

Zehra Gabillon,
Carole Atem (dir./eds.)

**Contextualiser l'éducation en
milieux insulaires plurilingues et
pluriculturels**

**Contextualising Education in
Insular Plurilingual and
Pluricultural Environments**



La prise en compte par l'éducation de la pluralité linguistique et culturelle est devenue l'un des enjeux majeurs du **xxi^e** siècle. De ce fait, la contextualisation de l'apprentissage est indispensable afin de pouvoir identifier les besoins spécifiques et y répondre, d'autant plus quand il s'agit de milieux insulaires comme la Polynésie française. Cet ouvrage présente les résultats de recherches menées sur le terrain, en croisant des dimensions linguistiques, sociales et pédagogiques. Adoptant une perspective écosystémique, les auteur-es ont examiné diverses démarches possibles de contextualisation du processus d'apprentissage et d'enseignement en lien avec le rôle des langues, les rapports des parents et des apprenants à l'école, ainsi que d'autres phénomènes sociaux spécifiques à ces contextes insulaires.

Zehra Gabillon est Maître de conférences (HDR) en études anglophones à l'Université de la Polynésie française. Ses travaux portent sur l'enseignement des matières scolaires par l'intégration de langues additionnelles, l'analyse des interactions, l'étude des représentations, l'apprentissage actif et l'implication de l'apprenant, et l'apprentissage de langues additionnelles dans des contextes plurilingues.

Carole Atem est Maître de conférences en Langue et Littérature françaises à l'Université de la Polynésie française, docteure de l'Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle en Littérature française de l'âge classique, et Agrégée de Lettres modernes. Elle est l'auteure de plusieurs ouvrages et travaux de recherche consacrés à la littérature française et aux questions culturelles polynésiennes.

transversales

Collection publiée sous la direction d'Aline Gohard-Radenkovic

ISBN 978-2-87574-500-2

ISSN 1424-5868

Contextualiser l'éducation en milieux insulaires plurilingues et pluriculturels
Contextualising Education in Insular Plurilingual and
Pluricultural Environments

transversales

**Langues, sociétés, cultures
et apprentissages**

Vol. 52

Collection publiée sous la direction d'Aline Gohard-Radenkovic

Zehra Gabillon, Carole Atem (dir./eds.)

**Contextualiser l'éducation en milieux
insulaires plurilingues et pluriculturels**

**Contextualising Education in Insular
Plurilingual and Pluricultural
Environments**



Lausanne • Bruxelles • Berlin • Chennai • New York • Oxford

Information bibliographique publiée par « Die Deutsche Bibliothek »
« Die Deutsche Bibliothek » répertorie cette publication dans la
« Deutsche Nationalbibliografie » ; les données bibliographiques détaillées
sont disponibles sur le site <<http://dnb.ddb.de>>.

Cet ouvrage est le résultat des communications qui ont eu lieu lors du colloque JRE
2021 organisé par l'équipe de recherche EASTCO et l'INSPE de Polynésie française
de l'Université de Polynésie française.

Publié avec le soutien de l'Université de la Polynésie Française.

ISSN 1424-5868

ISBN (Print) 978-2-87574-500-2 • E-ISBN 978-2-87574-501-9 (E-PDF)

E-ISBN 978-2-87574-502-6 (E-PUB) • DOI 10.3726/b20935

D/2023/5678/27

Cette publication a fait l'objet d'une évaluation par les pairs.

© 2023 by Zehra Gabillon, Carole Atem (dir./eds.) [Vol-Editor]
and Antoine Delcroix / Alberte Cabarrus / Eléda Robo / Flor-
ent Atem / Frédéric Anciaux / Jacques Vernaoudon / Maurizio
Ali / Mickaëlle Ramassamy / Philippe Kerfourn / Philippe
Tremblay / Pierre-Olivier Weiss / Rodica Ailincăi / Sabine
Dufay / Sandra Sramski / Sohilée Châlons

Publié par Peter Lang Éditions Scientifiques Internationales - P.I.E.,

Bruxelles, Belgique

info@peterlang.com <http://www.peterlang.com/>



Open Access: Cette œuvre est mise à disposition selon les termes de la
Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale -
Pas de Modification 4.0. Pour consulter une copie de cette licence, visitez
le site internet <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Remerciements

Nous remercions Monsieur Patrick Capolsini, Président de l'Université de la Polynésie française, et Monsieur Jean Chaumine, Directeur de l'Institut national supérieur du Professorat et de l'Éducation de Polynésie française, pour la confiance qu'ils nous ont témoignée en apportant leur soutien à la publication de cet ouvrage.

Notre vive gratitude va aussi à Monsieur Antoine Delcroix, qui nous a fait l'honneur de préfacier cet ouvrage et d'exprimer un intérêt marqué pour les travaux qui s'y trouvent réunis.

Nous adressons également nos remerciements à tous les contributeurs, qui, malgré le défi de la distance géographique, ont bien voulu prendre part à cette réflexion collective, et sans qui le présent travail n'aurait pas été possible.

Que soient aussi remerciés les collègues qui ont accepté de participer à l'évaluation scientifique des contributions réunies dans ce livre, ainsi que tous les membres du comité organisateur des Journées de la Recherche en Éducation 2021, colloque international qui fut le point de départ de ce projet d'ouvrage.

Acknowledgements

We would like to thank Mr. Patrick Capolsini, President of the University of French Polynesia, and Mr. Jean Chaumine, Director of the *Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation* of French Polynesia, for the trust they have vested in us by supporting the publication of this work.

Our deepest gratitude also goes to Mr. Antoine Delcroix, who honoured us by writing the foreword of this book and by expressing a marked interest in the work contained in it.

We also wish to thank all the contributing authors who, despite the challenge of geographical distance, were willing to take part in this collective reflection, and without whom the present work would not have been possible.

Our thanks also go to the colleagues who agreed to participate in the peer review of the contributions in this book, as well as to all the members of the organising committee of the *Journées de la Recherche en Éducation 2021*, the international colloquium that was the starting point for this publication project.

Préface

Par différentes initiatives, des chercheurs en éducation et en formation ou relevant de champs connexes ont entrepris d'interroger les systèmes éducatifs et, plus généralement, les conditions éducatives de différents outre-mer européens. Certaines de ces régions sont des territoires périphériques ou ultrapériphériques au sens européen du terme alors que d'autres jouissent de statuts d'autonomie plus ou moins importante. Dans tous, des aspirations, plus ou moins fortes, s'expriment concernant le renforcement du pouvoir de décision locale ou l'accès à la pleine souveraineté. Des évolutions contrastées se dessinent, comme d'un côté le détachement récent de la couronne britannique de la Barbade, devenue République, ou, de l'autre côté, la réalisation d'un référendum d'autodétermination en Nouvelle-Calédonie dans des conditions contestées, notamment en relation avec la crise sanitaire.

Les statuts variés de ces territoires ont des répercussions sur les systèmes d'enseignement scolaire et universitaire. Dans certains cas, l'organisation est quasiment calquée sur les normes de l'ancienne puissance coloniale ou encore le système dépend de manière presque totale d'un pouvoir centralisé. Dans d'autres cas, les autorités locales disposent de marges d'autonomie plus ou moins grandes. Comme conséquence de ces différences statutaires et organisationnelles, la recherche universitaire présente également, dans ces territoires, des caractéristiques variées, comme la constitution d'équipes de recherche locales, l'extension des champs d'investigation d'équipes existantes aux questions d'éducation, mais également, parfois, une dépendance vis-à-vis d'organismes extérieurs à ces régions. Il existe, incontestablement, une tendance à voir dans les outre-mer des terrains à exploiter, qu'ils soient considérés par certains comme des « marchés » en matière

d'enseignement et de formation (notamment avec le développement de l'enseignement à distance), ou par d'autres comme des terrains d'investigation « exotiques et originaux » en matière de recherche en éducation. De très fortes ambiguïtés existent sur les objectifs de ces actions, affichées comme devant contribuer au développement de ces territoires mais répondant souvent, en réalité, à des motifs plus mercantiles. Marc Jimenez disait ainsi qu'« il n'est pas dans la logique mondialisatrice, telle qu'elle est conçue actuellement, d'absorber la périphérie – les pays émergents ou le tiers monde – mais de l'exploiter¹ ». Quoi qu'il en soit, l'affirmation d'un champ original d'investigation est de plus en plus forte et s'accompagne d'un effort en faveur du développement de recherches pilotées localement, et de diffusion des travaux qui y sont menés par l'organisation de colloques, la création de revues ou la publication d'ouvrages, dont le présent travail. Je mesure à la fois l'honneur qui m'est fait de le préfacier, et la responsabilité qui en découle.

Au centre d'une grande partie des travaux des chercheurs en éducation et en formation exerçant dans les outre-mer figure la question des interactions entre leur système éducatif et leurs différentes caractéristiques ou spécificités historiques, géographiques, linguistiques, culturelles, sociales, économiques, écologiques, politiques (*etc.*), question sensible tant s'y superposent diverses influences. Renauld Govain l'exprime mieux que moi en disant, pour la Caraïbe, qu'elle est un « carrefour de cultures et d'identités où, par les aléas de l'histoire, le Nord côtoie et tutoie le Sud² », ce qui est une manière pudique de parler de ce crime contre l'humanité que fut la période coloniale. Plus particulièrement, dans l'ensemble français, l'État s'est le plus souvent montré, dans le domaine éducatif, peu respectueux des cultures territoriales. Ceci s'est souvent fait au nom de l'idée un peu naïve, qu'une même école pour tous est une condition suffisante pour assurer l'égalité des chances et la réussite de chacun. À quelques années près, à des nuances certes

1 Voir Jimenez (2001).

2 Voir Govain (2020).

importantes près, parler breton ou créole³ dans une cour de récréation était passible de sanctions analogues et de la même stigmatisation.

Pour continuer sur cet exemple, l'entrée officielle de certaines langues régionales dans l'enseignement s'effectue en France dans la période suivant la Seconde Guerre mondiale, marquée par une forme de générosité sur le plan des idées éducatives, mais aussi par une montée de certaines revendications identitaires dans différents territoires. On pense ici, par exemple, au plan Langevin-Wallon, s'inscrivant à la suite des idées de Jean Zay, ministre de l'Éducation nationale pendant le Front populaire. Pour les langues régionales, on mentionnera le rôle des députés bretons et communistes dans l'émergence de la Loi Deixonne (1951), ce qui a pu être vu comme une reconnaissance de leur engagement dans la Résistance. Ce fait, et d'autres, ont permis d'opérer ce qui a parfois été décrit comme un renversement de paradigme auquel l'auteur de ces lignes adhère : de langues régionales, inscrites dans les traditions des territoires, à la limite de la réaction contre la République, on passe, par la promotion de leur enseignement et leur reconnaissance comme langues de France, à des idées de démocratisation de l'enseignement, soucieux d'équité et de respect de chacun, et de dynamisme (culturel, entre autres) des territoires d'expression de ces langues. Cependant, on peut regretter que la Loi Deixonne⁴ ne porte que sur quatre langues régionales de l'aire européenne et que, d'une recommandation concernant leur enseignement dans les textes préparatoires, on aboutisse finalement à une autorisation dans le cadre d'un enseignement facultatif, même si le recours aux langues régionales est autorisé par les enseignants du premier et second degré dès lors qu'ils en tirent profit pour leur enseignement⁵. Même si les textes

3 Voir respectivement Ozouf (2009) et Bebel-Gisler (1976).

4 La Loi Deixonne est désormais abrogée et remplacée par des dispositions intégrées au Code de l'Éducation qui restent, selon l'auteur de ces lignes, en-deçà des propositions ayant émergé au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, au moins pour la portée de l'enseignement des langues régionales [voir Gardin, (1975)].

5 La Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école promulguée le 8 juillet 2013, conduit à la rédaction suivante de l'article L312-11 du Code de l'Éducation : « les enseignants du premier et du second degré sont

successifs – qui ont toujours demandé vigilance et mobilisation de la part des différents acteurs concernés – ont permis une meilleure reconnaissance des différentes langues régionales et une extension des modalités d’enseignement autorisées, le récent parcours législatif de la Loi Mollac⁶ et la censure de la disposition concernant l’enseignement immersif montrent toujours les limites et confirment l’impression d’un système éducatif qui semble avancer à regret.

Dans cet environnement législatif et réglementaire que l’on peut qualifier de carcan, il faut néanmoins souligner que la Loi Deixonne comportait des dispositions plutôt heureuses concernant l’enseignement supérieur avec la création prévue « d’instituts d’études régionalistes comportant notamment des chaires pour l’enseignement des langues et littératures locales⁷ » dans les universités des territoires concernés. En conséquence, des « nouveaux certificats de licence et diplômes d’études supérieures, des thèses de doctorat sanctionneront le travail des étudiants » ayant suivi les enseignements des instituts précités. Un historien de l’éducation pourrait mieux que moi dire si ces dispositions ont contribué, et dans quelles mesures, à fonder en France des champs de recherche comme celui de la sociolinguistique, sans doute le premier dans lequel les études portant sur les outre-mer furent centrales. Mais, j’aime à penser que l’ouvrage que vous tenez entre vos mains ou que vous lisez à l’écran, ou dont vous prenez connaissance par d’autres moyens, est un peu le fruit des idées généreuses de l’après Seconde Guerre mondiale, dans notre période où le repli sur soi est revendiqué par certains comme valeur première. . .

autorisés à recourir aux langues régionales, dès lors qu’ils en tirent profit pour leur enseignement. Ils peuvent également s’appuyer sur des éléments de la culture régionale pour favoriser l’acquisition du socle commun de connaissances, de compétences et de culture et des programmes scolaires ». Cette formulation, à l’actualisation du vocabulaire près, n’est pas très éloignée des dispositions de la Loi Deixonne.

6 Le lecteur est renvoyé au site de l’Assemblée nationale pour le dossier complet : https://www.assemblee-nationale.fr/dyn/15/dossiers/protection_patrimoniaie_langues_regionales, consulté le 17 janvier 2022.

7 Voir le portail « Légifrance » : <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFT-EXT000000886638/>, consulté le 17 janvier 2022.

Quoi qu'il en soit, ces circonstances historiques et politiques ont conduit à interroger cette relation autant personnelle que collective, autant psychologique que sociologique, autant didactique que pédagogique, entre les questions d'éducation et des éléments anthropologiques, socioculturels, sociohistoriques, sociolinguistiques, entre autres, liés aux contextes éducatifs.

Il s'agit donc bien de l'affirmation progressive de l'importance de la question du *contexte* dans les questions d'éducation. À ce sujet, faut-il écrire le contexte ou bien les contextes ? Dans les faits, le terme est employé au singulier ou au pluriel, puisque selon l'auteur et les travaux considérés, le singulier ou le pluriel est estimé plus pertinent. Ainsi, une modélisation classique et souvent efficace, oppose le contexte interne d'un individu ou d'une situation d'apprentissage, d'enseignement, de formation ou de médiation et le contexte externe formé de l'entourage du phénomène observé. Pour un professeur, par exemple, ce contexte interne peut être décrit à travers son *pedagogical content knowledge* si l'on suit Shulman, son épistémologie pratique si l'on préfère Brousseau ou encore ses dispositions incorporées en suivant Bourdieu ou Lahire et, en particulier, ses conceptions sur le contexte externe⁸. Pour un élève, le contexte interne peut être envisagé autour de son déjà-là, en suivant par exemple Marin et Crinon, ou de son déjà-su, pour reprendre Verret, ou également de ses dispositions (déjà) incorporées⁹. D'autres modèles du contexte le structurent en cercles concentriques (micro-contexte, méso-contexte, macro-contexte ; voir Tupin) par exemple pour évoquer les contraintes qui pèsent sur l'enseignant dans l'exercice de sa liberté pédagogique. Nous évoquerons ici un troisième modèle, introduit par Zimmermann, Lorenz et Oppermann (2007)¹⁰ qui proposent de décrire les objets au sein d'un contexte au travers de leurs caractéristiques, des activités qui les impliquent, du temps et du lieu où se déroulent ces activités – que nous rapprochons respectivement de la chronogenèse et de la mésogenèse – et enfin des relations qui relient les différents objets

8 Voir, entre autres, pour les quatre auteurs cités : Bourdieu (1980) ; Brousseau (1998) ; Lahire (1998) ; et Shulman (1986).

9 Voir Marin et Crinon (2017) ; Verret (1975).

10 Voir Zimmermann, Lorenz, et Oppermann (2007).

au sein du milieu, que nous voyons en relation avec la topogénèse¹¹. Si j'ai souhaité ici faire ce petit retour sur trois modèles du contexte (ou des contextes !), en les reliant à des travaux classiques, c'est également pour indiquer que le champ de la contextualisation didactique ne se situe pas à la marge ou à la périphérie (pour reprendre Jimenez) mais bien qu'il trouve sa place dans les principaux courants des sciences de l'éducation¹².

L'une ou l'autre de ces approches du concept de contexte, ou d'autres modélisations de ce dernier, sous-tendent les contributions qui constituent cet ouvrage, lequel témoigne de manière éclatante de l'élargissement des travaux portant sur la contextualisation à l'ensemble des disciplines scolaires et aux questions éducatives de manière plus générale. Il me plaît ainsi de souligner que des questions de didactique ou d'éducation *a priori* moins contextualisées (ou moins contextualisables ?) y trouvent également leur place. C'est ainsi qu'en lisant les différents chapitres rassemblés ici, j'é mets l'hypothèse d'un nouveau changement de paradigme : dans la recherche en éducation et en formation, les travaux menés en outre-mer n'en disent-ils pas autant, sinon plus, sur les grandes questions éducatives contemporaines que ceux menés dans les laboratoires de l'Hexagone, tout comme la littérature francophone élaborée dans les territoires caribéens, africains et polynésiens, en dit peut-être plus sur l'évolution de la langue française que celle élaborée dans le creuset hexagonal ? C'est dans cet ordre d'idées que je tiens à remercier particulièrement Madame Zehra Gabillon et Madame Carole Atem de s'être lancées dans l'aventure de l'édition de cet ouvrage. Je pense que chacun éprouvera autant de plaisir à lire cet ouvrage que j'en ai eu à le préfacer. Ce plaisir des lecteurs sera la récompense de ses éditrices !

Antoine DELCROIX

Professeur des Universités en sciences de l'éducation,
Équipe d'accueil CRREF (EA 4538), Université des Antilles
Directeur de l'INSPE de l'académie de la Guadeloupe

11 Nous renvoyons pour le « triplet des genèses » à Sensevy, Mercier, et Schubauer-Leoni (2000).

12 Je reprends ici des idées développées, avec une finalité différente, dans Delcroix (2019).

Références

- Bebel-Gisler, D. (1976). *La langue créole, force jugulée*. Nouvelle-Optique, L'Harmattan.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Éditions de Minuit.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques en mathématiques*. La Pensée Sauvage.
- Delcroix, A. (2019). Contextualisation didactique : un concept en tension ?, *Contextes et didactiques [En ligne]*, 14. DOI : <https://doi.org/10.4000/ced.1295>.
- Gardin, B. (1975). Loi Deixonne et langues régionales : représentation de la nature et de la fonction de leur enseignement. *Langue française*, 25, 29–36. DOI : 10.3406/lfr.1975.6054.
- Govain, R. (2020). Créolophonie et identité dans la Caraïbe multilingue et multiculturelle ? *Archipélies [En ligne]*, 9. Récupéré sur <https://www.archipelies.org/699>
- Jimenez, M. (2001). Centre, marge, et périphérie à l'ordre du jour. *Recherches en Esthétique*, 7, 13–15.
- Lahire, B. (1998). Logiques pratiques, Le « Faire » et Le « dire sur Le Faire ». *Recherche et formation*, 27, 15–28.
- Marin, B. et Crinon, J. (2017). Le déjà-là et le presque-là. *Pratiques [En ligne]*. 173–174, DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.3364>
- Ozouf, M. (2009). *Composition française, Retour sur une enfance bretonne*. Éditions Gallimard.
- Sensevy, G., Mercier, A. & Schubauer-Leoni, M.-L. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur à propos de la course à 20. *Recherches en didactique des mathématiques*, 20(3), 263–304.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Honoré Champion.
- Zimmermann, A., Lorenz, A. et Oppermann, R. (2007). An operational definition of context: Dans B. Kokinov, D. C. Richardson, T. R. Roth-Berghofer & L. Vieu (dir.), *Proceedings of the 6th international and interdisciplinary conference on Modeling and using context (CONTEXT'07)* (p. 558–571). Springer.

Table des matières

Contributeurs	21
INTRODUCTION	29
ZEHRA GABILLON ET CAROLE ATEM L'éducation en milieux plurilingues et pluriculturels	31
ZEHRA GABILLON AND CAROLE ATEM Education in plurilingual and pluricultural settings	37
 <i>PARTIE 1 Contextualisation de l'enseignement des langues</i>	
JACQUES VERNAUDON 1 Enseigner la filiation des langues polynésiennes	53
FLORENT ATEM 2 Conceptualisation et contextualisation	75
PHILIPPE TREMBLAY 3 Pratiques et limites du coenseignement linguistique	109

PARTIE 2 Relations école-parents-enfants en Polynésie française

RODICA AILINCAI, SANDRA SRAMSKI AND FRÉDÉRIC ANCIAUX	
4 Interactions and code-switching in parental practices	139
SABINE DUFAY AND ZEHRA GABILLON	
5 The family-school relationships in French Polynesia	183
PHILIPPE KERFOURN	
6 Inclusion et partenariat en territoire insulaire	231

PARTIE 3 Contextualisation pédagogique en mathématiques

ELÉDA ROBO	
7 Contextualisation pédagogique et <i>Pedagogical Content Knowledge</i>	269
MICKAELLE RAMASSAMY, MAURIZIO ALÌ ET ANTOINE DELCROIX	
8 Apprentissage de la preuve au supérieur aux Antilles	299

PARTIE 4 Enjeux sociaux et contextualisation

ALBERTE CABARRUS	
9 Contextualisation didactique et inégalités sociales	329
SOHILÉE CHÂLONS AND PIERRE-OLIVIER WEISS	
10 Discipline scolaire et contexte caribéen : comparaisons	359

<i>Table des matières</i>	19
<i>CONCLUSION</i>	395
CAROLE ATEM L'éducation contemporaine à l'épreuve de l'instabilité	397
CAROLE ATEM Contemporary education in the face of instability	403
<i>Annexes / Appendices: Résumés / Abstracts</i>	409

Contributeurs

[Par ordre d'apparition]

Antoine DELCROIX

Antoine Delcroix est professeur en sciences de l'éducation et de la formation à l'Université des Antilles. Après une thèse et une habilitation à diriger les recherches en mathématiques, il s'est intéressé depuis une quinzaine d'années aux phénomènes de contextualisation didactique. Pour développer ce champ de recherche, il a contribué à la création du Centre de recherches et de ressources en éducation et formation (CRREF), qu'il a dirigé pendant dix ans. Il est actuellement directeur de la revue *Contextes et Didactiques*. Parallèlement à cette activité de recherche, il a exercé de nombreuses responsabilités administratives, pédagogiques et politiques au sein de l'Université des Antilles.

Zehra GABILLON

Zehra Gabillon est maître de conférences (HDR) en études anglophones à l'Université de la Polynésie française. Elle est spécialisée dans le plurilinguisme, les pédagogies et théories des langues additionnelles et l'analyse interactionnelle. Elle est membre de l'équipe d'accueil EASTCO (EA 4241) et mène des recherches sur la didactique des langues, l'apprentissage des langues additionnelles et les représentations sociales dans le contexte éducatif plurilingue/pluriculturel de la Polynésie française. Elle est l'auteure de plusieurs publications – articles, chapitres d'ouvrages et des ouvrages.

Carole ATEM

Carole Atem est maître de conférences en langue et littérature françaises à l'Université – INSPE de la Polynésie française et agrégée de lettres modernes. Membre de l'Équipe d'accueil Sociétés traditionnelles et contemporaines en Océanie (EA 4241 EASTCO) et membre associé de l'Équipe d'accueil Formes et Idées de la Renaissance aux Lumières (EA 174 FIRL) de l'Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, elle est spécialiste de la littérature française de l'âge classique. Ses recherches portent également sur la littérature francophone océanienne, ainsi que sur la didactique de la littérature et de la langue française en contexte polynésien. Elle est l'auteure de plusieurs ouvrages et articles scientifiques consacrés à la littérature.

Jacques VERNAUDON

Jacques Vernaudon est maître de conférences en linguistique générale et océanienne à l'Université de la Polynésie française (sections CNU 07 et 15) et membre de l'équipe d'accueil Sociétés traditionnelles et contemporaines en Océanie (EASTCO). Ses travaux s'articulent autour de deux axes complémentaires, l'un centré sur la documentation et la description grammaticale et lexicographique de langues océaniques, désormais plus particulièrement les langues de la Polynésie française, l'autre sur la production de supports de valorisation et de transmission de ces langues.

Florent ATEM

Florent Atem est maître de conférences à l'Université de la Polynésie française, où il enseigne la civilisation américaine et la linguistique anglaise. Lauréat du Prix de thèse 2016 d'Aix-Marseille Université en section Arts, Lettres, Langues et Sciences Humaines, il est aussi agrégé externe d'anglais, option Linguistique. Spécialiste de la jeune république nord-américaine, il travaille également dans le cadre de la « Théorie des opérations énonciatives » du linguiste Antoine Culioli. Co-auteur d'un ouvrage d'étude comparative du tahitien, du français et

de l'anglais, il mène aussi des recherches en ethnomusicologie et s'intéresse aux peuples d'Amérique du Nord et du Pacifique.

Philippe TREMBLAY

Aujourd'hui professeur titulaire en sciences de l'éducation à l'Université Laval à Québec, Philippe Tremblay a longuement travaillé en Belgique, d'abord comme instituteur primaire en enseignement ordinaire et spécialisé, puis comme chercheur et assistant à l'Université Libre de Bruxelles. Il est l'auteur de nombreux travaux de recherche sur le co-enseignement et sur l'évaluation de l'enseignement spécialisé et de l'inclusion scolaire.

Rodica AILINCAI

Rodica AILINCAI est Professeur des Universités à l'Université de la Polynésie française et directrice de l'Équipe d'Accueil Sociétés Traditionnelles et Contemporaines en Océanie (EASTCO). Par ailleurs, elle a été MCF en Guyane française jusqu'en 2011 et ensuite directrice de l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres de la Polynésie entre 2011 et 2015. Ses centres d'intérêt et de recherche portent sur : l'étude des pratiques éducatives parentales et du style d'enseignement des parents ; l'étude comparative des interactions éducatives en contexte multiculturel et plurilingue ; l'articulation entre les modes d'apprentissage informels (muséal et familial) et formels (scolaires). Parmi ses nombreuses publications, nous citerons le dernier ouvrage qu'elle a co-coordonné avec Séverine Ferrière : « *Langues et cultures océaniques, école et famille : regards croisés* ».

Sandra SRAMSKI

Sandra Sramski, MCF en sciences du langage – linguistique générale et didactique du Français Langue Étrangère à l'Université de la Polynésie française, est membre du laboratoire EASTCO (EA 4241). Sa thèse sur les représentations interculturelles dans la presse écrite et leurs rôles dans l'imaginaire collectif montre comment elles sont véhiculées par

la langue et pourquoi elles sont à prendre en compte dans l'enseignement d'une langue-culture, seconde ou étrangère. Depuis, les liens entre représentations, langues et cultures font l'objet d'enquêtes sociolinguistiques et d'expérimentations pédagogiques, contribuant à une réflexion sur l'enseignement bilingue, les approches plurielles, l'alternance codique, dans le contexte plurilingue polynésien.

Frédéric ANCIAUX

Frédéric Anciaux est Professeur des Universités en sciences de l'éducation et de la formation à l'INSPE de l'académie de la Guadeloupe, composante de l'Université des Antilles. Il est directeur adjoint de l'unité de recherche « Contextes, Recherches et de Ressources en Éducation et Formation » (UR6_3). Après une thèse (2003) sur l'enfant, le créole et l'éducation physique et sportive en Guadeloupe, il a présenté son HDR (2013) sur les interactions plurilingues en contexte didactique aux Antilles et en Guyane françaises. Il s'intéresse aux alternances et mélanges des langues, expérimente des dispositifs d'enseignement bi-plurilingue et propose des pistes de réflexion sur la gestion du plurilinguisme en contexte didactique.

Sabine DUFAY

Sabine Dufay est doctorante en sciences de l'éducation au sein de l'Équipe d'Accueil Sociétés Traditionnelles et Contemporaines en Océanie (EASTCO) de l'Université de la Polynésie française. Sa thèse de doctorat en cours de réalisation porte sur les représentations des parents et des enseignants de Polynésie française au sujet de l'école. Plus généralement, ses axes de recherche s'articulent autour de la problématique du rapport à l'école des sociétés postcoloniales et ultramarines et s'inscrivent dans l'approche psychosociale des représentations sociales.

Philippe KERFOURN

Philippe Kerfourn est ancien inspecteur de l'Éducation nationale, chargé de la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers

et des formations des enseignants spécialisés dans les Hauts-de-Seine, en Corse, en Nouvelle-Calédonie et en Polynésie française. Doctorant en sciences de l'éducation à l'Université de Rouen Normandie, il est membre du laboratoire CIRNEF (Centre interdisciplinaire de recherche normand en éducation et formation). Ses recherches portent sur le défi de l'inclusion scolaire en territoire insulaire dispersé.

Eléda ROBO

Eléda Robo a été durant une vingtaine d'années professeur de mathématiques dans l'enseignement secondaire, puis formatrice dans les structures de formation des enseignants. Elle s'est d'abord intéressée à la modélisation en mathématiques, puis s'est orientée vers des questions de pédagogie et de didactique. En 2021, elle a soutenu une thèse de doctorat en sciences de l'éducation et de la formation et didactique des mathématiques au sein du Centre de Recherches et de Ressources en Éducation et Formation (CRREF, EA 4538, Université des Antilles). Depuis septembre 2022, elle est maîtresse de conférences en didactiques des mathématiques au sein du Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation (LIRDEF, EA 3749, Université de Montpellier). Ses domaines de recherche sont la didactique des mathématiques, les relations contextes-apprentissage-enseignement, plurilinguisme-mathématiques, les didactiques contextualisées et l'interactionnisme.

Mickaëlle RAMASSAMY

Mickaëlle Ramassamy est professeure agrégée en mathématiques. Après quelques années dans l'enseignement secondaire, elle exerce actuellement à la faculté SciencesTechnologies Environnement de l'Université des Antilles (Pôle Martinique) dont elle est vice-doyenne. Ses travaux de recherche, s'inscrivant dans le cadre d'une thèse en didactique des mathématiques au sein du Centre de Recherches et de Ressources en Éducation et Formation (CRREF), portent sur l'enseignement des mathématiques dans le supérieur, en particulier sur l'apprentissage de la preuve. Membre de l'IREM des Antilles, elle s'intéresse plus largement à l'acquisition du raisonnement mathématique.

Maurizio ALÌ

Maurizio Alì est maître de conférences en sciences de l'éducation et de la formation à l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation de Martinique. Spécialiste de la socio-anthropologie de l'éducation et des contextes postcoloniaux (notamment la France d'outre-mer et l'Amérique latine), il est membre titulaire du Centre de Recherches et de Ressources en Éducation et Formation (CRREF - EA4538, Université des Antilles), membre accueilli de l'Équipe d'Accueil Sociétés Traditionnelles et Contemporaines en Océanie (EASTCO - EA4241, Université de la Polynésie Française) et membre associé du Centre interuniversitaire d'études et de recherches autochtones (CIERA, Université de Montréal).

Alberte CABARRUS

Alberte Cabarrus est docteur en sciences de l'éducation. Ces travaux de recherches croisent la sociologie *dispositionnaliste* et la didactique par l'approche qualitative. Elle est PRCE à l'IUT de Guadeloupe à l'Université des Antilles et assure une mission de cheffe de département et de coordonnatrice pédagogique pour les DE du travail social. Elle poursuit ses réflexions au CRREF INSPE sur le processus de contextualisation didactique, les dispositions sexuelles et genrées dans le contexte guadeloupéen. Elle est aussi membre du Réseau International de l'Animation et elle questionne l'animation sociale comme modalité d'intervention sociale dans l'innovation sociale.

Sohilée CHÂLONS

Sohilée Châlons est professeur particulier et jeune chercheur, titulaire d'un master MEEF (Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation) mention Encadrement éducatif, obtenu à l'Université des Antilles. Elle s'intéresse à la recherche comparée en éducation, plus précisément aux questions disciplinaires et à la gestion des jeunes dits « difficiles » dans des contextes variés. Elle prépare actuellement son projet de thèse.

Pierre-Olivier WEISS

Pierre-Olivier Weiss est sociologue et chercheur post-doctorant à l'Université Côte d'Azur rattaché à l'Unité de recherches migrations et société (UMR-8245). Il est membre associé au Centre méditerranéen de sociologie, de science politique et d'histoire (UMR-7064) d'Aix-Marseille Université et à la Chaire de recherche Bien-être à l'école et prévention de la violence de l'Université de Laval (Canada). Il s'intéresse particulièrement aux traitements inégalitaires et aux discriminations dans le champ scolaire et universitaire. Il pilote actuellement l'Observatoire caribéen du climat scolaire, un programme de recherche qui porte sur les violences et le bien-être scolaires.

INTRODUCTION

ZEHRA GABILLON

Équipe d'accueil EASTCO (EA 4241), Université de la Polynésie française

CAROLE ATEM

Équipe d'accueil EASTCO (EA 4241), Université de la Polynésie française

Équipe d'accueil FIRL (EA 174), Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3

(Membre associé)

L'éducation en milieux plurilingues et pluriculturels

Tous les chapitres de ce livre décrivent des communautés qui sont géographiquement, culturellement et linguistiquement éloignées des sociétés occidentales et de leurs modes de vie, et, pourtant, leurs systèmes éducatifs restent un héritage de l'ère coloniale française. Les langues et les cultures de ces communautés ont été fragilisées pendant la période coloniale, et la situation postcoloniale actuelle porte les séquelles de ce vécu traumatique. En dépit des efforts qui existent désormais pour adapter le programme scolaire aux besoins locaux, les connaissances et les compétences que sont censés acquérir les apprenants concernés ne sont pas toujours en adéquation avec leurs besoins sociaux, culturels et individuels¹.

1 Pour les questions d'éducation concernant les communautés postcoloniales, voir Hickling-Hudson, (2011) ; Hickling-Hudson, Matthews et Woods, (2004) ; Hickling-Hudson et Mayo, (2012); Hudson (2003) ; Nocus, Vernaudon et Paia, (2014) ; Paia, Cummins, Nocus, Salaün et Vernaudon (2015) ; Paia et Vernaudon, (2002) ; Salaün (2020) ; Vernaudon et Fillol (2009).

Bien que l'histoire de chacune de ces communautés soit unique, à des moments précis et sous des régimes politiques différents, elles ont été affectées de manière similaire par les politiques éducatives du gouvernement français. Leur situation n'a d'ailleurs pas été façonnée uniquement par ces politiques et par ces forces internes : les changements sociétaux à l'échelle mondiale, les réactions idéologiques fortes qu'ils ont suscitées, les nouveaux champs de recherche qu'ils ont contribué à faire apparaître, ont également eu un impact considérable sur l'émergence et le traitement de questions socio-éducatives longtemps réprimées.

Avec le processus de mondialisation, amorcé dans les années 1980 et exacerbé depuis les années 1990, des changements majeurs au niveau sociétal et linguistique ont été observés dans le monde entier². Le processus de mondialisation est un phénomène complexe impliquant diverses contre-forces et tensions. Tout en remettant en question la dichotomie relativiste-universaliste, le constat de ces transformations globales dans les sociétés a enclenché un réexamen des normes, des systèmes politiques et éducatifs existants, ce qui a conduit à l'essor de nouveaux mouvements idéologiques/philosophiques plus libéraux. Parmi ceux-ci, les mouvements poststructuralistes, postcoloniaux et postmodernistes, qui constituent les entreprises idéologiques les plus marquantes, ont exercé une influence importante sur plusieurs domaines, notamment dans les champs de l'éducation, des droits linguistiques, de la linguistique appliquée, de la sociolinguistique et de la sociologie³.

Ces recherches théoriques et les actions qui en résultent se sont ainsi attachées à des questions linguistiques comme celle de la *diversité linguistique*⁴ ; en corrélation avec ce faisceau de problèmes, autour

- 2 Concernant les changements sociétaux des années 1980 et 1990, voir Blommaert (2013) ; Vertovec (2015) ; Vertovec et Posey, (2003) ; Vertovec et Wessendorf (2010).
- 3 Pour l'influence des mouvements postmodernes et postcoloniaux sur l'éducation et la linguistique appliquée, voir Canagarajah (2016) ; Gabillon (2022) ; Pennycook (2006) ; Rizvi, (2007) ; Weideman (2007).
- 4 Pour la diversité linguistique, voir la charte européenne des langues régionales ou minoritaires (1992).

de la notion de « droits linguistiques », a été engagée une réflexion sur les droits relatifs à la langue maternelle, au patrimoine et à la langue autochtone. Tandis que la pensée postmoderniste réagissait contre les perceptions générales et universelles du savoir, et soulignait la nature *située* de la notion de connaissance dans une perspective locale – relativiste, le mouvement postcolonial, sous un angle différent mais dans la même veine, mettait en évidence les dangers inhérents aux pratiques culturelles contemporaines, surdéterminées par le capitalisme mondial et l'inégalité des chances ; il existe donc une relation étroite entre l'évaluation critique de la mondialisation et l'étude des communautés postcoloniales⁵. Dans le champ de l'éducation aussi, la vision postcoloniale s'est inscrite en faux contre l'impérialisme culturel, en s'efforçant de remettre en cause sa légitimité dans le programme scolaire, et en promouvant une pédagogie de la critique et de la transformation. Contestant les pratiques d'exploitation et de discrimination, les idéologies postcoloniales ont proposé, entre autres actions, des réformes de programmes, la mise en place de pédagogies adaptées, la valorisation des compétences pluriculturelles, visant à l'équité sociale.

Au cours des quinze dernières années, les efforts de contextualisation de l'éducation ont pris de l'ampleur dans la plupart des territoires français postcoloniaux. De nombreux chercheurs de ces territoires ont consacré leurs efforts à proposer des approches théoriques, didactiques et pédagogiques sur cette question (voir Anciaux et al., 2013 ; Anjou & Forissier, 2018 ; Delcroix, 2019 ; Forissier, 2019 ; Merlo-Leurette & Forissier, 2009 ; Sauvage-Luntadi & Tupin, 2012, Martinez & Wallian, 2018; Wallian, 2018 voir aussi⁶).

Les efforts de contextualisation de la part des différents chercheurs impliqués dans le présent ouvrage sont liés à ce cadre postcolonial, à la

- 5 Pour les questions associant la mondialisation, le postcolonialisme et l'éducation, voir Rizvi (2007); Rizvi et Lingard (2000); Rizvi, Lingard, et Lavia (2006).
- 6 Depuis 2007, l'Université des Antilles consacre la revue « Contextes et Didactiques » à la publication de recherches et de diverses initiatives de contextualisation didactique axées sur la diversité, la coexistence et la confrontation de différents types de contextes (voir la revue Contextes et Didactiques à l'adresse suivante <https://journals.openedition.org/ced/>)

lumière duquel ils peuvent être compris. Tout en explorant les connaissances culturelles autochtones, locales et hybrides, les travaux réunis ici tentent d'apporter des solutions contextualisées aux différents problèmes éducatifs qui se posent particulièrement dans les sociétés insulaires, à plusieurs niveaux et dans divers domaines. Le but ultime de ces activités de recherche est de contribuer à améliorer les pratiques éducatives en identifiant les besoins locaux et en appréhendant leurs spécificités, mais également d'aider à reconstruire les identités *à la fois autonomes et hybrides* des populations privées de leur pouvoir propre par la domination coloniale.

En France, comme l'a déjà mentionné Antoine Delcroix dans l'avant-propos de ce livre, la reconnaissance du plurilinguisme et du pluriculturalisme remonte à 1951 avec la publication de la Loi Deixonne⁷ sur l'enseignement (optionnel) des langues et dialectes locaux. Cette loi était une étape importante vers l'acceptation d'autres langues et cultures en France. Néanmoins, elle ne couvrait que certaines des langues régionales de la France et n'incluait pas les langues des territoires français d'Outre-Mer, au moins jusqu'en 1981 (pour le tahitien)⁸ et 1992 (pour les langues mélanésiennes)⁹ et 2002 (pour les créoles)¹⁰.

En 1992, la France s'est opposée à l'évolution vers le pluriculturalisme/plurilinguisme en refusant d'adopter la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires¹¹. La même année, la Constitution

7 Pour l'enseignement des langues et dialectes locaux en France, voir Loi Deixonne (Loi n°51-46 du 11 janvier 1951, n.d.).

8 Décret n°81-553 du 12 mai 1981 relative à l'enseignement des langues et dialectes locaux récupéré le 3 février 2022 sur <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000703750>

9 Voir Vernaudo (2015) et Décret no 92-1162 du 20 octobre 1992 relatif à l'enseignement des langues et dialectes locaux récupéré le 3 février 2022 sur <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000709907/>

10 Voir le rapport officiel du Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports concernant les langues régionales et locales par Euzet et Kerlogot (2021).

11 Voir Alen-Garabato and Cellier (2009); Benoit-Rohmer (2001) pour les politiques concernant les langues régionales et voir aussi la Charte européenne des

a été modifiée et la déclaration selon laquelle « La langue de la République est le français » a été ajoutée¹². Avec cette déclaration disparaissait l'espoir de certains territoires d'Outre-Mer – par exemple la Polynésie française – d'obtenir le statut de deuxième langue officielle pour les langues autochtones parlées dans leurs communautés. Toutefois, au fil du temps, les langues régionales et minoritaires ont reçu une certaine reconnaissance de la part du gouvernement français, et les efforts pour contextualiser¹³ les pratiques éducatives ainsi que les activités de recherche sur le pluriculturalisme/plurilinguisme¹⁴ ont pris de l'ampleur dans les outre-mer français.

Les territoires français ultramarins mentionnés dans cet ouvrage s'étendent sur des environnements insulaires géographiquement dispersés, et possèdent des identités plurilingues et pluriculturelles aussi bien que des réalités et des attentes sociales distinctes. Il n'en reste pas moins que les programmes éducatifs locaux, à l'exception d'adaptations mineures, utilisent le programme national français conçu sur la base des besoins et des réalités de la France métropolitaine. Ce livre collectif, grâce aux recherches de dix-sept contributeurs, propose de réfléchir sur la façon dont l'éducation dans ces environnements peut être rendue plus pertinente ; en tâchant d'abord de saisir la réalité de ces territoires, de comprendre leur originalité inaliénable, il suggère et explore des solutions, en offrant des opportunités éducatives contextualisées¹⁵. L'un des questionnements communs à ces sociétés est celui précédemment évoqué des droits linguistiques, liés aux droits de la langue maternelle, à la langue d'enseignement scolaire et à la diversité linguistique,

langues régionales ou minoritaires sur <https://www.coe.int/en/web/european-charter-regional-or-minority-languages/text-of-the-charter>

12 Voir Article 2- *Constitution du 4 octobre 1958* sur https://www.legifrance.gouv.fr/loda/article_lc/LEGIARTI000006527453

13 Voir l'ouvrage édité par Anciaux, Forissier, et Prudent (2013).

14 Voir Nocus, Vernaudon, et Paia (2014) ; Paia, Cummins, Nocus, Salaün, et Vernaudon (2015) ; Paia et Vernaudon, (2002) ; Salaün (2020) ; Vernaudon et Fillol (2009).

15 Pour le concept et les pratiques de « l'éducation contextualisée », voir Anciaux, Forissier, et Prudent (2013); Delcroix (2019).

questions directement corrélées à certaines préoccupations éducatives majeures¹⁶. Au niveau social, la langue représente l'identité d'un groupe donné et permet la transmission intergénérationnelle de la culture, de l'histoire et des traditions de la communauté impliquée : elle relève, dans une perspective anthropologique, des *sacra*¹⁷. Au niveau individuel et psychologique, elle est un moyen de communication et d'expression, et fait donc partie des droits humains les plus fondamentaux.

On mesure ainsi à quel point, malgré les changements considérables survenus les trente ou quarante dernières années dans les philosophies éducatives et, surtout, dans les politiques concernant le plurilinguisme et le pluriculturalisme à l'échelle mondiale, une attention soutenue, notamment de la part des chercheurs, s'avère nécessaire à l'égard des sociétés qui ont subi l'impérialisme colonial, et qui demeurent confrontées, encore aujourd'hui, à de nombreux défis sociaux, culturels, linguistiques et éducatifs.

16 Voir Green (1987).

17 Définis comme les biens d'une société transmis « pour affronter la permanence de la communauté dans le temps » chez Hénaff (2002), p. 201.

ZEHRA GABILLON

CAROLE ATEM

Education in plurilingual and pluricultural settings

All the chapters in this book describe communities that are geographically, culturally and linguistically distant from Western communities and their ways of life, yet their education systems remain a legacy of the French colonial era. The languages and cultures of these communities were weakened during the colonial period and the current postcolonial situation bears the consequences of this traumatic experience. Despite current efforts to adapt the curriculum to local needs, the knowledge and skills that the learners concerned are expected to acquire do not always correspond to their social, cultural and individual needs.¹⁸

These communities have unique past histories, but they have been similarly affected by the educational policies of the French government at different times and under different political regimes. However, the situation of these communities has not been shaped solely by these internal policies and forces. Global societal changes and the subsequent activation of ideological reactions and research activities have also had a considerable impact on the emergence and treatment of long-suppressed societal and educational problems.

With the process of globalization, which began in the 1980s and has been accentuated since the 1990s, major societal and linguistic changes

18 For educational issues concerning postcolonial communities see Hickling-Hudson, (2011); Hickling-Hudson, Matthews and Woods, (2004); Hickling-Hudson and Mayo, (2012); Hudson (2003); Nocus, Vernaudon, and Paia, (2014); Paia, Cummins, Nocus, Salaün, and Vernaudon (2015); Paia and Vernaudon, (2002); Salaün (2020); Vernaudon and Fillol (2009).

have been observed worldwide.¹⁹ The process of globalization is a complex phenomenon involving various counterforces and tensions. The observation of these global transformations in societies has initiated re-examination and reflection on existing norms, political systems, educational policies, challenging the relativist-universalist dichotomy, which led to the emergence of new, more liberal ideological/philosophical movements. Among these, the poststructuralist, postcolonial and postmodernist movements, which constitute the most prominent ideological pursuits, have had a considerable influence on several fields, including education, language rights, applied linguistics, sociolinguistics and sociology.²⁰

These ideological pursuits and the subsequent actions have also addressed language issues such as *linguistic diversity*²¹ and other notions related to *language rights*²² and have initiated reflections on mother tongue, heritage and indigenous language rights. The postmodernist view reacted against general and universal perceptions of knowledge and emphasised the situated nature of the notion of knowledge from a local (relativistic) perspective. From a different angle yet along the same lines, the postcolonial view of education confronted cultural imperialism by aiming to deactivate its legitimacy in the school curriculum and promoting a pedagogy of critique and transformation. The postcolonial movement has highlighted the dangers inherent in contemporary cultural practices, which are overdetermined by global capitalism and unequal opportunities. There is thus an inherent relationship between the critical evaluation of globalization and the study of postcolonial communities.²³ Such postcolonial ideologies have challenged exploitative

19 For societal changes in the 1980s and 1990s, see Blommaert (2013); Vertovec (2015); Vertovec and Posey, (2003); Vertovec and Wessendorf (2010).

20 For the influence of postmodern and postcolonial movements on education and applied linguistics see Canagarajah (2016); Gabillon (2022); Pennycook (2006); Rizvi, (2007); Weideman (2007).

21 For linguistic diversity see the European charter for regional or minority languages (1992).

22 For language rights see the universal declaration of linguistic rights; see UNESCO (1996) and PEN international (1998).

23 For issues associating globalisation, postcolonialism and education see Rizvi (2007); Rizvi and Lingard (2000); Rizvi, Lingard, and Lavia (2006).

and discriminatory practices and have proposed, among other issues, curriculum reform, adapted pedagogies, pluricultural competence and societal equity.

Over the past fifteen years, efforts to contextualize education have gained momentum in most post-colonial French territories. Many researchers in these territories have devoted their efforts to proposing theoretical, didactic and pedagogical approaches to this issue (see Anciaux et al., 2013; Anjou & Forissier, 2018; Delcroix, 2019; Forissier, 2019; Forissier & Anciaux, 2013; Merlo-Leurette & Forissier, 2009; Sauvage-Luntadi & Tupin, 2012, Martinez & Wallian, 2018; Wallian, 2018 see also²⁴).

The educational contextualization efforts of the researchers in this book, although not always directly mentioned or emphasized, can be explained within this postcolonial and postmodernist framework. While exploring autochthonous, local and hybrid cultural knowledge, the studies gathered here attempt to provide contextualized solutions to the various educational problems that arise particularly in insular societies, at several levels and in various areas. The ultimate aim of these research activities is to contribute to the improvement of educational practices by identifying local needs and understanding their specificities, but also to help reconstruct the autonomous and hybrid identities of people disempowered by colonial domination.

In France, as already mentioned by Antoine Delcroix in the foreword of this book, the recognition of plurilingualism and pluriculturalism dates back to 1951 with the issuing of the Deixonne law²⁵ on the (optional) teaching of local languages and dialects. This law was an important step towards the acceptance of other languages and cultures within France and its territories. However, this law only covered some

24 Since 2007, the University of the Antilles has devoted the journal “*Contextes et didactiques*” to the publication of research and various practices on didactic contextualisation focusing on the diversity, coexistence and confrontation of different kinds of contexts (see the journal *Contextes et Didactiques* at <https://journals.openedition.org/ced/>)

25 See the *Deixonne* law (Loi n°51–46 du 11 janvier 1951) on the teaching of local languages and dialects in France.

of the regional languages of France and did not include the languages of the French overseas territories, at least not until 1981 (Tahitian)²⁶ and 1992 (Melanesian languages)²⁷ and 2002 (Creoles)²⁸.

In 1992, France opposed the move towards pluriculturalism/plurilingualism by refusing to adopt the *European Charter for Regional or Minority Languages*.²⁹ The same year, the Constitution was amended and the declaration “The language of the Republic is French” was added.³⁰ With this declaration, the hopes of some overseas territories (e.g., French Polynesia) to obtain second official language status for the autochthonous languages spoken in their communities disappeared. Over time, however, regional and minority languages have received some recognition from the French government, and efforts to contextualize educational practices³¹ and research activities on pluriculturalism/plurilingualism³² have gained momentum in the French overseas territories.

The French overseas territories mentioned in this book are spread out over geographically dispersed island environments and have plurilingual and pluricultural identities and distinct social realities and

26 Décret n°81–553 du 12 mai 1981 concerning the teaching of local languages and dialects. Retrieved 3 February 2022 from <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000703750>

27 See Vernaudon (2015) and “Décret no 92–1162 du 20 octobre 1992” concerning the teaching of local languages and dialects. retrieved 3 February 2022 from <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000709907/>

28 See the official report of the Ministry of National Education, Youth and Sports (Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports) on regional and local languages by Euzet and Kerlogot (2021).

29 See Alen-Garabato and Cellier (2009); Benoit-Rohmer (2001) for policies concerning regional languages and see also the *European Charter for Regional or Minority Languages* at <https://www.coe.int/en/web/european-charter-regional-or-minority-languages/text-of-the-charter>

30 See *Article 2- Constitution du 4 octobre 1958* at https://www.legifrance.gouv.fr/loda/article_lc/LEGIARTI000006527453

31 See the edited book by Anciaux *et al.* (2013).

32 See Nocus, Vernaudon, and Paia (2014); Paia, Cummins, Nocus, Salaün, and Vernaudon (2015); Paia and Vernaudon, (2002); Salaün (2020); Vernaudon and Follol (2009).

expectations. Nevertheless, local educational programmes, with the exception of minor adaptations, use the French national curriculum designed on the basis of the needs and realities of metropolitan France. This collective work, through the research efforts of seventeen contributors, attempts to explore, understand, and suggest solutions and offer reflections on how education in these environments can be made more relevant by providing contextualized educational opportunities.³³ One of the issues common to these societies is the aforementioned issue of language rights, related to mother tongue rights, language of instruction in schools and linguistic diversity, which are directly related to some major educational concerns.³⁴ At the social level, language represents the identity of a given group and allows the intergenerational transmission of the culture, history and traditions of the community in question: from an anthropological perspective, it is part of the *sacra*.³⁵ At the individual and psychological level, it is a means of communication and expression, and thus one of the most fundamental human rights.

This shows the extent to which, despite the considerable changes that have taken place over the last thirty or forty years in educational philosophies and, above all, in policies concerning plurilingualism and pluriculturalism on a global scale, sustained attention, particularly on the part of researchers, is necessary with regard to societies that have undergone colonial imperialism and that are still confronted today with numerous social, cultural, linguistic and educational challenges.

33 For the concept and practices of “Contextualized education”, see Anciaux, Forissier, and Prudent (2013); Delcroix (2019).

34 See Green (1987).

35 Defined as the property of a society transmitted “to face the permanence of the community in time” (Hénaff, 2002, p. 201).

Références/References

- Alen-Garabato, C., & Cellier, M. (2009). L'enseignement des langues régionales en France aujourd'hui : état des lieux et perspectives. *Trema*, (31), 1–4. <https://doi.org/10.4000/trema.903>
- Anciaux, F., Forissier, T., & Prudent, L. F. (2013). *Contextualisations didactiques : approches théoriques* (Eds.). Paris : Harmattan.
- Anjou, C., & Forissier, T. (2018). Apprendre la géothermie avec les effets de contextes. *10e Rencontre Res Sc Ient i Fiques de l'ARDiST*.
- Benoit-Rohmer, F. (2001). Les langues officielles de la France. *Revue Française de Droit Constitutionnel*, 45(1), 3. <https://doi.org/10.3917/rfdc.045.0003>
- Blommaert, J. (2013). *Ethnography, superdiversity and linguistic landscapes: Chronicles of complexity*. New York, USA: Multilingual Matters.
- Canagarajah, S. (2016). Crossing borders, addressing diversity. *Language Teaching*, 49(3), 438–454. <https://doi.org/10.1017/S0261444816000069>
- Delcroix, A. (2019). Contextualisation didactique : un concept en tension ? *Contextes et Didactiques*, (14), 24–40. <https://doi.org/10.4000/ced.1295>
- Delcroix A., Forissier, T., & Anciaux, F. (2013). Vers un cadre d'analyse opérationnel des phénomènes de contextualisation didactique. In F. Anciaux, T. Forissier, & P. Lambert-Félix (Eds.), *Contextualisations didactiques : approches théoriques* (pp. 141–185). L'Harmattan.
- Euzet, C., & Kerlogot, Y. (2021). *L'enseignement des langues régionales état des lieux et perspectives après la décision du conseil constitutionnel du 21 mai 2021*. Récupéré le 2 février, 2022 sur <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/280845.pdf>
- Forissier, T. (2019). Contextualisation et effets de contextes dans l'apprentissage des Sciences [HDR]. In *HDR*. Université des Antilles.

- Gabillon, Z. (2022a). *Apprentissage de langues additionnelles dans un cadre scolaire plurilingue : Langues autochtones, étrangères, régionales et patrimoniales*. Bruxelles : Peter Lang.
- Gabillon, Z. (2022b). *Learning additional languages in plurilingual school settings: Autochthonous, foreign, regional and heritage languages*. Brussels: Peter Lang.
- Green, L. (1987). Are language rights fundamental? *Osgoode Hall Law Journal*, 25(4), 639–669.
- Hénaff, M. (2002). *Le Prix de la vérité. Le don, l'argent, la philosophie*. Paris : Seuil.
- Hickling-Hudson, A. (2011). Teaching to disrupt preconceptions: Education for social justice in the imperial aftermath. *Compare*, 41(4), 453–465. <https://doi.org/10.1080/03057925.2011.581513>
- Hickling-Hudson, A., Matthews, J., & Woods, A. (2004). Education, postcolonialism and disruptions. In A. Hickling-Hudson, J. Matthews, & A. Woods (Eds.), *Disrupting Preconceptions: Postcolonialism and Education* (pp. 1–16). Australia: scientificcommons.org.
- Hickling-Hudson, A., & Mayo, P. (2012). Editorial furthering the discourse in postcolonial education. *Postcolonial Directions in Education*, 1(1), 1–8.
- Hudson, A. H. (2003). Multicultural education and the postcolonial turn. *Policy Futures in Education*, 1(2), 381–401. <https://doi.org/10.2304/pfie.2003.1.2.13>
- Loi n°51–46 du 11 janvier 1951. *Dite Deixonne relative à l'enseignement des langues et dialectes locaux (version initiale)*.
- Martinez, C., & Wallian, N. (2018). La contextualisation des interactions enseignant élèves : douze micro-études d' « événements remarquables » en collège réunionnais. In N. Wallian (Ed.), *Intervention éducative et médiation (s): contextes insulaires, cultures diverses, explorations plurielles* (pp. 277–306). Bruxelles : Peter Lang.
- Merlo-Leurette, S., & Forissier, T. (2009). La contextualisation dans l'enseignement des sciences et techniques en Guadeloupe. *Grand*, 83, 19–26.

- Nocus, I., Vernaudon, J., & Paia, M. (2014). *L'école plurilingue en Outre-mer : Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Paia, M., Cummins, J., Nocus, I., Salaün, M., & Vernaudon, J. (2015). Intersections of language ideology, power, and identity. In W. E. Wright, S. Boun, & O. García (Eds.), *The handbook of bilingual and multilingual education* (pp. 145–163). Sussex, UK: Blackwell Publishers.
- Paia, M., & Vernaudon, J. (2002). Le Tahitien : plus de prestige, moins de locuteurs. *Hermès*, 32–33, 395–402.
- PEN international. (1998). *The universal declaration of linguistic rights*. https://pen-international.org/app/uploads/drets_culturals389.pdf
- Pennycook, A. (2006). Postmodernism in language policy. In T. Ricento (Ed.), *An introduction to language policy: Theory and method* (pp. 60–76). Victoria, Australia: Blackwell Publishing.
- Rizvi, F. (2007). Postcolonialism and globalization in education. *Cultural Studies - Critical Methodologies*, 7(3), 256–263. <https://doi.org/10.1177/1532708607303606>
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2000). Globalization and education: complexities and contingencies. *Educational Theory*, 50(4), 419–426.
- Rizvi, F., Lingard, B., & Lavia, J. (2006). Postcolonialism and education: Negotiating a contested terrain. *Pedagogy, Culture and Society*, 14(3), 249–262. <https://doi.org/10.1080/14681360600891852>
- Salaün, M. (2020). *Ni race, ni classe ? : À propos de la convocation de la « culture » dans l'appréhension de la difficulté scolaire en Polynésie française*. <https://doi.org/10.3917/agora.084.0067>
- Sauvage Luntadi, L., & Tupin, F. (2012). La compétence de contextualisation au coeur de la situation d'enseignement-apprentissage The Competency of Contextualization At the Heart of the Teaching-Learning Situation. *Phronesis*, 1(1), 102.
- UNESCO. (1996). *World conference on linguistic rights: Barcelona declaration*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000104267>

- Vernaudeau, J. (2015). Linguistic ideologies: Teaching Oceanic languages in French Polynesia and New Caledonia. *Contemporary Pacific*, 27(2), 434–462.
- Vernaudeau, J., & Fillol, V. (2009). *Vers une école plurilingue dans les collectivités françaises d'Océanie et de Guyane*. Paris, France : L'Harmattan.
- Vertovec, S. (2015). *Routledge international handbook of diversity studies*. New York, USA: Routledge.
- Vertovec, S., & Posey, D. (2003). *Globalization, globalism, environments, and environmentalism: Consciousness of connections*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Vertovec, S., & Wessendorf, S. (2010). *The multiculturalism backlash European discourses, policies and practices*. New York: Routledge.
- Wallian, N. (2018). *Intervention éducative et médiation (s): contextes insulaires, cultures diverses, explorations plurielles*. Bruxelles : Peter Lang.
- Weideman, A. (2007). The redefinition of applied linguistics: Modernist and postmodernist views. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 25(4), 589–605. <https://doi.org/10.2989/16073610709486483>

PARTIE 1 Contextualisation de l'enseignement des langues

Les communautés insulaires dont nous traitons dans cet ouvrage sont des communautés linguistiquement diverses qui comptent plus d'une langue ou d'un dialecte. Dans ces milieux plurilingues, de nombreux enfants parlent deux ou plusieurs langues à des niveaux variés (ou un mélange de deux ou plusieurs langues) comme langue de socialisation initiale à la maison, ou entendent ces langues parlées dans leur entourage (par des membres de la famille, des amis, ou à la radio, à la télévision, etc.). Les langues évoquées dans cet ouvrage étaient exclues de l'école et de l'administration publique pendant la période coloniale. Elles ont été introduites dans le programme scolaire à la fin du 20^e siècle et au début du 21^e siècle, en 1981 pour le tahitien, en 1992 pour les langues mélanésiennes, et en 2002 pour les créoles (voir l'introduction pour plus de détails et Vernaudon, 2015). Aujourd'hui, nombre de ces langues autochtones sont de moins en moins utilisées (voir Cambrone-Lasnes, 2015 ; Paia & Vernaudon 2002 ; Salaün, Vernaudon & Paia 2016) et beaucoup figurent sur la liste des langues en danger de l'UNESCO. Afin d'inverser la dynamique linguistique et de répondre aux besoins de ces environnements plurilingues, linguistes et pédagogues proposent des pédagogies plurilingues pour ajuster et contextualiser l'éducation (voir Gabillon, 2022a, 2022b). Cette première partie de l'ouvrage contient trois chapitres qui examinent la contextualisation du

point de vue didactique et linguistique, et sur le plan de la formation des enseignants.

Le premier chapitre est présenté par Jacques Vernaudon, qui décrit le contexte linguistique en Polynésie française. Il souligne l'importance des approches plurielles dans l'enseignement des langues afin de permettre l'intercompréhension entre les langues polynésiennes apparentées. Il rappelle que les langues autochtones de la Polynésie française appartiennent au groupe des langues polynésiennes, qui comprend une quarantaine d'idiomes dispersés dans les îles du Pacifique, et que plusieurs de ces langues sont parlées uniquement en Polynésie française. Vernaudon affirme que la comparaison systématique des langues filles contemporaines est nécessaire pour comprendre et reconstruire la langue proto-polynésienne qui sera au cœur de l'intercompréhension entre toutes les autres langues filles. Le chapitre propose l'utilisation de pédagogies de sensibilisation aux langues pour contextualiser l'enseignement des langues aux besoins langagiers des apprenants de la Polynésie française. En adoptant des pédagogies plurielles, il vise à mettre en valeur la diversité linguistique des apprenants des différents archipels et à les sensibiliser à l'origine commune des langues polynésiennes en les accompagnant dans l'identification des correspondances phonologiques et des proximités lexicales entre ces langues, facilitant ainsi l'intercompréhension entre elles.

Florent Atem, dans le chapitre deux, établit également un lien entre les connaissances linguistiques et les pédagogies d'apprentissage des langues dans les environnements d'apprentissage plurilingues. Ce chapitre vise à illustrer comment la linguistique énonciative peut être utilisée à un degré potentiellement élevé d'approche contextualisée et située pour étudier les fonctions langagières dans un environnement plurilingue. Florent Atem expose les usages possibles des outils d'analyse apportés par la linguistique énonciative et leur transposition à l'enseignement des langues, notamment dans un contexte plurilingue. Il attire l'attention du lecteur sur des exemples comparatifs entre l'anglais et le français et entre le tahitien et le français, et il explore les manières possibles de sensibiliser les apprenants aux différentes fonctions langagières de ces langues, qui sont des langues pratiquées dans le contexte scolaire et socioculturel de la Polynésie française.

Dans le chapitre trois, Philippe Tremblay décrit les efforts de contextualisation réalisés à travers une recherche-action dans un contexte plurilingue. Partant de l'idée que peu de travaux ont été réalisés sur le co-enseignement en contexte de plurilinguisme, il décrit une recherche-action sur le co-enseignement dans le contexte de l'enseignement par l'Enseignement de Matières par Intégration d'une Langue Étrangère (EMILE) (français/anglais) au primaire, dans laquelle les conditions de mise en œuvre du co-enseignement des langues sont analysées. L'objectif de cette étude est d'identifier, de questionner et de clarifier les conditions du co-enseignement avec un enseignant spécialisé en langues plutôt qu'avec un enseignant spécialisé en matières.

Contextualization of language teaching

The island communities discussed in this book are linguistically diverse communities with more than one language or dialect. In these plurilingual settings, many children speak two or more languages at varying levels (or a mixture of two or more languages) as their language of initial socialization at home, or hear these languages spoken in their surroundings (by family members, friends, or on the radio, television, etc.). The languages discussed in this book were excluded from schools and public administration during the colonial period. They were introduced into the school curriculum in the late 20th and early 21st centuries, Tahitian in 1982, Melanesian languages in 1992, and Creoles in 2002 (see the introduction for more details and Vernaudon, 2015). Today, many of these indigenous languages are less and less used (see Cambrone-Lasnes, 2015 ; Paia & Vernaudon 2002 ; Salaün, Vernaudon & Paia 2016) and many are on the UNESCO list of endangered languages. To reverse the linguistic dynamic and respond to the needs of these plurilingual environments, linguists and pedagogues propose plurilingual pedagogies to adjust and contextualize education. This first part of the book contains three chapters that examine contextualization from didactic, linguistic and teacher education perspectives.

Chapter One is presented by Jacques Vernaudeau, who describes the linguistic context in French Polynesia. He underlines the importance of pluralistic approaches in language teaching in order to allow for intercomprehension between kindred Polynesian languages. He points out that the indigenous languages of French Polynesia belong to the group of Polynesian languages, which includes some forty idioms scattered throughout the Pacific Islands, and that several of these languages are spoken in French Polynesia alone. Vernaudeau argues that systematic comparison of contemporary daughter languages is necessary to understand and reconstruct the proto-Polynesian language that will be at the heart of intercomprehension among all other daughter languages. The chapter proposes the use of language awareness pedagogies to contextualize language teaching to the linguistic needs of learners in French Polynesia. By adopting pluralistic pedagogies, he aims to value the linguistic diversity of learners from different archipelagos and to help them aware of the common origin of Polynesian languages by supporting them in identifying phonological correspondences and lexical proximities between these languages, thus facilitating intercomprehension between them.

Florent Atem also draws a connection between linguistic knowledge and language learning pedagogies in plurilingual learning environments in Chapter Two. This chapter aims to illustrate how enunciative linguistics can be used to implement a potentially high degree of contextualized and situated approach to studying language functions in a plurilingual environment. Florent Atem outlines the possible uses of the analytical tools provided by enunciative linguistics and their transposition to language teaching, especially in a plurilingual context. He draws the reader's attention to comparative examples between English and French and between Tahitian and French, and he explores how learners can be made aware of the different language functions of these languages, which are languages used in the French Polynesian school and sociocultural context.

In Chapter Three, Philippe Tremblay describes the contextualization efforts made through action research in a plurilingual context. Based on the idea that little work has been done on co-teaching in a plurilingual context, he describes an action research study on co-teaching

in the context of teaching a school subject through Content and Language Integrated Learning (CLIL) (French/English) at the primary level, in which the conditions for implementing language co-teaching are analysed. The aim of this study is to identify, question and clarify the conditions for co-teaching with a language specialist teacher rather than a subject specialist teacher.

Références / References

- Cambrone-Lasnes, S. (2015). *Pratiques et représentations sociales des langues en contexte scolaire plurilingue : étude comparée de la Dominique et de Sainte-Lucie*. Bruxelles : Peter Lang.
- Gabillon, Z. (2022a). *Apprentissage de langues additionnelles dans un cadre scolaire plurilingue : Langues autochtones, étrangères, régionales et patrimoniales*. Bruxelles : Peter Lang.
- Gabillon, Z. (2022b). *Learning additional languages in a plurilingual school settings: Autochthonous, foreign, regional and heritage languages*. Brussels, Belgium: Peter Lang.
- Paia, M., & Vernaudon, J. (2002). Le Tahitien: plus de prestige, moins de locuteurs. *Hermès*, 32–33, 395–402.
- Salaün, M., Vernaudon, J., & 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, 1–23. <https://journals.openedition.org/efg/1156>
- Vernaudon, J. (2015). Linguistic ideologies: Teaching Oceanic languages in French Polynesia and New Caledonia. *Contemporary Pacific*, 27(2), 434–462.

JACQUES VERNAUDON

Équipe d'accueil EASTCO (EA 4241), Université de la Polynésie française

1 Enseigner la filiation des langues polynésiennes

Introduction

La Polynésie française contemporaine présente une situation de double diglossie. Les langues polynésiennes autochtones, issues du premier peuplement il y a environ mille ans, bien qu'encore pratiquées, sont désormais dominées par le français, seule langue officielle et principale langue de scolarisation. Le tahitien, langue d'évangélisation au XIX^e siècle, est devenu progressivement langue véhiculaire à l'échelle de la Polynésie française au cours du XX^e siècle, et surplombe à son tour les autres langues autochtones, même s'il n'est pas moins menacé dans la transmission intrafamiliale (Charpentier, et François, 2015). Si elles sont de moins en moins parlées spontanément aux enfants, les langues polynésiennes n'en font pas moins l'objet d'un fort attachement patrimonial qui transcende les appartenances politiques et elles sont reconnues à la fois comme langues enseignées et langues d'enseignement à l'école (Salaün, Paia, et Vernaudon, 2015).

La phylogénèse des langues polynésiennes, au moins dans ses grandes lignes, est désormais bien établie par les linguistes. Le processus de leur diversification sert même d'exemplification à un ouvrage d'initiation à la linguistique historique d'un éditeur prestigieux (Crowley, 2002). Cette connaissance reste cependant insuffisamment diffusée dans l'espace scolaire de la Polynésie française. Peu d'élèves savent que les langues polynésiennes sont apparentées à celles des Philippines, d'Indonésie, de Malaisie et de Madagascar, ou que certaines d'entre elles sont parlées en Mélanésie, jusqu'en Papouasie-Nouvelle-Guinée, et en Micronésie. La réflexion étymologique sur le vocabulaire n'est pas

non plus particulièrement développée dans l'enseignement du tahitien dans le second degré, alors qu'elle est régulièrement convoquée pour celui du français.

La présente réflexion, qui s'inscrit dans la perspective des approches plurielles en didactique des langues (Candelier, 2008 ; Troncy, 2014), entend s'appuyer sur les savoirs savants disponibles sur la généalogie des langues polynésiennes pour envisager leur transposition didactique dans la classe de langue polynésienne. Rappelons que les approches plurielles consistent à mettre en œuvre « des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles » (Candelier, 2008, p. 68). Dans le cas présent, il s'agit d'aborder simultanément plusieurs langues polynésiennes, voire austronésiennes, et de comparer leur vocabulaire. Quant à la transposition didactique, concept emprunté à Yves Chevallard (1985), elle revient ici à sélectionner et à apprêter certains savoirs scientifiques produits par la linguistique historique et comparative pour les rendre enseignables aux élèves, selon les attentes, les ressources et les contraintes de l'école.

Mon propos s'organise en trois parties. Il débute par un bref rappel de l'état des connaissances scientifiques sur la filiation des langues polynésiennes. Sont ensuite exposés les arguments qui justifient que cette filiation soit explorée à l'école en Polynésie française à travers une démarche empirique et inductive de comparaison du vocabulaire des langues polynésiennes. Enfin, dans une dernière partie plus didactique, deux exemples d'activités applicables dès le cycle 3 sont proposés.

Les savoirs savants sur la phylogénèse des langues polynésiennes

Toutes les langues autochtones de Polynésie française, appelées communément « langues polynésiennes » ou « reo mā'ohi », appartiennent au groupe généalogique polynésien qui compte une quarantaine d'idiomes et qui s'étend sur l'ensemble du Pacifique insulaire (cf. Figure 1).

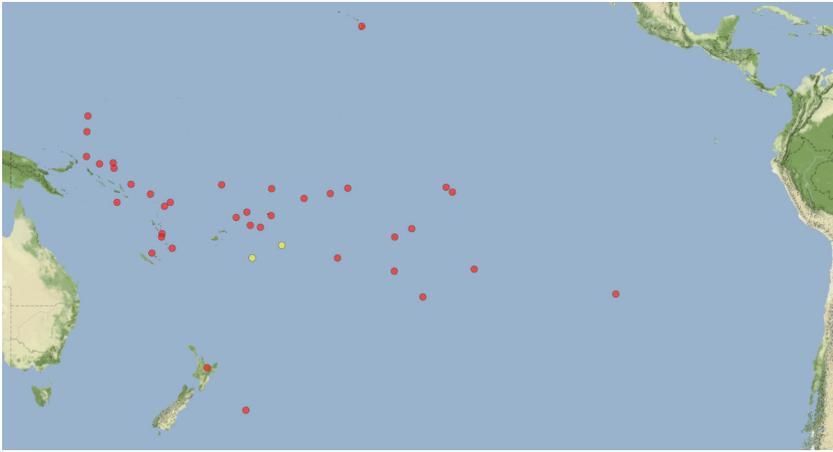


Figure 1 : Distribution du groupe des langues polynésiennes, d'après le site Glottolog¹

Alors que les archipels du Pacifique oriental, ceux du fameux « triangle polynésien », sont généralement associés chacun à une seule langue, l'actuelle collectivité de Polynésie française fait un peu exception puisqu'elle compte cinq archipels (Marquises, Îles de la Société, Tuamotu, Gambier, Australes), mais sept langues² : *'eo 'enana/ 'enata*³, *reo tahiti*, *reo pa'umotu*, *reo magareva*, *reo rurutu*, *geo ga'ivavae*, *reo rapa*.

L'origine des langues polynésiennes et les étapes de leur diversification sont relativement bien connues, même si les ramifications les plus récentes sont encore débattues (Wilson, 2012, 2014, Walworth,

- 1 <https://glottolog.org/resource/languoid/id/poly1242> (consulté le 19 août 2021).
- 2 Il s'agit cependant d'une approximation. Selon Jean-Michel Charpentier et Alexandre François (2015 p. 22), « le nombre exact de “langues différentes” parlées traditionnellement en Polynésie française oscille entre cinq et huit ». Mary Walworth (2017) considère les enquêtes encore insuffisantes pour établir un dénombrement exact.
- 3 Le *'eo 'enana* et le *'eo 'enata* sont deux variantes dialectales de la langue marquisienne.

2014). Cette connaissance s'est élaborée progressivement au cours des trois derniers siècles, dans le prolongement des premières observations du philologue hollandais Hadrian Reland en 1708, lequel, à partir de deux listes de mots recueillies par le navigateur Jacob Le Maire à Futuna et à Niuatoputapu, formulait déjà l'hypothèse qu'il s'agissait de variétés de la langue « malaise » (Reland, 1708). Des tableaux comparatifs plus élaborés ont suivi à la fin du XVIII^e siècle. Johann R. Forster (1778) comparait une cinquantaine de mots dans une douzaine de langues polynésiennes, dont le tahitien et le marquisien, et concluait à leur origine commune. Horatio Hale (1846) présenta un millier de séries de cognats dans dix langues polynésiennes, chaque série étant associée à une « forme primitive » étymologique. Au XX^e siècle, en même temps que les travaux descriptifs dédiés au vocabulaire et à la syntaxe des langues polynésiennes se sont multipliés, la connaissance de leur histoire, grâce à la méthode comparative, n'a pas cessé de croître. La production scientifique sur le sujet est significative, qu'il s'agisse d'articles de spécialistes (*inter alia* Pawley 1966, 1967, 1970, 1996, Marck 2000) ou de publications de vulgarisation (*inter alia* Kirch, et Green, 2001). L'un des aboutissements les plus remarquables de cette recherche est le *Polynesian lexicon*, ou *POLLEX*, désormais consultable en ligne (Pawley, 2001, Greenhill, et Clark, 2011)⁴. Initiée en 1965 par Bruce Biggs, cette base, à laquelle ont contribué déjà trois générations de linguistes, agrège des données lexicales collectées dans pratiquement toutes les langues polynésiennes ainsi que dans des langues apparentées, et propose, grâce à un travail minutieux de reconstruction, les étymons à l'origine des formes contemporaines.

La recherche nous apprend ainsi que les langues polynésiennes partagent une origine commune, une même langue-mère, le proto-polynésien, parlée il y a trois mille ans dans la région de Tonga, Samoa, 'Uvea⁵ et Futuna, au centre de l'océan Pacifique. Les langues du groupe polynésien présentent d'étroites ressemblances grammaticales et lexicales et partagent de nombreuses innovations spécifiques

4 URL du POLLEX : <https://pollex.shh.mpg.de/> (consulté le 14 août 2021).

5 Nom polynésien de l'île de Wallis.

qui témoignent d'une période commune de développement de deux millénaires (Pawley, 1996). Navigateurs hors pair, les Polynésiens se sont plus tard dispersés sur l'ensemble du Pacifique, en Mélanésie et en Micronésie à l'ouest, vers l'est jusqu'à Rapa nui⁶ et à Hawai'i au nord. Aotearoa⁷ au sud-ouest fut le dernier grand archipel qu'ils colonisèrent, 1300 ans après J.-C. (Kirch, 2000).

En l'absence de tradition suffisamment ancienne d'écriture en Océanie, il n'existe aucune trace matérielle du proto-polynésien. La démonstration de son existence et la reconstruction de son vocabulaire se fondent sur la comparaison systématique des langues-filles contemporaines (Ozanne-Rivierre, 1998). La linguistique historique et comparative conclut également à l'inclusion du groupe polynésien dans la vaste famille austronésienne. Cette famille linguistique s'étend de Madagascar à Rapa nui et compte plus d'un millier de langues dont la langue-mère commune était parlée en Asie du sud-est il y a environ 6000 ans, probablement dans l'île de Formose, l'actuelle Taïwan. La plupart des spécialistes considèrent Formose comme le foyer initial de l'expansion austronésienne dans le Pacifique (cf. Figure 2).

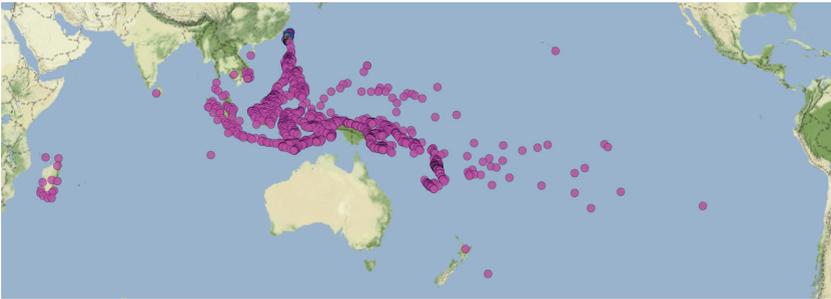


Figure 2 : Distribution de la famille austronésienne, d'après le site Glottolog⁸

6 Nom polynésien de l'île de Pâques.

7 Nom polynésien de la Nouvelle-Zélande.

8 <https://glottolog.org/resource/languoid/id/aust1307> (consulté le 19 août 2021).

Pourquoi enseigner la filiation des langues polynésiennes ?

Notre réflexion sur l'enseignement de la phylogenèse des langues polynésiennes à l'école en Polynésie française s'inscrit dans le champ des « approches plurielles » en didactique des langues et des cultures (Castellotti, 2006, Troncy, 2014). Ces approches sont conçues comme des démarches didactiques mettant en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent simultanément plusieurs langues, ou plusieurs variétés de la même langue, et plusieurs cultures. Elles se distinguent en cela des approches dites « singulières » dans lesquelles « le seul objet d'attention pris en compte dans la démarche didactique est une langue ou une culture particulière, prise isolément » (Candelier, 2008, p. 68). Plus précisément, notre démarche emprunte sa justification à deux axes des approches plurielles, celui de « l'éveil aux langues » et celui de « l'intercompréhension entre langues parentes ».

Candelier et Castellotti (2017, p. 14) rappellent qu'il y a « éveil aux langues lorsqu'une part des activités de classe porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner (qui peuvent être ou non des langues maternelles de certains élèves) ». En effet, il ne s'agit pas ici d'enseigner la quarantaine de langues polynésiennes aux élèves. La langue enseignée reste celle qui est choisie selon l'archipel ou l'île d'implantation de l'école, le tahitien aux îles de la Société, le marquisien aux Marquises, le rapa à Rapa, etc.

Candelier et Castellotti (2017, p. 14) poursuivent à propos de l'éveil aux langues :

« Son objectif n'est qu'indirectement communicationnel, par le biais de la contribution qu'il apporte au développement d'aptitudes métalinguistiques (d'observation et d'analyse, en particulier comparative) et d'attitudes (d'intérêt pour les langues et cultures et de confiance en ses propres capacités) favorables à l'apprentissage des langues (quelles qu'elles soient, y compris la/les langues principales de l'école). »

Les compétences métalinguistiques désignent la « capacité du locuteur à se distancier de l'usage habituellement communicatif du langage pour focaliser son attention sur les propriétés du signifiant » (Gombert,

et Colé, 2000, p. 117). Il s'agit pour l'élève de réfléchir sur le fonctionnement des langues et du langage. Plusieurs études ont montré les effets de levier du bilinguisme et de la comparaison des langues sur les compétences métalinguistiques (*inter alia* Gombert, et Colé, 2000). Stanislas Dehaene (2018, p. 202) écrit à ce propos qu'un enfant bilingue « gardera, toute sa vie, de meilleures capacités d'analyse du langage et d'apprentissage d'une troisième ou d'une quatrième langue ». D'autres études ont montré par ailleurs que les capacités métalinguistiques sont essentielles dans l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe dans les langues à système alphabétique (*inter alia* Bialystok et al., 2005).

Le tableau ci-dessous présente des équivalents de traduction dans six langues polynésiennes, dont cinq sont situées dans le triangle polynésien et l'une à l'ouest du triangle (le takuu, parlé en Papouasie-Nouvelle-Guinée), et dans deux autres langues austronésiennes : le fidjien, parlé à Fidji, et le tagalog, parlé aux Philippines. Que la lectrice ou le lecteur prennent quelques instants pour observer attentivement ces listes comparatives, ligne à ligne.

Tableau 1 : Comparaison de mots dans des langues austronésiennes.⁹

Philippines	Fidji	île de Takuu (PNG)	Polynésie française		Nouvelle-Zélande	Hawaii	traduction
<i>tagalog</i>	<i>fidjien</i>	<i>takuu</i>	<i>pa'umotu</i>	<i>tahitien</i>	<i>māori</i>	<i>hawaiien</i>	
lanit	laŋi	lani	raŋi	ra'i	raŋi	lani	<i>ciel</i>
mata	mata	kara-mata	mata	mata	mata	maka	<i>œil</i>
ulo	ulu	uru	uru	uru	uru	ulu	<i>tête/crâne</i>
lima	lima	rima	rima	rima	riŋa	lima	<i>cinq/main</i>
atay	yate	ate	ate	ate	ate	ake	<i>foie</i>

(suite)

9 Dans ce tableau et dans tout l'article, le symbole ŋ transcrit l'occlusive nasale vélaire, conformément à l'alphabet phonétique international, mais on peut lui substituer la lettre g ou le digramme ng avec les élèves.

Tableau 1 : Suite

ulan	ulan	ua	ua	ua	ua	ua	<i>pluie</i>
kain	kania	kai	kai	‘ai	kai	‘ai	<i>manger</i>
inum	ɲunu	unu	inu	inu	inu	inu	<i>boire</i>
tanim	tanu	tanu	tanu	tanu	tanu	kanu	<i>planter</i>
tubo	tubu	tipu	tupu	tupu	tupu	kupu	<i>croître</i>
matakot	mataku	mataku	mataku	mata`u	mataku	maka`u	<i>(avoir) peur</i>
matay	mate	mate	mate	mate	mate	make	<i>(être) mort</i>
–	waqa	vaka	vaka	va`a	waka	wa`a	<i>pirogue</i>
kuto	kutu	kutu	kutu	‘utu	kutu	‘uku	<i>pou</i>
manok	manumanu	manu- e-lle	manu	manu	manu	manu	<i>volatile</i>

Il s’agit là d’un petit échantillon. La démonstration scientifique de l’apparement de ces langues se fonde en toute rigueur sur la comparaison de milliers de mots et sur l’identification systématique de correspondances phonologiques régulières. Mais notre propos n’est pas ici de détailler la méthode comparative en linguistique historique. Il s’agit de montrer que la proximité de ces langues et de leur vocabulaire est suffisamment grande pour permettre à un observateur non spécialiste, y compris à un jeune enfant, d’arriver à la conclusion que chaque série de mots (chaque ligne) partage une étymologie commune et que cette proximité, qui ne peut être due au hasard, est l’indice que ces langues sont apparentées.

En raison de la grande ressemblance entre les langues polynésiennes, d’une part, et avec certaines langues austronésiennes, extérieures au groupe polynésien d’autre part, l’activité comparative du vocabulaire et l’identification des ressemblances de langue à langue sont grandement facilitées pour les élèves. Cela ne nécessite pas de faire appel à des connaissances techniques en linguistique historique,

contrairement à ce que l'on observe dans d'autres groupes phylogénétiques où les transformations successives ont rendu les filiations plus opaques. Cette observation empirique participe à la compréhension du fait que les langues sont des objets historiques, qu'elles ne cessent jamais de se transformer et de se diversifier. Cette propriété est un invariant du langage, elle vaut pour toutes les langues, autant, par exemple, pour les langues polynésiennes, issues du proto-polynésien, que pour le français et les autres langues romanes, filles du latin.

Cette activité comparative peut s'inscrire à l'école dans la réflexion sur l'étymologie. Jean Jaurès (1911) soulignait l'intérêt, pour les enfants du Midi de la France, de la comparaison des variétés régionales languedociennes et provençales avec le français afin d'accéder au fonds latin commun:

« Ce serait [. . .] le sujet de l'étude linguistique la plus vivante, la plus familière, la plus féconde pour l'esprit. Par là serait exercée cette faculté de comparaison et de raisonnement, cette habitude de saisir entre deux objets voisins, les ressemblances et les différences, qui est le fond même de l'intelligence. »

Cette citation peut, mot pour mot, s'appliquer aux élèves de Polynésie française comparant des langues polynésiennes et accédant au fonds commun proto-polynésien.

L'éveil aux langues poursuit un autre objectif fondamental que rappellent Candelier et Castellotti (2017, p. 14) :

« Par-delà, l'éveil aux langues se donne pour tâche de reconnaître, légitimer et valoriser les compétences et identités linguistiques et culturelles de chacun et de développer chez les élèves des connaissances relatives à la présence des langues dans l'environnement immédiat, plus lointain et très lointain, ainsi qu'aux statuts dont elles bénéficient ou pâtissent. »

Dans le contexte sociolinguistique contemporain de la Polynésie française où le français domine le tahitien, lequel surplombe à son tour les autres langues polynésiennes, il convient de revaloriser la diversité linguistique interne de cette collectivité, et par là celle des élèves originaires de ses différents archipels. Ainsi, les élèves dont les langues d'héritage sont le marquisien, le pa'umotu, le rapa, etc., qui se trouvent en classe de tahitien, peuvent partager leurs connaissances

linguistiques familiales et s'en trouver valorisés et rassurés dans leur identité particulière.

Autre axe fécond, la comparaison de langues parentes favorise le développement de l'intercompréhension entre ces langues, grâce à l'identification des correspondances dans les sons (ce point est illustré plus bas). L'objectif est, cette fois, pour les élèves qui disposent déjà d'une compétence communicative dans l'une des langues polynésiennes, de déployer cette compétence vers d'autres langues voisines. Les langues polynésiennes, en particulier celles de l'est, sont très proches les unes des autres dans leur structure syntaxique et, une fois les correspondances phonologiques identifiées, la connaissance du vocabulaire de l'une permet facilement de faire des inférences sur le vocabulaire des autres.

En complément de ces arguments linguistiques, on peut ajouter que l'exploration de l'extension du groupe polynésien, et plus encore de celle de la famille austronésienne, donne l'occasion de mieux connaître la géographie de l'Indo-Pacifique, en localisant les langues sur une carte. La découverte de la phylogenèse des langues, à travers la comparaison de leur vocabulaire, est une entrée empirique pertinente pour apprendre l'histoire du peuplement originel du Pacifique. Ainsi se croisent plusieurs disciplines scolaires, comme y encouragent les programmes : langues polynésiennes, histoire et géographie.

Comment enseigner la filiation des langues polynésiennes ?

Il existe désormais plusieurs ressources numériques pour appréhender la filiation des langues polynésiennes. Nous citerons brièvement trois de ces ressources, auxquelles a contribué l'Université de la Polynésie française. L'atlas sonore des langues régionales¹⁰ développé par le Laboratoire d'Informatique pour la Mécanique et les Sciences de l'Ingénieur (LIMSI) du CNRS permet d'écouter et de lire la traduction

10 Cf. <https://atlas.limsi.fr/>

d'un même court récit, la fable de la bise et du soleil d'Ésope, dans les différentes langues régionales de France, dont celles de Polynésie française. Cet outil permet d'illustrer la diversité linguistique interne à la Polynésie française et, de manière plus générale, celle de la France. Le constat de cette diversité peut être le point de départ d'une réflexion sur la phylogénèse des langues. Le dictionnaire tahitien-français en ligne de l'Académie tahitienne¹¹ propose pour de nombreux mots tahitiens un lien vers le *POLLEX* (cf. supra), lequel renseigne à la fois sur l'étymon du mot cible tahitien, mais aussi sur ses cognats dans les autres langues polynésiennes. L'atlas numérique des langues de Polynésie française¹², à partir d'un index en cours d'enrichissement qui compte déjà plus de 250 mots, projette sur une carte les équivalents de traduction d'un mot cible dans les langues polynésiennes de l'est. À travers la comparaison de ces mots, l'outil illustre à la fois la proximité des langues polynésiennes et leur diversification.

