtones de Colombie (Gunadule), de la Guyane (Wayana et Apalaï) et de la Polynésie française (Enata), ses travaux ont contribué à l'étude de l'impact des dynamiques postcoloniales sur les milieux scolaire et familial.

Amélie Alletru est docteure en sciences de l'éducation à l'Université de Nantes. Dans le prolongement du réseau OPÉENet ReForm, elle conduit des recherches sur l'observation des pratiques enseignantes avec un ancrage dans le champ théorique de la didactique professionnelle. Au sein du CREN, ses travaux de thèse menés sur le sol polynésien l'ont amenée à s'intéresser à l'articulation entre culture, au sens anthropologique du terme, et schème d'action des enseignants. Elle assure également la responsabilité d'un des cinq sites de formation de l'INSPE de l'Académie de Nantes.

Dominique Batlle est inspectrice, adjointe du vice-recteur de Mayotte et en doctorat en sciences de l'éducation à l'Université de la Polynésie française. Ses recherches s'appuient sur l'approche phénoménologique dans la formation continue des enseignants de primaire, l'énaction et la mesure de la transformation de l'« être enseignant ». Elle s'intéresse à l'implication réflexive et la verbalisation de la pensée en situation, afin de créer la dynamique individuelle, autonome, de formation continuée pour l'évolution des postures et pratiques professionnelles.

Sophie Bergé est professeure des écoles en province Sud depuis 2017, après des études à l'Université de la Nouvelle-Calédonie.

Séverine Ferrière est maîtresse de conférences, habilitée à diriger des recherches en Sciences de l'éducation à l'INSPE de la Nouvelle-Calédonie et membre du Laboratoire Interdisciplinaire de Recherches en Éducation (LIRE, EA 7483). Ses travaux de recherche, *via* les questions d'égalité des sexes et de bien-être en contexte éducatif, traitent de l'étude des représentations

sociales et professionnelles ainsi que des implications en termes de constructions identitaires, chez les enseignants et les élèves.

Émilie Guy est professeure des écoles en Polynésie française et doctorante en sciences de l'éducation à l'Université de la Polynésie française. Ses travaux de recherche traitent de l'implication parentale en Polynésie française et plus particulièrement sur l'île de Tahiti, via l'analyse de différentes variables (nominale : genre, quantitative : âge des parents, culturelle, socio-économique, linguistique...).

Élodie Martinez est chargée de recherche à l'IRD (LOPS, Laboratoire d'Océanographie Physique et Spatiale, Brest). Docteure en océanographie physique et environnement marin (Université de la Polynésie française). Après 4 ans au Laboratoire d'Océanographie de Villefranche sur Mer (LOV), elle a travaillé pour l'IRD en Polynésie française au sein de l'UMR « Écosystèmes Insulaires Océaniques » de 2013 à 2017. Elle a monté le projet THOT (TaHitian Ocean Time-Series) pour observer la variabilité du phytoplancton et les processus physiques sous-jacents en Polynésie, grâce à des systèmes d'observations appelés flotteurs profileurs physique biogéochimique. C'est dans ce cadre qu'elle s'est faite le relais du projet « Adopt a float » (développé initialement au LOV).

Mirose Paia est enseignante-chercheuse à l'UPF, membre de l'équipe d'accueil Sociétés Traditionnelles et Contemporaines en Océanie (EASTCO, EA 4241). Ses recherches portent sur l'usage des langues polynésiennes reo ma'ohi, tahitien en particulier, dans le cadre des problématiques d'enseignement dans un contexte multilingue et des conditions de revitalisation et de transmission de ces langues dans un contexte diglossique. Le travail de description linguistique trouve son prolongement dans l'analyse comparative des textes de la littérature polynésienne.

Elatiana Razafimandimbimanana est maîtresse de conférence en sciences du langage et membre de l'équipe de recherche ERALO (Mobilités, cRéation, Langues et idéoLogies en Océanie) à l'Université de la Nouvelle-Calédonie. Responsable de formations en didactique du plurilinguisme, elle s'intéresse en particulier aux démarches pluriartistiques en tant que levier des apprentissages. Ses projets de recherche en sociolinguistique explorent notamment les rapports sociaux aux langues, les dynamiques plurilingues ainsi que les imaginaires/idéologies reliés.

