



*Tahiti, Polynésie française (Polynésie française)*

## **Colloque International JRE-Riiclas 2022**

Les Journées de la Recherche en Éducation-Recherches  
Interdisciplinaires sur les Interactions entre Cultures, Langues et  
Apprentissages Scolaires

**16-18 nov. 2022**

## **Programme des résumés**

**Contextualisations didactiques, approches  
théoriques et pratiques**

Contextualisations didactiques, approches théoriques et pratiques .....	1
Le 16 novembre 2022 .....	5
<b>Session parallèle 1, Salle de Réunion INSPE.....</b>	<b>5</b>
Eléda ROBO, Antoine DELCROIX, Rodica AILINCAI.....	5
Éric TOURNIER .....	7
Samantha BONET-TIRAO .....	9
Thomas FORISSIER, Lamprini CHARTOFLAKA, Claire ANJOU .....	12
<b>Session parallèle2, Salle B25 INSPE .....</b>	<b>14</b>
Karine LEOCADIE, Frédéric ANCIAUX.....	14
Guilène RÉVAUGER, Dominique ARMOOGUM-PERIANAYAGOM.....	15
Dominique BATLLE.....	17
Ernest MARCHAL .....	18
Zehra GABILLON .....	19
<b>Session parallèle 3, Salle B26 INSPE .....</b>	<b>21</b>
Tonyo TOOMARU .....	21
Edmée RUNTZ-CHRISTAN, Pierre-François COEN .....	22
Isabelle PROUST.....	24
Thierry GAILLAT .....	25
<b>Session parallèle 4, Salle B21 INSPE .....</b>	<b>27</b>
Abdellah ELBADI .....	27
Fabrice TESAN.....	29
Meriam EL BOUKHARI .....	30
Sergio Andrés RODRIGUEZ RUEDAS, Rodica AILINCAI, Xavier APARICIO.....	31
Maurizio ALI, Pierre-Olivier WEISS.....	33
<b>Session parallèle 5, Salle B24 INSPE .....</b>	<b>36</b>
Anita YU, Teraitua YVON .....	36
Yvette TOMASINI .....	37
Matairea CADOUSTEAU, Rodica AILINCAI .....	40
Stefania MORSANUTO, Francesco PELUSO CASSESE.....	41
Stéphane TALERIEU .....	44

<b>Le 17 novembre 2022 .....</b>	<b>46</b>
<b>Session parallèle 1, Salle de Réunion .....</b>	<b>46</b>
Christian BUDEX.....	46
Simon DEPRez .....	47
Véronique MELOCHE (PhiléAct Mayotte).....	49
Valérie PEREZ.....	50
Murielle PERRONNET.....	51
<b>Session parallèle 2, Salle B25 INSPE .....</b>	<b>53</b>
Warren TEANINIURAITEMOANA .....	53
Déana WONG .....	55
Kara EDWARD, Constance LAVOIE, Winnie GREY .....	57
Mari WIKLUND, Anne RIIPPA.....	58
Amélie ALLETRU.....	60
Carole ATEM et Florent ATEM .....	62
<b>Session parallèle 3, Salle B21 INSPE .....</b>	<b>63</b>
Line NUMA-BOCAGE.....	63
Komikuma BOAFO, Jacques MIKULOVIC .....	64
Abdelhak QRIBI.....	66
Rachel PHEULPIN, Sandrine MEJIAS, Manuel GARCON .....	68
Isabelle HIDAIR .....	70
Vincent MARTIN .....	71
<b>Session parallèle 4, Salle B26 INSPE .....</b>	<b>73</b>
Jean-Louis ROSE, Christine COULANGE .....	73
Séverine TAILHANDIER .....	78
Nassera SEDDIKI .....	80
Valérie PEREZ.....	83
Jeannine HO-A-SIM.....	84
Eddy Wayuone WADRAWANE.....	85

<b>Le 18 novembre 2022 .....</b>	<b>88</b>
<b>Session parallèle 1, Salle de Réunion .....</b>	<b>88</b>
Eleda ROBO, Rodica AILINCAI, Antoine DELCROIX.....	88
Alexandre GAREAU, Sonia LEFEBVRE, Ghislain, SAMSON .....	90
Matairea CADOUSTEAU.....	93
Alain STOCKLESS, Thomas FORISSIER .....	95
<b>Session parallèle 2, Salle B21 INSPE .....</b>	<b>97</b>
Noro RAKOTOBE D'ALBERTO .....	97
Fabrice WACALIE .....	99
Mirose PAIA .....	101
Jacques VERNAUDON .....	102
<b>Session parallèle 3, Salle B25 INSPE .....</b>	<b>103</b>
Pascale PRAX-DUBOIS, Françoise TAMACHIA.....	103
Sabine DUFAY .....	105
Philippe KERFOURN .....	106
Elatiana RAZAFIMANDIMBIMANANA, Véronique FILLOL, Muriel MOLINIÉ .....	109
<b>Session parallèle 4, Salle B26 INSPE .....</b>	<b>111</b>
Severine FERRIERE.....	111
David LORFEVRE .....	113
Véronique DORBE-LARCADE, Yacine BENHALIMA.....	115
François-Xavier BERNARD.....	117

# Le 16 novembre 2022

<b>Session parallèle 1, Salle de Réunion INSPE</b>	Modérateur
16 novembre 10:00 12:00	Thomas FORISSIER

## Communication 1

---

Eléda ROBO, Antoine DELCROIX, Rodica AILINCAI  
10:00-10:30, le 16 novembre 2022, Salle de Réunion INSPE

### **Adapter le Pedagogical Content Knowledge pour analyser des pratiques enseignantes en contexte : le cas de l'enseignement de la géométrie au primaire en Guyane française et en Polynésie française**

Éléda ROBO, [eleda.robo@univ-guyane.fr](mailto:eleda.robo@univ-guyane.fr)  
CRREF, Université des Antilles

Antoine DELCROIX, [antoine.delcroix@univ-antilles.fr](mailto:antoine.delcroix@univ-antilles.fr)  
CRREF, Université des Antilles

Rodica AILINCAI, [rodica.ailincai@upf.pf](mailto:rodica.ailincai@upf.pf)  
EASTCO, Université de la Polynésie française

#### **Résumé**

Dans cette communication nous présentons une adaptation du modèle du Pedagogical Content Knowledge (PCK), initié par Shulman (1986, 1987, 2005), permettant d'identifier les connaissances et croyances professionnelles de professeurs des écoles relatives à la prise en compte des contextes dans deux territoires de l'Outre-mer français, la Polynésie française et la Guyane française, que nous nommons « PCK contexte ». Les politiques éducatives de ces territoires mettent l'accent sur une certaine volonté d'adaptation des enseignements aux réalités socio-culturelles et linguistiques des territoires (JOPF, 2017 ; Guyane, 2018).

Pour notre part, nous nous intéressons en particulier au domaine de la géométrie car ces territoires possèdent un héritage socio-culturel et linguistique où les références aux formes géométriques sont très présentes. On peut citer pour la Polynésie française, les motifs du tatouage polynésien ou des sculptures Tiki et pour la Guyane française, les entrelacs présents dans l'art Tembe ou encore les lignes géométriques des ciels de case amérindien par exemple.

Nous définissons plusieurs types de contextualisation, selon que l'adaptation des enseignements opérée se réfère au micro, au méso ou au macro contexte de l'élève (Robo, 2021). Nous envisageons le PCK aussi bien d'un point de vue théorique que comme un outil méthodologique opérationnel. Pour illustrer ce modèle, nous avons filmé plusieurs séances d'enseignements-apprentissages au cycle 3 de l'école primaire

et avons sélectionné trois séances en géométrie sur chacun des territoires. Les séances filmées ont été transcrites de manière multimodale (Mondada, 2008) puis analysées au travers du « PCK contexte ».

Ce travail, complété par des entretiens avec les enseignants concernés, nous a permis de repérer dans leur pratique la mobilisation des contextes en situation didactique. Plusieurs constats émergent de l'analyse comparative du PCK des enseignants suivant les territoires, relatifs au type de contextualisation mobilisé à la place des artefacts lors des séances d'enseignements-apprentissages en géométrie.

**Mots clés :** Pedagogical Content Knowledge, adaptation, contextualisation, enseignement-apprentissage, géométrie

### Références

Guyane, A. (2018). *Projet académique 2018-2021*.

JOPF. (2017, Juillet 13). LOI DU PAYS n° 2017-15 du 13 juillet 2017 relative à la charte de l'éducation de la Polynésie française. *Journal officiel de la Polynésie française*, 3811-3853. Récupéré sur <http://lexpol.cloud.pf/>

Mondada, L. (2008). La transcription dans la perspective de la linguistique interactionnelle. Dans M. Bilger (dir), *Données orales. Les enjeux de la transcription* (pp. 78-110). Presses universitaires de Perpignan.

Robo, E. (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*. Université des Antilles.

Shulman, L.-S. (1986, février). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. Récupéré sur <http://www.jstor.org/stable/1175860>.