Voici à présent deux exemples d'activités pédagogiques qui s'appuient sur une démarche empirico-inductive, en partant de la comparaison de mots. La première activité s'articule autour de l'observation d'une sélection de mots dans un échantillon de langues polynésiennes et dans une langue d'Asie du Sud-Est, le tagalog, parlé aux Philippines. Les proximités lexicales sont suffisamment grandes pour que des élèves de cycle 3 et au-delà puissent constater que les mots partagent la même origine.

Introduisons ici quelques concepts utiles à l'étude étymologique en partant de l'exemple du mot *ra'i*, « ciel » en tahitien (cf. Figure 3). La linguistique historique nous apprend que ce mot est probablement¹³ issu de la transformation d'une forme plus ancienne **laŋi* en proto-polynésien (PPn). On dira que PPn **laŋi* est l'*étymon* du mot tahitien *ra'i*. Réciproquement, *ra'i* est un *reflet* de PPn **laŋi*. Il n'est pas le seul, puisque *lani*, en hawaïien, est aussi un reflet de PPn **laŋi*, ainsi que

11 Cf. <http://www.farevanaa.pf/dictionnaire.php>

12 Cf. <https://anareo.cloud.pf/atlas/>

13 Il s'agit d'une reconstruction hypothétique car il n'existe pas de trace matérielle du proto-polynésien. Ce caractère hypothétique est rappelé par l'usage d'un astérisque placé avant le mot reconstruit.

tous les mots de la première ligne du Tableau 1. La relation qui relie l'étymon PPn *lanji à ses reflets *ra'i* et *lani* est diachronique, elle traverse le temps. En revanche, *ra'i* en tahitien et *lani* en hawaïien sont contemporains l'un de l'autre et leur relation est synchronique. On dira aussi que *ra'i* et *lani* sont des *cognats* l'un de l'autre car ils sont les reflets d'un même étymon.

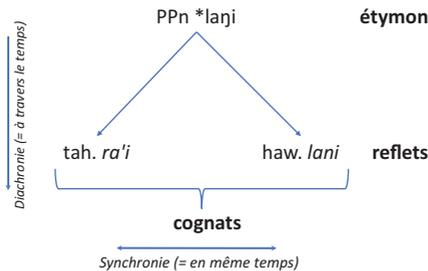


Figure 3 : Étymon, reflets et cognats

Ces précisions terminologiques étant posées, revenons à notre activité pédagogique. Dans un échantillon de trois langues polynésiennes et une langue austronésienne d'Asie du sud-est, on sélectionne des cognats. Ils sont imprimés sur du papier cartonné et prédécoupés sous forme d'étiquettes-mots. Les mots de même couleur appartiennent à la même langue. Pour l'une des langues, qui sert de référence de départ, la traduction en français est indiquée sous chaque mot. Dans notre exemple, les langues choisies sont le pa'umotu, le tahitien, le hawaïien, langues polynésiennes, et le tagalog, langue des Philippines. Le pa'umotu sert de langue de référence car il a conservé certains sons du proto-polynésien, en particulier l'occlusive nasale vélaire (notée ŋ) et l'occlusive orale vélaire sourde (notée k).

Chaque langue de l'échantillon a été préalablement située géographiquement sur une carte avec les élèves. En début d'activité de manipulation, qui peut être réalisée par groupes de deux à quatre élèves, les étiquettes sont placées en désordre devant eux (cf. Figure 4).

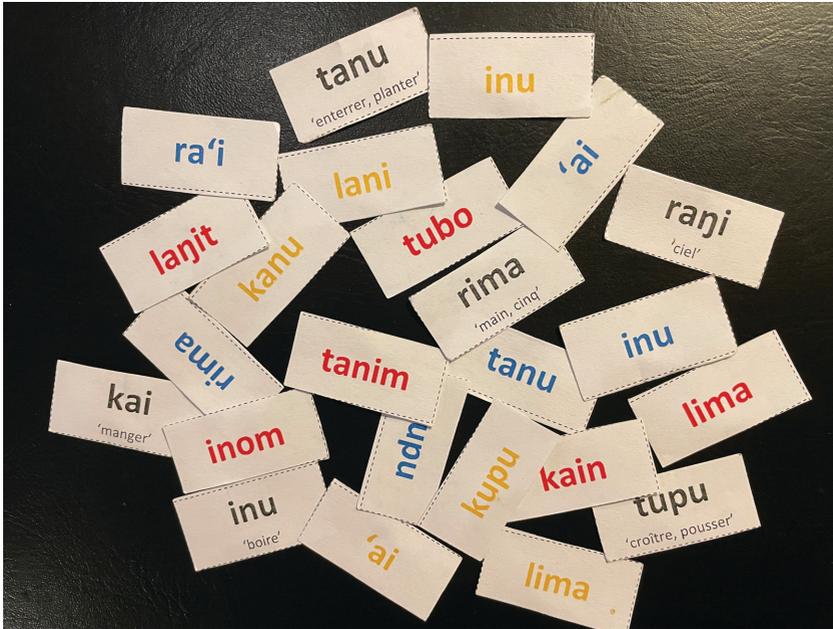


Figure 4 : Comparaison de cognats austronésiens sous forme d'étiquettes-mots : situation de départ

La consigne est donnée aux élèves d'ordonner une première colonne, dans la langue de référence qui comporte la traduction, ici le pa'umotu (cf. Figure 5). L'ordre des mots importe peu.



Figure 5 : Comparaison de cognats : disposition de la colonne de référence

Une fois la colonne de référence établie, les élèves doivent trouver, pour chaque ligne, les mots qui ressemblent à ceux de la première colonne dans les autres langues. Ils doivent ainsi ordonner les autres colonnes, dont chacune correspond à une langue, avec deux paramètres à respecter : les mots d'une colonne doivent être de la même couleur, les mots d'une même ligne doivent se ressembler. On doit ainsi aboutir à la disposition de la Figure 6.

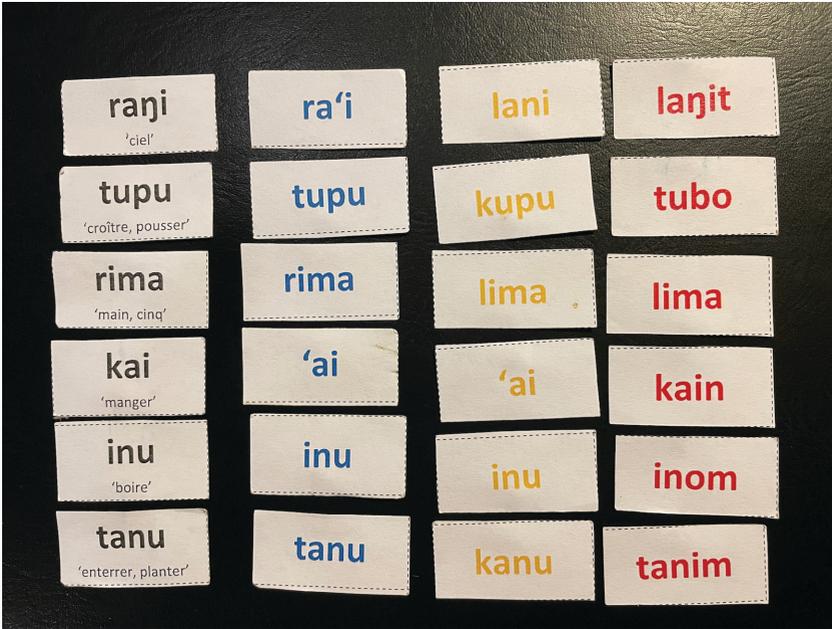


Figure 6 : Comparaison de cognats : disposition finale

On précise que tous les mots d'une même ligne ont le même sens, lequel est indiqué dans la première colonne. Ainsi, *ra'ŋi*, *ra'i*, *lani*, *laŋit* veulent tous dire « ciel », respectivement, en pa'umotu, en tahitien, en hawaïen et en tagalog. Il s'agit d'*équivalents de traduction*.

Une fois cette mise en ordre achevée, on demande aux élèves de formuler des hypothèses sur ces ressemblances. L'enseignant les accompagne vers la conclusion que la proximité formelle des mots s'explique par l'origine commune des langues : ces langues sont apparentées au sens où elles sont toutes issues de la transformation d'une même langue-mère plus ancienne. Cette première observation peut être prolongée par un approfondissement de l'histoire des langues polynésiennes et du peuplement austronésien, dont l'origine se trouve en Asie du Sud-Est.

Une seconde activité consiste à comparer plus attentivement une sélection de cognats dans un échantillon de langues polynésiennes de l'est pour identifier des correspondances phonologiques régulières. La Figure 7 correspond au support pédagogique de départ. Il comporte un tableau comparatif avec une sélection de mots dans cinq langues polynésiennes et leur traduction. Tous les mots d'une même ligne sont des cognats. On demande aux élèves d'observer attentivement le tableau pour trouver à quel son le /r/ du pa'umotu correspond dans chacune des autres langues polynésiennes. On trouve ainsi que le /r/ du pa'umotu correspond à /r/ en tahitien, à /ʔ/ en marquisien, à /l/ en hawaïen et à /r/ en māori. On réalise la même tâche en partant de /t/, /ŋ/ et /k/ en pa'umotu.

<i>pa'umotu</i>	<i>tahitien</i>	<i>marq N</i>	<i>hawaïen</i>	<i>māori NZ</i>	<i>sens</i>
rima	rima	'ima	lima	rija	main, cinq
toru	toru	to'u	kolu	toru	trois
tanji	ta'i	taki	kani	tanji	crier, pleurer, émettre un son
ŋutu	'utu	ki'i-kutu	nuku	ŋutu	bec, lèvres
raŋi	ra'i	'aki	lani	raŋi	ciel
vaka	va'a	vaka	wa'a	waka	pirogue
kai	'ai	kai	'ai	kai	manger
heke	fe'e	heke	he'e	wheke	poulpe

1. Trouve les correspondances régulières des sons dans les différentes langues

<i>pa'umotu</i>	<i>tahitien</i>	<i>marq N</i>	<i>hawaïen</i>	<i>māori NZ</i>
r				
t				
ŋ				
k				

2. Grâce aux correspondances régulières ci-dessus, trouve les équivalents du pa'umotu dans les autres langues polynésiennes

<i>pa'umotu</i>	<i>tahitien</i>	<i>marq N</i>	<i>hawaïen</i>	<i>māori NZ</i>	<i>sens</i>
matanji		metaki			vent
tanjata		'enana			humain
kerekere					noir
kura					rouge

Figure 7 : Support pour l'activité d'identification de correspondances régulières entre cognats polynésiens

On obtient ainsi un tableau de correspondances régulières des sons entre ces langues (cf. Tableau 2) et l'on peut formuler des règles simples

comme celle-ci : « quand j’entends un /t/ en pa’umotu, alors j’entends un /k/ en hawaïien »¹⁴.

Tableau 2 : Les correspondances régulières complétées

<i>pa'umotu</i>	<i>tahitien</i>	<i>marq N</i>	<i>hawaïien</i>	<i>māori NZ</i>
r	r	'	l	r
t	t	t	k	t
ŋ	'	k	n	ŋ
k	'	k	'	k

L'étape suivante consiste pour les élèves à inférer les équivalents de traduction d'une sélection de mots pa'umotu dans les autres langues polynésiennes, en appliquant les règles de correspondances régulières. Ils complètent pour cela le dernier tableau du support (cf. Figure 7). On précise que lorsqu'un son n'est pas dans le tableau de correspondances, c'est qu'il est conservé (par exemple, /m/ ou /a/ sont conservés dans toutes les langues de l'échantillon, ils ne changent pas de langue à langue). Ainsi, en partant de *matanji*, le « vent », en pa'umotu, les élèves doivent pouvoir prévoir que l'équivalent de traduction se dit *makani* en hawaïien, ou que *taŋata* est traduit par *kanaka*, etc. (cf. Tableau 3).

Tableau 3 : Les cognats complétés

<i>pa'umotu</i>	<i>tahitien</i>	<i>marq N</i>	<i>hawaïien</i>	<i>māori NZ</i>	<i>sens</i>
<i>matanji</i>	<i>mata'i</i>	<i>metaki</i>	<i>makani</i>	<i>matanji</i>	<i>vent</i>
<i>taŋata</i>	<i>ta'ata</i>	<i>'enana</i>	<i>kanaka</i>	<i>taŋata</i>	<i>humain</i>
<i>kerekere</i>	<i>'ere'ere</i>	<i>ke'eke'e</i>	<i>'ele'ele</i>	<i>kerekere</i>	<i>noir</i>
<i>kura</i>	<i>'ura</i>	<i>ku'a</i>	<i>'ula</i>	<i>kura</i>	<i>rouge</i>

14 On notera, d'un point de vue épistémologique, que l'identification de correspondances régulières entre deux langues permet d'administrer la preuve de leur parenté, même quand ces langues ne se ressemblent plus en raison de l'importance des transformations phonologiques. Cette question scientifique de méthode, particulièrement bien expliquée dans l'article de vulgarisation de Françoise Ozanne-Rivierre (1998), « Langue d'Océanien et Histoire », peut être discutée avec les élèves les plus âgés.

L'objectif est ici d'anticiper, en partant d'une langue connue, les équivalents de traduction dans d'autres langues parentes.

Conclusion

La comparaison du vocabulaire dans les langues polynésiennes et dans des langues apparentées d'Asie du Sud-Est plonge les élèves au cœur du vaste ensemble ethnolinguistique austronésien. Elle offre l'occasion de découvrir la région de l'Indo-Pacifique et d'appréhender, à partir de données lexicales empiriques immédiatement observables, l'histoire multimillénaire de son peuplement. Cette odyssée intellectuelle initie les élèves de Polynésie française à leur environnement régional, en s'appuyant sur des langues dont ils sont familiers. Elle permet aussi d'accéder à la compréhension de phénomènes linguistiques universels, dont celui de la transformation perpétuelle des langues. Ainsi, toutes les langues contemporaines, environ sept mille, sont issues de la diversification de quelques dizaines de langues-mères. Cette compréhension et celle de concepts fondamentaux, comme ceux d'étymon ou de cognat, sont transférables vers l'étude de l'étymologie d'autres groupes de langues, par exemple celui des langues romanes, auquel appartient le français. Nous n'avons présenté ici qu'une simple ébauche de transposition didactique des savoirs savants désormais disponibles sur les langues polynésiennes, mais nous espérons que ce premier aperçu encouragera les enseignants à prendre appui sur ce riche patrimoine linguistique pour ouvrir la classe de langue polynésienne aux vastes horizons du Pacifique et de l'Asie.

Références

- Bialystok, E., Luk, G., & Kwan, E. (2005). Bilingualism, Biliteracy, and Learning to Read: Interactions Among Languages and Writing Systems, *Scientific Studies of Reading*, 9 (1), Erlbaum, 43–61.
- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Les Cahiers de l'Acedle*, 5(1), 65–90.
- Candelier, M., & Castellotti, V. (2017). Didactique(s) du (des) plurilinguisme(s). *Pluri-L*. <http://www.projetpluri-l.org>
- Castellotti, V. (2006). Une conception plurielle et intégrée de l'enseignement des langues – principes, modalités, perspectives. *Recherches En Didactique Des Langues et Des Cultures. Les Cahiers de l'Acedl*, 2, 1–10.
- Charpentier, J.-M., & François, A. (2015). *Atlas linguistique de la Polynésie française*. Berlin et Papeete : Mouton de Gruyter et Université de la Polynésie française.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Crowley, T. (2002). *An introduction to historical linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Dehaene, S. (2018). *Apprendre ! Les talents du cerveau, le défi des machines*. Paris : Odile Jacob.
- Forster, J. R. (1778). A comparative table of the various languages in the isles of the South-Sea. *Observations made during a voyage round the world*. London: G. Robinson.
- Gombert, J. E., & Colé, P. (2000). Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme. In M. Kail & M. Fayol (Eds.), *L'acquisition du langage : Le langage au-delà de 3 ans*, 2, Paris : PUF, 117–150.
- Greenhill, S., & Clark R. (2011). *POLLEX-Online: The Polynesian Lexicon Project Online*. *Oceanic Linguistics*, 50(2), 551–559.
- Hale, H. (1846). Essay at a lexicon of the Polynesian language. *United States Exploring Expedition: Ethnography and Philology*. Philadelphia: Lea & Blanchard.

- Jaurès, J. (1911). *L'éducation populaire et les patois*. *La Dépêche*, 15 août 1911. URL: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k4141367n> (consulté le 29 août 2021).
- Kirch, P., & Green, R. (2001). *Hawaiki, ancestral Polynesia: an essay in historical anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kirch, P. (2000). *On the road of the winds*. Berkeley: University of California.
- Marck, J. (2000). *Topics in Polynesian language and culture history*. Canberra: Pacific Linguistics.
- Ozanne-Rivierre, F. (1998). Langues d'Océanie et Histoire. In A. Bensa, & J.-C. Rivierre (Eds.), *Le Pacifique, un monde éparé*. Paris : L'Harmattan, 75–104.
- Pawley, A. (1966). Polynesian languages: A subgrouping based on shared innovations in morphology. *The Journal of the Polynesian Society*, 75(1), 39–64.
- Pawley, A. (1967). The relationship of Polynesian outlier languages. *The Journal of the Polynesian Society*, 76(3), 259–296.
- Pawley, A. (1970). Grammatical reconstruction and change in Polynesia and Fiji. In S. Wurm, D. Laycock (Eds.), *Pacific linguistic studies in honour of Arthur Capell*, Canberra: Australian National University, 301–367.
- Pawley, A. (1996). On the Polynesian subgroup as a problem for Irwin's continuous settlement hypothesis. In Janet Davidson *et al.* (dir.), *Oceanic Culture History: Essays in Honour of Roger Green*, New Zealand Journal of Archeology Special Publication, 387–410.
- Pawley, A. (2001). Bruce Biggs, 1921–2000: A Tribute. *Oceanic Linguistics*, 40(1), 1–19.
- Reland, H. (1708). *Dissertationum miscellanearum pars tertia*. Utrecht: G. Broedelet.
- Salaün, M., Paia, M., & Vernaudon, J. (2015). “Le tahitien, c'est pour dire bonjour et au revoir”: paroles d'enfants sur une langue autochtone en sursis. *Enfances Familles Générations*, 25 [revue en ligne], <https://efg.revues.org/1156>

- Troncy, C. (2014). *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Walworth, M. (2014). Eastern Polynesian: The linguistic evidence revisited. *Oceanic Linguistics*, 53, 256–272.
- Walworth, M. (2017). Linguistic atlas of French Polynesia/Atlas linguistique de la Polynésie française by Jean-Michel Charpentier and Alexandre François. *Oceanic Linguistics*, 56 (1), 299–303.
- Wilson, W. (2012). Whence the East Polynesians? Further linguistic evidence for a northern outlier source. *Oceanic Linguistics*, 51(2), 289–359.
- Wilson, W. (2014). Pukapukan and the NO-EPn Hypothesis: Extensive Late Borrowing by Pukapukan. *Oceanic Linguistics*, 53, 392–442.

FLORENT ATEM

Équipe d'accueil EASTCO (EA 4241), Université de la Polynésie française

2 Conceptualisation et contextualisation

Introduction

Dans le système éducatif français, l'enseignement de la grammaire anglaise s'est longtemps appuyé, globalement, sur une approche que le regard rétrospectif permet aujourd'hui de qualifier de « traditionnelle », soit une grammaire descriptive, normative, qui décrit les phénomènes et propose des « règles » à appliquer, sans que le fondement en ait toujours été expliqué¹. Au contraire, la grammaire, telle qu'enseignée depuis les dernières décennies, est le plus souvent abordée au travers d'outils d'analyse issus d'une approche différente, celle de la linguistique énonciative, qui dépasse le cadre purement morphosyntaxique de la « phrase »² pour cette fois-ci traiter l'« énoncé » en tant que production de l'« énonciateur », celui qui produit l'énoncé à l'intention du « co-énonciateur », lequel devra pour sa part l'interpréter, en fonction

1 Antoine Culioli l'explique lui-même : « J'appartiens à une génération où, parmi les linguistes, cette préoccupation n'allait pas de soi. Pour beaucoup, la linguistique était la discipline (je ne dirai pas la science) qui s'occupait de décrire les langues, point à la ligne. » (Culioli *et al.*, 1992, p. 4).

2 Simple « assemblage grammaticalement bien formé », la phrase « est une entité structurale abstraite » qui « se réalise sous la forme concrète d'énoncés » ; ainsi, elle « n'est pas toujours reproduite intégralement par ses énoncés » : dans ce cas, « c'est la situation de communication qui permet de faire l'économie de l'information normalement véhiculée par une partie de la phrase. » (Riegel, Pellat & Rioul, 1994, p. 26).

d'un cadre réel ou fictif, appelé « situation d'énonciation », dans lequel l'échange a lieu³.

En plaçant l'énonciateur au centre de l'étude, dans le contexte de la relation de communication avec le co-énonciateur, la linguistique énonciative implique de cerner les opérations mentales, c'est-à-dire les cheminements et mécanismes abstraits qui précèdent et sous-tendent l'acte d'énonciation lui-même, vu comme la matérialisation orale ou écrite de choix énonciatifs préalables à la production de l'énoncé⁴. Ainsi, en se basant sur les structures profondes qui gouvernent l'activité de langage, voire sur des concepts mathématiques ou en rapport avec la logique, la « Théorie des opérations énonciatives », forgée par Antoine Culioli⁵, fournit un cadre théorique qui dépasse la dimension purement grammaticale et permet d'unifier l'étude de la langue, désormais inscrite

- 3 « Un énoncé est le produit d'un ensemble d'opérations dont les marqueurs morphologiques et l'agencement syntaxique sont les traces en surface. Mais l'énoncé ne peut être considéré indépendamment de la situation d'énonciation qui constitue le repère origine de ces opérations. (...) La situation d'énonciation est déterminée, non seulement par le moment de l'énonciation, mais par deux énonciateurs. Le premier produit l'énoncé. Il construit des valeurs référentielles qui sont reconstruites par le co-énonciateur. » (Guillemin-Flescher, 1981, p. 3).
- 4 La linguistique énonciative se caractérise donc, notamment, par son caractère « dynamique » et non « statique », comme le souligne Culioli : « La linguistique est la science qui a pour objet l'activité de langage, appréhendée à travers – j'insiste bien sur « à travers » – la diversité (...) des langues (...) et des textes. Et je pourrais même ajouter : et des situations. (...) Les deux termes importants, dans cette définition, c'est « activité » et « à travers ». J'insiste parce que cela montre bien que j'avais décidé de ne pas procéder à une modélisation, une représentation ou un traitement statique, mais d'introduire d'emblée une dynamique, au sens où on parle de statique et de dynamique. » (Ginzburg *et al.*, p. 114). C'est sans doute ce qui fait écrire à Jeanine Bouscaren que « nous ne voulons en aucune façon donner un produit fini, un ensemble de quelques recettes qui consisterait à asséner, face aux « vérités des grammaires », une « autre » vérité : nous souhaitons que l'on nous suive pas à pas dans notre démonstration. » (Bouscaren, 1982, p. xii).
- 5 Principalement constitués d'articles, de transcriptions de conférences ou d'interventions dans le cadre de colloques, les travaux de Culioli sont regroupés dans les trois tomes de *Pour une linguistique de l'énonciation*. (Culioli, 1991, 1999a, 1999b).

dans un système d'analyse dont la cohérence interne constitue la principale force et rend caduques les longues listes de « règles » grammaticales auxquelles s'ajoutent des séries d'exceptions, parfois tout aussi nombreuses. En s'appuyant sur un socle conceptuel, caractérisé par le recours à l'abstraction, la démarche énonciativiste dépasse le domaine des études anglophones⁶ et laisse entrevoir de nouvelles possibilités en matière d'enseignement des langues, alors mises en perspective au sein d'une approche systématisée, aux fondements solides⁷.

Aussi cette étude propose-t-elle, en premier lieu, d'aborder les principales spécificités de la linguistique énonciative afin de cerner, dans un second temps, l'intérêt d'une approche structurante et formalisante de la grammaire, notamment en milieu plurilingue. En effet, outre la constitution d'un système unifié propre à la langue anglaise et « interne » à celle-ci, l'acquisition de connaissances en rapport avec une langue étrangère au fonctionnement spécifique ne permet-elle pas à l'apprenant d'épouser un point de vue nouveau, et ainsi de porter, à terme, un regard rénové sur sa propre langue ? Au-delà du dépassement des différences morphosyntaxiques de surface, quels sont précisément les enjeux de la quête énonciativiste et quel est l'intérêt du recours à ses concepts ? Qu'en est-il des outils d'analyse issus de la linguistique

6 Éric Gilbert explique que « la théorie de Culioli ne se limite en aucun cas à la seule langue anglaise, mais cherche au contraire à construire un modèle représentatif du langage dans son ensemble. » (Cotte *et al.*, 1993, p. 63).

7 Pour Marie-Line Groussier et Claude Rivière, Culioli « fait fructifier l'héritage » de ses prédécesseurs « en alliant la rigueur structuraliste à la puissance théorique énonciative. » (Groussier & Rivière, 1996, p. 5). Mais la démarche extrêmement rigoureuse du linguiste n'entrave en rien, bien au contraire, le caractère hautement nuancé de l'analyse qu'elle rend possible, comme l'explique Michel Viel dans sa préface de l'ouvrage *Variations sur la linguistique* : « Dans les années cinquante et au début des années soixante, il y a eu un « Culioli avant Culioli » dont la morale provisoire a été influencée par le structuralisme ambiant. (...) Mais tout bouge, et très vite, et (...) il aboutit à rejeter l'idée d'une linguistique (d'un monde ?) faite de l'opposition de complémentaires binaires. Un être peut avoir une propriété et son contraire, ou ni l'une ni l'autre. Dans l'espace « topologique » défini par Culioli, tout devient possible. » (Culioli, 2009, pp. 9–10). Dès 1980, Culioli lui-même insiste sur le fait qu'« une théorie ne saurait être (...) un filet qui emprisonnerait les données empiriques. » (Culioli, 1980).

de l'énonciation et de leur transposition au contexte plurilingue de la Polynésie française, dominé par le français, l'anglais et le tahitien ? Ce sont ces points que nous nous proposons de traiter dans le cadre de la présente réflexion, au moyen d'exemples précis en rapport avec le domaine du système verbal⁸.

I. Des fonctionnements différents

Outre le fait de mettre en lumière les fonctionnements différents des langues française et anglaise, la traduction des énoncés ci-dessous illustre le caractère peu pertinent d'une approche qui viserait à transposer à la seconde langue des catégories propres à la première.

1. Il joue au tennis, c'est son métier.
2. Il joue au tennis, il ne peut pas vous répondre pour l'instant.
3. Il joue au tennis depuis une heure.
4. Il joue au tennis depuis trente ans : ce sport n'a plus aucun secret pour lui.
5. Il joue au tennis depuis trente ans et il pratique toujours ce sport avec autant de passion.

1bis. He plays tennis – that's his job.

2bis. He is playing tennis – he can't answer you at the moment.

3bis. He has played / has been playing tennis for an hour.

4bis. He has played tennis for thirty years – the sport has no more secret for him.

5bis. He has been playing tennis for thirty years and he still practices the sport with as much passion.

8 La « théorie personnelle » de Gustave Guillaume « contient de nombreux germes énonciatifs », pour reprendre les termes de Marie-Line Groussier et Claude Rivière (Groussier & Rivière, 1996, p. 5), notamment ses travaux dans le domaine du système verbal (Guillaume, 1929).

L'observation des exemples 1 à 5 et de leur traduction, de 1bis à 5bis, montre toute la difficulté à appréhender le système verbal anglais à partir du point de vue de la grammaire française. En effet, le présent de l'indicatif en français donne lieu à l'utilisation de formes verbales différentes dans les énoncés anglais. Si une seule et même forme (« joue ») peut renvoyer à différentes valeurs dans la première langue, celles-ci sont matérialisées dans la seconde au moyen de modifications graphiquement visibles (« plays », « is playing », « has played » et « has been playing »).

Énoncés français	Traduction anglaise
1. joue	1bis. plays
2. joue	2bis. is playing
3. joue	3bis. has played / has been playing
4. joue	4bis. has played
5. joue	5bis. has been playing

Ce constat vaut également pour les énoncés ci-dessous, dans lesquels le passé composé est rendu de façon différente à chaque fois dans les exemples 6bis à 8bis :

6. Il a réparé la voiture hier matin.
7. Il a réparé la voiture : nous n'aurons plus à prendre le bus pour aller au travail.
8. Ses mains sont sales et ses vêtements couverts d'huile : il a réparé la voiture.

6bis. He repaired the car yesterday morning.

7bis. He has repaired the car – we will no longer have to take the bus to go to work.

8bis. His hands are dirty and his clothes are covered with oil – he has been repairing the car.

Dans les énoncés 6 à 8, le verbe « réparer », conjugué au passé composé, apparaît encore à la même forme en français (« a réparé »). Au contraire, chacun de ces exemples occasionne l'emploi de formes

verbales distinctes en anglais (« repaired », « has repaired » et « has been repairing »).

Énoncés français	Traduction anglaise
6. a réparé	6bis. repairs
7. a réparé	7bis. is repairing
8. a réparé	8bis. has repaired / has been repairing

De façon similaire, la traduction de l'imparfait en français donne lieu, selon le contexte, à l'utilisation d'une grande variété de structures verbales, comme il apparaît dans les exemples suivants :

9. Elle travaillait à l'usine à cette époque.
10. Elle travaillait à l'usine mais ce n'est plus le cas.
11. Elle travaillait chaque matin avant de se rendre à l'école.
12. Elle travaillait et ne pouvait pas répondre à votre appel à ce moment-là.
13. Elle travaillait là-bas depuis des années.
14. Elle travaillait là-bas depuis des années et connaissait la ville dans ses moindres recoins.
15. Elle travaillait là-bas depuis des années et aimait beaucoup l'endroit.

9bis. She worked at the factory then.

10bis. She used to work at the factory but she no longer does.

11bis. She would work every morning before going to school.

12bis. She was working and was unable to answer your call at that moment.

13bis. She had worked / had been working there for years.

14bis. She had worked there for years and knew the city inside out.

15bis. She had been working there for years and really liked the place.

Dans les énoncés 9 à 15, à nouveau, le verbe « travailler », qui se trouve conjugué à l'imparfait à la troisième personne du singulier, apparaît sous une seule et unique forme (« travaillait »). Là encore, dans les

traductions correspondantes, des formes verbales distinctes, parfois associées à d'autres marqueurs, sont employées (« worked », « used to work », « would work », « was working », « had worked » et « had been working »).

Énoncés français	Traduction anglaise
9. travaillait	9bis. worked
10. travaillait	10bis. used to work
11. travaillait	11bis. would work
12. travaillait	12bis. was working
13. travaillait	13bis. had worked / had been working
14. travaillait	14bis. had worked
15. travaillait	15bis. had been working

Ces divergences tiennent au fait qu'en dépit de sa graphie invariable dans chacune des trois séries d'exemples, le verbe en français apparaît à chaque fois dans des contextes distincts, c'est-à-dire qu'il correspond à différentes « valeurs »⁹ du présent de l'indicatif, du passé composé ou de l'imparfait, pour ne citer que ces quelques cas. Au contraire, en anglais, les contraintes contextuelles conduisent à l'utilisation de formes verbales spécifiques, et les différences de valeurs se retrouvent alors graphiquement marquées. Afin de rendre compte de l'emploi de chacune de ces formes, il convient de présenter les principaux concepts de l'approche énonciative et les outils d'analyse pertinents dans le cadre de l'étude du système verbal en anglais, dans le but de cerner l'intérêt, à l'arrivée, de la transposition d'une telle approche aux énoncés en français ou en langue tahitienne.

9 Comme l'explique Georges Bourcier, « une forme ne peut s'étudier en dehors de ses emplois. (...) Une forme tire en grande partie son identité, sa réalité véritable des schémas dans lesquels elle peut s'employer (...), du réseau de valeurs qu'ins-tallent ces mêmes schémas (...) » (Bourcier, 1981, p. 10).

II. Repérages

1. Relation prédicative et types de procès

À la base de tout énoncé se trouve une relation prédicative. Il s'agit de la mise en relation de deux arguments au moyen d'un prédicat. Dans l'énoncé « My uncle is repairing the house », UNCLE est l'argument Ø, HOUSE est l'argument 1 et tous deux sont mis en relation par l'intermédiaire du prédicat REPAIR¹⁰. De même, à titre d'exemple, les énoncés « His uncle repairs houses », « Paul's uncle should have been repairing the neighbor's house », ou encore « My friend's courageous and hard-working uncle has repaired those hundred-year-old houses » sont tous formés à partir de cette même relation prédicative :

< UNCLE,	REPAIR,	HOUSE >
argument Ø	prédicat	argument 1

Les procès peuvent être de deux types : on distingue en effet les procès de type « état » (ou « procès statifs ») et les procès de type « processus » (ou « procès dynamiques »). Un procès de type processus est compatible avec les idées de déclenchement, de déroulement puis d'achèvement, c'est-à-dire qu'il implique une borne de début, qui marque l'actualisation du processus, et une borne de fin, qui marque le terme du processus. Dans l'énoncé « My uncle is repairing the house », le processus REPAIR est saisi dans son déroulement, ce qui peut être représenté comme ceci :

10 Il s'agit bien entendu du « verbe » REPAIR mais cette appellation diffère selon le niveau d'analyse où l'on se situe, c'est-à-dire selon ce que l'on souhaite étudier : ainsi, l'on parlera de « verbe » au niveau morphosyntaxique (où les éléments eux-mêmes et leur graphie sont pris en compte), de « prédicat » au niveau syntaxico-sémantique (où c'est la mise en relation des différents éléments qui importe), et de « procès », qui peut être de type « processus » ou « état », au niveau sémantique (où l'analyse porte sur le sens produit).

My uncle is repairing the house.

[-----]

La borne de droite, ouverte, correspond à l'idée que le processus est ici posé comme actualisé et encore en cours d'accomplissement. Au contraire, dans l'énoncé ci-dessous, il est cette fois-ci posé comme actualisé et accompli, c'est-à-dire qu'il a atteint son terme :

My uncle has repaired the house.

[-----]

Contrairement à un processus, un procès de type état est incompatible avec les idées de déclenchement, de déroulement et d'achèvement, c'est-à-dire qu'il ne peut pas avoir de borne de début, ni de borne de fin qui encadreraient un quelconque déroulement. D'une certaine manière, un processus traduit le passage d'un état de départ à un état d'arrivée.

Dans l'énoncé « She writes books – she makes a quite decent living, actually », le procès WRITE fonctionne comme un état, c'est-à-dire qu'il n'est aucunement question ici de l'acte d'écriture mais d'attribuer au sujet SHE la propriété BE A WRITER, donc de décrire un état, comme le montre la présence de la copule BE. Par contre, dans l'énoncé « She writes a book every year », le procès WRITE fonctionne cette fois-ci comme un processus : en effet, il s'agit bien ici d'indiquer que, dans le cas de SHE, l'actualisation du processus WRITE est constatable chaque année, comme l'indique le contexte EVERY YEAR. Ceci apparaît de manière encore plus évidente dans l'énoncé « Don't bother her – she is writing a book », où la nature du procès ne fait aucun doute puisque le processus est posé comme étant en cours d'accomplissement au moment de l'énonciation, c'est-à-dire qu'il est bien question ici de l'acte d'écriture, d'une occurrence du fait d'écrire.

Cette approche permet de dépasser les limites créées par la distinction traditionnelle et quelque peu arbitraire entre les verbes dits « d'action » et « d'état ». En effet, si un verbe tel que LIKE, classé de manière quelque peu hâtive parmi les « verbes d'état », peut fonctionner

comme tel (comme dans « I like green tea », par exemple), il peut également fonctionner comme un processus. Dans l'exemple ci-dessous, la première occurrence du verbe LIKE relève de l'état mais la seconde correspond bien à un processus :

I usually don't like desserts but I'm liking your cake – it's light and not too sweet.

(état)

(processus)

Enfin, même BE, « verbe d'état » par excellence, peut, comme tous les autres procès, admettre un fonctionnement de type état ou processus, comme le montre l'exemple suivant :

He is not stupid, far from that – he is being stupid because he doesn't want to answer.

(état)

(processus)

Ces quelques éléments laissent d'ores et déjà entrevoir les possibilités que peut offrir une telle approche, qui permet de s'affranchir du joug de catégories figées¹¹, certes pertinentes dans une langue mais inopérantes dans l'autre.

2. Situation d'énonciation et situation repère

De type processus ou état, le procès, comme la relation prédicative au centre de laquelle il se trouve, est repéré par rapport à une « situation repère » (SIT R). Il s'agit du cadre spatio-temporel, réel ou fictif, dans lequel se situe le prédicat. Cette situation repère est elle-même localisée par rapport à un moment repère fondamental : le moment de l'énonciation, qui définit la « situation d'énonciation » (SIT E), cadre de

11 « Culioli définit des « objets métalinguistiques », *i.e.* des « construits théoriques » nécessaires pour construire un système dynamique, et non statique comme beaucoup de théorisations linguistiques. » (Paveau & Sarfati, 2008, p. 181).

l'échange entre énonciateur et co-énonciateur¹². Ainsi, dans l'exemple « He's fixing your watch right now », la relation < HE, FIX, WATCH > est repérée par rapport à la situation repère définie par le terme RIGHT NOW, c'est-à-dire que le processus FIX est posé comme étant en cours d'accomplissement dans la situation repère RIGHT NOW, qui elle-même coïncide avec la situation d'énonciation définie par le moment de l'énonciation (NOW). Ceci peut être illustré par le schéma ci-dessous :

SIT E (NOW)
SIT R (RIGHT NOW)
P (FIX)
[-----[

Dans l'exemple « He was fixing your watch yesterday », le processus FIX est toujours posé comme étant en déroulement dans la situation repère, mais celle-ci est cette fois-ci définie par le terme YESTERDAY, c'est-à-dire qu'elle est translaturée par rapport à la situation d'énonciation : elle est décalée dans le passé. On a alors le schéma suivant :

SIT R (YESTERDAY) **SIT E (NOW)**
P (FIX)
[-----[

Enfin, dans l'exemple « He had (already) fixed your watch yesterday », le processus FIX est cette fois-ci posé comme accompli, c'est-à-dire comme étant décalé par rapport à la situation repère : comme le suggère l'ajout possible de l'adverbe ALREADY, l'accomplissement du

12 « l'expression même de situation d'énonciation permet une double interprétation concernant : 1) le repérage spatio-temporel des énonciations, d'où le terme de « situation » ; 2) l'expression de cette « situation » en une production linguistique dont la description suppose la prise en compte des paramètres liés à la théorie des actes du langage (. . .). La tâche de ce type de linguistique est alors de mettre en évidence, à partir d'énoncés, un système d'interactions discursives dans lesquelles les allocutaires se trouvent intégrés de façon privilégiée. » (Fischer & Franckel, 1983, p. 11).

processus est ici antérieur à la situation repère définie par YESTERDAY, dans laquelle seul le résultat (R) du processus (soit le passage de l'état de départ NOT FIXED à l'état d'arrivée FIXED), et non son déroulement, est constatable. La situation repère étant elle-même translatée par rapport à la situation d'énonciation, il en résulte une idée de double décalage, ce qui explique l'emploi du plus-que-parfait dans la traduction française de cet énoncé : « Il avait (déjà) réparé ta montre hier ». On obtient ainsi le schéma suivant :



3. Repères temporels

Dans les exemples précédents, les termes EVERY YEAR, RIGHT NOW ou YESTERDAY renvoient à des moments dans le temps. Ce sont des repères temporels, termes que l'on retrouve dans les exemples ci-dessous :

I met her yesterday.

I am talking to him right now.

I will see them tomorrow.

They go there every year.

Terme simple¹³ ou complexe¹⁴, le repère temporel définit la situation repère. On distingue les repères temporels actualisés et les repères

13 C'est-à-dire constitué d'un seul mot, comme YESTERDAY, TODAY ou TOMORROW.

14 C'est-à-dire constitué de plus d'un mot, comme WHEN I LIVED IN NEW YORK, AT THE MOMENT ou NEXT MONTH.

temporels non actualisés. Dans le sens du terme anglais « actual », qui signifie « vrai » ou « réel », le terme « actualisé » traduit le passage du domaine du « non actuel », de l'« imaginaire » ou du « fictif », à celui de l'« actuel », dans lequel une relation prédicative est soit « vraie », soit « fausse », c'est-à-dire que l'une des deux valeurs du prédicat, P ou NOT P, a pu être choisie, à l'exclusion de l'autre. Dans « She knows him », la valeur P du prédicat KNOW est retenue : la relation prédicative < SHE, KNOW, HIM > est posée comme « vraie ». Par contre, dans « She doesn't know him », c'est la valeur NOT P du prédicat qui a été retenue : la relation prédicative < SHE, KNOW, HIM > est alors posée comme « fausse ». Dans ce sens, l'« actualisation » du procès est donc à distinguer de sa « validation » : en effet, que la valeur P ou NOT P soit retenue, c'est-à-dire que le procès soit validé ou non, celui-ci est bien actualisé dans les deux cas. Au contraire, dans l'exemple « She may know him », aucune des deux valeurs du prédicat ne peut être retenue : cet énoncé relève du domaine du non actuel.

De façon similaire, un repère temporel est actualisé s'il appartient au domaine de l'actuel, dans lequel une sous-distinction est à faire selon que le repère temporel actualisé soit translaté ou non translaté, c'est-à-dire selon qu'il renvoie ou non au passé : YESTERDAY, LAST YEAR ou WHEN I FIRST MET HIM sont des exemples de repères temporels actualisés translattés puisqu'ils renvoient tous à des moments dans le temps coupés du moment de l'énonciation (NOW) ; TODAY, AS WE SPEAK, WHILE YOU ARE WORKING sont des exemples de repères temporels actualisés non translattés puisqu'ils ne sont pas coupés du moment de l'énonciation. Un repère temporel peut aussi être non actualisé s'il n'appartient pas au domaine de l'actuel : c'est le cas, par exemple, de TOMORROW, NEXT WEEK ou AS SOON AS SHE COMES BACK.

Enfin, un troisième type de repère temporel échappe à cette classification et possède ses propres caractéristiques, comme en témoignent des termes tels que EVERY YEAR, ON SUNDAYS, ONCE IN A WHILE, USUALLY, FREQUENTLY ou encore ALWAYS : il s'agit ici de repères temporels itératifs, qui définissent des situations repères itératives, c'est-à-dire qui renvoient à des moments qui se sont déjà présentés à l'énonciateur et qui sont encore appelés à se présenter à lui.

Cette organisation des repères temporels est en parfaite adéquation avec le fonctionnement verbal en anglais, puisque les verbes conjugués correspondent à des procès actualisés non translatés ou actualisés translatés, c'est-à-dire qu'ils renvoient, globalement, au « présent » ou au « passé » : il n'existe ainsi que deux « temps »¹⁵ en anglais alors qu'un troisième, le « futur », existe en français. Dans la langue anglaise, la référence à l'avenir se fait principalement au moyen de marqueurs de modalité, comme WILL ou BE GOING TO (« He will do it tomorrow », « He is going to fall »), même si la forme BE -ING, dans l'une de ses valeurs temporelles, en présence d'un repère temporel non actualisé, permet aussi de renvoyer à l'idée de futur (« He is going to the capital next week »).

III. Un système de formes et de valeurs

1. *Asymétrie grammaticale et nécessité du recours à l'abstraction*

Les verbes en français peuvent se retrouver conjugués à différents « temps », avec une réalisation graphique propre à chacun d'eux, selon des déclinaisons spécifiques de la première personne du singulier à la troisième personne du pluriel ; chacun de ces temps peut correspondre à différentes valeurs, ce qui justifie son emploi dans le contexte adéquat. Cependant, ces valeurs se rapportent à une même réalisation graphique du verbe, ce pourquoi il peut s'avérer impossible d'identifier avec précision la valeur en cause en l'absence de contexte. Au contraire, en anglais, la simple présence d'une forme verbale donnée permet de reconnaître une valeur de base, qui lui est propre. Ainsi, si à une même réalisation graphique du verbe peut correspondre un faisceau de valeurs

15 Il est question ici de « temps grammatical », soit de « temps » dans le sens du mot anglais « tense » et non pas « time ».

en français, celles-ci correspondent au contraire à des formes verbales distinctes et précises en anglais.

Les remarques précédentes expliquent le caractère inopérant d'une approche qui tenterait de retrouver, pour chacune des valeurs d'un temps français, la forme verbale correspondante en anglais¹⁶ : ceci reviendrait en effet à dire que le présent de l'indicatif peut se traduire par le « présent simple » (« plays » en 1bis), le « présent progressif » (« is playing » en 2bis), le « present perfect » (« has played » en 3bis et 4bis) ou le « present perfect progressif » (« has been playing » en 3bis et 5bis). Toujours selon cette logique, il faudrait considérer que le passé composé peut se traduire par le « prétérit » (« repaired » en 6bis), le « present perfect » (« has repaired » en 7bis) ou le « present perfect progressif » (« has been repairing » en 8bis). De même, l'imparfait pourrait être traduit de plusieurs manières différentes en anglais, soit au moyen du « prétérit » (« worked » en 9bis), de USED TO associé à la base verbale (« used to work » en 10bis), de WOULD à valeur fréquentative (« would work » en 11bis), du « prétérit progressif » (« was working » en 12bis), du « past perfect » (« had worked » en 13bis et 14bis) ou du « past perfect progressif » (« had been working » en 13bis et 15bis). À l'inverse, cela reviendrait à dire, par exemple, que le « present perfect » correspond au présent de l'indicatif et au passé composé, ou encore que le « prétérit » correspond au passé composé ou à l'imparfait. Cette asymétrie entre les deux langues, voire le « chevauchement » de certaines valeurs de différents temps français, du point de vue des formes verbales anglaises, s'explique par le fonctionnement spécifique à chacune des deux langues.

Ces observations montrent l'impossibilité de transposer de façon « directe » un énoncé d'une langue à une autre et témoignent de la nécessité, à partir d'une langue donnée, d'accéder à un niveau d'abstraction qui précède l'énonciation, c'est-à-dire aux opérations

16 « l'étudiant du premier cycle est constamment confronté aux pièges que constituent les « faux amis grammaticaux », comme « PASSÉ COMPOSÉ = PRESENT PERFECT » (. . .) » (Dubos, 1990, p. 7).

mentales¹⁷ sous-jacentes à la production de cet énoncé, avant de pouvoir en « redéployer » les constituants dans la langue d'arrivée, selon les conventions grammaticales propres à celle-ci.

2. Morphèmes libres et liés, forme 1 et forme 2

16. Them? Paint? I didn't know they had such artistic aspirations.
17. He spent the whole afternoon painting.
18. Painted by Michelangelo, the Sistine Chapel ceiling is a world-famous masterpiece.

Dans l'exemple 16, le verbe PAINT se trouve à la forme de base ; en 17, il est associé au morphème –ING, qui pose le processus comme étant en déroulement ; en 18, il est associé au morphème –EN, qui correspond au contraire à l'idée d'un processus posé comme ayant atteint son terme.

19. They paint houses now.
- 19bis. They painted houses then.

Si la graphie du verbe PAINT dans l'exemple 19 est la même que dans l'exemple 16 (« paint » dans les deux cas), le verbe est conjugué dans l'exemple 19, ce qui n'est pas le cas dans l'exemple 16. En 19, le verbe apparaît en « forme 1 » : il s'agit de la première forme à laquelle peut se trouver un verbe conjugué. Sur le plan graphique, cette forme est très proche de la forme de base puisque, dans la grande majorité des cas, la seule modification orthographique par rapport à la forme infinitive est l'apparition de la terminaison « s » à la troisième personne du singulier (« He/She/It paints »)¹⁸. Outre le fait de posséder un certain nombre de valeurs qui lui sont propres, la forme 1 marque surtout l'idée d'absence

- 17 « Ce n'est pas en termes de maîtrise de formes et de parties de discours que s'analyse alors la capacité langagière d'un sujet, mais en termes de maîtrise des opérations énonciatives. S'approprier une langue étrangère, c'est se rendre maître de ces opérations. » (Gauthier, 1981, p. 5).
- 18 Ou « ies » si le verbe se termine par « y » (« fly/flies », « try/tries », etc.).

de décalage entre la situation repère et la situation d'énonciation, c'est-à-dire qu'elle marque la coïncidence des deux situations, comme le confirme la présence du repère temporel actualisé non translaté NOW, d'où l'idée de « présent » en français.

Au contraire, la présence du repère temporel actualisé translaté THEN en 19bis explique l'emploi de « painted », forme graphiquement plus éloignée de la forme 1 puisque sa réalisation nécessite l'ajout du morphème –ED à toutes les personnes, ce qui se traduit principalement par l'ajout de la terminaison « ed »¹⁹. Le verbe PAINT apparaît cette fois en « forme 2 », soit la deuxième forme à laquelle peut se trouver un verbe conjugué, qui marque cette fois-ci la translation, c'est-à-dire le décalage dans le passé, de la situation repère par rapport à la situation d'énonciation.

Bien qu'il n'apparaisse pas à la forme déclarative affirmative, c'est bien l'auxiliaire DO qui est en cause dans ces deux exemples, à la forme 1 (« do ») en 19 et à la forme 2 (« did ») en 19bis, comme le montrent les variantes suivantes, dans lesquelles il réapparaît : « They do not paint houses now / Do they paint houses now? » (forme 1 de DO), « They did not paint houses then / Did they paint houses then? » (forme 2 de DO). Constitué d'un seul élément, DO est un auxiliaire simple, ce qui n'est pas le cas des marqueurs ci-dessous :

20. She is painting at the moment.
21. The door is painted every year so it always looks irreproachable.
22. She has painted the door and it looks great now.
23. Her clothes are stained with paint – she has been painting.

Dans les exemples 20 à 23, le verbe PAINT est cette fois-ci associé à plusieurs éléments. En 20, il est précédé de « be » et associé à la terminaison « ing » ; en 21, il est à nouveau précédé de « be » mais cette fois-ci associé à la terminaison « ed » ; en 22, il est précédé de « have » et associé à la terminaison « ed », et en 23, il est précédé de « have been »

19 À l'exception des verbes qui se terminent par un « e », pour lesquels il suffit de rajouter la terminaison « d » (« vote/voted »), et des verbes irréguliers, qui possèdent leur fonctionnement propre (« fly/flew », « eat/ate », « stand/stood », etc.).

et associé à la terminaison « ing ». Ces éléments sont des morphèmes²⁰, dont les différentes combinaisons permettent de former les auxiliaires composés, c'est-à-dire des auxiliaires constitués de plus d'un élément. Les éléments BE et HAVE fonctionnent « librement » en ce sens où ils ne sont pas attachés au verbe (« is painting » / « has painted »), peuvent porter ou non la négation (« isn't/is not painting » / « hasn't/has not painted ») et s'inverser avec le sujet (« Is she painting? » / « Has she painted? ») : ce sont des morphèmes libres. Au contraire, les morphèmes liés sont nécessairement attachés au verbe, comme la terminaison « ing », qui correspond au morphème –ING, ou la terminaison « ed » dans « is painted » ou « has painted », qui correspond au morphème –EN, c'est-à-dire au participe passé du verbe²¹.

Ainsi, le verbe PAINT est associé à la forme BE –ING dans l'exemple 20, à la forme BE –EN dans l'exemple 21 et à la forme HAVE –EN dans l'exemple 22. Les auxiliaires composés peuvent aussi se combiner entre eux, ce qui explique notamment la structure de la forme HAVE –EN BE –ING, dans laquelle le morphème lié –EN de HAVE –EN est porté par le morphème libre BE de BE –ING : c'est bien à cette forme que se trouve le verbe PAINT dans l'exemple 23. Ces auxiliaires sont tous en forme 1 dans les exemples 20 à 23, puisque dans chaque cas, le premier élément (BE ou HAVE) se trouve en forme 1 (« is » / « has »). Par contre, dans les exemples 20bis à 23bis, le verbe PAINT demeure associé aux mêmes formes mais celles-ci se trouvent cette fois-ci en forme 2 :

20bis. She was painting at that moment.

21bis. The door was painted every year (in those days) so it always looked irreproachable.

22bis. She had painted the door and it looked great then.

23bis. Her clothes were stained with paint – she had been painting.

- 20 Un morphème se définit comme étant la plus petite unité de sens ; il s'agit en quelque sorte d'un « symbole » grammatical, à ne pas confondre avec la terminaison, qui se rapporte quant à elle à la graphie.
- 21 Si certains verbes irréguliers au participe passé comportent bien la terminaison « en » (« eaten », « forgotten », « broken », etc.), le morphème –EN renvoie de façon générale au participe passé du verbe, qu'il soit régulier ou irrégulier, et ne se limite aucunement à la graphie « en ».

Le verbe PAINT est donc associé à la forme 2 de BE –ING en 20bis (« was painting »), à la forme 2 de BE –EN en 21bis (« was painted »), à la forme 2 de HAVE –EN en 22bis (« had painted ») et à la forme 2 de HAVE –EN BE –ING en 23bis (« had been painting »).

Comme énoncé précédemment, les auxiliaires composés peuvent se combiner entre eux, ainsi qu'il apparaît dans les exemples 24 à 26, lesquels font tous intervenir l'auxiliaire BE –EN, qui est l'auxiliaire de la voix passive :

- 24. The door is being painted.
- 25. The door has been painted.
- 26. The door has been being painted.

Le verbe PAINT se trouve donc à la forme BE –ING BE –EN en 24, à la forme HAVE –EN BE –EN en 25, et à la forme HAVE –EN BE –ING BE –EN en 26. Dans les énoncés 24bis à 26bis, le verbe PAINT est associé aux mêmes formes, mais, là encore, celles-ci se trouvent cette fois en forme 2, puisque le premier élément verbal se trouve à la forme 2 (« was » / « had ») :

- 24bis. The door was being painted.
- 25bis. The door had been painted.
- 26bis. The door had been being painted.

En résumé, un verbe conjugué peut se trouver en forme 1 ou en forme 2, ou associé aux formes BE –ING, HAVE –EN, BE –EN ou à n'importe laquelle des combinaisons possibles entre ces trois auxiliaires composés, à chaque fois en forme 1 ou en forme 2. Ainsi, dans un énoncé, tout verbe conjugué se trouvera nécessairement associé à l'une ou l'autre des formes verbales suivantes :

- Forme 1
- Forme 2
- Forme 1 de BE –ING
- Forme 2 de BE –ING
- Forme 1 de HAVE –EN
- Forme 2 de HAVE –EN
- Forme 1 de HAVE –EN BE –ING

- Forme 2 de HAVE –EN BE –ING
- Forme 1 de BE –EN
- Forme 2 de BE –EN
- Forme 1 de BE –ING BE –EN
- Forme 2 de BE –ING BE –EN
- Forme 1 de HAVE –EN BE –EN
- Forme 2 de HAVE –EN BE –EN
- Forme 1 de HAVE –EN BE –ING BE –EN
- Forme 2 de HAVE –EN BE –ING BE –EN

Outre une simplification considérable sur le plan de la terminologie, cette approche formalisante permet la classification des nombreuses formes verbales selon les combinaisons possibles des différents éléments verbaux qui les constituent ; mais elle présente surtout l'avantage d'éviter de les désigner par une appellation sémantiquement connotée, qui pourrait alors s'apparenter à la valeur principale associée à cette forme. Ainsi, l'appellation de « présent progressif », pour ne citer que cet exemple, oblige à considérer comme des « exceptions » les autres valeurs de la forme BE –ING, pourtant bien plus nombreuses que la pseudo-valeur centrale qui transparaît dans cette désignation peu heureuse.

3. *Formes et valeurs*

Les structures verbales décrites précédemment sont des formes, auxquelles peuvent correspondre différentes valeurs. Elles possèdent chacune des caractéristiques qui leur sont propres et qui les rendent donc compatibles ou incompatibles avec les éléments contextuels qui les entourent²². Si le but de cette étude n'est aucunement d'aborder de façon exhaustive la totalité des valeurs possibles pour chacune de ces formes, il convient de présenter les principales caractéristiques qui les distinguent et qui permettent de rendre compte de la traduction des énoncés 1 à 15.

22 « Analyser une forme grammaticale (un marqueur), c'est circonscrire le sens qu'elle a dans un contexte donné, puis rapporter ce sens à l'opération énonciative sous-jacente à ce marqueur. » (Bouscaren & Chuquet, 1987, p. 7).

Structurellement très proche de la forme de base, la forme 1, à l'exception de la terminaison spécifique à la troisième personne du singulier, ne modifie pas le verbe sur le plan graphique. Encore proche de sa forme infinitive, le verbe qui apparaît en forme 1 est la manifestation en surface d'une opération mentale qui consiste à saisir le procès dans sa globalité, c'est-à-dire que seule sa nature est prise en compte ; il s'agit de l'aspect Ø ou aspect indéterminé, aussi appelé valeur aoristique, symbolisé par deux bornes, de début et de fin, sans la moindre idée de déroulement : []. Avec cette forme, aucun lien n'est établi entre le procès et une situation repère particularisée, ce qui la rend compatible avec les situations repères itératives (comme « He plays tennis every morning », par exemple) ou les énoncés hors situation comme l'exemple Ibis, dans lequel la propriété PLAY TENNIS est posée indépendamment de toute situation unique ou précise, comme l'indique le contexte (« that's his job » / « c'est son métier »). Le procès PLAY fonctionne alors non pas comme un processus mais comme un état, qui correspond à une propriété caractéristique du sujet ; celle-ci peut être posée de manière équivalente sous forme nominale (BE A TENNIS-PLAYER), comme dans la paraphrase suivante : « He is a tennis-player ».

Au contraire, la forme BE –ING, qui modifie davantage la structure verbale sur le plan morphosyntaxique avec l'ajout des morphèmes libre et lié, implique également un lien différent entre processus et situation repère. En effet, une équivalence est ici posée entre la situation repère et le processus, qui est ici posé comme actualisé et non accompli, c'est-à-dire qu'il est vu comme étant en déroulement ; il s'agit de l'aspect ouvert, symbolisé par deux bornes, de début et de fin, qui encadrent le déroulement du processus : [-----]. Ceci explique que seule la forme BE –ING soit possible pour traduire l'exemple 2, puisque le contexte « il ne peut pas vous répondre pour l'instant » implique que le processus JOUER est bien en cours d'accomplissement au moment de l'énonciation.

Comme la forme BE –ING, la forme HAVE –EN implique un lien serré entre processus et situation repère mais, à la différence de la première forme, le processus est cette fois-ci posé comme actualisé et accompli, comme l'illustre le symbole suivant, dans lequel la borne de fin du processus est fermée : [-----]. Le fait que le processus soit

ici posé comme ayant atteint un terme implique qu'il soit possible de construire un résultat dans la situation repère, généralement du processus sur l'objet²³. La forme HAVE –EN privilégie donc la relation entre le processus et l'objet alors que la forme BE –ING privilégie la relation entre l'agent et le processus. Ceci permet d'expliquer la traduction de l'énoncé 6, dans lequel le contexte « nous n'aurons plus à prendre le bus pour aller au travail » montre que c'est bien le résultat du processus accompli REPAIR observable dans la situation repère (ici coïncidente avec la situation d'énonciation NOW puisque l'auxiliaire HAVE –EN se trouve en forme 1) qui importe, et non le moment du passé dans lequel le processus a été actualisé. Ceci explique à la fois l'absence de repère temporel actualisé translaté en 6²⁴ et, au contraire, la présence du repère temporel actualisé translaté « hier matin » en 5, qui justifie dans cet exemple l'emploi de la forme 2 pour justement traduire la translation, soit le décalage dans le passé, du processus REPAIR, cette fois-ci présenté comme coupé du moment de l'énonciation²⁵.

Issue de la combinaison de HAVE –EN et de BE –ING, la forme HAVE –EN BE –ING emprunte ses caractéristiques à chacun des auxiliaires composés qui la constituent. En effet, elle correspond à l'aspect ouvert, [-----], et privilégie la relation entre l'agent et le processus, éléments qui la rapprochent de BE –ING, tout en impliquant que l'actualisation du processus soit décalée par rapport à la situation repère, ce qui la rapproche de HAVE –EN. En d'autres termes, si elle renvoie à un processus qui n'est aucunement en cours d'accomplissement dans la situation repère mais qui est bel et bien achevé, elle représente ce processus comme actualisé et non accompli, l'envisage comme tel. Ceci

- 23 Il s'agit plus exactement du résultat du processus sur le terme d'arrivée, qui peut être l'objet (il est alors question d'état résultant, soit du passage de l'objet d'un état de départ à un état d'arrivée) ou la localisation (il y a alors changement de localisation, soit passage de l'objet d'une localisation de départ à une localisation d'arrivée).
- 24 Ainsi que les paraphrases du type « Now, the car is repaired » ou « It works now ».
- 25 Simplement associé à la forme 2 en 5, le processus REPAIR est aussi associé à la valeur aspectuelle indéterminée (aspect Ø ou valeur aoristique) dans cet exemple, alors qu'il est associé à la valeur aspectuelle de fermé en 6, dans lequel il est associé à la forme HAVE –EN.

explique son emploi dans les cas où l'énonciateur dispose d'indices dans la situation repère qui lui permettent de remonter à l'activité de l'agent²⁶. En fonction de ces observations, le contexte « Ses mains sont sales et ses vêtements couverts d'huile » montre que la traduction de l'exemple 8 nécessite le recours à cette seule forme verbale : c'est bien l'activité de l'agent dont il est question ici et non le résultat du processus sur l'objet, comme en 6 avec HAVE –EN.

La prise en compte de ces considérations par rapport aux formes HAVE –EN et HAVE –EN BE –ING permet de comprendre l'emploi de ces auxiliaires dans les énoncés 3 à 5 et 13 à 15. En effet, tout d'abord, la valeur aspectuelle de ces formes, qui impliquent bien l'idée de déroulement du processus, les rend compatibles avec la mesure d'une durée, ce dont il est bien question dans ces exemples. Avec HAVE –EN, qui correspond à l'aspect fermé, il s'agit de mesurer l'intervalle entre les deux bornes : [-----]²⁷ ; avec HAVE –EN BE –ING, qui correspond à l'aspect ouvert, l'idée de mesure de la durée d'une activité qui se poursuit est encore plus apparente puisque la borne de droite est alors représentée comme étant ouverte : [-----]²⁸. Sans contrainte contextuelle supplémentaire, les deux formes sont donc possibles, ce qui explique leur présence dans les exemples 3bis et 13bis. Par contre, en 4 et en 14, des éléments contextuels montrent que c'est la relation processus et objet qui est privilégiée, d'où l'emploi de HAVE –EN dans la traduction de ces énoncés : « ce sport n'a plus aucun secret pour lui » montre que c'est bien du sport, soit de l'objet, qu'il est question en 4

26 Il peut aussi s'agir du résultat du processus sur l'agent (et non pas sur l'objet comme avec HAVE –EN) ou d'un commentaire sur l'agent ; dans les deux cas, le centrage sur la relation agent-processus est bien confirmé.

27 L'aspect fermé ne signifie aucunement que le processus est décalé dans le passé au moment de l'énonciation, c'est-à-dire qu'il n'est en rien question d'une activité à laquelle l'agent a cessé de se livrer : « He has played tennis for thirty years » ne se traduit pas par « Il a joué au tennis pendant trente ans » (ce qui suggérerait qu'il ne pratique plus ce sport aujourd'hui) mais bel et bien par « Il joue au tennis depuis trente ans » (et il continue de le faire).

28 L'aspect ouvert implique ici la construction d'une sous-borne, afin de pouvoir mesurer cette durée.

et non d'un centrage sur l'agent ; de même, en 14, « (elle) connaissait la ville dans ses moindres recoins » montre que c'est la ville dont il est question : celle-ci était désormais connue d'elle, résultat du fait d'y avoir vécu aussi longtemps. Au contraire, en 5 et 15, un centrage sur l'agent peut être observé : « il pratique toujours ce sport avec autant de passion » en 5 et « (elle) aimait beaucoup l'endroit » en 15. Dans ces exemples, c'est bien de l'agent qu'il est question : la relation agent-processus est ici privilégiée, ce qui explique l'emploi de la forme HAVE –EN BE –ING dans la traduction de ces deux énoncés.

Enfin, la présence de la forme 2 dans la traduction de l'exemple 9 s'explique de la même manière que la présence de la forme 1 dans l'exemple 1, à la différence que le contexte est ici passé, comme l'indique la présence du repère temporel actualisé translaté THEN. Ici encore, le procès WORK fonctionne non pas comme un processus mais comme un état, qui définit une propriété de SHE : « She was an employee at the factory ». De même, la valeur d'équivalence constatée dans l'exemple 2 se retrouve dans l'exemple 12 mais dans un contexte passé, comme l'indique le repère temporel actualisé translaté « à ce moment-là », ce qui explique que BE –ING apparaisse en forme 2 dans la traduction de cet exemple. En 10, le contexte « mais ce n'est plus le cas » marque une rupture, renvoie à une situation révolue au moment de l'énonciation, ce qui justifie l'emploi du marqueur USED TO, alors qu'en 11, le repère temporel itératif « chaque matin » montre que l'accent est mis sur le caractère répétitif de l'actualisation du processus, d'où la compatibilité avec le modal WOULD à valeur fréquentative.

Outre le fait de mettre en lumière les différences de fonctionnement des deux langues, cette analyse a démontré que seule la prise en compte des opérations mentales sous-jacentes à la production des énoncés, dans un contexte donné, permet leur transposition d'une langue à une autre. Si la langue est un outil de communication, c'est bien la démarche de l'énonciateur qu'il faut cerner, et non les énoncés eux-mêmes, afin de pouvoir restituer son propos de façon pertinente. L'énoncé produit résulte d'une série de choix, effectués en fonction d'éléments contextuels précis, et les divers marqueurs employés sont la matérialisation en surface de ce cheminement mental, qui précède

l'acte d'énonciation. Ainsi, un enseignement axé sur l'étude des opérations énonciatives permet, à travers l'analyse du système de formes et de valeurs propre à chacune des langues étudiées, l'acquisition de connaissances relatives à leurs mécanismes spécifiques mais aussi, et surtout, du socle abstrait commun à toute démarche énonciative.

IV. Implications et application au contexte plurilingue de la Polynésie française

1. *Transversalité des opérations énonciatives*

S'il est apparu qu'une approche formalisante permet de structurer l'étude du système verbal anglais, pareille démarche peut aussi être transposée à d'autres langues, telles que le français ou le tahitien, dominantes dans le contexte socio-culturel polynésien et dans lesquelles les formes verbales correspondent également à des valeurs précises, compatibles avec des éléments contextuels spécifiques. Cette analyse a déjà montré que les multiples valeurs de différents « temps » en français pouvaient, vues à travers le prisme de la traduction anglaise, être abordées sous l'angle des opérations énonciatives dont elles sont la trace et non plus à partir des structures verbales elles-mêmes. En effet, outre les différences de surface, sur le plan morphosyntaxique, d'une langue à l'autre, les formes verbales demeurent avant tout, au même titre que d'autres marqueurs, des outils linguistiques qui correspondent à des besoins énonciatifs identiques pour l'énonciateur, qu'il soit franco-phone, anglophone ou tahitianophone.

26. E ha'uti 'ōna i te tītā.
Il joue de la guitare.
He plays guitar.

27. Tē ha'uti nei 'ōna i te tītā i tei nei.
Il joue de la guitare en ce moment.
He is playing guitar right now.

28. Tē ha'uti ra 'ōna i te tītā inanahi ra.
 Il jouait de la guitare hier.
 He was playing guitar yesterday.

29. 'Ua ha'uti 'ōna i te tītā inanahi ra.
 Il a joué de la guitare hier.
 He played guitar yesterday.

30. 'Ua ha'uti 'ōna i te tītā.
 Il a joué de la guitare.
 He has played guitar.

Tout d'abord, il convient de noter que ces énoncés, en langues tahitienne, française et anglaise, peuvent tous être ramenés à une même relation prédicative, concept qui est donc parfaitement transposable et applicable à chacune de ces langues :

< HA'UTI, 'ŌNA, TĪTĀ >²⁹

< IL, JOUER, GUITARE >

< HE, PLAY, GUITAR >

Mais il apparaît surtout que, d'une langue à l'autre, les enjeux sont les mêmes : il s'agit dans chaque cas, pour l'énonciateur, de repérer la relation prédicative dans le temps, c'est-à-dire de la situer par rapport à une situation repère, elle-même localisée par rapport à la situation d'énonciation (TEIENEI / MAINTENANT / NOW).

En 26, le procès HA'UTI / JOUER / PLAY, dans les trois langues, fonctionne bien comme un état et non comme un processus. Cet état correspond à une propriété caractéristique du sujet, HA'UTI I TE TĪTĀ / PLAY THE GUITAR / JOUER DE LA GUITARE, qui peut être posée de façon nominalisée : « E ta'ata ha'uti tītā 'ōna » / « Il est guitariste » / « He is a guitar-player ». Cette propriété est attribuée au sujet 'ŌNA indépendamment de toute situation particularisée et aucune

29 En langue tahitienne, le prédicat apparaît en première position, suivi de l'argument Ø puis de l'argument 1.

translation n'est envisagée, ce qui explique l'emploi de la particule E en tahitien, du présent en français et de la forme 1 en anglais.

En 27, le procès HA'UTI / JOUER / PLAY fonctionne cette fois-ci comme un processus, ici posé comme actualisé et non accompli, c'est-à-dire comme étant en déroulement, ce qui correspond à l'aspect ouvert. Une équivalence est posée entre ce processus et la situation repère actualisée non tradlatée TEIENEI / EN CE MOMENT / RIGHT NOW, qui, elle-même, coïncide avec le moment de l'énonciation, d'où l'utilisation du présent de l'indicatif en français et de la forme 1 de BE –ING en anglais : cet emploi correspond à la valeur centrale de la construction TĒ – NEI en tahitien.

L'exemple 28 s'analyse de la même manière que le précédent, à la différence que le repère temporel actualisé non tradlaté TEIENEI / EN CE MOMENT / RIGHT NOW de l'énoncé 27 est cette fois-ci remplacé par le repère temporel actualisé tradlaté INANAHI RA / HIER / YESTERDAY, ce qui explique le recours à l'imparfait en français et à la forme 2 de BE –ING en anglais : cette valeur d'équivalence posée entre un processus et une situation repère actualisée tradlatée est exprimée au moyen de la structure TĒ – RA en tahitien.

Les exemples 29 et 30 font tous les deux intervenir la particule 'UA en tahitien. Ce marqueur peut traduire l'idée de translation, c'est-à-dire de décalage temporel, comme c'est le cas en 29, mais peut aussi correspondre à la valeur aspectuelle de fermé, comme en 30 : ceci justifie la présence de la forme 2 en anglais dans l'exemple 29 mais de la forme 1 de l'auxiliaire HAVE –EN en 30. Comme vu précédemment, le passé composé en français peut correspondre à ces deux valeurs, d'où son emploi en 29 comme en 30. Ces observations expliquent également la présence, en 29, du repère temporel actualisé tradlaté INANAHI RA / HIER / YESTERDAY, compatible avec l'imparfait en français et la forme 2 en anglais (puisque le processus est ici posé comme tradlaté, donc coupé du moment de l'énonciation) et, au contraire, l'absence de tout repère temporel de ce type en 30 puisque le processus entretient cette fois-ci un lien avec la situation repère : il est en effet posé comme actualisé et accompli, c'est-à-dire comme décalé par rapport à cette situation repère, dans laquelle il est possible de construire le résultat de ce processus ; de plus, contrairement à l'exemple 29, cette situation

repère est ici actualisée et non translaturée, c'est-à-dire qu'elle coïncide avec le moment de l'énonciation, d'où l'incompatibilité avec l'imparfait en français ou la forme 2 en anglais.

Il apparaît ainsi qu'outre le fait d'être parfaitement transposable à ces trois langues en usage en Polynésie française, les concepts de relations prédicatives, de procès de type processus ou état, d'aspects ouvert ou fermé, de situation d'énonciation, de situation repère, de repères temporels (actualisé non translaturé, actualisé translaturé ou non actualisé), de translation ou de non translation, d'équivalence ou de décalage, constituent des outils d'analyse qui permettent d'appréhender de façon profondément structurée et véritablement pertinente les opérations sous-jacentes à l'acte d'énonciation, en tahitien comme en français ou en anglais.

2. Repérages dans la langue tahitienne

Parce qu'elle permet de cerner de manière nuancée les opérations mentales effectuées par l'énonciateur, indépendamment du cadre spécifique à une langue donnée, la démarche énonciative offre de nombreux avantages, notamment dans un contexte plurilingue. Parmi les marqueurs en tahitien, toujours dans le domaine des formes verbales, le fonctionnement des particules TĒ et RA, pour ne citer que cet exemple, illustre cette idée. Spécificité du tahitien, le repérage temporel peut se retrouver associé à un repérage spatial lorsque la structure TĒ – RA est employée. C'est ce qui se passe dans l'exemple 31, comme le montrent les idées contenues dans les éléments contextuels LĀ-BAS et OVER THERE, implicites dans les traductions française et anglaise mais directement intégrées à la structure verbale elle-même en tahitien :

31. 'A hi'o na iā Tihoti : tĒ tama'a ra 'ōna.

Regarde Georges (là-bas) : il mange.

Look at George (over there): he is eating.

Cette même idée de distanciation temporelle, doublée d'une distanciation spatiale, permet d'expliquer que cette même structure puisse

renvoyer à l'avenir, c'est-à-dire au domaine du non actuel, comme l'illustre l'exemple ci-dessous :

32. Ananahi, 'ia ho'i mai 'ōe, tē ta'oto ra ĩa 'ōna.³⁰

Demain, quand tu rentreras, il sera en train de dormir.

Tomorrow, when you come back, he will be sleeping.

L'analyse de ces exemples montre que seule la prise en compte des opérations énonciatives dont la structure TĒ – RA est ici la trace peut permettre à l'apprenant de dissocier les deux formes de repérages et, ainsi, au-delà des formes elles-mêmes, d'identifier la démarche mentale de l'énonciateur, ce qui lui permettra par la suite de retrouver, dans les autres langues, les outils linguistiques correspondants pour traduire les mêmes idées, de façon pertinente. Ceci illustre encore davantage l'intérêt de l'application d'une telle méthode, notamment en milieu plurilingue.

3. Carrefour linguistique polynésien et pertinence de la démarche énonciative

Outre l'acquisition de savoirs par rapport à la grammaire des trois langues, le recours à l'approche énonciative permet également d'adopter un point de vue qui permet de dominer chaque système et, ainsi, de s'affranchir du joug du fonctionnement spécifique à chacune d'elles au lieu de s'en retrouver prisonnier. Sur le plan structurel, une étude des formes verbales à partir des morphèmes en cause semble particulièrement opportune et permet de mettre au jour de saisissantes similitudes entre le tahitien et l'anglais, bien plus que par rapport au français, sur le plan morphosyntaxique : en effet, alors que la formation des « temps » en français implique dans de nombreux cas la modification de la base verbale elle-même (comme le montre la forme « joue » en 26 et 27, qui

30 Dans cet emploi, la particule RA est suivie de ĪA, adverbe de rappel qui correspond aux termes « alors » en français et « then » en anglais. (Atem, Atem & Atem, 2019, pp. 35–36).

devient « jouait » en 28), le tahitien ne modifie pas le verbe de la sorte mais fonctionne avec un système de morphèmes et de valeurs, ce qui le rapproche de l'anglais : ainsi, le verbe HA'UTI lui-même demeure parfaitement identique dans les exemples 26 à 30 et se retrouve soit précédé d'un morphème, tel que E en 26 ou 'UA en 29 et 30, soit encadré de deux morphèmes, comme TĒ et NEI en 27 et TĒ et RA en 28, ce qui n'est pas sans rappeler la composition de l'auxiliaire BE –ING en anglais, même si celui-ci est constitué d'un morphème libre et d'un morphème lié alors que la construction tahitienne se compose de deux morphèmes libres.

Sur le plan de l'organisation des valeurs des formes verbales, le cas de la particule 'UA dans les exemples 29 et 30 semble indiquer que le tahitien, sur ce point, serait plus à rapprocher du français que de l'anglais, en ce sens où des valeurs correspondantes à deux formes bien distinctes en anglais (la forme 2 et l'auxiliaire HAVE –EN) se retrouvent associées à une même forme dans les deux autres langues, soit l'imparfait en français et la construction avec 'UA en tahitien. Dans ce cas précis, le tahitien entretient un lien privilégié avec le français. De façon générale, le système verbal en anglais permet de matérialiser davantage les nuances : il en résulte une sorte de sous-catégorisation ou sous-classification des valeurs, toutes correspondantes à une même forme verbale en français.

Les langues tahitienne, française et anglaise présentent chacune des particularités et entretiennent des liens qui tendent à les rapprocher ou à les distinguer, selon que l'on considère les formes elles-mêmes ou les valeurs auxquelles elles renvoient ainsi que leur organisation. Ces éléments constituent sans doute un début d'hypothèse, susceptible d'expliquer, du moins en partie, les facilités ou difficultés ressenties par tel ou tel type de locuteurs face à telle ou telle langue étrangère, en fonction des similitudes ou différences structurelles mais aussi des convergences ou divergences des mécanismes qui en régissent le fonctionnement. Quoi qu'il en soit, une analyse raisonnée, dans le cadre d'une démarche de conceptualisation, axée sur les formes mais avant tout sur les opérations dont elles sont la trace, semble constituer une voie privilégiée pour ouvrir les portes de la compréhension en profondeur des mécanismes abstraits à l'œuvre dans la relation de communication

entre énonciateur et co-énonciateur, avant d'en permettre la transposition d'une langue à une autre.

Conclusion

Si le français ne matérialise pas les différences entre les valeurs de ses temps grammaticaux sur le plan morphosyntaxique comme le fait l'anglais, l'étude du système verbal anglais, au travers du prisme de la théorie des opérations énonciatives, permet à terme la projection de ce système d'organisation de formes et de valeurs sur la langue française et, ainsi, une meilleure appréhension de toutes les nuances, qui sont bien présentes. Il ne s'agit pas, en effet, de prétendre que l'anglais possède plus de valeurs que le français, mais uniquement de suggérer qu'il les matérialise davantage, par le recours à différentes formes verbales, selon les contraintes contextuelles. La possibilité de structurer un tel système au moyen des outils d'analyse issus de la linguistique de l'énonciation, à partir d'une réflexion en profondeur sur l'organisation des formes verbales et sur leurs valeurs fondamentales, ainsi que sur les opérations mentales qui gouvernent l'activité d'énonciation et la relation de communication, illustrent tout l'intérêt d'une approche formalisante et structurante qui permet l'accès à une dimension abstraite du langage, condition *sine qua non* du passage pertinent d'une langue à une autre.

Pour l'apprenant, l'intérêt est donc double : outre la structuration en profondeur des phénomènes en jeu dans le cadre de la situation d'énonciation, c'est-à-dire des valeurs de base, propres aux différents marqueurs en cause, l'acquisition d'outils d'analyse et de connaissances en rapport avec la langue étrangère étudiée autorise à son tour, à l'arrivée, un nouveau regard sur la langue de départ. Ce retour sur soi-même, au travers d'une nouvelle façon d'envisager sa propre activité langagière, à l'issue d'une réflexion en rapport avec une langue au fonctionnement différent, montre pleinement l'intérêt de la mise à profit des outils de la linguistique énonciative dans le cadre de l'enseignement de

la grammaire, en associant le fondement abstrait et transversal d'une conceptualisation structurante de l'activité d'énonciation aux spécificités relatives à sa contextualisation dans un milieu plurilingue, comme dans le cas du tahitien, du français et de l'anglais, dans le contexte socio-culturel de la Polynésie française.

Références

- Atem F., Atem C. & Atem F. (2019). *Éléments pour une étude comparative du tahitien, du français et de l'anglais*. Papeete : Ministère de la culture et de l'environnement, en charge de l'artisanat, Ministère de l'éducation, de la jeunesse et des sports.
- Bourcier G. (1981). *L'explication grammaticale anglaise*. Paris : Armand Colin.
- Bouscaren J., Byramjee B., Chuquet J., Cottier E., Demaizière F., Filhol-Duchet B., Herlin O. & Mayer A. (1982). *Cahiers de recherche en grammaire anglaise : tome I*. Gap : Ophrys.
- Bouscaren J. & Chuquet J. (1987). *Grammaire et textes anglais : guide pour l'analyse linguistique*. Gap : Ophrys.
- Cotte P., Joly A., O'Kelly D., Gilbert E., Delmas C. M.C., Girard G. & Guéron J. (1993). *Les théories de la grammaire anglaise en France*. Paris : Hachette Supérieur.
- Culioli A. (1980). *Opérations de détermination : théorie et description, volume 1*. Paris : Département de recherches linguistiques, Laboratoire de linguistique formelle, Université Paris 7.
- Culioli A. (1991). *Pour une linguistique de l'énonciation : opérations et représentations, tome 1*. Gap : Ophrys.
- Culioli A. (1999a). *Pour une linguistique de l'énonciation : formalisation et opérations de repérage, tome 2*. Gap : Ophrys.
- Culioli A. (1999b). *Pour une linguistique de l'énonciation : domaine notionnel, tome 3*. Gap : Ophrys.

- Culioli A. (2009). *Variations sur la linguistique. Entretiens avec Frédéric Fau. Préface et notes de Michel Viel*. Paris : Klincksieck.
- Culioli A., Milner J.-C., Auroux S., Grize J.-B., Paillard D., Franckel J.-J., Lebaud D., Delaveau A., de Vogüé S., Caubet D., Bernard G., Victorri B., Desclés J.-P., Danon-Boileau L., Fischer S. & Fuchs C. (1992). *La théorie d'Antoine Culioli : ouvertures et incidences*. Gap : Ophrys.
- Dubos U. (1990). *L'explication grammaticale du thème anglais*. Paris : Nathan.
- Fischer S. & Franckel J.-J. (éds.) (1983). *Linguistique, énonciation : aspects et détermination*. Paris : Éditions de l'école des hautes études en sciences sociales.
- Gauthier A. (1981). *Opérations énonciatives et apprentissage d'une langue étrangère en milieu scolaire : l'anglais à des francophones*. Paris : Association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public.
- Ginzburg C., Mondzain M.-J., Deguy M., Culioli A. & Didi-Huberman G. (2008). *Vivre le sens*. Paris : Seuil.
- Groussier M.-L. & Rivière C. (1996). *Les mots de la linguistique : lexique de linguistique énonciative*. Gap : Ophrys.
- Guillaume G. (1929, rééd. 2021). *Temps et Verbe. Théorie des aspects, des modes et des temps. Suivi de L'Architectonique du temps dans les langues classiques*. Paris : Honoré Champion.
- Guillemin-Flescher J. (1981). *Syntaxe comparée du français et de l'anglais : problèmes de traduction*. Gap : Ophrys.
- Paveau M.-A. & Sarfati G.-E. (2008). *Les grandes théories de la linguistique : de la grammaire comparée à la pragmatique*. Paris : Armand Colin.
- Riegel M., Pellat J.-C. & Rioul R. (1994). *Grammaire méthodique du français*. Paris : Presses Universitaires de France.

PHILIPPE TREMBLAY

Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES)
Université Laval

3 Pratiques et limites du coenseignement linguistique

Introduction

Depuis de nombreuses années, le coenseignement est devenu un modèle de service prédominant, dans de nombreux pays, en ce qui concerne la scolarisation des élèves à besoins spécifiques en classe ordinaire (Tremblay et Toullec, 2020). En effet, depuis le début du millénaire, il s'agit du modèle de service inclusif ayant la plus forte progression (Kloo et Zigmond, 2008 ; Murawski, 2009 ; Volonino et Zigmond ; 2007). Le co-enseignement est défini comme un travail pédagogique en commun, dans un même groupe et dans un même temps, de deux ou de plusieurs enseignants se partageant les responsabilités éducatives pour atteindre les objectifs spécifiques (Friend et Cook, 2007 ; Tremblay, 2012). Cette collaboration peut fonctionner à temps partiel (p. ex., une heure semaine) ou à temps complet. Six configurations du coenseignement sont généralement décrites (un enseigne/l'autre observe, coenseignement de soutien, coenseignement alternatif, coenseignement parallèle, coenseignement par ateliers, et enseignement partagé) (Friend et Cook, 2007).

Bien que le coenseignement concerne d'abord la collaboration entre un enseignant ordinaire et un enseignant spécialisé en classe inclusive, cette définition s'est élargie à la fusion de deux classes en une seule (coenseignement didactico-pédagogique), mais également à

l'intégration d'enseignants en langue seconde ou en francisation (coenseignement linguistique) (Honigsfeld et Dove, 2008 ; 2012).

Cependant, peu de travaux se sont intéressés à ce type de coenseignement, surtout en contexte de plurilinguisme. La littérature sur la question est relativement récente ; la plupart des travaux ont moins de quinze ans (Tremblay, 2020). De plus, la plupart des articles et publications sont essentiellement prescriptifs ; les articles relatant une recherche scientifique sont plus rares (Tremblay, 2020).

Par ailleurs, le caractère relativement nouveau du co-enseignement linguistique implique de s'intéresser à l'implémentation de ce type de dispositif, principalement au regard des conditions de mise en œuvre du coenseignement. Six conditions font, en effet, maintenant consensus pour la mise en place d'un coenseignement efficace : soutien de la direction, formation, temps de planification, volontariat, compatibilité et enfin, le mariage professionnel entre coenseignants (Scruggs, Mastropieri et McDuffie, 2007).

Dans le cadre d'une recherche-formation portant sur le développement du coenseignement en contexte immersif/EMILE (français/anglais) en enseignement maternel et primaire dans une école française à l'étranger, les conditions de mise en œuvre du coenseignement linguistique ont ainsi été analysées durant deux années. Pour ce faire, une analyse de cas a été effectuée sur la base d'observations, d'entretiens semi-directifs et d'une analyse documentaire.

Le coenseignement linguistique

L'analyse de la littérature montre que les premières définitions (p. ex., Cook et Friend, 1995 ; Friend et Cook, 2007) limitaient l'utilisation du terme de coenseignement à une définition qui induisait une baisse de ratio enseignant/élèves en classe et une collaboration entre enseignant ordinaire et enseignant spécialisé (Tremblay, 2020). Cependant, cette définition, dans les usages, s'est graduellement

élargie pour toucher d'autres formes de collaboration entre enseignants. Tout d'abord, le terme de coenseignement s'est appliqué, en langue française, à la fusion de deux classes en une seule. Dans ce cas, le ratio moyen reste le même et les deux enseignants n'ont pas de différence de titres (deux enseignants réguliers). Ce type de coenseignement trouve alors principalement sa justification dans la bonne entente entre enseignants et dans l'innovation pédagogique que permet le travail commun de deux enseignants. Le plus souvent, il s'agit d'expériences rares, ponctuelles, mais intensives (temps plein ou partiel), émanant des enseignants eux-mêmes. Dans le cadre de la formation des futurs enseignants, le coenseignement est apparu également comme un modèle pertinent. En effet, un développement professionnel a été constaté chez des coenseignants, ce qui laisse supposer qu'il en serait de même dans le cadre de la formation. Ainsi, le coenseignement de deux stagiaires auprès du même groupe d'élèves ou d'un stagiaire et de la titulaire de classe sont des formes de collaborations utilisées (Murphy, Scantlebury et Milne, 2015 ; Bacharach, Heck et Dahlberg, 2010 ; Heck et Bacharach, 2016).

Enfin, dans le cadre de l'apprentissage d'une langue seconde (L2) pour tous les élèves d'une classe ou encore l'apprentissage de la langue d'enseignement (L1) pour une partie des élèves du groupe (p. ex., élèves migrants), le coenseignement entre un enseignant ordinaire et un enseignant spécialiste en langue est de plus en plus favorisé (Honigsfeld et Dove, 2008 ; 2012). En contexte plurilinguistique, trois types de coenseignement linguistique peuvent être dégagés :

1. Destiné aux élèves migrants/allophones
2. Destiné aux élèves en immersion
3. Destiné aux élèves qui apprennent une matière par l'intégration d'une langue étrangère (EMILE)

Le premier type de co-enseignement linguistique touche les dispositifs de scolarisation des élèves migrants et/ou en francisation. Ainsi certaines écoles, plutôt que de créer des classes spécifiques ou encore de co-intervenir en regroupant ces élèves quelques heures à l'extérieur de la classe, préfèrent maintenant favoriser

une scolarisation inclusive de ces élèves, mais également de leur enseignant, au sein des classes ordinaires, en mettant en œuvre des dispositifs de co-enseignement linguistique dans des classes hétérogènes. Dépendant du nombre d'élèves migrants ou à franciser en classe, ce co-enseignement peut être plus ou moins intensif (une heure par jour à toute la journée). Dans ce cadre, la langue d'enseignement (L1) est ici priorisée bien que des soutiens ponctuels puissent être apportés dans la langue maternelle de l'élève migrant (ou d'une langue qu'il comprend).

Le deuxième type de coenseignement linguistique concerne les élèves en immersion linguistique. Il s'agit ici, pour tout un groupe-classe, de favoriser l'apprentissage d'une L2 en associant deux enseignants maîtrisant la L2, mais qui peuvent comprendre la langue d'enseignement habituelle (L1) pour soutenir les élèves ponctuellement. Toutes les matières sont susceptibles d'être enseignées (sauf les cours de langue). Ce type de co-enseignement est généralement intensif mais exige des ressources supplémentaires importantes.