Lovaina Rochette est doctorante en sciences humaines (anthropologie et didactique) à l'Université de la Nouvelle-Calédonie, membre de l'équipe de recherche TROCA (Trajectoires d'OCéanie), enseignante certifiée du secondaire détachée dans le supérieur, dans la filière Langue et culture polynésienne à l'Université de la Polynésie française. Formatrice en LCP niveau premier degré de 2005-2010 et niveau second degré depuis 2005 à l'INSPE de l'Université de Polynésie française. Sa recherche porte sur les enjeux éthiques et normatifs de l'enseignement-apprentissage des LCP dans le second degré à Tahiti aujourd'hui en contexte postcolonial.

Bruno Saura, professeur de civilisation polynésienne au sein du département de Langues et civilisation polynésiennes de l'Université de la Polynésie française, a une formation d'anthropologue et politologue. Ses premiers travaux portaient sur les questions politiques et religieuses en Polynésie françaises (1990 *Les bûchers de Faaité* ; 1993 *Politique et religion à Tahiti*) ainsi que les questions ethniques – représentations de l'ethnicité, affirmation identitaire, religion et culture – (1998 *Des Tahitiens, des Français* ; 2008 *Tahiti ma'ohi*). Il se spécialise dans

l'étude des traditions orales ainsi que dans la mythologie polynésienne comparée (2005 *Huahine aux temps anciens* ; 2013 *Mythes et usages des mythes* ; 2019 *Un poisson nommé Tahiti. Mythes et pouvoirs aux temps anciens polynésiens*).

Coralie Taquet est docteure en génétique des populations (Université de La Réunion), ingénieure agronome d'AgroParisTech. Elle a travaillé sur des espèces marines (tortues marines, échinodermes), mais aussi terrestres (bovins). Après un postdoctorat de 3 ans au Japon sur la génétique des populations d'invertébrés marins et un autre sur la connectivité marine à l'USR 3278 CNRS-EPHE (Perpignan), elle a travaillé un an et demi à l'UPF en tant qu'enseignant-chercheur vacataire. Elle est à présent, enseignante de physique-chimie au collège de Hao (Tuamotu).

Marc Taquet est directeur de recherche à l'IRD, représentant de l'IRD en Polynésie française et directeur de l'UMR EIO (UPF, Ifremer, IRD, ILM). Docteur en océanologie biologique et environnement marin (Université Pierre et Marie Curie, Paris 6), titulaire d'une habilitation à diriger des recherches, actuellement représentant de l'IRD en Polynésie française et directeur de l'UMR « Ecosystèmes Insulaires Océaniques ». Son domaine de recherche est l'halieutique, par l'étude notamment les pêcheries tropicales sous DCP ainsi que le comportement agrégatif des grands poissons pélagiques sous les objets flottants. Il a également travaillé sur l'ichtyo-diversité marine des milieux pélagique hauturier et récifal dans l'océan Indien, aux Antilles françaises et dans le Pacifique.

Amandine Touitou est professeure agrégée de géographie. Elle est responsable du master MEEF 2nd degré mention Histoire-géographie à l'INSPE de Guyane, après 4 ans à l'ESPE de Nouvelle-Calédonie. Elle s'intéresse aux adaptations de programmes et à l'enseignement des « questions socialement vives » en géographie dans le contexte multiculturel des outre-mer français.

Goenda Turiano-Reea est maîtresse de conférences en « Langues, littératures et civilisations polynésiennes » à l'Université de la Polynésie française. Ses champs de recherche englobent aussi bien l'enseignement de la langue tahitienne dans le système éducatif français-tahitien, que les rapports qu'entretiennent l'oral et l'écrit avec toutes formes d'arts traditionnels et contemporains polynésiens. Elle est actuellement enseignante chercheuse à l'Université de la Polynésie française, membre de l'équipe d'accueil Sociétés Traditionnelles et Contemporaines en Océanie (EASTCO - EA 4241).

Christelle Varney est chargée de mission à la direction de l'éducation de la province Sud en Nouvelle-Calédonie, en tant que directrice référente depuis 2017, après avoir été successivement enseignante dans le premier degré, puis conseillère pédagogique et directrice d'école prioritaire. Elle accompagne les équipes dans le pilotage de projets innovants, tels que le dispositif *Innov'école*.