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 professions. *Daedalus*, 134(3), 52-59.

## Communication 2

---

Éric TOURNIER

10:30-11:00, le 16 novembre 2022, Salle de Réunion INSPE

### **La recherche permanente de l'adaptation de l'école polynésienne à sa géographie, à son histoire, à sa culture et à ses problématiques**

Éric TOURNIER, eric.tournier@education.pf  
Directeur général de l'éducation et des enseignements en Polynésie française

#### **Résumé**

Plus qu'aucun autre, le système éducatif polynésien doit faire un important et permanent effort d'adaptation à ses particularités territoriales, culturelles, linguistiques.

La Polynésie française a fait le choix des diplômes et donc des programmes du ministère de l'éducation nationale. Mais elle est obligée d'aller bien au-delà de la seule adaptation des programmes et de l'enseignement bilingue comme cela est pratiqué dans d'autres territoires ultramarins.

Ainsi, la politique éducative de la Polynésie française consiste en une bonne part en la recherche et la mise en œuvre d'expérimentations qui ont pour but de s'adapter et de répondre aux problématiques territoriales.

La Polynésie française est constituée de cinq archipels : l'archipel des Marquises, l'archipel des Tuamotu, l'archipel des Gambier, l'archipel des Australes et l'archipel de la Société répartis sur une surface de 5,5 millions de km<sup>2</sup> de Zone économique exclusive (ZEE). La Polynésie française représente un espace aussi vaste que l'Europe.

Ces caractéristiques territoriales fondent l'une des problématiques clés du système éducatif polynésien : l'isolement, le transport des élèves sur de très longues distances et leur hébergement dans des internats à un âge très jeune. Beaucoup d'îles sont sans collège ; beaucoup d'élèves résident dans les vallées et sont éloignés de leur collège. Les lycées d'enseignement général et technologique et les lycées professionnels sont concentrés dans l'archipel de la Société. Lorsque 0,5 % des collégiens et 7,8 % des lycéens de France métropolitaine (données 2020) sont internes, 5,8 % des collégiens et 15,5 % des lycéens de Polynésie française le sont.

Les distances, le fait que le transport ne peut être qu'aérien ou maritime, font que les élèves internes ne rentrent pas tous les weekends dans leurs familles. La très grande majorité des élèves des Tuamotu-Gambier, des Australes et des Marquises, dès la 6<sup>ème</sup> ne rentrent que trois fois par an dans leur famille et vivent en internat permanent (sept jours sur sept). La plupart des lycéens internes scolarisés dans l'île de Tahiti ne rentrent que deux fois par an : lors des vacances de Noël et à la fin de l'année scolaire en juillet.

Depuis 2018, la création de classes de 6<sup>ème</sup> dans des écoles (dénommées cycle 3 à l'école) permettent de réduire la rupture socio-affective en maintenant les élèves dans leur école d'origine une année supplémentaire. Onze écoles en bénéficient dans

l'archipel des Marquises et dans celui des Tuamotu. Certaines des écoles bénéficient de matériels numériques pour le recours au téléenseignement, soit l'enseignement à distance par des professeurs de collège dans des disciplines moins bien maîtrisées par des professeurs des écoles. Afin que les élèves vivent bien leur temps en internat durant les weekends et les petites vacances, un volet éducatif très ambitieux est développé au travers des dispositifs des Programmes de Loisirs Éducatifs en Internat (PLEI) et des Week-Ends en Internat (WEI). Ils permettent ainsi aux internes de Polynésie française qui ne rentrent pas dans leurs familles de bénéficier d'un camp de weekend ou de vacances organisé par les mouvements associatifs dans un cadre conventionnel.

Dans la même logique de retarder l'éloignement familial afin de préserver la persévérance scolaire sans limiter les possibilités de parcours d'orientation des élèves, une expérimentation nouvelle démarre à la rentrée 2022 avec la 2<sup>nd</sup>e enrichie au collège de Huahine (Iles sous le vent). Ce dispositif prépare à la fois à une orientation en classe de première générale, technologique, professionnelle ou une classe de première de l'enseignement agricole. Il couvre des enjeux en lien avec le développement durable tels que la biodiversité, l'agriculture, l'agroalimentaire, l'énergie, l'eau, le climat.

Du côté des personnels, l'effort d'adaptation est aussi présent. Des assises pour l'école polynésienne du XXI<sup>e</sup> siècle, organisées en mai et en juin 2022 ont mobilisé 1 700 enseignants, des centaines de parents d'élèves, les élus de 48 communes. Leurs réflexions et propositions ont porté en particulier sur la mise en place de nouvelles obligations réglementaires de service pour les professeurs des écoles incluant des temps de formation obligatoires et sur les façons d'accorder des temps de décharge pour les directeurs des petites écoles des îles éloignées. Le travail va se poursuivre tout au long de l'année scolaire 2022-2023 pour aboutir à la rédaction et la publication des textes qui organiseront l'école polynésienne à partir de la rentrée 2023. S'agissant plus particulièrement de la formation continue, outre les moyens classiques en présentiel, la Polynésie française doit mettre en place des formats hybrides pour répondre à la fois à la structure archipélagique de son territoire et aux attentes de ses personnels.

Cette présentation n'a pas vocation à être exhaustive et à décrire tous les domaines de l'adaptation. Elle vise modestement à illustrer qu'un système éducatif est nécessairement contingent et adapté à un territoire et à une population. Même si la Polynésie française a fait le choix de préparer sa jeunesse aux examens et diplômes du ministère français de l'éducation, elle ne peut pas se contenter de calquer son organisation éducative sur celle de la métropole. Son régime d'autonomie le lui permet et elle doit pleinement l'utiliser.

**Mots clés :** Polynésie française, adaptation, système éducatif polynésien, problématiques territoriales, expérimentations, cycle 3 à l'école, 2<sup>nd</sup>e enrichie, assises pour l'école polynésienne du XXI<sup>e</sup> siècle



## Communication 3

---

Samantha BONET-TIRAO

11:00-11:30, le 16 novembre 2022, Salle de Réunion INSPE

### **Expérimentation C3 socle : un dispositif innovant pour lutter contre le décrochage scolaire, impact sur les apprentissages des élèves et les pratiques professionnelles des enseignants du 1<sup>er</sup> et du 2<sup>nd</sup> degré**

Samantha BONET-TIRAO, samantha.bonet-tirao@education.pf  
Cheffe du département de la formation continue et de l'innovation  
Direction générale de l'éducation et des enseignements en Polynésie française

#### **Cadre général**

Dans le cadre de la mise en œuvre de la réforme du collège, un dispositif expérimental intitulé « Le cycle 3 à l'école » est mis en place dans les archipels éloignés de la Polynésie française à partir de la rentrée 2018-2019.

Ce dispositif innovant d'un point de vue de l'organisation pédagogique met en exergue la polyvalence d'équipe, impliquant conjointement les professeurs des écoles et les professeurs de collège, et l'utilisation de l'outil numérique pour la différenciation pédagogique, la diffusion des ressources et la communication entre les écoles et collèges ciblés.

Ce dispositif tend à favoriser la cohésion familiale en maintenant les élèves de 6<sup>ème</sup> dans leur école de résidence, dès lors que le collège d'accueil, qui est situé sur une autre île, les contraint à quitter leur environnement familial.

Par ailleurs, l'expérimentation vise à mettre en œuvre un enseignement spiralaire, permettant ainsi d'assurer la continuité pédagogique et la cohérence des apprentissages, au service de l'acquisition du socle commun de connaissances, de compétences et de culture (S4C).

La mise en œuvre opérationnelle de ce dispositif, qui requiert le transfert des enseignements de la classe de 6<sup>ème</sup> à l'école primaire est organisée avec le collège du secteur ; l'occasion de fédérer les équipes dans une dynamique de projet inter degré pour la réussite de tous les élèves.

#### **1. Les sites expérimentaux de 2018 à 2021**

Depuis 2018, onze sites-écoles rattachées à des collèges de secteur sont inscrites dans le dispositif expérimental.

- Dans l'archipel des Australes, les classes de « cycle 3 à l'école » de Rimatara et Raivavae sont des classes de 6<sup>ème</sup> à cours unique. Rimatara est rattachée au collège de Rurutu et Raivavae est rattachée au collège de Tubuai.
- Dans l'archipel des Marquises, au sud, les classes expérimentales de l'école de Vaitahu et de Omoa sont des classes multi-cours. Elles regroupent des élèves de

CM1, de CM2 et de 6<sup>ème</sup> et sont rattachées au collège de Hiva oa. Au nord des Marquises, c'est une classe expérimentale de 6<sup>ème</sup> à l'école de Vaipae, rattachée au collège de Nuku Hiva.

- Dans l'archipel des Tuamotu Gambier, l'école de Anaa, rattachée au collège de Makemo, accueille une classe à cours unique de 6<sup>ème</sup>. Cinq écoles rattachées au collège de Rangiroa, accueillent également une classe à cours unique de 6<sup>ème</sup> : Takarua, Takapoto, Manihi, Arutua et rotoava de Fakarava.