Enfin, dans le cadre de programme de type EMILE (Enseignement de Matières par l'Intégration d'une Langue Étrangère) l'apprentissage de la L2 et celui d'un contenu (p. ex., sciences, histoire, arts, etc.) sont toujours intégrés, mais, selon le contexte, le poids de chaque facteur varie (Taillefer, 2004), tout comme la participation des coenseignants. Ce type de co-enseignement est le plus souvent ponctuel, peu intensif, mais stratégique, l'objectif étant l'apprentissage d'une langue seconde et d'une matière. Deux enseignants, dont au moins un maîtrise la L2, travaillent ensemble ponctuellement dans la cadre de l'enseignement d'une matière déterminée à l'avance. Selon le niveau des élèves, une part plus ou moins importante de L2 est utilisée, la L1 servant à s'assurer de la compréhension par les élèves des contenus abordés. Tous les élèves du groupe-classe sont visés. Le programme EMILE est ainsi proche de l'immersion mais diffère toutefois par son caractère plus ponctuel et/ou moins intensif.

Les conditions du co-enseignement

Six conditions principales émergent de la littérature sur la mise en place d'un coenseignement efficace (Scruggs, Mastropieri et McDuffie, 2007). Tout d'abord, le soutien administratif apparaît comme une condition indispensable ; il s'agit ici essentiellement du soutien de la direction d'école. Celui-ci touche l'attribution de locaux, l'agencement des horaires, l'octroi de temps de planification, la réponse aux besoins de formation des enseignants, les encouragements, etc. La deuxième condition, le temps de planification, apparaît comme très importante chez les coenseignants, principalement ceux qui débutent dans le coenseignement ou ceux qui pratiquent un coenseignement ponctuel. Le soutien de la direction est d'ailleurs indiqué comme l'une de ses responsabilités principales dans l'octroi de temps de coplanification. La formation constitue la troisième condition. Il s'agit, bien entendu, de former les enseignants au coenseignement proprement dit, mais également, sur des contenus connexes (enseignement plus flexible, stratégies d'enseignement, développement des compétences pratiques, utilisation de la technologie, compétences collaboratives et communicationnelles, etc.).

Enfin, les trois dernières conditions paraissent étroitement liées : le volontarisme, la compatibilité et le mariage. Tout d'abord, la participation volontaire apparaît comme une condition fondamentale. *A contrario*, les expériences où les enseignants ont été obligés par la direction d'école de co-enseigner semblent avoir eu un effet rédhibitoire. Directement reliée à cette condition, la compatibilité entre coenseignants constitue une autre condition essentielle. En effet, il ne suffit pas de souhaiter coenseigner, il faut coenseigner avec une personne avec laquelle notre enseignement est compatible. Enfin, le mariage (pédagogique et personnel) entre coenseignants s'impose tant comme condition que comme résultat du volontarisme et de la compatibilité. Ce mariage, souvent cité par les coenseignants eux-mêmes, demande effort, souplesse et compromis pour un coenseignement réussi. L'utilisation du co-enseignement demande, *in fine*, un haut niveau de collaboration, de

planification et d'organisation. Il est à noter que bon nombre de ces besoins nécessitent un soutien administratif accru.

Méthodologie

L'objectif de cet article est d'identifier, de requestionner et de préciser les conditions du coenseignement avec un enseignant spécialiste en langue. Sur la base d'une analyse de cas d'école pratiquant un co-enseignement linguistique, les pratiques de co-enseignement et ses limites ont été identifiées au regard des conditions du co-enseignement : soutien de la direction, formation, temps de planification, volontariat, compatibilité et enfin, le mariage professionnel entre co-enseignants (Scruggs, Mastropieri et McDuffie, 2007).

Pour ce faire, une école française à l'étranger pratiquant le co-enseignement linguistique a été étudiée durant deux années dans le cadre d'un projet de recherche-formation. Il s'agit d'une nouvelle école, créée en 2017–2018. En 2018–2019, cette école était composée de 11 classes de maternelle et primaire tandis que la deuxième année, soit 2019–2020, elle était composée de 14 classes. Le projet pédagogique de cette école comprend un apprentissage du français, de l'anglais et de l'arabe. Pour ce faire, un co-enseignement français/anglais a d'abord été mis en œuvre entre des enseignants francophones et anglophones. Selon les classes, deux à six heures par semaine de coenseignement étaient attribuées aux classes, en plus des cours d'anglais proprement dits. Il s'agissait d'un partenariat entre une enseignante relevant de l'Éducation nationale (ou assimilé) et un autre enseignant. Au total, 36 enseignants ont été observés et/ou interrogés durant ces deux années de recherche (Tableau 1).

Tableau 1 : Caractéristiques de l'échantillon

Enseignant	Genre	Niveau	Diplôme	Langue	Expérience	Années scolaires
1	F	MS/CE2/MS	Primaire	Anglais	10–15 ans	2018–19
2	F	MS	Primaire	Français	5–10 ans	2018–19
3	F	GS	Primaire	Français	10–15	2018–19
4	F	GS	Sans	Anglais	-1 an	2018–19
5	F	CE2	Primaire	Français	-5 ans	2019–20
6	F	CE2/GS	Primaire	Anglais	10–15 ans	2018–19 2019–20
7	H	MS	Primaire	Français	+ 15 ans	2018–19 2019–20
8	F	MS/CM1	Spécialiste	Anglais	10–15 ans	2018–19 2019–20
9	F	CE2	Primaire	Français	+ 15 ans	2018–19 2019–20
10	F	CE2	Sans	Français	-1 an	2018–19
11	F	CE2	Sans	Anglais	-5 ans	2018–19 2019–20
12	F	GS	Primaire	Français	-5 ans	2018–19
13	F	PS/PS	Primaire	Anglais	5 à 10 ans	2018–19 2019–20
14	F	PS	Primaire	Français	5 à 10 ans	2019–20
15	F	CE2	Primaire	Français	+ 20 ans	2019–20
16	F	CE2/CP/MS	Sans	Anglais	-1 an	2019–20
17	F	MS	Primaire	Français	-5 ans	

(suite)

Tableau 1 : Suite

Enseignant	Genre	Niveau	Diplôme	Langue	Expérience	Années scolaires
18	F	MS	Sans	Anglais	-1 an	2019–20
19	F	MS + CP	Primaire	Français	5 à 10 ans	2018–19 2019–20
20	F	PS	Primaire	Français	-5 ans	2018–19
21	F	CE1	Primaire	Français	-5 ans	2018–19 2019–20
22	H	CP	Primaire	Français	-5 ans	2018–19 2019–20
23	H	CE1	Primaire	Français	-5ans	2018–19
24	F	MS	Primaire	Français	-5 ans	2019–20
25	F	CM1	Primaire	Français	20 ans	2018–19 2019–20
26	F	CE2	Sans	Anglais	-1 an	2019–20
27	F	GS	Primaire	Français	5–10 ans	2019–20
28	F	GS/CP	Sans	Anglais	-1 an	2019–20
29	F	MS	Sans	Anglais	-1 an	2018–19
30	F	PS	Primaire	Français	-5 ans	2019–20
31	F	PS	Sans	Anglais	- 1 an	2019–20
32	F	MS	Primaire	Français	5 à 10 ans	2019–20
33	F	GS	Primaire	Français	10 à 15 ans	2018–19
34	F	CE2	Spécialiste	Anglais	-5 ans	2019–20
35	F	CP	Primaire	Français	-5 ans	2019–20
36	F	CE2	Primaire	Français	-5 ans	2019–20

Avant de procéder aux activités de formation et d'accompagnement, le chercheur-formateur a d'abord effectué une évaluation initiale et continue sur la base de l'analyse documentaire (charge-horaire des enseignants, horaire, etc.), mais également d'observations en classe (avec ou sans rétroaction directe) et d'entretiens semi-directifs avec les enseignants.

Dans ce contexte, une formation-accompagnement a été organisée durant les années scolaires 2018–19 et 2019–20 tant en présentiel qu'à distance. Ainsi trois séjours de trois jours ont été effectués dans l'école par le chercheur. À cela s'ajoute un accompagnement à distance des différents binômes de co-enseignants ($n = 12$). Tout d'abord, une introduction au coenseignement, ses configurations, ses conditions, etc. a été offerte durant une journée. Deux autres jours de formation ont ensuite été proposés, d'abord sur la coplanification et sur la coévaluation. Entre ces jours de formation, chaque binôme a été observé au moins une fois ; observations suivies d'une rencontre avec le chercheur-formateur (observation – analyse – entretien). Les binômes ayant plus de besoins ont été observés et accompagnés à deux ou trois reprises. Une part de ces observations et rétroactions a été organisée à distance (captation – observation – analyse – rencontre). Pour les nouveaux binômes, une rencontre de deux heures était organisée pour les mettre au fait des enjeux, leur donner les bases, la lecture de documents, etc.

Résultats et discussion

Les résultats sont présentés selon les six conditions : soutien de la direction, formation, temps de planification, volontariat, compatibilité et enfin, le mariage professionnel entre co-enseignants (Scruggs, Mastropieri et McDuffie, 2007).

Une évaluation initiale a permis d'établir quatre constats principaux. Ceux-ci ont ensuite été discutés avec l'équipe de direction du projet (direction et responsable) et ont débouché sur les premières orientations à donner.

Tout d'abord, les premières observations en classe ont montré une très faible utilisation de l'anglais (L2) lors des périodes de coenseignement linguistique (plus de 90 % du temps de parole était en L1-français), et ce, dans la quasi-totalité des classes, les enseignants anglophones se contentant la plupart du temps de traduire certains mots de vocabulaire ou de dire quelques phrases typiques (p. ex., questions). De manière générale, peu de place était laissé aux enseignants anglophones. Une seule enseignante anglophone, dans les trois classes qu'elle accompagne, accordait une importance plus forte à l'anglais. Il s'agit, cependant, d'une enseignante mieux formée et qui possédait un leadership certain (responsable du projet).

Ensuite, certains contenus relatifs à l'apprentissage de la langue française (p. ex., lecture compréhension) étaient parfois réalisés en coenseignement linguistique. Cela présentait des risques importants de confusion linguistique au niveau de la grammaire, de la syntaxe, etc. Un élève posait une question en français sur un texte en français et se voyait répondre en anglais. De plus, cette situation entraînait en infraction avec les prescriptions en termes de temps d'enseignement de chaque matière. Enfin, les programmes EMILE ne concernent pas l'apprentissage des langues proprement dit, mais plutôt l'apprentissage d'une matière (non linguistique) dans une L2. Il en va de même avec l'immersion linguistique qui concerne une L2, mais pas la L1.

Toujours concernant les contenus-matières enseignés en co-enseignement linguistique, une grande variation intra et inter binôme a été observée. D'un jour ou d'un cours à l'autre, la matière (arts, sciences, géographie, histoire, etc.) était susceptible de changer, sans véritable vue d'ensemble. Cette situation rendait la coplanification plus difficile et les prochains contenus à enseigner moins prévisibles. Toutefois, en maternelle, une large part du coenseignement avait lieu durant les rituels du matin (routine) ; les élèves de maternelle commençaient souvent leur journée par une séance de coenseignement. Ces activités routinières permettaient une plus grande prévisibilité et demandaient ainsi moins de temps de concertations formelles. Toutefois, cela exige de l'enseignante francophone une ouverture pour faire place à sa collègue et lui permettre de s'insérer dans cette routine.

Subséquentement, l'analyse du comportement des enseignants montrait globalement un coenseignement peu efficace. Le deuxième enseignant, celui d'anglais, était nettement plus effacé tant au niveau de la gestion de classe que des enseignements proprement dits. Il se montrait plus passif alors que son collègue francophone était actif. Dans le même ordre d'idées, l'enseignant francophone était bien plus souvent en avant de la classe tandis que son collègue anglophone était le plus souvent dans le fond de la classe. De longues périodes d'inactivité étaient également observées (p. ex., explications théoriques en français). Lors de la mise en activité des élèves, on pouvait alors voir chez plusieurs enseignants anglophones une plus grande activité (soutien, aide, etc.). Toutefois, certains enseignants anglophones restaient à attendre qu'on leur dise quoi faire. Par ailleurs, en ce qui concerne les configurations possibles en contexte de coenseignement linguistique, le manque de formation pédagogique limite leur utilisation, les limitant le plus souvent à l'un enseigne/l'autre observe (ou traduit).

Enfin, la charge de travail des enseignants spécialistes en anglais, bien qu'identique à celle de leurs collègues francophones en termes quantitatifs (nombres d'heures d'enseignement), était très différente au niveau qualitatif (cours donnés et niveaux scolaires). En effet, alors que les enseignants francophones avaient la charge d'enseigner toutes les matières au même groupe-classe, les enseignants anglophones devaient, d'une part, assurer des cours d'anglais *classiques* pour deux ou trois classes différentes à raison de deux ou trois heures par semaine, et d'autre part, assurer des séances de coenseignement pour deux ou trois classes différentes à raison de deux ou trois heures par semaine chacune. L'intensité du co-enseignement était variable et en relation directe avec les cours d'anglais classiques. Ainsi, les élèves de maternelle avaient une à deux heures de coenseignement linguistique par jour (6 heures par semaine), mais peu ou pas de cours d'anglais classique (2 heures par semaine) alors que les élèves du primaire avaient graduellement plus de cours d'anglais classique (4 heures semaine) et parallèlement moins de séances de coenseignement par semaine (2 heures par semaine).

Le soutien de la direction

L'analyse documentaire (tâche et horaire des enseignants) montre une attribution de ressources humaines relativement importante dans le dispositif de coenseignement linguistique. En effet, au minimum deux à six heures par semaine de coenseignement linguistique étaient offertes dans chacune des classes. De plus, l'école présente dans son projet pédagogique un objectif clair de bilinguisme en fin de parcours primaire. Dans ce cadre, il s'agit également d'une manière d'augmenter le volume-horaire en anglais tout en demeurant dans le respect du programme d'études français. Pour ce faire, le coenseignement apparaît comme une voie à privilégier.

La direction s'est adjoint une responsable du dispositif, il s'agit d'une enseignante expérimentée en coenseignement. Elle a également fait appel à un chercheur et formateur pour accompagner l'équipe-école. Toutefois, peu de leadership pédagogique est assumé par ces deux acteurs. Plusieurs équipes sont démotivées et peu d'encouragements sont donnés. Il est à noter qu'il s'agit d'une école nouvelle, dans un contexte particulier (étranger). Le recrutement des enseignants est un enjeu important au regard de la pénurie relative d'enseignants tant francophones qu'anglophones. Cela implique également des enjeux importants au niveau du roulement de personnel. En effet, après la première année d'existence, seulement 1/5 des enseignants du primaire étaient présents la deuxième année.

La formation

La formation initiale des enseignants ainsi que leur formation continue ont constitué un obstacle important au développement du co-enseignement, principalement au cours de la première année de la recherche-formation. Deux catégories d'enseignants sont ici à distinguer. Les enseignants francophones, titulaires de classe en langue française, ont, pour la quasi-totalité d'entre eux, une formation initiale en enseignement et une expérience dans le cadre de l'Éducation nationale, de l'enseignement dans un pays francophone (p. ex., Belgique) ou dans

d'autres écoles françaises à l'étranger. Sur les deux années étudiées, un seul enseignant n'avait pas de formation initiale en enseignement et un autre était inscrit concomitamment en formation initiale (Tableau 1). Bien que formés et expérimentés pour la plupart, les enseignants francophones du primaire reconnaissent utiliser des méthodes d'enseignement traditionnelles. En effet, peu de différenciation est proposée aux élèves en enseignement primaire alors qu'en maternelle, elle transcende les pratiques. Enfin, dans l'école, peu ou pas de formation ont été offertes sur des contenus connexes au coenseignement (différenciation, planification, etc.).

En ce qui concerne les enseignants spécialistes en enseignement de l'anglais, trois cas de figure peuvent s'observer : 1) des enseignants de maternelle ou du primaire anglophones, 2) des enseignants spécialistes de l'enseignement de la langue anglaise, ou 3) des anglophones avec un diplôme de l'enseignement supérieur (Tableau 1). Cette situation pose des enjeux importants. Alors que les premiers (enseignants du primaire) peuvent enseigner, en anglais, toutes les matières, les suivants (spécialistes) ne sont formés que pour l'enseignement d'une langue, et les derniers n'ont aucune formation pédagogique.

Cette dernière situation n'est pas sans causer de nombreux problèmes pour les binômes concernés. En effet, devant une forte inégalité en termes de compétences pédagogiques entre enseignants formés/expérimentés et d'autres non, les premiers ont du mal à laisser de la place à leur collègue voyant leurs difficultés à gérer le groupe, enseigner, expliquer, etc. De plus, leur connaissance du programme d'études français, dans les autres matières, est lacunaire. Les enseignants anglophones, quant à eux, leur reprochent un enseignement trop traditionnel qui cadre mal avec le coenseignement et la différenciation pédagogique. Les enseignants anglophones ne souhaitent pas imiter le style pédagogique de leurs collègues francophones, car ils sont eux-mêmes issus d'une autre culture pédagogique. Des enjeux de crédibilité et de légitimité pédagogiques ont été soulevés lors des entretiens. De plus, comme les enseignants anglophones ne passent que quelques heures par semaine en classe, ils ne gèrent pas le programme, la macroplanification. Les enseignants francophones imposent les contenus parfois ou les changent à la dernière minute selon l'avancement de la classe. Enfin,

la faible activité de certains enseignants anglophones en classe conduit à les voir comme des *assistants* ou des *invités* dans la classe.

Le temps de planification

Il s'agit ici d'une préoccupation généralisée, surtout pour les enseignants anglophones. En effet, les enseignants spécialistes en anglais sont amenés à coenseigner avec plusieurs collègues francophones, en plus de leur cours d'anglais proprement dit. Cette dispersion du coenseignement, liée à l'organisation scolaire (p. ex., organisation des horaires), amène des défis supplémentaires en ce qui concerne la coplanification des activités communes en classe. Un enseignant d'anglais a naturellement de multiples partenariats/multiniveaux ; ce qui peut impliquer de multiples temps de planification avec les différents collègues partenaires. De plus, cela n'est pas sans lien avec la formation initiale et l'expérience. Certains enseignants inexpérimentés ou peu formés surnagent et manquent de temps pour organiser leur propre enseignement solitaire (dans le cadre des cours d'anglais). Les périodes de coenseignement dans leur horaire viennent, selon leur point de vue, compliquer l'organisation.

Un deuxième enjeu concernant le temps de planification concerne le choix des partenaires (voir compatibilité). Plutôt qu'être attribué à un niveau (p. ex., CP), les enseignants d'anglais ont plutôt choisi leur classe en fonction des affinités personnelles avec les enseignants francophones et d'un partage égalitaire des différents niveaux scolaires. En effet, comme l'intensité du coenseignement varie beaucoup entre une classe de Petite section et une classe de CM2, on a jugé préférable de répartir équitablement les temps de coenseignement et d'enseignement de l'anglais proprement dit. Bien que permettant de favoriser la compatibilité et l'égalité, cette situation implique un éclatement des horaires et des niveaux. Il devient ainsi impossible d'organiser des coplanifications avec tous les enseignants francophones de CP et un unique enseignant d'anglais. Si trois classes de CP sont organisées, trois binômes différents seront créés. Cela engendre une inflation du temps de planification qui

peut devenir très chronophage et accentue les tensions avec d'autres collègues coenseignants.

Les temps de concertation entre enseignants paraissent être une condition essentielle pour que les échanges puissent avoir lieu. Tremblay (2010 ; 2015) identifie trois types de concertations soit, formelles, informelles et directes. Les concertations formelles sont des moments réguliers où les enseignants conviennent d'avance de se rencontrer pour parler de points précis. Ce type de rencontre demande à être planifiée dans l'horaire. Les rencontres informelles sont non programmées et permettent des concertations courtes où des ajustements aux activités sont réalisés, des idées sont proposées, des rétroactions données, etc. Elles ont lieu entre les cours, le matin, sur le temps du midi ou en fin de journée après la classe. Enfin, les concertations directes concernent les discussions entre enseignants, en classe, pendant qu'ils ont la charge des élèves. Il s'agit, le plus souvent, de moments où les deux enseignants se rejoignent pour discuter quelques secondes (ajustements, prévisions, etc.) ou encore de signaux visuels échangés entre eux. La bonne ou mauvaise entente personnelle entre enseignants français et anglais aura aussi un impact sur les temps de coplanification. Comme peu de temps est prévu à l'horaire des enseignants pour coplanifier (concertations formelles), celle-ci dépend essentiellement des moments informels passés à l'école (repas, pause, etc.). Toutefois, les enseignants utilisent deux salles de profs différentes, mais contiguës, selon leur langue maternelle/d'enseignement. Ainsi, les repas se prennent, le plus souvent, séparément, selon la langue des enseignants. De plus, d'autres habitudes culturelles, par exemple, un tabagisme nettement plus élevé chez les enseignants francophones, induisent que les espaces/temps de discussions informelles entre enseignants francophones se déroulent souvent à l'extérieur alors que les anglophones privilégient des pauses à l'intérieur. Les différences linguistiques entre enseignants se combinent ainsi à d'autres différences culturelles personnelles et professionnelles. De plus, les enseignants francophones sont titulaires de classes, et vivent donc des expériences similaires, alors que les enseignants anglophones sont spécialistes en langue et ont moins à partager avec leurs collègues titulaires. Enfin, il y a également un investissement différencié touchant

le temps passé à l'école. Certains enseignants arrivent le matin juste avant leur cours, ce qui laisse peu de temps pour planifier juste avant. Dans le même ordre d'idées, d'autres enseignants partent juste à la fin des classes. Il n'y a pas de temps de présence obligatoire et payé sans élèves.

Le volontariat

Dans cette école où tous les enseignants francophones et anglophones doivent coenseigner, la question du volontariat devient saillante. En effet, dans la plupart des situations de coenseignement, deux enseignants, qui se connaissent, choisissent librement de travailler ensemble.

L'analyse documentaire et les entretiens montrent que cette école inclut le coenseignement dans le contrat de travail et la charge de travail de tout enseignant. Ainsi, avant son engagement, chaque enseignant sait qu'il devra coenseigner un certain nombre d'heures par semaine avec un collègue. Il s'agit d'un volontariat formel et contractuel, dans une optique collective (à la différence d'un choix individuel et informel). Cela signifie également que le droit de retrait n'existe pas ; il faut quitter son emploi. De plus, le volontariat ne signifie pas nécessairement le libre-choix du partenaire ni la compatibilité entre partenaires. En effet, on observe que les enseignants plus anciens choisissent les premiers, les *meilleurs* partenaires à leurs yeux. Ainsi, des enseignants volontaires pour coenseigner, le sont moins quand ils s'entendent mal avec un ou plusieurs partenaires. Le volontariat, surtout dans la pérennisation du dispositif, est intimement lié à la compatibilité entre partenaires.

Ensuite, le volontariat n'engage pas une motivation ni une implication identique chez tous les partenaires. Comme on l'a vu, le temps passé à l'école en dehors des heures de cours est très variable tout comme celui passé à la (co)planification des cours. De plus, la confrontation avec la réalité vécue peut influencer la vision du coenseignement de départ et le volontariat. En effet, si l'expérience est vécue négativement par les partenaires, comme cela semble être le cas lors de la

première année d'existence de l'école et du projet de coenseignement, cela ne peut que pousser les enseignants vers la sortie. Il n'y a pas de droit de retrait, peu de possibilités de changer de partenaires et il est impossible d'arrêter, même temporairement, de coenseigner.

La compatibilité

La compatibilité entre partenaires est toujours un enjeu important dans le cadre du coenseignement. En effet, la collaboration entre deux enseignants, présentant des différences, est consubstantielle au coenseignement. De plus, le volontariat, à moyen et long terme, est fortement dépendant de cette compatibilité entre partenaires.

L'analyse des entretiens montre que le choix des partenaires se fait selon l'ancienneté ; ces derniers choisissent les meilleurs partenaires et maintiennent les partenariats avec eux dans le temps. Cela laisse aux enseignants nouvellement arrivés dans l'école, moins (ou pas de choix du tout) des partenaires. Par exemple, un enseignant de CE2 qui arrive dans l'école en cours d'année scolaire devra s'associer avec l'enseignante anglophone déjà adjointe à la classe, les tâches étant attribuées une fois par an (en août). Au regard du roulement important du personnel, cela est très difficile pour tous les enseignants.

La compatibilité comporte une dimension personnelle et professionnelle. Comme vu plus haut, une part importante des enseignants anglophones n'ont pas ou peu de formation pédagogique. Cela met un frein important et nuit aux relations interpersonnelles, qui peuvent être tendues. Il y a également des enjeux liés à l'identité professionnelle, la motivation et l'implication tant dans l'école, dans son enseignement que dans son coenseignement. De plus, les anglophones et francophones se fréquentent peu de manière informelle tant dehors qu'en dedans de l'école. En outre, de part et d'autre, le niveau de maîtrise de la langue de l'autre est globalement faible. Certaines enseignantes anglophones, nouvellement arrivées, ne maîtrisent pas ou très peu le français. Il y a deux enseignantes anglophones qui peuvent comprendre et soutenir une conversation en français (bilingue) et trois enseignants francophones

qui peuvent comprendre et soutenir une conversation longue en anglais (bilingue). La plupart ont, toutefois, des connaissances leur permettant de communiquer avec l'autre.

De surcroît, comme les enseignants anglophones ont plusieurs partenaires (jusqu'à quatre), si la compatibilité peut être forte avec l'un, elle peut l'être beaucoup moins avec un autre enseignant. En effet, ces partenariats multiples et multiniveaux, en plus d'avoir des effets importants sur le temps de planification, impactent fortement cette condition, mais également le mariage pédagogique entre enseignants.

Le mariage

Comme vu plus haut, le mariage constitue tant une condition à long terme qu'un résultat d'un partenariat durable et relativement exclusif. Ce mariage s'appuie ainsi sur des préalables ou sous-conditions constituées en partie par les autres conditions (direction, formation, volontariat, compatibilité, temps de planification), mais également sur la durabilité. En effet, un mariage n'est possible que dans le temps (un mariage est durable) et après un certain temps (un mariage n'est pas spontané). Enfin, le mariage présente un caractère exclusif, c'est-à-dire qu'il supporte mal le partage du partenaire.

La deuxième année, on peut constater qu'une relative minorité d'enseignants (1/3) se considèrent *mariés* à leur partenaire. Il s'agit de deux cas d'enseignantes anglophones (une enseignante maternelle et une enseignante primaire) expérimentées qui ont des relations stables et réussies avec un ou deux enseignants francophones. Les autres cas, il s'agit de binômes isolés ; cela se passe bien avec une ou deux partenaires, mais pas avec une autre.

Au regard de l'âge de l'école et du roulement important du personnel, la durabilité reste difficile à obtenir, et cette dernière constitue pourtant une sous-condition du mariage. Les multiples relations bilatérales rendent également difficile de réaliser des mariages multiples réussis pour une seule personne. Cette situation est proche de celle vécue par certains enseignants spécialisés (orthopédagogues au

Québec), qui, en contexte inclusif, doivent coenseigner avec plusieurs enseignants d'une école.

Comme vu plus haut, le manque de compétences pédagogiques de certains ou d'ouverture pédagogique rend parfois le mariage difficile. Cette situation professionnelle risque de nuire aux relations personnelles par la suite. De plus, comme plusieurs enseignants ne sont pas bilingues, cela ne favorise pas les relations formelles ou informelles. Enfin, il reste à considérer la maturation de certains binômes plus lente pour différentes raisons (intensité, compatibilité, expérience, etc.).

Conclusion

L'analyse effectuée au sein de cette école montre différents enjeux. Toutefois, il importe de mettre en perspective qu'il s'agit d'une nouvelle école, en contexte plurilinguistique, qui a intégré le coenseignement linguistique dès sa conception dans une démarche originale, sans modèle à suivre. Les coenseignants interrogés reconnaissent les avantages. Ils y voient un potentiel important qui est souvent sous-utilisé. Par contre, le coenseignement, dans certaines circonstances, peut constituer un obstacle en soi. Cela ne rend pas son utilisation réhibitoire, mais permet plutôt de mieux saisir les enjeux propres à chaque type de coenseignement et ainsi d'y apporter des réponses adaptées.

Par ailleurs, force est d'admettre que durant les deux années de cette recherche, des changements importants et positifs ont été notés. Tout d'abord, le taux de roulement du personnel a diminué, tout en tenant compte du fait que cette école est en croissance de population chaque année. La culture du coenseignement s'est doucement installée dans l'école, culture qui permet de développer des gestes, des attitudes, un vocabulaire spécifique à ce dispositif. Cette culture leur permet également de mieux intégrer les nouveaux enseignants dans le dispositif. Ceux-ci sont maintenant mieux informés avant de signer un contrat de travail. Cela permet de mieux convaincre et de mieux retenir les

enseignants. En outre, dans toute implémentation du coenseignement, une phase d'essai/erreur, de tentative, etc. doit souvent survenir pour permettre à l'équipe de mieux se connaître, d'apprendre, de gagner en expérience.

Dans l'analyse comparée des différents types de binômes réalisée ici, il se dégage que le couple constitué des deux enseignants du primaire (ou de maternelle), un anglophone et l'autre francophone, représente un idéal. Tous deux ont une formation leur permettant d'enseigner toutes les matières (excepté L1 ou L2). Bien entendu, les composantes personnelles ou les styles d'enseignement, par exemple, peuvent également jouer. La compatibilité est constamment à rechercher et il importe de mettre en exergue la qualification pédagogique des personnes lors de l'engagement. Cependant, au regard du contexte, il paraît très difficile, voire impossible, à court et moyen terme, de généraliser cette formule.

De manière générale, l'équipe-école a souhaité augmenter les temps informels entre enseignants francophones et anglophones en modifiant l'occupation des salles des professeurs et en multipliant les activités de détente dans l'équipe-école. Cette dernière solution vise également à faire baisser la tension et à prévenir d'éventuels conflits interpersonnels. Cela implique nécessairement plus de bilinguisme de part et d'autre tout en reconnaissant le besoin, pour les enseignants de chaque groupe linguistique, de se retrouver, de parler sa langue, de discuter de sa réalité, etc.

Les discussions menées avec les équipes et la direction ont conduit, sur le plan organisationnel, à une réflexion sur le nombre de partenaires ou les niveaux scolaires différents. Concernant les partenaires, comme l'intensité du coenseignement varie de façon décroissante entre la maternelle et le primaire, il est possible qu'un enseignant anglophone puisse n'avoir qu'un ou deux partenaires francophones (une ou deux classes). De plus, on observe l'importance d'une nouvelle condition *intensité*. L'intensité correspond à la proportion de temps passé par semaine entre deux enseignants pour une classe ; plus ils passent de temps ensemble, plus le coenseignement est intensif. On observe que les binômes ayant le plus d'intensité ont *de facto* moins de partenaires (car ils passent de nombreuses heures déjà ensemble) et que la maturation du binôme vers le mariage pédagogique s'en trouve facilité. Il en

va, bien entendu, de même avec le temps de planification qui est plus facile à organiser, plus le temps passé ensemble est grand (prévisibilité, temps de coprésence importante permettant d'organiser la suite, concertations informelles, etc.). Cette maturation des binômes dans le temps, observé par Tremblay (2010, 2011) dépend ainsi de la durée de la relation entre coenseignants et de l'intensité de leur relation. Toutefois, cela exige de viser l'équité et l'efficacité plutôt que la seule égalité des tâches des enseignants. Cependant, cette piste de solution implique qu'*a contrario*, les enseignants anglophones, pour les classes de primaire, auraient mécaniquement plus de partenaires/classes que ceux en enseignement maternel. Ces tâches risquent d'être moins choisies par les enseignantes anglophones. Le risque de dérive est grand : ne donner que les classes de primaires aux nouveaux enseignants anglophones.

Concernant les niveaux scolaires, ces discussions ont mené à la piste du travail par cycle, c'est-à-dire associer un (ou deux maximum) enseignant anglophone à un niveau (p. ex., CP) ou cycle scolaire (p. ex., GS+CP ou CP+CE1). Cette formule offre l'avantage de rendre les planifications plus prévisibles, car elle permet des macroplanifications en début de période (toutes les six semaines environ), qui est un temps de planification formel inscrit dans leur charge de travail. Il s'agit également de limiter le choix d'une ou deux matières à enseigner lors des périodes de coenseignement. Cette macroplanification permet de réduire par la suite le temps de rencontre par la planification dans chaque activité commune. Cela offre également l'avantage de distinguer la co-conception des activités (idée) de leur coplanification (mise en œuvre de l'idée). Ainsi, l'enseignant francophone peut plus facilement *laisser le terrain à l'autre*, déléguer des éléments de certaines matières précises. Dans la situation analysée, les enseignants doivent être ouverts à l'idée de partager la matière concernée, la laisser être donnée en anglais, d'une manière qui diffère des habitudes en place. L'enseignant doit également accepter, parfois, de tenir un rôle différent en étant en retrait, en soutien aux élèves ou à l'enseignant, au service de l'autre et des autres.

Comme pour tous binômes de co-enseignants, on observe un passage graduel d'une centration du *plus* vers le *différent* (Tremblay, 2021). Le *plus* consiste ici essentiellement à offrir une bonification en langue

anglaise, de sorte que les élèves apprennent les sciences *plus* l'anglais. Le *différent* consiste plutôt en une transformation des pratiques habituelles, des pratiques différentes, des pratiques différenciées (Tremblay, 2015). En laissant la main à leurs collègues anglophones pour mettre en œuvre de nouvelles activités pédagogiques en anglais (plutôt que des activités traduites), les enseignants francophones ouvrent la voie à cette transformation des pratiques. En effet, tant les fondements que les définitions, *in fine*, comprennent le co-enseignement comme une rupture pour faire *plus* qu'en enseignement solitaire ou traditionnel, et en faisant *différemment* (Tremblay, 2021). Le *différent* est constitué des situations pédagogiques innovantes/différenciées/actives qui engagent les élèves et que seul le coenseignement permet d'implémenter. Ce *différent* consiste essentiellement à se donner des capacités non plus seulement d'améliorations, mais plutôt d'innovations pédagogiques. Les élèves qui ont (tous) des besoins *différents* demandent un autre enseignement que celui habituellement dispensé, un enseignement qui est *différent*. C'est ainsi que le coenseignement est défini tant par ce qu'il *est* que par ce qu'il *peut faire* (Tremblay, 2015 ; 2021).

Références

- Bacharach, N., Heck, T. W., et Dahlberg, K. (2010). Changing the face of student teaching through coteaching. *Action in teacher education*, 32(1), 3–14.
- Cook, L. et Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1–16.
- Friend, M. et Cook, L. (2007). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (4^e éd.). Pearson Education.
- Heck, T. W., et Bacharach, N. (2016). A better model for student teaching. *Educational Leadership*, 73(4), 24–29.
- Honigsfeld, A. et Dove, M. (2008). Co-teaching in the ESL classroom. *The Delta Kappa Gamma Bulletin*, 74(2), 8–14.

- Honigsfeld, A., & Dove, M. G. (2012). *Coteaching and other collaborative practices in the EFL/ESL classroom: Rationale, research, reflections, and recommendations*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Kloo, A., & Zigmund, N. (2008). Co-teaching revisited: Redrawing the blueprint. *Preventing School Failure*, 52(2), 12–20.
- Murawski, W.W. (2009). *Collaborative teaching in secondary schools: Making the co-teaching marriage work!* Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Murphy, C., Scantlebury, K. et Milne, C. (2015). Using Vygotsky's zone of proximal development to propose and test an explanatory model for conceptualising coteaching in pre-service science teacher education, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43 (4), 281–295.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. et McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73(4), 392–416.
- Taillefer, G. (2004). Enseigner une matière disciplinaire en langue étrangère dans le contexte français des sciences sociales : défi, observations et implications. *ASp la revue du GERAS*, 45–46, 1–17.
- Tremblay, P. (2010). Co-mentorat entre professionnels de l'enseignement ordinaire et spécialisé dans le cadre de dispositifs de co-intervention/co-enseignement, *Éducation et formation*, Mons, e-294. 77–83.
- Tremblay, P. (2011). Co-formation entre professionnels collaborant dans deux dispositifs d'intervention auprès d'élèves ayant des troubles d'apprentissage. *Nouvelle revue de l'Adaptation scolaire*. 55(3), 175–190.
- Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire : dispositifs et pratiques pédagogiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Tremblay, P. (2015). Le co-enseignement : condition suffisante de différenciation pédagogique ? *Revue Formation et profession*. 23(3), 33–44.
- Tremblay, P. (2020). Le co-enseignement : fondements et (re)définitions. *Revue Éducation et francophonie*. XLVIII(2), 14–36.

- Tremblay, P. (2021). Le co-enseignement en contexte inclusif : Le plus et le différent. *La nouvelle revue Éducation et société inclusives*, 92, 23–36.
- Volonino, V., & Zigmond, N. (2007). Promoting research-based practices through inclusion? *Theory Into Practice*, 46(4), 291–300.

PARTIE 2 Relations école-parents-enfants en Polynésie française

La deuxième partie contient trois chapitres traitant des questions éducatives relatives aux enfants, aux parents et à l'école dans le contexte de la Polynésie française. Les approches théoriques proposées dans le domaine de la contextualisation mettent en évidence la nature située de l'apprentissage. Dans une perspective située, l'apprentissage est souvent examiné du point de vue de l'interculturalité, en se concentrant sur les dimensions linguistiques, sociales, anthropologiques et psychopédagogiques (Ali, 2016; Alletru & Salaün, 2021; Nocus, Florin, Guimard, & Salaün, 2014; Salaün, 2012, 2016, 2020; Salaün et al., 2016). Les inégalités et les variabilités dans l'accès aux connaissances ont également été l'une des dimensions auxquelles les chercheurs dans le domaine de la contextualisation se sont spécifiquement intéressés (Anciaux et al., 2013 ; Delcroix, 2019 ; Delcroix et al., 2013). Les chercheurs et les éducateurs sont tous d'avis qu'une compréhension approfondie de ces éléments est essentielle pour proposer des solutions solides permettant d'adapter les programmes à la spécificité de chaque territoire.

Dans les territoires insulaires français postcoloniaux, un certain nombre d'études ont indiqué que les apprenants sont plus susceptibles d'être en situation de décrochage et d'échec scolaire que les enfants de leur âge en France métropolitaine (Ali, 2016). Ces problèmes sont souvent attribués à la situation de diglossie en Polynésie française et au faible niveau de maîtrise de la langue française par les élèves, mais aussi au

contenu du programme scolaire qui est conçu en fonction des enfants de la métropole. Une autre spécificité de la Polynésie française est sa dispersion géographique multi-insulaire qui rend la gestion de l'éducation difficile et entraîne des inégalités dans le système éducatif polynésien. Contextualiser l'éducation à tous les niveaux (microcontexte, mésocontexte et macrocontexte; voir Sauvage-Luntadi & Tupin, 2012) pour répondre au mieux aux besoins des populations locales est l'un des défis auxquels sont actuellement confrontées les autorités éducatives des différents territoires français. Cette approche écologique implique l'examen des questions éducatives en tenant compte de tous les acteurs de l'éducation, des aspects sociaux, culturels et de l'historicité de la scolarité.

Dans le chapitre quatre, Rodica Ailincăi, Sandra Sramski et Frédéric Anciaux décrivent une étude de recherche portant sur les interactions à visée d'apprentissage en famille, étayées par des parents habitant dans les îles Australes de la Polynésie française. Cette étude exploratoire, qui s'appuie sur une perspective écosystémique, visait à observer comment les parents soutiennent le travail scolaire de leurs enfants. L'étude partait du principe que le contexte d'apprentissage, le contenu et l'utilisation des langues sont étroitement liés et que le développement des enfants est influencé par la dynamique interactive des systèmes qui les entourent. Les auteurs se sont également appuyés sur les résultats de la recherche qui montrent une forte corrélation positive entre l'implication des parents dans le soutien de leur enfant et les performances de ce dernier.

Dans le chapitre cinq, Sabine Dufay et Zehra Gabillon présentent les premiers résultats de leur recherche en cours sur les représentations de l'école véhiculées par les parents. L'étude se situe dans le contexte plurilingue et pluriculturel de la Polynésie française, et vise à explorer la manière dont les parents perçoivent l'école et leur relation avec cette institution. L'étude présente les représentations de quatorze parents résidant dans quatre îles et atolls isolés de Polynésie française en mettant en évidence la relation entre ces parents et l'école à travers une analyse détaillée de leur discours obtenue par des entretiens intensifs. La position épistémologique adoptée établit une interprétation écologique et systémique des dynamiques sociales, des pratiques scolaires et des croyances sociales et culturelles. Les résultats qu'elles ont obtenus indiquent que ces parents établissent une association directe entre la réussite scolaire et la réussite dans la vie. Cependant, leurs propres expériences

scolaires sont marquées par des souvenirs malheureux et des échecs. De même, leur discours sur la scolarité de leurs enfants révèle plus d'attentes et d'espoirs que de satisfactions (voir aussi Dufay, 2022).

Au chapitre six, Philippe Kerfourn, qui possède une expérience professionnelle extensive dans l'environnement multi-insulaire de la Polynésie française, aborde les pratiques collaboratives déployées dans la scolarisation des élèves à besoins éducatifs spéciaux dans l'environnement insulaire dispersé de la Polynésie française. Après avoir montré la situation de dispersion insulaire de la Polynésie française et son impact sur les pratiques collaboratives et les résultats scolaires, il présente une modélisation du parcours de vie des enfants polynésiens ayant des besoins éducatifs spéciaux afin de mieux comprendre la complexité de chaque situation et des pratiques collaboratives entre les différents acteurs de l'école inclusive. Il associe cette étude ethnographique à des entretiens semi-structurés et détaille les pratiques collaboratives qui existent entre les familles et les professionnels de l'éducation et du médico-social tout au long de la scolarité de ces enfants à besoins spéciaux.

School-parent-child relations in French Polynesia

Part Two contains three chapters dealing with educational issues relating to children, parents and school in the context of French Polynesia. The theoretical approaches proposed in the field of contextualization point to the situated nature of learning. From a situated perspective, learning is often examined from the perspective of interculturality, focusing on linguistic, social, anthropological and psycho-pedagogical dimensions (Ali, 2016; Alletru & Salaün, 2021; Nocus et al., 2014; Salaün, 2012, 2016, 2020; Salaün et al., 2016). Inequalities and variabilities in access to knowledge have also been one of the dimensions that researchers in the field of contextualization have specifically looked into (Anciaux et al., 2013; Delcroix, 2019; Delcroix et al., 2013). Researchers and educators all share the view that a thorough understanding of these elements is essential in order to propose sound solutions for adapting programmes to the specificity of each territory.

In post-colonial French island territories, many research studies have shown that schoolchildren are more likely to drop out and underachieve than children their age in Metropolitan France (Alì, 2016; Nocus, Florin, Guimard, & Salaün, 2014). These problems are often attributed to the diglossia situation in French Polynesia and to the students' lack of mastery of the French language. In French Polynesia the educational concerns seem to be more complex than being only related to language issues. The multi-insular geographical distribution of the islands of French Polynesia also makes it difficult to manage education and is also one of the concerns leading to inequalities in the Polynesian education system. Education experts have also pointed out the importance of cooperation between the school as an institution and parents, children and teachers, and of establishing equitable relationships. Contextualizing education at all levels (microcontext, mesocontext and macrocontext; see Sauvage-Luntadi & Tupin, 2012) to best meet the needs of local populations is one of the challenges currently faced by educational authorities in different French territories. This ecological approach implies examining educational issues by taking into account all educational actors, social and cultural aspects and the historicity of schooling.

In chapter four, Rodica Ailincăi, Sandra Sramski and Frédéric Anciaux describe a study on interactions focusing on learning within the family, supported by parents living in the Austral Islands of French Polynesia. This exploratory study, drawing on an ecosystemic perspective, sought to explore how parents support their children's schoolwork. This study was based on the premise that learning context, content, and language use are closely related, and that children's development is influenced by the interactive dynamics of the systems surrounding them. The authors also relied on research findings that show a strong positive correlation between parental involvement in supporting their child and the child's performance.

In Chapter Five, Sabine Dufay and Zehra Gabillon present the initial results of their ongoing research on parents' representations of school. The study is situated in the plurilingual and pluricultural context of French Polynesia and aims to explore how parents perceive school and their relationship with this institution. The study presents the representations of fourteen parents residing in four isolated islands and atolls of French Polynesia by highlighting the relationship between these parents

and the school through a detailed analysis of their discourse obtained through intensive interviews. The epistemological position adopted establishes an ecological and systemic interpretation of social dynamics, school practices and social and cultural beliefs. Their findings indicate that these parents make a direct association between school success and life success. However, their own school experiences are marked by unhappy memories and school failures. Similarly, their discourse on their children's schooling reveals more expectations and hopes than satisfaction (see also Dufay, 2022).

In Chapter Six, Philippe Kerfourn, who has extensive professional experience in the multi-insular French Polynesian setting, discusses the collaborative practices deployed in the schooling of pupils with special educational needs in the scattered island environment of French Polynesia. After showing the situation of insular dispersion of French Polynesia and its impact on collaborative practices and school outcomes, he presents a modelling of the pathways of Polynesian children with special educational needs in order to better understand the complexity of each situation and the collaborative practices between the different actors of the inclusive education. The author combines this ethnographic study with semi-directive interviews and details the collaborative practices that exist between families, the professionals of education and medico-social services throughout the schooling of these children with special needs.

Références/References

- Ali, M. (2016). *De l'apprentissage en famille à la scolarisation républicaine. Deux cas d'étude en Guyane et en Polynésie française* (Vol. 1). Université de la Polynésie française.
- Alletru, A., & Salaün, M. (2021). Plus facile à dire qu'à faire ? La prise en compte du contexte dans l'observation des pratiques enseignantes : l'exemple de l'enseignement des « Langues et culture polynésiennes » à Tahiti. *Phronesis*, 10(1), 1–17.

- Anciaux, F., Forissier, T., & Prudent, L. F. (2013). *Contextualisations didactiques : approches théoriques* (Eds., Ed.). L'Harmattan.
- Delcroix, A. (2019). Contextualisation didactique : un concept en tension ? *Contextes et Didactiques*, 14, 24–40. <https://doi.org/10.4000/ced.1295>
- Delcroix, A., Forissier, T., & Anciaux, F. (2013). Vers un cadre d'analyse opérationnel des phénomènes de contextualisation didactique. In F. Anciaux, T. Forissier, & P. Lambert-Félix (Eds.), *Contextualisations didactiques : approches théoriques* (pp. 141–185). L'Harmattan.
- Dufay, S. (2022). Les parents et l'école en Polynésie française : Représentations de parents d'archipels isolés. *Contextes et Didactiques*, 20 <https://doi.org/10.4000/ced.3823>.
- Nocus, I., Florin, A., Guimard, P., & Salaün, M. (2014). *L'enseignement renforcé du reo mā'ohi au cycle 3 comme prévention et lutte contre l'illettrisme en Polynésie française*.
- Salaün, M. (2012). Quand la langue d'origine rencontre la forme scolaire : le cas du tahitien en Polynésie française. *La Revue Française d'éducation Comparée*, 8, 185–207. <http://www.ecolpom.univ-nantes.fr/>
- Salaün, M. (2016). Citoyens en principe, indigènes en pratique ? L'obligation scolaire et ses dilemmes à Tahiti sous la IIIe république. *Politix*, 116(4), 29–52. <https://doi.org/10.3917/pox.116.0029>
- Salaün, M. (2020). Ni race, ni classe ? À propos de la convocation de la «culture» dans l'appréhension de la difficulté scolaire en Polynésie française. *Agora Débats/Jeunesses*, 84(1), 67–79. <https://doi.org/10.3917/agora.084.0067>
- Salaün, M., Vernaudeau, J., & 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, 1–23. <https://journals.openedition.org/efg/1156>
- Sauvage Luntadi, L., & Tupin, F. (2012). La compétence de contextualisation au cœur de la situation d'enseignement-apprentissage. The Competency of Contextualization at the heart of the teaching-learning situation. *Phronesis*, 1(1), 102.

RODICA AILINCAI

Research unit EASTCO (EA 4241), University of French Polynesia

SANDRA SRAMSKI

Research unit EASTCO (EA 4241), University of French Polynesia

FRÉDÉRIC ANCIAUX

Research unit CRREF (EA 4538), University of the French West Indies
and Guiana

4 Interactions and code-switching in parental practices

Introduction

This research study focuses on parental support for learning activities within families residing in the Austral Islands of French Polynesia.

This study is exploratory in nature, focusing on the ways in which parents help their children with their school lessons from sociocultural and interactionist perspectives. This theoretical approach considers that the learning context, and the content and use of language as closely linked. The study also applies an ecosystemic perspective (Bronfenbrenner, 1979, 1989; Jourdan-Ionescu, 2001; Terrisse, 1996), whereby the child's development is influenced by the interactive dynamics of the systems around them.

But what are the reasons for examining parental educational practices in the context of their child's learning activities?

A review of recent scientific literature on the influence of parental support on school performance indicates a strong positive link

between parental involvement in helping their child and the child's performance (Castro et al., 2015; Deslandes and Cloutier, 2005; Hoover-Dempsey et al., 2005; Poncelet, Tinnes-Vigne and Dierendonck, 2019). Furthermore, family practices have been identified as major determinants of basic skills learning, particularly in the development of literacy (Nocus and Bodin, 2020; Shanahan and Lonigan, 2010; Tazouti et al., 2011; Tazouti, Thomas and Hoareau, 2020), and numeracy (Duncan et al., 2007; Poncelet et al., 2020). Numerous research studies show that parent-child interaction patterns are the most influential factor in the acquisition of language, knowledge, skills and behaviours (Feinberg et al., 2010; Livas-Dlott, Fuller and Stein, 2010; Niklas and Schneider, 2017; Weil-Barais and Lacroix, 2010).

In the areas of literacy and numeracy, the scientific literature dealing with the links between family environments and learning activities is extensive and rich. However, studies on the area of science and technology are scarcely available (Napoli and Purpura, 2018).

Therefore, in this study, we explore parent-child interactions in a science activity dealing with electrical circuits. The activity we propose consists of two parts: (1) science experiments to be carried out with the children, and (2) a homework-style evaluation sheet containing questions related to the first activity. The interactions take place between parents and their children aged 9–11 years - the transition age between primary and secondary school. The participants, parents and children, live on two islands, Rurutu and Tubuai, in the Austral archipelago of French Polynesia.

We have two objectives: First, to describe basic parenting practices (interactional styles), which have been identified in the relevant literature as variables explaining disparities in student achievement (Deslandes, 1996; Deslandes and Cloutier, 2005).

We also focus on and take note of families' use of the French language in activities similar to a typical homework task. This will allow us to question the possible impact of families' language practices on the successful completion of tasks required by the school (Napoli and Purpura, 2018; Niklas and Schneider, 2017).

Sociolinguistic context of the research

The Austral Islands are one of the five archipelagos of French Polynesia, a territory situated in the Pacific Ocean. This archipelago, comprised of five main islands including Rurutu and Tubuai,¹ is more than 500 km from the island of Tahiti. As large as Europe, French Polynesia is home to seven distinct Polynesian languages: Tahitian, Pa’umotu, North Marquesan, South Marquesan, Mangarevan, Rapa and Austral². In addition to these languages, English, French and various dialects of Chinese have been spoken since the beginning of colonisation in the 18th century (Charpentier and François, 2015). In the multilingual context of today’s French Polynesia, French is the official language and Tahitian, among the Polynesian languages, holds a significant place as both a vernacular language and a lingua franca. This situation is based on the status of French Polynesia as an overseas territory with some powers of self-governance within the French Republic³. The languages that co-exist over the whole territory do not all have the same status or the same function. For example, French is the official language used as the language of school instruction, while Tahitian, as one of France’s regional languages since 1981⁴, is only a taught/learned language.⁵

- 1 Our research was conducted in these two islands.
- 2 The number of languages varies according to the definition of “language” and “dialect”. Within the Austral islands, Rapa is a language spoken only on the island of Rapa, whereas Austral is a group of dialects spoken in the archipelago comprising Rurutu, Rimatara and Ra’ivavae (a further dialect, Tupua’i, is now extinct) (Charpentier and François, 2015: 20–21).
- 3 Organic Law No. 2004–192 of February 2004 on the self-governing status of French Polynesia. URL: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000435515&categorieLien=cid>
- 4 The “Deixonne Law”, No. 51–46 of 11 January 1951 on the teaching of local languages and dialects was extended to include Tahitian by Decree No. 81–553 of 12 May 1981. www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000703750
- 5 We should note there has been some progress here, since 3 schools have been participating since August 2019 in a “Bilingual schools with equal hours between French and Polynesian languages” pilot project, with 7 further schools joining the project in 2020–21.

It is important to note that while other Polynesian languages do not have the same status as Tahitian, they can be taught in its place depending on the situation in each archipelago⁶. Furthermore, while Tahitian is compulsory in primary schools, it is optional in secondary schools, and according to the Education Charter⁷; Polynesian languages are to be taught with the aim of supporting the learning of French. These provisions follow a period of prohibition of Tahitian in schools⁸, extending from the 1950s to the 1970s (Salaün, 2015), at which time a reevaluation of Polynesian languages began. The result is a diglossia (French/Polynesian languages) or even triglossia, since Tahitian, as more often taught, plays the role of a lingua franca between communities where French does not serve this purpose, and is more valued than other Polynesian languages (Charpentier and François, 2015, p. 49).

The unequal socioeconomic distribution of languages has a strong impact on their use, or non-use, by speakers and on how they perceive these languages. Recent studies show that parents are increasingly using French to talk to their children, with a progressive decline in the use of Polynesian languages, which are threatened with extinction (Vernaudeau, 2016, p. 58). French enjoys positive associations as it is the language of schools and socioeconomic success, spread by colonisation and a “one language” policy adopted by France, while Polynesian languages tend to be negatively perceived as merely spoken languages⁹ and of being of no use in the contemporary international environment. Moreover, the French spoken in French Polynesia has a number of particular phonological, lexical and syntactic characteristics due to contact with other

6 Article 57 of Organic Law No. 2004–192 of 27 February 2004 on the status and functions of languages in French Polynesia allows the teaching of these languages. However, there are marked inconsistencies in the implementation of this provision between the various archipelagos.

7 Education Charter, Regional Law No. 2011–22 of 29-08-2011 <http://lexpol.cloud.pf/LexpolAfficheTexte.php?texte=343871>

8 This is the same ban on regional languages as applied in schools in the regions of continental France.

9 These languages have progressively been written down since the beginning of the 19th century, first by British missionaries, then by their French counterparts.

contemporary languages. These local variations are perceived as defective compared to metropolitan French, which often represents the norm. This situation is further compounded by the use of Tahitian and French within the same sentence by the same speaker, a practice described as gibberish, a mixture or bad French, both at school and within the community in general. For Hamers and Blanc (1983), this as a frequent linguistic practice among bilinguals, called “code-switching”, which can have several different functions (convergent, divergent, rescuing or as an emblem of identity), and reflects the ways in which the speaker relates to the person they are speaking to, the group to which they identify, their language and their culture. The speaker’s negative image of the language is undoubtedly accentuated by the discrepancy between its use by the local population and the standardised French of the school, which is considered the correct use of the language.

Variation in linguistic codes in discourse or exchanges between speakers has been studied for more than half a century and identified as code-switching (Hamers and Blanc, 1983), code alternation (Gumperz, 1989), alternation of codes (Hamers and Blanc, 1983), language switching (Gardner-Chloros, 1985), and linguistic hybridisation (Sesep N’sial, 1979). Like the aforementioned authors, we consider code-switching as a mix within the same verbal exchange of verbal interventions, or parts of verbal interventions, in two or more languages.

Theoretical positioning

In developmental psychology, Wallon (2012), Vygotski (1997) and Leontiev (1976), to name but a few, emphasise the importance of environment on a child’s development. Numerous research studies suggest that adults’ educational practices and representations are intermediary variables between the social environment and the child’s successful adaptation to the classroom. This position is further supported by ecosystemic and sociocultural theories that describe the dynamics of

the various interacting systems in which the child develops. Terrisse’s ecosystemic model (1996) emphasises the importance of the microsystem on the child’s development and, in particular, factors relating to the parents’: personality, educational behaviour, values, attitudes, sense of competence. These factors are considered in their interconnections with other systems (the extended family, the educational and social community, the social group, etc.) (see Figure 1).

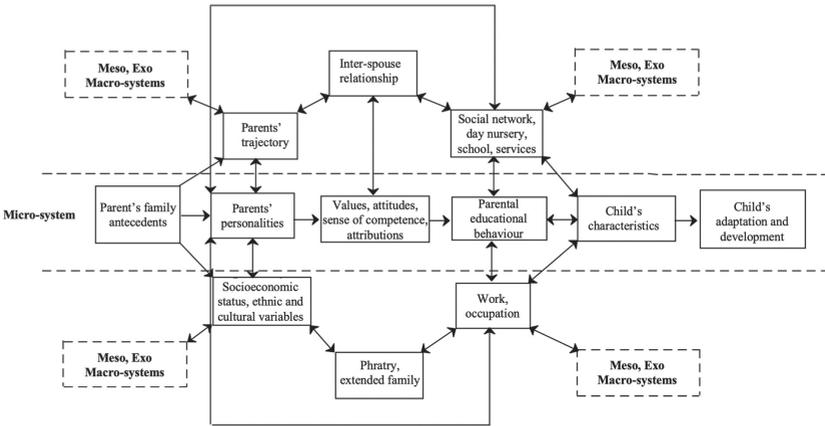


Figure 1: The ecosystemic model of parenting (Terrisse, 1996).

The role of interactions in the teaching and learning process has been extensively studied in recent decades and is now well established. According to sociocultural theories, largely inspired by Vygotski (1997), children learn better when interactive activities are used. Through the concept of the zone of proximal development (ZPD), Vygotski characterised the role of ‘the other’ in terms of an asymmetry of skills between partners (Vygotski, 1997). This idea was taken up by Bruner (1998), who conceptualised the role played by tutor-child interactions in the child’s psychological development in terms of scaffolding. Empirical research has indeed shown that the child’s acquisition of new skills and knowledge is enhanced when a more experienced individual (such as their teacher, mother, father, etc.) supports the learning process with

explanations, demonstrations, using simpler language, gestures, and artefacts: This form of assistance is termed “scaffolding”. This parental “scaffolding” has been a major focus in our research, through an examination of the type of help offered in terms of interactional styles. The interactive parenting style and the manner in which parents support the child are examined in the context of parent-child exchanges surrounding new knowledge and problems to be solved.

Another aspect of Vygotski’s theory that interests us in this study concerns the child’s appropriation of cultural tools, which then become internalised techniques, used for the formation of concepts. Vygotski differentiates between “spontaneous” or “everyday” concepts (associated with practical objects and actions) and “scientific” concepts (in terms of, their general and abstract character and explanatory function). This idea is extensively developed in *Thought and Language*, with Vygotski noting that when solving an identical problem, the child acts in a completely different way depending on the type of concepts he or she mobilises: written language or the manipulation of scientific concepts on the one hand, as opposed to everyday concepts, formed from the child’s immediate experience. With regard to this hypothesis, Leontiev and Luria (2011) noted that “. . . at school the child faces a special task: to learn the basis of scientific studies, i.e., a system of scientific concepts. (. . .) The former concepts that were formed in the child during his life, mediated by his communication with his surroundings, are now included in a new process, in a new cognitive attitude towards the world, and thus in this process the child’s concepts are transformed and change their structure.” (translated by the authors p. 279).

It is important to note that Vygotski does not present spontaneous concepts in a negative way. He states that these spontaneous concepts will enable the child to appropriate scientific concepts. In turn, the appropriation of scientific concepts will contribute to the transformation of spontaneous concepts.

Our study pays particular attention to the concepts brought into play through the assigned experiment (concepts which are presented later on, in the description of the activity): Are they mobilised by the parents? Are they understood by the children? Indeed, in everyday life, the concepts used are rather “spontaneous” in the sense of having been

formed outside the process specifically designed for their acquisition. In the experiment assigned in this study, however, the situation of learning at home prompts the parent to accompany their child in carrying out the assigned task. Therefore, we see considerable value in observing parental behaviours and type of concepts mobilised in this particular situation of learning and teaching between parent and child.

Still, in the sociocultural context, Leontiev's activity theory (1976, 1984) emphasises the important role of artefacts (in particular their role in the internalisation of new concepts) and the context (particularly with mediation processes). Whether physical (objects) or symbolic (language), artefacts play a fundamental role in the transition from inter- to intra-psychic activity and in the transition from material forms of activity (such as the manipulation of objects) into forms of mental activity (conceptualisation) (Vygotski 1997; Engeström 1999).

The mobilisation of artefacts was part of our study from the outset, since carrying out the tasks (lighting up a bulb with a 4.5 V square battery, forming an electric circuit connected in series, then in parallel) required the use of equipment. Artefacts can further facilitate the acquisition of concepts and their manipulation encourages exchanges between the interactants (Ailincăi, 2005). They also make for longer interactions, and mobilise shared attention (Gabillon and Ailincăi, forthcoming).

Parent-child learning interactions in literature

Studies on parent-child interactions in teaching and learning situations have often been approached in the context of experimental activities, in specifically designed or provoked educational situations (Ailincăi 2015). Our study also takes this approach, since parental assistance (e.g., scaffolding) in natural situations is more difficult to capture. On the one hand, the mere fact of the observer's presence disturbs the normal functioning of the dyad, and on the other, as noted by Pourtois (1979), the observation periods may happen to coincide with "empty"

periods, so that the researcher is likely to miss situations that would otherwise have been of interest.

There is a wealth of research on the typologies of parental interventions, particularly in learning-focused interactions, with a wide range of variables, across multiple fields of knowledge having been examined. Giasson and Boisclair (1996) and De Temple and Tabors (1994) studied the activity of a parent reading to their child; Lancy, Draper and Boyce (1989) and Porterfield-Stewart (1993) looked at supervision of the child's reading by the parent (particularly with the parent listening as the child reads aloud). Studies by Ailincai have highlighted the importance of an interactive parenting style when guiding the child in the discovery of activities of a scientific nature (Ailincai, 2005).

Culture has also been used as a variable for the analysis of parental coaching in learning-focused activities. One such example of research in the field of mathematics, referring to studies on cultural comparison, Stevenson, Cheng and Lee (1993) observed very different educational strategies between Japanese and North American parents. These differences appear to relate to (1) parents' conceptions of success and failure, (2) parental demands on the child's learning, and (3) how much time the child spends on the activities. In a similar study, on the performance gap between Korean and French mathematics students, Cho (2007) wrote a doctoral thesis comparing the incentives offered to children by Korean and French parents in connection with numerical activities (see also Cho and Weil-Barais, 2008). The research carried out by Ailincai and collaborators on minority and/or isolated socio-cultural groups has shown an adaptation of the interactional style according to the educational situation, depending on whether it is every day or learning-focused situations. Ailincai therefore, makes a distinction between the every-day interactional style and the epistemic interactional style (Ailincai, 2015), emphasising the influence of the latter on knowledge acquisition. In this study, the authors refer to the epistemic interactive style proposed by Ailincai (2015). This concept is characterised by the author as a pattern of parental behaviours that occur in a quinary interactive system (tutor, learner, knowledge, artefact, other knowledge) referring to cognitive activities and/or their underlying problem-solving dimension. The author notes that the parent's epistemic interactive style only

characterises the way the parent intervenes in epistemic (i.e., learning-oriented) activities and cannot be generalised to the parent's educational style in everyday life.

The interactional pattern can comprise up to four interactional styles: the *directive interactional style*; the *suggestive interactional style*; the *autonomising interactional style*; and the *disjunctive interactional style*. Table 2 presents a summary of these styles. A detailed description can also be found in Ailincăi (2005, p. 51). This study examines learning-focused interactions in a multicultural and multilingual context, positioning our research at the intersection of general epistemology referring to social interactionism (in particular child development in the historical and sociocultural context) and education in the home.

Research question and hypotheses

Based on the assumptions (a) that there is an interdependent relationship between mobilised language, social artefacts and content learning and (b) that task completion is a good indicator of conceptual understanding, the problematic of this study could be summarised as follows:

To what extent does parental guidance during a scientific and technological activity contribute to the acquisition and understanding of new knowledge by children aged 9 to 11? We propose the following hypotheses:

1. The use of artefacts in science activities facilitates successful completion of the task and the mobilisation of scientific concepts, encourages exchanges and mobilises joint attention.
2. The interactive parenting style may vary according to the nature of the artefacts used in the task.
3. The multilingual context may affect the quality of exchanges. The multilingual context can influence the type of exchange in terms of the use of one or more languages or their alternation.

These hypotheses will be tested by; (1) analysing the communicative interactions (verbal and non-verbal); (2) analysing the interactive style

of parental scaffolding; and (3) analysing the use of French by families. If these practices differ from those in the classroom, to what extent is it possible and/or desirable for the school to take into account family educational practices and the linguistic and interactive environment of the pupils?

Methodology

In order to study educational interactions in the Austral Islands, we observed parental guidance practices in two experiment-based activities. All activities were filmed, recorded, transcribed and analysed as described below (in “Data collection and coding instruments”).

Population

Eight parent-child groups participated in this study, comprising four mother-child dyads and four mother-father-child triads. In total, twelve parents and eight children (aged between 9 and 11) were observed: four fathers, eight mothers, six girls and two boys.

Population selection criteria

The first criterion was the child’s age, 9 to 11. We approached children in the same class at school, to eliminate variables regarding the concepts taught in the classroom and any teacher influence on parenting styles. In order to be able to compare the results of the analysis of several dyads, it is desirable to reduce certain variables, in particular the children’s school level (i.e., the class attended, as the same concepts are not taught according to the age of the child and the cycle programmes) and the teacher effect, as the teaching of a concept may be approached differently depending on the teacher. We therefore chose pupils from the same class in Rurutu and pupils from the same class in Tubuai.

A second criterion required that the adults participating in the study had parental responsibility and custody of the child. Status as an adoptive or biological parent was not a variable in this study. Within our population, four children were living with their biological parents and four were *fa'a'amu*, a concept of adoption/parentage unique to French Polynesia (see also Guy and Ailincăi, 2019). All the *fa'a'amu* children had family members as their adoptive parents – the mother's sister in two cases, the grandparents for another of the children, and for the last, the mother's brother.

A third criterion referred to the dyads' and triads' residential location. A third criterion concerned where the participants (parents and children) lived. The groups observed lived on two of the Austral Islands, islands that are slightly different in terms of geography and demography. The island of Rurutu, which is less populated and more isolated, and the island of Tubuai, which is more easily accessible from Tahiti and has a higher level of social and economic activity.

Finally, the last criterion for the choice of the population was related to language. The context of Rurutu and Tubuai, the two islands of the study, is characterised by the presence of several languages in the families (Rurutu, Tahitian, French). The parents in the study were all bi/plurilingual. For this series of observations we selected parents who are also French speakers since the activities observed necessitated understanding school work in French.

Exclusion criteria

This study was not open to accompanying adults with no parental authority over the child (i.e. a neighbour, brother, sister, etc). Parents who did not speak French were also excluded, as the study was focused on parental coaching in terms of both the behaviours and the use of language during the parental scaffolding process. Finally, as the study focused on Polynesian families in the Austral Islands, Rurutu and Tubuai, families who had recently arrived in the islands or who were of non-Polynesian languages and cultures were not invited to participate.

The filmed activities

All the dyads or triads were asked to complete two activities of around 15 minutes each. The first was rather pragmatic in nature consisting of discovering new knowledge by experimenting with and manipulating the educational resources (bulbs, batteries, wire) (cf. Fig. 1). Both the child and parent were discovering the concepts together, with the researcher remaining available to answer any questions.

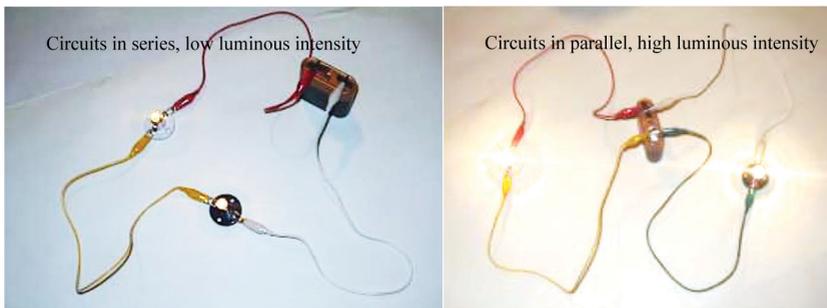


Figure 2: Part of the first activity, artefacts (battery, bulb, wire) for forming a series circuit and a parallel circuit.

The second activity was largely an evaluation of the first, consolidating the new knowledge gained through writing answers to questions on a form¹⁰ (cf. Fig. 2). This activity was very similar to a regular homework assignment.

10 For a detailed description of the concepts and the course of the activities, see pages 70–71 of Ailincai & Delcroix (2017), file:///Users/Ailinc/Downloads/ced-927.pdf, which is a comprehensive presentation of the research project.

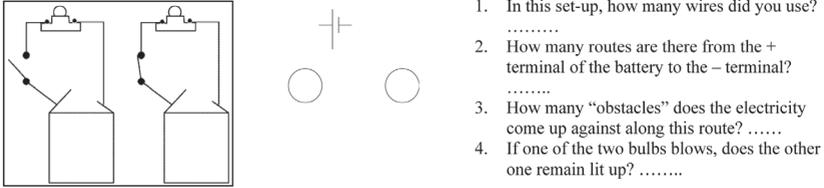


Figure 3: Part of the second activity, artefacts (evaluation form) for written answers to questions relating to activity 1

The activities differed in terms of how instructions were given: in the first activity, instructions were given verbally (e.g., “name the equipment”, “using this equipment, how could you set about lighting up a bulb?”, and “how about two bulbs?”). In the second activity, the instructions were in written form (e.g., “draw the circuit so that the bulb lights up/does not light up”, etc.). The concepts parents could potentially approach comprise the following: “the + terminal and the - terminal of the battery”, “the contact and base of the bulb”, “series circuit and parallel circuit”, and “luminous intensity”. After an introduction to the activity, the participants were left alone in the room.

Data collection and coding instruments

The 16 activities, 8 experimental activities and 8 evaluative activities, were filmed with two camcorders, one with a wide-angle lens giving a 180° view of the environment where the activity was taking place and the other a standard close-up. A professional voice recorder was also placed near the participants to ensure good sound quality and, in particular, to capture low volume utterances (whispering, hesitations, etc.). The video recordings were transcribed¹¹ with the Elan (*Eudico Linguistic ANnotator*) software program.

11 The transcription of the films has been issued as a corpus publication, Ailincăi (2020).

Transcription with the ICOR convention

The text was input into the software in accordance with the ICOR convention on the transcription of verbal corpora¹² and the convention on the transcription of gestures¹³. The use of these conventions allows detailed analyses in accordance with the codes used in the fields of linguistics and sociolinguistics and will facilitate subsequent comparative analyses with other corpora.

Here is an extract of the main codes of the ICOR convention used in this text:

The font specified by ICOR is Courier 10 (not used here because of periodical stye requirements).

Verbal: “//” sharply rising intonation; “\” falling intonation; “\\” sharply falling intonation; “::” syllable lengthening; () description of non-verbal element; “< >” start and end of code switch; “((*rur*))” in Rurutu; “((*tah*))” in Tahitian; ((*trad.*)) translation; “/” rising intonation.

Non-verbal: “*” delimitation of gesture; “--->” continuation of gesture to following lines.

The two transcription tools, Elan software and ICOR convention, are time-consuming but result in a rigorous and high-quality corpus. For iterative analyses, as used in this study, it is very useful to be able to quickly access a precise point in the video or make a repeat viewing of a non-verbal element, gesture or facial expression, or to listen again to the verbal interventions. The Elan software makes this very easy to do and allows the researcher to refer back to the relevant segment of the transcription or point in the video.

12 ICOR, UMR ICAR, CNRS, Lyon 2 : http://icar.cnrs.fr/projets/corinte/documents/2013_Conv_ICOR_250313.pdf

13 Mondada, 2008 : http://icar.cnrs.fr/projets/corinte/documents/convention_transcription_multimodale.pdf

Data analysis methodology

The transcripts were coded using the Atlas.ti software program. Atlas.ti is a qualitative data analysis tool, which facilitates coding and analysis processes previously carried out manually. This tool offered us a high degree of flexibility, allowing us to create and edit all elements required for analysis (codes, memos, quotations), to organise and classify data, and to reconstitute the sequence of actions, thereby facilitating the understanding of the text and its structure.

Coding can be carried out progressively during the first phase of “open coding”, with codes specific to the corpus being analysed, or on the basis of code lists previously input into the software by the researcher, which can then be supplemented with further codes according to the information in the corpus (in light of new themes uncovered). This stage allows micro-analyses by deconstructing the discourse (words, phrases or sentences) in order to more effectively capture elements of speaker utterances that are not explicit. In the second, “axial coding” phase, Atlas.ti allows the user to form links between codes and groupings of categories, increasing the number of possible interpretation avenues.

For this study, three sets of codes were used: (1) identification of the types of exchanges based on the model of Kerbrat-Orecchioni (1998); (2) coding of interventions, based on the interactional styles model (Ailincăi, 2005); and (3) coding of passages displaying code-switching, based on Anciaux (2013). The three sets of codes were imported with the Atlas.ti software, with coding grids for interactional styles, exchanges and code-switching. These grids are shown below.

Exchanges coding grid

“Exchanges” refer to the smallest units of dialogue, comprising verbal and/or non-verbal interventions, dependent on a single initiating intervention. According to the number of interventions making up the exchange, it can be characterised as: *limited* (for an exchange comprising two interventions), *extended* (for more than three constituents) or *truncated* (where an intervention has not been followed up by the other

speaker, in other words if an “initiating” intervention fails to generate a verbal or non-verbal response).

Table 1: Exchanges coding grid, drawing on Kerbrat-Orecchioni (1998) and Ailincai (2005).

Exchange type	Code	Label	Description
Extended Exchange	Extended exchange initiated by parent (p)	EEp	Comprising several interventions
	Extended exchange initiated by child (e)	EEe	
	Extended exchange initiated by researcher (c)	EEc	
Limited Exchange	Limited exchange initiated by parent (p)	ERp	Comprising two interventions, or three if the third is evaluative
	Limited exchange initiated by child (e)	ERe	
	Limited exchange initiated by researcher (c)	ERc	
Truncated Exchange	Exchange truncated by parent	ETp	Comprising a single intervention
	Exchange truncated by child	ETe	
Other verbal or non-verbal manifestations	Monologue by parent	Mono-p	Questions/replies and explanations with no contribution sought from the child
	Child working autonomously with use of artefacts	Auto-e	Parent watches the child working
	Manipulation of artefacts by parent without verbalisation	Manip-p	To demonstrate for the child, or to understand him- or herself
	Use of gestures	UG	As a compensation strategy related to failure to master the concept
	Shared attention	AC	To facilitate cognitive involvement by the child

The use of artefacts can promote shared attention and collaboration between the interactants, but also to compensate for the failure of mastering the scientific concepts. The use of artefacts can also support the child's independent work.

Interactional styles coding grid

Parental interventions were coded within the dynamics of the exchange, to capture the parents' intentions more accurately. For example, a directive act may be classified under the "directive style" where it is imposed on the child, or under the "suggestive style" if prompted by a request from the child to the parent, for example: "Child: Tell me where I should connect the wire / Parent: Connect it here", the parent's intervention provides further information, and would be coded as a suggestive act. Taken on its own, "Connect it here" could be regarded as an order, an act imposed on the child, which would then be coded as a directive act. The codes were grouped into acts, and then into interactional styles.

Table 2: Verbal and non-verbal acts as manifestations of interactional styles (based on Ailincai, 2005: 114–116; Ailincai, Ali, and Alby, 2018, p. 65.).

Interactional style	Ac'tion	Label	Example
Directive	Imposition	D1	Requests an explanation, a description, an answer, help; Requests an action (by imposing it); gives an order; prohibits; Requires attention (or demands it); imposes behaviour; Provides information, explanations, answers; describes; Offers help; proposes an action (by imposing it); Indicates an action, an object, a phenomenon (by imposing them)
	Negative feedback	D2	Disagrees, refuses, evaluates negatively
	Handling	D3	Performs the action for the child; Imposes manipulation; imposes assistance; prevents action by the child
	Eye contact	D4	Looks at the child with presence of control; applies normative behavior by nodding
Suggestive	Development	S1	Requests anticipation (e. g. “if you want something to happen, what should you do?”); request for formalization of the observation (“what happened?”). Requests confrontation between the prediction and the observation (“is that what you expected?”); Provides clarification, information; suggests help; gives advice; reminds; answers the child’s questions; Proposes an action, recommends; Encourages; reassures
	Positive feedback	S2	Evaluates positively; approves;

Table 2: Continued

Interactional style	Ac'tion	Label	Example
	Handling	S3	Handles to demonstrate, to create the conditions for the child's success, to help the child; Indicates an action, an object, a phenomenon (by suggesting them); Suggests complementary solutions to the ones selected by the child (by handling)
Empowering	Development	E1	Announces empowerment through performative verbs; Recommends, suggests empowerment
	Positive affectivity	E2	The parent is caring, hugs the child, displays tender gestures
	Looking/ mimicking	E3	Looks at the child with kindness, laughs or smiles.
Disjointed	Handling	N1	Disjointed handling (independent individualistic approach: everyone does their own thing)
	Negative affectivity	N2	Leaves it to the child, s/he is detached from what the child is doing, ignores the child's actions, or s/he is interested in another task

The distribution of acts between these various styles provides a more precise description of the modes of parental intervention rather than a general characterisation of the interaction.

Code-switching coding grid

On the basis of the summary provided in Anciaux (2013) of the various forms of code-switching, we prepared a suitable list of codes for this research.

Most studies identify two main categories: “intra-sentential” (Poplack, 1980), and “inter-sentential” code-switching. Therefore, the

distinction is between code-switching *within* a sentence or turn in a speech on the one hand, and *between* two sentences or turns of speech on the other. Thus, it is the intervention that is treated as the principal unit for coding purposes.

We will also consider Poplack's (1980) proposal of a third category of code-switching, termed "extra-sentential". We will describe this form of code-switching as "extra-intervention" switching, comprising idiomatic expressions, tags or fillers. Researchers see this category as requiring the lowest level of competence of the language in question.

In addition to these categories of code alternation, we also refer to inter/intra-speaker switching (e.g., Speaker A speaks in French and Speaker 2 replies in Rurutu), translational/sequential switching (e.g., Speaker A asks a question in Rurutu and Speaker B translates the question into French and repeats it, and then answers it), and oral/written switching (e.g., Speaker A gives an instruction in Rurutu and Speaker B writes it on the worksheet in French). Our list of codes formulated prior to the analysis of transcriptions was therefore drawn up as follows (see Table 3):

Table 3: List of codes for code switching, drawing on Anciaux (2013) and the ICOR convention.

	Code switching type	Label
	(<i>language</i>) Rurutu / French	AC(rur/fra)
	(<i>language</i>) Tahitian / French	AC(tah/fra)
	(<i>language</i>) Tahitian / Rurutu / French	AC(tah/rur/fra)
1 a/b	intra-sentential vs. inter-sentential	AC(rur/fra)1a vs AC(rur/fra)1b
2 a/b	intra-speaker vs. inter-speaker	AC(rur/fra)2a vs AC(rur/fra)2b
3 a/b	oral vs. written	AC(rur/fra)3a vs AC(rur/fra)3b
4 a/b	fluid vs. demarcated	AC(rur/fra)4a vs AC(rur/fra)4b
5 a/b	translational vs. sequential	AC(rur/fra)5a vs AC(rur/fra)5b

The Atlas.ti software allowed us to be able to apply multiple codes to the same sentences or corpus segments. We worked from the prior coding grids imported into the software, as supplemented with situations identified in the corpus.

Results

For the analysis of the data, the methodology chosen was an approach combining descriptive and differential elements. These two methods of analysis were applied simultaneously, describing the functioning of the dyads/triads and identifying the differences between them. The analyses employed both quantitative (statistics on interactions such as the number of occurrences, words/concepts, the prevalence of code switching) and qualitative techniques (analysis of corpus extracts with identification of sense units, description of the type of scaffolding via the interactional style, and description of the linguistic codes used).

Interactional variability

An initial analysis of the interactional variability sought to globally characterise the functioning of the dyads/triads, through various indicators: (a) interactional intensity, according to the total number of interactions generated in the dyad/triad and the level of involvement, and (b) the number and type of exchanges.

Interactional intensity

Generally speaking, the analyses revealed variability in the volume of verbal exchanges among the groups participating in the study, which we refer to as an “inter-dyadic variability”: 130 interventions for dyad 6 against 570 for dyad 1; 233 interventions for triad 9 against 705 for triad 5.

In all dyads and triads there were also some intra-dyad variability (i.e., within the same group) according to the type of activity: for example, in dyad 6 there were 130 verbal interventions in the experimental activity but three times that number – 404 interventions – in the evaluative activity.

For all groups, the number of parental verbal utterances exceeded those of children, but the duration of non-verbal interventions by the children (manipulating the equipment, completing the task) exceeded the duration of parental non-verbal interventions (see Table 4).

Table 4: Interactional variability in terms of volume of exchanges (verbal interventions).

Dyads	No. of verbal interventions of each speaker in the experiment			No. of verbal interventions of each speaker in completion of the form		
	mother	child	total	mother	child	total
Dyad 1_Rur	473	97	570	491	187	678
Dyad 8_Rur	190	129	319	347	215	562
Dyad 4_Tub	185	83	268	310	232	542
Dyad 6_Tub	109	21	130	258	146	404
Triads	mother	father	total	mother	father	total
Triad 5_Rur	64	135	270	27	127	272
Triad 9_Rur	73	126	233	211	189	543
Triad 3_Tub	86	58	294	175	286	878
Triad 5_Tub	246	401	705	319	364	804

By presenting the data in terms of level of participation by each speaker we were able to identify the active participants within each group: “active” participants were defined as those who generated at least 25 % of the total number of verbal interventions.

According to this criterion, in the experimental activity, half of the children were found to be inactive for oral utterances (8 %; 15 %; 16 %; 17 %), two others had a low level of participation (26 % and 31 %), while another two displayed a good level of participation (40 % and 51 %).

In the second activity, the written task, the level of oral participation increased in all children to well over 25 % (except for the child in triad 5, whose level of participation increased from 8 % to 15 %). It is interesting to note that in all the triads, (comprising mother, father and child), the father was more active than the mother in terms of verbal interventions (see Table 5):

Table 5: Level of participation by each speaker.

	% of verbal utterances by each speaker in the experiment		% of verbal utterances for each speaker in completing the form		
	<i>Mother</i>	<i>child</i>	<i>mother</i>	<i>child</i>	
<i>Dyads</i>					
Dyad 1_Rur	83 %	<u>17 %</u>	72 %	<u>28 %</u>	
Dyad 8_Rur	60 %	40 %	62 %	38 %	
Dyad 4_Tub	69 %	31 %	57 %	43 %	
Dyad 6_Tub	84 %	<u>16 %</u>	64 %	<u>36 %</u>	
<i>Triads</i>	<i>mother</i>	<i>father</i>		<i>mother</i>	<i>father</i>
Triad 5_Rur	24 %	50 %	26 %	10 %	47 %
Triad 9_Rur	31 %	54 %	<u>15 %</u>	39 %	35 %
Triad 3_Tub	29 %	20 %	51 %	20 %	33 %
Triad 5_Tub	35 %	57 %	<u>8 %</u>	40 %	45 %

Analyses of the interactional intensity (total number of interventions in the dyad/triad and levels of participation) and of the number of exchanges are not sufficient indicators of the quality of parental support, and it was therefore necessary to carry out more detailed quantitative analysis.

Types of exchange

Depending on the types of exchange – extended (EE), restricted (RE) or truncated (TE) – the nature of the interventions could be linked to the level of understanding of the concepts. A truncated exchange for example, an intervention initiated by speaker 1 with no reaction from speaker 2, could indicate a failure to understand what the initiator said or a lack of interest in the proposed topic. A restricted exchange, question/answer, might indicate a need for more sustained tuition by the adult or, on the contrary, denote a directive tutorial style. The presence of extended exchanges (defined as any exchange of more than two interventions, or three where the third intervention evaluates the first two) might be an indicator of the child's participation in the activity, their level of interest in the knowledge being offered by the parent or their understanding of the subject.

Initiator of the exchange: the overall analysis of the experimental activity shows that almost all of the exchanges were initiated by the parents. In the evaluative activity, the results are more nuanced when in three groups, the children were seen to initiate 47 %, 35 % and 25 % of the exchanges respectively. When correlated with the interactive styles, these latter results show that the directive approach of the parents was manifested even in exchanges initiated by the children. When we referred back to the corpus, we found that when these children sought clarification on a particular point, the parents' answer was provided through an authoritative dictum.

Types of exchanges: both activities are characterised by a predominance of extended exchanges. Restricted and truncated exchanges were rare in the activity based on manipulation / experimentation, and while more frequent in the evaluative activity, they remained at numbers below those of extended exchanges. The presence of restricted and truncated exchanges in the second activity, which places the participants in a situation closer to a homework scenario, might be attributed to an increasing prevalence of directive interventions formulated by the parents. Another possible explanation is the participants' lack of competence in completing the task. These could be discussed on the basis of the concepts employed.

Nature of the language used: our Atlas.ti analyses revealed that parents used an abundance of situation-based-language (“put it here”; “pick that up”, “there, on the other side”, etc.), accompanied by a pointing gesture, without naming the objects or concepts. For example, for words designating the equipment and spatial orientation, the overall analysis carried out using the Atlas.ti software showed 3596 occurrences classified as situation-based language (thing, whatsit, that, here, there, over there) as compared with 891 occurrences for words designating the concepts involved, which would promote the acquisition of decontextualised language (lamp, bulb, wire, contact, base, circuit). The use of situation-based-language is clearly shown in the following examples:

Example 1: intervention of Father 3, activity 1, Tubuai.

Fa3¹⁴ you put one contact against **the other** and **the other one** on **that other one over there**\

This verbal intervention is difficult to understand without the video images. The predominance of situation-based-language (use of the word “other” three times in one short sentence) is not conducive to the acquisition of the new terms (concepts) that will be required in the second activity referring back to the experiment. In this sentence, for example, the first “other” refers to the short terminal of the battery (“+” terminal), the second “other” to the long terminal of the battery (“-” terminal), and the third “other” refers to the contact of the bulb. Example 2 provides even fewer cues to the phenomena under observation:

14 Key: Fa3 = father (Fa) and dyad 3 (3). Thereafter, in each example we will have Fa for Father, Mo for Mother, Ch for Child, followed by the number of the dyad.

Example 2: intervention of Father 3, activity 1, Tubuai.

Fa5 when you put # **this thing** like **this**/ you do it **like this**\

In this demonstration by the father, “this thing” refers to the battery and the action prompted by the father, “you do it like this” is talking about closing the circuit so the bulb will light up. As for the concepts, words designating the phenomena (lights up, illuminates, brightness, etc.) are even less evident (461 occurrences). The next example (example 3) shows situation-based-language alternating with spontaneous concepts, according to Vygotsky’s classification (“sucks” vs. “draws” electricity; “juice” vs. “electrical current”) (Vygotski, 1992).

Example 3: interventions of Mother 5, activity 1, Tubuai.

(why is the light less bright now?)

Mo5 that is sucking over there\

Mo5 that, there it’s sucking, and here it’s not sucking/

Mo5 look, there there is lots of juice/

This highly operational, “situation-based” exchange (conducted while the events are happening) becomes impossible to understand out of context. If the objects were named, the same sentence would look something like this:

Clarification of situation-based language in example 3.

Mo5 the bulb (“that”) is drawing electricity (“sucking up”) into the series circuit (“over there”).

Mo5 this bulb (“that”) and this other bulb, the second one (“that, there”) are both drawing into the series circuit (“sucking”), and in this other circuit, in parallel (“and here”), the second bulb (“that”) is not drawing (“not sucking”) from the first bulb’s circuit.

Mo5 look, there is more current for each bulb when they are on separate circuits, in parallel (“look, there there is lots of juice”).

The concepts clarifying the knowledge being communicated (closed/open circuit; series/parallel circuit or branch circuit) were communicated by the researcher but were not often employed by the parents (305 occurrences). If the parents had named the objects and phenomena in their exchanges with the children, this could have encouraged and promoted their subsequent use of decontextualised language, which is the language used since kindergarten in the classroom and is valued as concise, coherent and readily understandable.

Interactional style

We saw analysis of the interactional styles as an important refinement of the data with relation to the interactional intensity. The categorisation system used was of that proposed by Ailincăi (2005) – coding based on the dynamics of the exchange. A high level of parental participatory techniques may be conducive to the child's participation, such as an excessively “directive” parent who places constraints on the child with closed-ended questions, expectations, requirements, inhibiting the child's options for replying or, a “suggestive” parent who elicits actions and verbalisation from the child, allowing time for the child to reflect.

In the experimental activity, the coding results identified a variability in the interactional pattern (cf. Tableau 2) between the eight dyads/triads: four parents displayed a slight dominance for a suggestive interactional style but with a level of balance between suggestive and directive acts; four parents showed a more dominant suggestive interactional pattern; and four parents demonstrated a clear dominance for a directive style. In contrast to the activity involving experimentation and manipulation, where there was a spread of interactional styles between the dyads, in the second activity, calling for reading and writing, a majority of parents adopted a directive-dominant interactional style. Only four of the eight parents with a suggestive style maintained this style in the second activity (the mother and father respectively in two triads, triad 9 on Rurutu and triad 3 on Tubuai). When we referred back to the corpus for this second activity (completing the evaluation form), we found that

a large number of directive acts consisted of the parent dictating and telling the child what answer to write (cf. example 4).