Jacques Vernaoudon est maître de conférences en linguistique générale et océanienne à l'Université de la Polynésie française, membre de l'équipe d'accueil Sociétés Traditionnelles et Contemporaines en Océanie (EASTCO - EA 4241). Ses travaux s'articulent autour de deux axes complémentaires, l'un centré sur la description métalinguistique de langues kanak et polynésiennes, l'autre sur la transmission de ces langues en contexte plurilingue. Il participe également à la production de supports numériques d'enseignement ou de valorisation des langues océaniques (ex. <http://nengone.univ-nc.nc/>). Depuis 2018, il pilote le programme « Anareo - Corpus lexical des langues polynésiennes », qui vise à rassembler en une seule base

numérique des données lexicographiques sur les langues de Polynésie française. Il est l'auteur de plusieurs articles sur l'enseignements des langues océaniques. Il a codirigé, avec Isabelle Nocus et Mirose Paia, l'ouvrage collectif *L'école plurilingue en outre-mer : Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre*, publié aux Presses universitaires de Rennes (2014).

Déana Wong est conseillère pédagogique à la circonscription pédagogique de Punaauia-Moorea-Maiao et en doctorat en sciences de l'éducation à l'Université de la Polynésie française. Ses recherches portent sur la construction du langage décontextualisé chez le jeune enfant dans le milieu familial. En particulier, elle s'intéresse à l'influence des pratiques langagières familiales et de l'étayage parental sur cette construction, au regard des paramètres socioculturels des familles.

Seules presses universitaires francophones du Pacifique, et les toutes premières du monde outre-mer francophone, les Presses Universitaires de Nouvelle-Calédonie (PUNC) ont vocation à contribuer à l'édition d'ouvrages et de revues à caractère scientifique. Elles sont un outil de diffusion et de promotion de travaux de recherche – notamment conduits à l'Université de la Nouvelle-Calédonie – qui présentent un intérêt pour la Nouvelle-Calédonie et au-delà pour l'Océanie. Elles entendent également favoriser l'accès en Nouvelle-Calédonie à des ouvrages de référence à partir d'une politique de traduction et de réédition. Les PUNC ont, par ailleurs, pour ambition de faire connaître la recherche francophone au sein de la région Pacifique et au-delà par la mise en place d'une politique de communication bilingue et de coéditions.

La collection LIRE, Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Éducation, a pour objectif la publication sous différents formats des travaux menés au sein du Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Éducation (LIRE) de l'Université de la Nouvelle-Calédonie, avec de possibles collaborations avec d'autres équipes de l'UNC (notamment le LARJE et l'équipe en émergence TROCA), des partenaires locaux (CRESICA, institutions calédoniennes) ou régionaux (PIURN et universités partenaires).

Les publications contribuent à la mise en œuvre du projet scientifique du LIRE sur les questions de « réussite éducative en contexte multiculturel ». Elles ont un lien étroit avec les trois principaux thèmes de recherche du laboratoire : « innovation en éducation », « santé et bien-être de la jeunesse en Océanie », « analyse comparée des systèmes éducatifs et des politiques éducatives en Océanie ». Les approches pluri et/ou interdisciplinaires sont privilégiées, tout comme celles avec une dimension comparative affirmée, notamment à l'échelle océanienne. La collection soutient le développement de recherches en éducation en Nouvelle-Calédonie et en Océanie, mais elle est ouverte aux travaux menés en lien avec les autres champs disciplinaires représentés au sein du LIRE.

Les travaux publiés abordent plus particulièrement les thématiques suivantes : l'éducation en contexte multiculturel ; les inégalités socio-économiques et, notamment, celles liées au genre, et leur impact sur l'éducation et la réussite ; les problématiques de bien-être et de santé, d'image corporelle et d'estime de soi ; la didactique des disciplines ; les savoirs traditionnels et leur mode de transmission ; la diversité des appartenances ; l'éducation au patrimoine ; le plurilinguisme ; les rapports complexes entretenus par les populations avec l'École ; les systèmes éducatifs et les politiques éducatives en Océanie ; la formation à la citoyenneté.

Les PUNC : <https://unc.nc/recherche/presses-universitaires/presentation/>

- Directeur : Jean-Marc Boyer

- Responsable éditoriale et coordinatrice : Françoise Cayrol

- Directeur et directrice de la collection : Stéphane Minvielle et Fanny Pascual

Popai est un prix littéraire initié par madame Déwé Gorodey, alors vice-présidente du gouvernement de la Nouvelle-Calédonie et attribué dans le cadre du SILO. Véritable gage de qualité pour les livres primés, les prix sont attribués par un jury de professionnels du livre et de la culture.

COLLECTION LARJE

Quelle insertion économique régionale pour les territoires français du Pacifique ?