L'extension progressive de cette expérimentation s'explique notamment par la fermeture des GOD (Groupement d'Observation Dispersé) de Raivavae (Australes) et de Manihi (Tuamotu) qui accueillait les élèves de 6<sup>ème</sup> et de 5<sup>ème</sup> des îles associées avant de rejoindre le collège du secteur correspondant.

Année scolaire	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022
Nombre de sites-écoles	5	7	7	11
Nombre d'élèves concernés	48	73	69	108

**Tableau 1: Nombre d'élèves inscrits dans l'expérimentation de 2018 à 2021**

## 2. Modalités de mise en œuvre et pilotage

Dans le cadre de l'expérimentation, les enseignements de 6<sup>ème</sup> sont assurés par un professeur des écoles référents et ses pairs exerçant au sein de la même école. Des professeurs de collège interviennent ponctuellement dans les classes expérimentales voire du cycle 3, en fonction des besoins identifiés par l'équipe enseignante de l'école primaire.

Le déplacement des professeurs de collège dans les écoles d'expérimentation sont l'occasion de mettre en place des enseignements certes, mais aussi des observations ou pratiques croisées des enseignements de 6<sup>ème</sup>. Ces interventions ponctuelles se poursuivent par des échanges réguliers entre les équipes des collèges et celles des sites-écoles.

Pour la mise en œuvre opérationnelle de cette expérimentation, la coordination des actions en lien étroit avec les acteurs du terrain, et notamment les communes impliquées est effectuée depuis la DGEE. A cet effet, la collaboration effective entre les différents services compétents a permis de mener une réflexion collective et partagée sur la mise en œuvre de l'expérimentation et sur son éventuelle reconduction.

En matière d'organisation et de fonctionnement, un arrêté présenté en conseil des ministres en avril 2021 permet désormais d'explicitier le cadre de l'expérimentation et de valoriser l'implication des acteurs du terrain.

Pour chaque circonscription concernée, un binôme constitué d'un inspecteur de l'éducation nationale (IEN) et d'un inspecteur d'académie-inspecteur pédagogique régional (IA-IPR) organise le pilotage local et la collaboration directe avec les directeurs d'école et les chefs d'établissements des sites expérimentaux ainsi que leurs équipes pédagogiques respectives. Des conseillers pédagogiques et des professeurs de collège référents assurent également le lien entre les acteurs de l'école d'expérimentation et ceux du collège de secteur et les inspecteurs des circonscriptions, sous la coordination du Département de l'Action Pédagogique et Éducative (DAPE) et du département de la formation continue et de l'innovation (DFCI) de la DGEE. Des

actions communes école-collège sont inscrites dans le projet des établissements et des écoles concernés, mettant ainsi en exergue une continuité pédagogique et éducative effective entre l'école et le collège.

La mise à disposition des matériels numériques sur chaque site s'avère être une plus-value pédagogique pour les élèves et les enseignants des sites expérimentaux. En effet, la communication massive des productions réalisées par les élèves via les réseaux sociaux permet de constater les compétences numériques mobilisées dans les archipels où le désenclavement reste un défi à relever. En outre, la mise en place du télé-enseignement sur le site de Fakarava et le collège de secteur (Rangiroa) a permis aux élèves et aux enseignants impliqués dans le dispositif de travailler sur des activités pédagogiques communes, notamment dans le domaine de la littérature.

L'étendue du dispositif et les attentes du cycle 3 impliquent le développement des actions de formation, l'accompagnement et le suivi des professeurs des écoles assumant cette mission par les formateurs académiques de la DGEE, et par les binômes du corps d'inspection. Pour la formation continue des enseignants, des dispositifs de formations hybrides doivent être développés. L'accompagnement en distanciel par les formateurs référents des circonscriptions, du DAPE et du DFCI, et la communication régulière entre les professeurs des écoles du cycle 3 et les référents des collèges, permettent aussi de maintenir un lien permanent avec les équipes des écoles d'expérimentation.

Un séminaire de formation annuel est l'occasion de rassembler les acteurs pour renforcer la formation des enseignants en vue de développer la polyvalence d'équipe et les pratiques professionnelles.

Une recherche sur l'évolution des pratiques des équipes enseignantes et l'impact de ce dispositif sur leur développement professionnel est à envisager dans le cadre de l'évaluation du dispositif.

En outre, pour mieux préparer les élèves à l'entrée en classe de 5<sup>ème</sup>, un temps d'immersion dans le collège de secteur au moins une fois dans l'année est mis en place. Un cadre commun rédigé pour ce projet d'immersion permet aux équipes concernées par l'expérimentation de mener des actions communes et diverses, transférables d'un site à un autre. Des journées portes ouvertes de la classe de 6<sup>ème</sup> et des rencontres parents-professeurs sont programmées dans l'année, pour permettre aux familles de mieux appréhender la vie de la classe, les enseignements dispensés et l'articulation avec le collège.

### **3. Évaluation des élèves**

Dans le cadre de l'évaluation des acquis pendant et en fin de 6<sup>ème</sup>, les résultats obtenus permettent de constater que les élèves des sites expérimentaux acquièrent les compétences requises au même titre que les élèves inscrits au collège. Néanmoins, les modalités d'une évaluation de la cohorte des élèves du dispositif dès leur rentrée en classe de 5<sup>ème</sup> restent encore à définir.

Les résultats au Diplôme National du Brevet (DNB), à la fin de la classe de 3<sup>e</sup>, au collège, en 2022 de la cohorte d'élèves de la première année d'expérimentation (2018-2019) seront également des indicateurs à prendre en compte pour l'évaluation des compétences des élèves. Ce chantier relatif à l'évaluation demeure une priorité pour le comité de pilotage opérationnel.

Dans le cadre de la mise en œuvre et l'évaluation du « cycle 3 à l'école », un inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche – correspondant académique accompagne les acteurs depuis 2018. Les deux derniers rapports établis au terme des missions effectuées constituent des repères pour les acteurs locaux.

**Mots clés :** École du Socle, continuum, décrochage, formation-innovation, pratiques professionnelles, développement professionnel, évaluation

## Communication 4

---

Thomas FORISSIER, Lamprini CHARTOFYLAKA, Claire ANJOU  
11:30-12:00, le 16 novembre 2022, Salle de Réunion INSPE

### **L'effet de contextes, observation, définition et méthode d'étude**

Thomas FORISSIER, [thomas.forissier@univ-antilles.fr](mailto:thomas.forissier@univ-antilles.fr)  
Centre de Recherches et de Ressources en Éducation et Formation (CRRÉF),  
Université des Antilles

Lamprini CHARTOFYLAKA, [lamprini.chartofylaka@gmail.com](mailto:lamprini.chartofylaka@gmail.com)  
Centre de Recherches et de Ressources en Éducation et Formation (CRRÉF),  
Université des Antilles

Claire ANJOU, [anjou.claire@gmail.com](mailto:anjou.claire@gmail.com)  
Centre de Recherches et de Ressources en Éducation et Formation (CRRÉF),  
Université des Antilles

### **Résumé**

S'inscrivant dans le multiculturalisme tel que défini par les compétences du 21<sup>e</sup> siècle (Ananiadou et Claro, 2009) la mise en place de collaborations interculturelles impliquant des apprenants de Guadeloupe et de Québec a été effectuée lors de huit projets d'une durée de deux à trois mois chacun. Suivant un modèle d'enseignement basé sur les effets de contextes (EBEC) (Forissier et al., 2014 ; Anjou, 2018) favorisant l'alternance des modalités de collaborations synchrones et asynchrones, de nombreux événements impliquant des relations entre contextes et apprentissages ont été observés, décrits puis dénommés sous le vocable d'effets de contextes. L'objectif de cette communication réside dans la présentation de ce concept d'effets de contextes, elle comprendra une définition actuelle, des exemples paradigmatiques, les méthodes d'analyses de ces observations ainsi que leurs limites.

Le cadre théorique principal dans lequel s'inscrivent ces travaux est celui de la contextualisation didactique (Blanchet et al., 2009) et plus précisément ses déclinaisons dans les champs de didactique des sciences (Giamellaro, 2014 ; Ayotte-Beaudet et al., 2021). À l'instar des recherches portant sur les context-based learning (King, 2012), ces travaux s'intéressent aux contextes externes (Van Wissen et al., 2013) dans les apprentissages des sciences et techniques. Le concept d'effets de contextes est initialement apparu dans une approche d'étude de transposition comme un écart de conception entre deux acteurs éducatifs (Merlo-Leurette et Forissier, 2009), mais les observations récentes de situation d'interaction entre élèves impliqués dans des EBEC

remettent ce concept en question. Pour cela, trois méthodologies ont été mises en œuvre sur les mêmes séquences d'apprentissages : une étude des contextes didactiques externes à travers leurs écarts et ressemblances, une analyse des interactions sémiotiques permettant un séquençage structurel de la séquence (Le Bail et al., 2021), et les changements d'états émotionnels des apprenants par l'intermédiaire de logiciels de reconnaissance automatique d'affect développés dans le cadre de ce projet de recherche.