Example 4 extract from exchanges, dyad 4, activity 2, Tubuai.

Mo4 brightness *dictates to child, looking closely at the sheet of paper --->*

Mo4 <((rur)) ae nae> ((trad. there, look/)) you have written

Ch4 <((tah)) pei ae> ((trad. that's no good)) look

Mo4 <((tah)) a: e/> ((trad. no. no/)) there, that's the brightness:\ brightness/* *points---*, ,, ,, * is lower\ *dictates to child ---> is lower\

Ch4 °is (.) low-:°

Mo4 -er\.than in.set-up number two\

Ch4 ok\ all right.\

In this extract, the mother gives the child the answer by dictating in French the sentences to be written down on the form. The oral exchange on what to write takes the form of a negotiation, and switches between words in Rurutu (“ae nae” / there, look), Tahitian (“pei ae” / that’s no good) and French. This is an example of intra-sentential/inter-sentential and inter-speaker code-switching (cf. 7.3 below, examples 6–7, and note 15). In response to the parent’s initiating intervention in Rurutu/French, the child generates a reactive intervention in Tahitian/French. This flexibility suggests continuous switching¹⁵ and bilingualism (or plurilingualism). Other parents wrote the answers down for their children, presumably because they had forgotten about the camera (the researcher having left the room during the second activity). While such close supervision could indicate a high level of parental involvement in completing the task, this directive style could also reflect the parent’s wish to ensure the child succeeds. In the majority of dyads, a directive style proves ineffective, with

15 Cf. Anciaux (2013, p.32), *continuous switching* is “. . . the transition from one language to the other with no interruption to the flow of the conversation or the progression of the discourse, without repeating what was said before. . .”.

the child repeatedly refusing help, leading to outright disagreement, which is immediately punished by the parent. Other directive acts consist of questions for which a correct answer is expected, accompanied by negative or devaluing comments. (“you’re not listening”, “you didn’t pay attention”, etc.). The subsequent exchanges often reveal that parents using this type of intervention do not know the answer themselves. In the suggestive triads, parents who do not know the answer instead suggest that they should do the experiment again, together.

Code-switching

Usually, the language used by families in the home often differs from that of the school and this difference is revealed in various ways in the corpus. Plurilingual exchanges were observed, the use of several languages (codes), and the corpus showed the two/three speakers (L1, L2, even L3) switching from one language to another within the same series of interactions, specifically between French, Rurutu and Tahitian (code-switching). Several such situations were identified and the most frequent of which were as follows: either one speaker (L1) uses language A (French) and the other (L2) uses language B (Rurutu), so each speaker only uses one language even if he/she understands the other (inter-speaker and/or inter-sentential code-switching), or the same speaker (L) switches from one language (A) to another (B) within the same sentence (intra-sentential and/or intra-speaker switching)¹⁶.

Our quantitative analysis found the presence of code-switching (CS) in all dyads/triads in the study. A more detailed analysis qualified these results.

Firstly, there is substantial variability between the dyads/triads in terms of the level of CS, between minimum frequencies of 1 % and 2 % (Triad 3 on Tubuai and Dyad 1 on Rurutu) and maximum frequencies

16 See the summary in Anciaux (2013, p.37) of the various forms of code switching suggested in the research literature.

of 40 % and 20 % (for Triad 9 and Dyad 4 respectively on Rurutu). The presence of these variations on both islands indicates that the presence of CS is not attributable to factors relating to the geographical and demographic specificities of these islands (isolation and population density).

Secondly, in all parents observed, the level of intra-sentential CS is slightly higher than that of inter-sentential CS, with the exception of one triad where everyday communication exchanges were in Rurutu as their mother tongue, since the adults only had a mediocre knowledge of French. This discrepancy between the two types of CS is even more marked in the children than in the parents (15 % intra-sentential CS vs. 2 % inter-sentential CS).

Thirdly, our analysis of the corpus identified (major) variability between the two types of activities – science experiment and science report form – with 106 interventions involving code-switching in the experiment and 305 interventions in the evaluative activity. When expressed as a ratio of the total number of interventions, the level of CS was almost twice as high in one activity than in the other: 10 % in the experimental activity as compared with 18 % in the evaluative activity.

Finally, differences were identified in terms of language alternations translational switching, which was present mainly in the evaluative activity. Language alternations was also considered in the qualitative analysis.

The qualitative analysis of iteration within the transcriptions of the video recordings and the children's interventions provided clarification on some of the quantitative aspects. For example, several forms of code-switching can occur within the same exchange, or even the same sentence. In the following example (cf. Example 5), inter/intra-sentential/inter-speaker CS takes place in three languages, Rurutu/Tahitian/French. This switching is spontaneous and continuous and has a communicative function. Below, bold text shows the translation of *situation-based language* expressed in a language other than French.

Example 1: in bold, example of inter-speaker code switching.

Mo9	you need <((tah)) ho'e no: i'o> ((trad. one for over there)) + points --->
Mo9	<((tah))i'o e maha> ((trad. over there you need four)) + shows electric wires-----+ four (inaud.)
Fa9	umm\ <((tah))rave 'oe te'e niniu/> ((trad. you take this wire/))
Fa9	<((rur)) ta: mau 'oe ni'ihō ti tahi (.) [e ta:]mau ni'a t' mea (.) e oti 'atito 'oe t' ra (pa:'u) 'ere'ere ni'i ti tahi> ((trad. you fasten it to the other one (.) and you fasten it to that thing (.) and when you're through you connect this black (thing) to the other one))
nvC ¹⁷	*takes a wire --->
Mo9	<((rur))tamau e (puta) e piti (.) mi t' ra ta 'oe e 'ite i'o (.) (ta 'oe mea i'o)> ((trad. fasten the two (of those things) (.) like you see over there (.) (what you did over there))
Fa9	<((tah)) mi te ra i'o> ((trad. like that one that's over there))
Mo9	eh:/ (.) <((tah)) e i'^oti/> ((trad. and when you've finished))
Mo9	<((tah)) t' ra e piti::> ((trad. both of them)) <((tah)) [pine\> ((trad. you point))

In this example, the child appears to be at ease with both parents' code-switching, given the child's non-verbal response. Also seen here is the presence of situation-based-language even in sentences uttered in the mother tongue (Rurutu or Tahitian) (translation shown in bold in the text).

Another aspect is that of spontaneous translational switching, which is found in this corpus in two forms: translational/oral and translational/oral-written. The first form is observed in both types of activity, and the second only in the evaluative activity. The following extract

shows an example of translational/oral CS: a word/sentence is uttered in one language (a ‘imi) and then translated into the other (“look for it”), to serve as a function of reinforcement. This type of CS can also be found with a function of (self)correction, or the function of translation by the other speaker (cf. example 6). Seen in bold below is an example of inter-speaker/translational code-switching.

Example 2: continuous switching between bilingual speakers.

Fa9	<((tah))a ‘imi\ a ‘imi\> ((trad. look for it look for it)) look for it\
Mo9	look for it <((tah))tamau na mua\> ((trad. attach it first))
Mo9	<((tah))e haere ia ‘oe\> ((trad. come on, you can do it!))
Mo9	[<((tah))hi’o noa ‘oe i’o/ ((trad. you’re only looking there))]

This corpus shows translational/written CS, which is implicit, with the translation taking place on an intrapsychic level, on the transition from oral to written. Examples of this type of exchange generally consist of an initial oral intervention in Rurutu or Tahitian, in which the parent indicates to the child the answer to be written on the form, followed by a written intervention, in French, by the child. This last type of switching, which we designate as translational/interpersonal/ intrapsychic, can only be noticed when reading the forms, as the transcriptions only indicate the parent’s verbal intervention followed by a non-verbal intervention, such as “child writes on the form”, with the content of what the child has written remaining unknown. The only way to obtain this information would be to revisit what the child actually wrote in this situation. Generally speaking, the code-switching present in this corpus is continuous and appears to be spontaneous and operational, in the sense that the speakers generate a sequence of initiative/reactive interventions in a logical manner (cf. example 7).

Example 3: continuous code-switching between two bilingual speakers.

Mo9	<((tah))tche: t` ampoule e `ama> <((trad.)) where the bulb is that doesn't light up>
Ch9	<((tah))ae nae ei//> ((trad.))<well it's there, (can't you see)>
nvC	*points*

Discussion

The teaching/learning (parent-child) sessions studied in this research study were designed to mimic the interactive parent-child situations that take place during homework. The choice of the type of activity and the presence of artefacts were likely to favour learning exchanges and to give us information on the interactive style, language practices and parental support, for 12 parents and eight children living in the Australes Archipelago, French Polynesia. The presence of the artefacts facilitated exchanges between the interactants; it maintained the shared attention of the interlocutors and constituted an effective support for relaunching truncated exchanges, allowing limited exchanges to turn into extended ones. However, following our analysis of the interventions, it would appear that the presence of the artefacts, reinforced by the information provided by the researcher in the first session, is not sufficient to ensure parental guidance that meets the needs of the activity. The parental interventions, particularly those of the “providing further detail” type, as well as their directive acts in the second activity, revealed difficulties in terms of syntax, vocabulary and level of abstraction (evocative language) for several of the parents. The specific language involved in this technological activity, the language used at school, does not appear to be easy to acquire at home, even while manipulating artefacts in

multilingual interactions. Thus, Hypothesis 1 (“The use of artefacts facilitates the achievement of the task and the mobilisation of scientific concepts, promotes exchanges and fosters joint attention”) was only partially confirmed.

While in the first activity, the situational language based on pointing could be operational; the second activity required the use of decontextualised language, based on comprehension of the activity previously carried out, without the equipment used for the experiment.

The use of situational language could be explained by the parents’ lack of mastery of the scientific concepts. Therefore, it is important to note that the relationships between everyday concepts and scientific concepts can be different in different adults: either “...*scientific concepts have evolved and (...) reshaped everyday concepts that have gained a conscious character and are intentionally manipulated by adults...*” (translated by the authors Léontiev and Luria, 2011, p. 386) or, in the absence of scientific concepts (due to the low level of school education of some parents); the individual’s experience and the environment have reorganised the everyday conceptual network, making it more resistant to the assimilation of scientific concepts. Despite the fact that the researcher provided the scientific concepts at the beginning of the activity, they were not taken up and used by the parents.

These elements (artefacts and scientific concepts) clearly influenced the parents’ interactional styles according to the type of activity. The presence of artefacts in the first activity, encouraging manipulation and allowing completion of the task by experimentation, was supportive of the mobilisation of suggestive acts for two thirds of the parents. The absence of equipment in the second activity; the hesitations regarding mobilisation of the concepts and knowledge that had just been acquired; and the parent’s desire to see the child succeed, clearly motivated the parents to use directive acts, which proved to be ineffective for the children in view of the final result and exchanges. Hypothesis 2 (H2) therefore appears to be confirmed; the parental interactional style can vary according to the nature of the task and the artefacts used.

The presence of different forms of code-switching (inter/intra-sentential; inter/intra-speaker; oral/written), can mainly be explained by the sociolinguistic context of the two islands. The continuous nature

of the code-switching clearly indicates that alternation between codes (rur/tah/fra) fulfils a communicative function. Therefore, Hypothesis 3 (H3), proposing an influence of the multilingual context on the quality of exchanges, also appears to be confirmed. Within this corpus, irrespective of the forms of code-switching identified, their use appears to be operational and does not destabilise the child. It would be useful to supplement this exploratory study in the Austral Islands with a more detailed analysis of the code-switching present in the exchanges to try to determine when and why bi- or multilingual speakers change from one language to another. The situation, the interlocutor, the topic of conversation, the lack of appropriate vocabulary in one of the languages, and agreement or disagreement between the interlocutors are all parameters guiding the choice of one of the languages by the bilingual speaker.

In general, all parents in the study appeared to be engaged in the activities offered and keen to see their children succeed. In relation to the practices identified in this corpus, even if the exchanges are indicative of collaborative situations (situation-based language supported by the presence of artefacts), the content of the parents' interventions did not seem to satisfy either the expectations of the activity in terms of a scientific approach (which required an interactional framework favouring reflexivity), or expectations in terms of the type of language used while completing homework style activities or more generally for informal learning (which could contribute towards the construction and consolidation of decontextualised language).

Certain biases and perspectives need to be considered with regard to the results presented in this study. Firstly, concerning the location of observation, as some recordings were made in the family's home and others in a classroom at school (the location of the activity, home or school, could influence parenting practices); secondly, the type of parental relationship i.e., biological or adoptive parent, and the parents' ages should also be considered (the triads maintaining a suggestive style meet these latter criteria: these are the *fa'a'amu*¹⁸ parents and

18 A family member such as an aunt as an adoptive parent – a frequent practice in French Polynesia.

older parents); finally, the analysis could take account of the gender of the interactants - in this study, the fathers' level of participation was higher than the mothers' – the relevant literature refers very often to the role of the mother in the child's school integration and in particular the language she uses with her child.

Conclusion

Our examination of teaching and learning interventions in the home allowed us to describe parental practices in situations close to that of school activities. Our results indicate that:

- The type of activity had an influence on the parents' behaviours and interactive styles. The science experiment activity, which emphasised experimentation and discovery involving manipulation and experimentation, seemed more conducive to a suggestive style. The activity of reporting the knowledge gained from the science experiment, which involved reading and writing skills, was mainly characterised by a directive parenting style. The parents were initiators of most of the exchanges.
- Parents' interventions were predominantly verbal, and the children's predominantly non-verbal.
- The use of artefacts was necessary but not sufficient for effective coaching of the children. The artefacts helped to avoid communication breakdowns and maintain shared attention but did not affect the content and form of the language used.
- Situation-based language was predominant in the first activity (science experiment) which is based on the use of artefacts, manipulation, and experimentation. During this first activity the language (scientific terms and names of objects) was used less. This could explain some of the difficulties encountered in the second activity, which was based on comprehension and recollection of the first task.
- Code-switching was continuous, with the interactants changing from one language to the other with no comprehension problems.

We were interested in the linguistic universe of pupils in the home environment and in the educational practices of parents, as these two aspects are of interest to teachers who are confronted with pupils whose

mother tongue is not always French, as well as to student teachers and their trainers.

An awareness of the educational and linguistic practices of the family, such as the preferred language in parent-child exchanges in an informal context, and the presence of code-switching or variety of French in use could provide the basis for potential interventions with the parents. This could also make it possible to further develop initial teacher training and professional development and ideas about language, how it is used, and its speakers. The ultimate aim would be to communicate a more positive, creative and dynamic image of language, following the example of the enhanced image now enjoyed by the linguistic varieties present in other bilingual territories throughout the Francophone world.

Références

- Ailincal, R. (2005). *Un dispositif d'éducation parentale: sensibilisation des parents à leur rôle auprès de leur enfant dans le cadre d'un musée à caractère scientifique et technique*. Thèse de doctorat. Paris : Université René Descartes -Paris V.
- Ailincal, R. (2015). *De la variabilité interactionnelle en contextes éducatifs pluriculturels et plurilingues. Comparaisons, compréhensions, contextes minoritaires et modèles interprétatifs*. Habilitation à Diriger des Recherches, vol. 2. Université de la Polynésie française.
- Ailincal, R. (2020). *Corpus : Pratiques langagières et éducatives dans des familles plurilingues de l'archipel des Australes, en Polynésie française*. Mendeley Data, V1, doi: 10.17632 / 6gtdgrh86d.1
- Ailincal, R., Ali, M. and 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. & 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.
- Anciaux, F. (2013). *Alternances et mélanges codiques dans les interactions didactiques aux Antilles et en Guyane françaises*. HDR, Université des Antilles et de la Guyane.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. In R. Vasta (Éd.), *Annals of child development* (Vol. 6). Greenwich: JAI Press.
- Bruner, J.S. (1998). Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire. Paris: Presses Universitaires de France.
- Castro, M., Exposito-Casas, E., Lopez-Martin, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E. et Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33–46.
- Charpentier, J-M. & François, A. (2015). Linguistic Atlas of French Polynesia / Atlas linguistique de la Polynésie française. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton. (DOI: 10.1515/9783110260359)
- Cho, H.Y. (2007). *Le début de l'apprentissage informel des nombres: comparaison entre la France et la Corée; observation de dyades parent-enfant dans un contexte de jeu (le « jeu de la marchande »)*, Thèse de doctorat, Université René Descartes - Paris V.
- Cho, H.Y., & Weil-Barais, A. (2008). D'où vient la supériorité des enfants coréens en mathématiques? *Carrefours de l'Éducation*, 28, 121–137.
- 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 de Psychopédagogie. Laval [Québec]: université Laval.
- Deslandes, R., & Cloutier, R. (2005). Pratiques parentales et réussite scolaire en fonction de la structure familiale et du genre des adolescents. *Revue Française De Pédagogie*, (151), 61–74.
- De Temple, J.M. & Tabors, P.O. (1994). *Styles of interaction during a book reading task: implications for literacy intervention with*

- low-income families*. Communication présentée au congrès annuel de la National Reading Conference, San Diego, CA.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., . . . Duckworth, K. (2007). School Readiness and Later Achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428–1446.
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. Dans *Perspectives on activity theory*, Engeström, Y., Miettinen, R., Punemäki, R. (dir.). Cambridge University Press, Cambridge, 19–38.
- Feinberg, M.E., Jones, D.E., Kan, M.L. & Goslin, M.C. (2010). Effects of family foundations on parents and children: 3.5 years after baseline. *Journal of Family Psychology*, 24(5), 532.
- Gabillon, Z. & Ailincal, R. (sous presse). Le rôle des artefacts et des gestes dans l'apprentissage de l'anglais. In J. Bisault, R. Le bourgeois, J-F. Thémines, M. Le Mentec & C. Chanoine (Eds.). *Objets pour apprendre, objets à apprendre* (pp. n.c.). ISTE.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning. The Role of Attitudes and Motivation*. London, Edward Arnold Publishers.
- Giasson, J. & Boisclair, A. (1996). Faire la lecture aux enfants d'âge préscolaire. De l'importance des interactions adulte-enfant. *Revue canadienne de l'étude en petite enfance*, 5(1), 95–107.
- Gumperz, J. (1989a). *Sociolinguistique interactionnelle. Une approche interprétative*. Paris : L'Harmattan.
- Guy, E., & Ailincal, R. (2019). L'implication parentale en Polynésie française : le cas de deux écoles contrastées sur le plan socio-économique. *Contextes et didactiques*, 14, 41–55. doi.org/10.4000/ced.1327
- Hamers, J.F. & Blanc, M., (1983). *Bilinguisme et bilinguisme*, Bruxelles, éd. Pierre Mardaga.
- Hoover-Dempsey, K., Walker, J., Sandler, H., Whetsel, D., Green, C., Wilkins, A. et Closson, K. (2005). Why Do Parents Become Involved? Research Findings and Implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105–130.

- Jourdan-Ionescu, C. (2001). Intervention écosystémique individualisée axée sur la résilience. *Revue québécoise de psychologie*, 22(1), 163–186.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1998). *Les interactions verbales, tome I*. Paris: Armand Colin.
- Lancy, D.F., Draper, K.D. & Boyce, G. (1989). Parental influence on children's acquisition of reading. *Contemporary Issues in Reading*, 4(1), 83–93.
- Leontiev, A.N. (1976). *Le développement du psychisme: problèmes. Trad. d'après AN Leontiev /1947*. Éditions sociales.
- Leontiev, A. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou: Editions du progrès.
- Léontiev, A. & Luria, A. R. (2011). Les conceptions psychologiques de L.S. Vygotsky (1956). (traduction de Ludmila Chaiguerova et de Françoise Sève : Introduction à L.S. Vygotsky. Recherches psychologiques choisies, Moscou : APN RSFSR, 1956, 4–33.). In F. Yvon et Y. Zinchenko (Eds.). *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation* (pp. 257–298). Moscou : MGU.
- Livas-Dlott A., Fuller B. & Stein L. G. (2010). Commands, Competence, and Carino: Maternal Socialization Practices in Mexican American Families. *Developmental Psychology*, 46(3), 566–578.
- Napoli, A. R. et Purpura, D. J. (2018). The home literacy and numeracy environment in preschool: Cross-domain relations of parent-child practices and child outcomes. *Journal of Experimental Child Psychology*, 166, 581–603.
- Niklas, F. et Schneider, W. (2017). Home learning environment and development of child competencies from kindergarten until the end of elementary school. *Contemporary Educational Psychology*, 49, 263–274.
- Nocus, I. & Bodin, A. (2020). Pratiques familiales autour du livre et vocabulaire des jeunes enfants. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 1(1), 75–101.
- Poncellet, D., de Chambrier, A., Tinnes-Vigne, M., Baye, A., Tazouti, Y. & Dierendonck, C. (2020). Pratiques éducatives parentales et premières compétences en numératie des enfants d'âge préscolaire

- selon le niveau socio-économique et culturel des familles. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 1(1), 119–149.
- Poncelet, D., Tinnes-Vigne, M. et Dierendonck, C. (2019). Motivation des parents à s'engager dans l'accompagnement scolaire de leur enfant au préscolaire : l'influence des croyances émotionnelles. *Sociétés et Jeunesses en Difficulté : Revue Pluridisciplinaire de Recherche*, 22(Printemps), 1–23.
- Poplack, Shana (1980) Parfois, je vais commencer une phrase en espagnol y termino en español: vers une typologie de la commutation de code. *Linguistique* 18, 581–618.
- Porterfield-Stewart, J. (1993). Book reading interactions: What parents and children say. *Reading Horizons*, 34(1), 13–31
- Pourtois, J.P. (1979). *Comment les mères enseignent à leur enfant*. Paris, Presses Universitaires de France.
- 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.
- Sesep, N. (1979). Quelles hypothèses pour un métissage linguistique. *Langage et société*, 9, 31–47.
- Shanahan, T. et Lonigan, C. J. (2010). The National Early Literacy Panel: A summary of the process and the report. *Educational Researcher*, 39(4), 279–285.
- Stevenson, H. W., Cheng, C. & Lee, S. Y. (1993). Mathematics achievement of Chinese, Japanese, and American children : Ten years later. *Science*, 259, 53–58.
- Tazouti, Y., Thomas, A. & Hoareau, L. (2020). Les programmes d'intervention pour les compétences en littératie et en numératie au préscolaire. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 1(1), 33–52.
- Tazouti, Y., Viriot-Goedel, C., Matter, C., Geiger-Jaillet, A., Carol, R. et Deviterne, D. (2011). French nursery schools and German kindergartens: Effects of individual and contextual variables on early learning. *European Journal of Psychology of Education*, 26(2), 199–213.

- 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.
- Vygotski, L. (1992). Textes de Vygotsky : Le problème de l’enseignement et du développement mental à l’âge scolaire. In B. Schneuwly & J.P. Bronckart (Eds.). *Vygotski aujourd’hui* (pp. 95–118). Delachaux et Niestlé.
- Vygotski, L.S. (1997). *Pensée et Langage. (1934)*. Paris : La Dispute.
- Wallon, H. (2012). L’Évolution psychologique de l’enfant, 1941, 17e éd., Armand Colin, Paris.
- Weil-Barais A. & Lacroix F. (2010). Lecture conjointe et apprentissage de la lecture. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l’Enfant*, 22(107–108), 205–212.

SABINE DUFAY

Équipe d'accueil EASTCO (EA 4241), Université de la Polynésie française

ZEHRA GABILLON

Équipe d'accueil EASTCO (EA 4241), Université de la Polynésie française

5 The family-school relationships in French Polynesia

Introduction

In the pluricultural and plurilingual context of French Polynesia, the education system, inherited from French colonization, is today faced with significant difficulties such as early dropout and inequalities at school (Ali, 2016; Nocus et al., 2014). The general aim of our research is to highlight the way in which the school reality is appropriated by parents in French Polynesia in order to shed light on the relationship between families and the school. This study uses the social representations' theory, initially developed by Serge Moscovici (1961), as an epistemological and methodological framework. This theory informs us how knowledge and meaning are socially constructed and shared. According to this view, representations constitute a system of social dynamics that provide insight into social and cultural belief systems. In this study, social representations are studied to understand the relations between families and the school (Minier, 2006; Pourtois and Desmet, 1997). This chapter presents the first results obtained from the analysis of a corpus of eighteen intensive individual interviews (40–192 minutes each) conducted with parents in four remote islands and atolls¹ of

1 Three atolls in the Tuamotus archipelago and one island in the Austral Islands.

French Polynesia using the grounded theory (GT) methodology. The analysis of these preliminary data has made it possible for us to draw up a first outline of the content of the representations of the school on these remote islands, which are generally not covered by research.

The Polynesian education system is part of a particular context characterized by colonial history, geographical and linguistic diversity and educational issues. The Polynesian education system is marked by significant issues such as early dropout rates that are four times higher than in mainland France, and the accentuation of inequalities in the school system due to geographical dispersion and social, educational and economic disparities (Ali, 2016; Chambre territoriale des comptes de la Polynésie française, 2014; Nocus et al., 2014). In this chapter, we would like to present some geographical, linguistic, and historical characteristics of the Polynesian educational context that can shed light on the school's situation in French Polynesia.

French Polynesia is an overseas territory covering an area as large as Western Europe and presents a cultural and linguistic diversity. This diversity, combined with small and geographically remote islands, hampers the development of isolated islands (Oddo et al., 2004). The 118 islands of this territory are divided into five archipelagos: the Society, the Marquesas, the Austral, the Tuamotus and the Gambier Islands. The majority of French Polynesia's infrastructure is concentrated in the Society Islands, particularly in the islands of Tahiti and Moorea, which are home to 75 % of the Polynesian population. The other archipelagos, known as "remote islands", are sparsely populated and often difficult to access. For example, the Tuamotu archipelago, which is part of the research module described in this paper, extends over almost 1200 km, and comprises 80 atolls, only half of which are inhabited. Most of these atolls are very sparsely populated so that most primary schools have only one or two classes. Only three Tuamotu atolls have secondary schools that provide boarding facilities. The Austral Islands, the other French Polynesian archipelago that is part of this study, have seven main islands and a few small uninhabited islands. There are no high schools in these two archipelagos and most of these islands have no secondary schools. Pupils must therefore leave their island and their

family to continue their education in another island of the archipelago or in Tahiti.

Although French is the language of instruction and the official language, the linguistic diversity of French Polynesia is significant and longstanding. The indigenous languages are of Polynesian origin and are classified into seven languages (Charpentier and François, 2015)². Although the linguistic profiles of the Polynesian population are very heterogeneous, a large proportion of these plurilingual people are not fully proficient in either French or a Polynesian language (Paia and Vernaudon, 2002). This form of diglossia places pupils in linguistic insecurity vis-à-vis the school and increases the likelihood of school failure (Paia and Vernaudon, 2002).

The school in French Polynesia is a recent institution directly inherited from European colonization. The first schools in Tahiti were set up in 1803 by English Protestant missionaries and used the Tahitian language to educate both children and parents for the purpose of evangelization (Tuheiava-Richaud, 2019). With the establishment of the French protectorate in Tahiti and Moorea in 1842, public schools became the backbone of France's assimilationist policy, and the French language was imposed in education in 1862 (Gleizal, 2019)³. After the annexation by France of the Pōmare Kingdom (Kingdom of Tahiti) in 1880, the *Établissements Français d'Océanie* (EFO)⁴ restructured, from 1887 onwards, the public education system on the republican model of the Ferry laws of 1882 (Lextreyt, 2019b). However, compulsory schooling was not enacted until 1897 and was met with considerable resistance (Salaün, 2016). Indeed, many members of the colonial administration deplored the Polynesians' 'poor command' of French and the failure of the schooling policy (Lextreyt, 2019b; Salaün, 2016).

- 2 This estimate varies from one author to another, depending on the criteria used to distinguish between 'languages' and 'dialects'.
- 3 It was not until 1981 that the Dexionne law of 1951 authorising the teaching of regional languages was applied in French Polynesia.
- 4 The *Établissements Français de l'Océanie* (EFO – known as the colony of Tahiti) was a colony of the French colonial empire that existed from 1880 until 1946 (Lextreyt, 2019b).

From 1946, when the EFOs became Overseas Territories⁵, France reinforced its educational policy in French Polynesia. However, the changes in the education system were applied in French Polynesia with a significant difference from metropolitan France (*Chambre territoriale des comptes de la Polynésie française*, 2014)⁶. Under the internal autonomy status granted to French Polynesia in 1984 and successive statutory changes, the French State gave the Territory increased powers in education (*Lextreyt*, 2019a)⁷. However, despite the autonomy of the Polynesian government to set the rules and curricula, the local education system shares the same characteristics as the metropolitan system, except for a few specificities⁸. The dual governance of the education system by the State and the Territory encounter many difficulties that lead to bureaucratic management that hampers the effective implementation of policy guidelines, particularly in terms of combating school failure (*Chambre territoriale des comptes de la Polynésie française*, 2014).

Theoretical framework and literature review

In this postcolonial, pluricultural and plurilingual context, where educational policies may not be in line with contextual realities, it seems

- 5 An overseas territory (*Territoire d’Outre-Mer– TOM*) is a French overseas collectivity created in 1946 to replace the status of a colony.
- 6 High schools were established in the 1970s, three-year teacher training was introduced in 1983, middle schools were established on the islands in the 1980s, and compulsory education was extended to age 16 in 1992.
- 7 The French Polynesian Ministers Council is empowered to establish schools and set the rules and curricula, while the state is responsible for the staff provision, the examinations’ organisation and participation in the education system financing.
- 8 These specificities mainly concern the Polynesian languages and cultures teaching, the history and geography curricula adaptation and the secondary vocational courses development such as *Centre de jeunes adolescents (CJA, centre for young adolescents)* and *Centres d’éducation aux technologies appropriées au Développement (CETAD, centres for education in technologies for development)*.

essential to study the discourse and representations of French Polynesian parents on the school (Salaün, 2012). To meet this objective, we rely on the theory of social representation, which provides a pertinent epistemological and methodological framework for our research.

Situated at the crossroads of psychology and sociology, the theory of social representations, initially developed by Serge Moscovici (1961), provides the means (both epistemological and methodological) to understand how knowledge and meaning are socially created and shared by individuals belonging to the same social group. Social representations are a set of knowledge, beliefs or attitudes collectively created and shared within a group, which enable individuals to understand and evaluate their environment and help them to shape or justify their practices (Jodelet, 1989). This shared frame of reference is a picture of reality for individuals who share the same history that integrates their norms, values, and experiences. In most situations, socio-cultural representations are not contestable and constitute, for these people, the reality itself (Abric, 1994b). Thus, social representations help define groups' identities and ensure that their distinctive character is maintained. Indeed, representations allow individuals and groups to position themselves in the social sphere in reference to accepted norms and values. Through this identity function, representations play an essential role in the processes of social comparison and social control. In particular, Doise (1973) has shown that in intergroup relations, specific characteristics of one's group representation are systematically overvalued in order to maintain a positive image of one's group. Similarly, in particular socialization processes, the community's social control over all its members is based on the representations that define the group's identity (Doise, 1973).

Moscovici (Moscovici, 1997) was particularly interested in explaining the genesis of representations, notably through two socio-cognitive processes: objectification and anchoring. Moscovici defined anchoring as assigning meaning to a new phenomenon by integrating it into a familiar concept so that it can be understood, interpreted, and compared with other familiar ideas. He explains that objectification is the process by which something new, abstract or unknown is transformed and structured into something concrete and more meaningful. (Moscovici,

1997). Later, the structural dimension of this approach has been further developed into the ‘central cores’⁹ and ‘peripheral elements’ theory by Abric (Abric, 2001a). This theory explains how an already formed social representation is structured around a central core and a peripheral system. The central core, the common and consensual basis of the representation, is composed of beliefs that are unconditionally linked to the object of the representation. The peripheral system is composed of individual elements associated with the central representation. These peripheral elements are more flexible and changeable than the central core representations and are a direct result of the individual’s experiences (Abric, 1994a, 2001b; Flament, 1994).

The notion of representation makes it possible to provide new light on the influence of social mechanisms on educational processes and outcomes (Deschamps, Lorenzi-Cioldi, and Meyer, 1982; Gilly, 2003). Especially, studying parents’ representations of the school allows us to understand and offer keys to address issues concerning the family-school relationship (Montandon, 1996; Pourtois and Desmet, 1989, 1991, 1997). Several studies have indeed highlighted the impact of parents’ representations on their behaviour towards school and their children’s representations, behaviour, and success at school (Anadon and Minier, 1996; Clerc, 1970; Minier, 1995, 2006).

As far as we know, few studies have investigated school in the context of French Polynesia¹⁰, and even fewer of them focused on the parents’ representations of school and of their role in supporting schooling¹¹. So far, to our knowledge, no study on parents’ representations has been conducted in the remote islands of French Polynesia, where a part of the population most affected by schooling problems lives. Many of the studies about school that have taken place in the French Polynesian context have examined the links between school failure and

9 The concept of a ‘noyau central’ has been translated by some authors as ‘central core’ (Wagner, Valencia, & Elejabarrieta, 1996) or ‘central kernel’.

10 .See Ali (2016); Nocus, Florin, et al. (2014); Nocus, Paia, Vernaudeau, Guimard, and Florin (2014); Paia, Cummins, Nocus, Salaün, and Vernaudeau (2015).

11 See Guy and Ailincăi (2019); Lombardini (1997); Marchal (2019); le Plain and Salaün (2018); Salaün (2012), Cadousteau, Guy et al. (2021).

the languages used at home and at school (e.g., Nocus, Florin, et al., 2014; Nocus, Paia, Vernaudon, Guimard, and Florin, 2014). Primarily, these studies have attempted to examine the links between oppressed heritage languages, the language of schooling (focusing mainly on the links between language skills at school and at home) and school success (Nocus, Paia, et al., 2014; Nocus, Vernaudon, and Paia, 2014; Paia, Cummins, Nocus, Salaün, and Vernaudon, 2015). A few other studies have looked at school failure, and the role of parents and have observed that Polynesian families seem to be at odds with the school system (Conseil économique et social de Polynésie française, 1982; Lombardini, 1997) and that parents have conflicting representations towards school (Salaün, 2012). Salaün (2012) explained this observation as resulting from representations that considered school as a highly desirable means to ensure social integration but at the same time an institution that is not easily accessible.

Methodology

The first module of our research, presented in this chapter, consisted of analysing eighteen in-depth interview data (40–192 minutes – an average of 83 minutes each) collected via intensive individual interviews. These interviews used open-ended questions and were conducted with parents living in four remote islands/atolls between May 2020 and January 2021. The corpus of interviews was analysed using grounded theory (GT) methodology, which was based on the researcher's examination of the continuously compiled data and their emergent content (Glaser and Strauss, 1967; Guillemette and Luckerhoff, 2015). This analysis method is combined with the social representations research traditions to assign meaning to the content of the interview corpus. At this preliminary stage, we specifically focused on identifying the content of the representation of the school and hypothesizing about the relationships between the different elements of this representation.

The GT methodology is a general methodological approach that consists of data-driven inductive theory development¹². It involves a simultaneous search for links within the data and interrelations between the stages of data collection, data analysis and progressive theorization (Glaser and Strauss, 1967; Guillemette and Luckerhoff, 2015). The principles of analysis, defined by the founders of GT (Glaser and Strauss, 1967), are general and have given rise to several application modalities. In our study, we applied the following methodological procedures proposed by GT: (a) initial data coding – consists of creating conceptual labels; (b) categorizing (axial coding) – consists of grouping related codes; (c) linking – consists of finding consistent relations between categories and linking related concepts; (d) integrating (selective coding) – consists of finding the unifying theme of the empirically established categorical framework; and (e) modelling – consists of questioning the central phenomenon to identify and reproduce, as faithfully as possible, the organization of the structural and functional links that characterize it. This process consists of a dynamic reconstruction of the phenomenon studied (Paillé, 1994) (see Figure 1).

12 Theory development in the GT approach involves a constant search for links between different units of data until coherent conclusions are drawn. The theory obtained by this method relates only to the data in which it is grounded and from which it emerges.

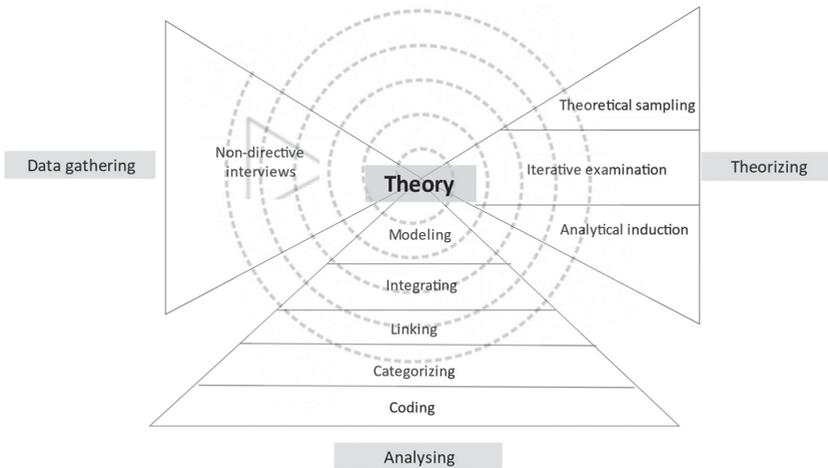


Figure 1: Schematic representation of the data collection, analysis and theorization processes involved using grounded theory methodology (model proposed by the author).

In this approach, the final theory is built up and consolidated progressively throughout simultaneous interviewing and analysing processes. Although theorization takes its final form in the final stages, it develops and is consolidated throughout the GT processes. We are therefore speaking here of a set of operations that aim, throughout the analysis, to progressively strengthen the emerging theory and eliminate/investigate explanations that deviate from it (Glaser and Strauss, 2006). In particular, this process involves (i) theoretical sampling – the process of collecting qualitative data for theory generation, whereby the researcher simultaneously collects, codes and analyses their data¹³ and decides which data to collect next to develop the theory as it emerges (Glaser and Strauss, 2006); (ii) iterative verification of the theoretical

13 In our study, we could not analyse every interview immediately afterwards, due to the length of the transcripts and the short duration of our stay on each atoll/island, but we analysed and continued to collect data at intervals of three or four interviews.

implications in the data and explanation of how, and (iii) analytical induction – comparing and contrasting emergent phenomena by systematically developing causal explanations. This process entails an advanced explanation of cases that challenge or deviate from it (Corbin and Strauss, 1990; Glaser and Strauss, 1967; Paillé, 1994).

In this first round of the in-depth interview analysis, we sought to combine GT methodologies with a triangulation method derived from concepts used in the literature on social representations. This methodological hybridization allowed us to sketch the content of the participants’ representations of the school by using GT analysis procedures and social representation theory to define the content. In this initial module, we only used the first two approaches of this triangulation method we propose. It should be noted that in this iterative and inductive approach, triangulation is used to examine the same data from different angles rather than to perform data checks (see Figure 2).

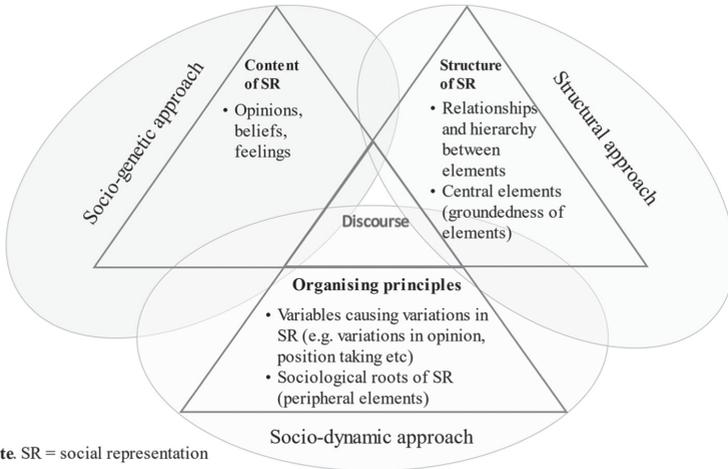


Figure 2: Triangulation model (proposed by the author).

In this triangulation model, the first approach – the socio-genetic approach – has allowed us to define the content of the social representation: the opinions, attitudes, and feelings that parents associate with

the school (these are presented using extracts, hierarchical charts, sentiment analysis methods and word clouds).

The second approach – the structural approach – has allowed us to analyse the structure of the content of the parents' social representations. This approach aims to determine how the content of a representation is organized and hierarchized. The study of the structure of social representations allowed us to hypothesize which elements might be central, that is, the consensual elements that are common to all the parents' representations of the school (i.e., the most entrenched elements that are repeated in the discourse of the different parents – these are grouped under different categories using axial coding and then under more general themes by using selective coding).

The third approach, the socio-dynamic approach, will not be part of the analysis of this first module. Instead, we intend to use this approach to examine the representations that diverge from the central elements and their underlying organizational principles. In other words, we will try to identify the variables at the origin of the divergences in the positions taken by different participants towards the school and determine the organizing principles that cause these variations. We hypothesize that variables such as location, gender, lived experiences, socio-economic status are at the origin of such divergences from central representations. However, we will attempt to determine this after completing the analysis of the aggregate data obtained from all participants in French Polynesia.

Context and participants

The results presented in this chapter are based on a corpus of eighteen intensive interviews (40 to 192 minutes each) conducted in three atolls of the Tuamotu islands and one in the Austral Islands, with parents having at least one child in primary schools. The particularity of these atolls and islands is the distance from the main island Tahiti¹⁴, where

14 Tahiti is the most populous (69 % percent of total population) and developed island of French Polynesia. It has significantly better infrastructure and facilities than remote French Polynesian islands.

most of the French Polynesian population lives. The first of these atolls is a tiny, isolated atoll with about 40 people, a one-classroom school, and no airport. The second atoll has 150 inhabitants, an airport with weekly flights to Tahiti, and a two-classroom school. The inhabitants of these two atolls live almost exclusively from copra harvesting¹⁵ and fishing, mainly for family consumption. The third atoll has 600 inhabitants, a school with five classes, and an airport that provides daily connections with Tahiti. On this atoll, the main economic activities of the inhabitants are copra production, crafts, and tourism. Finally, the island, which is part of the Austral Islands group, has about 2,000 inhabitants, two nursery schools, a primary school, and a secondary school. The main economic activities of the island are market gardening, crafts, and tourism. In addition, the island has almost daily air links with Tahiti (6 flights per week). The following table presents the characteristics of the participants, which were obtained via field notes taken right after the interviews (See Table 1).

Table 1: Information about the parents (N = 18).

Gender	Women (n = 15), man (n = 3)
Age	26 to 66 (average age = 36,9)
Education	Elementary (n = 1), middle school (n = 6), high school (n = 8), high school diploma (n = 3)
Occupation	Tuamotu islands: Copra producer (n=5), cleaning lady (n=1), craftsman (n=1), without occupation (n=3)
	Austral islands: farmer (n = 1), cashier (n = 1), owner, manager and cook of a small restaurant (n=1), no occupation (n = 2), helps in her husband's small restaurant (n = 1), retired teacher (1), occasional nanny (1).

15 Copra is the dried albumen of the coconut from which coconut oil is extracted.

Table 1: Continued

Children	Number of children	1 to 8 children (average = 3.2 children)
	Age of children	1 to 18 years of age
Spouse <i>[note. without a spouse (n = 1)]</i>	Education	Elementary school to high school diploma
	Occupation	Tuamotu islands: Copra producer (n = 7), baggage handler (n = 1), copra wholesaler (n = 1) Austral islands: electricity agent (n = 1), farmer (n = 2), health auxiliary (n = 1), helps in her husband's small restaurant (n = 1), no occupation (n = 2), manager and cook in a small restaurant (n = 1)

Analysis and results

We used Atlas.ti software¹⁶ to carry out the analysis using GT data analysis procedures. During the data mining, we obtained 54 codes (initial codes) which constitute the semantic categories of representations on the school. We then grouped these codes under more encompassing semantic categories (axial coding) and finally we regrouped some selected codes under the most prominent categories (which we called themes). This process has enabled us to hypothesize how the different components of these representations are organized and hierarchized and to determine the evaluative connotations they convey – positive or negative.

16 Atlas.ti is a software package for the qualitative analysis of textual, graphical, audio and video data. The various functionalities it offers (code creation, network views, memos, calculation of the anchoring in the data of the codes created) make it particularly suitable for analysis according to the Grounded theory.

The categories we are presenting in this paper are grouped under three major themes: (i) purpose of school education, (ii) problems specific to remote islands), and (iii) relations with the school.

We also included the broad categories that emerged from the overall analysis. These categories revealed that the representations of these parents revolved around their expectations and hopes vis-à-vis the school institution and that their discourse mainly expressed distress and dissatisfaction (see Table 2).

Table 2: The most salient unifying themes and their underlying categories emerged from the interviews with the parents (N = 18).

Unifying themes	Categories Code groups resulting from axial coding			
Purpose of school education	Pragmatic aims (better life, work with a fixed income, start their own business) Intellectual purposes (become more intelligent, know a lot of things, etc.)			
Problems specific to remote islands	Absence of middle/high schools	Quality of school education		
Relations with the school (parents & children) and parents' contribution to school activities	Parent and children's relationship with the school	Parents' contribution	Communication of information	Parents' experiences with school as pupils
Hopes and expectations	Hopes for school success	Hopes of finding a job and a better future	Hopes for better education	Hopes for happiness and well-being of children

Purpose of school education

All the interviewed parents stated that school success was a priority for them. However, few parents were able to specify what school success meant to them other than obtaining a high school diploma (Bac¹⁷). The representations grouped under the theme “purpose of education” have revealed that for many of these parents, the school serves “pragmatic objectives” and has the potential to ensure that their children have a better life than their own, especially through access to “real work”¹⁸, with a fixed salary. Although given a lighter weight, some parents (n = 10) have also mentioned the value of the ‘intellectual benefits’ of school and the fact that education has the power to transform their children into more capable individuals (see Figure 3).

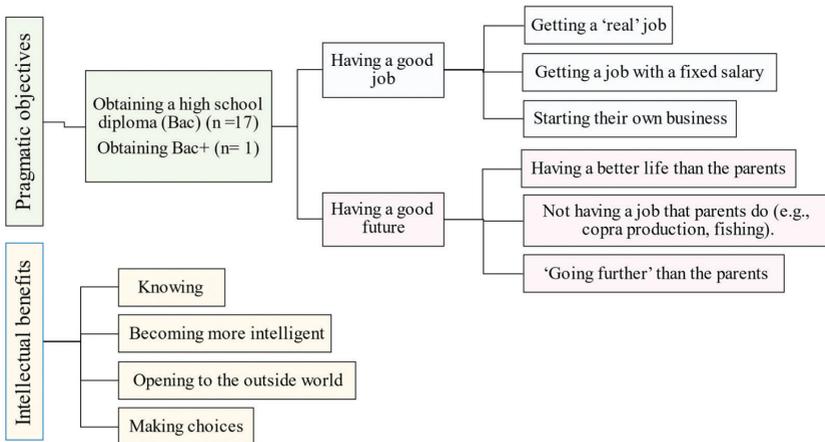


Figure 3: A hierarchical presentation of the categories relating to the ‘purpose of school education’ (N = 18).

17 In France, the baccalauréat, often referred to as the Bac, is a national diploma obtained at the end of secondary education.

18 For many of these parents the activities such as fishing, copra production are not real work.

In their discourse, they have repeatedly stated that they believe that success in school is the only way for their children to have a better life than they have had (see Extract 1).

Extract 1: Parents' hope for a better future for their children through education.

Parent	Excerpt	Translation
P1	<i>... qu'il aille plus loin que moi...</i>	...that he goes further than I did. . .
P3	<i>Ben...pour ne pas qu'eux ils soient comme nous deux, aussi, hein. Pour qu'ils soient... qu'ils aient un avenir.</i>	Well...so they wouldn't be like the two of us, too, eh. So that they'll be... they'll have a future.
P2	<i>... aujourd'hui je suis femme au foyer. Et puis, qu'elle puisse réussir là où moi j'ai pas réussi...</i>	... today I am a housewife... and she [her daughter] can succeed in what I have not...
P12	<i>... j'encourage quand même mes enfants de bien travailler. Parce que nous deux vit de fa'a'apu. Et puis, le week-end, on vend aussi du ma'a tahiti... Donc, heu, voilà, il faut avancer dans les études pour avoir, heu... faire de leur mieux pour atteindre au moins... plus que possible d'avoir un bon travail pour eux-mêmes, pour leur avenir.</i>	... I encourage my children to work well. Because we both live from fa'a'apu [agriculture]. And then, at the weekend, we also sell ma'a Tahiti [traditional Tahitian food]... So, um, well, they have to get on with their studies in order to have, um... do their best to achieve at least... as much as possible to have a good job for themselves, for their future.
P17	<i>Vaut mieux que tu travailles à l'école, pour obtenir des diplômes. Et quand tu auras tes diplômes, trouve-toi un bon travail. Il vaut mieux, comme ça, tu vas vivre plus longtemps que moi.</i>	It's better to work at school, to get your diplomas. And when you graduate, get a good job. It's better that way, you'll live longer than me.

Detailed analysis indicates that for almost all these parents (n = 17), “going further” and “school success” means succeeding in obtaining the *Bac*. Few parents have mentioned higher education during the

interview, and only one of them has stated that children now need to have more than a Bac. Most of the interviewed parents have reported that they see the military training offered by the Regiment of Adapted Military Service of French Polynesia (*Régiment du Service Militaire Aadapté de Polynésie française – RSMA-Pf*)¹⁹ as an alternative to school that could guarantee a better life for their children if their children leave school (see Extract 2).

Extract 2: The meaning of “school success” for the parents.

Parent	Excerpt	Translation
P8	<i>Parce que, au jour d'aujourd'hui, il faut que t'aies ton bac pour avoir un travail.</i>	Because, today, you have to have your Bac to get a job.
P13	<i>... la plupart des demandes d'emploi, ... c'est, c'est souvent à partir du bac plus. C'est très rare le bac tout court.</i>	... most of the job applications ... it's, it's usually from the Bac plus. It's very rare just with the Bac alone“.
P11	<i>... aujourd'hui, allez, on dit à l'enfant: “à l'école! Il faut que tu décroches ton DNB²⁰, il faut que tu décroches ton Bac.”</i>	... today, go on, we say to the child: ‘Go to school! You have to get your DNB, you have to get your Bac.
P4	<i>Je veux pas que eux grandissent comme nous, aller au coprah, quoi, hein. ... je préfère mieux les pousser dans l'armée.</i>	I don't want them to grow up like us, to go to the copra, eh? I don't want them to go fishing either, I'd rather push them into the Army.
P5	<i>Je préfère mieux qu'eux ils vont dans le RSMA qu'aller faire du coprah.</i>	I'd rather they go to the RSMA than do copra ...

19 The RSMA-Pf is a branch of the Ministry of Overseas France.

20 The Diplôme National du Brevet (DNB) is a diploma which attests to the knowledge and skills acquired at the end of secondary school <https://www.education.gouv.fr/le-diplome-national-du-brevet-10613>

Some parents (n = 10) have also pointed out that the school can provide the knowledge they lack and contribute to the intellectual and individual growth of their children (see Extract 3).

Extract 3: Parents' discourse on the intellectual benefits of the school

Parent	Excerpt	Translation
P1	<i>... j'arrive pas à trouver le mot ... [Je souhaite que mon enfant devienne] plus intelligent que moi.</i>	... I can't find the word ... [I wish my child to become] more intelligent than me.
P10	<i>Mais aller au collège, ... c'est... c'est emmagasiner un maximum de choses.</i>	Going to middle school is ... it's ... it's storing up as much as possible.
P13	<i>... l'école apporte beaucoup plus que ce qu'on fait à la maison. ... après arrivés à l'école, ils vont approfondir ce qu'ils savent.</i>	... school brings a lot more than what you do at home. ... when they start school, they expand on what they know.
P11	<i>Et ça, ben l'é... l'éducation offre quand même, voilà, cette liberté-là, cette ouverture-là [pour aller dans d'autres pays].</i>	And that, uh well, education offers this freedom, this openness [to go to other countries].
P16	<i>Par exemple, si ma fille elle veut aller au lycée hôtelier ... Elle va découvrir c'est quoi l'hôtel, c'est quoi être cuisinier, restaurant. C'est en allant à l'école qu'ils vont découvrir tout ça. C'est pas en restant à la maison!</i>	For example, if my daughter wants to go to the hostelry& tourism school ... She will discover what a hotel is, what being a cook is, a restaurant. It's by going to school that they're going to discover all that. It's not by staying at home!

Problems specific to remote islands

The parents' discourse has surfaced some problems specific to these islands. Our analysis identified two major areas that primarily affect

these parents. The first issue relates to the school facilities available on their islands. Overall, the parents have expressed resentment and dissatisfaction and insisted that conditions on their islands are not conducive to the success of their children. This situation is experienced as a fatality by the parents of the two smallest atolls, while those of the two largest islands/atolls demand better infrastructures: creation of a secondary school on their island, establishment of a home for the children in Tahiti. The parents' statements indicate that the early separation of their children from their homes, due to the absence of secondary schools and high schools on their island, is an important concern for them. The second issue concerns the quality of education on their islands. The parents have stated that the quality of school education on their islands, where the majority of children face school failure, is not good enough (see Figure 4).

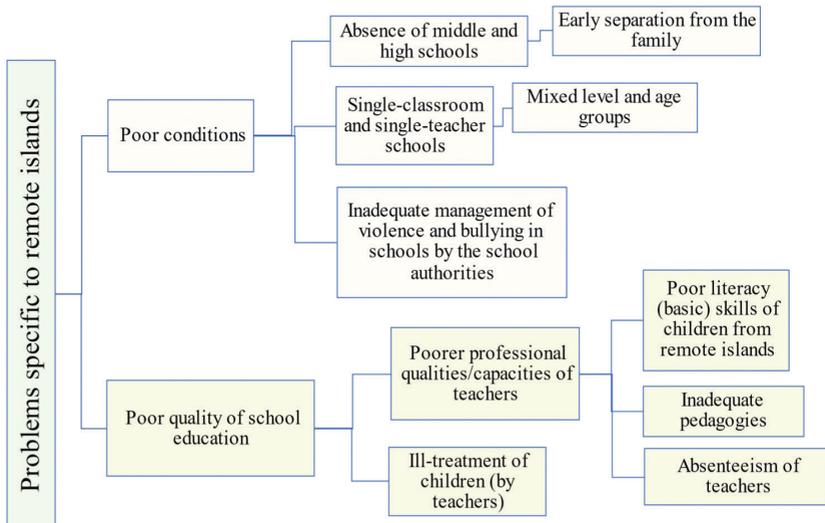


Figure 4: A hierarchical presentation of parents' statements on issues relating to school education in remote islands.

Poor conditions

The overall analysis of the data indicates that the parents living on these remote atolls and islands feel that their children are failing, mainly because conditions and teaching quality are not good enough. The main concern of all parents, without exception, is bullying and violence in schools, especially in boarding schools, where children have no control or parental supervision. The parents have pointed out that this problem affects them and their children's well-being and success at school. They also reported that the school is not addressing the problem despite their call for the authorities to pay attention to it (see Extract 4).

Extract 4: Parents' statements about the poor conditions and the school authorities' incapacity to deal with these problems.

<i>Parent</i>	<i>Excerpt</i>	<i>Translation</i>
P11	<i>[À propos des enfants et de la violence à l'école] Dans le sens où ben ils pensent qu'on les a lâchés dans la jungle quoi, alors ils font tout et n'importe quoi. Et le collège ne maîtrise pas ça, il ne maîtrise pas ça. La preuve: ils font intervenir les gendarmes.</i>	[About children and violence in schools] In the sense that they think they've been left in the jungle, so they do everything and anything. And the school doesn't control that, it doesn't control that. The proof: they call in the police.
P9	<i>Pour améliorer encore plus. ... Et, ben! Y a plein de trucs. ... pourquoi le maire peut pas faire le collège ici, quoi, pour nos enfants? ...</i>	... And, well, there are plenty of things to be done. ... why the mayor can't build a secondary school here, for our children?
P10	<i>À une époque, on nous avait chanté que les îles éloignées étaient prioritaires. Aujourd'hui, c'est plus du tout ça hein.</i>	There was a time when we were told that remote islands were a priority. Today, that is no longer the case.

Extract 4: Continued

Parent	Excerpt	Translation
P13	<i>Mais, enfin côté sécurité . . . oui peut-être ils doivent améliorer quelque chose . . . être plus auprès des enfants ou faire des tours entre les enfants pour pouvoir, ben, savoir ce qui se passe. Ou faire des tours dans les toilettes parce que ça se faisait dans les toilettes aussi ce genre de chose.</i>	But finally, in terms of safety. . . yes, maybe they should improve something . . . be closer to the children or walk among the children so that they can, finally, know what is going on. Or maybe they should go to the toilets, because this kind of thing happens in the toilets too.

The statements of the parents suggest that the absence of secondary schools on the smaller islands and the necessity for pupils to leave their atolls/islands to continue their education are significant constraints for the families (see Figure 5).

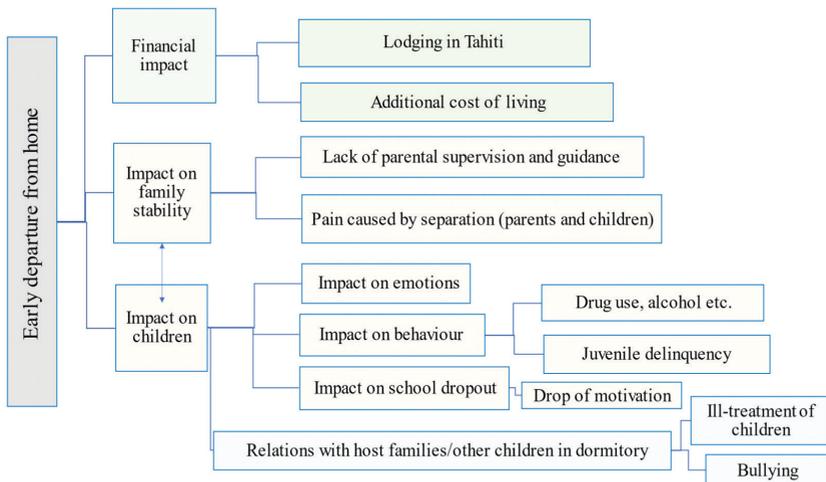


Figure 5: A hierarchical presentation of parents' statements on the consequences of leaving home early.

The parents' have reported that, for them, this early departure implies emotional repercussions, issues of delinquency, bullying in boarding schools, and treatment concerns in host families. To overcome these difficulties, many parents consider moving to Tahiti (one or both parents) to be with their children during their schooling. However, this adds to the problem and involves other emotional, material and financial constraints – including finding and paying for accommodation or leaving the spouse and other younger children on their islands (see Extract 5).

Extract 5: Parents' statements on moving to Tahiti to be with their children.

<i>Parent</i>	<i>Excerpt</i>	<i>Translation</i>
<i>P1</i>	<i>Ben . . . Le seul moyen qu'on a eu c'était ça: quitter nos îles pour aller sur Papeete. Faire ce qu'on doit faire pour nos enfants.</i>	Well . . . The only way we could do it was: to leave our islands and go to Papeete. To do what we have to do for our children.
<i>P9</i>	<i>. . . et moi j'ai dit à mon tane [mari], [quand notre fils sera] arrivé en cinquième, euh, on va aller à Papeete faire, euh. . . C'est plutôt la maison. Il faut avoir une maison.</i>	. . . and I said to my "tane" [husband], [our son has] becomes fifth grade, uh, we'll go to Papeete to do, uh. . . It's more about the house. You have to have a house.

The analysis of the interviews reveals the extent to which these parents are sensitive to the impact of their children's early departure on their schooling which involves: (i) emotional problems and lack of parental control; (ii) ill-being within host families, (iii) bullying in boarding schools, (iv) juvenile delinquency and drug and alcohol use; (v) the instability of their family structure. According to them, all these cause the malaise of early departure from home and are the reasons for early school dropout (see Extract 6).

Extract 6: Parents' statements associating early separation from home with early school dropout, and delinquency.

Parent	Excerpt	Translation
P9	<i>Les enfants de, d'ici, hein, qui vont à [nom de l'île], ils reviennent, pour quoi faire, quitter l'école. Tu vois, pourquoi, y a pas de parents par derrière.</i>	... The children from, from here, eh, who go to [name of the island], they come back, for what, to leave the school. You see, why? There are no parents behind.
P10	<i>... des fois là-bas les enfants ils sont, ... nos enfants ils sont maltraités ... les enfants ils sont souvent menacés ou rackettés. Ça fait qu'après l'enfant n'a plus envie d'aller à l'école.</i>	... sometimes over there the children are, ... our children are ill-treated ... the children are often threatened or bullied. This means that after the child no longer wants to go to school.
P14	<i>... beaucoup vont décrocher de l'école, parce que, voilà, ils ont pas un endroit où ils sont bien.</i>	... many will dropout of school because, well, they don't have a place where they feel good.
P10	<i>... quand je vois les enfants aller à [the island's name] et revenir, ils se droguent, ils boivent de l'alcool ... Oui, ils fument, oui.</i>	when I see the kids go to [the island's name] and come back, they take drugs, they drink alcohol ... Yes, they smoke, yes ...
P8	<i>Ils ont pris en fait l'habitude d'être autonomes, donc, de se débrouiller par soi-même. Et c'est la loi du plus fort. Tu me voles, ben, je te vole. Tu veux te battre avec moi. Ben, ok on va se battre. Mais c'est celui qui gagne qui commande</i>	They have in fact become so used to being autonomous that they manage on their own. And it's the survival of the fittest. You steal from me, well, I steal from you. You want to fight me. Well, okay, we'll fight. But the one who wins is in charge

Parents' statements about the quality of school education

While some parents have shown a certain reluctance to openly express their dissatisfaction with the teachers, several have not hesitated to express the wish to have more competent teachers for their children and that their requests be taken into consideration by the authorities. Almost

all parents have reported that their children do not master literacy and some basic skills adequately. Indeed, many have complained about the inadequate teaching and learning in the classroom (see Extract 7).

Extract 7: The parents' statements about teachers and poor teaching.

Parent	Excerpt	Translation
P2	<i>Moi, ce que j'aime pas là-bas à l'école c'est ce qu'on n'apprend pas aux enfants. Ce qu'il y a à faire. Comme les matières euh français, hein? . . . tout ça. Ça . . . ils [les enfants] ont besoin de savoir le français.</i>	What I don't like about the school is that they don't teach children . . . what it is expected to do. Like the French subjects, eh? . . . all that . . . That . . . they [the children] need to know French.
P12	<i>Parce qu'il y a pas eu de . . . d'inspection. Moi, je dirai peut-être avec tous les absentéismes que les instits, ils font. . . je dis seulement ce qui se passe réellement. Et après, on nous pose la question: "Vous préférez qu'il va s'engager dans l'Armée ou ça? Ou les études?"</i>	Because there was no inspection. I'll say perhaps with all the absenteeism that the teachers have . . . I'm just saying what's really happening. And then they [authorities, teachers] ask us the question: "Would you prefer him [your child] to join the army or. . . Or to study?"
P10	<i>[De nombreux enfants de cette île ne savent ni lire ni écrire.] . . . Ça vient des instits, c'est sûr. Enfin, . . . moi, je trouve que nos enfants, à huit ans, ils sont sensés savoir lire, quoi.</i>	[Many children of this island can't read or write] . . . That's from the teachers, that's for sure. Well, I think that our children, at eight years old, are supposed to be able to read.
P8	<i>. . . elle [son enfant] n'a rien fait en CP. Excusez-moi, mais les instits, retournez à l'école, quoi! Parce que. . . Je sais pas faites des formations, ou changez carrément de travail! Parce que là, ça devient du n'importe quoi!</i>	. . . she [her child] didn't do anything in first grade. Excuse me, but the teachers, [must] go back to school, or do something! Because. . . I don't know, do some training, or just change jobs! Because it's becoming ridiculous!

Extract 7: Continued

Parent	Excerpt	Translation
P9	<i>Y en a plein. Je peux pas dire, y en a plein . . . Y a plein de trucs qui faut changer. Déjà, seulement, c'est le niveau des professeurs. Après y a le. . . Il faut des professeurs sérieux.</i>	There's a lot. I can't say there's a lot . . . There are a lot of things that need to change. First of all, it's the level of the teachers. Then there's the . . . You need serious teachers.
P8	<i>Parce que justement on approchait les 100 % d'échec. Ça faisait que nos enfants sortaient d'ici avec rien, quoi. La plupart des élèves qui essayaient de continuer l'éducation, ben, ils revenaient avec pas de diplômes en poche, et quittaient l'école complètement.</i>	Because we were approaching 100 % failure. That meant that our children would leave here with nothing. Most of the students who tried to continue their education, well, they came back with no diploma in their pocket, and left school completely.

A significant number of parents has expressed disapproval of the teaching methods and pedagogies used by teachers. Many have said that school education used to be better (see Extract 8).

Extract 8: Parents' disapproval of certain pedagogies used by teachers and/or recommended by the institution.

Parent	Excerpt	Translation
P7	<i>Tu vois, moi, j'aurais préféré qu'on garde les enseignements des anciens temps. Parce que les enseignements de l'ancien temps c'était sévère hein, c'était dur, hein. Parce que l'école c'est pas un endroit de loisir, hein. C'est pas un endroit pour aller jouer. C'est un endroit où tu vas apprendre.</i>	You see, I would have preferred that we keep the teachings of the old times. Because the teachings of the old days were severe, they were hard. Because school is not a place for leisure, eh? It's not a place to go and play. It's a place where you learn.

(continued on next page)

Extract 8: Continued

<i>Parent</i>	<i>Excerpt</i>	<i>Translation</i>
P12	<i>[Concernant le redoublement de la même année] . . . Et puis, heu, c'est. . . c'est. . . j'annulerais de faire les. . . les passations comme ça. Tu es digne de passer, tu mérites, tu passes, voilà.</i>	[Concerning repeating the same school year]. And then, um, it's. . . it's. . . I'd cancel doing the. . . the passing like that. You're worthy of passing, you deserve it, you pass, that's it.
P15	<i>Parce que là, en maternelle, on les apprend l'anglais. Ça, je trouve ça idiot.</i>	Because here, in nursery school, they [children] are taught English. I find that stupid.
P7	<i>On dirait maintenant ton cerveau, c'est l'ordinateur. Et t'as plus de cahier, rien du tout, après, hein. Moi, je suis pas trop d'accord avec ça, hein. Non. Moi, je préfère l'ancien temps, hein. Parce que, sinon, après, les enfants vont perdre cette habitude d'écrire.</i>	It looks like your brain is now the computer. And you don't have a notebook, nothing at all, . . . eh. I don't really agree with that. No. I prefer the old days, eh. Because, otherwise, later on, the children will lose the habit of writing.

Despite the institution's prohibition on the use of corporal punishment in schools, some parents (n =4) have reported that some teachers continue to use corporal punishment and physical and verbal humiliation with children (see extract 9). Several parents (n =8) have mentioned the severity and frequency of corporal punishment during their school years compared to what their children experience today (see section 'Parents' experience of school as pupils' below). However, although many parents have expressed a positive view of the ban of corporal punishment in schools, representations on this subject seem contradictory. Indeed, only a few parents (n =4) have categorically criticized the use of corporal punishment in schools and have condemned the silence on the subject and the denial of its extent by teachers and parents (n = 2). Some other parents (n =5) were both critical of the use of corporal punishment, while justifying its use as a way for the teacher to ensure discipline and for the children to be better behaved and do better work.

This ambiguity is also reflected in the position taken on corporal punishment in the home. Indeed, the majority of parents have reported that corporal punishment is essential to good parenting, while expressing discomfort with hitting their children.

Extract 9: Parents statements about corporal punishment or humiliation of children by the teacher

Parent	Excerpt	Translation
P2	<i>Je les emmène pas à l'école pour qu'ils se fait taper, je les emmène pour que eux ils apprennent à lire et écrire. [silence]</i>	I don't send them to school to be beaten, I send them so that they can learn to read and write. [silence]
P12	<i>... donc son maitre, il... il a tapé, machin, un copain sur le mur de la... de l'école... j'entends parler que lui, ... les enfants ont peur de lui, parce que quand il corrige, les enfants ont peur de lui, voilà.</i>	... so his teacher, he... he hit, what's-his-name, a friend on the wall of the... of the school... I hear about him, ... the children are afraid of him, because when he is correcting, the children are afraid of him.
P11	<i>[Au sujet de la scolarité de ses aînés] Oui, ben... ben il y avait encore des instits qui... qui... Ouais, il y avait des sévices... des sévices aux enfants, ouais. Bon... Bon, après, voilà, on est intervenus, on est... Moi, j'en ai vu au collège aussi hein.</i>	[About the schooling of his older children] Yes, well... well, there were still teachers who... who... Yeah, there was abuse... abuse of the children, yeah. Well... Well, afterwards, we intervened, we... I saw some of it in the school too, right?
P12	<i>[Au sujet de la violence des adultes de l'école envers les élèves] Mais... et ça, personne ne le dise. Là, c'est la première fois que je dis. Enfin, j'en ai déjà parlé, mais personne ne veut qu'on en parle.</i>	[About the violence by adults in the school towards the pupils] But... and this, nobody says it. This is the first time I've said it. I mean, I've talked about it before, but nobody wants to talk about it.

(continued on next page)

Extract 9: Continued

Parent	Excerpt	Translation
P15	<i>[Au sujet des châtiments corporels en classe]. C'est vrai que ça nous a servi, mais... j'ai quand même pas envie que ça arrive à nos enfants. Même si je trouve que c'est mieux. (Rire) [C'est mieux de taper. Ça évite que les enfants], ils soient trop distraits à... par [...] leurs collègues. Si les collègues font des conneries, ben, eux, ils vont faire aussi la même chose.</i>	[About corporal punishment in the classroom]. It's true that it served us well, but... I still don't want it to happen to our children. Even though I think it's better. (Laughter) [It's better to smack. It keeps the kids...], they're too distracted by [...] their peers. If the others do something stupid, well, they're going to do the same thing
P15	<i>Ah, des petites fessées ! C'est obligé, hein. Après maintenant, [l'ainé] fait de moins en moins de... de bêtises. Avant... avant, il en faisait. Il en faisait. Mais maintenant, [...] je hausse la voix seulement, et voilà, il écoute. [...] Ben, c'est le... c'est la même chose avec la petite. Sauf que moi, j'arrive pas à taper.</i>	Ah, little spankings! It's necessary, right? Afterwards, [the older child] does less and less... mischief. Before... before, he did. He used to do it. But now, [...] I just raise my voice, and he listens. [...] Well, it's the... it's the same thing with the little one. Except that I can't hit him.

Overall, these parents' statements indicate that they associate their children's failure at school with their early departure from home and the poor physical and learning conditions. Expressions of suffering and appeals for help have predominated in the discourse of these parents. They have also expressed resentment at the inability of the education authorities to respond to their requests and to find solutions to their children's persistent school failure.

Relations with the school and parents' contribution to school activities

The review of the interviews indicates that parents' feelings about their relationship with the school are particularly dependent on the personality of the teacher and the parents' approval/disapproval of the teacher's teaching performance. Parents have mainly expressed negative feelings as regards their children's relationship with the school. They have attributed this poor relationship mainly to the early separation from the family and its consequences, which we have mentioned earlier. The parents have also pointed to lack of motivation, disinterest in schoolwork and instability within the family as causes of poor relations between the child and the school. However, they have also reported that most children (especially the younger ones) enjoy going to school and consider it a pleasant social environment where they see and play with their friends (see Figure 6).

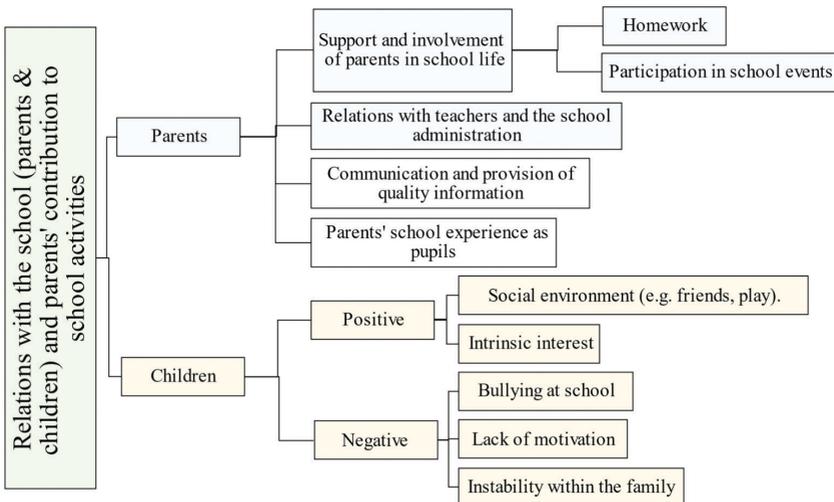


Figure 6: Parents' statements concerning relationships (parents and children) and their contribution to school activities.

Support and involvement of parents in school life

Without exception, all parents have stated that the role of the family is to support schooling, including encouraging their children to do well in class and stay in school, but also by showing the child an interest in the school. Many parents have expressed their willingness to provide school support, although they have pointed out some limitations, such as lack of knowledge and patience. Some parents stated that they help their children at home with what they consider to be insufficiently done in class (e.g., literacy – reading, writing) (see Extract 10).

Extract 10: Parents' statements on their encouragement of schooling and their contribution to school support (e.g., homework)

Parent	Excerpt	Translation
P11	<i>Mes enfants, depuis qu'ils sont à la Maternelle, tous les jours, quand ils reviennent: " Qu'est-ce que tu as fait à l'école aujourd'hui? Qu'est-ce que tu as mangé? Comment ça a été?"</i>	My kids, since they started kindergarten, every day when they come back, "What did you do at school today? What did you eat? How did it go?"
P3	<i>Oui, parfois je lui parle, je lui dis il faut pas être comme moi, il faut que eux ils vont en avant. Pas laisser tomber l'école. . .</i>	Yes, sometimes I talk to him, I tell him not to be like me, they must go forward. Not to dropout of school. . .
P4	<i>Je lui ai dit, hoa, hein, il va grandir, hoa, il va faire ses . . . ses métiers-là plus tard, hein. Pour le moment, il est à l'école, hein, il doit se concentrer à l'école, quoi, hein. Après, je lui ai dit, après, t'as le week-end aussi. Le week-end tu profites alors, hein.</i>	I told him, <i>hoa, hoa</i> , he's going to grow up, <i>hoa</i> , he's going to do his . . . his jobs later, <i>hoa</i> . For the moment, he's at school, eh, he has to concentrate on school, eh, eh. Then, I told him, you have the weekend, too. On weekends you can enjoy yourself, eh?
P12	<i>Donc, voilà, je fais ses lectures [de] l'école, ben je le fais lire à la maison. C'est là que j'entends et je vois comment il est, mon fils, tu vois?</i>	So, there you go, I get his readings done [from] school, well I get him to read at home. That's where I hear and see how he is, my son, you know?

Extract 10: Continued

Parent	Excerpt	Translation
P5	<i>Je le laisse faire quand c'est juste, à . . . à ce que j'entends. Oui, il faut qu'il va dans la bonne voie. Tous les jours, oui. Si il a une leçon, on lit bien la consigne, tout, et on lui explique, si il a compris. C'est pour savoir que tu as compris. . . tout, tout ce qu'on lit.</i>	I let him do it when it's right, to . . . to what I understand. Yes, he has to be going in the right direction. Every day, yes. If he has a lesson, we read the instructions carefully, everything, and we explain it to him, if he has understood. That's to know that you've understood. . . everything, everything that we read.
P4	<i>En fait, même si on lui donne pas des devoirs pour le week-end, hein, mais je préfère mieux, ra, qu'il révise un peu quand même, hein.</i>	In fact, even if they don't give him homework for the weekend, eh, but I prefer to have him revise a bit anyway, eh.
P2	<i>Mais là en ce moment on est en pleine lecture, hein. Ben là je l'apprends à lire. [. . .] Moi, ici, à la maison . . . comment il faut dire. . . Ce qu'ils ne font pas à l'école, j'essaie de faire à la maison.</i>	But right now, we're in the middle of reading, right. Well, I'm teaching him to read. [. . .] Me, here, at home . . . how can I say it. . . What they don't do at school, I try to do at home
P8	<i>J'ai mis 3 jours, pour pouvoir terminer son exercice. Parce que justement, il fallait relire, répéter encore avec elle. . . Et, ben, on a eu des devoirs pour deux semaines, et, ben, pendant les deux semaines, j'ai réussi à faire que 3 pages. Sur la vingtaine de pages qu'on nous a donnée</i>	It took me three days to finish her exercise. Because we had to reread, repeat with her. . . And, well, we had homework for a fortnight, and, well, during the two weeks, I only managed to do 3 pages. Out of the twenty or so pages we were given.

(continued on next page)

Extract 10: Continued

Parent	Excerpt	Translation
P13	<i>Et il y a des jours où c'est comme ça. Moi je, je... je parle par expérience, il y a des jours où je, OK, je prends le temps d'être avec eux et de faire les devoirs. Il y a des jours où j'ai vraiment pas envie, mais eux veulent, mais je... ça va pas aller parce que je vais m'énerver s'ils font pas bien. Je vais me fâcher, je vais crier et après ben les claques ils vont partir</i>	And there are days when it is like that. I, I... I speak from experience, there are days when I, OK, I take the time to be with them and do the homework. There are days when I really don't want to, but they want to do it, but I... it won't work because I'll get angry if they don't do it right. I'll get angry, I'll shout, and the slapping will start.

Parents' relations with teachers and the school administration

The data we have obtained from four different atolls and islands indicate that the representations of the relationship between parents and the school is strongly related to the attitude and personality of the school-teachers. In two of the islands/atolls all parents have expressed positive representations regarding the parent-school relationship (P =6). These parents have reported having good relations with the teacher and being comfortable communicating with him/her. In the other two islands/atolls, on the other hand, all of the parents' statements have revealed negative representations of the relationship between parents and the school (P = 6). In particular, these parents have complained of poor communication between the teachers and the school, the feeling of being judged and disliked by the teachers. They have also criticized the teachers for not listening to their concerns. It should be noted that among these parents, the majority (P =4) nevertheless expressed respect and recognition for teachers. A final third of parents (P =6) had an ambivalent view of the parent-school relationship. These parents all stated that they had a good relationship with the teacher, but mainly complained about poor communication with the school and the feeling that they were not valued or recognized in their role as parents.

It should be noted that, whatever their position on the parent-school relationship, most parents interviewed (P =13) expressed respect and a certain amount of recognition for teachers (see Extract 11).

Extract 11: Parents' statements about their relations with teachers and the school administration.

Parent	Excerpt	Translation
P6	<i>Parce que c'est elle l'institut maintenant ici à (nom de l'atoll). Et on espère bien qu'elle sera toujours ici, hein. Ben, si jamais un jour, ben, elle se déplace, ben, maintenant, pour nous ce sera encore difficile.</i>	Because she's the teacher here in (name of the atoll) now. And we hope she'll always be here. Well, if one day, well, she moves, well, right now, it will still be difficult for us.
P14	<i>Mais, sinon on s'entend très bien. Pareil pour les instituts de mes enfants. Si y a quoi que ce soit je vais les voir. Si je les ai pas mis à l'école, je vais directement voir [l'enseignant].</i>	But otherwise, we get along very well. The same goes for my children's teachers. If there is anything I go to see them. If I didn't send them to school, I go straight to see [the teacher].
P12	<i>Mais bon, (petit rire), mais bon. On n'a pas une très bonne entente avec la directrice. Du coup, ben, on n'arrive pas, en temps que [un membre de] APE²¹. . . [. . .] on a du mal à faire des activités pour les élèves.</i>	But (chuckle), but, well. We don't have a very good relationship with the director. As a result, well, we can't, as [a member of the] Parents' association (PA). . . [. . .] we find it hard to do activities for the pupils.
P11	<i>Parce qu'au collège, on a complètement mis les parents à part. Les parents, ils sont là que dans l'APE ou. . . Aujourd'hui, les parents apportent leur contribution au portail et après, ils rentrent. C'est. . . C'est cette. . . voilà, c'est cette coupure.</i>	Because at the middle school, we have completely set the parents apart. The parents are only there for the PA (parent association) or. . . Today, the parents make their contribution at the gate and then they go home. It's. . . It's that. . . it's that disconnect.

(continued on next page)

Extract 11: Continued

Parent	Excerpt	Translation
P2	<p><i>Je vais même demander pour voir des notes des enfants. [L'enseignant] : "J'ai pas le temps!". "Une prochaine fois je vais faire, je donne à la petite". Ben, j'attends, aux vacances. Y a rien! Toujours pas ... toujours pas ...</i></p>	<p>I'll even ask to see the children's marks. [Teacher]: "I don't have time!" "Next time I'll do it; I'll give it to the girl." Well, I'm waiting for the holidays. There's nothing! Still nothing ... still nothing ...</p>
P8	<p><i>Tu vois, c'est... on ne dénigre pas le travail de l'institut, parce que on sait que c'est important. [...] En fait, on se met aussi quelque fois à la place de l'institut. Comment lui, il fait pour gérer. Parce que y a quand même une vingtaine d'élèves, qui chacun a son niveau, euh, comment il fait pour travailler avec? Je me mets quelque fois à la place de l'institut.</i></p>	<p>You see, it's... we don't badmouth the teacher's work, because we know it's important. [...] In fact, we also sometimes put ourselves in the teacher's shoes. How does he/she manage? Because there are twenty or so pupils, each with their own level, um, how does he manage to work with them? I sometimes put myself in the teacher's shoes.</p>
P3	<p><i>... moi je dis sur mes enfants, vous avez de la chance. Aujourd'hui, vous avez des maitres qui sont bien, des maitresses qui sont bien par rapport à notre époque.</i></p>	<p>... I say to my children, you are lucky. Today, you have teachers who are good, teachers who are good compared to our time.</p>

Communication and provision of quality information

Regarding the provision of information and the quality of information parents received from the school, most parents (n =10) complained about a lack of information from the school, or even misinformation about their child's progress or level. On three of the four islands examined, parents (n =9) reported receiving a considerable amount of information and summons related to their children's behaviour, with some complaining that information from the school was solely focused

on behavioural problems. Concerning information about schoolwork, some parents have expressed a sense of incomprehension, particularly about assessment and reward systems (see Extract 12).

Extract 12: Parents' statements on the flow of information and the quality of information they receive from the school.

Parent	Excerpt	Translation
P3	<i>Ben là non. Depuis qu'ils ont commencé l'école, ils reviennent pas avec des cahiers. C'est tout le temps comme ça. Tout le temps.</i>	Well, no. Since they have started school, they do not come back with notebooks. It's always like that. All the time.
P8	<i>Parce que elle a pas fait son travail. Et venir te dire que "Ne t'inquiète pas maman, tout va bien! Ah, tu sais, ta fille elle commence à lire!" . . . "Ah, non mais t'inquiète maman, c'est comme ça, comme ça, comme ça. . .". En fait, tu te demandes que, ben, non!</i>	Because she didn't do her job. And comes to tell you that "Don't worry mum, everything is fine! Ah, you know, your daughter is starting to read!" . . . "Ah, no, but don't worry Mum, it's like this, like this, like this. . .". In fact, you wonder that, well, no!
P9	<i>... , avant on nous dit, "... non, ton fils il travaille bien à l'école". "Ah, ok". Et là, quand il y avait la nouvelle madame, qui vient de Papeete: "Ton fils, il est. . . , il travaille pas bien à l'école". "Quoi?!" Parce que, ils ont fait plein de contrôles. Et ils ont trouvé y a des niveaux basses, (Sic) quoi.</i>	. . . , we used to be told, ". . . no, your son works well at school". "Ah, ok". And then, when there was this new lady, who came from Papeete "Your son, he's, . . . he doesn't work well at school". "What?!" Because they did a lot of tests. And they found that there are low levels, you know.
P9	<i>Tu emmènes à la maison, ben, il nous montre, euh, (Prénom de l'enfant), euh, il travaille bien, (Prénom de l'enfant), il a fait des bêtises. Tu vois. Ils nous donnent, des bêtises que lui il fait. Ils nous donnent pas au niveau de l'école.</i>	You take home, well, he shows us, uh, (Child's first name), uh, he's doing well, (Child's first name), he's been messing around. You see. They tell us what mischief he is doing. They don't tell us his school results.

(continued on next page)

Extract 12: Continued

Parent	Excerpt	Translation
P4	<i>Elle parlait un peu pour ma fille, hein. Après je disais, ah, non, je suis fière aussi d'elle, parce que quand elle revient avec ses cahiers, elle me montre. Ah, c'est bien écrit sur les lignes, quoi, hein. Elle fait pas de ratures, quoi, hein.</i>	She was speaking a little bit of my daughter, hein. Then I said, ah, no, I'm proud of her too, because when she comes back with her notebooks, she shows me. Ah, it's well written [everything is] on the lines, eh? She doesn't erase anything, you know.

Misinformation and the resulting loss of trust in the teachers is one of the reasons given by the parents for their reluctance to attend school meetings. Some parents expressed interest in knowing exactly what happens at school, and in days when parents can come to school (to observe their children in class, school events/festivities). Many have stated that they are not comfortable with formal meetings where all parents are gathered and informed about their children but that they preferred to have more intimate exchange about their children's school-work by the teacher informally (e.g., in village encounters or one-to-one meetings, rather than in group meetings).

The parents' experience of the school during their own schooling

Almost all parents have spontaneously talked about their own experiences and memories as children at school, even if their own school experience was not part of the interview questions. The majority of the parents (n =15) have reported enjoying school, especially in primary school. However, some (n =10) have also reported memories of violence and suffering at school and a loss of motivation for school that led most to dropout before finishing middle school. They attributed this loss of motivation for school to family hardships at home or in their host family, poor educational orientation in secondary school and difficulties

in school, especially in literacy. However, with regard to pedagogy and discipline in school, some expressed a preference for the old system over the present one (See Extract 8 for parents' disapproval of certain pedagogies used by teachers and/or recommended by the institution). However, some also pointed out that today children have the opportunity to learn while having fun at school, which was not the case during their schooling (see **Extract 13**).

Extract 13: Parents' statements about their own experiences with school as students.

Parent	Excerpt	Translation
P12	<i>Ah oui. J'adorais l'école ! J'aimais cette ambiance d'être entre jeunes et d'aller travailler sur chaque bureau. Tu vois, travailler en cours. . . d'être en cours. Ensuite, le plaisir de se retrouver pour les pauses entre amis, reprendre les cours. Qu'est-ce que ça me manque ! Ouais.</i>	Oh yes. I loved school! I loved that atmosphere of being with kids and going to work on every desk. You know, working in class. . . being in class. Then the fun of getting together for breaks with friends, going back to class. How I miss that! Yeah.
P1	<i>Parce que, comme j'écoutais pas, donc du coup, j'étais tout le temps punie. Parce que y a des, y a des matières que j'aimais pas, hein. Donc du coup euh. . . la matière que j'aime pas, je travaille pas.</i>	Because, as I wasn't listening, I was always being punished. Because there were, there were subjects I didn't like, eh. So, um. . . the subject I didn't like, I didn't work.
P5	<i>La directrice, elle tirait les oreilles . . . Les autres [enseignants] . . . l'autre, quand j'étais petite je faisais les dessins elle m'a tiré les cheveux.</i>	The headmistress, she pulled the ears . . . The other [teachers] . . . the other one, when I was little, I was drawing (and) she pulled my hair.

(continued on next page)

Extract 13: Continued

Parent	Excerpt	Translation
P2	<p><i>[concernant la famille d'accueil à Tahiti] ... si tu fais rien on te tape. Tu fais pas à manger, tu fais pas le ménage, on te tape ... Surtout j'ai pas voulu ça pour mes enfants. Je veux pas qu'eux subissent ce que j'ai subi. ... J'ai pas pu être (Sic) en troisième mais j'ai arrêté. (silence) ... C'était mon souhait de réussir. Mais avec les problèmes de famille on peut pas.</i></p>	<p>[concerning the host family in Tahiti] ... if you don't do anything you get beaten. You don't cook, you don't clean, you get beaten ... I didn't want that for my children. I don't want them to go through what I went through ... I couldn't make it to the third grade ... but I stopped. (silence) ... It was my wish to succeed. But with family problems, we can't.</p>
P7	<p><i>... parce que moi j'ai grandi avec mes grands parents, hein, et non pas avec mes parents. ... Ah oui, tu sais, recevoir des coups de bâtons, des coups de mea [chose], balai niau [feuille de cocotier], là, tout ça. ... J'ai quitté mes études. Juste pour ça. Parceque je ne voulais plus vivre ça. A dix-sept ans j'étais revenue ici, hein. ...</i></p>	<p>... because I grew up with my grandparents, not with my parents. ... Ah yes, you know, getting beaten up, <i>mea [thing]</i>, broom stick, <i>niau [wood]</i>, all that. ... I left my studies. Just for that. Because I didn't want to go through that anymore. At seventeen I was back here, eh. ...</p>
P3	<p><i>Et voilà, qu'aujourd'hui je vois mes enfants aller au tableau, on les fait rien. Même si y a un petit faute (Sic), ben, on les gronde pas, on les crie pas dessus, comme ça pour rien du tout, ben. ... Par contre à moi avant, on me tape avec le fer [à béton], on me tire les oreilles, on tape même la tête sur le tableau, quoi, hein.</i></p>	<p>And now I see my children going to the blackboard, they are not punished. Even if there's a little mistake, well, we don't scold them, we don't shout at them, for nothing at all, well. ... On the other hand, I used to be hit with an iron [rod used in construction], my ears were pulled, my head was even hit on the blackboard, eh?</p>

Child-school relations

Most parents (n =14) have reported that younger children enjoy going to school and consider it a pleasant social environment where they see and play with their friends. However, many parents' statements about their own children's relationship with the school were also marked by negative feelings and despair. Some have stated that their children are suffering at school and have behavioural problems. The majority of these parents (n = 11) have reported a loss of motivation for school on the part of their children, especially after they leave home for secondary school. This lack of motivation for school is, in their opinion, the main factor behind their children's early school dropout, sometimes even before the age of compulsory education. The parents' have attributed the school dropout and lack of interest in schooling to three major factors: i) the suffering caused by leaving the family home for schooling (e.g., mistreatment at boarding school or in host families, feelings of abandonment), ii) the shortcomings of the education system, which lead to major academic difficulties that become unmanageable at secondary level, iii) the lack of encouragement for schooling on the part of some parents, partly caused by the distance. Some parents have expressed a desire to reform the school in order to improve children's motivation for school and maximize school success. They have suggested improving the school environment, the climate in schools and boarding schools, providing accommodation for families in Tahiti, and involving parents in the improvement of schools (see Extract 14).