Gaël Lagadec (dir.), Jérémy Ellero, Étienne Farvaque, 2016

L'indépendance des universités en Nouvelle-Calédonie

Mathias Chauchat (dir.), 2017

Le droit de la santé en Nouvelle-Calédonie : de la médecine traditionnelle à la bioéthique

Guylène Nicolas (dir.), 2017

La coutume kanak dans le pluralisme juridique calédonien

Étienne Cornut et Pascale Deumier (dir.), 2018

L'avenir institutionnel de la Nouvelle-Calédonie

Jean-Marc Boyer, Mathias Chauchat, Géraldine Giraudeau,
Samuel Gorohouna, Caroline Gravelat et Catherine Ris (dir.), 2018

La Nouvelle-Calédonie face à la crise des finances publiques

Manuel Tirard (dir.), 2019

Quelle économie pour la Nouvelle-Calédonie après la période référendaire ?

Samuel Gorohouna (dir.), 2019

Précis de droit civil coutumier kanak (4^e édition) avec un lexique coutumier et un lexique des « faux-amis »

Antoine Leca, en coédition avec les Presses Universitaires d'Aix-Marseille (PUAM), 2019

L'identité et le droit. Perspectives calédoniennes, nationales et internationales

Christine Bidaud (dir.), 2020

Les enjeux territoriaux du Pacifique

Géraldine Giraudeau (dir.), 2021



COLLECTION LIRE

L'école calédonienne du destin commun

Stéphane Minvielle (dir.), 2018

*Langues et Cultures Océaniques, École et Famille :
Regards croisés*

Rodica Ailincai et Séverine Ferrière (dir.), 2021



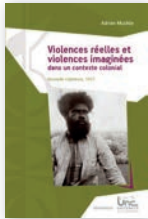


COLLECTION RÉSONANCES

Le réveil kanak

La montée du nationalisme en Nouvelle-Calédonie

David Chappell, 2017 (Coédition avec les éditions Madrépores)



Violences réelles et violences imaginées

Adrian Muckle, 2018



COLLECTION GRESICA

Au fil de l'eau

Nouméa 2019

Workshop des 17 et 18 septembre,
2020



Biodiversité, un besoin urgent d'action en océanie

Claude E. Payri et Éric Vidal (dir.), 2020

Biodiversity, a pressing need for action in oceania

Claude E. Payri et Éric Vidal (dir.), 2019



COLLECTION La-Ni

*Du quartier au Pays, Sociabilités pluriculturelles et appartenance
en Nouvelle-Calédonie*

Benoît Carteron, 2020



Sous le ciel de l'exil

Autobiographie poétique de Marius Julien, forçat de Nouvelle-Calédonie

Gwénael Murphy, Louis Lagarde, Eddy Banaré,
avec la contribution d'Aurélia Rabah Ben Aïssa,
2020

NOS ÉDITIONS, NOTRE RAYONNEMENT SCIENTIFIQUE



**Les presses universitaires
de Nouvelle-Calédonie :**

- Actes de colloques
- Monographies • Revues scientifiques
- Manuels pédagogiques
- Traductions d'ouvrages de référence sur la Nouvelle-Calédonie

Unc
UNIVERSITÉ
de la
NOUVELLE-CALÉDONIE

Punc
PRESSES UNIVERSITAIRES
DE NOUVELLE-CALÉDONIE

ULTIMO GLOBAL.

Achevé d'imprimer sur les presses de Ultimo Global - Octobre 2021

LANGUES ET CULTURES OCÉANIENNES, ÉCOLE ET FAMILLE : REGARDS CROISÉS

Sous la direction de Rodica Ailincăi et Séverine Ferrière

L'école contemporaine dans le Pacifique francophone est en quête d'une meilleure efficacité dans un contexte sociologique, culturel et linguistique qui n'est pas celui de la métropole de tutelle. Elle doit composer avec les spécificités socioculturelles, géographiques, politiques et éducatives de ces territoires qui s'inscrivent dans une dynamique contemporaine océanienne, occidentale et asiatique, tout en essayant de réduire l'écart avec les standards nationaux.

Cet ouvrage est constitué des contributions des différents spécialistes de l'éducation et la formation en Océanie francophone : enseignants, inspecteurs de l'Éducation nationale, doctorants et enseignants-chercheurs. Il propose un éclairage sur les travaux de recherche actuels en éducation et la réussite éducative en Polynésie française et en Nouvelle-Calédonie au travers de trois dimensions : la place des langues et des cultures océaniques dans les programmes scolaires, leur prise en compte dans le quotidien de la classe selon les élèves et les enseignants et le rapport entre l'école, la famille et la communauté.

Les questions explorées témoignent de la complexité du processus d'adaptation et de formation en raison des considérations historiques, des spécificités structurelles, des contraintes géographiques et des résistances idéologiques.