À partir de deux exemples portant sur la géothermie et sur les contes créoles et québécois, une analyse des écarts de contextes externes a été menée. Elle permet d'éclairer le concept d'effet de contextes observé lors de ces situations didactiques. Les résultats des analyses interactionnistes et de changement d'état émotionnel ont mené à redéfinir l'effet de contextes comme un événement cognitif provoqué par la confrontation de deux contextes internes, construite au cours d'une séquence collaborative impliquant des apprenants de deux contextes externes différents et provoquant des changements d'états émotionnels individuels et collectifs observables. La discussion portera sur l'importance de la prédiction et de la gestion des effets de contextes par les enseignants ainsi que les outils numériques utilisables dans cet objectif.

**Mots clés :** didactique, contextes, effets de contextes, contextualisation

### Références

- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). *21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries*. OCDE, EDU Working paper no. 41.
- Anjou, C. (2018). Modélisations de contextes pour l'apprentissage par effets de contextes : un exemple sur le sujet de la géothermie. *Contextes et didactiques*, 11. DOI : <https://doi.org/10.4000/ced.992>
- Ayotte-Beudet, J.P, Chastenay, P., Beaudry, M.C., L'Heureux, K., Giamellaro, M., Smith, J., Desjarlais, E., & Paquette, A. (2021). Exploring the impacts of contextualised outdoor science education on learning: the case of primary school students learning about ecosystem relationships. *Journal of Biological Education*. DOI: 10.1080/00219266.2021.1909634
- Blanchet, P., Moore, D., & Asselah Rahal, S. (2009). Perspectives pour une didactique des langues contextualisée. *The Modern Language Journal*, 93(2).
- Forissier, T., Bourdeau, J. Mazabraud, Y. Nkambou R, (2014). Computing the Context Effect for Science Learning, in Context in Computing. P. Brézillon Gonzalez, J. Avelino J. (Eds.) Springer Science. ISBN 978-1-4939-1886-7. 17 p.
- Giamellaro, M. (2014). Primary contextualization of science learning through immersion in content-rich settings. *International Journal of Science Education*, 36(17), 2848-2871
- King, D. (2012). New perspectives on context-based chemistry education: Using a dialectical sociocultural approach to view teaching and learning. *Studies in Science Education*, 48(1), 51-87. DOI : 10.1080/03057267.2012.655037
- Le Bail, C., Baker, M., Détienne, F., Bernard, F-X., Chartofylaka, L., Forissier, T. (2021). Grounding and knowledge elaboration across cultural and geographical

contexts: An exploratory case study. *Learning, Culture and Social Interaction*, 28, Elsevier. ISSN 2210-6561.

Merlo-Leurette, S., & Forissier, T. (2009). La contextualisation dans l'enseignement des sciences et techniques en Guadeloupe. *Grand N*, 83, 19-27.

Van Wissen, A., Kamphorst, B., & Van Eijk, R. (2013). A Constraint-Based Approach to Context. Dans P. Brézillon, P. Blackburn et R. Dapoigny (dir.), *Modeling and Using Context*, 8175, 171-184. Berlin, Heidelberg: Springer.

<b>Session parallèle2, Salle B25 INSPE</b>	Modérateur
16 novembre 10:00 12:00	Zehra GABILLON

## Communication 1

---

Karine LEOCADIE, Frédéric ANCIAUX  
10:00-10:30, le 16 novembre 2022, Salle B25 INSPE

### **Vers une approche contextualisante plurilingue et interculturelle polynésiennes**

Karine LEOCADIE, [karine.leocadie@upf.pf](mailto:karine.leocadie@upf.pf)  
Centre de Recherches et de Ressources en Éducation et Formation (CRRÉF),  
Université des Antilles

Frédéric ANCIAUX, [frederic.anciaux@univ-antilles.fr](mailto:frederic.anciaux@univ-antilles.fr)  
Centre de Recherches et de Ressources en Éducation et Formation (CRRÉF),  
Université des Antilles

#### **Résumé**

La *didactologie* est un terme créé par R. Galisson (1932-2020) qui correspond à la théorisation d'une discipline nouvelle : la didactique des langues et des cultures. Ce champ d'investigation mêle à la fois les sciences du langage, la sociologie, l'anthropologie, la psychologie et les sciences de l'éducation et pose un regard nouveau sur la complexité et la pluralité des contextes. Il dépasse la frontière entre les pratiques de la classe et toute une théorisation indispensable menant vers une approche contextualisante plurilingue et interculturelle. Cette communication orale questionne la didactologie plus particulièrement dans un contexte universitaire de population hétérogène, et plus précisément auprès des étudiants de la licence *Langues Littératures et Civilisations Étrangères Régionales* parcours *Langues Polynésiennes* à l'Université de la Polynésie française. Nous nous intéresserons en effet aux chocs interculturels, observés ou qui se produisent sur le plan sociodidactique.

Pour ce faire, nous avons recours à un certain nombre de données qui expriment à la fois une présence interculturelle co-constructive des étudiants de deuxième année de Licence (LLCER-LP) et une certaine vitalité sociolinguistique polynésienne à travers leurs pratiques et leurs représentations sociales de la langue tahitienne. Ces données

récoltées du 6 au 9 juin 2022 lors d'une sortie pédagogique, sociodidactique et culturelle sur l'île de Moorea, seront d'ordre qualitatif, extraites d'une observation contextualisante où la complexification des chocs interculturels constatés sur le terrain est examinée auprès de ce public étudiant visé. Cette approche méthodologique sera également complétée par l'analyse d'un corpus de leurs biographies langagières. L'analyse de ces résultats vise donc à éclairer tout un processus de phénomènes de contexte qui, s'ils s'entrechoquent certainement (Anciaux, Forissier et Prudent, 2013), permettent en tout cas d'améliorer les compétences linguistiques et culturelles de l'enseignement-apprentissage des langues polynésiennes et, dans notre cas, l'étude du tahitien. Et de ce fait, est proposée une approche contextualisante plurilingue et interculturelle polynésienne, basée sur des réflexions didactologiques portées sur toute une diversité dynamique qui tourne autour de la notion de l'interculturalité (Blanchet et Coste, 2010) et de l'altérité sociale.

**Mots clés :** didactologie, contextualisation sociodidactique, langues polynésiennes : le cas du tahitien, compétence plurilingue et interculturelle, chocs culturels, biographie langagière, altérité

### Références

- Anciaux, F., Forissier, T. et Prudent, L. F. (dirs.) (2013). *Contextualisations didactiques. Approches théoriques*. L'Harmattan, collection Cognition et Formation.
- Blanchet, P. et D. Coste, D. (dir.) (2010). *Regards critiques sur la notion d'interculturalité* ». *Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*. L'Harmattan, collection Espaces discursifs.

## Communication 2

---

Guilène RÉVAUGER, Dominique ARMOOGUM-PERIANAYAGOM  
10:30-10:45, le 16 novembre 2022, B25 INSPE

### **Enseigner l'anglais dans l'Océan Indien : le projet ERPAGL - OI, une recherche-action visant la production de ressources contextualisées**

Guilène RÉVAUGER, [guilene.revauger@univ-reunion.fr](mailto:guilene.revauger@univ-reunion.fr)  
Laboratoire DIRE, INSPE, Université de La Réunion

Dominique ARMOOGUM-PERIANAYAGOM  
[dominique-noelle.perianayagom@univ-reunion.fr](mailto:dominique-noelle.perianayagom@univ-reunion.fr),  
INSPE de La Réunion

### Résumé

Initié en février 2022, le projet d'Élaboration de Ressources Pédagogiques pour l'enseignement de l'anglais (ERPAGL) s'inscrit dans la durée. Le premier volet, ERPAGL – Océan Indien, vise la production de ressources contextualisées présentant un fort ancrage dans le monde anglophone de l'Océan Indien.

La présente communication s'intéresse ainsi à une initiation à la recherche-action en didactique de l'anglais, menée en master 1 MEEF second degré à l'INSPE de La Réunion. Elle est en lien avec le thème du colloque JRE Riiclas 2022 « S'engager dans

une démarche de recherche : la recherche dans les masters MEEF ». Nous proposons de présenter le projet, la méthodologie retenue, puis de dresser un premier bilan. L'originalité d'ERPAGL - OI tient aux trois objectifs visés : l'acquisition ou l'amélioration de la connaissance de la didactique des langues-cultures ; l'initiation à la méthodologie de la recherche en didactique des langues ; et la production d'outils en réponse aux priorités du terrain. Ce travail s'inscrit dans le prolongement de recherches menées sur l'enseignement du monde anglophone en Polynésie française (Révauger, 2021).

L'étude se pare de caractéristiques singulières empruntées à la note de pédagogie universitaire et à la recherche-action, une recherche « qui s'inscrit d'emblée dans une vision de la complexité assurément contextualisée et dont les acteurs sont les principaux vecteurs de la conquête du savoir » (Macaire, 2011).