Extract 14: Parents' statements about their children's relations with the school.

Parent	Excerpt	Translation
P17	<i>Il adore l'école. Alors quand il se réveille le matin, il faut qu'il prenne son petit déjeuner et puis... « Il est quelle heure? » Et même des fois à 7h, il veut aller au bord de la route.</i>	He loves school. So, when he wakes up in the morning, he has to have breakfast and then... "What time is it?" And even sometimes at 7 a.m., he wants to go to the side of the road.

(continued on next page)

Extract 14: Continued

Parent	Excerpt	Translation
P12	<i>Parce que seulement elle répondait aux professeurs, donc on a fait des... un avertissement, etc.</i>	Because only she was answering back to the teachers, so we did some... warnings and so on.
P10	<i>Elle a pas, en fait, cette envie, je sais pas. Elle a pas cette envie de travailler. Elle a pas cette envie d'aller à l'école. Je sais pas. On dirait... Pour elle, euh... Tout tombe du ciel, on reste et ça tombe. (rire)</i>	She doesn't, in fact, have that desire, I don't know. She doesn't have the desire to work. She doesn't have the desire to go to school. I don't know. It seems like... For her, uh... Everything falls from the sky, you stay, and it falls (laughs).
P11	<i>[Au sujet du départ pour la scolarité] Et ça a un gros impact, hein, ... émotionnellement, hein, sur l'enfant. Et t'as... on a des enfants plus fra... plus fragiles que d'autres, hein, et ils mettent du temps pour pouvoir se mettre au travail, pour pouvoir...</i>	[About leaving home for schooling] And that has a big impact, eh, ... emotionally, eh, on the child. And you have... we have children who are more aff... more easily affected than others, and they take time to be able to get to work, to be able to...
P12	<i>Vu qu'ils font pas d'efforts pour l'école, qu'est-ce que tu peux faire de plus ? Ils disent qu'ils arrivent pas, c'est trop dur l'école. Je sais pas si c'est le même cas que mon fils, les difficultés à l'école, les absentéismes, les instits. Vu le résultat aujourd'hui de (Prénom de sa fille), je sais pas si c'est dû à tout ça aussi. Tu vois?</i>	Since they don't make an effort for school, what more can you do? They say they can't do it, school is too hard. I don't know if it's the same case as my son, the difficulties at school, the absenteeism, the teachers. I don't know if it's due to all of that too, given the results of (daughter's name) today. You know what I mean?

Conclusion

The school symbolizes hopes, expectations, and emotional involvement²² on the part of the parents who live in the remote French Polynesian islands. The majority of the statements have revealed that, they expect the school to ensure a good future for their children, and positive primary school memories. On the other hand, most of their statements have revealed that these parents themselves have bad memories of school and they associate school with sufferings both related to the school and the family instability they themselves went through. They consider that school does not fulfil its role with their children, and they suffer (like them before) from the constraints of the absence of secondary school on their islands. These parents see, early departure from the family, and the inadequate pedagogical and structural issues as obstacles to their children's school success (see Figure 7).

22 By emotional involvement we mean emotionally charged personal involvement. The model of personal involvement theorized by Michel-Louis-Rouquette and Claude Flament (2003) includes three dimensions: i) identification of the individual with the object (I feel more or less personally concerned); ii) valorization of the object (the matter is of greater or lesser importance) and iii) perceived possibility of action (I can more or less do something about it).

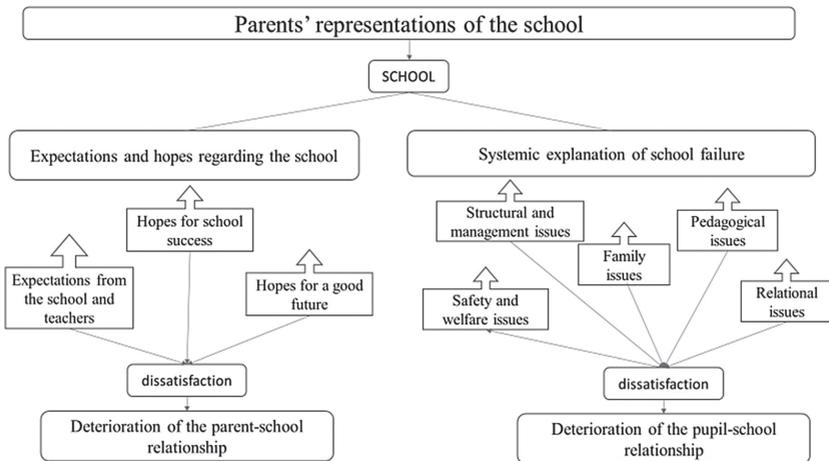


Figure 7: Conceptual representation of the results obtained from the parents from the isolated French Polynesian islands [N = 18; Tuamotus islands (n = 10), Austral islands (n = 8)].

In this respect the representations of the parents in the remote French Polynesian islands (N = 18), convey a systemic model of school success. This model sees education as interdependent on many personal, family and school factors (Gilly, 2003). In their interpretation of school failure, the representations expressed by these parents focus mainly on external parameters such as the pedagogies used, teachers and family factors rather than on individual (internal) factors such as intelligence or interest in school. This ‘constructivist’ view of school success reinforces parents’ personal involvement with school by increasing their perceived agency (Flament and Rouquette, 2003): it is not so much the child’s innate gifts that determine school success, but external factors over which parents have some agency.

While these parents have the same expectations of the school as those in Tahiti reported by Salaün (2012) and the same desire to contribute to their children’s schooling, the contradictory attitude of disengagement and distance from the school seems more nuanced in the discourse of these parents in these remote islands than in Tahiti.

Although expressing reluctance to participate in collective school meetings, these parents seem emotionally very involved in their children's schooling and expect more success and attention from the school.

In this study, the parents' recounts indicated links between the language of schooling, Polynesian languages (heritage languages) and the school. We did not delve into this issue in this chapter because of space limitations. This issue is connected to many other areas (e.g., historical, cultural, and educational policies) that have had repercussions on education, and we wish to deal with this issue in detail in our future publications. It should also be noted that this study primarily reported on the content of these parents' representations and tried to establish hierarchical links between them. In the future, a methodological triangulation of the overall data will enable us to explore other dimensions of French Polynesian parents' representations. We will seek to identify the central cores of the representations expressed by the French Polynesian parents and to determine the organizing principles that generate the divergence of positions in the statements of different individuals.

References

- Abric, J.-C. (1994a). Méthodologie de recueil des représentations sociales. In J.-C. Abric (Ed.), *Pratiques sociales et représentations* (pp. 59–82). Paris : PUF.
- Abric, J.-C. (1994b). *Pratiques sociales et représentations* (Ed.). Paris : PUF.
- Abric, J.-C. (2001a). A structural approach to social representations. In K. Deux & G. Philogène (Eds.), *Representations of the social: Bridging theoretical traditions* (pp. 42–47). London: Blackwell Publishing.
- Abric, J.-C. (2001b). L'approche structurale des représentations sociales : développements récents. *Psychologie et Société*, 4, 81–106.
- Ali, M. (2016). *De l'apprentissage en famille à la scolarisation républicaine. Deux cas d'étude en Guyane et en Polynésie française* (Vol. 1). UPF.

- Anadon, M., & Minier, P. (1996). Les représentations de l'apprentissage chez les parents et les enseignants: ancrage de l'intervention éducative. In M. Anadon & P. Minier (Eds.), *Comprendre la famille: Actes du 3^e symposium québécois de recherche sur la famille* (pp. 447–467). Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Cadousteau, M., Guy, E., Ailincal, R., & Ali, M. (2021). Confinati nell'Eden. L'esperienza dei genitori tahitiani durante la pandemia. *Rivista Italiana Di Educazione Familiare*, pp. 113–152.
- Chambre territoriale des comptes de la Polynésie française. (2014). Observations définitives - Collectivité de la Polynésie française (politique de l'éducation). In *Journal of Chemical Information and Modeling*.
- Charpentier, J., & François, A. (2015). *Atlas linguistique de la polynésie française*. Berlin : De Gruyter Mouton.
- Clerc, P. (1970). La famille et l'orientation scolaire au niveau de la sixième. In A. Sauvy & A. Girard (Eds.), *Population et l'enseignement* (pp. 143–188). Paris : PUF.
- Corbin, J., & Strauss, L. A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13(1), 3–21. <https://doi.org/10.1007/BF00988593>
- Deschamps, J.-C., Lorenzi-Cioldi, F., & Meyer, G. (1982). *L'échec scolaire. Elève modèle ou modèles d'élève? Approche psychosociologique de la division sociale à l'école*. Lausanne: Pierre-Marcel Favre.
- Doise, W. (1973). Relations et représentations intergroupes. *Introduction à La Psychologie Sociale*, 2, 194–213.
- Flament, C. (1994). Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. In J.-C. Abric (Ed.), *Pratiques sociales et représentations* (pp. 37–57). Paris: Presses universitaires de France.
- Flament, C., & Rouquette, M.-L. (2003). *Anatomie des idées ordinaires. Comment étudier les représentations sociales*. Paris: Armand Colin.
- Gilly, M. (2003). 17. Les représentations sociales dans le champ éducatif. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (7^e éd, pp. 383–406). Paris: Presses universitaires de France.

- Glaser, B. G., & Strauss, L. A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New Jersey: Aldine Transaction.
- Glaser, B. G., & Strauss, L. A. (2006). *Strategies for qualitative research*. New Jersey: Aldine Transaction.
- Gleizal, V. (2019). La fin de la souveraineté tahitienne et l'apprentissage de la colonisation. In E. Conte (Ed.), *Une histoire de Tahiti (Des origines à nos jours)* (pp. 145–206). Pirae : Au vent des îles.
- Guillemette, F., & Luckerhoff, J. (2015). Introduction : les multiples voies de la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE). *Approches Inductives*, 2(1), 1–11. <https://doi.org/10.7202/1028098ar>
- Guy, E., & Ailincai, R. (2019). L'implication parentale en Polynésie française : le cas de deux écoles contrastées sur le plan socio-économique. *Contextes et Didactiques (En Ligne)*, 14, 1–24.
- Jodelet, D. (1989). Les représentations sociales : un domaine en expansion. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (pp. 45–78). Paris: Presses universitaires de France.
- Le Plain, E., & Salaün, M. (2018). *L'école ambiguë: histoires de familles à Tahiti*. Paris : L'Harmattan.
- Lextreyt, M. (2019a). Les années CEP. 1963–2004. In E. Conte (Ed.), *Une histoire de Tahiti (Des origines à nos jours)* (pp. 273–310). Pirae : Au vent des îles.
- Lextreyt, M. (2019b). Les établissements français de l'Océanie. Une colonie à part dans l'Empire colonial français. 1880–1945. In E. Conte (Ed.), *Une histoire de Tahiti (Des origines à nos jours)* (pp. 207–248). Pirae : Au vent des îles.
- Lombardini, C. (1997). Étude d'une représentation du français à Tahiti : l'opposition langue du foyer/langue de l'école. In G. Fève (Ed.), *Polynésie, Polynésiens hier et aujourd'hui* (pp. 37–53). Paris : L'Harmattan.
- Marchal, E. (2019). Les styles interactifs des parents polynésiens dans le cadre de l'aide aux devoirs : l'exemple de la langue tahitienne en milieu familial. *Contextes et Didactiques*, 14(open edition).
- Minier, P. (1995). *Les représentations de l'apprentissage : système symbolique médiateur de l'interaction parents enseignants*. Université du Québec à Montréal.

- Minier, P. (2006). Des représentations de l'apprentissage de parents et d'enseignants d'élèves du primaire qui éclairent les interactions vécues. *Revue Des Sciences de l'éducation*, 32(3), 623–648.
- Montandon, C. (1996). Les relations des parents avec l'école. *Lien Social et Politiques*, (35), 63–73.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image, son public*. Paris : PUF.
- Moscovici, S. (1997). *Social Representations Theory and Social Constructionism* (pp. 1–7). pp. 1–7.
- Nocus, I., Florin, A., Guimard, P., & Salaün, M. (2014). *L'enseignement renforcé du reo mā'ohi au cycle 3 comme prévention et lutte contre l'illettrisme en Polynésie française*.
- Nocus, I., Paia, M., Vernaudeau, J., Guimard, P., & Florin, A. (2014). Étude longitudinale de l'impact du dispositif d'enseignement renforcé du tahitien sur le développement des compétences des élèves (CP-CE1). In *L'école plurilingue en Outre-mer : Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre* (pp. 129–154). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Nocus, I., Vernaudeau, J., & Paia, M. (2014). *L'école plurilingue en Outre-mer : Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Oddo, B., Anneville, P., Barr, L., Rereao, A., Champion, O., Le Gloahec, N., & Vucher-visin, J. (2004). *Tableaux de l'économie polynésienne-2003*. Papeete.
- Paia, M., Cummins, J., Nocus, I., Salaün, M., & Vernaudeau, J. (2015). Intersections of language ideology, power, and identity. In W. E. Wright, S. Boun, & O. García (Eds.), *The handbook of bilingual and multilingual education* (pp. 145–163). Sussex, UK: Blackwell Publishers.
- Paia, M., & Vernaudeau, J. (2002). Le Tahitien : plus de prestige, moins de locuteurs. *Hermès*, 32–33, 395–402.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de Recherche Sociologique*, 23, 147–181.
- Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (1989). L'éducation familiale. *Revue Française de Pédagogie*, 86, 69–101.

- Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (1991). Quelques déterminants familiaux de la trajectoire scolaire et sociale. *Revue Française de Pédagogie*, 96, 5–15.
- Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (1997). Les relations famille-école : un point de vue partenarial. In V. Tochon (Ed.), *Éduquer avant l'école : l'intervention préscolaire en milieux défavorisés et pluriethniques* (pp. 139–148). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Salaün, M. (2012). Quand la langue d'origine rencontre la forme scolaire : le cas du tahitien en Polynésie française. *La Revue Française d'éducation Comparée*, 8, 185–207. Retrieved from <http://www.ecolpom.univ-nantes.fr/>
- Salaün, M. (2016). Citoyens en principe, indigènes en pratique ? L'obligation scolaire et ses dilemmes à Tahiti sous la III^e république. *Politix*, 116(4), 29–52.
- Tuheiava-Richaud, V. S. (2019). Un nouvel ordre religieux et politique. In E. Conte (Ed.), *Une histoire de Tahiti (Des origines à nos jours)* (pp. 117–144). Pirae : Au vent des îles.
- Wagner, W., Valencia, J., & Elejabarrieta, F. (1996). Relevance, discourse and the 'hot' stable core of social representations - A structural analysis of word associations. *British Journal of Social Psychology*, 35(3), 331–351. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8309.1996.tb01101.x>

PHILIPPE KERFOURN

Laboratoire CIRNEF, Université de Rouen-Normandie

6 Inclusion et partenariat en territoire insulaire

Introduction

Cette recherche s'intéresse à la scolarisation d'élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP) en territoire insulaire dispersé. À partir des situations d'enfants et d'adolescents de Polynésie française présentant un handicap, il s'agit d'étudier les pratiques collaboratives qui existent entre les professionnels et les familles tout au long de leur parcours de scolarisation.¹ L'auteur bénéficie d'une longue expérience professionnelle en milieu insulaire en Polynésie française.

À la suite de la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, la Polynésie française a réaffirmé dans sa dernière Charte de l'Éducation² le « *principe d'égalité des droits et des chances pour les élèves porteurs de handicap, quelle qu'en soit la nature, et en posant l'école ou l'établissement scolaire le plus proche de leur lieu de vie comme établissement de référence* ». Pour améliorer cette scolarisation, la Polynésie française s'attache « *à mettre en place un système éducatif plus inclusif offrant une meilleure qualité de réponse aux besoins particuliers de tous les élèves* ». La notion d'« élèves à besoins éducatifs particuliers »

- 1 Cette réflexion s'intègre dans le cadre d'un doctorat en sciences de l'éducation, dirigé par Madame Bedoin et par Monsieur André, Professeurs à l'Université de Rouen-Normandie.
- 2 Loi du pays du 13 juillet 2017 relative à la Charte de l'Éducation de Polynésie française.

recouvre une grande diversité d'élèves qui ne se limite pas aux seuls élèves présentant un handicap. L'objectif annoncé est de favoriser la réussite de tous les élèves quelque soit leurs handicaps, leurs difficultés scolaires ou leurs troubles en leur permettant de suivre totalement ou partiellement un cursus scolaire en milieu ordinaire. (2017, p.3828) Le passage à l'éducation inclusive souhaité par le législateur implique de développer un partenariat fort entre les familles et les professionnels des secteurs éducatifs, sanitaire et médico-social en tous points de la Polynésie française, même dans les îles les plus éloignées.

Contexte de la recherche

L'enquête exploratoire de cette recherche a montré que la dynamique inclusive est très dépendante du milieu de vie de l'enfant, de son contexte social, culturel et résidentiel. Elle dépend aussi de la proximité des services médico-sociaux et surtout de la qualité des pratiques collaboratives entre les parents et les représentants des différentes institutions partenaires qui agissent et interagissent.

Une géographie insulaire dispersée

La géographie insulaire dispersée de la Polynésie française se perçoit d'emblée au niveau de la Figure 1. Elle comprend 118 îles dont 76 sont habitées et réparties en cinq archipels où résident environ 276000 personnes en 2017. Les atolls au développement contrasté de l'archipel des Tuamotu-Gambier, par exemple, s'étirent sur plus de 1800 km sur un axe nord-ouest – sud-est (Dubois, 2004). Si l'on faisait coïncider, sur la carte de l'Europe, l'île la plus à l'Ouest de l'archipel des Tuamotu-Gambier avec la ville de Brest, l'île la plus à l'Est se trouverait positionnée sur Bucarest.

d'assurer la scolarisation de tous sur les trois premiers cycles pour la quasi-totalité des îles habitées. L'Université de la Polynésie française et l'ensemble des lycées sont situés sur l'île de Tahiti, à l'exception des lycées d'Uturoa sur l'île de Raiatea et de Bora-Bora des Îles-sous-le-Vent (ISLV).

Les efforts importants de désenclavement déployés par l'institution scolaire n'empêchent pas le déracinement des élèves causé par l'obligation de rejoindre, à la fin du cycle 3, le collège de proximité sur une île distante de leur lieu de domiciliation de cent, voire plusieurs centaines de kilomètres. Un tiers des écoles publiques est constitué d'une classe unique multiniveaux. Différencier la pédagogie et répondre aux besoins particuliers des élèves constituent un challenge quotidien pour les professeurs des écoles particulièrement isolés sur les plans numérique et pédagogique. Si les élèves souhaitent ensuite poursuivre leurs études au lycée et à l'Université, ils seront accueillis le plus souvent à Tahiti en internat ou dans des familles d'accueil. Le taux d'élèves internes de 4,7 % en collège atteint 13,1 % au lycée (MEA, 2020). Une minorité continuera ensuite ses études universitaires en métropole ou à l'étranger selon les spécificités choisies. Les résultats demeurent mitigés et les familles bien souvent désorganisées par ces départs. Les jeunes demeurent pour une grande part à l'extérieur de leur île de domiciliation, qu'ils réussissent ou échouent sur Tahiti.

La dispersion géographique importante rend d'autant plus complexes les situations d'inclusion scolaire qu'elle implique parallèlement une couverture médicale et sociale inégalitaire entre les îles de l'archipel de la Société et les autres îles des archipels éloignés des Marquises, des Australes et des Tuamotu. Le rapport d'activités de l'année 2014 de la Direction des Affaires Sociales confirme des problématiques spécifiques à la zone rurale de Tahiti : un « *secteur géographique peu pourvoyeur d'emplois. un éloignement géographique du centre urbain. une jeunesse inoccupée et en errance.* » Quant aux îles éloignées, il s'agit de : « *ruptures familiales liées à la scolarité (séparation dès le collège) et à la santé (évasan⁴ de longue durée faute de structure médicale de proximité).* » (Amaru, 2015, p. 18). Ce rapport alerte sur une forte

4 L'évacuation sanitaire consiste à transporter en urgence une personne blessée, malade ou en danger vers un lieu où elle pourra recevoir les soins nécessaires.

désolidarisation familiale observée qui induit l'isolement des personnes âgées et handicapées.

Un système éducatif public récent

À plus de 15700 km de la métropole, la Polynésie française s'écarte progressivement depuis 1946⁵ de la tutelle de l'État français en acquérant une plus grande autonomie statutaire. En 1996⁶, le transfert d'un ensemble de compétences de l'État à la Polynésie française renforce le statut d'autonomie interne de 1984. Dans ce cadre, l'Éducation est prise en charge par un ministre local tout en bénéficiant de l'accompagnement conventionné⁷ de l'État. Comparé à celui de la métropole, le système éducatif public polynésien est récent et résolument tourné vers son devenir.

Après 37 années de protectorat, la France acquiert Tahiti et ses dépendances en 1880. À la même période, les lois Jules Ferry posent en métropole l'instruction publique, laïque, gratuite et obligatoire au sein de la République. Le système éducatif polynésien va s'organiser très lentement, à l'image du système éducatif métropolitain, mais de façon décalée. Le lycée Gauguin sur l'île de Tahiti est créé en 1960. La généralisation des écoles maternelles a lieu en 1977. La première école normale voit le jour deux ans plus tard, l'Université de Polynésie française en 1999, il y a seulement une vingtaine d'années. L'écart entre les deux systèmes éducatifs tend à se réduire sans pour autant disparaître.

L'éducation polynésienne se réfère aux mêmes valeurs universelles et principes fondamentaux de la République. En écho aux différentes

5 La constitution de 1946 transforme les anciennes colonies (indigénats) en collectivités territoriales.

6 Loi organique n°96-312 du 12 avril 1996 portant statut d'autonomie de la Polynésie française (JORF du 13 avril 1996, p. 5695).

7 La convention décennale n° 99-16 du 22 octobre 2016 (2017-2027) relative à l'éducation, détermine pour la période de 2017 à 2027 les modalités de collaboration au fonctionnement du système éducatif de la Polynésie française et à son développement.

lois d'orientation métropolitaines, la Polynésie française a développé progressivement un système éducatif adapté au contexte polynésien, par le biais de trois Chartes de l'Éducation, successivement en 1992, 2011 et 2017. Il s'agit de permettre à la société polynésienne de construire un système éducatif adapté aux besoins de sa population tout en faisant en sorte que les élèves prennent « *conscience des valeurs humaines et sociales fondamentales leur permettant de vivre au sein de la communauté polynésienne en citoyens responsables.* » (2017, p. 3811).

Dans le domaine de la scolarisation des élèves à BEP qui nous préoccupe, les principes d'inclusion scolaire, d'accompagnement, de parcours de scolarisation, d'établissement de proximité et de classe de référence se sont progressivement ajoutés aux notions maintenant acquises d'obligation éducative, d'intégration et d'intervention partagée présentes dans la vieille délibération cadre de 1982⁸ relative à l'action en faveur des handicapés. Ces divers principes figurent dans la dernière Charte de l'Éducation de 2017 et dans quelques circulaires d'application de la Direction générale de l'Éducation et des Enseignements (DGEE). Toutefois, nous constatons l'absence d'un cadre juridique global et interministériel qui prendrait en compte ces évolutions conceptuelles et clarifierait les orientations de la personne en situation de handicap à tous les moments de sa vie.

Pour développer les dispositifs d'accompagnement des élèves à BEP, la circulaire du ministre de l'Éducation local de 2015 sur la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers⁹ privilégie le cadre des circonscriptions pédagogiques, pour la plupart basée sur Tahiti, à l'exception de celles des Marquises à Taiohae sur l'île de Nuku Hiva et celle des ISLV à Uturoa sur l'île de Raiatea. Constituées en pôles ressources, les circonscriptions aident ainsi à la scolarisation des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers et accompagnent les enseignants.

8 Délibération n°82-36 du 30 avril 1982 relative à l'action en faveur des handicapés qui crée la Commission Territoriale de l'Éducation spéciale (CTES).

9 La circulaire n°3544 MEE du 31 juillet 2015 reprend l'ensemble des dispositifs contractuels déployés en Polynésie française pour répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves.

Les enfants présentant un handicap et leurs familles

À la rentrée scolaire 2020, 1208 enfants, adolescents et jeunes majeurs de moins de vingt ans sont reconnus dans le champ du handicap par la Commission territoriale de l'Éducation spéciale (CTES) avec un taux d'IPP = ou > à 50 % selon le barème en vigueur. 1063 (88 %) sont bénéficiaires d'une allocation spéciale pour le handicap (ASH). L'étude des statistiques officielles montre que 836 élèves (70 %) sont scolarisés en milieu ordinaire tandis que 248 sont accueillis dans les établissements et centres spécialisés. Près d'un jeune sur dix (112) reconnu par la CTES ne bénéficie pas d'une structure d'accueil pour son suivi ou son insertion socio-professionnelle. Plus de la moitié ont plus de 15 ans tandis que 27 (24 %) résident sur l'île de Tahiti. Ils restent (ou sont retournés) à domicile dans des conditions parfois précaires pouvant conduire, dans certains cas, à des sur-handicaps et une certaine forme de maltraitance, lorsque les familles épuisées ne savent plus comment s'y prendre avec leur enfant qui grandit et qu'elles ont du mal à contenir.

Les établissements et dispositifs d'accompagnement des élèves présentant un handicap, comme la Cellule de Suivi du Handicap Sensoriel (CSHS) ou les Unités Localisées d'Inclusion Scolaire (ULIS) se trouvent principalement sur l'île de Tahiti, où se concentre la plus grande partie des habitants (Cf. Figure 2). Quelques îles des ISLV bénéficient d'un dispositif ESID¹⁰ (Raïatea, Huahine et Taha'a), d'autres, très éloignées, d'un dispositif ULIS partagé entre l'école et le collège de l'île (Tubuai, Ua Pou, Hiva Oa et Rangiroa). Ces dernières îles jouent le rôle de « centre-relais », pôles d'activités et d'implantation d'équipements scolaires et médicaux (Dubois, 2004). Plus de 80 % des îles éloignées ne bénéficient pas de dispositifs d'aide à l'inclusion scolaire à l'exception d'auxiliaires de vie scolaire (AVS) pour une quinzaine d'entre elles.

10 Le dispositif « Enseignant spécialisé itinérant option D » privilégie la mise en place d'actions pédagogiques spécialisées auprès d'élèves présentant des troubles psychiques.

Archipel	Hab 2017	Îles	Établissement et service spécialisés	Ulis-école TFC	Ulis-collège TFC	Ulis-lycée TFC	Dispositif ESID	AVS ¹¹ 2021
IDV	207000	Tahiti	IIME, SESSAD, CHM, CSHS, UP, Te Tiare	10 TFA 1	6	3	3	78,5
		Moorea	PEMS	2	1			7
ISLV	35393	Raiatea	Centre Huma Here no Raromatai		1		1	5 îles 18,5
		Huahine					1	
		Bora-Bora	Centre Taure'a Hau	1				
		Taha'a					1/2	
Australes	6965	Tubuai			1			3 îles 5
Marquises	9346	Ua Pou			1			5 îles 6
		Hiva Oa			1			
Tuamotu Gambier	16881	Rangiroa			1			8 îles 10
Totaux	275918			16	10	3	5,5	125

Figure 2 : Dispositifs ressources pour l'inclusion en Polynésie française en 2019

La famille appartenant à l'un de ces micro-espaces insulaires qui souhaite que son enfant à BEP bénéficie d'une prise en charge sanitaire ou médico-sociale durable et d'une scolarisation adaptée, se trouve confrontée à un choix cornélien entre rester sur son île ou s'exiler sur

11 Les auxiliaires de vie scolaire (AVS) disposent depuis 2009 d'un cadre d'emploi de la fonction publique territoriale par délibération n° 2009-38 APF du 23 juillet 2009.

Tahiti. Dans ce cas, une fois arrivé sur place, l'enfant est suivi régulièrement et accompagné dans sa scolarité mais ses parents peuvent rencontrer de fortes difficultés à trouver un logement décent, un emploi durable, voire dans certains cas, à retrouver pour leur enfant une scolarisation à temps complet dont il bénéficiait sur l'île d'origine. Situation difficile à laquelle s'ajoute un déficit social et culturel ainsi qu'une perte des principaux repères habituels, si le déracinement est durable. La seconde possibilité pour les parents consiste à choisir de rester avec leur enfant dans leur île en s'adossant aux valeurs traditionnelles communes et en privilégiant pour l'enfant un fonctionnement de proximité plus communautaire avec des échanges directs avec le spécialiste, souvent de passage, reconnu comme compétent et de bon conseil. Enfin, de plus en plus souvent, des solutions intermédiaires de déplacements de courtes durées sont trouvées pour les enfants des îles, en ayant recours à des membres de la famille élargie par la mise en place de contrats de séjour en fonction des besoins, comme cela est organisé par le CHM¹² ou la CSHS¹³.

Les dispositifs inclusifs au bénéfice des élèves à BEP se mettent ainsi progressivement en place. Ils conduisent les professionnels à collaborer d'avantage sur la base d'objectifs communs et d'actions partagées. L'engagement de chaque partenaire est recherché pour accompagner chaque élève dans la construction de son parcours de scolarisation « *par une coopération entre professionnels et une alliance éducative avec les familles* »¹⁴.

- 12 Le centre pour enfants handicapés moteurs de la Fraternité Chrétienne accueille à la journée sur des périodes courtes 6 îliens bénéficiant des contrats de séjours en fonction de leurs besoins.
- 13 Une jeune sourde de l'archipel des Australes a été scolarisée dans l'Ulis-école TFA de Tahiti durant une année scolaire afin d'acquérir les moyens de communication suffisants. Elle était hébergée chez sa tante en accord avec ses parents.
- 14 Lettre de rentrée 2019–2020 du 05 août 2019 de Madame la Ministre de l'Éducation de Polynésie française.

La dimension partenariale de l'inclusion

Pour Pierre Levy, l'intelligence collective ou collaborative mise en œuvre dans toute collaboration est « *une intelligence partout distribuée, sans cesse valorisée, coordonnée en temps réel, qui aboutit à une mobilisation effective des compétences* » (Levy, 1994, p. 15). Elle renvoie à la capacité pour un groupe de partager ses connaissances, de multiplier les interactions et les connexions sociales, de mobiliser ses compétences pour réaliser un projet commun avec des objectifs clairement partagés. Comment développer cette intelligence collective ? Elle ne se décrète pas pour, Patrick Plein¹⁵. Elle suppose : « *... de partager l'information, d'avoir des relations et des interactions de grande qualité, et d'œuvrer dans un cadre qui permet ces interactions* » (Frimousse et Peretti, 2019).

Les technologies numériques de l'information et de la communication constituent de nouvelles formes d'interaction dans les pratiques collaboratives. Paradoxalement, au niveau de la scolarisation des élèves en situation de handicap, si l'utilisation des outils numériques apporte une plus-value aux équipes professionnelles dans l'efficacité de leurs interactions pour faire face à l'éloignement, elle peut générer des difficultés supplémentaires pour les parents isolés. D'où la nécessité, en territoire insulaire dispersé, de porter parallèlement aux échanges numériques, une attention particulière au maintien de la qualité des interactions directes entre les familles, les professionnels et leur environnement. Il s'agit, comme en territoire rural isolé, d'encourager « *le désir construit par les élèves avec les différents membres de la communauté éducative de préserver un mode de vie familial, qui s'inscrit dans un climat serein, propice à la préservation des liens de proximité.* » (André et Delarue, 2021, p. 4). Les territoires ruraux nous surprennent souvent en termes de construction sociale. En effet, les ruralités participent à « *des systèmes réticulaires multiples d'échanges, de communication,*

15 Le directeur digital du groupe Vinci répond dans un article de Soufyane Frimousse et Jean-Marie Peretti, « Comment développer les pratiques collaboratives et l'intelligence collective », dans *Regards croisés. Questions de management*, n°25 (p. 99 à 129).

de production, de modélisation. Elles sont traversées par les courants de la mondialité, dont elles absorbent peu à peu les composants. » (Gauthier et Luginbühl, 2012, p. 2).

Pourquoi n'en serait-il pas de même en milieu insulaire dispersé ?

L'organisation d'un projet commun induit le plus souvent un espace de coordination avec d'autres personnes, d'autres groupes ou d'autres institutions. Mazereau qualifie cet espace d'échanges de « zone de coopération », « un point de rencontre entre des logiques descendantes, organisationnelle et réglementaire, et les logiques ascendantes de coopérations situées, fondées sur la participation effective des personnes en situation de handicap au suivi de leur projet. » (2020, p. 10).

Serge J. Larivée a proposé une typologie distinguant huit types de relation regroupés en quatre grands niveaux de collaboration représentés sur la Figure 3. « Plus le niveau de collaboration augmente, plus les relations reposent sur la reconnaissance mutuelle d'expertise, la communication bidirectionnelle, le partage des responsabilités, la réciprocité, etc. » (Larivée, Ouédraogo et Fahrni, 2019, p. 5). Cette modélisation, facile d'usage, s'applique bien aux relations qui s'instaurent entre les familles et les partenaires professionnels lors de la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers. Elle a par ailleurs l'avantage de ne pas être exclusive puisque la nature de la collaboration entre la famille et les professionnels peut varier selon les objectifs et les actions des projets mis en œuvre.

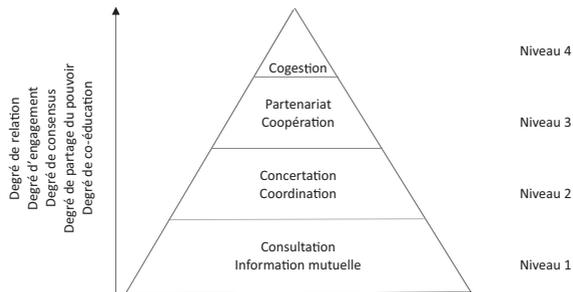


Figure 3 : Les différentes formes de collaboration proposées par Larivée.

En Polynésie française, la nécessité d'une coopération entre les familles et l'école émerge dans les années 1980. Différents espaces institutionnels de collaboration sont organisés pour les élèves à besoins éducatifs particuliers. L'équipe éducative est chargée, quand les écarts d'apprentissage sont préoccupants, de mettre en place un programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) fondé sur les acquis et les besoins repérés. Les équipes technique et plénière de la CTES reconnaissent le handicap et attribuent l'allocation spéciale. L'équipe de suivi de scolarisation (ESS), créée par la circulaire locale de 2015, est chargée d'élaborer le projet personnalisé de scolarisation (PPS). Celui-ci organise la scolarité de l'élève et définit les mesures d'accompagnement dont il doit bénéficier durant le temps scolaire pour poursuivre tous les apprentissages dont il est capable. L'ESS est animée par un Enseignant Spécialisé Référent¹⁶. Depuis quelques années, nous observons parallèlement sur Tahiti, pour la scolarisation des enfants et adolescents handicapés, le passage progressif d'une logique de centre spécialisé à une logique de dispositif d'accompagnement en termes de coordination entre professionnels et usagers. Toutefois ces espaces institutionnels demeurent fortement urbains dans leur organisation et leur fonctionnement. Leurs usages sont peu en harmonie avec les dynamiques sociales propres aux îles plus éloignées. Et, s'exiler peut conduire à de nouvelles cassures à l'origine de remaniements identitaires importants. Ces derniers rejaillissent alors dans les relations, les pratiques collaboratives et les projets de vie.

Chacun des acteurs de l'inclusion scolaire, y compris la famille, appartient à différents mondes normés, qu'ils soient professionnels, résidentiels, culturels, associatifs ou familiaux. Chacun de ces mondes est porteur de valeurs éthiques que chaque partenaire s'est progressivement approprié durant son propre parcours de vie. Les parents sont attachés à leurs valeurs, qui font qu'ils sont ce qu'ils sont et ne sont pas l'autre, avec lequel ils échangent lors des réunions concernant leur enfant, enfant dont ils connaissent mieux que quiconque le

16 Article 30 de la circulaire n°3544 MEE du 31 juillet 2015 relative à la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers dans le 1er degré.

parcours de vie et les besoins particuliers, comme nous le rappelle un chef d'établissement. Ils se rapprochent au mieux des partenaires, mais ces rencontres peuvent aussi mettre au jour des incompréhensions, des malentendus, voire de profonds désaccords, pas toujours verbalisés, qui peuvent conduire à des ruptures.

Pierre Périer a montré que « *la scolarisation s'accompagnait d'un processus d'acculturation qui fait se côtoyer et coexister des individus et des groupes dont les valeurs et les références, le langage et la culture, les schémas de jugement et de perception ne s'emboîtent pas. . . avec l'efficacité idéalement souhaitée* » (Périer, 2015, p. 10). Dans le cadre de l'inclusion scolaire, ce processus se trouve particulièrement renforcé par la confrontation directe de la famille avec d'autres mondes professionnels que celui de l'École. Comment les familles passent-elles ainsi d'un monde à l'autre ? Quelles modalités de passage faut-il mettre en place ?

L'objectif de ce travail de recherche est de mieux comprendre la dynamique des pratiques collaboratives mises en œuvre en différents lieux insulaires de la Polynésie française, leur localisation, leur temporalité avec leurs différentes connexions. Il s'agit de s'interroger sur le rapport des parents aux professionnels, et des professionnels entre eux, lors du parcours scolaire de leur enfant, qu'il soit accueilli en milieu ordinaire, en milieu spécialisé ou de façon mixte. C'est aussi rendre compte, dans des espaces distants et parfois très isolés, aux temporalités vécues différemment de la diversité des interventions, des organisations et des relations. Il s'agit aussi de percevoir la pluralité des formes d'intelligences mises en œuvre face aux événements fortuits de la vie familiale ou institutionnelle, qui vont faire que telle situation avance ou que telle autre n'avance pas.

Le cadre méthodologique

L'objectif de cette recherche est d'enquêter les discours des acteurs concernés par l'inclusion scolaire, les pratiques et les expériences

dans différentes situations en lien avec la scolarisation et l'accompagnement d'élèves polynésiens à besoins éducatifs particuliers. Fruit de plus d'une quinzaine d'année d'exercice en Polynésie française dans le domaine de la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers, l'observation a pris la forme d'une insertion professionnelle de longue durée dans le terrain étudié (Schwartz, 2011).

Les caractéristiques de l'échantillon

Cette étude se base sur la transcription d'entretiens avec des familles de jeunes à BEP de Polynésie française et avec des professionnels les ayant accompagnés lors de leur parcours de scolarisation. L'échantillon est ainsi constitué de dix-huit parcours de scolarisation mémorisés, rencontrés ou racontés comme les plus marquants. S'ils ne sont pas représentatifs de l'ensemble des parcours d'inclusion en Polynésie française d'un point de vue quantitatif, ils sont significatifs d'un point de vue qualitatif.

L'échantillon est constitué de dix garçons et huit filles qui présentent différents types de troubles : pluri-handicap, handicap sensoriel, moteur, mental, troubles psychiques, troubles neurodéveloppementaux. Les situations sont réparties sur trois des cinq archipels de la Polynésie : l'Archipel de la Société, l'Archipel des Australes et l'Archipel des Tuamotu. La Figure 4 ci-après reprend les déplacements des sept jeunes de l'échantillon domiciliés sur des îles des archipels des Australes, des Tuamotu et des ISLV. Lors des déplacements, la distance la plus courte à parcourir pour rejoindre l'île de Tahiti est d'environ 250 km pour l'île de Taha'a (trajet 5) et la plus importante de 1250 km pour l'île de Rapa (trajet 3), l'île la plus isolée du Pacifique.

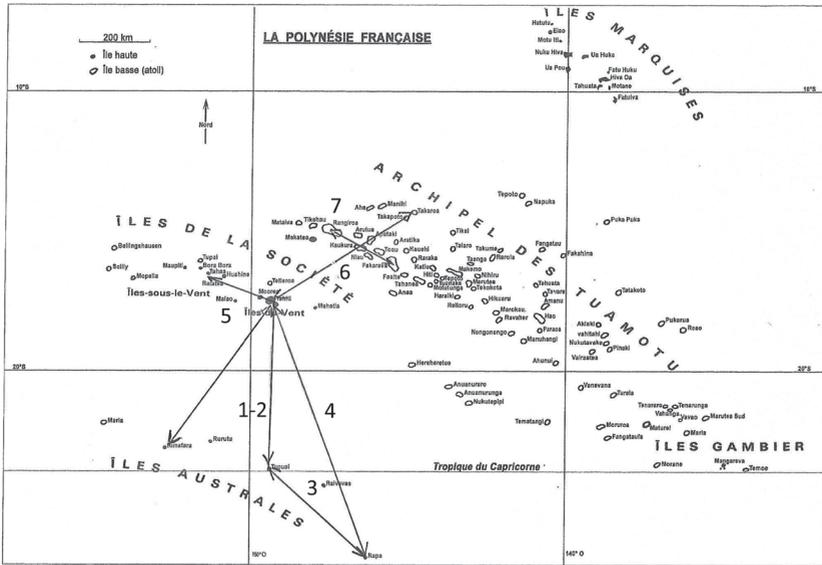


Figure 4 : Déplacements de sept jeunes domiciliés dans les archipels éloignés.

La plupart des jeunes ont un taux d'incapacité permanente (IPP) compris entre 50 et 80 %. L'un d'entre eux est sorti du champ du handicap lors de son parcours de scolarisation. L'âge moyen des dix-huit jeunes est de dix-huit ans. Les 2/3 ont plus de seize ans. Sept d'entre eux ont leur parcours de scolarisation derrière eux, ce qui leur permet de l'évoquer avec un certain recul. Les situations sont anonymes. Une « grille d'anonymisation » non communicable est constituée pour respecter la confidentialité des données (Beaud et Weber, 2010, p. 266).

La constitution d'un corpus de données

Le corpus de données projeté est constitué de 54 entretiens semi-directifs ou entrevues semi-dirigées (Savoie-Zajc, 2009), ce qui donne au processus de recherche ses caractères qualitatif et interprétatif. Les entretiens concernant les dix-huit situations présentées plus haut ont été conduits à partir de guides d'entretien structurés en trois thèmes.

Le premier thème porte sur les représentations des acteurs de l'inclusion, le second sur les relations entre les parents et les professionnels en lien avec la prise en charge de l'enfant, de l'adolescent ou du jeune adulte et le troisième thème concerne davantage les moyens humains, matériels et financiers mis en œuvre lors de la scolarisation. Par exemple, pour les familles, en ce qui concerne leur relation avec les différents partenaires, il s'agit de comprendre les relations entretenues avec les professionnels tout au long du parcours et leurs points d'appui avec certains de ces professionnels, leur participation au projet personnalisé de scolarisation, les relations entretenues avec d'autres parents d'enfants présentant un handicap.

Pour chaque situation, nous rencontrons ainsi les parents de l'enfant, de l'adolescent ou du jeune majeur relevant ou ayant relevé de l'obligation scolaire. Ces entretiens sont complétés d'au moins deux entretiens de partenaires (enseignants spécialisés ou non, chef d'établissement spécialisé ou non, professionnels des secteurs médico-sociaux) impliqués dans la construction du parcours du jeune.

Pour la famille, nous rencontrons l'un des deux parents, ou les deux séparément s'ils le souhaitent, la famille d'accueil ou les grands-parents, selon les situations. Elle possède en général, à l'exception de trois situations, la connaissance totale du parcours qu'il est possible ensuite de reconstituer avec eux en s'arrêtant sur les événements marquants du parcours de vie de leur enfant : un problème de santé, la modification de la fratrie, un changement d'établissement, une opposition à la continuité de la scolarisation, un mot inapproprié lancé à un moment donné dans les échanges avec les professionnels qui va perturber à leurs yeux la poursuite du parcours.

Le croisement de ces entretiens avec ceux de deux professionnels qui ont participé au processus inclusif nous permet de mieux comprendre la dynamique des parcours. Cela implique, au niveau descriptif, non seulement d'entendre les différents points de vue pour un même événement mais aussi de reconstituer, voire valider, la suite des événements successifs du parcours de l'enfant, de l'adolescent ou du jeune adulte.

Le recours à la modélisation des parcours

L'approche choisie pour conduire les entretiens, tant avec les familles qu'avec les professionnels, consiste à s'appuyer sur les parcours de vie. Elle nécessite conjointement une remise en ordre temporelle des données recueillies (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 96) mais aussi spatiale avant leur analyse. Pour une meilleure compréhension des situations, nous avons ainsi réalisé, parallèlement aux entretiens, des modélisations dynamiques de parcours, à partir des travaux de Thériault, *et al.* (1999) repris par Gensel, *et al.* (2020). La modélisation est complétée d'événements importants référencés à une ligne du temps commune, qui marquent des ruptures de continuité sur les différentes lignes biographiques. Ces changements de contexte mettent en avant, d'une part, des ruptures de statut, scolaire, médical, social ou résidentiel, et d'autre part, des continuités significatives ainsi que des différences spatiales selon les îles des différents archipels de Polynésie. Un exemple de modélisation en construction est donné dans la Figure 5 ci-après.

La modélisation du parcours de vie de Heimanarii est encore imprécise à défaut d'avoir conduit l'entretien avec la famille sur l'île de naissance. Elle a toutefois déjà une valeur explicative quant à la cause du premier changement de résidence (E3) qui trouve son origine dans le second événement de statut scolaire (E2). Après une scolarisation partielle réussie dans l'école de l'île de résidence avec l'accompagnement d'un AVS, la scolarisation au collège de l'île de résidence de l'enfant est refusée. Une solution est alors trouvée sur l'île de Tahiti distante de plus de 600 km en associant un accueil en IIME (E2), le placement chez le parent 2 (E4) qui résidait à l'époque sur l'île de Tahiti, tout en offrant la possibilité d'un suivi pédopsychiatrique (E6). Ce dernier n'a réellement débuté qu'un peu plus tard, lorsque le parent 3 s'est vu confier l'enfant (E5), le parent 2 étant hostile à tout traitement psychologique, ce que confirme l'entretien avec la responsable de l'IIME :

Avec le (parent 3) c'était beaucoup plus facile, car le (parent 3) adhérait. On n'a plus eu cette difficulté-là que les autres ont eue avec le (parent 2). . . Par contre on ne pouvait pas compter sur lui. Il allait une fois sur quatre, une fois sur cinq. . . Et quand lui n'allait pas j'envoyais l'infirmière d'ici, pour prendre (Heimanarii) et l'amener chez le psychiatre. (Médico-social 4, He)

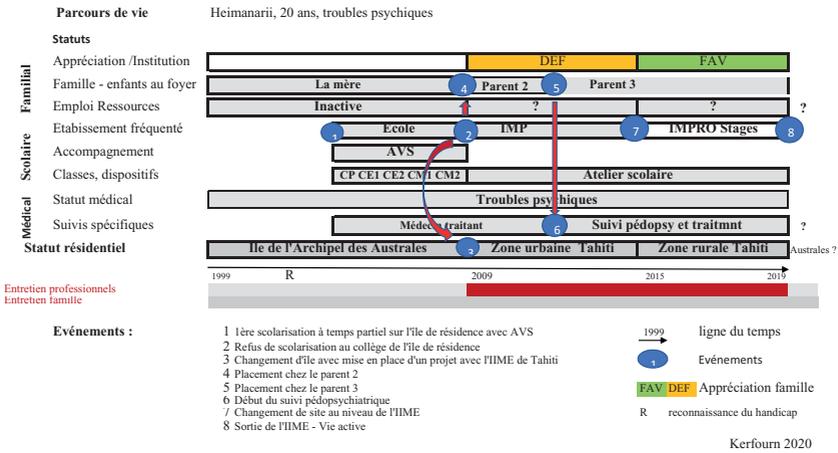


Figure 5 : Exemple de modélisation du parcours de vie de Heimanarii.

Au-delà de la visée compréhensive des événements de différents statuts, la modélisation du parcours nous permet aussi de caractériser les facteurs déclencheurs propres à la personne, d’une part, et ceux qui sont liés à son contexte de vie, d’autre part. En effet, dans le cas des troubles psychiques de Heimanarii, il s’agit d’un facteur interne à son parcours de vie qui trouve ou ne trouve pas dans son environnement des réponses adaptées. En revanche, le refus de scolarisation au collège est un facteur externe aux parcours, lié à son environnement, à un moment précis et en un lieu donné.

Tant les professionnels que la famille sont conduits à intégrer ces événements dans l’organisation des prises en charge et des accompagnements. Lors des ruptures de scolarité, ou, de socialisation, il est intéressant de s’interroger sur les stratégies développées par les familles et par les institutions pour participer à la réussite de l’enfant ou de l’adolescent présentant un BEP. Nous avons repéré lors des entretiens que ce sont durant ces périodes particulières de rupture de la continuité que la coopération entre les parents des élèves à BEP et les différents professionnels s’intensifie. Les échanges portent alors sur des questions essentielles pour la famille et les différents métiers, tout en préservant

l'intérêt de l'enfant et de l'adolescent. Des prises de position et de décision permettent très souvent de dépasser les difficultés rencontrées par les partenaires et de redynamiser les parcours de vie ou de scolarisation. Ces successions de ruptures qui font obstacle à la continuité de la scolarisation permettent finalement d'avancer dans la plupart des situations.

Des pratiques collaboratives en milieu insulaire dispersé

L'analyse qualitative de contenu des données a été effectuée à la fois à la main et avec le logiciel Nvivo¹⁷ pour dégager progressivement des catégories d'analyse à partir de thématiques. Pour chaque catégorie, il s'agit de faire surgir du sens, voire des pistes d'interprétation inattendues susceptibles d'être modélisées. Les résultats qualitatifs présentés sur les pratiques inclusives collaboratives en milieu insulaire dispersé demeurent partiels, ne disposant pas de la totalité des entretiens et notamment de ceux de sept familles plus distantes.

L'analyse permet toutefois de repérer de grandes tendances. Plusieurs facteurs ont été identifiés au cours des premiers entretiens comme importants pour une meilleure compréhension des pratiques collaboratives entre les différents acteurs de la scolarisation des élèves à BEP en Polynésie française.

17 Logiciel de la famille des CAQDAS *Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software*. Il aide à l'analyse de données qualitatives, spécialisé dans l'analyse thématique/catégorielle : le chercheur analyse, organise et classe ses données dans des thèmes/catégories (appelés « codes »).

Différents niveaux de collaboration avec la famille

L'étude des entretiens montre que, sur les îles de Tahiti, Moorea et Raiatea, la relation de l'équipe pluridisciplinaire avec la famille est le plus souvent institutionnelle, selon la typologie de Larivée (2019). La régularité de la relation est assurée par les chefs d'établissements spécialisés lors des synthèses et par les ESR, basés sur les trois îles, lors des ESS dans les établissements ordinaires. Une psychologue de l'Éducation nationale basée en territoire rural sur l'île de Tahiti à qui nous demandons de préciser le niveau de collaboration des professionnels avec la famille précise :

Pour moi elle est de deux ordres. Elle est forcément institutionnelle par le biais des ESR et elle est aussi épisodique, mais j'allais dire, c'est de l'épisodique qui est quand même régulier puisqu'elle est là, (la mère) tous les matins, à attendre sa fille devant la grille. Elle l'amène à pied pour ses trois heures (de scolarisation). (Scolaire 15, Hi)

Dans les archipels plus éloignés, les rencontres entre partenaires sont plutôt occasionnelles, très souvent souhaitées par l'école et conduites lors des missions pluriannuelles des professionnels dans ces îles :

Pour Mé. . .Vraiment, il y a un travail de concert entre l'ESR, la CSHS, la famille (à distance) et en plus on est allé sur place, c'était plus simple. (Scolaire 9, Mé)

En dehors des réunions institutionnelles, une collaboration épisodique avec la famille permet, par petites touches successives, dans des échanges souvent informels, de prendre en compte des événements nouveaux de différents statuts propres à la personne ou liés à son contexte de vie.

Les professionnels échangent des informations avec la famille lors des diverses réunions. Ils consultent les parents lorsqu'il convient de prendre une décision importante pour le jeune (changement d'établissement, suivi spécifique, prise de médicaments, etc.). Plusieurs entretiens montrent que la famille est à la fois en quête d'information et de compréhension tout en ayant tendance à suivre ce que dit le médecin ou l'école :

La famille va toujours collaborer à partir du moment où elle a compris. Dès qu'elle est informée, il y a la compréhension des choses mais aussi l'information du fonctionnement du système. La famille a besoin de savoir. "Tu sais, mama, si on fait ça, voilà ! Là, on ne peut pas, parce que ça va se passer comme ça." (Scolaire 3, Te).

Dans de nombreux cas, une volonté de coordination des actions est clairement exprimée par les professionnels et souhaitée par les familles sans être toujours mise en œuvre. Le niveau de collaboration augmente en zone rurale sur Tahiti et dans les îles des archipels éloignés parallèlement au degré d'engagement des différents acteurs.

L'investissement familial et l'engagement professionnel

L'investissement familial et l'engagement professionnel des acteurs de l'inclusion sont aussi des facteurs importants souvent mentionnés par les familles et les professionnels lorsqu'ils sont interrogés sur la nature des relations entre elles et les professionnels. Un parent explique :

Je déplore justement ce regard sur moi, car ces professionnels oublient bien souvent la charge tant émotionnelle que physique que nous ressentons en tant que parents et qu'inconsciemment nous transmettons à nos enfants... Ce sentiment d'injustice par rapport au fait qu'au-delà du manque de formation, de moyens dans lesquels se réfugient beaucoup d'enseignants, de personnels éducatifs, c'est surtout une question de manque de volonté, d'empathie qu'ont certains. Et c'est pour cela qu'on angoisse intérieurement mais que l'on se bat aussi, tous, parents d'enfants porteurs de handicaps, visibles ou invisibles. (Famille 1, Ki)

Un chef d'établissement à qui je demande si, pour lui, la famille collaborait à son maximum, explique:

Oui, parce que la maman répondait et le papa... arrivait à se libérer pour venir dans l'établissement. Les parents étaient impliqués et en confiance. (Scolaire 2, Mo)

Dans une autre situation, les bonnes relations entretenues par l'école avec la famille, motivée, permettent d'ajuster progressivement le temps de scolarisation de l'enfant :

Au début, c'était l'école qui imposait les horaires, les jours et tout. Et petit à petit, on s'est rendu compte que la famille. . . on voyait qu'il n'y avait que la mère qui était impliquée, donc on a essayé de proposer un aménagement au niveau de l'emploi du temps et que ce soit progressif... Petit à petit la famille a participé à une scolarisation plus effective au niveau de ces enfants-là. La famille a été impliquée et a participé. (Scolaire 18, Ra)

Un enseignant évoque un élève sourd d'une île éloignée, scolarisé quelques temps sur Tahiti, source de motivation pour son propre engagement à se spécialiser :

Je me suis intéressé un peu au handicap auditif car j'avais des élèves de CP qui communiquaient en LSF. J'ai pris contact avec un enseignant spécialisé [. . .] À ces cours, il y avait un petit et sa grand-mère. [. . .] Le petit communiquait déjà un peu en LSF et la grand-mère aussi essayait. Elle avait du mal avec ses doigts. Elle était un peu crispée [. . .] On parlait déjà d'un départ sur l'île la plus au sud des Australes. L'enseignant disait que ça allait être un choc pour lui. La seule personne qui allait communiquer en LSF avec lui, c'était sa grand-mère. (Scolaire 13, Te)

Des malentendus relationnels

Les représentations sociales

Les représentations sociales au regard du handicap des différents partenaires, qu'ils soient locaux ou de passage en Polynésie française, interfèrent dans les pratiques collaboratives. Nathalie Heirani Salmon-Hudry¹⁸ nous rappelle que :

Même sous les cocotiers, nous avons une fausse idée du handicap. D'une personne à l'autre, la personne handicapée doit jongler pour exister, pour être vue et reconnue, pour être elle-même. Aujourd'hui la première bataille est bien évidemment la reconnaissance de la personne handicapée en tant qu'être humain. Oui, cette base n'est pas encore acquise. (Salmon-Hudry, 2012.)

18 Auteure polynésienne dont l'ouvrage « Je suis née morte » (2012) raconte la vie quotidienne comme infirme moteur cérébral à la suite d'une erreur médicale.

Nous ne communiquons pas de la même façon avec nos semblables selon qu'ils appartiennent à tel groupe social, culturel ou professionnel, selon qu'ils (re)présentent une maladie ou un handicap. Fréquemment, lors des échanges entre parents et professionnels, des malentendus s'installent entre ces mondes différents qui se côtoient sans qu'il y ait un langage commun pour se comprendre. Plusieurs extraits du corpus reprennent cette idée. Retenons cette description d'une réunion d'équipe éducative par un médecin ayant exercé plusieurs années en milieu insulaire :

On est dans la salle informatique de l'école, avec les tables. Il y a le psychologue scolaire, la directrice de l'école, l'institutrice, l'éducateur spécialisé, le service social, l'infirmière, le médecin, tout ça. On se rappelle qu'il y a la maman de l'enfant. Donc on lui parle comme à un bébé en essayant de lui expliquer les mots qu'elle ne comprendrait pas. Avec de mon point de vue, une sorte de néocolonialisme bienveillant et une maman qui est, soit perdue, soit qui est énervée par l'agressivité qu'elle ne comprend pas. Pourquoi est-elle là ? Qu'est-ce qu'on veut à son enfant ? Ce format, pour moi, il faut juste qu'il n'existe plus. (Médical 9, Di)

Lorsqu'ils communiquent avec une famille à propos de leur enfant présentant un handicap, les professionnels adoptent une position plus ou moins normative, parfois très différente d'un professionnel à l'autre. AuCoin et Vienneau (2010) ont montré, par exemple, que les enseignants se situaient sur un continuum *normalisation/dénormalisation* selon leurs convictions et les pratiques qu'ils rapportent. L'élève différent est d'autant plus accepté qu'il entre dans la norme, qu'il dérange le moins possible l'atmosphère de la classe ou l'environnement dans lequel il se trouve. Toutefois les comportements se modifient au fur et à mesure de la construction de la relation de communication :

Mais petit à petit...en discutant avec lui, il a vu que l'on pouvait communiquer assez facilement avec des élèves sourds. Il s'est mis à la langue des signes. Si ce n'était pas la langue des signes standardisée mais c'était au moins des gestes qu'il faisait avec elle, donc ça aidait la communication. (Scolaire 12, Va)

Les familles ont, elles aussi, leur propre représentation du handicap de leur enfant. Cette représentation s'inscrit fortement dans le vécu

quotidien de la relation qu'elles instaurent avec lui et son évolution dans le temps. Une maman nous dit :

Non je ne la voyais pas comme une handicapée. Elle comprenait les choses... Elle apprenait, elle mettait du temps... Elle a progressé. (Famille 4, Hi)

Les entretiens réalisés avec les familles confirment que l'incompréhension et les craintes des parents suite à l'annonce du handicap de leur enfant peuvent évoluer tout au long de son parcours de vie jusqu'à l'acceptation, pour certains, du handicap. A partir d'extraits d'entretiens de parents, Bedoin illustre que « *l'expérience subjective de la parentalité se construit étape par étape.* » (2016, p. 33). À un moment donné, lorsqu'ils se rencontrent, l'enfant est pour le médecin une personne en situation de handicap, tandis que pour sa famille il peut ne pas l'être encore. Et peut-être ne le sera-t-il jamais ?

La généralisation en Polynésie française de la scolarisation, à plein temps ou à temps partiel, des jeunes à BEP dans les lieux destinés à tous, peut selon les contextes faire émerger des tensions entre les parents et les enseignants. Plusieurs témoignages montrent que les réponses des établissements peuvent être très différentes pour un même enfant au cours de sa scolarité.

Le premier il y a eu plutôt des conflits. Ils ne voulaient pas le prendre en classe de SM sans son AVS. C'était plutôt conflictuel. C'était pas de la collaboration... Cette année, ça va mieux, il y a une bonne communication. Il y a des échanges d'informations. Ils nous disent ce qu'il fait. Nous, on leur dit à la maison comment ça se passe et on essaie de trouver ensemble des pistes. (Famille 3, Ki)

Et dans le second degré, un père dont l'enfant présente un trouble neurodéveloppemental fait part des difficultés rencontrées lors de sa scolarité :

Cette directrice-là était assez sévère. Elle disait qu'il n'avait pas sa place ici, que sa place est ailleurs... Dans le primaire, sûrement, il manque quelque chose. Dans le collège, il y a des professeurs spécialisés qui ont suivi... C'est sûr qu'après, bon, c'est une nouvelle école (le collège) donc c'est un nouveau défi. Il faut toujours se battre. Une fois que c'est mis en place, ça roule comme... un roulement... Tout va très bien. Chacun a ses marques. (Famille 7, Mo)

Ces deux extraits confirment que la rencontre École-Famille est loin d'être simple. Le parcours scolaire de l'élève différent correspond à une succession de continuités et d'épreuves à dépasser pour qu'elles soient à l'origine de nouvelles avancées. Tout dépend de l'absence ou de la présence d'un entre-deux qui permettra, lors des premières rencontres, à la famille et aux enseignants de « trouver leurs marques », de construire de nouvelles pistes pour envisager un projet commun. Cela suppose que les parents et les enseignants se reconnaissent mutuellement comme des partenaires à part entière dans l'éducation de l'enfant, chacun ayant à apprendre de l'autre (Thouroude, 2016). L'exiguïté insulaire peut devenir un atout lorsque des liens ont été tissés avant la rencontre et permettent de résoudre des problèmes éventuels, ce dont rend compte un chef d'établissement :

Rendez-vous est donc pris pour que je reçoive les parents. Et surprise ! Je vois arriver dans mon bureau un couple dont le père ne m'est pas inconnu ! Le papa me reconnaît d'ailleurs lui aussi sans doute un peu surpris de se trouver en face d'un de ses clients... le contact s'établit donc facilement d'autant que j'apprécie (ses) qualités humaines. (Scolaire 2, Mo)

Proximité/distance géographiques

Pour les îles éloignées, le déplacement des enfants et adolescents présentant un handicap pour assurer la continuité de leurs prises en charge pose problème, tant pour rejoindre les collègues des îles-relais des archipels parfois distants de plus de 500 km que l'île de Tahiti, où se trouve l'essentiel des ressources sanitaires et médicosociales. La communication entre les différents professionnels et les familles se trouve souvent empêchée. Les récentes épidémies de Covid ont montré l'extrême fragilité des îles les plus éloignées dont beaucoup ne disposent pas, en cas d'urgence, des infrastructures sanitaires suffisantes. Certaines de ces îles, conscientes de la situation, ont préféré anticiper en se confinant elles-mêmes. Un chef d'établissement exprime lors de l'entretien sa conviction négative quant au déplacement d'enfants des îles éloignées :

Je trouve insupportable de déplacer des enfants qui ont une vie... de les séparer de leur famille, ou de faire déplacer des familles entières sous prétexte de faire

acquérir à l'enfant des choses, qu'il n'acquiert pas de toute façon. (Médicosocial 1, He)

Certains déracinements peuvent toutefois s'avérer bénéfiques lorsqu'ils sont à l'initiative des familles et bien accompagnés par elles dans la durée :

Mais pour Heimanarii pour le coup le déracinement n'a pas été vécu pareil parce que, en étant à Tahiti c'était (l'île de domiciliation aux Australes) qui gérait Heimanarii. Tout était géré par ce patriarche (parent 2). (Médicosocial 5, He)

Une ESR raconte dans un entretien ses difficultés à établir une communication efficace et authentique avec la famille d'un jeune sourd originaire d'un archipel éloigné en inclusion dans un lycée situé à 1200 km de son lieu de résidence en raison des coûts engendrés par les déplacements qui devenaient leur préoccupation principale. Le rapport proximité/distance géographique peut toutefois être compensé par une communication téléphonique ou numérique entre partenaires sans que la famille dispose toujours de toutes les informations.

Les paramédicaux sont des partenaires vraiment importants... On est en contact récurrent par mail, par téléphone... À ce moment-là, on va parler de l'élève, quelles sont ses compétences. Mais la famille n'est pas forcément au courant... Elle va l'être en ESS (Scolaire 9, Mé).

L'ESR sectorisée peut aussi se rendre sur l'île de domiciliation sans pour autant toujours maîtriser les événements de la vie insulaire quotidienne, qui reprennent rapidement le dessus après son départ, comme elle en témoigne ci-après :

C'est vrai qu'on est allé à (île des Tuamotu) aussi pour Mélanie pour son orientation, et pour autant ça n'a pas été si simple... On voulait qu'il y ait un stage en immersion au CJA. Ils devaient venir en évasan sur Tahiti. Il (le papa accompagnant sa fille) n'est pas venu, parce qu'il y avait là-bas une course de va'a¹⁹. (Scolaire 9, Mé)

19 Pirogue à balancier.

Dans un contexte micro insulaire chacun se trouve obligé de coopérer avec l'autre parce qu'il sait qu'il aura besoin de lui à un moment ou un autre, ce que confirme un extrait d'entretien :

On ne peut s'en aller, on ne peut pas s'isoler, on ne peut pas s'enfuir donc quand il y a quelque chose qui ne va pas on est obligé de faire avec les autres Dès qu'il y a un stress particulier, une menace, qu'elle soit environnementale ou autre, le groupe va se retrouver pour s'entraider. C'est un caractère de la micro insularité. Si l'on met un enfant en grande difficulté là, le groupe va trouver une solution et ça c'est le côté positif. (Médical 9, Di)

Pour leur enfant et pour elles-mêmes, certaines familles vont ainsi préférer la sérénité insulaire et l'entraide communautaire à un déracinement incertain sur l'île de Tahiti :

C'est mieux sur notre île. C'est mieux pour l'enfant. Si les parents habitent à l'extérieur de la ville de Papeete, c'est bien. Mais ceux qui vivent dans les immeubles-là, han ! avec leur enfant handicapé ! Nous sur l'île, on est mieux sur l'île. (Famille 9, He)

La micro insularité apporte dans les pratiques collaboratives une spécificité supplémentaire dont chaque professionnel doit tenir compte.

Proximité/distance culturelles

Un extrait d'entretien traduit bien les difficultés liées aux attaches culturelles individuelles des professionnels et des familles qui sont renforcées ou non par l'environnement immédiat. Un chef d'établissement pose la question des interactions culturelles fréquentes dans les réunions institutionnelles en faisant référence à l'ouvrage de Bruno Saura (2004) sur les questions identitaires en Polynésie française :

C'est cela qui a lancé ma réflexion : qu'est-ce que les Polynésiens comprennent des Popa'a ? Qu'est-ce que les Popa'a comprennent des Polynésiens ? J'ai essayé de voir comment effectivement à travers les parents on pouvait rapprocher les deux mondes. (Médico-social 1, He)

Un médecin interviewé rapporte un réflexion récente conduite sur les déterminants culturels en santé primaire, dans laquelle a été mis en

évidence que toute personne en Polynésie française se place sur un gradient polynésien-occidental :

En fonction du jour, de l'heure, du moment, du contexte, le curseur est complètement polynésien, complètement occidental, ou oscille entre deux avec des moyennes plus vers le Polynésien dans une famille polynésienne et de l'autre côté pour un occidental. (Médical 9, Di)

Cela suppose de prendre du temps pour s'accorder, pour créer un espace de compréhension entre les cultures. Par exemple à la différence de la métropole, les polynésiens considèrent que les oncles paternels et tantes maternelles jouent aussi un rôle de parents, à partir du moment où on peut leur faire confiance. Les neveux et les nièces sont alors considérés comme leurs enfants. (Tetahiotupa, 2006). L'extrait d'entretien ci-après montre que la nature des interactions avec la famille est aussi dépendante des traditions familiales, que l'éloignement rend d'autant plus complexes (Figure 5) :

On s'est rendu compte au final que le (parent 3) faisait office de factotum pour le (parent 2) et dans les deux sens. Au bout d'un moment...on faisait très attention à toutes les informations que l'on pouvait donner, de façon qu'il puisse être très complet lorsqu'il avait à les restituer (au parent 2). (Médico-social 5, He)

Les jeunes présentant un handicap, déracinés, découvrent aussi un environnement avec lequel ils ne sont pas familiers. L'extrait suivant concerne un jeune sourd :

Je pense que quand il est arrivé ici, ça dû être un choc pour lui. Ici ça avance, ça arbure !... Après il ne faut pas oublier qu'il vient des Australes. La vie des Australes est complètement différente de la vie de Tahiti. C'est Tahiti aux temps anciens face à la modernité actuelle. (Scolaire 13, Te).

Dépasser les malentendus

Les travaux de Thomazet et Mérini (2015) ont montré que ce sont finalement les obstacles et les conflits qui aident à dépasser les malentendus, à débloquer les situations sans issue. Ils génèrent très souvent des

espaces de compréhension entre les différents acteurs de l'inclusion. Lors des périodes particulières de rupture de la continuité de la scolarisation, la coopération entre les familles et les différents professionnels favorisent la mise en place d'un entre-deux de compréhension, source d'avancées et de nouveaux projets pour les jeunes. En appui sur la dynamique collective qui s'installe de fait, les acteurs de l'inclusion scolaire acceptent alors de débattre, de négocier en confiance et de coopérer dans un espace d'inter-métiers qui se trouvent à la frontière des différents métiers. Ils acceptent d'abandonner une part de leur spécificité tout en respectant l'identité et/ou le professionnalisme de l'autre (Thomazet et Mérini, 2015).

Sans être encore entré dans une analyse systémique des données et des parcours de vie, il ressort, en première analyse, que durant ces moments difficiles, certaines familles s'emploient, dans un entre-deux, malgré les distances géographiques, culturelles ou professionnelles, à construire une coopération efficace avec les différents partenaires de l'inclusion, où qu'ils se trouvent et quoiqu'il leur en coûte :

Je me suis toujours inscrite dans une démarche partenariale... C'est nécessaire de se comprendre, l'un et l'autre, parce que l'on a un seul but commun, c'est de faire avancer et progresser l'enfant qui est le nôtre. (Famille 2, Mi).

Il s'agit pour ces familles de dépasser les incompréhensions, les difficultés et les obstacles rencontrés, de trouver des solutions pour définir un projet et redynamiser le parcours de leur enfant. Elles n'hésitent pas à s'aventurer ailleurs, en élargissant leurs mondes de référence. Cela suppose que la famille accepte de se confronter à d'autres cultures, de construire de nouvelles interactions sociales et formes d'accompagnement. Ces changements que l'on retrouve tout au long de la vie participent dans une perspective socio-constructiviste à notre développement.

En revanche, d'autres familles, discréditées au sens de Goffman (1975), n'osent s'aventurer à la rencontre de mondes auxquels elles n'appartiennent pas. Elles ont tendance à s'isoler, ce qui peut être vécu comme une « double peine » (Bedoin, 2016) renforcée par l'isolement insulaire. Lors d'un entretien, il m'a été rapporté ces propos :

Le dialogue s'était bien installé avec la famille même si l'on voyait que les choses étaient encore douloureuses pour eux. Ils étaient beaucoup plus dans l'échange. Le père avait toujours ses lunettes noires à cette époque-là... Moi...je l'ai toujours vu avec ses lunettes noires. Et (un collègue) un jour m'a dit : « Il ne les a pas portées ! (Médico-social 7, Ma).

Conclusion

La mise en œuvre d'un système éducatif inclusif en Polynésie française passe par l'évolution des pratiques collaboratives. L'enquête exploratoire a montré que la dynamique inclusive est très dépendante du milieu de vie de l'enfant, de son contexte social, culturel et résidentiel. Elle dépend aussi de la proximité des services sanitaires et médico-sociaux et surtout de la qualité des pratiques collaboratives entre les parents et les représentants des différentes institutions partenaires qui agissent et interagissent.

Pour mieux saisir les effets des interactions entre les personnes et leur environnement, il est nécessaire de contextualiser la réflexion générale sur l'éducation inclusive en prenant en compte les données sociologiques et historiques propres au monde océanien et à la Polynésie française en particulier. La micro insularité apporte des spécificités supplémentaires qui nécessitent de renforcer et de penser autrement les pratiques collaboratives.

Toute collaboration nécessite un minimum de confiance entre la famille du jeune en situation de handicap et les professionnels sans exclure pour autant les oppositions et les conflits lors des événements essentiels du parcours de vie. Au-delà des réunions institutionnelles qui définissent un cadre, plus fréquentes sur les îles de la Société, de nombreuses situations se résolvent finalement lorsqu'elles sont traitées par petites touches successives, avec un ou deux professionnels auxquels les familles accordent leur confiance aussi bien en zone rurale sur l'île de Tahiti qu'en zone insulaire éloignée.

Le niveau de collaboration augmente avec le degré d'investissement familial et d'engagement professionnel en zone rurale sur l'île de Tahiti et dans les îles éloignées sans que la bonne volonté puisse compenser pleinement la diminution des ressources disponibles et des formations. Par ailleurs, l'individualisation de la cellule familiale polynésienne (Sin Chan, 2015) et la désolidarisation croissante observée du système familial actuel est susceptible de diminuer les ressources communautaires insulaires amenant des manques supplémentaires.

Un équilibre reste à trouver aussi bien en zone urbaine, où les dispositifs inclusifs se multiplient aux dépens des centres spécialisés, que dans les îles éloignées, entre les logiques de coordination des actions organisationnelles descendantes externes et les logiques de coopération internes fondées sur la participation effective et complémentaire, avec les professionnels, des personnes handicapées et de leurs familles.

La mise en place d'entre-deux de compréhension favorables aux interactions entre les différents acteurs de l'inclusion peut être pensée, même dans les îles les plus reculées de Polynésie française. Il s'agit de bâtir ensemble, avec la famille, un « après » porteur de sens pour le jeune à besoins éducatifs particuliers.

Références

- Amaru, V. (2015) *Rapport d'activités 2014*. Direction des Affaires sociales (DAS). Tahiti, Vice-présidence, Ministère du budget, des finances, de la fonction publique, des énergies, de la santé et des solidarités.
- André, A. & Delarue-Breton, C. (2021). *Inégalités scolaires : les élèves des territoires ruraux manquent-ils d'ambition ?* The conversation. Social Connexion – CGU. Récupéré le 18 novembre, 2021 sur <https://theconversation.com/inegalites-scolaires-les-eleves-des-territoires-ruraux-manquent-ils-vraiment-dambition-161112>

- AuCoin, A., & Vienneau, R. (2010). Inclusion scolaire et dénormalisation. Proposition d'un nouveau Paradigme. Dans Marquis (Ed.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire, Pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (2e éd., p. 63–86). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Beaud, S., & Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain* (Ed. rev.). Clamecy, France : La découverte.
- Bedoin, D. (2016). Accueillir l'enfant et découvrir le handicap. Dans D. Bedoin et M. Janner-Raimondi (Dir), *Petite enfance et handicap*. Fontaine, France : PUG.
- Breuilh, F. & Gauchenot I. (2017) *La population légale en Polynésie française au 17 août 2017* Conférence de presse du 13 novembre 2017. Tahiti, ISPF. Récupéré le 18 janvier, 2022 sur https://www.ispf.pf/docs/default-source/rp2017/cpo_rp2017.pdf?sfvrsn=2
- Dubois, J-M. (2004). Des atolls au développement contrasté. Dans *Les Tuamotu*. Bulletin de l'association des historiens et géographes de Polynésie française, n°7, Pirae, Polynésie française : CTRDP.
- Frimousse, S. et Peretti, M. (2019). Comment développer les pratiques collaboratives et l'intelligence collective. *Questions de management*, 25 (pp.99–129).
- Gauthier, P-L & Luginbühl. (2012). L'éducation en milieu rural : perceptions et réalités. Dossier : éducation et ruralités. *Revue Internationale d'éducation de Sèvres*, 59. Récupéré le 18 janvier, 2022 sur <https://doi.org/10.4000/ries.2226>
- Gensel, J., Villanova-Oliver, M., Le Queau, P. & Noël, D. (2020). *Un modèle multi points de vue pour représenter les trajectoires de vie*. CIST2020 – Populations, temps, territoires, CNRS, Ined, Université Paris 1, Paris-Aubervilliers, France. Récupéré le Hal-03114154.
- Goffman, E. (1975). *Stigmate, les usages sociaux du handicap*. Paris, France : Les Editions de Minuit.
- Larivée, S-J, Ouédraogo F. & Fahrni L. (2019). La collaboration école-famille-communauté au sein d'une école privée efficace : quels types de relation et de soutien sont privilégiés ? *Sociétés et Jeunes en difficulté*, 22. Récupéré le 23 septembre 2021 sur <https://journals.openedition.org/sejed/9777>

- Levy P. (1994). *L'intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberspace*. Paris, Éditions La Découverte.
- Mazereau, P. (2020). *Coordination et coopération entre professionnels et avec les usagers, une mise en ordre théorique et pratique à partir de l'exemple du secteur médico-social*. Récupéré le 15 janvier 2022 sur <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02436426/document>
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, France. A. Colin.
- Périer, P. (2015). *Écoles et familles populaires. Sociologie d'un différend*. Le sens social. Rennes, France : PUR.
- Salmon-Hudry, N.-H. (2012). *Je suis née morte*. Pirae, Tahiti : Éditions Au Vent des Îles.
- Saura, B. (2004). *Des Tahitiens, des Français : leurs représentations réciproques aujourd'hui*. Papeete, Tahiti : Éditions Au Vent des Îles.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (p. 337–360). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Schwartz, O. (2011). L'empirisme irréductible. La fin de l'empirisme ? (Postface), Nels Anderson, *Le Hobo*. Sociologie du sans-abri, Paris, France : Nathan.
- Sin Chan, E. (2015). *De l'identité de l'âme. Clinique de la multiplicité en Polynésie française*. Tahiti : Polypress.
- Tetahiotupa, E. (2009). Famille la base d'une transmission. Quels enjeux ? Dans Afarep (Ed.), *Familles, écoles, transmissions en Polynésie française* (31–45). Tahiti : Editions Afarep
- Thériault, M., Séguin, A. M., Aubé, Y., & Villeneuve, P. Y. (1999). A spatio-temporal data model for analysing personal biographies. In Database and Expert Systems Applications Proceedings. IEEE
- Thomazet, S. et Mérini, C. (2015). L'école inclusive comme objet frontière. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 70 (2e trimestre), 1–12.
- Thouroude, L. (2016). L'entre-deux familial et scolaire. Dans D. Bedoin et M. Janner-Raimondi (Dir), *Petite enfance et handicap*. Fontaine, France : PUG.

PARTIE 3 Contextualisation pédagogique en mathématiques

La contextualisation de l'apprentissage est souvent considérée comme une question plus pertinente dans le domaine des langues et des sciences sociales telles que l'histoire et la géographie, que dans le domaine des sciences et des mathématiques, où elle est souvent évacuée et peu étudiée (voir Delcroix, 2019 ; Forisser 2019). Dans la troisième partie, nous présentons au lecteur deux études établissant un lien entre la didactique des mathématiques et la contextualisation.

Dans le chapitre sept, Eléda Robo présente une étude des pratiques des enseignants en Polynésie française et en Guyane française sur la contextualisation de leur enseignement de l'espace et de la géométrie. Elle explique que les choix des enseignants dans leurs pratiques sont influencés par leurs connaissances, leurs croyances et leur connaissance des contextes. L'objectif de l'étude était d'explorer les représentations des enseignants sur la contextualisation de leur enseignement et de savoir s'il existait des pratiques de contextualisation spécifiques dans ces deux territoires. L'auteur a filmé six séances d'enseignement-apprentissage, trois dans chaque territoire, et a jumelé Polynésie/Guyane sur la base du thème géométrique commun abordé. Elle a complété ces observations par six entretiens semi-structurés. Les données ainsi recueillies ont permis de déterminer les connaissances et les croyances professionnelles des enseignants selon le modèle Pedagogical Content Knowledge (PCK). Elle a adapté le modèle PCK à

l'étude en introduisant des éléments propres aux contextes concernés. Ses résultats indiquent que les enseignants ont eu recours à des pratiques de contextualisation dans l'espace et la géométrie qui étaient très similaires sur ces deux territoires. Elle a constaté que la contextualisation était principalement présente en référence au contexte micro-situationnel et intermédiaire de l'élève et que la référence aux contextes socioculturels et linguistiques était peu présente et exprimée uniquement en termes de croyances.

Dans le chapitre huit, Mickaëlle Ramassamy, Maurizio Ali et Antoine Delcroix présentent une étude de recherche menée en Martinique. Ils expliquent que la preuve occupe une place particulière dans l'activité mathématique et que son rôle dans l'apprentissage de cette discipline et le vocabulaire la concernant (preuve, démonstration. . .) sont très discutés par la recherche en didactique. L'étude décrit les perceptions des étudiants au début de leurs études scientifiques en Martinique, une collectivité française dont l'organisation scolaire et universitaire est similaire à celle de la France métropolitaine. Ces perceptions sont confrontées aux capacités révélées par une analyse des démonstrations faites par leurs pairs, qu'ils ont été invités à réaliser lors d'une enquête par questionnaire. Les résultats obtenus montrent qu'il existe un écart entre les perceptions des étudiants et les capacités révélées par leurs réponses au questionnaire, ce qui montre que la capacité à analyser un argument mathématique et à repérer les biais dans la rédaction d'une démonstration est encore à développer.

Pedagogical contextualisation in mathematics

Contextualization of learning is often seen as a more relevant issue in languages and in social fields such as history and geography, than in those of science and mathematics, where it is often left out and under-studied (see Delcroix, 2019; Forisser, 2019). In the third part, we present the reader with two studies linking didactics of Mathematics and contextualisation.

In Chapter Seven, Eléda Robo presents a study on the practices of teachers in French Polynesia and French Guiana concerning the contextualisation of their teaching of space and geometry. She explains that teachers' choices regarding their practices are influenced by their knowledge, beliefs and knowledge of contexts. The aim of the study was to explore teachers' representations of the contextualisation of their teaching and to find out if there were distinctive contextualisation practices in these two territories. The author filmed six teaching-learning sessions, three in each territory, and paired Polynesia/Guyana on the basis of the common geometric theme addressed. She supplemented these observations with six semi-directive interviews. The data thus collected made it possible to determine the teachers' professional knowledge and beliefs according to the Pedagogical Content Knowledge (PCK) model (Shulman, 1986). She adapted the PCK model to her study by introducing elements of the contexts. Her results indicate that teachers used contextualisation practices in space and geometry that were very similar in both territories. She found that contextualisation was mainly present in reference to the pupil's micro-situational and intermediate context and that reference to sociocultural and linguistic contexts was little present and expressed only in terms of beliefs.

In Chapter Eight, Mickaëlle Ramassamy, Maurizio Ali and Antoine Delcroix present a research study conducted in Martinique. They explain that proof occupies a special place in mathematical activity and that its role in the learning of this discipline and the vocabulary concerning it (proof, demonstration. . .) are much discussed by research in didactics. The study describes the perceptions of students at the beginning of their scientific studies in Martinique, a French collectivity which has a school and university organization similar to that of metropolitan France. These perceptions of the students are contrasted with the capabilities revealed by an analysis of the demonstrations made by their peers, who were invited to perform during a questionnaire survey. The results obtained show that there is a gap between the students' perceptions and the abilities revealed by their answers to the questionnaire, which shows that the ability to analyse a mathematical argument and to spot biases in the writing of a demonstration still needs to be developed.

Références/References

- Delcroix, A. (2019). Contextualisation didactique : un concept en tension ? *Contextes et Didactiques*, 14, 24–40. <https://doi.org/10.4000/ced.1295>
- Forissier, T. (2019). Contextualisation et effets de contextes dans l' apprentissage des Sciences [HDR]. In *HDR*. Université des Antilles.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>

ELÉDA ROBO

Équipe d'accueil LIRDEF (EA3749), Université de Montpellier

7 Contextualisation pédagogique et *Pedagogical Content Knowledge*

Introduction

Nous commençons par faire une revue de littérature des deux axes théoriques sur lesquels s'appuie la recherche, à savoir la contextualisation didactique pour la première, et le *Pedagogical Content Knowledge* (PCK) pour l'autre. Ces éléments théoriques nous conduisent à la problématisation de la recherche. Nous présentons alors dans un premier temps la méthodologie choisie afin de répondre à la problématique, puis, dans un deuxième temps, les principaux résultats obtenus. Enfin, nous concluons ce travail par quelques éléments de discussion.

Revue de la littérature

L'ancrage théorique de la recherche a pour fondement deux piliers principaux. Il s'agit en premier lieu de la contextualisation didactique (Delcroix, Forissier et Anciaux, 2013 ; Sauvage Luntadi et Tupin, 2012) et en second lieu du *Pedagogical Content Knowledge* (PCK) initié par Shulman (1986/1987, 2005).

Contextualisation didactique

Nous abordons la contextualisation didactique en précisant d'une part les types de contextualisation (Robo, 2021) et d'autre part les degrés de contextualisation (Delcroix, Forissier, et Anciaux, 2013).

Les types de contextualisation

Nous définissons quatre types de contextualisation, à partir du macro-système des pratiques enseignantes dans leurs contextes (Sauvage Luntadi et Tupin, 2012) : la contextualisation micro-situationnelle, la contextualisation micro-périphérique, la contextualisation méso/régionale et la contextualisation macro/nationale (Robo, 2021).

Lorsque l'enseignant fait des adaptations en fonction de l'environnement immédiat de l'élève, à savoir l'élève lui-même, la classe, la cours de récréation, etc., nous utiliserons les termes de *contextualisation micro-situationnelle* (noté *Ms*). En second lieu, nous parlerons de *contextualisation micro-périphérique* (noté *Mp*) lorsque l'enseignant fait des adaptations de son enseignement en fonction du contexte environnant l'élève, à savoir l'établissement, la famille, le contexte socio-culturel. Quand l'enseignant fait des adaptations de son enseignement en fonction des attentes institutionnelles pour répondre par exemple aux « attentes des programmes d'enseignement » ou aux « politiques linguistiques et éducatives » des territoires, nous parlerons de *contextualisation méso/régionale* (noté *R*). En dernier lieu, nous nommerons *contextualisation macro/nationale* (noté *N*) la démarche de l'enseignant qui fait des adaptations en fonction des attentes de la société sur un plan national (Figure 1).

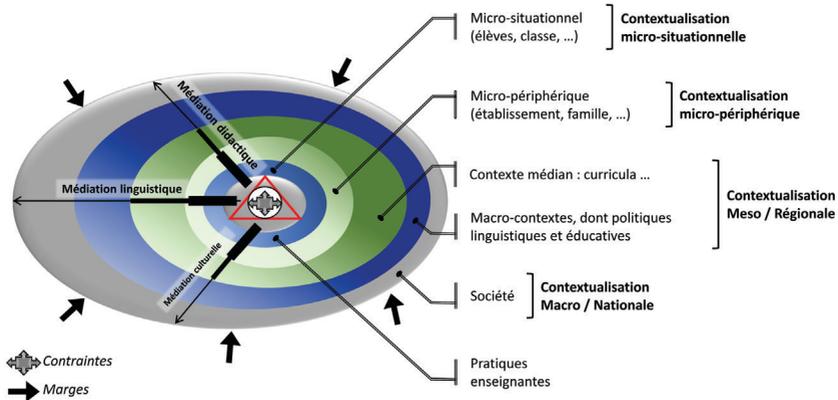


Figure 1 : Les différents types de contextualisation à partir du macro-système des pratiques enseignantes dans leurs contextes de Sauvage-Luntadi et Tupin (2012)

Les degrés de contextualisation

Du point de vue de Delcroix, Forissier et Anciaux (2013), la contextualisation didactique est décrite comme un phénomène transpositif qui opère à différents niveaux de la chaîne de transposition, niveaux pour lesquels des degrés de contextualisation sont définis : faible, intermédiaire et fort (*Ibid.*, 2013).

Nous nous interrogeons sur la contextualisation opérée par les enseignants en situation d'enseignement-apprentissage. Nous nous intéressons donc à la contextualisation pédagogique.

Contextualisation pédagogique, types et degrés de contextualisation

À partir du modèle tridimensionnel RT-TC-DC (Robo, 2021), nous nous focalisons sur le niveau de la « contextualisation pédagogique » (Figure 2)

pour lequel les types et les degrés de contextualisation seront interrogés suivant le domaine mathématique particulier de l'espace et de la géométrie.