Les programmes scolaires d'anglais dans le second degré ne font pas l'objet d'adaptations curriculaires territorialisées dans les outre-mers. Malgré l'absence d'adaptations officielles au niveau des *macro* et *meso* contextes (Sauvage-Luntadi & Tupin, 2012), les thématiques au programme semblent permettre une *contextualisation pédagogique* telle que définie par Delcroix (2019).

Les ressources institutionnelles recommandent une ouverture de « la sphère de son quotidien pour aller vers de nouveaux horizons » (Eduscol, 2016, p. 17). En sus des berceaux de la langue anglaise, quels espaces sont évoqués par les enseignants ? Comment est abordé le monde anglophone voisin de l'Océan Indien ? Cette étude n'interroge pas les raisons d'un ancrage géographique hypothétiquement faible, mais elle questionne la disponibilité des ressources. Elle procède ensuite à l'élaboration de ressources contextualisées, à l'évaluation objectivée des expérimentations et à la diffusion des supports.

Le travail a débuté par une analyse exploratoire effectuée à partir de l'étude de bulletins de visites de classe, de l'identification des ressources présentes dans les manuels scolaires ou en ligne. À l'issue de ces travaux, les ressources pédagogiques sont élaborées par les étudiants, mises à l'épreuve sur le terrain, puis amendées.

**Mots clés** : anglais, recherche, enseignement, recherche-action, langues-cultures, didactique des langues, contextualisation

### Références

- Delcroix, A. (2019). Contextualisation didactique : un concept en tension ? *Contextes et Didactiques*, 14. <https://journals.openedition.org/ced/1295>
- Macaire, D. (2011). Recherche-action en didactique des langues et des cultures : changer les pratiques et pratiquer le changement. Dans M. Molinie (dir.), *Mobilité, plurilinguisme et migrations internationales - Politiques linguistiques et démarches Portfolio en recherche et en action (Europe – Asie)* (pp. 15-24). CRTF. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00580541v2>
- Sauvage-Luntadi, L. et Tupin, F. (2012). La situation professionnelle au cœur de la situation d'enseignement-apprentissage. *Revue Phronesis*, 1(1), 102-117. <https://doi.org/10.7202/1006488ar>



Révauger, G. (2021). L'enseignement de la civilisation du monde anglophone en cours d'anglais dans le second degré en Polynésie française : pratiques enseignantes et tensions. *Contextes et Didactiques*, 18. <http://journals.openedition.org/ced/2948>

Eduscol. (2016). *Ressources pour les langues vivantes, Cycle 4, Déclinaisons culturelles Anglais*. <https://eduscol.education.fr/document/14695/download>

## Communication 3

---

Dominique BATLLE

10:45-11:00, le 16 novembre 2022, B25 INSPE

### **Focus sur « l'interprétant<sup>1</sup> » lors d'une formation dans une école d'un atoll des Tuamotu Gambier**

Dominique BATLLE, [bddom1@yahoo.com](mailto:bddom1@yahoo.com)  
EASTCO (EA 4241), Université de Polynésie française

#### **Résumé**

Dans cette présentation, nous allons nous attacher à l'analyse des interactions entre enseignants lors d'auto-confrontations collectives durant une formation. Ces interactions sont issues d'un recueil de données, transcription d'heures de film dont les éléments essentiels ont été analysés selon les composantes du signe hexadique (Theureau, 2010).

Le cadre théorique et de référence sera : (1) le cours d'action (Theureau et Jeffroy 1994), caractère dynamique et situé de l'activité humaine explicitée *a posteriori* par l'acteur, (2) les composantes du signe hexadique.

Nous étudierons la mise en mots des enseignants analysant leurs gestes professionnels en nous attachant à leur conscience réflexive, leur mise en mémoire des éléments de l'activité et la focalisation sur des moments particulièrement significatifs pour eux.

L'objectif pour les enseignants est d'en tirer les bénéfices et de constituer des savoirs dans l'action (sixième signe hexadique : l'Interprétant).

Nous mettrons en avant les résultats qui caractérisent le processus de transformation du référentiel de l'enseignant et la dynamique porteuse de changement de pratique et d'acquisition de savoir dans l'action.

**Mots clés :** analyse de l'activité, interactions, conscience réflexive, transformation

#### **Références**

Theureau, J. (2010). La constitution de savoirs dans l'action. *Intellectica. Revue de l'Association pour la Recherche Cognitive*, 53-54(1-2). 95-127. doi : <https://doi.org/10.3406/intel.2010.1180>

---

<sup>1</sup> L'interprétant est une sous-catégorisation des composantes du signe hexadique.

Theureau, J. et Jeffroy, F. (eds.) (1994). *Ergonomie des situations informatisées : la conception centrée sur le cours d'action*. Toulouse : Octares

## Communication 4

---

Ernest MARCHAL

11:00-11:30, le 16 novembre 2022, B25 INSPE

### **Enseignement bilingue français-langues polynésiennes : état des lieux 3 ans après le lancement du dispositif**

Ernest MARCHAL, [ernest.marchal@education.pf](mailto:ernest.marchal@education.pf)  
Inspecteur de l'Éducation nationale Référent académique Langues vivantes  
Direction générale de l'éducation et des enseignements en Polynésie française

Membre du Conseil national des langues et cultures régionales

#### **Résumé**

Trois années après la mise en place des deux premières écoles et du premier centre des jeunes adolescents (CJA) bilingues français-langue tahitienne (à parité horaire), 15 écoles, 2 CJA et un collège implantés dans les différents archipels de la Polynésie française sont à présent concernés par ce dispositif.

Les objectifs premiers étant de contribuer à la sauvegarde du patrimoine linguistique et culturel de la Polynésie française et à la réussite des élèves, le déploiement de ce dispositif et la prise en compte de chacune des langues ou dialectes concernés impliquent des problématiques de plusieurs ordres (linguistiques, didactiques, pédagogiques, formation des enseignants, ...).

Malgré ces problématiques, les premières évaluations visant à mesurer les effets du bilinguisme français-langues polynésiennes apportent des indications intéressantes.

Enfin, afin de pérenniser l'enseignement des langues et de la culture polynésiennes et l'enseignement bilingue français-langues polynésiennes, une loi du Pays a été votée par l'Assemblée de la Polynésie française.

Tels sont les éléments qui seront abordés lors de cette intervention.

**Mots clés :** enseignement bilingue, enseignement, langues et culture polynésiennes, français, disciplines non linguistiques, formation, évaluation.

## Communication 5

---

Zehra GABILLON

11:30-12:00, le 16 novembre 2022, B25 INSPE

### **Quels modèles interactionnels pour l'apprentissage des langues additionnelles enseignées à l'école ?**

Zehra GABILLON, zehra.gabillon@upf.pf

Équipe de recherche EASTCO, Université de la Polynésie française

#### **Résumé**

Cette étude présente divers exemples d'échanges interactionnels utilisés dans le cadre de l'enseignement de l'anglais langue additionnelle (ALA) et de l'enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère (EMILE - anglais CLIL) dans le contexte de l'école primaire de la Polynésie française. Les participants à cette étude étaient des enfants âgés de 8 à 10 ans et des enseignants du primaire. L'étude a utilisé des données filmées qui ont été obtenues dans le cadre de deux projets. Le premier projet était un projet de recherche non interventionniste qui a collecté des données ALA dans les cinq archipels de la Polynésie française entre les années 2015 et 2019. Le second projet était un projet de recherche EMILE, qui s'est déroulé entre les années 2011 et 2021. Le projet EMILE était un travail de recherche interventionniste basé sur la collaboration entre chercheurs et enseignants.

L'étude a utilisé la méthode d'analyse microgénétique de l'interaction qui implique une observation approfondie des changements qui se produisent au cours des échanges interactionnels. Dans notre étude, la méthode d'analyse microgénétique a été utilisée pour se concentrer à la fois sur les échanges interactionnels verbaux et sur les éléments non verbaux. Nous avons spécifiquement examiné de près (i) l'utilisation du translanguaging, des artefacts sociaux, des stratégies d'étayage de l'enseignant, de la médiation entre pairs et de la négociation du sens et de la forme ; (ii) les relations et les rôles de l'enseignant et de l'apprenant ; et (iii) l'organisation de l'espace d'apprentissage comme la disposition des sièges qui a le potentiel d'influencer les échanges interactionnels des apprenants. Nos observations ont indiqué que la conception de la tâche, l'utilisation d'artefacts, la taille du groupe des activités dirigées par l'enseignant et l'organisation de l'environnement physique d'apprentissage jouaient un rôle important dans les échanges interactionnels utilisés dans les classes ALA et EMILE. Nous avons observé que les activités en petits groupes dirigées par l'enseignant étaient mieux adaptées à la création d'un environnement d'apprentissage avec des interactions sociales naturelles, permettant l'étayage de l'enseignant et un niveau d'attention conjointe beaucoup plus élevé que les activités en classe entière. L'utilisation d'environnements d'apprentissage riches en artefacts sociaux et en tâches d'apprentissage expérientiel indiquait également la possibilité d'offrir aux apprenants des échanges interactionnels potentiellement acquisitionnels.