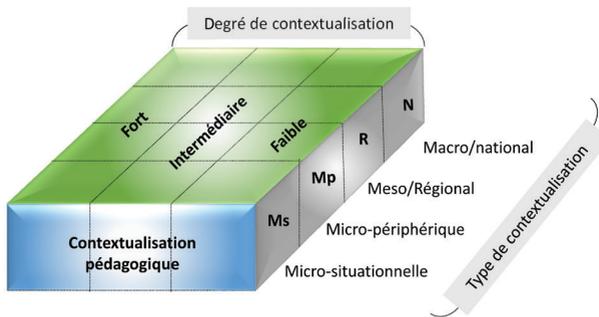


Figure 2 : La contextualisation pédagogique vue suivant les types et les degrés de contextualisation

Pedagogical Content Knowledge et éléments contextuels

La pratique enseignante peut être abordée du point de vue des connaissances et croyances professionnelles au travers du concept de Pedagogical Content Knowledge (Shulman, 1986/1987). Nous avons adapté ce concept à la recherche.

Origine et évolution

Le concept de Pedagogical Content Knowledge (PCK), connaissance pédagogique du contenu pour enseigner, est né aux États-Unis dans les années 1980 dans un contexte de réflexion et de recherche sur la formation des enseignants.

Shulman catégorise les savoirs de l'enseignant en trois (1986) puis en sept (1987) catégories de connaissances :

- 1) la connaissance du contenu disciplinaire
- 2) les connaissances pédagogiques générales
- 3) la connaissance du curriculum
- 4) la connaissance du contenu pédagogique (PCK)
- 5) la connaissance des apprenants et de leurs caractéristiques
- 6) la connaissance des contextes éducatifs
- 7) la connaissance des finalités et des valeurs éducatives.

Depuis les textes originaux de Shulman (1986 et 1987), de nombreuses recherches ont développé la notion de PCK et ont cherché à la préciser en redéfinissant et/ou réorganisant ses parties constitutives (Tamir, 1988 ; Marks, 1990 ; Grossman, 1990 ; Borko et Putman, 1996 ; Magnusson, Krajcik et Borko, 1999 ; Padilla et Van Driel, 2011). On pourra notamment citer l'introduction des connaissances relatives aux méthodes d'évaluation de l'apprentissage et des compétences (savoir pratique) et des conceptions sur les buts et les valeurs de l'enseignement d'une matière.

Le modèle de Mangane et Kermen (2016) relatif aux connaissances professionnelles d'enseignants de chimie propose quatre catégories de connaissances, composants PCK : programme, évaluation, stratégies et compréhension. Chacun des composants PCK est alors divisé en deux sous-composants. Dans son étude des connaissances et croyances professionnelles des enseignants vis-à-vis des calculs de durée sous la forme (Heures : Minutes), Mounsamy (2019) enrichit le modèle de Mangane et Kermen (2016) en y ajoutant des sous-composants croyances pour les composants PCK compréhension et PCK stratégies.

Grille générale d'analyse du PCK : thèmes géométriques de l'enseignement primaire

Concernant l'étude de la pratique enseignante que nous menons, nous adoptons les composants PCK retenus par Mounsamy (2019) auxquels nous ajoutons les sous-composants relatifs aux croyances de l'enseignant sur les programmes et sur l'évaluation. En effet, comme le soulignent Crahay, Wanlin, Issaieva et Laduron (2010, p. 88), « les connaissances et les croyances des enseignants, inévitablement modelées par leurs expériences personnelles et professionnelles, servent de filtres pour analyser et gérer les situations d'enseignement ». D'autre part, nous avons également ajouté un composant PCK signature qui correspond à une « dimension morale qui comprend un ensemble de croyances sur les attitudes, les valeurs et les dispositions professionnelles », que nous avons empruntée au concept de pédagogie de signature défini par Shulman (2005).

Notre recherche porte sur la place des contextes dans la pratique enseignante, à savoir dans quelle mesure le contexte est présent dans les connaissances, dans les croyances qu'ont les enseignants sur les programmes, l'évaluation, les stratégies, la compréhension et, dans une moindre mesure, dans les dimensions morales et les attitudes. Nous ajoutons alors un sous-composant contexte, à chacun des composants PCK, précédemment définis.

Le Tableau 1 présente la grille retenue pour l'analyse du PCK des enseignants relatifs aux thèmes géométriques de l'enseignement primaire. La notation utilisée pour chacun des sous-composants du PCK est Pg1, Pg2, Pg3 et Pg4 pour les sous-composants programmes, Ev1, Ev2, Ev3 et Ev4 pour les sous-composants évaluation, St1, St2, St3, et St4 pour les sous-composants stratégie, Co1, Co2, Co3 et Co4 pour les sous-composants compréhension et Sg1 et Sg2 pour les sous-composants stratégie. Les sous-composants Pg3, Ev3, St3, Co3 et Sg1 se rapportent aux croyances des enseignants (non contextuelles) et les sous-composants Pg4, Ev4, St4, Co4 et Sg2 aux connaissances et/ou croyances des enseignants liées aux contextes. À titre d'exemple, pour un enseignant, le sous-composant Ev4 de son PCK correspond aux connaissances et/ou croyances qu'il a sur des éléments contextuels pour évaluer, et Co4 aux connaissances et/ou croyances de l'enseignant sur des éléments contextuels pour la compréhension des élèves.

Tableau 1 : Grille PCK des enseignants relative aux thèmes géométriques de l'enseignement primaire

Composant	Noté	Sous-composant
PCK Programme	Pg1	Connaissance des buts et objectifs du programme pour un thème géométrique abordé
	Pg2	Connaissance du matériel nécessaire à l'enseignement du thème géométrique abordé
	Pg3	Croyance sur ce qui est dans les programmes sur l'enseignement du thème géométrique abordé
	Pg4	Connaissance, croyance sur des éléments contextuels du programme
PCK Évaluation	Ev1	Connaissance des apprentissages sur le thème géométrique abordé qui sont importants à évaluer
	Ev2	Stratégies utilisées par les enseignants pour évaluer la compréhension ou les idées fausses des élèves sur le thème géométrique abordé
	Ev3	Croyance sur ce qui doit être évalué sur le thème géométrique abordé
	Ev4	Connaissance, croyance sur des éléments contextuels pour évaluer
PCK Stratégies	St1	Connaissance des stratégies générales utilisables pour thème géométrique abordé
	St2	Connaissance des stratégies spécifiques permettant de surmonter les difficultés d'apprentissage des élèves sur le thème géométrique abordé
	St3	Croyances sur les stratégies pédagogiques d'enseignement du thème géométrique abordé
	St4	Connaissance, croyance sur des éléments contextuels de stratégies pédagogiques

(suite)

Tableau 1 : Suite

Composant	Noté	Sous-composant
PCK Compréhension	Co1	Connaissance des prérequis nécessaires à l'apprentissage du thème géométrique abordé
	Co2	Connaissance des difficultés d'apprentissage des élèves sur le thème géométrique abordé
	Co3	Croyances sur la compréhension des élèves sur le thème géométrique abordé
	Co4	Connaissance, croyance sur des éléments contextuels pour la compréhension des élèves
PCK Signature	Sg1	Dimension morale qui comprend un ensemble de croyances sur les attitudes, les valeurs et les dispositions professionnelles (implicite)
	Sg2	Éléments contextuels dans les attitudes, les valeurs et les dispositions professionnelles

Grilles spécifiques d'analyse du PCK

À partir de la grille générale du PCK des enseignants relative aux thèmes géométriques de l'enseignement primaire (Tableau 1), nous élaborons trois grilles spécifiques pour chacun des trois thèmes géométriques de la recherche : reconnaître, nommer, décrire un polygone (Tableau 2) ; reconnaître, nommer, décrire un solide (Tableau 3) ; décrire une figure en vue de la reproduire, programme de construction (Tableau 6).

Pour le thème géométrique « reconnaître, nommer, décrire un polygone », les sous-composants du PCK qui se rapportaient à un thème géométrique général dans le Tableau 1 sont spécifiés. À titre d'exemple, dans la Grille PCK des enseignants relative aux thèmes géométriques de l'enseignement primaire (Tableau 1), le sous-composant Ev1 « Connaissance des apprentissages sur le thème géométrique abordé qui sont importants à évaluer » est remplacé dans la Grille PCK relative à « reconnaître, nommer, décrire un polygone » (Tableau 4) par « Connaissance des apprentissages qui sont importants à évaluer sur

les polygones ». De même, le sous-composant Co3, « Croyances sur la compréhension des élèves sur le thème géométrique abordé » (Tableau 1) est remplacé par « Croyance sur la compréhension des élèves pour reconnaître, nommer, décrire un polygone » dans la Grille PCK relative à « reconnaître, nommer, décrire un polygone » (Tableau 2). Cependant nous avons, pour certains sous-composants, conservé la forme générale issue de la grille PCK des enseignants relative aux thèmes géométriques de l'enseignement primaire (Tableau 1). Cela est notamment le cas pour tous les sous-composants contextuels, Pg4, Ev4, St4, Co4 et Sg2. En effet, pour ces sous-composants, la référence aux contextes est implicitement associée au thème alors abordé par l'enseignant.

Tableau 2 : Grille PCK relative à « reconnaître, nommer, décrire un polygone »

Composant	Noté	Sous-composant
PCK Programme	Pg1	Connaissance des buts et objectifs du programme pour reconnaître, nommer, décrire un polygone
	Pg2	Connaissance du matériel nécessaire à l'enseignement des polygones
	Pg3	Croyance sur ce qui est dans les programmes pour l'enseignement des polygones
	Pg4	Connaissance, croyance sur des éléments contextuels du programme
PCK Évaluation	Ev1	Connaissance des apprentissages qui sont importants à évaluer sur les polygones
	Ev2	Stratégies utilisées par l'enseignant pour évaluer la compréhension ou les idées fausses des élèves
	Ev3	Croyance sur ce qui doit être évalué
	Ev4	Connaissance, croyance sur des éléments contextuels pour évaluer

(suite)

Tableau 2 : Suite

Composant	Noté	Sous-composant
PCK Stratégie	St1	Connaissance des stratégies générales pour reconnaître, nommer, décrire un polygone
	St2	Connaissance des stratégies spécifiques permettant de surmonter les difficultés d'apprentissage des élèves pour reconnaître, nommer, décrire un polygone
	St3	Croyances sur les stratégies pédagogiques pour reconnaître, nommer, décrire un polygone
	St4	Connaissance, croyance sur des éléments contextuels de stratégies pédagogiques
PCK Compréhension	Co1	Connaissance des prérequis nécessaires pour reconnaître, nommer, décrire un polygone
	Co2	Connaissance des difficultés d'apprentissage des élèves pour reconnaître, nommer, décrire un polygone
	Co3	Croyance sur la compréhension des élèves pour reconnaître, nommer, décrire un polygone
	Co4	Connaissance, croyance sur des éléments contextuels pour la compréhension des élèves
PCK Signature	Sg1	Dimension morale qui comprend un ensemble de croyances sur les attitudes, les valeurs et les dispositions professionnelles (implicite)
	Sg2	Éléments contextuels dans les attitudes, les valeurs et les dispositions professionnelles

Concernant les thèmes géométriques « reconnaître, nommer, décrire un solide » et « décrire une figure en vue de la reproduire, programme de construction », les grilles PCK ont été établies à partir de la Grille PCK des enseignants relative aux thèmes géométriques de l'enseignement primaire (Tableau 1) de manière analogue à la construction de la Grille PCK relative à « reconnaître, nommer, décrire un polygone »

(Tableau 2), comme précédemment explicité. Les Tableau 3 et Tableau 4 présentent ces grilles PCK.

Tableau 3 : Grille PCK relative à « reconnaître, nommer, décrire un solide »

Composant	Noté	Sous-composant
PCK Programme	Pg1	Connaissance des buts et objectifs du programme sur les solides
	Pg2	Connaissance du matériel nécessaire à l'enseignement des solides
	Pg3	Croyance sur ce qui est dans les programmes pour l'enseignement des solides
	Pg4	Connaissance, croyance sur des éléments contextuels du programme
PCK Évaluation	Ev1	Connaissance des apprentissages qui sont importants à évaluer sur les solides
	Ev2	Stratégies utilisées par l'enseignant pour évaluer la compréhension ou les idées fausses concernant les solides
	Ev3	Croyance sur ce qui doit être évalué sur les solides
	Ev4	Connaissance, croyance sur des éléments contextuels pour évaluer
PCK Stratégie	St1	Connaissance des stratégies générales pour reconnaître, nommer, décrire un solide
	St2	Connaissance des stratégies spécifiques permettant de surmonter les difficultés d'apprentissage des élèves pour reconnaître, nommer, décrire un solide
	St3	Croyances sur les stratégies pédagogiques pour reconnaître, nommer, décrire un solide
	St4	Connaissance, croyance sur des éléments contextuels de stratégies pédagogiques

(suite)

Tableau 3 : Suite

Composant	Noté	Sous-composant
PCK Compréhension	Co1	Connaissance des prérequis nécessaires pour reconnaître, nommer, décrire un solide
	Co2	Connaissance des difficultés d'apprentissage des élèves pour reconnaître, nommer, décrire un solide
	Co3	Croyance sur la compréhension des élèves sur les solides
	Co4	Connaissance, croyance sur des éléments contextuels pour la compréhension des élèves
PCK Signature	Sg1	Dimension morale qui comprend un ensemble de croyances sur les attitudes, les valeurs et les dispositions professionnelles (implicite)
	Sg2	Éléments contextuels dans les attitudes, les valeurs et les dispositions professionnelles

Tableau 4 : Grille PCK relative à « Décrire une figure en vue de la faire reproduire, programme de construction »

Composant	Noté	Sous-composant
PCK Programme	Pg1	Connaissance des buts et objectifs du programme pour décrire une figure en vue de la faire reproduire, rédiger, suivre un programme de construction
	Pg2	Connaissance du matériel nécessaire pour décrire une figure en vue de la faire reproduire, rédiger, suivre un programme de construction
	Pg3	Croyance sur ce qui est dans les programmes pour décrire une figure en vue de la faire reproduire, rédiger, suivre un programme de construction
	Pg4	Connaissance, croyance sur des éléments contextuels du programme

Tableau 4 : Suite

Composant	Noté	Sous-composant
PCK Évaluation	Ev1	Connaissance des apprentissages qui sont importants à évaluer pour décrire une figure en vue de la faire reproduire, rédiger, suivre un programme de construction
	Ev2	Stratégies utilisées par l'enseignant pour évaluer la compréhension ou les idées fausses
	Ev3	Croyance sur ce qui doit être évalué pour décrire une figure en vue de la faire reproduire, rédiger, suivre un programme de construction
	Ev4	Connaissance, croyance sur des éléments contextuels pour évaluer
PCK Stratégie	St1	Connaissance des stratégies générales pour décrire une figure en vue de la faire reproduire, rédiger, suivre un programme de construction
	St2	Connaissance des stratégies spécifiques permettant de surmonter les difficultés d'apprentissage des élèves pour décrire une figure en vue de la faire reproduire, rédiger, suivre un programme de construction
	St3	Croyances sur les stratégies pédagogiques pour décrire une figure en vue de la faire reproduire, rédiger, suivre un programme de construction
	St4	Connaissance, croyance sur des éléments contextuels de stratégies pédagogiques
PCK Compréhension	Co1	Connaissance des prérequis nécessaires pour décrire une figure en vue de la faire reproduire, rédiger, suivre un programme de construction
	Co2	Connaissance des difficultés d'apprentissage des élèves pour décrire une figure en vue de la faire reproduire, rédiger, suivre un programme de construction
	Co3	Croyance sur la compréhension des élèves pour décrire une figure en vue de la faire reproduire, rédiger, suivre un programme de construction

(suite)

Tableau 4 : Suite

Composant	Noté	Sous-composant
	Co4	Connaissance, croyance sur des éléments contextuels pour la compréhension des élèves
PCK Signature	Sg1	Dimension morale qui comprend un ensemble de croyances sur les attitudes, les valeurs et les dispositions professionnelles (implicite)
	Sg2	Éléments contextuels dans les attitudes, les valeurs et les dispositions professionnelles

Problématisation

Le cadre théorique de la contextualisation didactique a mis en lumière plusieurs types de contextualisation ainsi que différents degrés. Nous nous interrogeons alors sur la place des contextes dans la pratique enseignante. En particulier nous nous demandons : « Dans quelle mesure les contextes socio-culturels et linguistiques sont-ils pris en compte dans l'enseignement des activités mathématiques géométriques au cycle 3 de l'école primaire? »

Méthodologie

Nous avons mené des observations directes en situation didactique de classe sur les deux territoires, Polynésie française et Guyane française. Les séances ont été filmées et transcrites de manière multimodale (Mondada, 2008). Nous avons complété ces observations par des entretiens semi-directifs également filmés ou simplement enregistrés. En Polynésie française, ce recueil de données, séances filmées et entretiens, s'est fait dans le cadre du projet Pratiques Éducatives Enseignantes et Parentale en Polynésie française (PrÉEPP) faisant suite à un appel à projet du Ministère des Outre-mer (Ailincai et Delcroix, 2017).

Contexte et participants - Outils de collecte de données

Nous avons filmé plusieurs séances au cycle 3 de l'école primaire sur chacun des deux territoires, Polynésie française et Guyane française. Nous avons sélectionné trois binômes de séances Polynésie/Guyane sur la base du thème commun abordé : reconnaître, nommer, décrire un polygone ; reconnaître, nommer, décrire un solide ; décrire une figure en vue de la faire reproduire, programme de construction. Nous avons complété ces observations par des entretiens semi-directifs pour chacun des enseignants observés (Tableau 5).

Tableau 5 : Population des observations directes et des entretiens

	Binôme 1		Binôme 2		Binôme 3	
Thèmes géométriques	Reconnaître, nommer, décrire un polygone		Reconnaître, nommer, décrire un solide		Décrire une figure en vue de la faire reproduire, programme de construction	
Territoires	Polynésie	Guyane	Polynésie	Guyane	Polynésie	Guyane
Enseignants	EP1	EG1	EP2	EG2	EP3	EG3
Niveaux	CM2	CE2-CM1	CM2	CM1	CM2	CM2
Durées des séances (en minutes)	35	51	13	60	71	41
Durées des entretiens (en minutes)	5	45	3	33	8	30

En Polynésie française, la trame d'entretien a été élaborée au sein de l'équipe du projet PrEPPP (Ailincal & Delcroix, 2017, p. 73). Les questions étaient de trois ordres : sur la pratique enseignante spécifique à la séance observée, sur la pratique enseignante en général et sur la formation du professeur des écoles (Encadré 1).

Encadré 1 Trame d'entretien avec les professeurs des écoles de Polynésie française

Sur la pratique enseignante spécifique, liée à la séance observée :

1. Pouvez-vous décrire la séance que vous venez de faire ?
2. Si vous étiez amené à refaire cette séance, comment la feriez-vous ? (Pouvez-vous décrire ce que vous auriez aimé faire; ce qui vous a réussi ou bien ce que vous aimeriez changer ?)

Sur la pratique enseignante en général :

3. Pouvez-vous décrire une séance habituelle en mathématiques ?
4. Connaissez-vous les approches actuelles conseillées dans l'enseignement des mathématiques ?
5. Avez-vous une matière que vous préférez ou dans laquelle vous êtes le plus à l'aise (vs. Le moins à l'aise) ?

Formation :

6. Quelle formation avez-vous suivie pour devenir enseignant ?

En Guyane française, les entretiens semi-directifs ont été plus longs et orientés sur l'aspect « histoire mathématiques du professeur des écoles », « histoire mathématiques » étant entendu comme le vécu relatif à la discipline en tant qu'apprenant (rapport au savoir et rapport au formateur). Les entretiens ont été transcrits dans leur intégralité en Polynésie française, alors qu'en Guyane française, seuls quelques extraits se rapportant à l'objet de la recherche l'ont été. Dans les deux cas, il s'agissait de transcriptions mot pour mot sans reformulation.

Méthodes d'analyse

Afin de caractériser les connaissances professionnelles des enseignants, pour chacun des trois thèmes géométriques de la recherche¹,

1 Thèmes géométriques : Reconnaître, nommer, décrire un polygone; Reconnaître, nommer, décrire un solide; Décrire une figure en vue de la faire reproduire, programme de construction.

nous cherchons dans la pratique de classe ou lors des entretiens à renseigner, chacun des sous-composants du PCK relatif au programme, à l'évaluation, à la stratégie, à la compréhension et de signature.

Nous utiliserons deux codes, un pour les sous-composants non contextuels et l'autre pour les sous-composants contextuels.

Pour les sous-composants non contextuels (Pg1), (Pg2), (Pg3), (Ev1), (Ev2), (Ev3), (St1), (St2), (St3), (Co1), (Co2), (Co3) et (Sg1) :

- 2 : sous-composant du PCK exprimé par l'enseignant ;
- 1 : sous-composant du PCK exprimé de manière limitée par l'enseignant ;
- 0 : sous-composant du PCK de l'enseignant non observé lors de la séance.

Pour les sous-composants contextuels, (Pg4), (Ev4), (St4), (Co4) et (Sg2), on notera :

- Ms : contextualisation micro-situationnelle exprimée par l'enseignant ;
- Mp : contextualisation micro-périphérique exprimée par l'enseignant ;
- R : contextualisation méso/régionale exprimée par l'enseignant ;
- 0 : contextualisation non observée lors de la séance.

Nous n'avons pas estimé utile de différencier le codage de la non-observation de sous-composants du PCK de l'enseignant qu'il soit contextuel ou non.

Nous donnons dans le Tableau 6 quelques précisions et/ou exemples qui nous ont permis de renseigner les sous-composants PCK des enseignants, pour l'un ou l'autre des trois thèmes de la recherche. Les sous-composants croyances sont complétés en se référant principalement à ce qui est exprimé lors des entretiens mais également à travers le discours des enseignants en classe. En particulier, nous donnons les codages associés pour les sous-composants contextes. Ainsi, par exemple, lorsque l'enseignant dit « Un maçon, il dispose d'outils pour construire sa maison. S'il ne sait pas utiliser ses outils, la maison elle va un peu être bancal. Elle va s'effondrer. En géométrie ça va faire exactement la même chose », il utilise des éléments du contexte périphérique (Mp) en termes de stratégie pédagogique (St4).

Tableau 6 : Précisions et exemples illustrant la mobilisation de sous-composants PCK

Composant	Sous-composant		Précisions/exemples
PCK Programme	Pg1	Connaissance des buts et objectifs du programme pour reconnaître, nommer, décrire un polygone	L'enseignant manifeste des connaissances sur les programmes (cycle 2, 3, 4), se réfère aux documents d'accompagnement, et sait inscrire la notion abordée au sein du cursus scolaire de l'élève.
	Pg2	Connaissance du matériel nécessaire à l'enseignement des polygones	Utilisation adéquate et/ou référence aux instruments de géométrie, aux objets du quotidien lors de la séance. . .
	Pg3	Croyance sur ce qui est dans les programmes pour l'enseignement des polygones	Extrait d'entretien : « C'est pour ça que j'ai fait un calcul mental sur les tables de multiplication, et en même temps on arrive en fin d'année et ça permet de vérifier s'ils les connaissaient toujours. »
	Pg4	Connaissance, croyance sur des éléments contextuels du programme	Croyances sur les catégories d'éléments contextuels des programmes (Ms, Mp, R)
PCK Évaluation	Ev1	Connaissance des apprentissages qui sont importants à évaluer sur les polygones	Observable par exemple avec la trace écrite ou encore lors des moments de synthèses de l'enseignant ou par le traitement que l'enseignant fait des erreurs des élèves.
	Ev2	Stratégies utilisées par l'enseignant pour évaluer la compréhension ou les idées fausses des élèves	Observable par le questionnement mis en place par l'enseignant, le traitement que l'enseignant fait des erreurs des élèves, les remédiations proposées.
	Ev3	Croyance sur ce qui doit être évalué	Extrait d'entretien : « Parce qu'en géométrie il faut aussi construire des figures »

Tableau 6 : Suite

Composant	Sous-composant		Précisions/exemples
	Ev4	Connaissance, croyance sur des éléments contextuels pour évaluer	Recours aux éléments du contexte pour évaluer la compréhension : tableau, fenêtre, porte de la classe. . .(Ms)
			Recours aux éléments du contexte socio-culturel des territoires pour évaluer la compréhension en utilisant des analogies, des métaphores (Mp)
			Utilisation d'une langue régionale pour évaluer (R)
PCK Stratégie	St1	Connaissance des stratégies générales pour reconnaître, nommer, décrire un polygone	Organisation générale d'une séance : phase introductive, recherche, évaluation, synthèse. . . Stratégie de traitement des erreurs des élèves.
	St2	Connaissance des stratégies spécifiques permettant de surmonter les difficultés d'apprentissage des élèves pour reconnaître, nommer, décrire un polygone	Adaptation de l'enseignant : travail différencié en fonction de caractéristiques propres à la matière ou aux élèves. Organisation de la classe : binôme, individuel, classe entière. . . Stratégie de l'enseignant dans le traitement des erreurs des élèves.
	St3	Croyances sur les stratégies pédagogiques pour reconnaître, nommer, décrire un polygone	Extrait d'entretien « On a fait un exemple collectivement pour que tout le monde sache ce qu'ils auront à faire »

(suite)

Tableau 6 : Suite

Composant	Sous-composant		Précisions/exemples
	St4	Connaissance, croyance sur des éléments contextuels de stratégies pédagogiques	Extrait du discours de l'enseignant en classe : « Un maçon, il dispose d'outils pour construire sa maison. S'il ne sait pas utiliser ses outils, la maison elle va un peu être bancal. Elle va s'effondrer. En géométrie ça va faire exactement la même chose » (Mp)
PCK Compréhension	Co1	Connaissance des prérequis nécessaires pour reconnaître, nommer, décrire un polygone	Repérable lors de la phase de lancement par exemple par les notions abordées de manière annexe pour comprendre la séance. Exemple : savoir mesurer des segments pour comparer leurs longueurs. Repérable également dans le traitement que l'enseignant fait des erreurs des élèves.
	Co2	Connaissance des difficultés d'apprentissage des élèves pour . . .	Travail d'anticipation des difficultés des élèves : travail préventif de différenciation, ou anticipation des difficultés dans le discours de l'enseignant. Traitement que l'enseignant fait des erreurs des élèves.
	Co3	Croyance sur la compréhension des élèves pour . . .	Adéquation entre les idées fausses des élèves et la remédiation de l'enseignant.
	Co4	Connaissance, croyance sur des éléments contextuels pour la compréhension des élèves	Extrait d'entretien : « Il y a tout un ensemble, il y a tout un contexte familial, culturel ; enfin je ne vais pas rentrer dans les détails mais y a beaucoup de choses qui font qu'il y a des élèves qui décrochent » (R)

Tableau 6 : Suite

Composant	Sous-composant		Précisions/exemples
PCK Signature	Sg1	Dimension morale qui comprend un ensemble de croyances sur les attitudes, les valeurs et les dispositions professionnelles	L'enseignant précise par exemple qu'il faut bien s'asseoir sur sa chaise avant de travailler, se mettre bien droit, attendre le silence pour commencer à travailler. . .
	Sg2	Éléments contextuels dans les attitudes, les valeurs et les dispositions professionnelles	Extrait d'entretien : « ce qui me plaît dans le métier, y a pas un jour où je me lève et je rechigne pour aller travailler » (Mp)

Les observations directes des enseignants en situation de classe ainsi que les entretiens avec ces derniers nous ont permis de compléter leurs grilles PCK.

Résultats

Dans cette partie, nous donnons les résultats de nos observations vis-à-vis du PCK des enseignants. Nous abordons d'une part les résultats relatifs aux sous-composants non contextuels du PCK des enseignants et d'autre part ceux relatifs aux contextes.

Sous-composants non contextuels du PCK

Nos observations en situation didactique de classe ainsi que les entretiens avec chacun des enseignants EP1, EG1, EP2, EG2, EP3 et EG3, nous ont permis d'établir par sous-composant et pour chacun des binômes, un score sur 4. Ainsi, par exemple, la connaissance des apprentissages qui sont importants à évaluer sur les polygones (Ev1) est exprimée par l'enseignant EP1 (code 2) et exprimée de manière limitée par EG1 (code 1). Pour le binôme 1, le score pour le sous-composant Ev1

est la somme de 1 et de 2, à savoir 3. Nous adoptons la même démarche pour tous les sous-composants PCK et pour tous les binômes. Nous déterminons également un score général pour chacun des composants PCK par addition des scores des sous-composants qui est donc relatif au score maximal de 36. Ainsi, ce score est de 34 sur 36 pour le PCK évaluation pour la recherche que nous faisons. Nous avons synthétisé les scores obtenus au sein du Tableau 7.

Tableau 7 : Tableau synthétique des scores pour les sous-composants non contextuels du PCK des enseignants des binômes 1, 2 et 3.

Composant PCK.	Noté²	Binôme 1 Score sur 4	Binôme 2 Score sur 4	Binôme 3 Score sur 4	Polynésie Guyane Score sur 12	Score sur 36
PCK Programme	Pg1	1	4	4	9	26
	Pg2	3	4	4	11	
	Pg3	0	2	4	6	
PCK Évaluation	Ev1	3	4	3	10	34
	Ev2	4	4	4	12	
	Ev3	4	4	4	12	
PCK Stratégie	St1	4	4	4	12	31
	St2	2	3	3	8	
	St3	4	4	3	11	
PCK Compréhension	Co1	4	2	2	8	27
	Co2	2	2	3	7	
	Co3	4	4	4	12	
PCK Signature	Sg1	4	2	4	10	Score sur 12
						10

Plusieurs constats se dégagent du Tableau 7.

- Le PCK évaluation est exprimé par tous les enseignants dans tous ses sous-composants ;
- Les connaissances et croyances relatives à l'évaluation sont plus exprimées que celles relatives aux stratégies d'apprentissage et à la compréhension ;
- Les enseignants expriment plus fréquemment des connaissances générales (St1) que des connaissances spécifiques (St2, Co1, Co2) ;
- Les enseignants expriment des croyances sur des attitudes et des dispositions professionnelles (Sg 1).

Sous-composants contextuels du PCK

Concernant la référence aux éléments contextuels, nous avons déterminé le type de contextualisation, micro-situationnelle, micro-périphérique, méso/régionale, exprimé par les enseignants EP1, PG1, EP2, EG2, EP3 et EG3 ainsi qu'à l'intérieur des binômes Polynésie/Guyane. Nous constatons par exemple que, pour le binôme 1, les enseignants expriment des connaissances, croyances sur des éléments contextuels de stratégies pédagogiques (St4) de type micro-situationnel. Il s'agit de la mobilisation d'instruments de géométrie : règle, équerre, gabarit d'angle droit. Cependant, nous n'avons pas, pour ce binôme 1, observé d'éléments de contextualisation micro-périphérique ou régionale en termes de stratégie (St4). Nous adoptons une démarche analogue pour tous les sous-composants contextuels. Nous déterminons également par composant PCK, l'occurrence des types de contextualisation mobilisés. Nous synthétisons ces résultats sur la référence aux éléments contextuels au sein du Tableau 8.

Tableau 8 : Tableau synthétique d'occurrences pour les sous-composants contextuels du PCK des enseignants des binômes 1, 2 et 3.

			Binôme 1	Binôme 2	Binôme 3	Polynésie Guyane	
			Occurrence				
Sous-composant contextuel		Code ³	Sur 2	Sur 2	Sur 2	Sur 6	Sur 18
PCK Programme	Pg 4	Ms	2	2	2	6	9
		Mp	1	2	0	3	
		R	0	0	0	0	
PCK Évaluation	Ev4	Ms	2	2	2	6	11
		Mp	1	2	1	4	
		R	1	0	0	1	
PCK Stratégie	St 4	Ms	2	2	2	6	9
		Mp	0	2	1	3	
		R	0	0	0	0	
PCK Compréhension	Co4	Ms	2	2	2	6	10
		Mp	0	2	1	3	
		R	0	1	0	1	
PCK Signature	Sg2	Ms	1	1	1	3	4
		Mp	1	0	0	1	
		R	0	0	0	0	

Nous pouvons ainsi comptabiliser les types de contextualisation exprimés sur l'ensemble de nos observations. Nous constatons que la

3 Code pour les types de contextualisation : Ms (micro-situationnelle) ; Mp (micro-périphérique) ; R (mésio/régionale).

contextualisation micro-situationnelle est toujours exprimée en référence aux connaissances et croyances relatives au programme, à l'évaluation, à la stratégie et à la compréhension (exprimée 24 fois sur les 24 sous-composants), tandis que la contextualisation régionale n'est exprimée que deux fois (Tableau 9).

Tableau 9 : Les types de contextualisation exprimés par les enseignants

		PCK	
		Programme, Évaluation, Stratégie, Compréhension	Signature
		Sur 24	Sur 6
Contextualisation	Micro-situationnelle	24	3
	Micro-périphérique	13	1
	Méso/régionale	2	0

Plusieurs constats se dégagent :

- La contextualisation est essentiellement micro-situationnelle ;
- La contextualisation méso/régionale est peu présente et exprimée uniquement en termes de croyances ;
- La contextualisation s'opère principalement par le recours aux artefacts (règle, équerre, gabarit d'angle droit, objets du quotidien) ;
- Les artefacts sont utilisés plus en termes d'évaluation et de compréhension que de stratégie.

Ces résultats sur les connaissances et/ou croyances professionnelles des enseignants nous interpellent.

Discussion et conclusion

Dans le cadre de cette étude, nos résultats nous conduisent à constater que, dans le domaine de l'espace et de la géométrie au cycle 3 de l'école

primaire, la contextualisation est plus micro-situationnelle aussi bien dans les observations directes de classe que dans les croyances exprimées. Concernant le degré de contextualisation, il est intermédiaire. En effet, lors des observations, l'utilisation des artefacts et des métaphores dépasse le simple changement d'illustration dans la mesure où les enseignants construisent les situations d'enseignement-apprentissage en cohérence avec les données en jeu (Delcroix, Forissier et Anciaux, 2013). La référence au contexte socio-culturel des territoires, contextualisation micro-périphérique, est minoritaire et exprimée uniquement dans les représentations. Nous pensons que la contextualisation micro-périphérique, et donc en référence au contexte socio-culturel, dans le domaine de l'espace et de la géométrie, demande une connaissance approfondie des territoires, aussi il semble plus facile d'opérer une contextualisation micro-situationnelle. Mais le domaine de la géométrie nous semble exigeant et la contextualisation y est intermédiaire.

Nous avons dressé un portrait des pratiques de contextualisation en espace et géométrie au cycle 3 de l'école primaire en Polynésie française et en Guyane française et avons constaté que les enseignants ont des pratiques de contextualisation très proches d'un territoire à l'autre. Nous n'avons pas constaté d'adaptation des enseignements aux contextes socio-culturel et/ou linguistique qui soit manifeste, mais des pratiques de contextualisation très similaires. La contextualisation méso/régionale est peu observée et uniquement en termes de représentations.

Il pourrait être pertinent de sensibiliser les futurs enseignants aux problématiques traitant des « contextes et des mathématiques », notamment dans le cadre de la formation initiale, initiation qui pourrait se poursuivre lors de la formation continue. En effet, la présence explicite de « 10 % du temps réservé au contexte, notamment territorial, et aux innovations propres de chaque INSPÉ » dans la réforme de la formation initiale des professeurs et des conseillers principaux d'éducation en INSPÉ (MENJS, 2021), nous semble être un levier dont il conviendrait de se saisir. Il s'agirait, selon nous, non pas de séparer les enseignements mathématiques de ceux relatifs aux contextes, mais véritablement de les inclure dans la formation disciplinaire mathématique, créant de ce fait un enseignement « mathématico-contextuel ».

Outre l'espace et la géométrie, objet de cette recherche, les autres domaines mathématiques mériteraient d'être également abordés afin de mesurer la place des contextes dans l'enseignement-apprentissage des mathématiques. Ces études pourraient être des points de départ, nous pourrions même dire des prérequis indispensables pour l'étude des « effets de la contextualisation sur les apprentissages », et l'on peut considérer que le développement de projets de recherche dans ce domaine s'avère nécessaire.

Références

- Ailincai, R., & Delcroix, A. (2017, décembre). Recueil d'un corpus des pratiques éducatives enseignantes et parentales en Polynésie française. Présentation-bilan du projet PrEEPP. (P. u. Antilles, Éd.) *Contextes et didactiques*(10). Récupéré sur <http://journals.openedition.org/ced/927>. doi:10.4000/ced.927
- Borko, H., & Putman, R.-T. (1996). Learning to teach. Dans D.-L. Berliner, & R.-C. Calfee, *Handbook of educational psychology* (pp. 673–708). New-York: Mac Millan.
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, E., & Laduron, I. (2010, juillet-septembre). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. (E. Éditions, Éd.) *Revue française de pédagogie*. doi:10.4000/rfp.2296
- Delcroix, A., Forissier, T., & Anciaux, F. (2013). Vers un cadre d'analyse opérationnel des phénomènes de contextualisation didactique. Contextualisations didactiques : approches théoriques. Dans F. Anciaux, T. Forissier, & L.-F. Prudent, *Contextualisations didactiques : approches théoriques* (éd. Cognition et Formation, pp. 141–185). L'Harmattan. Récupéré sur <https://hal.univ-antilles.fr/hal-01530871>.
- Grossman, P.-L. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. New-York: Teachers College press.

- Magnusson, S., Krajcik, J., & Borko, H. (1999). Nature, sources, and development of pedagogical content knowledge for science teaching. Dans J. Gess-Newsome, & N.-G. Lederman, *Examining pedagogical content knowledge: The construct and its implications for science education* (pp. 95–132). The Netherlands, The Netherlands: Kluwer Academic.
- Mangane, D., & Kermen, I. (2016, mars-avril). Connaissances professionnelles des enseignants dans l'enseignement de la chimie : une étude de cas en stéréochimie. *Actes des 9^e rencontres de l'Ardist*, 185–190. Récupéré sur [http://www.ardist.org/rencontres-scientifiques/](http://www.ardist.org/rencontres-scientifiques/colloques-scientifiques/)
- Marks, R. (1990). Pedagogical content knowledge: From a mathematical case study to a modified conception. *Journal of Teacher Education*, 41(3), 3–11.
- MENJS. (2021). *Réforme de la formation initiale des professeurs et des conseillers principaux d'éducation en instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation*. VADEMECUM, MENJS. Récupéré sur https://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/Actualites/71/5/2021_vademecum_reforme_du_concours_etudiants_DGRH_1392715.pdf
- Mondada, L. (2008). La transcription dans la perspective de la linguistique interactionnelle. Dans M. Coordonné par Bilger, *Données orales. Les enjeux de la transcription* (pp. 78–110). Presse universitaire de Perpignan.
- Mounsamy, A. (2019). *Les opérations sur la grandeur temps à l'école et au collège : l'exemple du calcul de durée dans le contexte guadeloupéen*. Thèse de doctorat.
- Padilla, K., & Van Driel, J. (2011). The relationships between PCK components: the case of quantum chemistry professors. *Chem. Educ. Res. Pract*(12), 367–378.
- Robo, É. (2021). *Étude comparée des interactions à visée d'apprentissage lors de séances de géométrie au cycle 3 de l'école primaire : le cas de la Polynésie française et de la Guyane française*. Thèse de doctorat, Université des Antilles.

- Sauvage Luntadi, L., & Tupin, F. (2012, janvier). La compétence de contextualisation au cœur de la situation d'enseignement-apprentissage. (I. d. éducatives, Éd.) *Phroneis*, 1(1), 102–117. doi: <https://doi.org/10.7202/1006488ar>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Shulman, L.-S. (1987). Knowledge and teaching : foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Shulman, L.-S. (2005). Signature pedagogies in the profession. *daedalus*, 134(3), 52–59.
- Tamir, P. (1988). Subject matter and related pedagogical knowledge in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 4(2), 99–110.

MICKAELLE RAMASSAMY

Équipe d'accueil CRREF (EA 4538), Université des Antilles

MAURIZIO ALÌ

Équipe d'accueil CRREF (EA 4538), Université des Antilles

ANTOINE DELCROIX

Équipe d'accueil CRREF (EA 4538), Université des Antilles

8 Apprentissage de la preuve au supérieur aux Antilles

Introduction

Dans le contexte francophone, le mot « preuve » revêt un sens différent selon le domaine dans lequel il est employé, que ce soit le droit, les sciences expérimentales ou les mathématiques. Dans ce dernier champ scientifique, ce concept est omniprésent, mais le sens et les fonctions qui lui sont attribués varient selon les périodes historiques et les acteurs qui l'emploient.

Ainsi, le rôle de la preuve, sa rédaction formelle ou informelle et sa conception en tant que processus ont été l'objet de ruptures épistémologiques au cours des siècles ; l'histoire des mathématiques fait état de ces ruptures depuis la Grèce Antique jusqu'à nos jours, que nous pouvons retrouver dans l'analyse historique de Barbin (1988). La recherche en didactique des mathématiques fait également état de débats quant aux modalités de cet apprentissage en prenant le plus souvent appui sur l'enseignement des mathématiques dans l'enseignement secondaire.

D'un point de vue sémantique, le mot « preuve » fait l'objet de nombreuses discussions (Balacheff, 1987), en particulier quant à sa

synonymie ou son rapprochement avec des mots tels qu'« explication », « validation », « raisonnement », « argumentation » ou « démonstration » (Duval, 1992). Le sens qui lui est attribué conditionne donc toute étude dont cette notion est l'objet, le choix fait par les auteurs n'étant pas uniquement lié à une question de sémantique, mais également aux aspects cognitifs, fonctionnels et structurels de la preuve. Cependant, quel que soit le sens qui lui est attribué, la preuve en mathématiques n'a pas la même valeur chez l'apprenti mathématicien, élève ou étudiant, chez l'enseignant ou chez le mathématicien professionnel.

Élément caractéristique de l'activité mathématique, la preuve fait l'objet d'un apprentissage au cours de la scolarité, dont la place, l'importance et la temporalité ont subi des changements au cours des réformes successives de l'enseignement des mathématiques en France. À l'heure actuelle, cet enseignement fait l'objet d'instructions précises dans les programmes de l'enseignement secondaire, afin d'amener l'élève à une acquisition progressive des mécanismes de la preuve et des types de raisonnement désignés comme étant à acquérir. *A contrario*, les instructions encadrant l'enseignement des mathématiques à l'université et en classes préparatoires scientifiques aux grandes écoles ne font pas mention de la preuve, ni comme objet d'enseignement, ni comme pratique mathématique. Ceci pourrait laisser penser que la question de la démonstration et celle de son enseignement sont réglées à la fin du cycle secondaire.

Pour autant, les étudiants ayant obtenu le baccalauréat et entrant dans des filières scientifiques de l'enseignement supérieur semblent encore en difficulté vis-à-vis du raisonnement mathématique. Ce constat nous a amenés à nous questionner sur l'état des connaissances et capacités concernant la preuve que les étudiants peuvent manifester à l'entrée dans l'enseignement supérieur, dans des filières où l'enseignement des mathématiques joue un rôle important. Nous avons retenu comme terrain d'étude les Classes Préparatoires aux Grandes Écoles scientifiques (Mathématiques Physique et Sciences de l'Ingénieur et Physique Chimie et Sciences de l'ingénieur) et la licence de mathématiques.

Nous présentons successivement quelques éléments d'ancrage sur les différentes fonctions de la preuve en mathématiques et sur sa place

dans les programmes de l'enseignement secondaire. Ceci nous permet de préciser l'approche retenue pour questionner la perception de la preuve et la capacité des étudiants entrés dans ces filières en 2019 à analyser une démonstration. Un questionnaire leur a été proposé, comportant des questions générales sur leur niveau perçu en mathématiques, leurs connaissances des différents types de raisonnements et l'analyse de productions d'élèves. Les données ainsi recueillies sont ensuite présentées et analysées afin d'appréhender le niveau d'acquisition de la construction d'une preuve chez ces étudiants au début de leurs études scientifiques dans l'enseignement supérieur.

Revue de la littérature

Les notions de preuve et de démonstration ont fait l'objet de nombreux travaux et débats au travers de l'histoire des mathématiques. En relation avec leur enseignement-apprentissage, nous retenons ici leurs aspects fonctionnel, structurel et cognitif que nous exposerons successivement avant de nous tourner vers leur place dans l'enseignement des mathématiques en France. Ceci nous conduit, enfin, à exposer la question de recherche et les hypothèses que nous formulons.

Preuve et démonstration

Les aspects fonctionnels de la preuve

À l'instar de Hanna (1990), nous reconnaissons deux rôles essentiels aux preuves en mathématiques, à savoir d'une part apporter un éclairage sur une proposition mathématique, permettant sa compréhension, et d'autre part « la prouver », au sens de l'établir de manière irréfutable afin de pouvoir convaincre un interlocuteur de sa véracité. D'un point de vue historique, Barbin (1988) affirme que le but premier des démonstrations est passé de *convaincre* dans la Grèce Antique, à la

recherche d'éclairage, au travers du chemin parcouru et de la méthode employée, au XVII^e siècle. Une seconde transition va s'opérer à partir du XIX^e siècle lorsque les progrès des mathématiques vont conduire à montrer la relativité de la notion de vérité au sein de cette discipline, par exemple par l'avènement de la géométrie non euclidienne (Houzel, 1991). Le postulat des parallèles n'est ni vrai ni faux, mais sa valeur de vérité s'établit à l'intérieur d'une théorie de référence qu'il s'agit de préciser, par exemple la géométrie euclidienne. La notion de vérité devient, à partir de cette époque, liée à la non-contradiction au sein d'un système d'axiomes donné.

Si le mot démonstration est fréquemment employé dans l'enseignement des mathématiques en France, le contexte anglo-saxon se limite à l'usage du mot « preuve ». Dans son analyse, Barbin (1988) fait tout autant référence à la preuve qu'à la démonstration, ce qui questionne la synonymie entre ces deux mots (Arsac, 1988). Hanna (1990) attribue à la démonstration le rôle de preuve formelle « comme suite finie de propositions dont la première est un axiome et les autres, produites à l'aide de règles d'inférences, la dernière étant la proposition à prouver » (p. 6). Ainsi, si d'un point de vue fonctionnel, preuve et démonstration semblent viser un même but, à savoir la validité d'un énoncé au sein d'un système théorique (Pedemonte, 2002), l'adjonction du qualificatif « formelle » au terme *preuve* pour parler de démonstration, et le lien que cette dernière entretient avec le schéma déductif, laissent entendre une nécessité de formalisme, un besoin supplémentaire de rigueur qui distinguerait la preuve de la démonstration. Cette différence se retrouve dans les travaux de Balacheff (1982) qui distinguent preuve et démonstration par un besoin, dans le deuxième cas, de respecter un formalisme répondant aux exigences de la communauté mathématique.

Le point de vue structurel

C'est ainsi que, d'un point de vue structurel, les liens qu'entretiennent preuve et démonstration seraient de l'ordre de ceux qui relient la forme au contenu (Balacheff, 2011), la mise en avant de la rigueur attendue dans les règles de formalisme qui différencient la preuve de la démonstration étant attribuée à la structure. En effet, la démonstration semble

liée à un schéma déductif tel que décrit dans les travaux de Tanguay (2005), pour lequel une démonstration est constituée de pas déductifs dans lesquels chaque proposition peut prendre trois statuts : proposition d'entrée, règle d'inférence et propriété inférée, indépendamment de leur contenu. Entre deux pas de déduction, les propositions changent de statut, la proposition inférée devenant proposition de départ, ainsi que le décrit Duval (1991).

Cependant, le rapprochement entre preuve et démonstration conduit fréquemment à une assimilation entre preuve et raisonnement déductif qui pose la question de la place de différents types de preuves telles que les preuves par l'action, les preuves ostentatoires, visuelles, graphiques, algébriques ou euclidiennes, selon l'énumération effectuée par Tall (1998). Si ces différents types de preuves répondent au besoin de conviction d'autrui quant à la validité d'une proposition, toute preuve ne se réduit pas à un enchaînement d'implications. Sur la base de ces éléments, preuve et schéma déductif ne désignent pas le même objet mathématique, tout comme preuve et démonstration par ce besoin de formalisme pour répondre aux besoins de la communauté mathématique. Cependant, le point de vue cognitif, développé ci-dessous, nous amène à ne pas dessiner une séparation aussi franche entre preuve et démonstration.

Le point de vue cognitif

La preuve revêt une difficulté particulière, car s'approprier ses mécanismes passe par l'utilisation de systèmes de représentation liés au raisonnement. De plus, l'activité mathématique qui vise à prouver un résultat demande de se restreindre à un système de représentation approprié dans lequel les éléments de connaissance sont plus facilement accessibles et mobilisables, permettant une appréhension synthétique des concepts et des liens entre ceux-ci (Barnard & Tall, 1997).

Par ailleurs, les mathématiques n'offrant pas d'accès direct, sensoriel ou instrumenté pour la compréhension des mécanismes de la preuve, le choix du registre (Duval, 1991) de représentation est crucial, car les concepts du registre choisi ne doivent pas ajouter de difficulté supplémentaire à l'élaboration de la preuve. L'élaboration d'une

démonstration, qui se doit de répondre à des règles structurelles et logiques définies par le champ mathématique (Duval, 1991), demande de plus à son auteur d'entrer dans un schéma ternaire prédéfini et imposé pour répondre aux règles de conviction déterminées par la communauté mathématique.

Ce point de vue cognitif nous demande de questionner les statuts respectifs du raisonnement et de l'argumentation. En suivant Duval (1992), le raisonnement peut être vu comme une organisation de propositions orientée vers la modification de la valeur épistémique d'une proposition cible en impliquant l'usage d'autres propositions et dont l'usage varie selon les propositions en jeu, le système de référence et la modification de valeur souhaitée. Il s'agit d'une activité où des propositions peuvent revêtir une valeur épistémique inhérente au contenu de la proposition et un statut opératoire, tel que définition, théorème, propriété, lié à l'organisation du raisonnement.

L'argumentation peut, dans une première conception, être rapprochée de la démonstration en raison d'une structure ternaire qu'elle peut posséder. Pedemonte (2002), s'appuyant sur les travaux de Toulmin, détaille la composition d'un argument selon un schéma composé de l'énoncé apporté ("claim"), des données justifiant l'énoncé ("data"), et de la règle permettant d'établir un pont entre l'énoncé et les données ("warrant"). Ainsi, argumentation et démonstration posséderaient une ressemblance structurelle en raison de l'existence de pas de déduction. Cependant, dans le cas de l'argumentation, les propositions sont reliées par des règles logiques prenant en compte la valeur sémantique des propositions basée sur leur contenu. L'analyse du fonctionnement d'une argumentation lui confère une dimension discursive quand le schéma déductif revêt une dimension organisatrice. C'est la raison pour laquelle, suivant la position de Balacheff (1987), nous conférerons à l'argumentation le sens d'un discours permettant à l'interlocuteur de saisir la valeur de vérité d'une proposition, à la preuve le sens d'une explication acceptée à un moment précis par une communauté, et à la démonstration celui d'une preuve acceptée par la communauté mathématique en raison d'un formalisme particulier défini par un certain nombre de règles au sein d'une théorie formelle donnée.

La place de la preuve dans les programmes de mathématiques français

Dans le système éducatif secondaire français, l'enseignement des mathématiques est cadré par des programmes nationaux. Dans ceux actuellement en vigueur, les activités et exigences liées à la preuve de résultats mathématiques sont très présentes sous des formes variées, dès les plus petites classes, avec des attentes différentes selon le niveau d'enseignement. Une progressivité est attendue dans l'apprentissage du raisonnement mathématique, en commençant par l'acquisition de raisonnements conduits sans formalisme en s'appuyant sur une démarche d'argumentation utilisant un langage propice et adapté. Le mot « démontrer » n'apparaît que dans les programmes du cycle 4 (classes de 5^e, 4^e et 3^e) où il est attendu que l'élève apprenne à entrer dans un raisonnement logico-déductif. L'argumentation apparaît alors comme un socle maîtrisé sur lequel l'élève peut s'appuyer. Les documents d'accompagnement des programmes marquent une différence entre preuve et démonstration, cette dernière étant considérée comme un moyen d'exposer les différentes étapes d'une preuve (Ministère de l'Éducation nationale, 2016). La démonstration est donc supposée répondre aux règles formelles définies dans le champ des mathématiques que nous évoquions plus haut, bien entendu adaptées au cadre scolaire. C'est ainsi que l'idée d'une construction axiomatique des mathématiques n'est jamais présentée ni même, parfois, les théorèmes initiaux sur lesquels se fondent les démonstrations (Mercier, 2017). Le plus souvent, la démonstration sera vue comme une forme de rédaction de la preuve. Au lycée, de la classe de seconde au cycle terminal des séries scientifiques, une place plus affirmée est donnée à la démonstration tout en maintenant une demande de progressivité. Cependant, aucun enseignement spécifique n'est dédié à l'apprentissage de la démonstration qui, selon les documents d'accompagnement des programmes, doit prendre appui sur l'argumentation. L'objectif affiché à la fin du lycée, en matière d'apprentissage de la preuve, comprend la reconnaissance et l'utilisation scolaire des raisonnements spécifiques que sont le raisonnement par l'absurde, la contraposée, la récurrence ou la disjonction de cas (Ministère de l'Éducation nationale, 2017).

Dans l'enseignement supérieur français de premier cycle, les mathématiques sont une discipline centrale dans certains diplômes universitaires comme les licences de mathématiques ou de Mathématiques et informatique appliquées aux sciences humaines et sociales (MIASH). Ces diplômes ne possèdent pas de programmes nationaux, mais des fiches nationales récapitulatives des compétences à acquérir existent¹. Celle concernant la licence de mathématiques (Répertoire national des certifications professionnelles – RNCP, 2019a) contient trois fois le mot raisonnement (et jamais le mot démonstration ou preuve) et celle concernant la licence MIASH (Répertoire national des certifications professionnelles – RNCP, 2019b) une fois le mot démonstration. Les mathématiques sont également importantes dans les Classes Préparatoires aux Grandes Écoles (CPGE) scientifiques, où leur enseignement est régi par des programmes nationaux. La preuve et la démonstration ne sont pas citées parmi les objectifs d'enseignement. La démonstration fait l'objet d'une mention parmi les compétences travaillées implicitement pendant l'activité mathématique, en liaison avec les compétences travaillées dans l'enseignement secondaire (Ministère de l'Éducation nationale, 2013). Elle est donc présente de façon transversale sans faire l'objet d'un enseignement spécifique.

Le caractère complexe de la preuve, avec ses dimensions fonctionnelles, structurelles et cognitives, en fait un apprentissage reconnu comme difficile (Weber, 2001). Ainsi, les programmes nationaux de l'enseignement secondaire insistent-ils sur la notion de progressivité dans l'apprentissage du raisonnement mathématique. La quasi-disparition de mention explicite pour les programmes ou les compétences attendues dans l'enseignement supérieur nous interroge : l'institution estime-t-elle la notion de preuve acquise à la fin de l'enseignement supérieur ? Nous émettons l'hypothèse générale que cette acquisition se poursuit dans l'enseignement supérieur. Pour la tester, nous avons mis en place un protocole de recherche permettant de suivre une cohorte d'étudiants,

1 Voir <https://www.francecompetences.fr/recherche/rncp/24518/#ancr3> pour la licence de mathématiques et <https://www.francecompetences.fr/recherche/rncp/24516/#ancr3> pour Mathématiques et informatique appliquées aux sciences humaines et sociales, site consulté le 19 juillet 2021.

lauréats du baccalauréat la même année, pendant leur premier cycle d'études supérieures. Ce chapitre rend compte de la mise en œuvre de la première étape de ce protocole et interroge l'état initial des connaissances et perceptions sur la preuve des étudiants de la cohorte étudiée. Plus précisément, nous nous sommes posé les questions suivantes :

- L'enseignement du processus de la preuve est-il acquis à l'issue du cursus secondaire ?
- Quel est le ressenti des élèves vis-à-vis de la preuve à cette étape de leur parcours scolaire ?
- Ce ressenti est-il en concordance avec de réelles capacités argumentatives et démonstratives des élèves ?

Une première analyse théorique, basée notamment sur la complexité des mécanismes liés à la preuve et sur les expériences d'enseignants de CPGE et de l'Université des Antilles, nous conduit à émettre les hypothèses suivantes :

- L'apprentissage de la preuve, tout comme celui de la démonstration, n'est pas achevé à l'issue de l'enseignement secondaire.
- Les élèves, à l'issue de l'enseignement secondaire, pensent être en mesure de prouver, mais ne se sentent pas en mesure de construire une démonstration.
- Il y a un écart significatif entre le ressenti des élèves vis-à-vis de la preuve et leurs capacités argumentatives et démonstratives.

Nous exposons maintenant le dispositif d'enquête mis en place pour instruire ces hypothèses.

Méthodologie

Contexte et participants

Pour recueillir les perceptions et compétences d'étudiants en matière de preuve mathématique au début de leur cursus dans l'enseignement supérieur, nous avons retenu la cohorte des lauréats du baccalauréat en 2019 en Martinique. Dans cette académie, cette session a produit 1772 bacheliers diplômés de séries fortement liées aux sciences (séries Scientifique

et Économique et Sociale). Parmi ces nouveaux bacheliers, 101 ont entamé des études dans une filière où la part horaire d'enseignement des mathématiques est importante, à savoir en Classes Préparatoires aux Grandes Écoles (CPGE) scientifiques dans les sections Mathématiques Physique et Sciences de l'Ingénieur (MPSI) et Physique Chimie et Sciences de l'Ingénieur (PCSI) ou en licence de Mathématiques.

En Classes Préparatoires aux Grandes Écoles MPSI, un volume hebdomadaire de 12 heures est consacré aux mathématiques sur un volume horaire hebdomadaire d'enseignement de 32 heures. En Classes Préparatoires aux Grandes Écoles PCSI, le volume horaire hebdomadaire consacré aux mathématiques est de 10 heures sur 34 heures d'enseignement hebdomadaire. Ainsi, dans ces filières un tiers de la formation est consacré aux mathématiques. En première année de licence de mathématiques en Martinique, les enseignements dédiés aux mathématiques représentent 270 heures de présence étudiant sur les 566 heures de présence annuelle constitutives de la formation. Les autres enseignements sont attribués à la diversification de la formation en première année avec des enseignements d'informatique ou de physique. Les mathématiques occupent donc 48 % des enseignements de la formation.

Pour ces raisons, notre choix s'est porté sur ces 101 étudiants entrant dans ces formations. Nous postulons que ces étudiants sont conscients de la place importante des mathématiques dans ces formations. Ils constituent ainsi un public privilégié pour être questionné sur les perceptions et compétences en matière de preuve mathématique à l'entrée dans l'enseignement supérieur. Ces étudiants se répartissent en 71 étudiants de Classes Préparatoires aux Grandes Écoles et 30 étudiants inscrits en première année de mathématiques.

Le recueil de données s'est effectué durant les deux premiers mois de l'année universitaire 2019/2020 selon les modalités que nous exposons maintenant.

Outil de collecte de données

Nous avons procédé à une enquête par questionnaire administré en ligne. Celui-ci a été conçu autour de trois blocs structurants :

- La perception des étudiants en matière de preuve en mathématiques en les interrogeant sur la signification des mots *hypothèse*, *conjecture*, *justification* et *démonstration* environnant le concept de preuve dans l'habitude de l'enseignement des mathématiques. Cette partie du questionnaire a également ciblé les difficultés perçues pour trouver les arguments dans l'élaboration d'une preuve en mathématiques en général et en particulier dans les champs de l'analyse, de la géométrie, des probabilités et des statistiques qui sont étudiés dans l'enseignement secondaire, ainsi qu'au moment de passer à la rédaction d'une démonstration. Il a été question également du découragement que pouvaient éprouver ces étudiants devant une telle difficulté dans un raisonnement mathématique et des aides recherchées pour faire face à une difficulté. Puis nous nous sommes intéressés aux types de raisonnement connus parmi ceux qui sont inscrits dans les programmes de mathématiques de l'enseignement secondaire.
- L'analyse de compétences en matière de raisonnement, d'argumentation et de rédaction d'une preuve mathématique basée sur l'analyse de deux démonstrations produites par des étudiants de première année de licence de mathématiques pouvant faire appel à des types de raisonnement variés. L'étudiant a été invité à s'exprimer sur les arguments proposés dans la démonstration, mais également sur sa rédaction et sur les types de raisonnement qui pouvaient être utilisés pour cette preuve.
- Les questions d'identification afin de cerner le contexte socio-économique, mais également le genre et le contexte mathématique (filière suivie en terminale, perception du niveau mathématique, échelle de note au baccalauréat et en terminale) de la population interrogée. L'intérêt spécifique pour la filière a également été interrogé, en se demandant si la filière suivie résultait du premier choix de l'étudiant.

Afin d'analyser les compétences argumentatives et démonstratives des répondants, nous leur avons proposé, dans le deuxième bloc, d'analyser deux démonstrations produites par des étudiants de première année de licence, présentées dans les Figures 1 et 2. Une attention particulière a été portée sur les connaissances nécessaires à la compréhension du résultat à démontrer et à la démonstration proposée. En effet, afin d'analyser les compétences argumentatives et démonstratives, il était nécessaire que le contexte mathématique du résultat proposé ne présente pas de difficulté particulière. C'est la raison pour laquelle le choix s'est porté sur le champ de l'arithmétique, plus familier des étudiants puisqu'il est étudié depuis l'école primaire.

La première démonstration (Figure 1), basée sur un raisonnement direct à partir d'un exemple, utilise la notion arithmétique de multiple

et prouve un résultat écrit sous forme d'implication. L'énoncé fait appel à des connaissances arithmétiques du niveau collège qui ne devrait pas entraver la compréhension de l'énoncé et de la proposition fournie.

Si a^2 n'est pas un multiple de 16 alors $\frac{a}{2}$ n'est pas un entier pair.

Soit $a \in \mathbb{R}$, les multiples de 16 sont donc 1, 2, 4, 8 donc $a \in \{1, 2, 4, 8\}$.
 Prenons $a = 5$, on a donc 5 qui n'est pas un multiple de 16 donc $\frac{5}{2}$ qui n'est pas un entier pair et a^2 qui n'est pas multiple de 16, $\frac{a}{2}$ ne sera jamais un entier pair.

Figure 1 : Démonstration 1 proposée au bloc 2

La première erreur décelée dans cet essai est une confusion entre multiple et diviseur, rendant ainsi fini l'ensemble des nombres devant être exclus. De plus, une mauvaise interprétation de la condition suffisante a amené cet étudiant à considérer un exemple de nombre en lieu et place de son carré comme n'étant pas un multiple de 16. En dehors de ces erreurs liées aux connaissances mathématiques et à la compréhension des propositions en jeu, l'auteur semble se satisfaire de l'exposé d'un exemple pour prouver un résultat valable pour tout entier vérifiant la condition de départ et en déduire un résultat général. Il s'agit donc d'une erreur de raisonnement. Enfin, l'usage de quantificateur pour simplifier l'écriture de la conclusion de cette preuve rend la rédaction de cette dernière difficilement compréhensible.

La deuxième démonstration (Figure 2) est l'occasion de vérifier les compétences sur une preuve impliquant un raisonnement par récurrence avec lequel les étudiants sont normalement familiers. Elle ne nécessite que la compréhension de la notion d'exposant en restant dans le champ de l'arithmétique.

Pour tout entier naturel n strictement supérieur à 1, $2^n > n$.

Il faut prouver que $2^n > n$ pour tout $n \in \mathbb{N}$,

Initialisation:

On appelle u_n , $2^n > n$

$$u_0 = 2^0 > 0$$

Donc il est vrai pour le premier terme, prouvons alors l'hérédité

On veut montrer que ceci est aussi vrai pour le terme suivant, c'est-à-dire u_{n+1} , donc $2^{n+1} > n+1$

$$- u_{n+1}, \quad 2^{n+1} > n+1$$

$$= 2^{n+1} \times 2 > n+1$$

$$2^n > \frac{n+1}{2}$$

On constate que pour un terme n , $2^n > n$ (u_n)

et que pour son terme suivant $2^n > \frac{n+1}{2}$ (u_{n+1})

Donc par récurrence, pour tout $n \in \mathbb{N}$ $2^n > n$

Figure 2 : Démonstration 2 proposée au bloc 2

En termes de raisonnement, cet essai présente une erreur dans le raisonnement logico-déductif. En effet, dans l'étape d'hérédité, la proposition qui doit être prouvée est utilisée comme proposition de départ. Il semble que l'implication à prouver ne soit pas comprise, la condition suffisante et la condition nécessaire n'ayant pas été repérées. De plus, si les étapes de ce raisonnement par récurrence sont précisées, la conclusion ne fait pas apparaître de lien entre l'initialisation et la phase héréditaire. Enfin, en matière de rédaction, il semble y avoir une confusion quant au statut de u_n . Ce dernier est énoncé à la quatrième ligne comme une proposition, cependant, à la cinquième, sa présence dans une égalité laisse suggérer qu'il s'agit d'un nombre. L'usage du signe d'égalité dans cette rédaction n'est pas toujours approprié. C'est ainsi que, dans cette proposition, ce signe est placé dans un premier cas entre le nombre u_0 et une inégalité $-u_0 = 2^0 > 0$ – ou dans un deuxième cas entre deux inégalités $-2^{n+1} > n + 1 = 2^n \times 2 > n + 1$ –, manifestant une confusion entre égalité et équivalence.

Dans ce questionnaire, afin d'avoir un retour le plus précis possible des perceptions vis-à-vis de l'élaboration d'une preuve en mathématiques, les interrogés ont eu à s'exprimer sur des échelles de valeurs. De plus, nous leur avons proposé d'exprimer les difficultés perçues, de détailler les erreurs éventuellement décelées ou de préciser le sens qu'ils attribuent à certains mots fréquemment utilisés dans l'environnement de la preuve en mathématiques en répondant à des questions ouvertes.

Méthodes d'analyse

L'analyse des résultats a été déclinée en trois étapes. Dans un premier temps, une étude de la physionomie de la population a été effectuée en considérant leur niveau mathématique perçu et relevé d'après leurs notes en mathématiques au baccalauréat pendant leur classe de terminale, le classement de la filière suivie par rapport à leur choix initial, la filière suivie en terminale et des critères sociaux. Puis sur des questions relatives à l'apprentissage, nous avons recherché des liens entre leur perception sur des concepts liés à la notion de preuve en mathématiques

et des compétences argumentatives et démonstratives révélées par des analyses de démonstration.

Les réponses apportées sont donc analysées dans un premier temps à l'aide de tris à plat permettant de dresser un tableau général de la population étudiée en considérant dans un premier bloc les réponses aux questions d'identification.

Les réponses relatives à leur perception vis-à-vis de l'élaboration d'une preuve et à l'analyse des démonstrations ont été classées en trois autres blocs :

- 1) L'argumentation, où nous avons confronté leur perception quant à leur capacité à trouver les arguments importants pour la construction d'une preuve d'un résultat mathématique, à leur analyse des arguments fournis dans les deux démonstrations fournies.
- 2) La connaissance de types de raisonnement classiques, où nous avons interrogé leur connaissance des types de raisonnement nommément cités dans les programmes de l'enseignement secondaire. Ainsi nous avons mis en parallèle leur connaissance déclarée des raisonnements par l'absurde, par contraposée, par récurrence et par disjonction de cas, avec leur analyse des raisonnements pouvant être utilisés dans les démonstrations de résultats fournis.
- 3) La rédaction d'une démonstration en tant que fruit écrit et formalisé de la preuve où nous avons mis en relation leur perception de leur capacité à rédiger avec leur analyse de la rédaction des démonstrations fournies.

Chacun de ces blocs constitue un axe d'analyse sur lequel, à l'aide de tests du Khi-2 de Pearson, nous avons recherché d'éventuelles corrélations entre perception et compétences relevées sur l'analyse des démonstrations. Nous nous sommes intéressés à une analyse sous trois axes autour de la preuve : l'argumentation, le raisonnement et la rédaction. Sur chaque axe, une échelle de notation a été mise en place afin d'évaluer les perceptions et les réponses liées à l'analyse des démonstrations. Les résultats obtenus à l'aide de ces échelles ont fait l'objet d'une recherche de corrélation. Cette recherche a été effectuée en premier lieu sur la population globale interrogée. Puis, en considérant des sous-populations déterminées à l'aide des questions d'identification, nous avons regardé l'impact de différents facteurs tels que la filière suivie, le niveau mathématique perçu ou relevé, le fait que la filière suivie constitue le premier choix d'étude des étudiants interrogés, ou divers facteurs sociaux sur l'existence d'éventuelles corrélations.

Les résultats analysés selon ce procédé nous ont permis d'instruire les hypothèses formulées en observant si l'absence de corrélation pouvait être rejetée de façon significative.

Résultats et discussion

Nous présentons successivement la population des répondants et l'analyse de leurs réponses selon les trois axes retenus (argumentation, raisonnement, rédaction). Les corrélations présentées sont significatives au seuil de 0,05. Puis nous discutons les hypothèses précédemment énoncées.

Description de la population étudiée

Dans la population de 101 individus auxquels l'enquête a été proposée, 65 étudiants, dont 30 de première année de licence de mathématiques et 35 de Classes Préparatoires aux Grandes Écoles, ont répondu. Nous avons ainsi obtenu un taux global de 64 % de répondants à cette étude sur la population concernée. Les répondants sont composés de 43 % d'hommes et de 57 % de femmes. Ces étudiants ont majoritairement suivi une terminale scientifique et seuls deux étudiants sont issus d'autres voies d'études secondaires. De plus, si cette cohorte est composée majoritairement d'étudiants néo-bacheliers, 10 d'entre eux ont validé leur baccalauréat au cours d'une session antérieure. Comme nous étudions un facteur propre aux mathématiques (l'apprentissage de la preuve), nous avons questionné les étudiants sur le choix, volontaire ou non, d'une filière comportant une part horaire substantielle de mathématiques. Nous avons donc observé que 74 % des répondants sont dans la filière qui constitue leur premier choix de poursuite d'études. De plus, l'étude de la catégorie socio-professionnelle des parents et du niveau de bourse révèle que cette population est hétérogène vis-à-vis de ce critère.

Leurs réponses quant à leur niveau mathématique estimé (Figure 3c) et relevé par leurs notes en terminale (Figure 3b) et au baccalauréat (Figure 3a) font apparaître une hétérogénéité du niveau mathématique de la population ayant répondu au questionnaire.

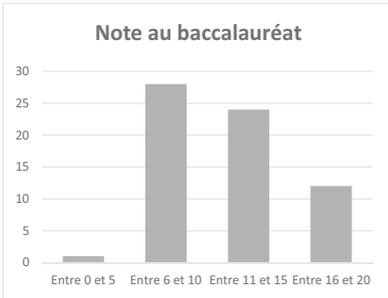


Figure 3a : Note au baccalauréat des répondants

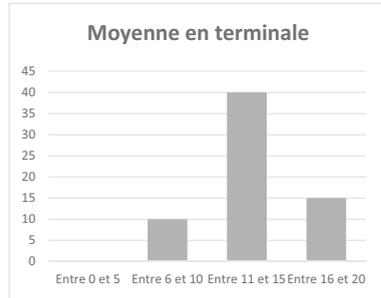


Figure 3b : Moyenne en terminale des répondants

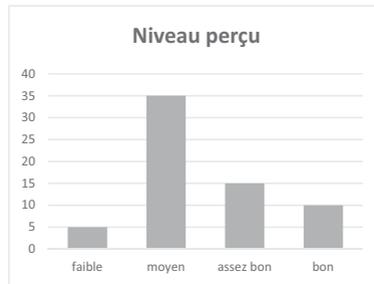


Figure 3c : Niveau mathématique perçu par les répondants

Figure 3 : Indicateurs du niveau mathématique des répondants

Un test de Khi-2 de Pearson a permis de relever une corrélation significative forte entre le niveau mathématique perçu par l'étudiant et sa note au baccalauréat avec un coefficient de corrélation de 0,53 significatif au seuil de 0,01, mais également entre le niveau en mathématiques qu'il s'attribue et sa note en classe de terminale avec un coefficient de corrélation de 0,59 significatif au seuil de 0,01.

Sur chaque axe d'analyse, la confrontation entre les perceptions des étudiants et les capacités relevées à l'aide de l'étude des démonstrations

données a permis de mettre en lumière une absence de corrélation significative entre perception et capacité sur la population globale.

L'argumentation

Sur l'axe de l'argumentation, la moitié des étudiants interrogés estime éprouver des difficultés à trouver des arguments afin de prouver un résultat. Une analyse par champ mathématique (analyse, géométrie, probabilité, statistique) ne révèle pas de distinction majeure sur cette perception. Cette difficulté semble se retrouver sur ces différents champs mathématiques, bien que moins marquée sur les champs de la probabilité et des statistiques, comme nous pouvons l'observer sur la Figure 4.

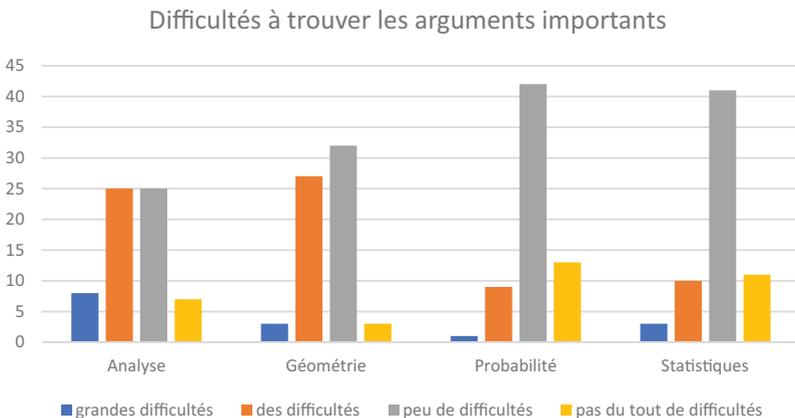


Figure 4 : Difficultés perçues à trouver des arguments pour prouver un résultat

Concernant la première démonstration, 63 % des répondants estiment que les arguments utilisés ne sont pas corrects et 35 % d'entre eux citent des erreurs liées à l'argumentation dans les erreurs décelées.

Par ailleurs, 29 % d'entre eux estiment que les arguments utilisés dans la deuxième démonstration ne sont pas corrects et 25 % d'entre eux y décèlent des erreurs liées à des arguments incorrects.

Cependant, aucune corrélation significative n'a pu être notée sur la population globale entre les perceptions des étudiants répondants quant à leurs difficultés éventuelles à trouver les arguments importants pour élaborer une preuve et leur analyse des arguments exposés dans les démonstrations proposées dans le questionnaire. Une étude plus fine avec une restriction de la population aux étudiants de Classes Préparatoires aux Grandes Écoles a permis de relever une corrélation significative forte, avec un coefficient de corrélation de 0,507 entre ces deux variables. De même, l'étude rapportée à la population des étudiants néo-bacheliers présente une corrélation de coefficient 0,396 entre perception et analyse d'arguments. La sous-population des étudiants ayant une note au baccalauréat inférieure ou égale à 10 nous a permis de mettre en évidence une faible corrélation (coefficient de 0,237) entre l'échelle de perception face à l'argumentation dans l'élaboration de preuve et l'échelle d'analyse des arguments impliqués dans les démonstrations proposées.

La mise en parallèle de la forte corrélation obtenue chez des étudiants de classes préparatoires dont le niveau estimé en mathématiques est majoritairement moyen à très bon (32 étudiants sur 35) par rapport à la faible corrélation obtenue chez les étudiants n'ayant pas obtenu la moyenne au baccalauréat, nous permet de considérer l'existence d'un écart entre perception et capacité vis-à-vis de l'argumentation plus prononcé chez des étudiants dont le niveau mathématique est considéré comme moins bon au baccalauréat. Ceci peut exprimer un manque de recul par rapport à ces concepts.

Le raisonnement

Sur l'axe du raisonnement, 35 % des répondants estiment connaître les quatre types de raisonnement fréquentés dans l'enseignement secondaire (raisonnement par l'absurde, raisonnement par récurrence, raisonnement par contraposée et raisonnement par disjonction de cas). Comme l'indique la répartition représentée dans la Figure 5, le raisonnement par récurrence est le raisonnement le mieux connu des répondants.

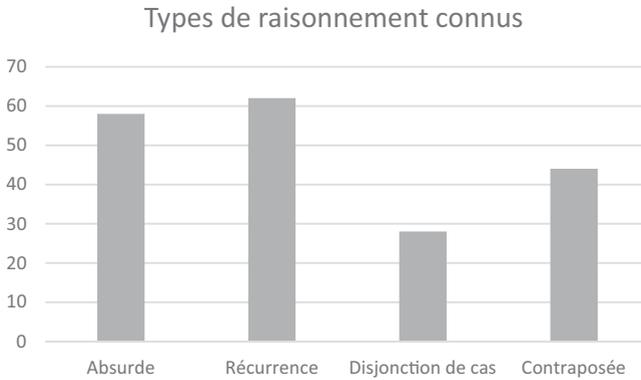


Figure 5 : Types de raisonnement connus par les étudiants

De plus, sur la population globale, nous avons trouvé une corrélation de coefficient 0,36 entre le nombre de types de raisonnement déclarés comme connus par les étudiants interrogés et la capacité à trouver le type de raisonnement utilisé dans les démonstrations soumises à analyse. La recherche de corrélation entre l'analyse du type de raisonnement utilisé dans les démonstrations proposées et la perception de connaissance de chaque type de raisonnement nous a permis de confirmer ce résultat.

Nous observons sur différentes sous-populations des corrélations moyennes à fortes entre ces deux variables que nous exposons dans le Tableau 1.

Tableau 1 : Corrélations entre la perception de connaissance des différents types de raisonnement et l'analyse des raisonnements utilisés

Sous-population considérée	Coefficient de corrélation
Étudiants de licence	0,487
Étudiants suivant leur premier choix d'études post baccalauréat	0,405
Étudiants de niveau estimé faible à moyen	0,506
Étudiants dont la note en terminale en mathématiques est supérieure ou égale à 11	0,371
Étudiants boursiers	0,431

La rédaction

Sur l'axe de la rédaction, la grande majorité des répondants (60 %) déclare éprouver des difficultés ou de grandes difficultés lors de la rédaction d'une démonstration (Figure 6). Dans la phase d'analyse du questionnaire, 74 % des étudiants ayant accepté de répondre au questionnaire estiment que la rédaction de la première démonstration n'est pas correcte et 42 % pour la deuxième. Cependant, seuls 27 % d'entre eux sont en mesure de citer une erreur liée à la rédaction dans la première et 28 % dans la deuxième.

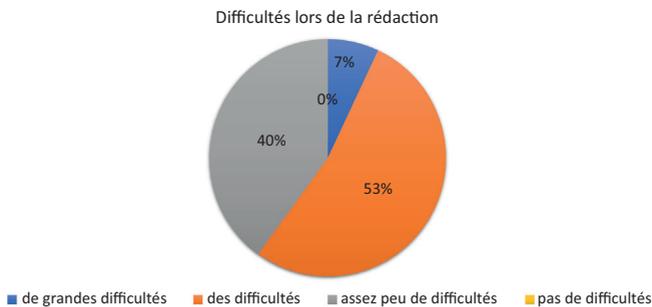


Figure 6 : Difficultés éprouvées lors de la rédaction d'une démonstration

De plus, aucune corrélation significative n'a pu être observée sur la population globale. Nous avons donc recherché, ainsi que nous l'avions fait pour les précédents axes d'analyse, une éventuelle corrélation en particulierisant l'étude à des sous-populations. Mais cette particularisation n'a pas permis de révéler de corrélation significative. Nous n'avons donc noté aucune corrélation significative sur l'axe de la rédaction entre capacités perçues et capacités relevées.

Discussion

Nos résultats montrent une absence de corrélation sur la population globale sur les axes de l'argumentation et de la rédaction. De plus,

l'analyse des perceptions met en évidence les nombreuses difficultés ressenties par les répondants qui ne semblent pas être fonction du champ mathématique considéré ou de l'axe d'analyse proposé. Les précisions apportées par ces étudiants vis-à-vis de ces difficultés réfèrent régulièrement au choix de la stratégie (« Difficile de trouver la bonne démarche, savoir par quoi commencer est difficile dans certains cas ») ou à une nécessité de prise de recul pour voir où on souhaite arriver (« Il faut pouvoir voir les issues »). Sur la base de ces observations issues des perceptions des étudiants ou de l'analyse de compétences, nous pouvons conclure vis-à-vis de la première hypothèse que l'apprentissage de la preuve et de la démonstration ne semble pas achevé à l'issue de l'enseignement secondaire et donc à leur entrée dans l'enseignement supérieur, dans des filières où les mathématiques sont importantes. En effet, peu d'entre eux se sentent en mesure d'argumenter et de produire une démonstration sans difficulté, en s'appuyant sur les quatre types de raisonnement enseignés au lycée. Les corrélations faibles à moyennes observées sur l'axe du raisonnement peuvent être dues aux prescriptions institutionnelles demandant une étude de ces types de raisonnement formellement nommés dans les programmes français de mathématiques (Ministère de l'Éducation nationale, 2017).

Une particularisation de l'étude à des sous-populations a mis en lumière des corrélations significatives entre perception et analyse sur les axes de l'argumentation et du raisonnement, mais aucune corrélation n'a pu être relevée sur l'axe de la rédaction. Il semble donc que la rédaction constitue une difficulté particulière pour les étudiants, quelle que soit la sous-population étudiée. En effet, si les étudiants se sentent capables, dans une certaine mesure, de prouver un résultat, ils reconnaissent avoir bien plus de difficultés à rédiger une démonstration, ce qui vérifie notre deuxième hypothèse. Cette absence de corrélation entre les capacités perçues des étudiants vis-à-vis de la démonstration et les compétences observées lors de l'analyse d'écrits émanant de la construction d'une preuve permet également de valider la troisième hypothèse. En effet, on peut en déduire qu'un écart existe entre les capacités perçues par les étudiants vis-à-vis de la preuve et les capacités argumentatives et démonstratives dont ils font preuve, relevées sur l'analyse des démonstrations. Cet écart peut être un signe que cet

apprentissage n'est pas achevé, car les étudiants semblent manquer de recul quant à la preuve et aux différents concepts l'entourant.

Conclusion

L'apprentissage de la preuve constitue un enjeu fondamental de l'enseignement des mathématiques, clairement explicité dans les programmes de l'enseignement secondaire. Les programmes, qui mentionnent le raisonnement mathématique dès les petites classes, insistent, en particulier, sur la notion de progressivité que doit revêtir cet apprentissage au fil du parcours de l'élève, jusqu'au cycle terminal. En revanche, les instructions relatives à l'enseignement des mathématiques en Classes Préparatoires scientifiques aux Grandes Écoles et à la licence mathématique ne font pas de cet apprentissage un objet explicite d'enseignement. Ceci peut laisser penser que l'institution suppose cet apprentissage achevé à la fin de l'enseignement secondaire. Cependant, l'étude que nous avons menée montre que tel est loin d'être le cas. Les tris à plat effectués ont permis de relever les difficultés ressenties par ces nouveaux étudiants vis-à-vis de la preuve. Des écarts semblent exister entre les capacités que s'attribuent les étudiants quant au raisonnement mathématique et celles qu'ils manifestent lorsqu'ils sont confrontés à l'analyse de démonstrations. Par ailleurs, les étudiants semblent éprouver des difficultés particulières concernant la rédaction, c'est-à-dire le passage à une écriture répondant aux règles formelles régissant la démonstration (Balacheff, 1982, 2011).

Les résultats de cette étude nous laissent penser que l'écart observé entre capacités perçues et capacités relevées autour de la preuve signale un manque de recul des étudiants sur ce concept, qui confirme que l'apprentissage de la preuve en mathématiques n'est pas achevé à l'issue de l'enseignement secondaire. Cet état des lieux initial sur l'apprentissage de la preuve mathématique dans l'enseignement supérieur est le point de départ d'une étude longitudinale, que nous menons actuellement, visant à observer l'évolution de cet apprentissage au cours du cursus

suivi par des étudiants ayant fait un choix de filière où les mathématiques sont fortement présentes. Cette étude pourra également s'accompagner d'une analyse épistémologique des conditions d'existence d'une démonstration scolaire et être ouverte à d'autres territoires – français ou non – afin de nous permettre d'observer si des facteurs plus contextuels existent dans l'apprentissage de la preuve en mathématiques.

Références

- Arsac, G. (1988). L'origine de la démonstration : essai d'épistémologie didactique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 8(3), 267–312.
- Balacheff, N. (1982). Preuve et démonstration en mathématiques au collège. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 3, 261–304.
- Balacheff, N. (1987). Processus de preuve et situations de validation (Proving Processes and Situations for Validation). *Educational Studies in Mathematics*, 18, 147–176.
- Balacheff, N. (2011). cKç, un modèle pour relier connaissance et preuve en didactique des mathématiques. Dans J. Baillé (dir.), *Du mot au concept : Preuve* (p. 9–32). PUG.
- Barbin, E. (1988). La démonstration mathématique : significations épistémologiques et questions didactiques. *Bulletin APMEP*, 366, 591–620.
- Barbin, E. (1993). Quelles conceptions épistémologiques de la démonstration pour quels apprentissages ? *Repères-IREM*, 12, 93–113.
- Barnard, T., & Tall, D. (1997). Cognitive Units, Connections and Mathematical Proof. *Proceedings of the 21st International Conference for the Psychology of Mathematics Education* (vol. 2, p. 41–48).
- Duval, R. (1991). Structure du Raisonnement Déductif et Apprentissage de la Démonstration. *Educational Studies in Mathematics*, 22, 233–261.

- Duval, R. (1992). Argumenter, démontrer, expliquer : continuité ou rupture cognitive? *Petit x*, 31, 37–61.
- Houzel, C. (1991). Histoire de la théorie des parallèles. Dans R. Rashed (dir.), *Mathématiques et Philosophie : De l'Antiquité à l'Âge classique* (p. 163–179). CNRS Éditions. <https://doi.org/10.3917/cnrs.rashe.1991.01.0163>
- Mercier, A. (2017). Quelles mathématiques faut-il apprendre pour se préparer à répondre aux questions des élèves et à traiter leurs erreurs ? Le cas des commencements de l'algèbre. *Contextes et Didactiques* [En ligne], 10. URL : <http://journals.openedition.org/ced/916> ; <https://doi.org/10.4000/ced.916>
- Ministère de l'Éducation nationale (2013). Arrêté du 4-4-2013 - Journal Officiel du 30-4-2013. Programmes de la classe préparatoire scientifique Mathématiques, physique et sciences de l'ingénieur (MPSI) et programme de sciences industrielles de l'ingénieur de la classe préparatoire scientifique Mathématiques et physique (MP). NOR: ESR51306090A - ESR - DGESIP A2.
- Ministère de l'Éducation nationale (2016). Raisonnement et démonstration. Dans : *Ressources d'accompagnement des anciens programmes*. Eduscol.
- Ministère de l'Éducation nationale (2017). *Circulaire n° 2017–082 du 2 mai 2017. Aménagements des programmes d'enseignement de mathématiques et de physique-chimie*. NOR: MENE1712512C - MENESR - DGESCO MAF 1.
- Pedemonte, B. (2002). *Étude didactique et cognitive des rapports de l'argumentation et de la démonstration dans l'apprentissage des mathématiques*. Thèse de l'Université Joseph Fourier et de l'Université de Genova.
- Répertoire national des certifications professionnelles – RNCP (2019a). Fiche nationale Licence Mathématiques RNCP 24518. France compétences.
- Répertoire national des certifications professionnelles – RNCP (2019b). Fiche nationale Licence Mathématiques et informatique appliquées aux sciences humaines et sociales (MIASHS) RNCP 24516. France compétences.

- Tall, D. (1998). The cognitive development of proof: Is mathematical proof for all or for some? Dans Z. Usiskin (dir.), *Developments in school mathematics education around the world* (vol. 4, p. 117–136). National Council of Teachers of Mathematics.
- Tanguay, D. (2005). Une expérimentation sur l'apprentissage de la structure déductive en démonstration. Dans M. Kourkoulos, G. Troulis et C. Tzanakis (dir.), *Actes du 4^e Colloque de didactique des mathématiques de l'Université de Crète, Rethymonon (Grèce)* (vol. 2, p. 57–75).
- Weber, K. (2001). Student difficulty in constructing proofs: The need for strategic knowledge. *Educational Studies in Mathematics*, 48, 01–119. <https://doi.org/10.1023/a:1015535614355>

PARTIE 4 Enjeux sociaux et contextualisation

Dans le chapitre neuf, Alberte Cabarrus explique que l'évolution du cadre législatif, et notamment celui de 2009, qui institutionnalise l'éducation sexuelle comme un examen du BAC professionnel, rend l'intervention de l'enseignant dans ce domaine de plus en plus précise. Elle ajoute que parler de sexualité fait appel aux dispositions incorporées des individus concernés. Son étude vise à comprendre comment cette intrusion de la sphère publique dans la sphère privée s'opère, à travers l'intervention du contexte didactique, qui se veut homogène par l'institution et diversifié par les représentations de la sexualité des élèves et de l'enseignant. À travers l'observation de quatre séances d'éducation à la sexualité dans des classes de seconde professionnelle en Guadeloupe et d'entretiens avec l'enseignant et les élèves, l'auteur montre comment se met en place la dimension contextualisée de la didactique en éducation à la sexualité par le poids de l'institution et des dispositions incorporées des acteurs. Elle explique qu'en divisant les séances selon le contenu du discours de l'enseignant, puis en associant les groupes de discours aux postures de l'enseignant et des élèves, les temps d'enseignement apparaissent par ordre décroissant de durée, le plus important étant le temps de transmission des connaissances scientifiques, suivi du temps de transmission des informations sur le contexte sexuel guadeloupéen et du temps de référence aux pratiques sexuelles des élèves. Elle souligne que cet ordre des temps, confirmé par l'analyse des entretiens, révèle que la dimension pédagogique de l'éducation sexuelle est

contextualisée par la structure institutionnelle et par les dispositions intrinsèques des acteurs.