**Mots clés :** Analyse des interactions, méthode microgénétique, approche sociointeractionniste, théorie socioculturelle, apprentissage d'une langue additionnelle, EMILE/CLIL, anglais langue additionnelle (ALA)

## Références

- De Guerrero, M. C. M., & Villamil, O. S. (2000). Activating the ZPD: Mutual scaffolding in L2 peer revision. *Modern Language Journal*, 84(1), 51–68. <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00052>
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. In Y. Engeström, R. Miettinen, & R.-L. Punamäki (Eds.), *Perspectives on activity theory* (pp. 19–38). Cambridge, Massachusetts: Cambridge University.
- Gabillon, Z. (2020). Revisiting CLIL: Background, pedagogy, and theoretical underpinnings. *Contextes et Didactiques*, 15, 88–116. <https://doi.org/10.4000/ced.1836>
- Gabillon, Z. (2022). *Apprentissage de langues additionnelles dans un cadre scolaire plurilingue : Langues autochtones, étrangères, régionales et patrimoniales*. Bruxelles: Peter Lang.
- Gabillon, Z., & Ailincăi, R. (2016). The role of artefacts and gestures in CLIL lessons. *TESOLANZ Journal*, 24(Special edition, CLESOL 2014), 26–37. Retrieved from <https://www.tesolanz.org.nz/publications/tesolanz-journal/volume-24-2016-se/>
- Mackey, A., & Philp, J. (1998). Conversational interaction and second language development: recasts, responses, and red herrings? *Modern Language Journal*, 82(3), 338–356. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb01211.x>
- Pica, T. (1987). Second language acquisition, social interaction, and the classroom. *Applied Linguistics*, 8(1), 1–25. <https://doi.org/10.1093/applin/8.1.3>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, eds.). Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language* (A. Kozulin, ed.). Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

<b>Session parallèle 3, Salle B26 INSPE</b>	Modérateur
16 novembre 10:00 12:00	Alain MOUGNIOTTE

## Communication 1

---

Tonyo TOOMARU

10:00-10:30, le 16 novembre 2022, Salle B26 INSPE

### **Enseigner les écrits poétiques de Henri Hiro au cycle 3, c'est comme enseigner les Fables de La Fontaine**

Tonyo TOOMARU, [tonyo.toomaru@upf.pf](mailto:tonyo.toomaru@upf.pf)  
EASTCO, Université de la Polynésie française

#### **Résumé**

Enseigner Henri Hiro dans le premier degré reste impensable et improbable aujourd'hui. Les raisons de ce refus reposent principalement sur les difficultés d'ordre linguistique ; l'usage d'un lexique archaïque ne favorise pas l'accession à la compréhension globale de ses poèmes, aux allusions très métaphoriques avec l'utilisation de structures syntaxiques complexes.

L'enjeu serait de démontrer la faisabilité d'aborder les écrits poétiques de Henri Hiro au cycle 3 par le biais de la mise en place d'une expérimentation auprès d'une classe de 6<sup>ème</sup>, d'un établissement situé en agglomération, bénéficiant de l'enseignement des Langues et Cultures Polynésiennes à raison d'une heure hebdomadaire.

Pour ce faire, le choix portera sur l'étude d'un corpus de poèmes, préalablement sélectionnés et extraits du recueil de poèmes *Pehepehe i taù nūnaa, Messages poétiques* (Hiro, 2004), à partir duquel les élèves seront confrontés à découvrir, se familiariser et s'appropriier les productions écrites de Henri Hiro. Les compétences visées restent adaptées à celles de fin de cycle 3, comme préconisé dans les programmes institutionnels.

Je défendrai l'idée selon laquelle l'étude, dès le cycle 3, des textes écrits par Henri Hiro est possible en proposant des situations d'apprentissages adaptés en les incluant dans une démarche communicationnelle et langagière progressive et réalisable dans une dynamique comparative à l'étude des fables de La Fontaine. Bien que le tahitien s'inscrive dans l'enseignement d'une langue vivante et régionale, s'inspirer de l'étude des *Fables* de La Fontaine peut être un modèle de réflexion et un outil pédagogique de référence à privilégier pour traiter la dimension sémantique, poétique et métaphorique des écrits poétiques de Henri Hiro.

**Mots clés :** langage, poésie, langue tahitienne, école, programme scolaire, cycle 3

#### **Références**

Hiro, H. (2004). *Pehepehe i taù nunaa. Message poétique*. Papeete: Haere po.

## Communication 2

---

Edmée RUNTZ-CHRISTAN, Pierre-François COEN  
10:30-11:00, le 16 novembre 2022, Salle B26 INSPE

### **Formation inversée : quand les stagiaires forment leurs enseignant.e.s**

Edmée RUNTZ-CHRISTAN, [edmee.runtz-christan@unifr.ch](mailto:edmee.runtz-christan@unifr.ch)  
CERF, Université de Fribourg  
Pierre-François COEN, [pierre-francois-coen@unifr.ch](mailto:pierre-francois-coen@unifr.ch)  
CERF, Université de Fribourg

#### **Résumé**

Jusqu'en 2019, la formation des enseignants reposait sur une logique d'alternance entre l'institution de formation et le terrain professionnel où des enseignant.e.s formé.e.s à l'accompagnement (Beckers et Noël, 2013) encadraient des stagiaires en stimulant la réflexion (Donnay et Charlier, 2008), en dispensant des conseils. Mais le confinement a parfois inversé cette logique de formation. Souvent plus à l'aise que leurs accompagnant.e.s dans l'usage des nouvelles technologies, les stagiaires (S) sont devenus des ressources pour leurs enseignant.e.s formateurs.trices (EF) en leur apportant une expertise à utiliser des outils de communication, en les aidant à recourir efficacement à des plateformes d'enseignement-apprentissage, en leur indiquant comment gérer des espaces virtuels de travail de groupes. Ce faisant, les S ont participé à la formation de leurs formateurs (De Ketele, 2014). Notre postulat est que la Covid-19 a mis en évidence une inversion de la logique de formation (dans le cas présent : le développement de compétences technopédagogiques), mais que ce renversement était déjà présent au préalable, sans être pris en considération, dans d'autres domaines de formation en particulier celui de l'accompagnement. C'est un peu comme si le confinement avait permis aux EF de se rendre compte que leurs S les formaient indirectement sur leur capacité à les prendre en charge. Cet apprentissage informel est très efficace quand il s'agit de développer des expertises, des compétences (Froelich, 2015). Cette idée mettant en valeur la présence d'un « autre » dans la formation est reprise dans le modèle de subjectivation des apprentissages développé par Bourgeois (2018).

Dans le cadre de cette présentation, nous nous centrerons surtout sur l'accroissement des compétences des EF en matière d'accompagnement (Jorro, 2012 ; Paul, 2016) en examinant l'usage d'outils permettant d'obtenir des données capables de favoriser les interactions entre formateurs et formés et une meilleure prise de conscience de ce qu'il se passe dans cette relation. Pour ce faire, nous décrirons DigiTrainer, (Runtz-Christian et Coen, 2022) plateforme propre à soutenir ce travail d'accompagnement, et nous terminerons en présentant quelques réflexions autour de la démarche. Parmi les outils à disposition, nous présentons deux questionnaires destinés aux S et aux EF qui permettent de dégager les postures et les modalités d'accompagnement des EF, produits de la modélisation élaborée par le groupe de recherche international TREFL (Colognesi, Van Nieuwenhoven, Runtz-Christian, Lebel, Bélair, 2019). Les profils que dégage cet outil aident les EF à prendre en compte certaines prévalences, telle la posture de co-constructeur ou des phénomènes tels que l'augmentation des postures dirigistes

en fin de stage (Runtz-Christan, sous presse) et d'en rechercher les causes, car rappelons avec Barbier (2003) que toute analyse de sa propre activité est acte de formation.

**Mots clés :** accompagnement, postures d'accompagnement, modalités d'accompagnement, formation en alternance, technologies, DigiTrainer

### Références

- Barbier, J.-M., & Durand, M. (2003). Questions-Débat. L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ? *Recherche et formation*, 42, 99-117.
- Beckers, J., & Noël, S. (2013). Une co-formation professionnelle : le « compagnonnage réflexif ». *Bulletin du CIFEN (Centre interfacultaire de formation des enseignants)*, 32, 77-80.
- Bourgeois, E. (2018). *Le désir d'apprendre*. Paris : PUF.
- Colognesi, S., Van Nieuwenhoven, C., Runtz-Christan, E., Lebel, C., & Bélair, L. (2019). Un modèle de postures et d'interventions comme ensemble dynamique pour accompagner les pratiques en situation professionnelle. *Phronesis*, 8 (1-2), 5-21.
- De Ketele, J. (2014). L'accompagnement des étudiants dans l'enseignement supérieur : une tentative de modélisation. *Recherche & formation*, 77 (3), 73-85.
- Donnay, J., & Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques : Initiation au compagnonnage réflexif*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Froelich, D. (2015). *Les dialogues de l'apprentissage entre l'ici et l'ailleurs de l'interaction. Construction intra/intersubjective des connaissances et du sujet connaissant : actes du troisième colloque « Constructivisme et éducation »*, 377-392, Genève : SRED.
- Jorro, A. (2012). Postures et gestes professionnels de formateurs dans l'accompagnement professionnel d'enseignants du premier degré. *E-Jriepps*, (38). Consulté à l'adresse : <http://elliadd.univfcomte.fr/ejriepps/system/files/eJ38Jorro.pdf>
- Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement : repères méthodologiques et ressources théoriques*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Runtz-Christan, E. (sous presse). Posture ou imposture. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 27.
- Runtz-Christan, E. et Coen P.-F. (2022) <https://www.digitrainer.app/fr/bienvenue>

## Communication 3

---

Isabelle PROUST

11:00-11:30, le 16 novembre 2022, Salle B26 INSPE

### **Masters MEEF : quelle place pour la littérature océanienne dans les enseignements de français et de lettres ?**

PROUST Isabelle, [isabelle.proust@upf.pf](mailto:isabelle.proust@upf.pf)  
INSPE, Université de la Polynésie française

#### **Résumé**

Les différentes composantes de la formation que propose le master MEEF (site de référence [devenirenseignant.gouv.fr](http://devenirenseignant.gouv.fr)) ne peuvent qu'interroger chaque formateur intervenant dans les différentes mentions, premier degré, second degré, PIF (ouvertes actuellement au sein de l'INSPE PF).

La professionnalisation des étudiants s'appuie sur quatre piliers qui se traduisent dans les maquettes de chaque semestre : des enseignements théoriques spécifiques (sur les disciplines d'enseignement, la pédagogie), des thèmes transversaux communs à tous, des stages d'observation et de pratique et une préparation aux concours de recrutement qui ont lieu à la fin de la deuxième année. Diplôme universitaire, le master MEEF comporte également une initiation à la recherche (avec un mémoire).

L'articulation de ces différents aspects de la formation n'a rien d'évident. Elle peut, entre autres, être questionnée sous l'angle de la tension entre une uniformisation de la formation initiale des enseignants à l'échelle nationale (qui se traduit dans la définition des épreuves des concours de recrutement) et la prise en compte du contexte d'exercice des futurs enseignants, contexte qu'ils ne peuvent ignorer dès qu'ils sont en stage avant le concours, puis quand, lauréats, ils poursuivent leur formation initiale en tant que fonctionnaires stagiaires au sein de l'INSPE (DIU).

En tant que PRAG de lettres, je ne peux que m'interroger sur les contenus, les supports et les références que j'utilise tant pour préparer mes étudiants aux épreuves de français (CRPE PF) et de lettres des concours (CAPES Lettres et Tahitien-Lettres), que pour les préparer au mieux à l'exercice du métier en Polynésie française (didactique, stages, analyse des pratiques disciplinaires).

Quelle place faire dès lors à la littérature océanienne, absente des épreuves de concours, mais qui a toute sa place désormais dans les enseignements du primaire comme du secondaire ?

Reposant sur mes expériences de formatrice, j'exposerai les interrogations et les essais que mes expérimentations comme celles de mes étudiant.e.s (en stage et à l'occasion de travaux de recherche : mémoire, EPR) ont pu faire naître.

S'il existe un consensus sur l'importance de proposer aux élèves du primaire et du secondaire des textes d'auteurs « locaux », l'initiative se heurte parfois à la définition d'un corpus de référence, à l'éventuelle « spécificité » de ces supports littéraires qui nécessiteraient une approche spécifique. Les représentations des futurs enseignants, qui n'ont pas forcément été confrontés à ces lectures lors de leur propre scolarité, sont



parfois éloquentes. Aux incertitudes associées à la littérarité des textes (et à la langue qu'ils proposent) s'ajoutent les questions didactiques : comment articuler les programmes du primaire (pas d' « adaptation » des programmes des cycles 1 à 3, s'agissant du français) et du secondaire (entrées culturelles, objets d'études), avec la lecture d'œuvres océaniques échappant aux listes proposées par le MEN, absentes des programmes de l'EAF comme de ceux des concours du second degré.

À la suite de quelques exemples (primaire, collège, lycée) d'exploitations d'œuvres océaniques, j'aborderai la question des ressources didactiques susceptibles de faciliter l'incorporation de ce corpus dans les pratiques (manuels ? bibliothèques numériques ? anthologies ?).

**Mots clés** : MASTER MEEF, formation initiale, concours d'enseignement, stages et recherche, contextualisation, français, littérature océanique

## Communication 4

---

Thierry GAILLAT

11:30-12:00, le 16 novembre 2022, Salle B26 INSPE

### **Enseignement-apprentissage du/en français en contexte outre-mer, à La Réunion et à Mayotte : vers une didactique inclusive**

Thierry GAILLAT, [thierry.gaillat@univ-reunion.fr](mailto:thierry.gaillat@univ-reunion.fr)  
LCF ICARE, Université de La Réunion

#### **Résumé**

Prenant appui sur différentes enquêtes de terrain - observations, entretiens semi directifs et focus groupe, expérimentations et analyses de pratiques - à La Réunion (2011 à 2019) et à Mayotte (2015 et 2019), la communication que nous vous proposons tentera d'une part de faire émerger un certain nombre de principes, éléments convergents (Gaillat, 2014, 2016) à prendre en compte en contexte ultra marin, dans le cadre de l'enseignement-apprentissage du/en français, et d'autre part, d'illustrer à travers les deux singularités que constituent Mayotte et La Réunion, la manière dont ces principes peuvent s'opérationnaliser, dans un souci d'intégration/inclusion de ces contextes plurilingues et pluriculturels, au cœur de l'École de la République.

Nous inscrivant résolument au sein des approches plurielles (Castelloti & Moore, 2005), au sens où l'entrée didactique préconisée met en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage prenant en compte les différentes variétés linguistiques et culturelles en présence (Cadre de Référence pour les approches plurielles - CARAP), l'approche que nous préconisons alors, l'EAFUCUM (Enseignement Apprentissage du/en Français en Contexte Ultra Marin), se développe en prenant appui sur le répertoire langagier des élèves (Dufour, 2014), emprunte aux unes et autres langues en présence, mais où les « variétés qui le composent ne demeurent pas abordées de manière isolée, (...) mais traitées comme une compétence unique, disponible pour l'acteur social concerné » (Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe). Notre propos se positionnera alors dans une vision plus large, que l'on pourra

considérer à la suite de Nathalie Auger au sein de ce qu'elle nomme à juste titre, une didactique inclusive (Auger, 2020).

Après avoir explicité les cadres méthodologique et théorique utilisés pour notre recherche, notre communication s'efforcera de mettre en avant les principes préalables à la mise en œuvre d'une telle démarche, en appui des situations sociolinguistiques et culturelles des deux entités explorées. Après avoir décliné quelques illustrations dans ces deux contextes, nous envisagerons alors un certain nombre d'incontournables qui pourraient servir de base à la mise en œuvre de cette démarche, voire en tant que didactique inclusive, au sein des autres entités ultra marines françaises.

**Mots clés** : contextualisation, langues et cultures en contact, compétences plurilingues et pluriculturelles, enseignement/apprentissage du français en contexte, didactique inclusive

### Références

- Auger, N. (2020). Enseigner à des élèves plurilingues : vers une didactique inclusive. In Mendonca Dias, C., Azaoui, B. & Chane-Davin, F., *Allophonie. Inclusion et langues des enfants de migrants à l'école* (pp. 171-186). Éditions Lambert Lucas.
- Castellotti, V. & Moore, D. (2005). Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usage d'appropriation. In Beacco, J-C., Chiss, J-L. Cicurel, F. & Véronique, D. (dir), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues* (pp. 107-132). Paris : PUF.
- Dufour, M. (2014). Du concept de répertoire langagier et de sa transposition didactique, *Lidil (En ligne)*, 49 / 2014, mis en ligne le 25 novembre 2015, consulté le 16 mars 2022. URL <http://journals.openedition.org/lidil/3515> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/lidil.3615>
- Gaillat, T. (2014). Didactique du français en milieu créolophone : quels principes ? quelles implications au niveau de l'enseignement / apprentissage du vocabulaire à la Réunion ? In Mutations en contexte dans la didactique des langues : le cas de l'approche plurilingue, pluriculturelle et de la perspective actionnelle. *Travaux & documents*, 46, 97-115.
- Gaillat, T. (2016). Approche plurilingue autour du vocabulaire à la Réunion : l'enseignement/apprentissage du français en milieu créolophone. In Maurer, B. (sd), *Les approches bi-plurilingues d'enseignement-apprentissage : autour du programme Ecole et langues nationales en Afrique (ELAN-Afrique)* (pp. 251-270). Éditions EAC.