Au chapitre dix, Sohilée Châlons et Pierre-Olivier Weiss proposent une réflexion sur les notions de sanction, de discipline et de punition dans les établissements du secondaire en comparant deux écoles des Caraïbes. L'étude a eu lieu dans deux villes : les capitales de Sainte-Lucie et de la Martinique. La première est un territoire indépendant (bien que rattaché à la Grande-Bretagne par le biais du Commonwealth) et la seconde est un département français. La langue de scolarisation dans le premier est l'anglais et, dans le second, le français, et leurs systèmes éducatifs sont distincts par leur structure et leur organisation. Il est souvent stipulé que le régime disciplinaire mis en place au niveau de l'école, est le produit d'une interprétation sur le terrain, d'une relation éducateur-éduqué et, plus globalement, d'interactions sociales, souvent au-delà de certaines prescriptions. Ils expliquent que les pratiques disciplinaires sont également le résultat de diverses constructions sociales, issues du contexte historique et socioculturel, qui ne peuvent être ignorées. Leur étude vise à fournir des éléments de réflexion sur l'application des règles dans l'Académie de Martinique, et par extension à Sainte-Lucie, à partir d'une recherche empirique menée dans deux collèges. Grâce à une approche comparative à l'échelle caribéenne, cette étude cherche à comprendre les écarts qui peuvent exister entre le cadre disciplinaire théorique et son application réelle sur le terrain par la communauté scolaire. Leurs résultats indiquent que les différences socioculturelles et historiques impliquent une approche différente du système et des pratiques disciplinaires.

Social issues and contextualisation

In Chapter Nine, Alberte Cabarrus explains that the evolution of the legislative framework, and in particular that of 2009, which institutionalizes sexual education as an exam for the vocational BAC, makes the teacher's intervention in this field increasingly precise. She adds that

talking about sexuality appeals to the built-in dispositions of the individuals concerned. Her study aimed to understand how this intrusion of the public sphere into the private sphere takes place, through the intervention of the didactic context, which is intended to be homogeneous by the institution and diversified by the representations of sexuality of the pupils and the teacher. She explains that the observation of four sessions of sexuality education in vocational secondary school classes in Guadeloupe and interviews with the teacher and pupils shows how the contextualised dimension of didactics in sexuality education is established by the weight of the institution and the actors' incorporated dispositions. She explains that by dividing the sessions according to the content of the teacher's discourse, and then associating the groups of discourse with the postures of the teacher and pupils, the teaching times appear in decreasing order of duration, the most important being the time for transmitting scientific knowledge, followed by the time for transmitting information on the Guadeloupean sexual context and the time for referring to the pupils' sexual practices. She points out that this order of time, confirmed by the analysis of the interviews, reveals that the pedagogical dimension of sex education is contextualised through the institutional structure and the intrinsic dispositions of the actors.

In Chapter Ten, Sohilée Châlons and Pierre-Olivier Weiss reflect on the notions of sanction, discipline and punishment in secondary schools by comparing two Caribbean middle schools. The study took place in two cities: the capitals of Saint Lucia and Martinique. The former is an independent territory (although attached to Britain through the Commonwealth) and the latter is a French department. The language of schooling in the former is English and, in the latter, French, and their education systems are distinct in their structure and organisation. It is often stipulated that the disciplinary regime, implemented at school level, is the product of an interpretation in the field, of an educator-educated relationship and more globally of social interactions, and often beyond certain prescriptions. They explain that disciplinary practices are also the result of various social constructions stemming from the historical and socio-cultural context which cannot be disregarded. Their study aims to provide elements for reflection on the application of rules in the Académie of Martinique, and by extension in Saint Lucia, based on empirical research conducted in two middle

schools. Through a comparative approach on a Caribbean scale, this study seeks to understand the gaps that may exist between the theoretical disciplinary framework and its actual application on the ground by the school community. Their findings indicate that sociocultural and historical differences imply a different approach to the disciplinary system and practices.

ALBERTE CABARRUS

Équipe d'accueil CRREF (EA 4538), INSPE de la Guadeloupe, Université des Antilles

9 Contextualisation didactique et inégalités sociales

Introduction

Les transformations institutionnelles qu'a connues la Guadeloupe ont marqué les pratiques sexuelles de la population ; en effet, différentes recherches sur les relations hommes-femmes intra et extra familiales, menées dans le cadre de notre thèse de doctorat, ont montré les similitudes qui demeurent à ce jour dans les pratiques sexuelles. Cependant, comme partout en France par l'éducation à la sexualité dans le milieu scolaire, il y a eu une intrusion progressive de la sphère publique dans la sphère privée, voire dans la « nano sphère » (Cabarrus, 2019) pour parler de l'intime. Comprendre comment se fait cette intrusion de la sphère publique au sein de la sphère privée, par l'intervention du contexte didactique qui se veut homogène par l'institution et diversifié par les représentations de la sexualité des élèves et de l'enseignant, est l'objectif de cette recherche.

Le croisement de la didactique contextuelle et de la sociologie dispositionnaliste, permet à travers les travaux de Bru (2002), Chevallard (1985, 2009), Sauvage et Turpin (2012) et Poggi (2014) d'étudier la contextualisation didactique comme un processus mettant en jeu les interactions entre les contextes sociaux et institutionnels à l'intérieur et hors du « contexte didactique » (Cabarrus, 2014) en éducation à la sexualité. Le rôle des dispositions incorporées, définies comme étant l'« incorporation des produits des expériences sociales » (Lahire,

2012, p. 42) des acteurs en présence au sein de ce contexte, et celui de l'institution (Chevallard, 2009) sur les pratiques enseignantes, sont prépondérants dans ce processus. Mais en quoi l'observation filmée des séances didactiques en éducation à la sexualité permet-elle de mieux cerner la dimension contextualisée dans le processus de contextualisation didactique ? L'hypothèse est que l'observation filmée des séances didactiques permet de cerner la dimension contextualisée du processus de contextualisation en éducation à la sexualité, car elle favorise une microanalyse du poids de l'institution et des dispositions incorporées des acteurs en présence sur les pratiques enseignantes au sein du contexte didactique.

Dans cette étude, le cadre théorique est abordé de façon synthétique, car c'est surtout la méthode retenue par l'observation filmée de séances didactiques en éducation à la sexualité qui est privilégiée pour expliquer le poids de l'institution et celui des dispositions incorporées sur les pratiques enseignantes.

Des pratiques enseignantes assujetties à l'institution et aux dispositions incorporées des acteurs au sein du contexte didactique

Un contexte d'étude particulièrement propice

Dans un travail préalable mené auprès de sociologues et d'anthropologues de la Guadeloupe, mais aussi par une étude des contenus historiques sur la place des hommes et des femmes dans les différentes phases institutionnelles, des liens entre les éléments historiques et sociologiques actuels ont permis de mettre en évidence certains points sur les représentations de la sexualité en Guadeloupe.

Durant deux cents ans, la Guadeloupe été une terre d'esclavage, lequel avait été mis en place pour des raisons économiques. Le code noir de 1685 définit l'esclave comme un bien matériel, un objet sur

lequel le maître a tous les pouvoirs. Durant cette période, les pratiques sexuelles se caractérisent par la relation entre le maître et l'esclave et celle entre esclave homme et esclave femme ; quelles que soient les raisons des relations sexuelles, la violence y est bien présente et aucun récit ne parle d'amour entre les esclaves et les maîtres (bien que cela ait certainement existé). Les sciences sociales ont beaucoup participé à la compréhension des représentations de la sexualité dans la société guadeloupéenne, en caractérisant la place de chacun des acteurs. Ainsi, la femme guadeloupéenne est tour à tour victime de son corps par la soumission à son maître puis à l'homme noir, puis maîtresse de ce corps en l'utilisant comme monnaie d'échange contre sa liberté ou pour des gains économiques. Elle est aussi vue comme soumise à son mari au regard de la société, puis comme possédant le pouvoir dans les familles matrifocales, et aujourd'hui comme une femme libre dans ses choix sexuels et cherchant à l'affirmer comme pour affirmer sa liberté. Plus résistantes aux pressions de l'homme et de la société, « les femmes se résignent moins surtout lorsqu'elles disposent de capitaux économiques et sociaux plus importants » (Lefaucheur, 2014, p. 32). L'homme, lui, est vu comme un bien et un géniteur économique, ce qui justifie son multi-partenariat et son absence dans l'éducation des enfants et lui octroie un certain pouvoir sur la femme ainsi qu'un statut social. Les différents points abordés caractérisent l'évolution des représentations de la sexualité en Guadeloupe : la multiplicité des partenaires sexuels semble être acceptée et est devenue populaire par certains proverbes : « ou pè ni plisyèfanm, ou ni on sèlmanman » (« tu peux avoir plusieurs femmes, mais tu as une seule maman »), « coq an mwendéwo, marépoul'aw » (« mes fils sont dehors, garde tes filles chez toi »), « mwenpa ka kokè pou ayen » (« je ne fais pas l'amour sans contrepartie »). Ceci a pour résultat des taux de faits de violence conjugale, de prostitution privée et de conduites sexuelles à risques (prévalence des maladies sexuellement transmissibles, grossesses précoces et IVG) supérieurs à ceux de la France hexagonale. Les dispositions incorporées et les pratiques sexuelles des Guadeloupéens (élèves et enseignants) présents au sein du contexte didactique en éducation sont donc particulièrement marquées par l'histoire et la situation économique du territoire.

L'éducation à la sexualité au lycée

Depuis la circulaire Fontanet (Circulaire n°73 299 du 23 juillet 1973), l'éducation à la sexualité a cherché à s'adapter au fil des transformations de la sexualité au sein de la société et des pratiques sexuelles des jeunes. Elle est désormais devenue obligatoire dans certaines formations et certains programmes au lycée. C'est le programme du module Prévention Santé Environnement (PSE) au programme du BAC professionnel depuis 2009¹ qui nous interpelle dans cette étude ; en effet, le module 4 « sexualité et prévention », doit être abordé en classe de seconde ; il se compose de deux sous-modules : « prévenir les infections sexuellement transmissibles et prévenir une grossesse non désirée ». Les attitudes à développer sont la « responsabilité individuelle et collective », le « respect de soi et des autres ». L'étude des objectifs de la PSE, et en particulier du module 4, montre que cette discipline se rapproche considérablement de celle de l'éducation à la sexualité en milieu scolaire. Les axes portant sur l'acquisition des connaissances et l'action sur les comportements et attitudes sont présents. Cependant deux éléments nouveaux apparaissent, d'abord par la démarche et la méthode pédagogiques, puis la place importante accordée aux contextes de socialisation : « en seconde, les situations issues de faits d'actualité, d'expériences personnelles constituent le point de départ de la démarche inductive » et visent à rendre l'élève acteur de sa sexualité en le responsabilisant, en le rendant autonome et en développant sa conscience de l'autre ; il est ainsi mentionné que « par l'acquisition de connaissances, de capacités et d'attitudes, l'enseignement de PSE contribue [. . .] à former un individu responsable et autonome ».

La dimension sociale de la sexualité étant intégrée dans cet enseignement, cela demande d'inclure des aspects qui sont diversifiés et différents selon les contextes de socialisation, les dispositions incorporées et les représentations des élèves et de l'enseignant. Mais, dans le

1 Les références relatives à la PSE sont tirées du « Programme Prévention-santé-environnement », Janvier 2009, Eduscol, Ministère de l'Éducation nationale, p. 1 et 5.

contexte didactique, comment se joue cette rencontre des dispositions incorporées et des représentations sociales ?

Contextualisation didactique en éducation à la sexualité

Au sein du contexte didactique en éducation à la sexualité sous l'influence des pratiques professionnelles des enseignants, la didactique est donc le résultat de la rencontre des savoirs à transmettre sur la sexualité avec les dispositions incorporées par les acteurs lors de la traversée de différents contextes de socialisation. Lahire (2011, 2012), met en évidence le contexte présent qui peut être considéré comme « cadre déclencheur de dispositions incorporées ou en tant que cadre socialisateur des acteurs » (2012, p. 26). Ainsi, pour lui, la fréquentation répétée de certains contextes va permettre à ces contextes de participer à la socialisation des individus. Il caractérise le contexte comme ayant des règles : « les règles de leur jeu, les spécificités de leur fonctionnement, la nature des relations qui s'y déploient » (*Ibid.*), qui donnent à chaque contexte ses spécificités et qui leur permettent de se distinguer les uns des autres. Le contexte est abordé comme étant un lieu d'interactions, certes, mais un lieu propre qui se délimite, se distingue par ses différences des autres contextes et agit sur la construction de l'individu.

Ce sont les travaux de Bru (1991, 2002) et Marcel (1997, 1998 et 2002) qui nous ont permis de situer la contextualisation didactique non plus sous l'angle unique de l'action professionnelle de l'enseignant, mais comme un processus prenant en compte l'intervention de l'enseignant, des élèves et des contextes auxquels appartiennent ces différents acteurs. Ce processus complexe en éducation à la sexualité peut être abordé en deux étapes, une dimension contextualisée car la didactique est le produit de l'institution et les dispositions incorporées des acteurs, et une dimension contextualisante car la didactique va à son tour produire des effets sur les élèves avec comme résultat une appréhension inégale des savoirs transmis. C'est vers l'axe de la didactique contextualisée que nous orientons notre recherche, en prenant appui sur les travaux de Chevallard (1989) pour étudier l'influence du

contexte institutionnel sur cette action de didactique, et sur ceux de Wanlin (2009) et de Lahire (2011) pour l'influence des dispositions incorporées.

Didactique contextualisée par le poids de l'institution

D'après les principes de conformité et de modification de « l'univers cognitif des sujets de la formation » posés par Chevallard (1989), les pratiques d'enseignement sont contextualisées car formées par l'institution scolaire donc assujetties au contexte institutionnel. En effet pour lui, « même quand il ne répond pas à une intention formatrice, tout assujettissement institutionnel – en une position P au sein d'une institution I – exerce en fait une action formative *sui generis*, qui tend à conformer les personnes au rôle assigné par I à ses sujets en position P » (*Ibid.*, p. 7). Cette formation, étant « une formation intentionnelle, dite aussi formelle » (*op. cit.*), agit sur l'univers cognitif de l'enseignant afin qu'il puisse répondre à la commande institutionnelle : « en appartenant à l'institution la personne dotée de son univers cognitif » s'assujettit aux « rapports institutionnels » (*Ibid.*, p. 7). Les pratiques enseignantes alors formées et encadrées par l'institution scolaire deviennent contextualisées par celle-ci, lorsqu'elles sont mises en œuvre dans le contexte didactique, qui, lui, est un micro contexte assujetti au macro contexte système éducatif.

Didactique contextualisée sous l'influence des acteurs

Le contexte didactique, répondant aux règles des contextes (interactions entre les acteurs et assujettissements), subit également l'influence des acteurs. Les travaux de Wanlin (2009) présentent différents facteurs qui sont mis en œuvre par les acteurs et qui ont un impact sur le contexte didactique :

- l'enseignant par ses expériences professionnelles, ses croyances et intérêts, sa formation ;
- les élèves par leur désir de performances, de réussite, leurs intérêts pour le système scolaire, l'apprentissage, leurs habiletés, motivations, engagements, etc. ;
- les acteurs de l'institution externes au contexte didactique : les opinions des collègues, les préconisations de la hiérarchie et de la noosphère.

S'il peut être posé dans le domaine de la didactique que l'action d'apprendre dépend du poids de l'institution sur les pratiques de l'enseignant, il semble réducteur d'aborder l'étude de la dimension contextualisée du processus de contextualisation didactique par le seul champ de la didactique, surtout autour d'un objet tel que la sexualité, qui interroge la sphère privée et la sphère publique. En effet, interroger la place du contexte social demande d'insérer le champ de la sociologie dans la réflexion à l'appui des travaux de Lahire (2011, 2012) ; la production et la modification des dispositions incorporées au sein du contexte didactique seront questionnées.

Cette rencontre de la sociologie et de la didactique dans le processus de contextualisation didactique comme nous l'avons abordé, soulève le problème du contact entre le contexte exogène (provenant des contextes) et le contexte endogène individuel (créé par les contextes). Lahire (2011, 2012) met en évidence le rôle du contexte présent et de ses règles. Le milieu didactique est alors vu comme un contexte dans lequel les dispositions des acteurs s'adaptent et se modifient sous l'action des contextes endogènes et exogènes ; il devient producteur d'expériences sociales. C'est ce phénomène qui détermine la dimension contextualisée de la didactique car les pratiques enseignantes et les comportements des élèves, qui sont le résultat de dispositions produites par les expériences passées et présentes, dépendent du contexte dans lequel l'action se déroule et des contextes qui auront été traversés au préalable.

Didactique contextualisée en éducation à la sexualité

À l'appui des points abordés précédemment, il peut-être souligné que la sexualité n'est donc pas seulement biologiquement déterminée mais construite socialement. Elle se construit par l'intégration des dispositions sociales produites par les contextes traversés durant les phases de socialisation : comme le souligne Bozon (2013) « rien ne va de soi dans la sexualité et l'observation des pratiques, des relations et des institutions est essentielle afin de comprendre son fonctionnement » (p. 5) ; la sexualité « est le produit des influences de la société, qui en est l'instance principale » (*Ibid.*). Mais, comme le montre

Bozon, la sexualité garde son indépendance par sa proximité avec l'intimité, ce qui la situe dans une sphère spécifique qui dépend du comportement humain à travers les actes, les relations et les significations : cette sphère est ici désignée comme étant la « nano sphère » (Cabarrus, 2019).

Dans le contexte didactique en éducation à la sexualité, les interactions qui s'y déroulent sont issues de la rencontre des dispositions incorporées sexuelles des acteurs, produites par les contextes de socialisation primaire. Ces dispositions incorporées sont donc diversifiées et vont influencer de façon « prévues ou non prévues, verbales ou non verbales, visibles et non visibles » (Altet, 1994) les pratiques enseignantes. Qu'ils soient internes ou externes au contexte didactique, les acteurs de l'institution sont des facteurs d'une dimension contextualisée de la didactique, car, par leurs interactions avec l'enseignant, même à des degrés différents, ils jouent un rôle déterminant dans l'enseignement.

Problématique – hypothèses

Le croisement de la didactique contextuelle et de la sociologie dispositionnaliste et interactionniste permettent de confirmer l'existence d'une dimension contextualisée dans le processus de contextualisation de la didactique en éducation à la sexualité. Mais en quoi l'observation filmée des séances didactiques en éducation à la sexualité permet-elle de mieux cerner la dimension contextualisée dans le processus de contextualisation didactique ? L'hypothèse est que l'observation filmée des séances didactiques permet de cerner la dimension contextualisée du processus de contextualisation en éducation à la sexualité, car elle favorise une microanalyse du poids de l'institution et des dispositions incorporées des acteurs en présence sur les pratiques enseignantes au sein du contexte didactique.

Méthodologie

Contexte, participants et outils

Afin d'appréhender le rôle des dispositions incorporées des acteurs et celui de l'institution dans la dimension contextualisée au sein du contexte didactique en éducation à la sexualité, c'est l'approche qualitative soutenue par l'approche quantitative qui est ici présentée ; elle est tout à fait adaptée car, comme le souligne Dumez, elle « se caractérise par deux choses » : « elle cherche à comprendre comment les acteurs pensent, parlent et agissent et elle le fait en rapport avec un contexte ou une situation » (Dumez, 2011, p. 48).

Observation filmée des séances de cours d'éducation à la sexualité

Deux séances didactiques en éducation à la sexualité de deux classes de seconde professionnelle ont été filmées, retranscrites et analysées afin de capter avec précision les moments opportuns, réactions, actions et interactions, en tenant compte des intentions du professeur et des élèves âgés de 15 à 17 ans. La difficulté de filmer des séances didactiques en éducation à la sexualité a orienté le choix de traitement vers l'étude de cas ; en effet, elle permet d'étudier quelque chose de spécifique dans un phénomène complexe, ici elle vise à démontrer le poids des contextes par l'action des acteurs sur la didactique en éducation à la sexualité. Les données recueillies sont homogènes dans un contexte variant peu : les éléments intrinsèques et extrinsèques ne changent que très peu, il y a le même professeur, ce qui permet d'avoir une homogénéité dans les dispositions incorporées et aussi dans la place qu'occupe l'institution dans ces pratiques et le même niveau de classe, ce qui permet une quasi-homogénéité dans le niveau de connaissances et des interventions. Les données recueillies doivent faire émerger ce qui demeure et ce qui change dans le contexte didactique. Cette méthode conduit à prendre des risques importants ; en effet, la faisabilité de l'observation des dispositions incorporées et l'orientation que prendra l'analyse

d'un sujet et de petits groupes de sujets pour la mise en évidence des micro-données sont inconnues. D'autant que la subjectivité est importante par le nombre restreint d'expériences observées, d'où la nécessité des entretiens et du soutien d'un dépouillement quantitatif.

Entretien ante et post du professeur

L'entretien *ante* a lieu un jour avant la première séance au sein du lycée et dure 30 minutes. L'entretien *post* se déroule à la fin de la deuxième séance et dure 40 minutes. Il s'agit de faire émerger les adéquations et distances entre le curriculum prescrit, le curriculum prévu et le curriculum réel ; d'identifier les connaissances du professeur sur les pratiques sexuelles des jeunes et sur les facteurs qui les influencent, et de déterminer les savoirs à construire attendus ou normes sexuelles attendues par l'enseignant.

Les entretiens ante et post élèves

Les entretiens directifs sont menés auprès des élèves et durent entre 5 et 10 minutes, avant la première séance de cours filmée et après la deuxième séance. L'objectif est de mesurer les écarts entre les curriculums déclarés des enseignants et le curriculum vécu par les élèves, et de cerner la place des dispositions incorporées des acteurs dans la situation d'apprentissage. Pour chaque classe, une fille et un garçon sont interrogés, afin de respecter la dimension genrée de l'éducation sexuelle en Guadeloupe.

Tableau 1 : Guide d'entretien élève

Entretien ante	Entretien post
De quoi veux-tu que le professeur te parle dans ce cours ?	Décris-nous les deux cours sur la sexualité
Tes parents sont-ils mariés, vivent-ils ensemble ? Quelles relations as-tu avec eux ?	Que penses-tu de ces cours sur la sexualité ? Peux-tu dire qu'ils ont répondu à tes attentes ?
Parle-nous de tes relations avec ton copain ou ta copine ?	Ce que dit l'enseignant, penses-tu que ça t'influence dans ta sexualité ?

Tableau 1 : Suite

Entretien <i>ante</i>	Entretien <i>post</i>
Comment vois-tu ta propre famille, celle que tu feras ?	Parles-tu de ta sexualité dans ta famille ? Si oui qu'en penses-tu ? Est-ce en lien avec ta sexualité ?
	Penses-tu que c'est le rôle du professeur de te parler de sexualité ? Pourquoi ?
	As-tu quelque chose à rajouter ?

Méthode d'analyse

Analyse des films

C'est en associant les travaux de Blaser (2009), les théories des temps didactiques et de la structure de l'action didactique de Sensevy et Mercier (2007), que la grille de dépouillement a été construite et affinée. Les données ont été traitées par une méthode quantitative puis traduites en résultats qualitatifs en trois étapes, faisant ainsi apparaître les variables, indicateurs et codes progressivement.

Présentation des étapes de dépouillement

- Étape 1 : le visionnage sans prise de notes qui a été appliqué au film 1 uniquement ;
- Étape 2 : le synopsis, l'analyse des temps didactiques, l'analyse de la structure de l'action didactique qui ont été utilisés pour les quatre films ;
- Étape 3 : le croisement des deux analyses.

Étape 1 : visionnage sans prise de notes

Dans cette phase, le film 1 est visualisé à deux reprises, sans prise de notes. Le chercheur s'imprègne de la façon de parler de l'enseignant, de la dynamique globale de la classe et repère quelques variables.

Étape 2 : traitement par le synopsis

À partir des travaux de Blaser (2009), les tâches de l'enseignant et des élèves sont mises en évidence, décrites. La classe est observée dans son ensemble par une vision holistique, temporelle. La totalité des

discours de l'enseignant a été retranscrite, puis cette retranscription a été découpée en fonction des changements de contenu de l'enseignant (l'enseignant donne une consigne ou un exemple ou dicte un cours ou met les élèves en activité). Le repérage des durées de ces variations a conduit à faire le découpage temporel. Trois visionnages de chaque film ont été nécessaires pour remplir cette grille.

Tableau 2 : Grille de retranscription des synopsis

Retranscription du discours du professeur et des élèves	Ce que fait le professeur	Ce que font les élèves	Durée
---	---------------------------	------------------------	-------

Étape 3 : traitement des temps didactiques

La troisième étape a été élaborée à partir de la théorie de l'action conjointe en didactique (TADC) du professeur et des élèves de Sensevy et Mercier (2007), car elle prend en compte le savoir en tant que puissance d'agir ; les savoirs sont une construction conjointe élèves-enseignant et peuvent être formels ou informels. La catégorie de la TADC retenue est la chronogénèse, elle prend en compte les modifications de transmission de savoirs dans le milieu didactique au cours du temps. Par le visionnage des suites orientées des savoirs, un code nommé « temps de transmission de savoirs » et une légende de couleurs permettant de différencier chacun des temps (cf. Tableau 3 ci-dessous) ont été élaborés.

Tableau 3 : Légende de la chronogénèse des temps de transmission des savoirs

Définition	Code
Temps de transmission de savoirs scientifiques	TTSS
Temps de transmission de savoirs en lien avec le contexte	TTSC
Temps de transmission de savoirs sur les DI élèves	TTSDI
Classe 1 séance 1	C1S1
Classe 1 séance 2	C1S2
Classe 2 séance 1	C2S1
Classe 2 séance 2	C2S2

Étape 4 : traitement croisé des temps didactiques et des dimensions de la TACD

Cette étape consiste à faire un traitement des temps de transmission de savoirs ; les différentes facettes de chaque type de savoir sont mis en évidence par les approches conceptuelles, langagières, gestuelles des acteurs et les arrivées et continuités de nouveaux éléments de savoirs.

Les entretiens ante et post

Les entretiens *ante* et *post* ont été traités par un découpage sémantique avec comme cadre de codage les références aux temps de transmission de savoirs portant sur le contexte institutionnel et les objectifs du référentiel et sur le contexte social de l'élève.

Résultats et discussion

Les résultats des étapes précédentes de l'observation des films ont été croisés avec les résultats des entretiens *post* et *ante* de l'enseignant et des élèves. Cela a permis de mettre en lien les actions de chacun des acteurs, puis de comparer les stratégies des acteurs et les connaissances transmises durant les temps et durant les changements de temps. L'objectif est de souligner le poids de l'institution sur les pratiques enseignantes et par quels processus les dispositions incorporées de sexualité se modifient au sein du contexte didactique en éducation à la sexualité.

Les résultats sont présentés dans l'ordre qui suit : l'observation des classes, l'entretien *ante* et *post* de l'enseignant, l'entretien *ante* et *post* des élèves et le croisement de ces résultats.

L'observation des classes

Les résultats de l'observation directe des deux séances des deux classes de seconde professionnelle en éducation à la sexualité, débutent par ceux de la lecture sans prise de notes et le traitement par le synopsis, et se terminent par ceux de la distribution des temps de transmission des savoirs. Cette méthode de classement permet de passer d'une analyse macro à une analyse micro permettant ainsi d'analyser la circulation du macro contexte vers le nano contexte (intimité).

Étape 1 : Lecture sans prise de notes et traitement par le synopsis

Le visionnage du film sans prise de notes et le traitement par synopsis de l'ensemble des films ont permis de mettre en évidence que :

- L'enseignant alterne entre le français et le créole, en particulier lorsqu'il fait référence au contexte guadeloupéen ou aux pratiques sexuelles des élèves. Il est à souligner que la Guadeloupe, de par son histoire, est dans une situation de diglossie. On observe des changements de ton--- et de vocabulaire, de posture, d'utilisation des médias institutionnels (tableau, bureau). L'enseignant emploie un ton autoritaire en pointant du doigt lorsqu'il parle des pratiques sexuelles des élèves ; un ton calme assis derrière le bureau ou debout devant les tables des élèves lorsqu'il utilise les médias institutionnels pour les contenus scientifiques précisés dans les prescrits ;
- Les attitudes des élèves sont passives, ils ne prennent pas la parole, ne répondent pas aux questions, écoutent et prennent des notes. Les interactions verbales sont mises en œuvre par l'action de l'enseignant ;
- Les contenus didactiques varient entre l'apport de savoirs scientifiques (« *définition d'un micro-organisme* »), l'apport de savoirs à partir d'exemples sur le contexte de la Guadeloupe (« *la Guadeloupe est le 2^e département le plus contaminé par le SIDA* ») et l'apport de savoirs sur les pratiques sexuelles des jeunes (« *quand vous rencontrez une fille, est-ce que sur son front il y a écrit SIDA ?* »).

Étape 2 : La distribution des temps de transmission des savoirs

Afin d'illustrer la distribution des temps de transmission de savoirs (cf. « Légende de la chronogénèse des temps de transmission des savoirs », Tableau 3) des extraits des discours d'une séance sur la transmission des IST sont repris dans l'ordre de leur déroulement.

- « **Temps de transmission de savoirs scientifiques** » se caractérise par l'emploi par l'enseignant des savoirs scientifiques et des méthodes pédagogiques qui sont attendus et/ou recommandés dans les programmes officiels.

Exemple : « *On va commencer une nouvelle séquence, écrivez le titre de la séquence en rouge, comment se protéger des IST et les moyens de contraceptions adaptés ? Pour cela je vous ai donné un article de France Antilles qui parle de MST, je vous dirai pourquoi on dit plus MST mais IST et ça parle aussi d'IVG, d'accord.* »

- « **Temps de transmission des savoirs en lien avec le contexte** » est déterminé lorsque l'enseignant prend appui sur des éléments du contexte économique et social guadeloupéen soit pour expliquer un savoir sur les normes sexuelles attendues ou pour expliquer aux élèves les risques pris dans leur conduite sexuelle ;

Exemple : Professeur : « *qu'est-ce que c'est le multi-partenariat ?* »

Un élève : « *Beaucoup de personnes pour une seule personne.* »

Professeur : « *Ça veut dire que 30 % de Guadeloupéens ont plusieurs partenaires.* »

Dans cet exemple, l'enseignant veut amener les élèves à comprendre ce qu'est le multi-partenariat et les risques encourus par cette pratique : il prend comme référence des données de la Guadeloupe et définit avec les élèves le concept. Il y a mobilisation de connaissances du multi-partenariat en contexte guadeloupéen pour aller vers l'acquisition des modes de transmission du VIH.

- « **Temps de transmission de savoirs sur les dispositions incorporées des élèves sans apport scientifique** » : l'enseignant fait référence aux pratiques sexuelles des élèves en les désignant directement.

Exemple : Professeur : « *Vous comprenez ou pas si la femme dit à l'homme de mettre un préservatif ça veut dire qu'elle est une salope. La moralité ça veut dire qu'elle n'est pas quelqu'un de bien. Discutons...* »

Bryan avant un rapport avec lui tu lui dis de mettre un préservatif, il dira qu'est-ce que cela veut dire que tu as d'autres hommes ; est-ce que tu comprends ce que ça veut dire. Mais si toi (s'adresse à une fille) tu as d'autres partenaires tu ne diras rien et on se retrouve avec de nombreux cas d'IST, or ce qui devrait être normal c'est. . . »

Élève : « *de se protéger* ».

Dans la continuité de l'objectif qui est de comprendre comment se transmet le VIH, l'enseignant prend comme exemple une situation basée sur les pratiques sexuelles des jeunes et les cite directement. En conclusion, il explique aux élèves que des éléments qui sont liés à la culture guadeloupéenne et qu'ils mettent en œuvre dans leur sexualité relèvent de conduites à risques et peuvent être vecteurs de la transmission du VIH.

Les résultats de la chronogénèse émergent à partir d'un relevé des durées en secondes consacrées à chaque temps de transmission en respectant leur succession chronologique.

Tableau 4 : Chronogénèse des temps de transmission des savoirs en secondes

Classes	Séance	Durée en secondes									
Classe 1	Séance 1 (229)	120	360	242	90	34	60	29	300		
	Séance 2 (231)	720	70	113	60	127	120	65	570	447	
Classe 2	Séance 1 (230)	30	660	120	585	90	110	305			
	Séance 2 (232)	180	220	419	330	310	150	120	280	123	70

Légende :

Bleu : Temps de Transmission des Savoirs Scientifiques (TTSS);

Jaune : Temps de Transmission des Savoirs en lien avec le Contexte (TTSC);

Orange : Temps de Transmission des Savoirs en lien avec les Disposition Incorporées des élèves (TTSDI).

Il est observé dans la Figure 1 que les séances d'éducation à la sexualité d'un même professeur sont introduites systématiquement par

un TTSS, et que ce temps revient régulièrement dans la même alternance quelles que soient la classe et la séance ; cependant les durées de ces temps varient.

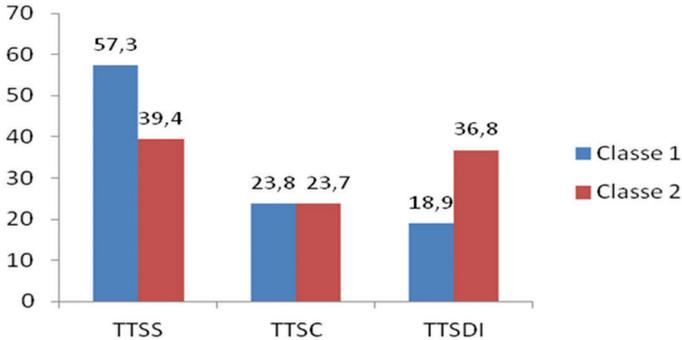


Figure 1 : Distribution des temps didactiques pour chaque classe quelle que soit la séance (résultats en pourcentage)

Légende: pour « TTSS » lire « Temps de transmission de savoirs scientifiques », pour « TTSC » lire « Temps de transmission de savoirs en lien avec le contexte », pour « TTSDI » lire « Temps de transmission de savoirs sur les dispositions incorporées élèves ». Le TTSS est toujours supérieur, il occupe plus de la moitié du temps total de cours et varie peu en séance 1 quelle que soit la classe. Dans la séance 2, c'est le TTSC qui est plus important, l'institution et les représentations de l'enseignant sur la sexualité dans le contexte guadeloupéen sont très présentes pour les deux classes. En revanche, les deux classes se différencient en ce qui concerne le temps de transmission de savoirs en lien avec les dispositions incorporées des élèves (plus important en séance 2 pour la classe 1 et en séance 1 pour la classe 2) ; ce temps reste cependant faible.

On peut donc en conclure que, dans la classe 1, l'enseignant s'appuie prioritairement sur la transmission de savoirs scientifiques, alors qu'avec la classe 2, l'enseignant mise sur un relatif équilibre entre référence aux savoirs savants et référence aux dispositions incorporées, les données contextuelles étant plutôt minorées, les savoirs savants étant ceux prioritairement attendus par l'institution.

Dans la classe 2, le phénomène observé précédemment est le même, par contre les origines diffèrent. Les TTSS dominent toujours

dans la séance 2, mais ces variations sont moins fréquentes que pour la séance 2 de la classe 1. Les TTSC et TTSDI occupent une place plus équilibrée avec la TTSS autant dans la séance 1 que dans la séance 2 ; les objectifs de l'éducation à la sexualité semblent être pris dans leur globalité et donc les pratiques sexuelles des jeunes occupent une place aussi importante.

Les Figures 2 et 3 présentent l'organisation des temps au sein d'une même séance.

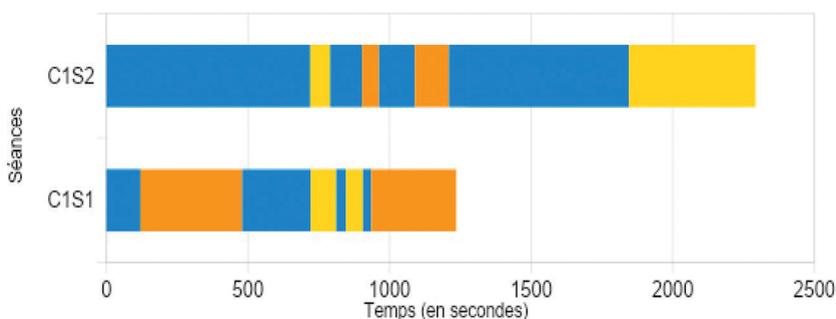


Figure 2 : Visionnage du découpage en temps des séances de la Classe 1

Bleu : TTSS ; jaune TTSC ; orange TTSDI

Légende : pour C1S1 lire « Classe 1 Séance 1 », pour C1S2 lire « Classe 1 Séance 2 ».

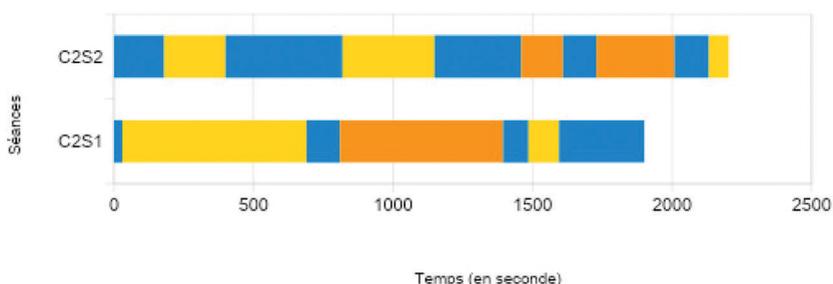


Figure 3 : Visionnage du découpage en temps des séances de la Classe 2

Bleu : TTSS ; jaune TTSC ; orange TTSDI

Légende : pour C2S1 lire « Classe 2 Séance 1 », pour C2S2 lire « Classe 2 Séance 2 ».

Dans les séances 1 et 2 des deux classes, il est noté avec plus de précision que l'alternance des temps est caractérisée par la place des TTSS qui varie dans la durée mais qui sont présents pour chaque changement de temps. Ce temps de transmission scientifique qui cadre le déroulement de la séance est constitué des attentes de la noosphère pour l'acquisition des connaissances scientifiques ; ceci constitue l'objet d'une réflexion sur le poids de l'institution dans la contextualisation didactique.

L'analyse des résultats par observation filmée des séances didactiques en éducation à la sexualité avec un enseignant et des objectifs pédagogiques communs, montre qu'il y a une variation dans la place accordée à l'institution et aux dispositions incorporées des acteurs. Celle de la place des temps permet cependant de souligner la présence et l'intensité de ces deux facteurs par la transmission des savoirs dans la dimension contextualisée de la didactique.

La variable de l'hypothèse sur le poids de l'institution et des dispositions incorporées des acteurs dans la dimension contextualisée du processus de contextualisation est donc vérifiée.

Les entretiens post et ante observation de classe

Pour traiter les entretiens, un découpage sémantique du discours de l'enseignant est fait. Il s'appuie sur la variable qui précise que, dans le processus de contextualisation didactique en éducation à la sexualité, la dimension contextualisée est le résultat du poids de l'institution et des dispositions incorporées des acteurs. Pour ce découpage, trois sous-variables sont retenues :

- 1) la didactique en éducation à la sexualité est contextualisée par le poids de l'institution ;
- 2) la didactique en éducation à la sexualité est contextualisée par le poids des dispositions incorporées sexuelles de l'enseignant ;
- 3) la didactique en éducation à la sexualité est contextualisée par le poids des dispositions incorporées sexuelles des élèves.

Entretiens enseignant

Dans l'entretien avec l'enseignant, après une retranscription globale, les éléments portant sur les attentes institutionnelles ont été repérés ; il s'agit de la transmission des savoirs scientifiques, les connaissances pour agir sur les attitudes et comportements sexuels des élèves, et enfin les connaissances en lien avec le contexte social des élèves. Chacun de ces éléments s'inscrit dans un des contextes participant à la dimension contextualisée de la didactique en éducation à la sexualité.

Dans le curriculum déclaré *ante* et *post*, trois points en lien avec le curriculum prescrit cités de façon alternée par l'enseignant ont été repérés ; il s'agit de sa volonté de transmettre des contenus scientifiques sur la sexualité, d'agir sur les attitudes et comportements sexuels des élèves, et enfin de prendre des exemples sur le contexte social de l'élève : ces trois axes sont ceux attendus par les prescrits institutionnels.

Premier point : transmettre des contenus scientifiques

La volonté de répondre à la commande institutionnelle se manifeste par la domination de la transmission des savoirs scientifiques dans les intentions pédagogiques déclarées ; le recours au référentiel est fait huit fois dans l'entretien *ante* : « *je m'appuie sur ce que dit le référentiel* », « *ce qu'on fait en biologie est suffisant si c'est pour comprendre la reproduction* », et quatre fois dans l'entretien *post* : « *pour les contenus scientifiques j'ai atteint mes objectifs, ce que j'ai enseigné est en lien avec le référentiel* ».

Second point : agir sur les attitudes et comportements sexuels des élèves

Dans les référentiels, il est fait mention d'agir sur les attitudes et les comportements sexuels des jeunes. Pour répondre à cette commande, l'enseignant manifeste son aspiration à inciter les jeunes à avoir des comportements protecteurs, car, pour lui, les élèves prennent des risques alors qu'il juge qu'il n'est pas nécessaire d'avoir une activité sexuelle à leur âge. Il se donne pour mission de les protéger en leur transmettant des savoirs qui vont les amener à faire des choix plus judicieux ; ces objectifs sont uniquement présents dans l'entretien *ante* ; l'enseignant déclare « *qu'ils peuvent avoir une sexualité*

sans risque en faisant attention », « *les enfants en seconde n'ont pas besoin de prendre des risques dans leur vie, elle (leur vie) est déjà assez compliquée comme ça* ». La recherche d'action sur les attitudes est mentionnée une fois dans l'entretien *ante* et trois fois dans l'entretien *post* : « *sur les attitudes et les responsabiliser je ne sais jamais, car ils ne posent pas beaucoup de questions et ne font pas de remarques* ».

Troisième point : prendre des exemples sur le contexte social de l'élève

Le troisième point en lien avec la demande institutionnelle est la place qui doit être accordée au contexte social de l'élève. L'enseignant utilise les exemples du contexte social essentiellement pour faire prendre conscience aux jeunes des pratiques à risque, « *je leur parle de la situation du multi-partenariat en Guadeloupe et des risques, c'est pour les sensibiliser en leur parlant de la Guadeloupe, ils se sentent plus concernés car c'est leur pays* ». Enfin, l'enseignant souligne sa difficulté à faire de l'éducation à la sexualité dans l'entretien *post* car « *les élèves sont passifs et dans l'attente* », « *ce qui est dur, c'est quand ils rigolent comme si vous racontiez des conneries, ah ça je n'aime pas ça ; ça m'énerve, on dirait qu'ils ne comprennent pas ou qu'ils ne veulent pas que je leur parle de leur sexualité* » : il y a là certainement une recherche d'action sur les attitudes qui se trouve limitée, voire empêchée, par les dispositions incorporées des élèves.

En comparant les deux entretiens, on constate que, dans l'entretien *ante*, les objectifs attendus par la noosphère sont clairement définis ; l'enseignant veut transmettre des savoirs scientifiques et agir sur les attitudes et les comportements sexuels des adolescents. Ce faisant, il y a un double discours : d'abord un discours à connotation positive lorsqu'il est question de la transmission des savoirs scientifiques ; ceci témoigne de la dimension contextualisée par l'institution. Et ensuite un discours à connotation négative, paternelle, lorsqu'il s'agit de l'action sur les attitudes des élèves, ce qui laisse supposer une dimension contextualisée par les dispositions incorporées de l'enseignant, ce dernier faisant référence à ses valeurs et ses représentations de la sexualité pour enseigner. Cependant, la prise en compte de la sexualité des jeunes est quasi inexistante ; à aucun moment le professeur ne fait mention des

dispositions incorporées des élèves, il ne s'interroge pas sur ce qu'ils vivent de façon individuelle ou au sein de leur famille.

Dans l'entretien *post*, on observe un écart entre l'attendu et le réalisé : si le contrat lié à l'apport de savoirs scientifiques est complètement rempli, la partie « agir sur les attitudes » est difficilement mise en œuvre et peu évaluable. Ceci montre aussi la dimension contextualisée par l'institution et les dispositions incorporées de l'enseignant ; en effet, il reste centré sur la partie scientifique et la place de ces valeurs sur la sexualité des élèves.

Les deux entretiens soulignent le rôle que jouent les dispositions incorporées des élèves :

- d'une part, leurs attitudes passives ou de gêne, qui orientent l'enseignement vers la transmission de savoirs scientifiques,
- d'autre part, bien que l'enseignant souligne sa volonté d'agir sur les comportements et attitudes, il n'y arrive pas et il ne répond pas à cette attente de l'institution.

Les trois variables de l'hypothèse sont donc vérifiées.

Entretiens élèves

Les mêmes variables sont retenues pour le dépouillement et l'analyse des discours des élèves. Les questions portent sur les attentes des élèves, leur vécu du cours, l'impact du cours sur leurs représentations et pratiques sexuelles, et sur la place de l'intervention de l'enseignant pour intervenir sur leur sexualité. Les points communs des entretiens ont été regroupés autour des trois variables en lien avec l'hypothèse qui questionne la dimension contextualisée de la didactique en éducation à la sexualité ;

Premier point : transmission des contenus scientifiques

Pour tous les élèves interrogés, le cours en éducation à la sexualité doit permettre de transmettre des connaissances scientifiques sur la sexualité. Cependant, en classe de seconde, ils ont suffisamment de savoirs dans ce domaine et n'en voient pas la pertinence² : *« j'espère que le professeur ne va pas nous dire ce qu'on sait déjà, comment*

2 Cet élément a été confirmé dans une étude quantitative auprès de 450 élèves, menée dans le cadre de la thèse de doctorat d'Alberte Cabarrus (2019).

fonctionne le corps ou parler de la pilule ou des capotes » ; « il a parlé des risques de grossesse et de maladie comme si on ne sait pas ça ».

Second point : action sur les attitudes et comportements sexuels des élèves

Les élèves disent que, lorsque l'enseignant parle de leur sexualité, ce qu'il dit n'est pas en lien avec leurs visions et leurs pratiques sexuelles : « *Je voudrais bien qu'il nous parle de nous, comment garder notre copain ou pour que la relation dure. Mais je sais que c'est un cours et il ne dira rien de nouveau* ». Quelle que soit leur origine sociale, pour les élèves, l'éducation à la sexualité est une matière comme les autres et l'enseignant ne doit pas faire allusion à leur vie sexuelle : « *Pour moi, il ne doit pas nous parler de ça, ce n'est pas mon papa ou mon ami (rire)* » ; « *le prof, lui, il fait son cours, c'est tout* » ; ils ne légitiment pas son intrusion dans la sexualité. Le cours ne change en rien leurs pratiques sexuelles : « *ce qu'il dit ne change rien, je crois que je sais tout ce que le professeur va dire, c'est à l'école et c'est un professeur* » ; « *le prof il me fait rire, il parle comme s'il nous connaissait mais il ne nous connaît pas, les exemples qu'il prend sont bien mais on sait déjà tout ça* » ; « *le prof, ça ne change rien, c'est des cours pour le CCF* ».

Troisième point : prendre des exemples sur le contexte social de l'élève

La majorité des élèves interrogés disent que les exemples pris par l'enseignant sur le contexte guadeloupéen sont pertinents : « *c'est intéressant quand le prof nous parle de la Guadeloupe et ce sont des problèmes qui nous concernent, on doit faire attention et ne pas vivre n'importe comment* » ; « *il fait son cours, il parle des mêmes cours qu'on connaît mais avec un plus, il parle de la Guadeloupe et ça c'est bien* ».

Le rapport des élèves avec les savoirs transmis est celui attendu par l'institution pour la transmission des connaissances scientifiques, cependant ils n'acceptent pas l'enseignement comme un facteur pouvant modifier leurs attitudes et leurs comportements sexuels ; ils accordent une place prépondérante à leur environnement social (famille, amis). Les dispositions incorporées des élèves contextualisent donc la didactique en éducation à la sexualité par l'acceptation ou le refus de l'action des savoirs. Cette partie permet donc de

comprendre comment se construit l'action de l'institution et des dispositions incorporées des acteurs sur les pratiques enseignantes au sein du contexte didactique.

Discussion : Une didactique en éducation à la sexualité contextualisée

Par l'analyse de l'observation de séances didactiques en éducation à la sexualité et celle des entretiens des acteurs en présence, la mise en œuvre de la dimension contextualisée du processus de contextualisation en éducation à la sexualité a été relevée. Le découpage en temps des séances didactiques a montré la présence du poids de l'institution et des dispositions incorporées de l'enseignant et des élèves. Le croisement de ces résultats avec ceux des entretiens *ante* et *post* permet de vérifier comment se construit cette dimension contextualisée. L'observation filmée des séances didactiques a donc permis une analyse micro de la dimension contextualisée, en pointant la place et le rôle de l'institution et des dispositions incorporées des acteurs en présence sur les pratiques enseignantes. En effet, conformément aux prescrits, les objectifs principaux attendus par l'institution (transmission de savoirs scientifiques, prise en compte d'exemples du contexte social de l'élève, action sur les attitudes et comportements des élèves), ont émergé, et ce phénomène a pu être expliqué.

Le poids de l'institution

Dans les intentions pédagogiques, la prépondérance de l'institution se manifeste par l'importance pour l'enseignant d'atteindre les objectifs fixés par la noosphère. Dans les discours de l'enseignant, les objectifs attendus dans les prescrits sont clairement définis ; l'enseignant veut transmettre des savoirs scientifiques et agir sur les attitudes et les comportements sexuels des adolescents. Ainsi, par l'observation des classes, le constat est fait que le temps de transmission de savoirs scientifiques est répété systématiquement et alterne avec les deux autres temps. La vérification de l'acquisition de ces savoirs est régulière et se fait par l'utilisation des médias institutionnalisés. La didactique en éducation

à la sexualité est bien assujettie au poids de l'institution comme le souligne Chevallard (1985) dans ses travaux. Les attendus de la noosphère influencent les choix pédagogiques et les contenus des savoirs qui sont transmis, et l'éducation à la sexualité cherche aussi à développer des compétences civiques.

Le poids des dispositions incorporées de l'enseignant et des élèves

La didactique en éducation à la sexualité est aussi soumise aux dispositions incorporées de l'enseignant, et les travaux de Wallin (2008) sont confortés par ce point. Dans le curriculum déclaré, l'enseignant souligne la nécessité pour lui de prendre comme exemple le contexte guadeloupéen pour amener les élèves à comprendre les savoirs transmis (attente de la noosphère). Durant l'animation des séances, il fait régulièrement référence aux comportements sexuels à risque de la population, mais, lorsqu'il le fait, il emploie un vocabulaire de jugement, de culpabilisation, ce qui témoigne sans doute de la grande place accordée à ses propres représentations du contexte social guadeloupéen et à ses valeurs sur la sexualité. Il peut donc être déduit que les dispositions incorporées de l'enseignant sont mises en jeu dans le milieu d'apprentissage par la place constante et régulière qu'il accorde aux références au contexte social ainsi qu'aux pratiques sexuelles des élèves.

Les élèves, quant à eux, légitiment l'action de l'enseignant lorsqu'il transmet des connaissances scientifiques, par contre son intervention n'est ni acceptée, ni reconnue lorsqu'il s'agit de leur nano-contexte. Ces derniers déclarent que leurs attitudes et pratiques sexuelles sont d'abord déterminées par les contextes de socialisation (Bozon, 2013). Ils influencent les pratiques professionnelles de l'enseignant par leurs comportements d'acceptation ou de refus du contenu de l'enseignement.

Il s'opère donc dans le milieu d'apprentissage une rencontre entre les dispositions incorporées de l'enseignant et celles des élèves, à l'instar de ce que décrivent Bourdieu (1984) et Lahire (2011).

La dimension contextualisée est surtout marquée par l'homogénéité des savoirs qui sont axés sur les normes attendues. Les élèves attendent ces savoirs car, pour eux, il revient à l'école, par l'intervention de l'enseignant, de leur transmettre ces savoirs. De son côté, l'enseignant répond à sa mission qui est de transmettre des savoirs

scientifiques. La place des dispositions du professeur confirme aussi cette action contextualisée. En effet, les élèves soulignent qu'il importe pour eux que l'enseignant s'appuie sur des exemples en lien avec le contexte social, or cette façon de faire est largement influencée par les dispositions de l'enseignant qui se base sur ses expériences pour communiquer à partir du contexte social.

La place prépondérante de l'institution et des dispositions incorporées de l'enseignant et la faible représentation des dispositions incorporées des élèves dans les pratiques de l'enseignant orientent la mise en jeu des dispositions incorporées de chacun des acteurs, car cette approche est tantôt basée sur les représentations de l'enseignant, tantôt sur celles des élèves. Cette rencontre acteurs-institution produit une didactique contextualisée à certains moments par l'institution, à d'autres par les dispositions du professeur et enfin par celles des élèves. Les interactions au sein du contexte didactique en éducation à la sexualité sont la résultante des attentes de la noosphère, des représentations et des valeurs de l'enseignant et de celles des élèves. C'est à travers ces interactions que se crée la dimension contextualisée de la didactique en éducation à la sexualité au sein du contexte didactique.

L'observation filmée pour une microanalyse

L'hypothèse que l'observation filmée des séances didactiques en éducation à la sexualité permet une analyse micro de la dimension contextualisée, à travers l'observation du poids de l'institution et des dispositions incorporées des acteurs, est vérifiée. En effet, cette méthode a permis d'allier la démarche qualitative (contenu des temps de transmission de savoirs, contenu des pratiques déclarées) et la démarche quantitative (durée des temps de transmission, répétition de ces temps, répétition du vocabulaire), pour observer et comprendre la rencontre de phénomènes didactiques et sociaux. Les approches quantitatives et qualitatives se complètent et s'enrichissent, elles permettent de mettre en lien les objets de didactique et de sexualité, le croisement des sphères publique et privée. L'observation filmée permet de mieux comprendre les phénomènes d'interactions mis en œuvre par les dispositions incorporées

des acteurs au sein du contexte didactique sous l'influence du contexte social et du contexte institutionnel. Ici, l'action sur les pensées et les agissements des acteurs a été expliquée, en mettant en rapport les interactions entre ces acteurs avec la situation d'enseignement-apprentissage.

Conclusion

La méthode de recueil de données et de traitement choisis dans cette étude pour comprendre ce qui se joue dans le contexte didactique en éducation à la sexualité, a permis de faire une analyse micro de la dimension contextualisée du processus de contextualisation de la didactique en éducation à la sexualité. Le caractère sensible de cet objet d'étude est apparu : en effet, interroger la sexualité et le milieu didactique, c'est aller bien au-delà de la rencontre de la sphère privée avec la sphère publique, car c'est faire une intrusion au sein de la nanosphère individuelle de chacun des protagonistes. Les résultats ont mis en évidence le poids de l'institution comme dans toutes les pratiques professionnelles, mais surtout celui des dispositions incorporées des acteurs. Ce croisement de la sociologie et de la didactique fait ressortir la nécessité de former l'enseignant à de nouvelles approches pédagogiques dans les « éducations à la sexualité ». L'utilisation de l'observation filmée et des entretiens souligne la nécessité, pour comprendre ce qui se joue dans tout milieu didactique, d'observer finement pour faire une microanalyse, et de proposer des actions de formation adaptées aux apprentissages. La recherche, ici, valorise la place des sciences de l'éducation pour mieux former les élèves.

Références

- Altet, M. (1994). Comment interagissent enseignant et élèves en classe. *Revue Française de Pédagogie*, 107, 123–139.
- Blaser, C. (2009). Le synopsis : un outil méthodologique pour comprendre la pratique enseignante. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12 (1), 117–129.
- Bourdieu, P. (1984). *Questions de sociologie*. Paris : Minit.
- Bozon, M. (2013). *Domaines et approches. Sociologie de la sexualité* (3^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Bru, M. (1991). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Toulouse : Éditions Universitaires du Sud.
- Bru, M. (2002). *Pratiques enseignantes: des recherches à conforter et à développer*. *Revue française de pédagogie*, 138, 63-73
- Cabarrus, A (2019). *Thèse de Doctorat: « Contextualisation didactique en éducation à la sexualité et production d'inégalités dans les pratiques sexuelles à risques chez les lycéens »*.
- Cabarrus, A & Poggi, M. P. (2014, octobre 16). *Éducation, santé et mutations sociales : Nouveaux enjeux, nouveaux défis ? « Double influence institutionnelle et expérientielle des pratiques enseignantes en éducation à la sexualité »*, 5^e colloque international d'UNIRÉS.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (1989). *Le concept de rapport au savoir. Rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel*. Aix-Marseille : IREM.
- Chevallard, Y. (2009). *La notion d'ingénierie didactique, un concept à refonder. Questionnement et éléments de réponse à partir de la TAD. Cours donné à la 15e école d'été de didactique des mathématiques (Clermont-Ferrand, 16–23 août 2009)*.
- Dumez, H. (2011). *Qu'est-ce que la recherche qualitative ? Le Libellio d'AEGIS*, 7, 4.

- Eduscol. (2009). *Voie professionnelle. Ressources PSE. Décembre 2009.* http://cache.media.eduscol.education.fr/file/voie_professionnelle/45/9/Voie_prof_Ressources_PSE_132459.pdf
- Lahire, B. (2011). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action.* Paris : Armand Colin.
- Lahire, B. (2012). *Monde pluriel. Penser l'unité des sciences sociales.* Paris : Seuil.
- Lefaucheur, N. (2014). Situation des femmes, pluripartenariat et violences conjugales aux Antilles. *Informations sociales*, 186(6), 28–35.
- Marcel, J.-F. (1998). Quand une théorie de l'action enseignante interroge la formation des enseignants. *Penser l'Éducation*, 5.
- Marcel, J.-F. (2002). Le concept de contextualisation : un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 103–113.
- Poggi, M.-P. (2014). Enseigner l'EPS en milieu difficile : vers une confrontation en actes de différents niveaux de contexte dans le cadre d'une approche socio-didactique. *Questions Vives*, 22, 17–34.
- Sauvage Luntadi, L. & Tupin, F. (2012). La compétence de contextualisation au cœur de la situation d'enseignement-apprentissage. *Phronesis*, 1(1), 102–117.
- Sensevy, G. & Mercier, A. (2007). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves.* Rennes : PUR.
- Wanlin, P. (2009). La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement. *Revue Française de Pédagogie*, 166, 89–128.

SOHILÉE CHÂLONS

Université des Antilles, France

PIERRE-OLIVIER WEISS

Unité de Recherche Migrations et Société (CNRS-UMR 8245 & IRD-UMR 205), Université Côte d'Azur, France

10 Discipline scolaire et contexte caribéen : comparaisons

Introduction

Les enquêtes menées par le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) soulignent depuis plusieurs années la dégradation des relations entre enseignants et élèves et renvoient à la gestion de la discipline scolaire (OCDE, 2019). Déjà en 2015, la France siégeait au troisième rang mondial, derrière l'Argentine et le Brésil, des pays où les élèves « font état des plus grandes préoccupations liées aux problèmes de discipline en classe » (OCDE, 2019, p. 10). En France, « les élèves sont plus souvent préoccupés que dans la plupart des autres pays de l'OCDE par les problèmes de disciplines qui perturbent l'enseignement » (OCDE, 2019, p. 2). Cet article compte fournir des éléments de réflexion sur l'application des règles dans l'Académie de Martinique, et par extension à Sainte-Lucie, à partir d'une recherche empirique menée dans deux collèges. Il est question d'observer les décalages possibles existant entre la réalité de l'application des sanctions et punitions et la règle établie dans les établissements scolaire au travers du règlement intérieur.

En premier lieu, il s'agit de mettre en exergue le caractère pluriel, voire flou, de la conception de la discipline par les différents acteurs

sociaux des collèges. En second lieu, les politiques éducatives implantées dans les Établissements publics locaux d'enseignement (EPLÉ) ainsi que la gestion de la vie scolaire semblent clairement teintées de l'impact du contexte socioculturel. Une comparaison effectuée à l'échelle de l'arc antillais entre la Martinique et l'île anglophone voisine Sainte-Lucie, dont la pertinence s'évalue au regard de l'organisation différente des systèmes éducatifs, nous permettra de vérifier cette hypothèse.

Le régime disciplinaire mis en place à l'école est l'un des garants de la réussite de chacun. Il se présente sous la forme d'un protocole harmonisé et clair, garantie d'une justice scolaire efficace. Pourtant, les premières observations de terrain semblent montrer que la réalité – en matière de réponses disciplinaires – des établissements scolaires n'est pas scrupuleusement en accord avec les textes réglementaires. Ce constat fait naître plusieurs questionnements. Y a-t-il un décalage entre théorie et pratique au collège dans ce domaine ? S'il existe, comment s'explique-t-il ? Est-ce une particularité du système scolaire français considéré comme plus laxiste que d'autres ?

La discipline en milieu scolaire

La « discipline » en question

Tout porte à croire qu'« il n'y a pas d'école sans discipline. La question est de savoir ce que l'on met derrière ces mots » (Prairat, 2002, p. 19). La question disciplinaire reste source de tensions dans le système scolaire français. En l'absence d'un consensus clair, cette notion reste généralement galvaudée : la discipline à l'école est-elle le reflet d'un autoritarisme scolaire, un préalable aux apprentissages ou encore une forme hybride ?

Lorsqu'il s'agit de la discipline, le rôle de l'éducateur est fondamental. Les origines latines du terme *éducation* sont discutées. En effet, il

proviendrait soit d'*educere* qui signifie « faire sortir de », « diriger » ou « conduire », soit d'*educare* qui signifie « nourrir », « prendre soin de » ou « élever ». Par conséquent, ces deux approches élargissent le champ d'action de cette notion.

Dans la relation de l'enseignant face à l'élève, la question d'autorité est fondamentalement accolée à celle de responsabilité. L'autorité éducative a le devoir de veiller sur l'élève et de tout mettre en œuvre pour qu'il devienne un être humain autonome. Cependant, elle ne doit pas devenir « autoritaire », car elle garderait l'enfant dans son état de minorité, objectif opposé à celui d'une éducation libératrice.

En France, un « modèle traditionnel » de discipline existe depuis le début du XVII^e siècle et reste identique jusque dans les années 1960 : un espace sériel, des activités ritualisées, un silence soutenu et un contrôle permanent des attitudes en sont l'armature. C'est le modèle sur lequel repose le collège jésuite, qui découle des principes de la Compagnie de Jésus fondée en 1540 par Ignace de Loyola. Cet ordre de confession catholique, à l'origine de la création d'un système scolaire pour l'enseignement secondaire (en France puis dans le reste du monde), tend vers une formation complète de l'humain et se repose, pour y parvenir, sur un système disciplinaire strict et hiérarchisé construit autour de sanctions positives et négatives marquées. Selon Mesnard, « le trait le plus apparent de leurs instituts et peut-être le plus original à l'époque, c'est en effet la discipline » (Mesnard, 1980, p. 72). Néanmoins, aucun modèle scientifique connu en France (en dehors de la gestion de classe, par Prairat) n'est proposé. En effet, l'approche disciplinaire à l'école française est majoritairement législative. Contextualiser culturellement, socialement et historiquement la gestion de la discipline semble primordiale pour mieux comprendre ce qui se joue dans les établissements scolaires.

Quoi qu'il en soit, les modèles de discipline qui existent peuvent être rangés en plusieurs catégories. La plus connue est l'école behavioriste de Skinner (1971). Elle prône un modèle particulièrement développé dans le monde anglo-saxon. Ce psychologue américain du XX^e siècle propose de modeler le comportement de l'élève ainsi que ses habitudes, en utilisant différents types de renforçateurs prenant

la forme de récompenses. À l'opposé de ces principes plutôt individualistes, la gestion de l'entité qu'est le groupe est au fondement des modèles de Kounin (discipline par la gestion de classe) ou de Redl et Wattenberg (discipline par l'interaction avec le groupe). Les modèles de Glasser (1969) (pouvoir du choix positif et satisfaction de besoins), de Nelsen (2012) (discipline positive) et de Curwin et Mendler (1988) (discipline axée sur la dignité et l'espoir) sont quant à eux basés sur le développement des compétences psychosociales de l'élève, sur l'aspect « apprentissage » et non l'aspect « punitif » de la discipline. En définitive, aucun modèle disciplinaire n'est parfait ou idéal ; la recherche de l'excellence et la construction d'un système personnalisé de discipline seraient à privilégier (Charles, 1985).

L'indiscipline : une question de climat scolaire

Si la réussite de tous les élèves reste l'objectif premier du système scolaire, en réalité, il ne suffit pas de réussir, mais de faire mieux que les autres. Les élèves sont jugés sur leurs performances scolaires et sont catégorisés en fonction de leurs résultats. Ce constat met en lumière la violence symbolique du jugement scolaire, concept souligné par Peralva (1997). Ce type de violence se manifeste par « l'écart objectif entre la position scolaire de ces élèves et la définition du "devoir-être scolaire" qu'ils ont reconnue comme légitime » (Hambye et Siroux, 2014, p. 8). Certains élèves peuvent se sentir dévalorisés et agressés. Ainsi, l'indiscipline peut être conçue comme un mode de résistance psychologique à la « brutalité symbolique de la sentence scolaire » et la réponse concrète apportée à cette agression (Prairat, 2002, p. 35). Elle est en définitive le revers de la médaille de l'ennui.

De fait, si les incivilités peuvent être associées à la violence (Weiss, 2021), ce n'est pas le cas de l'indiscipline qui reste uniquement scolaire et constitue un des aspects de l'adolescence dont les enseignants doivent se saisir. Il s'agit généralement de bruits de fond, de bavardages, de jets de projectiles, de refus de se mettre au travail, de bousculades souvent liées au mode d'organisation des lieux d'enseignement.

L'indiscipline est par conséquent une question de climat, d'ambiance, d'attitudes et de comportements plutôt que d'infractions à la règle identifiables et ciblées, d'où la présence de règles.

La règle à l'école

Une société sans règle, sans frein, sans limitation de la liberté individuelle est difficile à imaginer. De manière générale, la règle correspond à cet ensemble des principes qui encadrent une action, une science ou encore une communauté. Pascal, quant à lui, définit la règle comme une « prescription fondée sur l'usage, les conventions, à laquelle il convient de se conformer en certaines circonstances » (Pascal, 1962, p. 509) alors que Descartes (1644) faisait référence à une loi naturelle ou scientifique. D'un point de vue sociologique, la règle désigne un « principe supposé diriger le raisonnement ou la conduite, et la signification en est fondamentalement normative » (Cometti, 2008). Elle donne du sens à un acte, qu'elle autorise ou interdit : c'est le rôle de la norme. La règle a aussi le pouvoir de régulariser, de façonner ; la loi délie pour ensuite allier sous le signe de l'obligation à l'échange (Imbert, 1994). La notion de règle est un critère majeur du fait social (Durkheim, 1895). Au-delà de son caractère polymorphe, elle a une valeur universelle puisque toutes les cultures et toutes les organisations sociales possèdent des règles.

Le système scolaire n'échappe pas à ce constat. La règle pose en quelque sorte le cadre et cherche à délimiter les conditions d'exercice des libertés à l'école. Pourtant, Prairat défend l'importance du rituel comme palliatif à la règle :

« C'est moins la régularité de la règle que celle du rituel qui organise et scande la vie de la classe, les mouvements, la prise de parole, l'étude elles-mêmes obéissent à des routines structurantes [. . .]. La classe a moins besoin de règles que d'un ensemble de rites stables, repérables et donc facilement observables » (Prairat, 2002, p. 46).

Lors de la prise de décision disciplinaire, trois notions entrent principalement en jeu : la loi, la morale et l'éthique. En effet, la notion de règle

fait cohabiter plusieurs dimensions qui sont de l'ordre du juridique, du légal, de la morale ainsi que de la déontologie.

Dans le système français, toute mesure disciplinaire repose sur cinq principes généraux du droit (MEN, 2011) :

1. Principe de légalité des fautes et des sanctions, selon lequel toute faute et toute sanction doit être inscrite dans la loi (le règlement intérieur pour l'établissement scolaire).
2. Principe du contradictoire, selon lequel la version de chaque protagoniste de la situation doit être entendue.
3. Principe de l'individualisation des punitions et sanctions, selon lequel chacun doit être sanctionné à la hauteur de son implication personnelle dans la situation (les punitions et sanctions de groupe sont illégales).
4. Principe de proportionnalité, selon lequel la punition ou la sanction doit être proportionnelle à l'acte commis.
5. Règle du *non bis in idem*, selon laquelle l'on ne peut pas punir ou sanctionner deux fois pour la même faute.

Il est communément admis que la morale relève de la conscience générale que l'on a du bien et du mal, jugement en partie influencé par les règles de comportement implicitement observées dans une société donnée. La notion de morale repose donc sur l'ensemble des règles, principes et valeurs catégoriques intériorisés par une personne ou une société (morale commune) qui en conditionneront les conduites ou les comportements. La capacité de discernement du bien et du mal chez l'individu (qui ne correspond pas toujours à une définition communément comprise) ainsi que celle de se contrôler (par l'effort, le courage ou la discipline personnelle) en sont supposément les fruits.

De fait, « l'éducation morale est [. . .] un objectif de la discipline » (Le Gal, 2002). L'éthique prend en compte l'ensemble des principes moraux qui sont à la base des conduites individuelles et collectives. L'intention éthique dans la conception de Ricœur (2019) désigne le questionnement qui précède l'idée de la morale en tant que telle. L'éthique éducative a pour objectif la responsabilité de l'éduqué. Le but ultime est de modeler l'individu et de le former à la vie en société.

L'importance de la loi, de la morale et de l'éthique est donc enseignée aux élèves. La compréhension et l'application de ces principes

sont nécessaires à une prise de décision disciplinaire juste, car ils régulent les comportements sociaux et les relations interpersonnelles. Le cadre institutionnel, élément clé du régime disciplinaire mis en œuvre dans un établissement scolaire, provient directement de ces valeurs.

Règlement intérieur et application de la règle au collège

L'article 28 de la Convention des Nations Unies sur les Droits de l'enfant du 20 novembre 1989 (ONU), ratifiée par la France, dispose que :

« Les États parties prennent toutes les mesures appropriées pour veiller à ce que la discipline scolaire soit appliquée d'une manière compatible avec la dignité de l'enfant en tant qu'être humain et conformément à la présente Convention. »

En premier lieu, les mesures disciplinaires utilisées dans un établissement scolaire en France sont strictement régulées par le Ministère français et sont inscrites dans le code de l'Éducation, afin de respecter les droits de l'Enfant. À l'échelle de l'établissement scolaire, elles se déclinent dans le règlement intérieur, document officiel de référence. À Sainte-Lucie, le Ministère de l'Éducation est responsable de l'écriture des circulaires qui régissent ce type de mesure. En second lieu, il est essentiel de réguler les tâches, les activités et les comportements des divers individus fréquentant un espace restreint sur une longue période, d'où la nécessité de ce règlement à l'école. Ainsi, d'un point de vue institutionnel, le règlement intérieur établit les règles de vie, les droits et les devoirs de chacun dans un établissement scolaire. Cette règle n'est pas imposée par le chef d'établissement, c'est une loi commune qui relève d'un consensus entre tous les membres de la communauté éducative, qui doivent être « convaincus à la fois de l'intangibilité de ses dispositions et de la nécessité d'adhérer à des règles préalablement définies de manière collective » (MEN, 2000). L'objectif de la circulaire est double : fixer les règles d'organisation propres à chaque établissement scolaire (exemple : heures d'entrées et de sorties, déplacements des élèves, etc.) et, après rappel, déterminer les modalités d'exercice des droits et des obligations de ces derniers (des élèves en particulier).

Quelques différences existent, au sujet du règlement intérieur, entre le système français et le système saint-lucien. La section 5 de la partie II du Code de l'éducation de Sainte-Lucie (Education Act), ratifié en 1999, présente les mesures à prendre en matière de discipline sur l'île. Le point 49 dispose que, dans les écoles, un conseil de management (s'il y en a un) établira le règlement de l'établissement et le présentera à l'ensemble de la communauté scolaire. Le Code indique aussi qu'il devra être approuvé par le *Chief Education Officer* (un équivalent du recteur dans le système français). De plus, les mesures disciplinaires qui y sont inscrites doivent concorder avec les droits et les obligations de chacun inscrits dans le Code de l'éducation. Ce règlement sera finalement signé par les parents. Affiché de manière visible dans l'enceinte de l'établissement scolaire, il sera présenté entièrement à l'ensemble des élèves à chaque début d'année scolaire.

Punition et sanction : une nécessaire distinction

La punition est couramment comprise comme une peine infligée pour un manquement au règlement. Elle vient du mot latin *punitio* qui désigne l'action de punir. Sanction et punition font souvent l'objet d'un amalgame, au point que certains auteurs considèrent les deux notions comme étant des sanctions disciplinaires. Le cadre institutionnel français, quant à lui, fait le distinguo et stipule que « le régime des punitions doit être clairement distingué de celui des sanctions disciplinaires » (MEN, 2011). En effet, la punition scolaire est la réponse apportée aux manquements mineurs aux obligations des élèves. Elle ne tient pas compte des résultats scolaires et ne concerne que le comportement de l'élève. Simple mesure cantonnée à l'enceinte de l'établissement, elle peut être donnée par n'importe quel adulte de la communauté scolaire. La circulaire rappelle que, contrairement à la sanction, la punition n'est pas inscrite au dossier de l'élève et ne peut être susceptible de recours devant un juge administratif. De plus, dans un souci de transparence et de cohérence éducative, les textes précisent que les punitions utilisées dans un établissement scolaire doivent être inscrites au règlement intérieur. Le législateur rappelle, de manière indicative, les mesures punitives applicables dans l'établissement (MEN, 2011) : inscription sur le

carnet de correspondance, excuses publiques orales ou écrites, devoir supplémentaire ou encore retenue. L'exclusion ponctuelle de cours, bien qu'étant une punition, est prévue dans un cadre exceptionnel et doit être accompagnée d'un protocole précis.

À Sainte-Lucie, pour des infractions mineures, un certain nombre de punitions (retenues, écrits réflexifs, lignes à écrire, etc.) existent, mais leur utilisation varie selon les établissements (elles sont préétablies par le conseil de management). Elles ne sont donc pas précisées dans le Code de l'éducation. Le chef d'établissement peut exclure un élève jusqu'à deux jours, mais il doit, durant ce laps de temps, informer et rencontrer la famille pour trouver avec elle une alternative éducative face à la situation (MOE, 1999, Part 2 Division 5.52).

La sanction est, quant à elle, la mesure répressive infligée par une autorité pour la non-exécution d'un ordre, l'inobservation d'un règlement ou d'une loi. Issue du mot latin *sancire*, qui signifie rendre sacré, la sanction, dans son sens positif, est l'acte par lequel un usage, un événement, une action sont reconnus et validés. En tant que concept éducatif, l'utilisation de la sanction reste paradoxale et ambiguë. Son rapport avec l'éducation ne relève pas de l'évidence puisque la sanction a pour effet l'exclusion du groupe ordinaire : les membres de la communauté qui sont à l'origine de perturbations sont rejetés pour permettre au reste de la communauté de continuer à s'épanouir. Pourtant, elle demeure nécessaire dans l'organisation de toute société. À l'école, elle tire sa légitimité de quatre principes : la sanction éducative s'adresse à un sujet, elle porte sur des actes, elle est la privation de l'exercice d'un droit et elle s'accompagne toujours d'une procédure réparatoire (Champy, Etévé et Forquin, 2005).

Les débats sur ce que doit être la sanction à l'école sont nombreux et variés, mais cette recherche est sous-tendue par l'axiome qui pré-suppose le caractère éducatif de la sanction scolaire. La finalité d'une sanction éducative doit rappeler la loi, montrer les limites et surtout responsabiliser l'élève. Dans le système français, l'application de la sanction est régie par le Code de l'éducation précisant que :

« Sauf dans les cas où le chef d'établissement est tenu d'engager une procédure disciplinaire et préalablement à la mise en œuvre de celle-ci, le chef

d'établissement et l'équipe éducative recherchent, dans la mesure du possible, toute mesure utile de nature éducative. » (Circulaire n° 2011–111)

L'échelle des sanctions présentes dans le Code de l'éducation – reprise dans le règlement intérieur (MEN, 2014) – encourues par les élèves va de l'avertissement à l'exclusion définitive en passant par le blâme ou encore l'exclusion temporaire de l'établissement. Cependant l'article R. 511-13-1 dispose que les sanctions les plus sévères peuvent être assorties d'un sursis. La mesure de responsabilisation (MEN, 2011) relative à la discipline dans les établissements d'enseignement du second degré est une nouvelle sanction qui a pour objectif de sensibiliser les élèves à la notion de responsabilité. Elle a aussi une vocation réparatrice : l'élève, qui fait face aux conséquences de son acte, doit participer à des activités de solidarité et de formation. De plus, une commission éducative est mise en place afin d'analyser les situations difficiles et y apporter une réponse, la plus éducative possible.

D'un point de vue institutionnel, le législateur souligne le fait que les sanctions disciplinaires concernent les manquements graves ou répétés aux obligations des élèves et notamment les atteintes aux personnes et aux biens. La sanction, en tant que réponse disciplinaire, n'est automatique que dans certains cas de violences verbales, physiques ou d'autres faits majeurs. Elle est, en France, inscrite au dossier de l'élève et ne peut être prise que par le chef d'établissement ou le conseil de discipline (MEN, 2011, art. 7), pour lequel il est question de croiser les regards des personnels, gage de l'aspect éducatif de la sanction et d'une meilleure justice scolaire.

L'on observe beaucoup de points communs entre l'échelle générale des sanctions adoptée à Sainte-Lucie et celle utilisée en France, mais les motifs listés dans le point 53 du Code de l'éducation saint-lucien sont plus exhaustifs (possession d'arme, refus de visite médicale obligatoire ou mise en danger d'autrui). Le reste du pouvoir disciplinaire est attribué au *Chief Education Officer* (exclusion plus longue, voire définitive), après consultation du conseil de management (MOE, 1999, Part 2 Division 5.54). Cependant, la plus grande différence réside dans le fait que le Code de l'éducation saint-lucien admet le châtiment corporel comme sanction, avec certaines réserves. Il stipule qu'une

« punition dégradante ou néfaste ne saurait être administrée » [MOE, 1999, Part 2 Division 5.50(1)]. En revanche, cette pratique est abolie en France dès le début du XIX^e siècle, comme le dispose la littérature réglementaire des établissements entre 1834 et 1882. Le châtiment corporel à Sainte-Lucie est présenté comme un dernier recours et est soumis à des modalités d'application strictes qui font partie d'un protocole clairement établi. Seul le chef d'établissement ou un autre professeur qu'il désigne est à même de l'administrer à certaines conditions exposées dans le sous-paragraphe 2 du point 50 du Code ; une trace écrite à valeur de preuve sera conservée. Toute personne non autorisée qui administrerait un châtiment corporel recevrait une amende d'un maximum de mille dollars caribéens (MOE, 1999, Part 2 Division 5.50(4)).

Pourtant, des observations préliminaires montrent que, face à un même écart comportemental, la réponse disciplinaire apportée peut être différente selon le professionnel, l'élève ou la situation. Girardi (1784) déclarait que l'on était plus à même d'énoncer des règles que de les mettre en pratique. Il soulève ainsi l'hypothèse principale de cette recherche : il existe un décalage entre le cadre institutionnel et son application dans chaque système scolaire, en matière de réponses disciplinaires, qui s'explique en grande partie par la polysémie du terme « discipline ». L'étude comparée permet de mettre en avant une seconde hypothèse qui se décline en plusieurs éléments : la Martinique et Sainte-Lucie sont deux îles bilingues (une langue officielle, le français ou l'anglais, et un créole à base française), mais distinctes en matière de culture, d'histoire et de systèmes éducatifs. Ces divergences laissent penser que la vision de la discipline et son mode opératoire ne sont pas les mêmes sur les deux territoires.

Méthodologie

À 82 kilomètres l'une de l'autre, dans l'arc des Petites Antilles, sont situées Castries et Fort-de-France, les capitales de Sainte-Lucie et de la

Martinique respectivement. Indépendante pour la première (bien que rattachée à l'Angleterre par la *Commonwealth*) et département français pour la seconde, leurs systèmes éducatifs sont distincts dans leur structure et leur organisation.

La majeure partie des postes ont des équivalents dans chacun des deux systèmes éducatifs, mais quelques différences sont à noter. Par exemple, les missions du CPE (Conseiller principal d'éducation) du système français comprennent notamment la contribution à la politique éducative de l'établissement, le suivi individuel et collectif des élèves ainsi que le pilotage du service de vie scolaire. Cependant à Sainte-Lucie, le CPE n'existe pas et ses missions sont réparties parmi les autres professionnels. Aussi, le rôle des professeurs saint-luciens englobe plus de responsabilités que celui des professeurs français. Ils doivent enseigner les programmes scolaires, mais aussi consigner les absences des élèves et gérer les difficultés que ces derniers peuvent rencontrer sur les plans pédagogique, éducatif et social. En cas de situation particulièrement difficile, un conseiller psychologue (sorte d'équivalent du psychologue de l'Éducation nationale) peut alors prendre le relais. Chaque professeur peut aussi être un *Homeroom Teacher* (semblable au professeur principal en France). Ce dernier est responsable des élèves d'une classe sur l'ensemble de l'année scolaire, même s'il n'y dispense aucun enseignement. De plus, il existe, pour chaque niveau, des professeurs qui ont le devoir de faire respecter le régime disciplinaire général de l'établissement : les *Year Deans*. Acteurs majeurs de la rédaction du règlement intérieur, ces référents constituent les derniers échelons, dans la hiérarchie disciplinaire, avant le chef d'établissement. Ils ont le pouvoir d'administrer des punitions et de proposer des sanctions au chef d'établissement, à l'image du CPE français. En outre, un système de « préfets de classe » (*Class Prefect*) donne l'opportunité aux élèves plus âgés d'avoir la responsabilité des plus jeunes. Les préfets, élèves de 4^e ou de 5^e année, sont choisis parmi les meilleurs éléments de l'établissement sur les plans scolaire et disciplinaire. Ils sont chargés de surveiller les classes le matin avant les cours, durant le moment d'assemblée du matin et parfois lorsque les professeurs sont absents pendant la récréation ou le déjeuner.

Le point important à prendre en compte dans le cadre de cette étude est celui des contextes socioculturels bien distincts entre les deux territoires, résultat évident d'une histoire coloniale qui, malgré beaucoup de similarités, diffère.

Contexte

La Martinique est l'une des Îles-du-Vent des Petites Antilles de la Caraïbe. Avec une population dépassant 400 000 habitants, elle se situe entre la Dominique (au nord) et Sainte-Lucie (au sud). Le centre (où se situe la capitale Fort-de-France depuis 1902) et le sud sont majoritairement urbains, tandis que le nord reste très rural. La départementalisation de la Martinique révolutionne la vie de ses habitants dans les années 1950 : de nouvelles infrastructures sont installées et le niveau de vie de la population s'élève grandement. Les principales sources de revenus de l'île sont l'agriculture (banane, canne à sucre, production de sucre et de rhum) et le tourisme.

Jadis appelée *Hiwanarau* ou *Hewanorrah*, « là où l'on trouve des iguanes », à la suite du dictionnaire produit par le père Breton¹, aujourd'hui « L'Hélène des Antilles », Sainte-Lucie fait partie, à l'instar de la Martinique, des Îles-du-Vent. Sa population compte à peu près 180 000 habitants (dont environ 50 000 à Castries, la capitale). D'un point de vue géographique, le nord de l'île essentiellement volcanique, le centre montagneux ainsi que le sud globalement plat et forestier, mettent en avant un paysage majoritairement rural. Sainte-Lucie devient un État associé au Commonwealth en 1976 à la suite des changements politiques de la couronne britannique (un gouvernement et un conseil législatif en 1924, puis un suffrage universel en 1951). L'île, dirigée par un gouverneur général, obtient sa pleine indépendance le 22 février 1979, avec la mise en œuvre de sa propre Constitution. L'économie de

1 Raymond Breton (1609–1679) est un linguiste et missionnaire dominicain. Il est l'auteur du premier dictionnaire français-caribé.

l'île dépend du tourisme, en majeure partie, dont 24 % du PIB concerne l'hôtellerie et la restauration, notamment (Sainte-Lucie, 2018).

L'espace caribéen, préoccupé par la question régionaliste, permet à Sainte-Lucie, d'un point de vue économique, de prendre part à la CARIFTA I et II (*Caribbean Free Trade Association*) et au Marché Commun de la Caraïbe de l'Est (MCCE) qui deviendront la CARICOM (Communauté caribéenne). De même l'OECS (*Organisation of Eastern Caribbean States*), berceau de la monnaie unique de la Caraïbe anglophone de l'Est (dollar E.C.), est créée quelques années plus tard. La Martinique, qui fait partie de la Francophonie, en est un membre officiel depuis 2015. Il est tout de même à noter que Sainte-Lucie a un statut particulier en tant qu'elle appartient aussi à la Francophonie en « conservant l'identité créole héritée du régime français » (Richard, 2013), fruit d'une culture créole commune, héritage culturel direct du système de plantation (Schœlcher, 1842).

Zones d'échanges économiques et d'avantages stratégiques pour les puissances européennes (France, Angleterre, Espagne et Pays-Bas) pendant plus de trois siècles, les deux îles caribéennes partagent aussi un passé en quelques points ressemblant. En effet, les deux territoires ont été à la fois des colonies françaises et anglaises. Pourtant, au début du XX^e siècle, la Martinique, alors française, prend le chemin d'une laïcisation qui marquera une différence significative et qui aura un impact culturel profond sur le milieu scolaire de l'île (Zoïa, 2013). La loi du 9 décembre 1905, votée en France, prône la séparation de l'Église et de l'État. Colonie à l'époque, puis département français en 1946, cette laïcité s'applique à la Martinique depuis le décret de 1911 malgré la présence inexorable d'une culture magico-religieuse forte (Chanson, 2009). L'implantation de la religion, majoritairement catholique, a été un outil efficace du processus de colonisation et d'institutionnalisation de l'esclavage dans les îles caribéennes. En effet, le clergé prenait part à la vie des plantations et maintenait un contrôle des esprits des populations, bien que sous l'autorité des colons (Debien, 1967, p. 551). Cependant, l'abolition de l'esclavage, le 22 mai 1848, donne aux nouveaux libres de nouveaux droits : droit libre au mariage, à la vie de famille, de culte et surtout à l'instruction publique. À cette époque, environ 88 % de la population noire est illettrée, mais sous l'influence des lois

qui seront votées dans la métropole (particulièrement les lois Ferry de 1881–1882), l'école primaire publique, gratuite et obligatoire pour tous est instaurée. Cependant, les écoles religieuses (comme le couvent Notre-Dame-de-la-Délivrance) sont encore nombreuses à cette période malgré la volonté, au sein de la bourgeoisie de couleur, de voir s'ouvrir des écoles laïques, et ce, jusqu'au décret de 1911, qui l'imposera.

Reconnue définitivement en tant que colonie anglaise par le Traité de Paris de 1814 (pour la seconde fois), Sainte-Lucie reste sous la coupe coloniale jusqu'à son indépendance, obtenue en 1979. Entre 1967 et 1977 le système scolaire fut progressivement installé, jalonné par de nombreuses évolutions qui s'expliquent par un nouveau cadre politique mis en place, la contribution active du personnel d'éducation et d'enseignement, un travail de longue haleine mis en œuvre afin de convaincre la population de l'importance de la formation initiale des professeurs pour garantir la réussite des élèves et une planification éducative. L'instauration d'un partenariat entre l'Église et l'État favorise le bon fonctionnement des écoles. Les principaux corps religieux existant à Sainte-Lucie depuis la période coloniale sont l'Église catholique romaine (dominante), l'Église anglicane, l'Armée du Salut, les églises baptistes et l'église adventiste du 7^e jour (les deux dernières ne faisant pas partie du *Saint Lucia Christian Council* fondé en 1971). Le collège de filles *Saint-Joseph de Cluny* (premier dans le classement de l'île, il faut une note de 85 % minimum au *Common Entrance* pour y accéder), et le collège de garçons Sainte-Marie (second dans le classement, il faut une note de 80 % minimum au *Common Entrance*²) sont dirigés à la fois par le Ministère de l'Éducation et le Conseil catholique pour l'éducation (*Catholic Board of Education*). Ainsi, d'un point de vue historique, la différence marquante entre les deux systèmes éducatifs découle de la relation entre l'Église et l'État dans les deux pays, variation à l'origine de singularités dans le régime général disciplinaire des deux îles (Weiss et Butcher, 2019).

2 Ces établissements sont recensés et classés par le *Caribbean Examination Council* (CXC) qui organise le système d'examens commun de l'ensemble de Caraïbe anglophone.

Il est important de signaler que le terrain de recherche de Martinique a été enquêté après celui de Sainte-Lucie, et que tous les choix en matière de protocoles ont été effectués dans une optique de comparabilité.

Population d'enquête

À Sainte-Lucie, l'établissement étudié est un collège situé à Castries, sur une colline en milieu rural. Il compte chaque année environ 700 élèves, 40 professeurs, 5 personnels administratifs, 4 personnels d'entretien, 1 responsable de la maintenance, 1 concierge et 6 personnels de sécurité. Les élèves qui fréquentent l'école sont issus de milieux sociaux plutôt hétérogènes. Des entretiens ont été réalisés dans l'établissement auprès de plusieurs professionnels (chef d'établissement, professeurs, psychologue scolaire, Year Dean³). Au niveau national, le responsable ministériel des conseillers et psychologues scolaires ainsi que la responsable des programmes scolaires dans le domaine de l'éducation à la santé et à la vie de famille (responsable de l'application du programme *Child Friendly School* de l'UNICEF) ont aussi participé à cette étude, afin de mieux appréhender la perception du régime disciplinaire scolaire sur l'ensemble du territoire saint-lucien.

En Martinique, l'établissement, classé en réseau d'éducation prioritaire (REP), qui renferme la population du second terrain, est situé à Fort-de-France, éloigné du centre-ville, dans une cité rendue précaire construite après le collège. Ce dernier compte, pour l'année scolaire 2017–2018, un effectif de 503 élèves, 47 professeurs, 2 conseillères principales d'éducation titulaires, 1 conseillère principale d'éducation stagiaire, 17 personnels de vie scolaire, 1 assistant de prévention et sécurité, 1 professeur documentaliste, 1 infirmière, 1 médecin scolaire et 1 psychologue ainsi que des agents techniques. L'équipe de direction

3 Responsable de la discipline, c'est un professeur référent sur les questions disciplinaires de l'établissement, il contribue à l'écriture du règlement intérieur et peut donner une sanction ou une punition à un élève.

est composée du chef d'établissement, de son adjointe et de la gestionnaire. Sur ce second terrain, les professionnels dont le rôle est en lien avec la question disciplinaire ont été interrogés (chef d'établissement, directrice de SEGPA⁴, conseiller principal d'éducation, professeurs, assistant d'éducation, assistant prévention et sécurité).

Outils de collecte de données

Des observations des collèges et des classes ont été réalisées entre octobre 2017 et mai 2018 – correspondant à environ un mois sur le terrain – afin de pouvoir apprécier les écarts de règlement dans la réalité des établissements. Les observations ont consisté à comprendre le fonctionnement de l'établissement scolaire : organisation des temps de cours et de vie de l'établissement et organisation de la « hiérarchie scolaire ». Un journal ethnographique et une grille préétablie ont permis de recueillir les données nécessaires à la comparaison des indications apposées sur le règlement intérieur avec la réalité de vie du collège. À Sainte-Lucie, pour pouvoir observer, nous nous sommes déplacés dans tout l'établissement au moment d'accueil, de récréation et de déjeuner. Lors des moments de cours, nous nous tenions à un point stratégique du collège. Cependant, les élèves saint-luciens étant laissés en autonomie entre les heures de cours, il a été difficile de suivre tout ce qui se déroulait sur une journée concernant la discipline. En effet, très peu d'écarts à la règle chez les élèves étaient répertoriés sur la journée, nous ne pouvions pas être partout à la fois et souvent ils n'étaient rappelés à l'ordre par un adulte que pour des faits mineurs. Aussi, lorsque nous nous déplaçons dans le collège, les élèves changeaient de comportement, peu habitués à notre présence. Les observations en établissement sont alors restées des observations générales du système scolaire, de la culture d'établissement ainsi que de la gestion disciplinaire des élèves. Dans une optique comparative, la même démarche a été mise en place dans le collège martiniquais.

4 SEGPA : Section d'enseignement général et professionnel adapté.

Concernant les classes, une grille d'observation a été conçue afin d'observer la gestion des comportements des élèves par les professeurs, en lien avec le règlement intérieur de l'établissement. Les professeurs concernés par ces observations ont été soumis aussi à des entretiens. Il était ici question d'apprécier les différences entre les dires des professeurs et leur pratique éducative effective. À Sainte-Lucie comme en Martinique, nous nous sommes présentés aux élèves au début de ces séances en expliquant que l'on observait l'enseignant(e) et le déroulement d'une séquence pédagogique afin que notre présence influence au minimum le recueil de données. Des entretiens exploratoires et semi-directifs ont été principalement menés. D'une part, les entretiens exploratoires concernaient, en majorité, la découverte du terrain et prenaient la forme de conversations informelles avec l'ensemble du personnel de l'établissement scolaire afin de découvrir la culture de l'établissement en matière de sanctions et de punitions. D'autre part, une quinzaine de questions ont orienté les 17 entretiens semi-directifs autour de plusieurs thématiques telles que la définition de la notion de « discipline », la connaissance personnelle du règlement intérieur et du régime disciplinaire de l'établissement, la gestion des écarts de comportement des élèves, l'usage de la punition et de la sanction. L'absence de données statistiques sur le territoire de Sainte-Lucie nous pousse à travailler de manière qualitative. Comme précisé en introduction, l'accès aux données est une difficulté que les chercheurs doivent surmonter en redoublant d'ingéniosité. Ici, travailler à partir d'une grille d'observation et d'entretien a été le moyen d'approcher la réalité sur les questions que nous soulevons. L'analyse de données de seconde main telles que les textes législatifs et les règlements intérieurs a été pratiquée.

Résultats

La réalité de la gestion des écarts de comportements des élèves et de la prise de décision disciplinaire des professeurs et éducateurs est

influencée par plusieurs critères. Aussi, les protocoles de recueil de données ont révélé des similarités et des différences entre les systèmes éducatifs de chacune des deux îles. C'est ainsi qu'à Sainte-Lucie par exemple,

« nous avons réalisé que d'autres critères devaient être pris en compte quant à la question de la discipline et à son application : "l'autonomie scolaire" des élèves, le type de relation qu'ils développent avec les adultes qui les encadrent et leur sentiment d'appartenance à leur établissement. » [Journal de terrain, 26 octobre 2017].

Manière(s) de concevoir la discipline

La vision de la discipline diffère d'un individu à un autre au sein du système scolaire, bien qu'une base commune soit présente. La tendance générale s'oriente vers le fait que la discipline scolaire est un ensemble de règles communes (le cadre) à respecter et que les éducateurs doivent imposer. Cependant, la discipline englobe aussi les notions de « bien vivre-ensemble », d'éducation, de citoyenneté et de respect. À Sainte-Lucie, l'accent est mis sur l'autodiscipline et la formation du personnel. Seuls deux éducateurs sur les 17 interrogés pensent que la discipline ne devrait pas exister dans un établissement scolaire idéal. Les 15 autres pensent qu'elle est un outil essentiel garantissant la sécurité de chacun et le respect d'autrui comme l'illustre ce passage :

« Idéalement, j'aimerais bien qu'on puisse s'en passer parce que l'idéal serait d'arriver à un consensus où élèves et professeurs savent pourquoi ils sont là et qu'ils cherchent à atteindre un but commun qui est que les élèves apprennent des choses et se développent intellectuellement et socialement. Malheureusement, elle est nécessaire pour instaurer un cadre de travail. » [Enseignant 1, Martinique].

Les éducateurs martiniquais pensent majoritairement que la discipline est utile pour instaurer un climat scolaire serein et éviter l'« anarchie ». Du côté de Sainte-Lucie, en plus de son utilité, sa nécessité est mise en avant : il s'agit de contribuer au développement et à la construction active de l'individu.

L'approche disciplinaire, bien que basée sur des fondements similaires, diffère entre les deux îles. Dans l'établissement de Sainte-Lucie, la discipline avec une grande capacité d'anticipation est de mise : il faut, selon les mesures ministérielles, « mettre en place des activités avant la discipline pour favoriser le climat scolaire positif » [Chargé ministériel des programmes d'éducation à la Santé et à la Vie familiale]. La gestion des comportements inadéquats des élèves est le plus souvent préventive (enseignement des règlements, travail sur l'intelligence émotionnelle de chacun, programmes de gestion de classe pour les professeurs, programmes de résolution de conflits pour les élèves, notamment) et encadrée par les conseillers scolaires et les enseignants les plus expérimentés. Le régime disciplinaire est enseigné aux élèves sous forme de leçons et d'exercices. Ainsi, ils connaissent mieux les attendus. Dans l'établissement de Sainte-Lucie, le niveau qui pose le plus de problèmes de comportements (chahuts, insultes, harcèlement, etc.) est le *Form 1* (1^{er} niveau du collège) : les élèves sont jeunes, primo-arrivants, et ne connaissent pas encore clairement les attendus en matière de comportement. Les élèves plus âgés, mieux dotés au sujet des attentes scolaires seront, quant à eux, plus sévèrement pénalisés pour des problèmes d'ordre sexuel ou de drogues. On observe donc un régime disciplinaire dual :

« L'on explique depuis le début aux élèves le comportement attendu et la façon dont les choses vont se dérouler dans l'école. C'est pour cela que l'on observe deux types de "sanctions finales" utilisés selon les niveaux : Y1-Y2-Y3 plus sévères pour qu'ils intègrent les règles, Y4-Y5 exclusions s'ils ne comprennent pas, car ils connaissent déjà les règles. » [Journal de terrain, octobre 2017].

En Martinique, on observe une démarche plutôt curative : il faut réagir rapidement et efficacement aux situations rencontrées, souvent après coup. Les classes de quatrième sont celles qui posent le plus de problèmes disciplinaires dans l'établissement étudié, sans doute en raison de cette phase de l'adolescence bien connue.

« Dans le système français, si vous avez une élève enceinte, tout de suite on va mettre en place une semaine de prévention contre les grossesses précoces. Cela ne devrait pas être le cas, même si c'est la façon dont fonctionnent les choses

actuellement. Nous sommes dans la réaction. » [Chef d'établissement, Martinique].

Dans le collège saint-lucien, lorsqu'un élève s'écarte du règlement, il est d'abord adressé au préfet de sa classe. Si la situation le demande, l'élève fera ensuite face au *Homeroom Teacher* avant d'avoir un entretien avec le *Year Dean* responsable de son niveau. L'équipe éducative ne fera appel au chef d'établissement qu'en cas de difficultés avec l'élève. En Martinique, cette hiérarchie, moins marquée cependant, s'applique également : les élèves pairs (collégiens formés à la résolution de conflits) peuvent tenter de gérer des situations même si le CPE reste le référent principal en cas de difficulté (comme le *Year Dean*). S'il s'agit d'un cas grave, l'information remontera au chef d'établissement dans les deux cas étudiés afin qu'il puisse statuer sur une décision.

Analyse de la frontière entre punition et sanction

Les observations de terrain, quant aux écarts de comportement des élèves des deux établissements, montrent qu'au quotidien, l'on relève des actes qui devraient entraîner des punitions, tels que les insultes (lancées aux camarades ou aux adultes), les bagarres ou encore les tenues règlementaires non conformes. Les comportements soumis à une sanction sont moins fréquents. Il est important d'ajouter que le système de différenciation marquée entre les punitions et les sanctions en France n'existe pas à Sainte-Lucie. Cependant, tous ne sont pas habilités à prendre des mesures face à un acte grave. Dans la terminologie française, les professeurs punissent et le chef sanctionne.

Les règlements intérieurs des établissements soulèvent en préambule l'importance de valeurs telles que le respect d'autrui, l'égalité des chances et la tolérance ainsi que le devoir de sécurité et de protection de l'école. Le *School Booklet* de l'établissement de Sainte-Lucie indique :

« Il est à noter que le comportement d'un élève de l'établissement doit être exemplaire, à la fois dans l'enceinte de l'école et à l'extérieur. Les pratiques et lignes directrices présentées ci-dessous doivent avoir l'adhésion de tous les élèves de

l'école. Les élèves seront sujets à des actions disciplinaires variées pour la violation de ces pratiques. » [Règlement intérieur, établissement Sainte-Lucie].

Les déviances recensées sont au nombre de 30, y compris les bagarres, les agressions verbales, le langage inapproprié, l'insubordination et même la tenue réglementaire incorrecte. Pourtant, les réponses disciplinaires apportées à ces divers écarts ne sont pas imposées par le règlement et ne sont donc pas toujours identiques pour des faits similaires. Parmi les réponses disciplinaires offertes par le règlement, seules quelques-unes sont utilisées, souvent par habitude :

« Il n'y a pas de méthode fixe pour les punitions et sanctions pour dire "si tu voles, tu seras exclu". Rien n'est fixe. Ce que nous avons, c'est un ensemble de punitions et de sanctions qui vont du châtiment corporel, que j'utilise rarement, aux exclusions, l'appel des parents, les travaux d'intérêt général dans l'enceinte de l'école, etc. Ce sont les diverses punitions et sanctions que nous utilisons souvent » [Chef d'établissement, Sainte-Lucie]⁵.

La complexité des situations de déviance observées est un obstacle à une application automatique d'un texte réglementaire, aussi précis soit-il. Le bon sens et la prise en compte des caractéristiques sociales et scolaires de l'élève font partie du jugement disciplinaire et permettent des modulations dans la réponse apportée à un écart de comportement :

« Il faut avoir une certaine compréhension, une certaine adaptabilité [. . .]. Il peut y avoir des circonstances atténuantes. L'on ne peut pas avoir une grille préétablie [. . .]. On a l'impression que les choses sont codifiées de façon stricte alors que chaque individu est unique. » [Chef d'établissement, Martinique].

Dans le règlement intérieur de cet établissement, les actes non tolérés ne sont pas tous répertoriés, mais une liste indicative des punitions applicables est inscrite (excuses publiques orales ou écrites, devoir supplémentaire, retenue, exclusion ponctuelle de cours). Il est précisé simplement qu'elles concernent des « manquements mineurs aux obligations des élèves et les perturbations dans la vie de classe ou de

5 Pour le confort du lecteur, tous les entretiens recueillis à Sainte-Lucie en langue anglaise ont été traduits en français.

l'établissement » [Extrait du règlement intérieur du collège de Martinique]. De même, une liste exhaustive des sanctions possibles est présentée, conformément aux directives ministérielles, mais n'est pas associée à des faits indiqués de manière précise.

Dans l'établissement martiniquais, les punitions majoritairement infligées aux élèves sont les retenues et l'exclusion ponctuelle de cours. Ce constat est aussi vrai à Sainte-Lucie, qui compte également les lignes à recopier ou le fait de porter une pancarte dans l'établissement qui qualifie l'attitude de l'élève (exemple : « Je suis un harceleur »), pratiques jugées « dégradantes » dans le système français. Les échelles de sanctions sont semblables, à l'exception du châtement corporel utilisé à Sainte-Lucie, résultante culturelle et historique.

Sur l'ensemble des entretiens réalisés, la majorité des personnes interrogées pensent que la punition et la sanction ont une place « méritée » dans le régime disciplinaire d'un établissement, et ce, malgré des alternatives possibles. Certaines personnes montrent pourtant des réticences quant à l'utilisation de la punition ou de la sanction, majoritairement parmi le personnel martiniquais interrogé, lui préférant des alternatives. Un enseignant l'énonce ainsi :

« Je ne pense pas que ce soit dans la crainte et dans la réprimande que l'on arrive à obtenir quelque chose de bon. » [Enseignant 1, Martinique].

« Ce que nous proposons à un élève, qui est conforme à la législation, n'est peut-être pas adapté à son profil », déclare le chef d'établissement de Martinique. D'autres éducateurs de ce collège insistent sur le fait que la punition ou la sanction ne semblent pas toujours être la réponse adéquate à apporter à la problématique d'un élève si l'on cherche à adopter une approche éducative, comme le recommandent les textes réglementaires. En définitive, au-delà de ce paradoxe, la subjectivité de l'enseignant est un élément essentiel pour comprendre l'action qu'il entreprend. L'extrait ci-dessous est emblématique de la subjectivité dont on parle :

« Je reprends et ils arrêtent. À partir du moment où ils ne représentent pas une menace pour les autres, je les laisse dans leur coin. J'essaie d'avoir une approche personnalisée avec certains. J'ai un élève qui a balancé une table dans la salle de

classe. Je suis allée lui demander quel était le problème, il m'a dit que tout allait bien, il s'est assis et est resté tranquille tout le reste du cours. Je n'ai pas jugé bon de punir pour ça. » [Enseignant 2, Martinique].

Par conséquent, on ne peut s'étonner de la forte variabilité des enregistrements d'incidents qui conduisent à sanctionner les élèves. De plus, les grilles d'observations témoignent du fait que les écarts de comportement en classe regroupent surtout des faits considérés dans le règlement comme mineurs. Aussi, la réaction des professeurs ne relève pas de la punition : le rappel à l'ordre est, en revanche, la réponse la plus fréquente.

« La punition pour moi a une importance qui fait qu'on ne va pas la galvauder. C'est-à-dire que je ne vais pas punir parce que j'ai entendu un "ta gueule" dans la salle parce que j'essaie de graduer les punitions [. . .]. Je vais essayer d'abord d'être dans le dialogue et ensuite, si je vois que l'élève continue et que son comportement nuit à un cours, à ce moment-là, oui, je vais faire un rappel à l'ordre de manière écrite, par exemple. » [Enseignant 1, Martinique].

Cet exemple, parmi de nombreux autres, montre que la punition et la sanction vont graduellement et laissent donc place à un accommodement vis-à-vis des textes réglementaires. Une seconde chance est souvent accordée à l'élève dans une optique éducative. L'on va d'abord chercher à comprendre ce qui lui arrive, lui donner une occasion de changer de comportement si le fait qui lui est reproché n'est pas jugé grave. Ceci explique pourquoi la quasi-totalité des éducateurs interrogés, comme le montrent les résultats issus des grilles d'observation, déclare rappeler à l'ordre les élèves très souvent. On peut également penser que l'obligation de consigner l'incident dans un rapport entraîne une hésitation de la part des enseignants, qui y voient un travail supplémentaire ou un « sale boulot » en inadéquation avec la vision qu'ils ont de leur profession. Finalement, il se joue quelque chose dans l'interaction entre adultes et élèves.

L'« effet professeur/éducateur »

Un lien indéniable semble exister entre l'application du régime de discipline de l'établissement et la relation sociale créée entre l'élève et

son professeur/éducateur. Effectivement, l'effet Pygmalion (Rosenthal et Jacobson, 1968), selon lequel les attitudes et les attentes de l'adulte amènent les élèves à agir comme il le souhaite, semble se vérifier à travers les divers entretiens. Cette approche comportementaliste est discutée de façon plus systématique à Sainte-Lucie qu'en Martinique, comme cet extrait le démontre :

« Donc, vous voyez, avant d'arriver à l'étape de la punition, il y a certaines choses qui peuvent être faites. Au lieu du curatif, le préventif. Et c'est quelque chose que j'aimerais que les professeurs mettent en place tout le temps. Si vous parvenez à faire en sorte de vous entendre avec l'élève, il y a de grandes chances qu'il tente de vous faire plaisir. En voulant vous faire plaisir, il respectera les règles. » [Chef d'établissement, Sainte-Lucie].

Cette façon d'appréhender le rapport à la règle pousse à l'instauration d'une relation de confiance entre les professeurs du collège saint-lucien et leurs élèves. Les moments d'assemblée et les « heures de vie de classe » quotidiennes créent une atmosphère d'échanges et de complicité entre les élèves et les professeurs. Ils permettent en définitive de tisser du lien social. Ainsi,

« Les élèves ont l'impression qu'ils peuvent faire confiance à leurs enseignants, qu'ils peuvent être ouverts avec eux. » [Enseignante, Sainte-Lucie].

Les observations ont montré que leurs relations sont plus resserrées qu'en Martinique, devenant presque amicales, voire familiales. Les enseignants sont souvent très affectueux avec leurs classes, celles dont ils sont responsables en particulier. Cette affection s'exprime par des embrassades, des accolades, des surnoms tels que *my kids* (mes enfants), *my loves* (mes amours), *my son* (mon fils). La relation cherche à s'établir de la manière suivante : « je ne veux pas qu'ils aient peur de moi, mais je veux qu'ils me respectent » [Chef d'établissement, Sainte-Lucie]. Cette affection peut s'exprimer ainsi :

« Je donne mes règles et je les mets en place dès le début. Les enfants me manquent rarement de respect. À cause de la façon dont je gère ma classe, ils ne souhaitent pas que je les punisse. Je peux être stricte sur les règles avec eux en cours, tout en étant très joviale avec eux à la fois. Je leur fais beaucoup de câlins. » [Enseignante 3, Sainte-Lucie].

A contrario, dans l'établissement martiniquais, l'approche relationnelle reste très différente et seuls quelques adultes font le choix de développer ce type de relation affectueuse avec les élèves, souvent mal vu par les collègues. Les rapports sont généralement plus distants dans le système français. Le rôle pédagogique et lié à la transmission des savoirs prend le pas sur la construction d'une proximité affective dans la relation éducative. D'autres explications sont à rechercher dans la formation du personnel, dans la législation française (très stricte concernant les mineurs) et dans le regard des parents. Cependant, la relation de respect, à l'inverse des observations réalisées à Sainte-Lucie, reste une priorité, mais s'impose souvent avec autorité et distance.

En Martinique, il n'est pas rare d'entendre dans un établissement un adulte déclarer à un élève : « Je ne suis pas ton/ta camarade ». En effet, les relations amicales et affectueuses sont perçues comme sortant du cadre professionnel. L'accompagnement, la communication et la relation de confiance avec les élèves sont nécessaires à l'efficacité du travail selon le personnel martiniquais interrogé. Il est important de fournir à l'élève un espace de libre parole, de dialogue, où il sera écouté par l'adulte tout en maintenant une relation inégalitaire :

« Je ne vais pas traiter les enfants comme des petits animaux ou du bétail qui doit être marqué, à qui on dit de se taire et qui n'ont pas droit à la parole. Je pense que c'est important de les laisser s'exprimer, mais on n'est pas égaux. » [Enseignant 1, Martinique].

Sur les deux îles, d'autres personnels poussent la réflexion en ajoutant que cette écoute de l'élève devrait avoir pour but d'arriver à une « co-construction » relative d'un cadre basé sur le respect mutuel. Les propos ci-dessous illustrent la teneur de la relation :

« Pour moi, il faut que ce soit une relation gagnant-gagnant. Donc, mon objectif c'est faire en sorte qu'il y ait une entente mutuelle, que l'on soit sur la même base, qu'il y ait des repères communs bâtis ensemble qui font que l'on se respecte mutuellement. On se respecte entre élèves, on respecte le prof et le prof respecte les élèves. Qu'il y ait une certaine complicité, sans tomber dans l'amical. Je vais essayer de m'intéresser à eux pour avoir un climat cordial. » [Enseignant 3, Martinique].

Les données de terrain montrent donc que la question de la relation de confiance, voire amicale à établir avec les élèves a été soulevée directement par le personnel saint-lucien, tandis qu'en Martinique les personnels n'ont pas abordé le sujet de leur propre chef. Cet élément peut être considéré comme un indicateur du degré de priorité de ce critère dans la mise en œuvre de la relation éducative désignant une forte différence culturelle, fruit d'une histoire et d'un contexte social particulier. Il en ressort cependant que, même si le personnel saint-lucien est plus enclin à avoir des relations affectueuses avec les élèves que le personnel martiniquais, l'intérêt de l'enfant reste une priorité dans les deux îles.

Construire l'autonomie par l'école

La notion d'autonomie scolaire peut être questionnée de manière singulière dans le collège, car si en Martinique la vie scolaire est présente et active hors des salles de cours, à Sainte-Lucie, les élèves ne sont pas accompagnés durant ces temps scolaires particuliers. Cette situation questionne l'application des règles et la manière dont sont régulées les interactions par des élèves référents. Ainsi,

« ... à Sainte-Lucie, seuls les gros incidents ou les incidents reportés au principal semblent visibles ou quantifiables. Entre eux, les élèves gèrent beaucoup de situations, mais nous ne savons pas sous quel régime ou sous quelle loi (règlement de l'école ou loi du plus fort ?) » [Journal de terrain, 30 octobre 2017].

Il y a une importante différence entre les deux établissements étudiés dans la gestion du temps scolaire, la supervision des élèves et la question de leur autonomie. À Sainte-Lucie, les élèves sont pris en charge par les professeurs uniquement durant les heures de cours. La journée scolaire s'étale de 8 heures à 14 heures et se découpe en 7 cours (ou périodes). Le reste du temps (accueil du matin, récréation, pause déjeuner), les élèves sont « livrés à eux-mêmes ». L'apprentissage d'une certaine autonomie a été observé sur le terrain. Les élèves préfets sont responsables de leurs camarades et autorisés à leur administrer des punitions (lignes à recopier, retenues) en cas d'écarts comportementaux. Mais les préfets

ne sont pas toujours là et les élèves se protègent souvent mutuellement quand ils font des « bêtises » en dissimulant leurs exactions. Cette situation symbolise la zone d'ombre qui entoure les écarts de comportements et leur éventuelle prise en charge, et surtout le type de punition qui viendra sanctionner les déviants. L'absence de supervision dans les classes est rapportée de la manière suivante par un professeur :

« Ils gèrent leurs propres problèmes. Parce que, pour être honnête, les classes sont laissées sans supervision à certains moments, aussi quand l'enseignant est absent. On ne sait donc pas ce qui se passe dans la salle de classe. » [Professeur 4, Sainte-Lucie].

Absent du paysage éducatif saint-lucien, le rôle du CPE est majeur en Martinique, dans la surveillance des élèves, puisqu'il se charge de leur supervision sur la journée scolaire en temps hors classe. Ainsi, il est rapidement informé – ou constate lui-même – de la majorité des dérives qui peuvent avoir lieu en salle de permanence, dans les couloirs ou encore au réfectoire. À l'inverse, à Sainte-Lucie, l'information concernant les manquements aux règles est plus diffuse et la centralisation absente. Ces précautions peuvent s'expliquer par le fait que le système français soit davantage « procédurier » et que la réglementation de prise en charge des mineurs soit dans l'ensemble plus stricte.

Discussion

Les procédures et les mesures disciplinaires décrites dans le règlement intérieur sont respectées et aucun établissement ne se retrouve dans l'illégalité. Il y a de ce fait une certaine adéquation entre les textes et les pratiques. Néanmoins, les lois n'imposent pas une réponse disciplinaire spécifique à chaque type d'écart comportemental. Ce vide constitue un interstice qui laisse place à l'interprétation de l'adulte, notamment lorsque les faits paraissent peu graves. La marge de manœuvre des éducateurs est donc assez grande dans la mesure où

ils respectent les procédures légales imposées pour des manquements graves au règlement intérieur dans les deux îles. La différence majeure des deux systèmes en matière de régime disciplinaire consiste dans l'approche : majoritairement préventive à Sainte-Lucie et plutôt curative en Martinique. Le décalage qui existe entre les textes réglementaires *stricto sensu* et la réalité des deux terrains de recherche semble en définitive résider dans les adaptations de cette loi par rapport à la singularité de chaque élève, de chaque éducateur et de chaque situation. En matière de décisions disciplinaires, face à la règle, la conception de la discipline chez l'éducateur ne semble pas être le seul critère à prendre en compte pour expliquer le décalage qui existe entre la théorie et la pratique. De plus, le sens éducatif de la punition, la relation de confiance développée avec l'adulte, ainsi qu'une autonomie relative des élèves sont les éléments qui influencent les sanctions et punitions développées sur le terrain.

Ces résultats ont démontré que les différences d'ordre socioculturel et historique supposent une approche différente du régime disciplinaire selon la forme qu'il prend. Cependant, les similitudes sur le fond (perception de la notion de « discipline ») laissent penser que la question de la discipline scolaire possède un ancrage universel. En outre, le caractère « punitif » de la punition/sanction et son impact sont mis en avant dans l'aspect éducatif de la discipline scolaire. En définitive, la peur de la punition/sanction empêche certains agissements et, parfois, la récidive. De ce fait, elle trouve son utilité en tant que réponse légitime à l'offense des sentiments collectifs (Durkheim, 1893), mais doit être assortie d'un accompagnement de l'élève pour devenir éducative. C'est l'idée que défend Kant (1981) lorsqu'il déclare que l'aspect « négatif » de l'éducation repose dans la punition. Instruire et punir seraient donc les deux faces nécessaires d'une même pièce : la véritable éducation qui mènerait à la liberté. Pourtant, la punition n'enseigne rien, mais il est préférable de punir plutôt que de tolérer l'intolérable. Les comportements s'enseignent, « un élève ne sait pas se comporter et il faut le lui enseigner » (Bissonnette, 2017).

Les résultats de cette étude ont également montré que le rapport à la discipline scolaire découle en partie de la relation créée entre

les éducateurs et leurs élèves. Les premiers, dans une optique d'efficacité, enseigneront les comportements adéquats et considéreront la singularité de la situation de l'élève avant de prendre une décision disciplinaire. Les seconds, par respect et par affection, respecteront les règles pour plaire aux éducateurs. Ces relations développées sont semblables à celles qui existent entre les parents et leurs enfants. En ce sens, la question de la discipline participe au tissage du lien social à l'école, deuxième instance de socialisation après la famille. En réalité, selon Piaget et Inhelder (2012), les enfants apprennent par l'action et l'interaction avec les autres. Le lien social créé a donc un impact sur l'apprentissage, et même sur celui de la discipline ou de l'autodiscipline. Pour être éducative et efficace, la discipline scolaire (régime général de discipline) doit consister dans le fait de partager, enseigner et transmettre des principes, des valeurs et des méthodes afin que l'on puisse s'autonomiser dans la société. Les éducateurs doivent alors essayer d'instituer des relations positives avec leurs élèves dans le souci d'une didactique de la discipline, gage d'une approche préventive.

En outre, il faut souligner l'importance de la création d'un environnement sécuritaire, prévisible et ordonné. Notre étude met en lumière la prégnance de la règle en tant qu'elle est créatrice du cadre dans lequel les élèves évolueront. Cependant, il est nécessaire de prendre en considération les différences sociales ou familiales qui font la diversité du public scolaire et qui n'imposent pas les mêmes standards à tous les élèves. L'individualité de l'être humain (indépendamment de la culture) transforme donc ce cadre en une ligne directrice plutôt qu'en un mur ou une barrière, si l'on veut agir de manière éducative. Cette ligne directrice laisse alors une place à ce décalage entre la théorie et la pratique. D'un point de vue « négatif », il s'agirait d'un système laxiste. Mais cet écart n'existerait-il pas de manière positive sous la forme d'un concept que l'on pourrait appeler « différenciation éducative » ? Il s'agit bien d'une différenciation, car elle procède d'une prise en compte de la singularité de l'élève et du contexte (son parcours, son histoire scolaire et personnelle, etc.) pour adapter la réponse disciplinaire. Ce concept ne serait-il pas la condition *sine qua non* pour une approche disciplinaire dite personnalisée et donc éducative ? Aussi, ne serait-il pas la condition

d'une équité disciplinaire et d'une justice scolaire, lui redonnant ainsi tout son sens ? Cette recherche a aussi dénoté la faible présence d'un système de récompense dans l'école française, contrairement à l'école saint-lucienne. Si l'on se base sur la définition du mot « sanction », et que l'on considère que la sanction est essentielle à l'éducation, la valorisation des bons comportements des élèves doit faire partie du régime disciplinaire d'une école. Des cérémonies de remise de prix existent, mais elles récompensent surtout des élèves dont les notes sont élevées. Encouragements, tableaux d'honneur et félicitations sont attribués par rapport aux résultats et peuvent être suspendus lors d'écarts de comportement. Il est cependant impossible, dans beaucoup d'établissements, d'obtenir les félicitations avec un excellent comportement si l'on n'a pas un minimum de 15/20 de moyenne dans toutes les matières. Dans ce système éducatif, il faut surtout faire mieux que les autres (système élitiste) : l'excellence est plus encouragée que le progrès. *A contrario*, dans l'école anglo-caribéenne, il faut surtout faire mieux que le « soi » d'hier et c'est le progrès qui est récompensé.

Conclusion

Si le travail répressif est considéré comme la face sombre du travail éducatif, ce « sale boulot » dont on laisserait aisément la gestion à d'autres, nous sommes loin du passage d'une école extrêmement répressive à une école devenue laxiste. En effet, à l'école, ce travail entraîne nombre de conflits et de difficultés. Pendant plusieurs décennies, la question éducative est restée cloisonnée dans l'enceinte de l'école avant d'émerger dans le débat public et scientifique. La discipline propose la création de limites dès lors qu'elle détermine un cadre sécurisant. À la fois enseignement, matière d'enseignement et outil nécessaire à la mise en place des conditions d'enseignement, elle orne les bancs de l'école et œuvre à l'épanouissement personnel des élèves. Si apprendre à « être » permet de s'intégrer dans une société donnée, la discipline participe à la création du lien social.

L'étude comparée des collèges a mis en lumière une certaine hétérogénéité du régime disciplinaire au collège sur le bassin caribéen. Mais cette hétérogénéité reste peu prégnante, révélant, par-delà les quelques singularités, un caractère universel. En effet, c'est bien l'approche disciplinaire qui diffère alors que le but demeure identique. Les données recueillies permettent premièrement d'affirmer que les modalités de gestion de la discipline se divisent en deux catégories : une discipline plutôt préventive à Sainte-Lucie et une discipline plutôt curative à la Martinique. Deuxièmement, les textes législatifs définissant ce cadre font naître un interstice où se loge l'interprétation des éducateurs, une interprétation construite en fonction de l'élève et de la situation d'interaction. Cette adaptation s'explique par la recherche d'une réponse éducative et personnalisée, seul gage de justice scolaire. Cependant, l'étude de ces deux terrains pose un nouveau regard sur les types de régimes disciplinaires en faisant émerger leurs forces et faiblesses respectives.

À l'aune de cette étude, nous proposons de poursuivre les recherches comparatives sur le plan international concernant la discipline en y incluant la notion de justice scolaire (Debarbieux, 2018) et la justice restauratrice. Ainsi, face aux problèmes de discipline que l'école rencontre, la solution ne peut être qu'éducative et non seulement technique. La relation pédagogique, prenant en considération le contexte, est bien au cœur du débat, se posant comme une réalité incontournable. De futures recherches devront aller dans le sens d'une définition et surtout d'une mesure du climat scolaire dans un contexte caribéen.

Références

- Bissonnette, S. (2017). *L'enseignement explicite des comportements*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Champy, P., Etévé, C., Forquin, J.-C. et Robert, A. D. (2005 [1994]). Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation. Paris : Retz/S.E.J.E.R.

- Chanson, P. (2009). Le magico-religieux créole comme expression du métissage thérapeutique et culturel aux Antilles françaises. *Histoire et missions chrétiennes*, 12(4), 27–51.
- Charles, C. (1985). *Building Classroom Discipline: From Models to Practice*. New York: Longman.
- Cometti, J.-P. (2008). Qu'est-ce qu'une règle. *Éducation et didactique*, 2(2), 139–148.
- Curwin, R. L. & Mendler, A. N. (1988). *Discipline with Dignity*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Debarbieux, É. (2018). *L'impasse de la punition à l'école. Des solutions alternatives en classe*. Paris : Armand Colin.
- Debien, G. (1967). La christianisation des esclaves des Antilles françaises aux XVII^e et XVIII^e siècles. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 20(4), 525–555.
- Descartes, R. (1644). *Principes de la philosophie*. Paris : Théodore Girard.
- Durkheim, É (1895). *Règles de la méthode sociologique*. Paris : Flammarion.
- Durkheim, É. (2013 [1893]). *Définitions du crime et fonction du châtiement*. E-Book edition.
- Girardi, M. (1784). *Réflexions et pensées diverses*. Paris : Goujon.
- Glasser, W. (1969). *Schools Without Failure*. New York: Harper et Row.
- Hambye, P. & Siroux, J. L. (2014). D'un arbitraire à l'autre. Réflexion sur la pertinence du concept de « violence symbolique » en sociologie de l'éducation. *Les Cahiers de recherche du Girsef*, 96.
- Imbert, F. (1994). *Médiations, institutions et loi dans la classe*. Paris : ESF.
- Kant, E. (1981). *Traité de pédagogie*. Paris : Hachette Éducation.
- Le Gal, J. (2002). *Les droits de l'enfant à l'école. Pour une éducation à la citoyenneté*. Bruxelles : De Boeck-Belin.
- MEN (2000). Circulaire n° 2000–106 du 11-7-2000. Le règlement intérieur dans les EPLE. Repéré le 10 janvier 2022 à <https://www.education.gouv.fr/bo/2000/special8/regl.htm>
- MEN (2011). Circulaire n° 2011–111 du 01 Août 2011 relative à l'organisation des procédures disciplinaires dans les collèges, les

- lycées, les EREA, mesures de prévention et alternatives aux sanctions. Repéré le 10 janvier 2022 à <https://www.education.gouv.fr/bo/2011/Special6/MENE1120336C.htm>
- MEN (2014). Arrêté du 24 décembre 2014 relatif au règlement intérieur du Collège de France. Repéré le 10 janvier 2022 à <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000029293340>
- Mesnard, P. (1980). III – La pédagogie des Jésuites : (1548–1762). Dans : Jean Château (dir.), *Les Grands Pédagogues* (p. 57–120). Paris : Presses Universitaires de France.
- MOE (1999). Education Act of Saint Lucia.
- Nelsen, J. & Sabaté, B. (2012). *La discipline positive. En famille et à l'école, comment éduquer avec fermeté et bienveillance*. Paris : Édition du Toucan.
- Organisation de coopération et de développement économiques – OCDE (2019). Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA). Note Pays, France.
- Pascal, B. (1962). *Pensées*. Paris : Édition Louis Lafuma.
- Piaget, J. et Inhelder, B. (2012). *La psychologie de l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Prairat, E. (2002). *Question de discipline à l'école... et ailleurs*. Paris : Eres.
- Sainte-Lucie : « Présentation Pays ». (2018, 14 mai). *Direction générale du trésor*. <https://www.tresor.economie.gouv.fr/Pays/LC/presentation-pays>.
- Richard, É. (dir.) (2013). Francophonie dans les Caraïbes. Contexte historique. Centre interuniversitaire d'études québécoises (CIEQ), Université Laval. Repéré le 10 janvier 2022 à <http://www.francophoniedesameriques.com/la-francophonie-dans-les-ameriques/caraibes/>.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. F. (1968). Teacher Expectation for the Disadvantaged, *Scientific American*, 218(4), 19–23. DOI : 10.1038/scientificamerican0468-19
- Schœlcher, V. (1842). *Des colonies françaises. Abolition immédiate de l'esclavage*. Paris : Pagnerre. Exemplaire Université de Harvard. Copie numérisée le 13 décembre 2005. Consulté le 11 avril 2019.

- Skinner, B. (1971). *Beyond freedom and dignity*. New York: Knopf.
- Weiss, P.-O. & Butcher, K. (2019). La recherche en éducation et formation dans la Caraïbe. Études comparatives entre la Martinique et Sainte-Lucie. Rapport de recherche. Université des Antilles, 69 p.
- Weiss, P.-O. (2021). Les étudiants sont-ils en sécurité ? Les enquêtes de victimation comme outil de la connaissance du monde étudiant. *Champ pénal/Penal field* [En ligne], 22. URL : <https://journals.openedition.org/champpenal/12715#quotation>
- Zoïa, G. (2013). Morale laïque et identité à l'école. *Le Télémaque*, 43(1), 73–86.

CONCLUSION

CAROLE ATEM

Équipe d'accueil EASTCO (EA 4241), Université de la Polynésie française
Équipe d'accueil FIRL (EA 174), Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3
(Membre associé)

L'éducation contemporaine à l'épreuve de l'instabilité

Qu'elle intéresse l'apprentissage des langues, la transmission d'autres matières spécifiques, l'articulation de la sphère intime aux exigences sociales du corps collectif, ou des questions de discipline, l'entreprise de contextualisation de l'éducation en milieux insulaires rend évidente la nécessité d'associer toutes les composantes des structures éducatives ; la réussite d'une telle pratique, en tant qu'effort conjoint, repose en bonne partie sur la manière de penser, d'organiser et de réaliser *ensemble* un équilibre effectif, celui d'actions éducatives interconnectées exerçant une influence convergente, *in fine*, sur le développement et l'épanouissement de jeunes apprenants dont l'évolution dépend étroitement des particularités de leurs environnements pluriculturels.

La démarche de contextualisation de l'éducation fait aussi ressortir ces particularités, sous la forme d'un ensemble de défis qu'exacerbent des formes variées d'insularités : la plupart des hypothèses examinées dans cet ouvrage ont ainsi permis de souligner le poids des facteurs d'éloignement et d'éclatement géographique ; la présence de substrats et de superstrats culturels et linguistiques, dont les relations relèvent souvent d'une dialectique complexe, a fait naître d'autres questionnements tout aussi prégnants ; c'est en fin de compte la notion elle-même plurielle d'*élève*, point de rencontre et de cristallisation de tensions plus

ou moins conscientes, inhérentes aux types de milieux étudiés, qui se constitue alors comme objet principal d'investigation.

Si ces interrogations sont susceptibles de concerner toute réflexion sur les pratiques éducatives, quels qu'en soient les contextes, les expérimentations menées dans les environnements insulaires pluriculturels semblent déboucher sur le constat de l'*urgence* forte qui naît de ces défis, et qui incite les équipes enseignantes à mettre en œuvre des stratégies d'éducation élaborées en fonction des spécificités de ces milieux.

Il paraît banal mais important de dire qu'il s'agit là d'une urgence accrue, comme dans beaucoup d'autres contextes, par l'installation durable de l'instabilité sanitaire et sociale.

À l'instar d'autres milieux pluriculturels, que l'on choisisse d'ailleurs de les appeler multiculturels ou interculturels, quelque poids que l'on affecte à ces choix terminologiques et quelque direction politique que l'on donne à ces concepts, les milieux insulaires étudiés posent le problème du degré de particularité qui les distingue. Dans quelle mesure partagent-ils, entre eux et avec les milieux non-insulaires, une communauté de caractéristiques ? Jusqu'où doit-on aller dans l'appréciation de leurs divergences ? Faut-il considérer comme dominante l'existence d'invariants, ou, au contraire, reconnaître la présence d'un irréductible *différend*, au sens lyotardien du terme¹ ? À la lumière des contributions réunies dans ce volume, il nous semble légitime de privilégier une prudence que nous revendiquons comme matrice féconde pour un enseignement apaisé, dans des contextes socio-politiques bien souvent post-coloniaux où il n'est guère douteux de pouvoir dégager les traces d'une histoire traumatique. Prudence volontaire, donc, qui invite à se tenir dans l'espace intermédiaire entre deux vertiges à éviter, entre affirmation d'une singularité radicale et volonté de lissage artificiel de points d'altérité qui sont aussi des chances à saisir. L'exploration conjointe de cette zone moyenne est ce que permet la mise

1 Célèbre notamment pour ses réflexions critiques sur la postmodernité, Lyotard définit le *différend*, indissociablement lié au langage et plus exactement aux *phrases*, comme un conflit ne pouvant être « tranché équitablement faute d'une règle de jugement applicable aux deux argumentations » (p. 18).

en œuvre d'une contextualisation adaptée, pensée, réfléchie ensemble, *médiatrice*, pour autant qu'elle s'opère au bénéfice de l'apprenant, lui aussi à la fois individu, finalité ultime de l'effort enseignant, et membre du tissu social constitué par l'écosystème éducatif entier, amené à jouer, par son insertion même dans le corps collectif, un rôle dynamique dans la formation de ses pairs.

Ainsi conçue, la contextualisation de l'éducation est une manière de ménager une zone où la spécificité est possible, reconnue, saluée, cultivée comme réalité incontournable et comme force. Elle est, nous semble-t-il, une voie essentielle de l'accueil démocratique de la diversité au cœur des sociétés pluriculturelles.

Avec cet ouvrage, qui ouvre des pistes théoriques et pratiques originales en réponse aux défis éducatifs posés par les insularités pluriculturelles, nous choisissons de souligner l'urgence d'un tel accueil, car, selon nous, celle-ci s'impose de manière impérieuse aux sociétés insulaires, qui se distinguent en cumulant pluriculturalisme, plurlinguisme, isolement géographique ou régime d'historicité original², configurations socio-économiques et statuts politiques complexes. Sans que l'on puisse s'y soustraire, ce sont, pour ces territoires, les questions – dans toute leur ouverture – de dépendance et d'interdépendance, d'autonomie, de souveraineté, en tous les cas de négociation d'un héritage lui-même souvent multiple, qui se profilent à travers la réflexion sur la contextualisation de l'éducation.

Dans le paradigme désormais pandémique auquel font face les structures éducatives, la brèche ouverte par l'instabilité engendre une fragilité nouvelle dont l'effort de contextualisation, sous peine d'une grave régression, est contraint de faire, là aussi, une force. Dans le même temps où ils fissurent les structures logistiques de l'écosystème éducatif, les bouleversements actuels sont des catalyseurs et des accélérateurs : ils rendent impérative une conscience aiguë des réalités concrètes des contextes insulaires, de la part de l'agent d'éducation

2 À partir des travaux de l'anthropologue Marshall Sahlins, Hartog (2003) suppose l'existence d'un régime d'historicité propre aux sociétés insulaires du Pacifique, « régime héroïque » primitif qu'est venue bouleverser la colonisation.

inséré dans ces milieux, de même qu'ils rendent plus que jamais nécessaire sa disponibilité, en particulier une disponibilité intellectuelle et affective indispensable à la reconnaissance de leurs singularités. Véritable interprète d'une partition sans cesse à réajuster en fonction de paramètres caractérisés par leur variabilité d'un territoire à l'autre, le formateur est alors en exercice sur un terrain versatile, où l'incertitude devient le lieu d'un surcroît de responsabilité pour le corps éducateur, mais aussi l'espace d'une flexibilité des modèles éducatifs tout à fait cruciale en environnements plurilingues et pluriculturels.

Comme élément, nous-même, de ces écosystèmes éducatifs, nous terminerons en nous appuyant sur notre expérience de la transmission de la littérature et de la langue en Polynésie française. Dans la lignée des réflexions d'Hélène Merlin-Kajman dans *L'Animal ensorcelé* (2016)³, et en écho à celles de Corinne Mencé-Caster dans *Pour une linguistique de l'intime* (2021)⁴, il nous semble juste de penser l'éducation, à l'image de l'objet littéraire, linguistique et culturel, comme une pratique relevant à la fois de l'intime et du collectif, du privé et du public. Interface entre l'intériorité et l'extériorité, elle nous apparaît comme un terrain privilégié du *don*, au sens anthropologique du terme, tel que le définit Marcel Mauss⁵, c'est-à-dire comme un processus qui *lie* dans la durée l'individu auteur du don et son destinataire.

Nous voudrions en définitive dessiner les contours d'une contextualisation au service d'une éducation qui mette en jeu un don de soi : fondé sur le principe de la *relance*, de l'intrication des sphères

3 Dans la lignée de la psychanalyse de Donald Winnicott et à partir de la notion d'« aire intermédiaire d'expérience », Hélène Merlin-Kajman (2016) décrit le fonctionnement transitionnel des mots et de la littérature comme relevant d'un « tissu socio-émotionnel [. . .] à la fois intérieur et extérieur, imaginaire et réel », qui « relie extérieurement les individus, mais par l'intérieur » (p. 439).

4 Voir Mencé-Caster (2021).

5 Loin d'une conception du don comme geste à sens unique qui figerait l'éducateur dans une position de « donneur » et l'élève dans celle de « bénéficiaire », nous défendons ici le principe du don pour son fonctionnement dynamique, pour le geste de « contre-don » qu'il appelle et qui lui est complémentaire, pour le renforcement des liens sociaux auquel il contribue, en cultivant, précisément, une fluidité de statut entre donneur et bénéficiaire (voir Mauss, 1924, réédition 2007).

entre donateur et receveur, un tel effort recèle la promesse d'une consolidation des liens entre agents des structures éducatives et apprenants, qui en sont les destinataires, la raison d'être, le ciment social et le moteur créatif.

Dans les sociétés insulaires qui ont été évoquées, à charge pour l'éducation, grâce à sa dynamique de contextualisation, d'utiliser le poids du ou des passés pour y réimprimer un cinétisme ouvert sur l'avenir : de transformer le ou les héritage(s) en *devenir(s)*.

Références

- Hartog, F. (2003). *Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps*. Paris : Éditions du Seuil.
- Lytard, J.-F. (1983). *Le Différend*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Mauss, M. (1924, rééd. 2007). *Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Mencé-Caster, C. (2021). *Pour une linguistique de l'intime. Habiter des langues (néo)romanes, entre français, créole et espagnol*. Paris : Classiques Garnier.
- Merlin-Kajman, H. (2016). *L'Animal ensorcelé. Traumatismes, littérature, transitionnalité*. Paris : Éditions Ithaque.

CAROLE ATEM

Contemporary education in the face of instability

Whether it concerns language learning, the transmission of other disciplinary subjects, the articulation of the individual sphere with the social demands of the collective entity, or issues of discipline, the endeavour to contextualise education in island environments renders evident the need to involve all components of educational facilities. The success of such a collaborative effort depends, to a large extent, on the way in which an effective balance between interconnected educational actions is thought out, organised, and carried out as whole, ultimately exerting a convergent influence on the development and fulfilment of young learners whose evolution depends closely on the particularities of their multicultural environments.

The contextualisation of education also brings these particularities to the fore, in the form of a set of challenges exacerbated by various forms of insularity. Most of the cases examined in this book have thus highlighted the importance of factors of remoteness and geographical fragmentation and the presence of cultural and linguistic substrates and superstrates, the relationships of which are often the result of a complex dialectic that has given rise to other equally important problems. In the end, it was the highly pluralistic notion of the *pupil*, the point of encounter and crystallisation of the more or less conscious tensions inherent in the types of environments studied, that emerged as the constituent of the main object of investigation.

If these questions are likely to relate to any reflection on educational practices, whatever the context, the experiments carried out in

pluricultural insular environments seem to reveal a strong sense of urgency that arises from these challenges and encourages teaching bodies to implement educational strategies that are developed according to the specificities of these environments.

It seems obvious, but nevertheless important, to assert that such an urgency is being amplified, just like it is in many other contexts, by the lasting impact of the sanitary and social crisis.

Like other pluricultural environments, whether one chooses to call them pluricultural or intercultural, whatever importance one attaches to these terminological choices and whatever political orientation one assigns to these concepts, the island environments studied in this book present a high degree of specificity, which is at the root of the debate. To what extent do they share a commonality of characteristics with each other and with non-insular environments? How far should we go in assessing their divergences? Should we consider the existence of invariants to be dominant, or, on the contrary, recognise the presence of an unavoidable *differend*, in the Lyotardian¹ sense of the term? Based on the material presented in this book, we feel that it is legitimate to adopt a cautious approach, for a peaceful educational climate in such socio-political contexts that are often postcolonial and in which the traces of a traumatic history can undoubtedly be identified. Wilful caution, therefore, which invites us to stand in the middle ground between two vertiginous situations to be avoided, between the affirmation of a radical singularity and the desire to artificially smooth out points of otherness, which themselves ought to be perceived as opportunities. The collaborative exploration of this middle ground can be achieved through the implementation of an appropriate, reflexive, collaborative and mediating contextualisation, insofar as it is carried out for the benefit of the learner, who is an individual, the ultimate goal of the educational enterprise; a member of the social fabric formed by

1 Known for his critical reflection on postmodernity, Lyotard (1983) has defined the *differend*, inextricably related to language and more precisely to *sentences*, as a conflict which cannot be fairly resolved because of the absence of a judgement rule that would be common to both arguments.

the entire educational ecosystem, who is called upon to play a dynamic role in the formation of their peers, by virtue of their very inclusion in the collective body.

Viewed as such, the contextualisation of education is a means of creating a space where diversity and individuality are possible, recognised, embraced and fostered as an undeniable reality and asset. It is, in our view, an essential means of welcoming diversity democratically into the hearts of pluricultural societies.

With this book, which opens up new theoretical and practical leads in response to the educational challenges raised by plurilingual insularities, we have chosen to underscore this societal urgency, because, in our opinion, such a welcoming of diversity is imperative in island societies, which are distinguished by a combination of pluriculturalism, plurilingualism, geographical isolation or unique historicity², socioeconomic situations and complex political statutes. For these territories, reflecting on the contextualisation of education raises the questions – while keeping them open – of dependence and interdependence, of autonomy and sovereignty, and, in any case, of negotiating a heritage that is often multiple.

In the context of the current pandemic situation in which educational institutions find themselves, the gap opened up by instability creates a new type of vulnerability, and the effort to contextualise, on pain of serious regression, also requires to exert more force. The current upheavals, while cracking the organisational frameworks of the educational ecosystems, are also catalysts and accelerators in making it imperative for the educational personnel involved in these environments to be fully aware of the tangible realities and singularities of island contexts. This situation makes it all the more necessary for educational agents to be available and responsive, especially on an intellectual and emotional level.

- 2 On the basis of the writings by anthropologist Marshall Sahlins, Hartog (2003) has shown the existence of a specific order of historicity in the Pacific insular societies, a “heroic” primitive type of historicity which has been shattered by colonisation.

Just like an interpreter making specific choices in front of a new musical chart, the teacher thus operates in a versatile sphere that changes from one territory to another, where uncertainty becomes the locus of increased responsibility for the educational body, but also a sphere of pedagogical flexibility deemed crucial in plurilingual and pluricultural environments.

In line with the reflections of H el ene Merlin-Kajman in *L'Animal ensorcel e* (2016)³, and echoing those of Corinne Menc e-Caster in *Pour une linguistique de l'intime* (2021)⁴, it seems to us right to think of education as a practice that is both personal and collective, private and public, in the same way as literature, language and cultural objects. As an interface between interiority and exteriority, it appears to us as a privileged field of giving, as Marcel Mauss⁵ defines it, that is to say as a process that links, over time, the giver and his recipient.

Ultimately, we would like to outline the boundaries of a contextualisation at the service of an education that involves this notion of giving, which we are referring to in an anthropological perspective: based on the idea of dynamic exchanges, that are constantly revived, in which the giver and the receiver are closely linked, such an approach holds the promise of a strengthened connection between educators and learners, who are the ultimate recipients as well as the very purpose of the teaching system.

In the island societies mentioned, it falls to education, through its dynamic contextualisation, by using the burden of the past(s) to produce

3 In line with Donald Winnicott's psychoanalysis and his concept of "intermediate experience area", H el ene Merlin-Kajman (2016) describes the transitional power of language and literature as a phenomenon which is simultaneously "internal and external, imaginary and real", "linking the individuals on the outside, but from the inside" (p. 439).

4 See Menc e-Caster, C. (2021).

5 Far from the idea of a one-way process which would rigidly define the educator as a "giver" and the learner as the "recipient", the anthropological conception of giving that we are referring to implies dynamic exchanges, through the act of "counter-giving" and through the renewing of social links, thanks to permanent and reversible interactions between the giver and the receiver [See Mauss, (1924, reprinted 2007)].

a kinesis that looks to the future: to transform the oppressive legacy of colonisation into untrodden open paths.

References

- Hartog, F. (2003). *Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps*. Paris : Éditions du Seuil.
- Lyotard, J.-F. (1983). *Le Différend*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Mauss, M. (1924, reprinted 2007). *Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Mencé-Caster, C. (2021). *Pour une linguistique de l'intime. Habiter des langues (néo)romanes, entre français, créole et espagnol*. Paris : Classiques Garnier.
- Merlin-Kajman, H. (2016). *L'Animal ensorcelé. Traumatismes, littérature, transitionnalité*. Paris : Éditions Ithaque.

Annexes / Appendices: Résumés / Abstracts

JACQUES VERNAUDON

Équipe d'accueil EASTCO (EA 4241), Université de la Polynésie française

1. Enseigner la filiation des langues polynésiennes

Résumé Les langues autochtones de Polynésie française appartiennent au groupe des langues polynésiennes, qui compte une quarantaine d'idiomes dispersés sur l'ensemble du Pacifique insulaire. Les langues polynésiennes sont issues d'une même langue-mère, le proto-polynésien. La reconstruction de cette protolangue se fonde sur la comparaison systématique des langues-filles contemporaines. La linguistique historique et comparative permet également de prouver l'inclusion du groupe des langues polynésiennes dans celui des langues océaniques de la famille austronésienne. Les connaissances scientifiques relatives à l'histoire des langues polynésiennes restent insuffisamment diffusées dans l'espace scolaire de Polynésie française. Notre article, qui s'inscrit dans la perspective des approches plurielles en didactique des langues, entend s'appuyer sur le savoir savant disponible en linguistique historique pour envisager sa transposition didactique dans la classe de langue polynésienne, dans l'enseignement primaire et secondaire. Plusieurs objectifs justifient cette démarche. Il convient de valoriser la diversité linguistique des élèves originaires des différents archipels. La comparaison entre les langues polynésiennes permet aussi de prendre conscience de leur commune origine et d'identifier les correspondances phonologiques et les proximités lexicales, facilitant ainsi l'intercompréhension entre langues parentes. Cet enseignement pluriel réflexif peut s'appuyer sur des ressources numériques disponibles en ligne, à partir desquelles il reste à concevoir des activités pédagogiques adaptées selon les niveaux scolaires.

Abstract The indigenous languages of French Polynesia belong to the group of Polynesian languages, which includes some forty idioms scattered throughout the Pacific islands. The Polynesian languages originate from the same mother tongue, Proto-Polynesian. The reconstruction of this proto-language is based on the systematic comparison of contemporary daughter languages. Historical and comparative linguistics can also prove the inclusion of the Polynesian language group in the Oceanic language group of the Austronesian family. Scientific knowledge about the history of Polynesian languages is still insufficiently disseminated in the school system of French Polynesia. Our paper, which is in line with the perspective of pluralistic approaches in language didactics, intends to rely on the available scholarly knowledge in historical

linguistics to consider its didactic transposition in the Polynesian language classroom, in primary and secondary education. Several objectives justify this approach. The linguistic diversity of students from the different archipelagos should be valued. The comparison between Polynesian languages also makes it possible to become aware of their common origin and to identify phonological correspondences and lexical proximities, thus facilitating intercomprehension between related languages. This reflective pluralistic teaching can be based on digital resources available online, from which it remains to design pedagogical activities adapted to each school level.

FLORENT ATEM

Équipe d'accueil EASTCO (EA 4241), Université de la Polynésie française

2. Conceptualisation et contextualisation

Résumé Aux approches descriptives ou normatives, qui ont longtemps dominé l'enseignement de la grammaire dans le système éducatif français, s'oppose l'école énonciative, qui place l'« énonciateur » au centre de l'étude, en s'attachant cette fois-ci à la relation de communication avec le « co-énonciateur » dans le cadre de la « situation d'énonciation ». Forcée par le linguiste Antoine Culioli, la « Théorie des opérations énonciatives » permet d'aborder les énoncés au travers du prisme des opérations mentales qui leur sont sous-jacentes. En se centrant sur l'énonciateur et en cernant les mécanismes abstraits à l'œuvre, elle fournit un cadre théorique qui transcende le domaine des études anglophones et laisse ainsi entrevoir de nouvelles possibilités en ce qui concerne l'enseignement des langues, alors mises en perspective au sein d'un système contextualisé et cohérent. Cette étude propose d'aborder les principales spécificités de la linguistique énonciative afin d'illustrer l'intérêt d'une approche contextualisée et située pour étudier les fonctions langagières dans un environnement plurilingue. La connaissance des schémas sous-jacents qui gouvernent le fonctionnement d'une langue étrangère ne permet-elle pas d'adopter un point de vue nouveau et donc de porter un regard rénové sur sa propre langue ? Quels sont alors les enjeux de la linguistique de l'énonciation ? Quelles possibilités le recours à ses outils d'analyse et leur transposition à l'enseignement des langues offrent-ils, particulièrement en contexte plurilingue ? Ce sont ces points que nous nous proposons de traiter dans le cadre de la présente réflexion.

Abstract In contrast to descriptive or normative approaches, which have long dominated the teaching and the study of grammar in the French education system, the “enunciative school”, which places the “enunciator” at the centre of the study, focuses above all on the communicative relationship with the “co-enunciator” within the framework of the “situation of enunciation”. Forged by linguist Antoine Culioli, the “Theory of Enunciative Operations” makes it possible to analyse statements through the prism of the mental operations underlying them. By focusing on the enunciator and identifying the abstract mechanisms at work, this approach provides a theoretical framework that transcends the field of English studies and opens up new possibilities for language teaching, since languages are then put into perspective within a

contextualised and coherent system. This study addresses the key features of enunciative linguistics to illustrate the value of a contextualised and situated approach to studying language functions in a plurilingual environment. Doesn't the knowledge of underlying patterns that regulate the operation systems of a foreign language allow one to adopt a new perspective and thus to have a renewed look at one's own language? What then are the challenges of the "Linguistics of Enunciation"? What possibilities does the use of its analytical tools and their transposition to language teaching offer, particularly in a plurilingual context? These are the points that we propose to address in the present study.

PHILIPPE TREMBLAY

Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES)
Université Laval

3. Pratiques et limites du coenseignement linguistique

Résumé Dans le cadre d'une recherche-action portant sur le développement du coenseignement en contexte d'Enseignement de Matières par l'intégration d'une Langue Étrangère (EMILE) (français/anglais) en enseignement primaire, les conditions de mise en œuvre du coenseignement linguistique ont été analysées. S'appuyant sur une analyse documentaire et sur des observations réalisées en classe ainsi que sur des entretiens avec les coenseignants, l'objectif de cet article est d'identifier, de questionner et de préciser les conditions du coenseignement avec, non pas un enseignant spécialisé, mais avec un enseignant spécialiste en langue sur la base d'une comparaison entre binômes (interbinôme et intrabinôme). Les résultats permettent de préciser certaines conditions et sous-conditions. Ceux-ci montrent que la formation initiale (pédagogique) des enseignants spécialistes en langue est une condition essentielle. Par ailleurs, la dispersion du coenseignement, liée à l'organisation scolaire (p. ex., organisation des horaires), amène des défis supplémentaires en ce qui concerne la coplanification des activités communes en classe.

Abstract As part of action research on the development of co-teaching in a CLIL context (French/English) in primary education, the conditions for implementing linguistic-based co-teaching were analyzed. Based on a documentary analysis, observations made in class as well as interviews with co-teachers, the objective of this article is to identify, question and specify the conditions of co-teaching with, not a teacher specialized, but with a specialist language teacher on the basis of a comparison between pairs (interbinomial and intrabinomial). The results make it possible to specify certain conditions under sub-conditions. These show that the initial (pedagogical) training of specialist language teachers is an essential condition. Moreover, the dispersion of co-teaching, linked to school organization (e.g., organization of timetables), brings additional challenges with regard to the co-planning of common activities in the classroom.

RODICA AILINCAI

Research unit EASTCO (EA 4241), University of French Polynesia

SANDRA SRAMSKI

Research unit EASTCO (EA 4241), University of French Polynesia

FRÉDÉRIC ANCIAUX

Research unit CRREF (EA 4538), University of the French West Indies and Guiana

4. Interactions and code-switching in parental practices

Abstract The following article presents the results of an empirical exploratory research study on the educational practices of parents of children aged between 9 and 11 living in the Austral archipelago of French Polynesia (Austral Islands). Twelve parents were observed in two distinct activities of approximately 15 minutes each. The recordings were transcribed and analysed from the perspective of interactive variability (examining the interactive styles, the types of exchanges, the concepts addressed, and the language used) and of code-switching (inter/intra-sentence; inter/intra-speaker; oral/written and translational). The results highlight the presence of numerous extended exchanges that clearly demonstrate the shared interest of the speakers in the activity; of both directive and suggestive tutoring practices; the parents' use of situation-based language, creating difficulties for subsequent evaluation of the activity; and of sequential and operational code-switching in most of the dyads.

Résumé L'article suivant présente les résultats d'une étude de recherche exploratoire et empirique sur les pratiques éducatives des parents d'enfants âgés de 9 à 11 ans vivant dans l'archipel des Australes en Polynésie française (îles Australes). Douze parents ont été observés lors de deux activités distinctes d'environ 15 minutes chacune. Les enregistrements ont été transcrits et analysés du point de vue de la variabilité interactionnelle (en examinant les styles interactifs, les types d'échanges, les concepts abordés et la langue utilisée) et de l'alternance codique (inter/intra-phrastique ; inter/intra-locuteur ; oral/écrit et traductionnel). Les résultats soulignent

la présence de nombreux échanges étendus qui démontrent clairement l'intérêt partagé des locuteurs pour l'activité ; de pratiques d'encadrement à la fois directives et suggestives ; de l'utilisation par les parents d'un langage basé sur la situation, créant des difficultés pour l'évaluation ultérieure de l'activité ; et de l'alternance codique séquentielle et opérationnelle dans la plupart des dyades.

SABINE DUFAY

Équipe d'accueil EASTCO (EA 4241), Université de la Polynésie française

ZEHRA GABILLON

Équipe d'accueil EASTCO (EA 4241), Université de la Polynésie française

5. The family-school relationships in French Polynesia

Abstract This chapter presents the first results of our ongoing research on parents' representations of the school. Situated in the plurilingual and pluricultural context of French Polynesia, the main objective of our study is to understand how parents perceive the school and their relationship with this institution. The results presented in this chapter focus exclusively on the representations of eighteen parents living in four isolated French Polynesian islands or atolls. This first module of the study highlights the relationship between these parents and the school through a detailed analysis of their discourse obtained through intensive interviews (40-192 minutes each). This study based its theoretical framework on the theory of social representations first introduced by Serge Moscovici. This epistemological position establishes an ecological and systemic interpretation of social dynamics, school practices and social and cultural beliefs. The data analysis was conducted by applying to the interview corpus a series of in-depth iterative procedures using Grounded Theory methodologies. The iterative analysis methods we used allowed us to map out the content of the parents' representations of the school. These results indicate that these parents make a direct association between success at school and success in life. However, their own school experiences are marked by unhappy memories and school failure. Likewise, their discourse on their children's schooling reveals more expectations and hopes than satisfactions.

Résumé Ce chapitre présente les premiers résultats de notre recherche en cours sur les représentations des parents au sujet de l'école. Située dans le contexte plurilingue et pluriculturel de la Polynésie française, notre étude a pour objectif général de déceler comment la réalité scolaire, marquée par l'échec et les inégalités, est appropriée par les parents. Les résultats présentés dans ce chapitre portent exclusivement sur les représentations de dix-huit parents vivant dans quatre îles ou atolls isolés de Polynésie

française. Ce premier module de l'étude met en évidence la relation entre ces parents et l'école à travers une analyse détaillée de leur discours obtenue grâce à dix-huit entretiens intensifs (40-192 minutes chacun). Le cadre théorique de cette recherche s'inscrit dans l'approche psychosociale des représentations sociales introduite par Serge Moscovici. Cette position épistémologique établit une interprétation écologique et systémique des dynamiques sociales, des pratiques scolaires et des croyances sociales et culturelles. L'analyse de ce premier module a été menée en appliquant au corpus d'entretiens une série de procédures d'analyses itératives approfondies utilisant les méthodologies de la *Grounded Theory* (GT). Les méthodes d'analyse itérative que nous avons utilisées nous ont permis de cartographier le contenu des représentations des parents sur l'école. Ces résultats indiquent que ces parents font une association directe entre la réussite scolaire et la réussite dans la vie. Cependant, leurs propres expériences scolaires sont marquées par des souvenirs malheureux et par l'échec scolaire. De même, leur discours sur la scolarité de leurs enfants révèle plus d'attentes et d'espoirs que de satisfactions.

PHILIPPE KERFOURN

Laboratoire CIRNEF, Université de Rouen-Normandie

6. Inclusion et partenariat en territoire insulaire

Résumé Cet article traite des pratiques collaboratives mises en œuvre lors de la scolarisation d'élèves à besoins éducatifs particuliers en milieu insulaire dispersé, en prenant comme exemple la Polynésie française. L'étude ethnographique de plusieurs situations d'enfants, d'adolescents et de jeunes adultes scolarisés sur ce vaste territoire, associée à des entretiens semi-directifs, permet de mieux comprendre les pratiques collaboratives qui existent entre les familles et les professionnels éducatifs et médico-sociaux tout au long du parcours de scolarisation des élèves. Après avoir montré la dispersion insulaire de la Polynésie française et son impact sur les pratiques collaboratives, une modélisation de parcours de vie d'enfants polynésiens à besoins éducatifs particuliers permet de mieux appréhender la complexité de chaque situation et d'en dégager des facteurs explicatifs, favorisant une meilleure compréhension des pratiques collaboratives entre les différents acteurs de l'inclusion scolaire en territoire insulaire dispersé.

Abstract This article deals with the collaborative practices implemented during the schooling of pupils with special educational needs in a dispersed island environment, using French Polynesia as an example. The ethnographic study of several situations of children, adolescents and young adults attending school in this vast territory, combined with semi-structured interviews, provided us with a better understanding of the collaborative practices that exist between families and educational and medico-social professionals throughout the schooling of pupils. After showing the insular dispersion of French Polynesia and its impact on collaborative practices, a modelling of the life course of Polynesian children with special educational needs allowed to better understand the complexity of each situation and to identify explanatory factors favouring collaborative practices between the different actors of school inclusion in a dispersed insular territory.

ELÉDA ROBO

Équipe d'accueil LIRDEF (EA3749), Université de Montpellier

7. Contextualisation pédagogique et *Pedagogical Content Knowledge*

Résumé Dans ce chapitre, nous questionnons les pratiques de professeurs des écoles de Polynésie française et de Guyane française sur la contextualisation de leur enseignement en espace et géométrie, puis nous comparons ces pratiques. L'enseignant dans ses fonctions fait des choix qui sont influencés par ses connaissances, ses croyances et sa connaissance des contextes. Quelles représentations ont les enseignants de la contextualisation de leur enseignement ? Peut-on identifier des pratiques de contextualisation spécifiques aux territoires ? Nous avons filmé six séances d'enseignement-apprentissage, trois sur chacun des territoires, et avons opéré des binômes Polynésie/Guyane sur la base du thème géométrique commun abordé. Nous avons complété ces observations par six entretiens semi-directifs. Les données ainsi recueillies nous permettent de déterminer les connaissances et croyances professionnelles des enseignants suivant le modèle du *Pedagogical Content Knowledge* (PCK). Nous avons adapté le modèle PCK à la recherche par l'introduction d'éléments des contextes. Il apparaît que les enseignants ont des pratiques de contextualisation en espace et géométrie très proches d'un territoire à l'autre. La contextualisation est essentiellement en référence au contexte micro-situationnel de l'élève et de degré intermédiaire. La référence aux contextes socio-culturels et linguistiques est peu présente et exprimée uniquement en termes de croyances. Il pourrait être pertinent de s'interroger sur les pratiques de contextualisation dans les autres domaines mathématiques à l'heure où les contextes entrent explicitement dans la formation des enseignants. Cela pourrait constituer un point de départ aux développements de travaux de recherche sur les effets de la contextualisation dans l'enseignement-apprentissage des mathématiques.

Abstract In this chapter, we question the practices of school teachers in French Polynesia and French Guyana on the contextualisation of their teaching in space and geometry, and then we compare these practices. The teacher in his functions makes choices that are influenced by his knowledge, his beliefs and his knowledge of contexts.

What representations do teachers have of the contextualisation of their teaching? Can we identify contextualisation practices specific to the territories? We filmed six teaching-learning sessions, three in each of the territories, and paired Polynesia and French Guiana on the basis of the common geometrical theme addressed. We completed these observations with six semi-directive interviews. The data thus collected allowed us to determine the professional knowledge and beliefs of the teachers according to the Pedagogical Content Knowledge (PCK) model. We adapted the PCK model to the research by introducing elements of the contexts. It appears that teachers have very similar contextualisation practices in space and geometry from one territory to another. Contextualisation is essentially in reference to the micro-situational context of the pupil and of intermediate degree. The reference to socio-cultural and linguistic contexts is not very present and expressed only in terms of beliefs. It might be relevant to look at contextualisation practices in other mathematical domains at a time when contexts are explicitly entering teacher education. This could be a starting point for further research on the effects of contextualisation in mathematics teaching and learning.

MICKAELLE RAMASSAMY

Équipe d'accueil CRREF (EA 4538), Université des Antilles

MAURIZIO ALÌ

Équipe d'accueil CRREF (EA 4538), Université des Antilles

ANTOINE DELCROIX

Équipe d'accueil CRREF (EA 4538), Université des Antilles

8. Apprentissage de la preuve au supérieur aux Antilles

Résumé La preuve possède une place particulière dans l'activité mathématique. Son rôle dans l'apprentissage de cette discipline et le vocabulaire la concernant (preuve, démonstration...) sont très discutés par la recherche didactique. Certains lui prêtent une fonction de validation, d'autres une fonction explicative permettant une meilleure compréhension des concepts mathématiques. En France, une attention particulière lui est portée dans l'enseignement secondaire où les programmes précisent qu'un apprentissage progressif en est demandé. La maîtrise de quelques raisonnements types est exigée dans le cycle terminal scientifique. Les programmes de l'enseignement supérieur ne font pas référence à la preuve comme objet d'enseignement. Ceci peut laisser penser que l'institution estime son apprentissage achevé à la fin de l'enseignement secondaire. Cependant, les résultats des étudiants, au début de l'enseignement supérieur, amènent à se questionner sur leur maîtrise du raisonnement scientifique telle qu'attendue en fin de cursus secondaire. L'étude présentée ici décrit les perceptions vis-à-vis de la preuve mathématique d'étudiants en début de cursus supérieur scientifique en Martinique, collectivité française possédant une organisation scolaire et universitaire similaire à celle de la France hexagonale. Ces perceptions sont confrontées aux capacités révélées par une analyse de démonstrations faites par leurs pairs qu'ils ont été amenés à effectuer, lors d'une enquête par questionnaire. Les résultats obtenus montrent qu'il existe un écart entre les perceptions des étudiants et les capacités révélées par leurs réponses au questionnaire, qui montre que la capacité à analyser une argumentation mathématique et à repérer les biais dans la rédaction d'une démonstration est encore à construire.

Abstract Proof has a special place in mathematical activity. Its role in the learning of this discipline and the vocabulary concerning it (proof, demonstration, etc.) are widely discussed by didactic research. Some lend it a validation function, others an explanatory function leading to a better understanding of mathematical concepts. In France, special attention is paid to it in secondary education where the programs specify that progressive learning is required. Furthermore, knowing a certain number of standard reasoning is required in the final scientific cycle. Higher education curricula do not refer to mathematical proof as the subject of instruction. This may suggest that the institution considers this learning completed at the end of secondary education. However, the results of the students at the start of higher education raise questions about their real expertise about scientific reasoning. The study presented here describes the perceptions of mathematical proof of students starting their scientific studies in Martinique, a French community with a school and university organization like that of hexagonal France. These perceptions are confronted with the capacities revealed by an analysis of demonstrations made by their peers that they were asked to perform during a questionnaire survey. The results obtained show that there is a gap between the perceptions of the students and the capacities revealed by their answers to the questionnaire, which shows that the capacity to analyze a mathematical argumentation and to identify the biases in the drafting of a demonstration are still to be built.

ALBERTE CABARRUS

Équipe d'accueil CRREF (EA 4538), INSPE de la Guadeloupe, Université des Antilles

9. Contextualisation didactique et inégalités sociales

Résumé L'évolution du cadre législatif et en particulier celui de 2009 qui institue l'éducation à la sexualité comme épreuve au BAC professionnel pose de façon de plus en plus précise l'intervention de l'enseignant dans ce domaine. Cependant, parler de sexualité fait appel aux dispositions incorporées des individus concernés. Ces deux points permettent de poser la problématique du rôle que peuvent jouer les pratiques enseignantes durant la contextualisation didactique en éducation à la sexualité, et l'hypothèse d'une didactique contextualisée par l'assujettissement des pratiques enseignantes à l'institution et par la place des dispositions incorporées des acteurs est avancée. L'observation de quatre séances d'éducation à la sexualité dans des classes de seconde professionnelle en Guadeloupe et d'entretiens avec l'enseignant et les élèves montre comment se met en place la dimension contextualisée de la didactique en éducation à la sexualité par le poids de l'institution et des dispositions incorporées des acteurs. En effet, par un découpage des séances en contenu de discours de l'enseignant, puis en associant les groupes de discours aux postures de l'enseignant et des élèves, des temps didactiques par ordre décroissant de durée émergent, le plus important étant le temps de transmission de savoirs scientifiques, puis le temps de transmission sur le contexte sexuel guadeloupéen et des temps de références sur les pratiques sexuelles des élèves. Cet ordre des temps qui a été confirmé par l'analyse des entretiens montre bien que la didactique en éducation à la sexualité est contextualisée par le poids de l'institution et par les dispositions incorporées des acteurs.

Abstract The evolution of the legislative framework and that of 2009 which institutes sexuality education as a professional BAC test raises more and more precisely the teacher's intervention in this area. However, speaking of sexuality appeals to the built-in dispositions of the individuals concerned. These two points allow us to pose the problem of the role that teaching practices can play during the didactic contextualization in sexuality education, and the hypothesis of a didactic contextualized by the subjugation of teaching practices to the institution and by the place of incorporated provisions

of the actors is advanced. The observation of four sexuality education sessions in professional second year classes in Guadeloupe and interviews with the teacher and the students show how the contextualized dimension of the didactics in sexuality education is put in place by the weight of the institution and the built-in provisions of the actors. Indeed, by dividing the sessions into the content of the teacher's speech, then by associating the groups of speeches with the postures of the teacher and the students, didactic times in decreasing order of duration emerge, the most important being the time of transmission of scientific knowledge, then the time of transmission on the Guadeloupe sexual context and time of references on the sexual practices of the students. This order of times, which was confirmed by the analysis of the interviews, clearly shows that didactics in sexuality education are contextualized by the weight of the institution and by the built-in dispositions of the actors.

SOHILÉE CHÂLONS

Université des Antilles, France

PIERRE-OLIVIER WEISS

Unité de Recherche Migrations et Société (CNRS-UMR 8245 & IRD-UMR 205), Université Côte d'Azur, France

10. Discipline scolaire et contexte caribéen : comparaisons

Résumé Tâche ingrate nécessaire au fonctionnement efficace des établissements scolaires, la discipline scolaire semble prendre en considération, en matière de gestion des comportements des élèves, le contexte socioculturel dans lequel la règle est établie puis mise en œuvre par les éducateurs. Cette enquête de terrain, qui s'est déroulée entre 2017 et 2018, propose une réflexion sur les notions de sanction, de discipline et de punition au collège. Le régime disciplinaire, mis en œuvre à l'échelle de l'établissement scolaire, serait le produit d'une interprétation sur le terrain, d'une relation éducateur-éduqué et plus globalement d'interactions sociales, parfois au-delà de certaines prescriptions. Les pratiques disciplinaires sont aussi le fruit de constructions sociales variées nées d'une histoire et d'un contexte socioculturel que l'on ne peut ignorer. À travers une approche comparative à l'échelle caribéenne, cette étude inédite permettra d'appréhender les écarts qui peuvent exister entre le cadre disciplinaire théorique et son application concrète dans la réalité du terrain par la communauté scolaire.

Abstract Necessary "dirty work" to assure an efficient functioning of secondary schools, the school discipline seems to be taking into consideration, in terms of students' behaviour management, the sociocultural context in which the rule is established and implemented by the educators. This field survey, that took place between 2017 and 2018, intends to provide a reflection on the scientific knowledge produced on the concepts of punishments in schools. The disciplinary system used at the school's scale is, supposedly, the product of an interpretation on the ground, an educator-educated relationship and, more generally, a social interaction that exceeds certain prescriptions. Discipline-related practices also are the result of diverse social

constructs born from a history and a sociocultural context that can't be ignored. Through a comparative approach at a Caribbean scale, this unprecedented study will enable the assessment of the gaps that may exist between the regulatory requirements concerning the discipline and their application by the school's community.

**Langues, sociétés, cultures
et apprentissages**

Ouvrages parus

La collection *Transversales* propose une plate-forme de débats, de confrontations des travaux portant sur le plurilinguisme et la pluriculturalité. Elle s'intéresse aux intersections possibles entre langues, sociétés et cultures, notamment à travers l'analyse de situations de contacts entre les individus et groupes dans le cadre de politiques linguistiques au sein des institutions éducatives au sens large. On y aborde aussi les questions liées aux personnes en situation de mobilité et à leurs stratégies linguistiques, sociales, culturelles mises en œuvre dans la communication quotidienne. Par des approches bi ou pluridisciplinaires, *Transversales* interroge les conceptions de l'altérité, l'évolution des représentations véhiculées dans l'apprentissage des langues et dans la formation des médiateurs culturels.

- Vol. 1 Tania Ogay Barka: De la compétence à la dynamique interculturelle. Des théories de la communication interculturelle à l'épreuve d'un échange de jeunes entre Suisse romande et alémanique, 2000.
- Vol. 2 Michael Kelly, Imelda Elliott, Lars Fant (eds): Third Level, Third Space. Intercultural Communication and Language in European Higher Education, 2001.
- Vol. 3 Abdeljalil Akkari, Ronald Sultana & Jean-Luc Gurtner: Politiques et stratégies éducatives. Termes de l'échange et nouveaux enjeux Nord-Sud, 2001.
- Vol. 4 Anna Triantaphyllou: Pour une anthropologie des échanges éducatifs. Ethnographie filmique de rencontres entre jeunes Européens, 2001.
- Vol. 5 Patchareerat Yanaprasart: Dimension socioculturelle dans la communication professionnelle. Le cas du contexte franco-thaï, 2002.

- Vol. 6 Aline Gohard-Radenkovic, Donatille Mujawamariya & Soledad Perez (éds): Intégration des « minorités » et nouveaux espaces interculturels, 2003.
- Vol. 7 Vassiliki Papatsiba: Des étudiants européens. « Erasmus » et l'aventure de l'altérité, 2004.
- Vol. 8 Jean Widmer, Renata Coray, Dunya Acklin Muji & Eric Godel: Die Schweizer Sprachenvielfalt im öffentlichen Diskurs / La diversité des langues en Suisse dans le débat public. Eine sozialhistorische Analyse der Transformationen der Sprachenordnung von 1848 bis 2000 / Une analyse socio-historique des transformations de l'ordre constitutionnel des langues de 1848 à 2000, 2004 (1ère éd.), 2005 (2e éd.).
- Vol. 9 Rita Franceschini & Johanna Miecznikowski (Hrsg./éds): Leben mit mehreren Sprachen / Vivre avec plusieurs langues. Sprachbiographien / Biographies langagières, 2004.
- Vol. 10 Giuditta Mainardi: Miroirs migratoires. Entre le Brésil et la Suisse: vécus de femmes brésiliennes, 2005.
- Vol. 11 Aline Gohard-Radenkovic (éd./Hrsg.): Plurilinguisme, interculturelité et didactique des langues étrangères dans un contexte bilingue / Mehrsprachigkeit, Interkulturalität und Fremdsprachendidaktik in einem zweisprachigen Kontext, 2005.
- Vol. 12 Lambert Félix Prudent, Frédéric Tupin & Sylvie Wharton (éds): Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles, 2005.
- Vol. 13 Donatille Mujawamariya (éd.): L'éducation multiculturelle dans la formation des enseignants au Canada. Dilemmes et défis, 2006.
- Vol. 14 Louise Maurer & Robert Hillman (eds/éds): Reading Images, Viewing Texts – Lire les images, voir les textes. Crossdisciplinary Perspectives – Perspectives pluridisciplinaires, 2006.
- Vol. 15 Patchareerat Yanprasart: L'expatrié: un acteur social de la mobilité internationale. Cadres entre la Suisse et la France, 2006.
- Vol. 16 Evelyne Argaud: La civilisation et ses représentations. Etude d'une revue, *Le Français dans le Monde* (1961-1976), 2006.
- Vol. 17 Mathilde Anquetil: Mobilité Erasmus et communication interculturelle. Une recherche-action pour un parcours de formation, 2006.
- Vol. 18 Fred Dervin & Eija Suomela-Salmi (eds/éds): Intercultural Communication and Education / Communication et éducation interculturelles. Finnish Perspectives / Perspectives finlandaises, 2006.
- Vol. 19 Dunya Acklin Muji: Langues à l'école: quelle politique pour quelle Suisse? Analyse du débat public sur l'enseignement des langues à l'école obligatoire, 2007.
- Vol. 20 François Lagarde: Français aux Etats-Unis (1990-2005). Migration, langue, culture et économie, 2007.

- Vol. 21 Enrica Galazzi & Chiara Molinari (éd(s)): Les français en émergence, 2007, 2008.
- Vol. 22 Jacqueline Breugnot (éd.): Les espaces frontaliers. Laboratoires de la citoyenneté européenne, 2007.
- Vol. 23 Danièle Moore & Véronique Castellotti (éd(s)): La compétence pluri-lingue: regards francophones, 2008.
- Vol. 24 George Alao, Evelyne Argaud, Martine Derivry-Plard & Hélène Leclercq (éd(s)): Grandes et petites langues. Pour une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme, 2008.
- Vol. 25 Rossella Ragazzi: Walking on Uneven Paths. The Transcultural Experience of Children entering Europe in the Years 2000, 2009.
- Vol. 26 Danielle Londei & Matilde Callari Galli: Traduire les savoirs, 2010.
- Vol. 27 Pia Stalder: Pratiques imaginées et images des pratiques plurilingues. Stratégies de communication dans les réunions en milieu professionnel international, 2010.
- Vol. 28 Aude Bretegnier (dir.): Formation linguistique en contextes d'insertion. Compétences, posture, professionnalité: concevoir un cadre de référence(s), 2011.
- Vol. 29 Brigida Ticiane Ferreira Da Silva: Le proche lointain et le lointain proche. Représentations des enseignants brésiliens de FLE sur la Guyane voisine, 2012
- Vol. 30 Aline Gohard-Radenkovic, Suzanne Pouliot & Pia Stalder (éd(s)): Journal de bord, journal d'observation. Un récit en soi ou les traces d'un cheminement réflexif, 2012.
- Vol. 31 Nathalie Auger, Christine Béal & Françoise Demougin (éd(s)): Interactions et interculturalité: variété des corpus et des approches, 2012.
- Vol. 32 Fred Dervin & Béatrice Fracchiolla (éd(s)/eds): Anthropologies, interculturalité et enseignement-apprentissage des langues. Anthropology, Interculturality and Language Learning-Teaching, 2012.
- Vol. 33 Marie Berchoud, Blandine Rui & Claire Mallet (éd(s)): L'intime et l'apprendre. La question des langues vivantes, 2013.
- Vol. 34 Nathalie Wallian, Marie-Paule Poggi & Andrée Chauvin-Vileno (eds.): Action, interaction, intervention. A la croisée du langage, de la pratique et des savoirs, 2014.
- Vol. 35 Danielle Londei & Laura Santone (éd(s)): Entre linguistique et anthropologie. Observations de terrain, modèles d'analyse et expériences d'écriture, 2014.
- Vol. 36 Maria Pagoni (éd.): Ecole(s) et culture(s). Savoirs scolaires, pratiques sociales et significations, 2014.
- Vol. 37 Isabelle Puozzo Capron: Le sentiment d'efficacité personnelle d'élèves en contexte plurilingue. Le cas du français au secondaire dans la Vallée d'Aoste, 2014.

- Vol. 38 Martine Derivry-Plard, George Alao, Soyoung Yun-Roger & Elli Suzuki: Dispositifs éducatifs en contexte mondialisé et didactique plurilingue et pluriculturelle, 2014.
- Vol. 39 Monica Salvan: Mobilités et imaginaire identitaire des Roumains dans l'Europe d'après 1989. Carnets de bord et ethnographie des pratiques de voyage en autocar, 2014.
- Vol. 40 Stella Cambrone-Lasnes: Pratiques et représentations sociales des langues en contexte scolaire plurilingue. Étude comparée de la Dominique et de Sainte-Lucie, 2015.
- Vol. 41 Hervé Adami et Virginie André (eds): De l'idéologie monolingue à la doxa plurilingue : regards pluridisciplinaires, 2015.
- Vol. 42 Jésabel Robin: « Ils aiment pas le français ». Le rapport au français de futurs enseignants du primaire de la PHBern dans leurs récits de formation et de mobilité, 2015.
- Vol. 43 Josianne Veillette: Récit national et imaginaires identitaires au double prisme du « bilinguisme » et de la « migration ». Une autre lecture des dynamiques de cohabitation dans deux petites communes suisses, 2015.
- Vol. 44 Alessandra Keller-Gerber: D'étudiant étranger à travailleur étranger hautement qualifié en Suisse. « Être dit » dans la presse et « (se) dire » dans les récits d'établissement, 2016.
- Vol. 45 Julie Bernier-Carbonneau: *Maine French Heritage Language Program* : un processus de « reconquête » du français dans l'État du Maine ?, 2017.
- Vol. 46 Françoise Le Lièvre, Mathilde Anquetil, Martine Derivry-Plard, Christiane Fäcke, Lisbeth Verstraete-Hansen (éds.): Langues et cultures dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur au XXI^e siècle. (Re) penser les politiques linguistiques : anglais et plurilinguisme, 2018.
- Vol. 47 Nathalie Wallian (éd.): Intervention éducative et médiation(s). Contextes insulaires, cultures diverses, explorations plurielles, 2018.
- Vol. 48 Marie-Françoise Pungier: De fragments en traces. Déchiffrer dans leurs écrits le récit d'expérience de mobilité courte d'étudiants japonais en France, 2020.
- Vol. 49 Jésabel Robin & Martina Zimmermann (éds./Hrsg.): La didactique des langues dans la formation initiale des enseignant.e.s en Suisse. Quelles postures scientifiques face aux pratiques de terrain ? / Fremdsprachendidaktik in der Schweizer Lehrer*innenbildung. An welchen wissenschaftlichen Positionen orientiert sich die Praxis?, 2022.
- Vol. 50 Jacqueline Breugnot (éd.): Défis linguistiques et culturels pour la gestion des risques dans l'espace rhénan et ailleurs, 2022.
- Vol. 51 Cécilia Brassier-Rodrigues (éd.): Agir en situation interculturelle. Quelles compétences lorsque l'international s'invite à la maison ?, 2023.
- Vol. 52 Zehra Gabillon, Carole Atem (dir./eds.): Contextualiser l'éducation en milieux insulaires plurilingues et pluriculturels. Contextualising Education in Insular Plurilingual and Pluricultural Environments. 2023.