<b>Session parallèle 4, Salle B21 INSPE</b>	Modérateur
16 novembre 10:00 12:00	Maurizio ALI

## Communication 1

---

Abdellah ELBADI

10:00-10:30, le 16 novembre 2022, Salle B21 INSPE

### **Formation à distance et inégalité d'accès au savoir. Une étude comparative de l'enseignement public et privé au Maroc**

Abdellah ELBADI, [abdellah.elbadi@uit.ac.ma](mailto:abdellah.elbadi@uit.ac.ma)  
 Laboratoire de littérature, art et ingénierie pédagogique,  
 Université Ibn Tofail, Kénitra, Morocco

#### **Résumé**

La propagation de la pandémie du Covid 19, au Maroc comme dans d'autres pays, a entraîné la fermeture des établissements scolaires et a nécessité l'instauration d'un enseignement à distance. Ainsi, depuis le 16 mars 2020, les autorités marocaines ont mis en œuvre des mesures pour garantir la continuité pédagogique pour tous les apprenants, au moyen de ressources numériques et audio-visuelles (Ait Hammou, 2001).

Or, s'il est vrai que les mesures entreprises ont permis aux élèves de poursuivre leur scolarité, il n'en est pas moins vrai aussi que la situation socio-économique des élèves n'a pas été prise en compte. Le cas des élèves issus du monde rural et ceux des écoles publiques, notamment ceux appelés à passer l'examen national de sortie pour l'obtention du baccalauréat, témoigne de ce constat embarrassant.

Problématiser un tel constat nous a conduit à poser la question suivante :

Dans quelle mesure les procédures proposées peuvent-elles assurer une démocratie éducative pour tous les élèves ?

Pour y répondre nous avons choisi d'inscrire ce travail dans le cadre épistémologique de la recherche-action, pour établir les démarches convenables dans le but de réussir l'enseignement à distance et améliorer les pratiques enseignantes connexes, et de la recherche transdisciplinaire.

Au niveau méthodologique il convient de les appréhender en deux temps : d'abord lors de la première partie du travail consacrée au travail de systématisation où il est question de recenser et d'analyser les différentes procédures administratives qui ont été prises par le ministère de l'éducation nationale pour assurer la continuité pédagogique. Ensuite, lors de la deuxième partie exposant les résultats d'une étude de terrain visant quatre lycées qualifiants par le biais d'un questionnaire. Cette enquête s'inscrit donc doublement dans le paradigme qualitatif et quantitatif ; cela nous permettra non seulement de faire une description du comportement du public cible durant la période

de l'enseignement à distance mais aussi d'expliquer et interpréter les résultats obtenus. Soulignons que le propos de notre recherche est d'étudier de près la pertinence des mesures prises par le ministère afin d'en tirer des conclusions opérationnelles exploitables dans le cadre des débats pédagogiques (Royaume du Maroc, 2020, 2015).

Il est indéniable que l'enseignement à distance (Alem et al., 2012 ; Drissi et al., 2006 ; Peraya, 2005) a beaucoup d'avantages. D'abord il a comblé le vide dans l'emploi du temps des élèves, il leur a permis de continuer leurs apprentissages à des niveaux différents. Il a donné la possibilité aux enseignants d'exploiter d'autres pistes pédagogiques. Pourtant cette situation a enregistré beaucoup de lacunes, notamment l'inégalité des chances entre les élèves des écoles privées et ceux des écoles publiques ainsi que les élèves issus du monde rural et ceux de l'urbain, notant aussi les problèmes que présentent certaines matières qui demandent le contact direct avec le professeur.

À la lumière des résultats obtenus, nous estimons qu'il faut penser à améliorer les compétences technologiques des enseignants (UNESCO, 2018), assurer l'égalité entre les élèves et prendre en compte les problèmes techniques.

**Mots clés** : e-learning, formation continue, auto-apprentissage, formation à distance, inégalités

### Références

- Ait Hammou, Y. (2001). *Audiovisuel et enseignement - apprentissage des langues : le français, langue étrangère*. ACR édition.
- Alem, N. et al. (2012). Plats-formes d'enseignement à distance dans l'enseignement supérieur : modes d'appropriation et standardisation des usages. *frantice.net*, 5, 129-149.
- Drissi, M., Talbi, M. & Kabbaj, M. (2006). *La formation à distance : un système complexe et compliqué*. EPI 8.
- Peraya, D. (2005). La formation à distance : un dispositif de formation et de communication médiatisée : Une approche des processus de médiatisation et de médiation. *TICE et développement*, 1.
- Royaume du Maroc (2020). *Loi-cadre 51.17*.
- Royaume du Maroc (2015). *Vision stratégique 2015-2030*.
- UNESCO. (2018). Consulté sur : [fr.unesco.org/themes/tic-education/referentiel-competences-enseignants](http://fr.unesco.org/themes/tic-education/referentiel-competences-enseignants).

## Communication 2

---

Fabrice TESAN

10:30-11:00, le 16 novembre 2022, Salle B21 INSPE

### **D'un apprentissage à distance subi à la proposition de pistes d'amélioration des enseignements**

Fabrice TÉSAN, fabrice.tesan@upf.pf  
Service numérique et innovation, INSPE-UPF

#### **Résumé**

Suite à l'application à partir du 02 novembre 2020 des directives de l'État concernant les universités sur la mise en place des cours en distanciel, une enquête par questionnaire en ligne a été réalisée auprès des étudiants de MEEF1 et MEEF2 de l'INSPE de l'Université de Polynésie française dans le prolongement de celle effectuée par Weiss et al. (2020). Des questions ouvertes permettaient l'expression libre des répondants et a permis de faire une analyse qualitative des réponses grâce à l'utilisation du logiciel IRAMUTEQ.

A travers cette analyse, trois aspects du ressenti des étudiants étaient visés : la conciliation entre la vie privée et la charge de travail universitaire, l'organisation des enseignements avec une distinction faite entre le travail synchrone en visioconférence et le travail en autonomie, et l'organisation administrative et technique du distanciel.

Ces aspects ont permis de mettre en évidence l'influence de la modalité « à distance » sur l'auto-régulation des apprentissages sur les plans cognitif, motivationnel et volitif (Cosnefroy, 2010 ; Depover et al., 2016).

Le questionnaire permettait également d'avoir un aperçu des activités pratiquées par les étudiants sur la plateforme d'apprentissage de l'université afin d'analyser les dispositifs pédagogiques mis en place par les enseignants pour assurer le suivi des enseignements à distance selon la classification de Trigwell & Prosser (2004).

Les résultats ont mis en évidence la désorganisation qu'a pu engendrer cette modalité d'apprentissage, des conditions matérielles d'enseignement dégradées et la nécessité d'une autorégulation accrue de la part des étudiants, autorégulation qu'ils n'ont que difficilement réussi à mettre en œuvre. Il a été également mis en évidence l'importance de l'*effet maître* pour l'efficacité des enseignements en pédagogie universitaire (Bedin & Broussal, 2012), notamment en contexte d'enseignement à distance.

Des pistes d'actions sont proposées en guise de conclusion, tant en matière d'organisation des enseignements qu'en termes d'accompagnement des enseignants dans le cadre d'une organisation apprenante (Paquay, 2005) qu'il reste à construire.

**Mots clés :** Auto-régulation des apprentissages, distanciel, effet maître, IRAMUTEQ

## Références

- Bedin, V., & Broussal, D. (2012). Place et opportunité des travaux sur l'effet maître dans les recherches en pédagogie universitaire. *Questions Vives. Recherches en éducation*, 6(18), 111-128. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1170>
- Cosnefroy, L. (2010). L'apprentissage autorégulé : Perspectives en formation d'adultes. *Savoirs*, 23(2), 9-50. <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2010-2-page-9.htm>
- Depover, C., Mélot, L., Strebelle, A., & Temperman, G. (2016). *Régulation et autorégulation dans les dispositifs d'apprentissage à distance*. (pp. 95-110).
- Paquay, L. (2005). Devenir des enseignants et formateurs professionnels dans une « organisation apprenante » ? De l'utopie à la réalité ! *European Journal of Teacher Education*, 28(2), 111-128. <https://doi.org/10.1080/02619760500093099>
- Trigwell, K., & Prosser, M. (2004). Development and Use of the Approaches to Teaching Inventory. *Educational Psychology Review*, 16(4), 409-424. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0007-9>
- Weiss, P.-O., Ramassamy, C., Ferrière, S., Ali, M., & Ailincal, R. (2020). La formation initiale des enseignants en contexte de confinement : Une enquête comparative dans la France d'outre-mer. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 17(3), 178-194. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2020-v17n3-17>

## Communication 3

---

Meriam EL BOUKHARI

11:00-11:15, le 16 novembre 2022, Salle B21 INSPE

### **La modélisation de l'effet savoir une propagande pour la formation professionnelle à distance, cas des MOOC**

Meriam EL BOUKHARI, [merameelboukhari@gmail.com](mailto:merameelboukhari@gmail.com)  
Analyse et évaluation des Systèmes de l'éducation et de la formation,  
Université Mohamed V de Rabat Maroc

#### Résumé

Mon intervention portera sur la démocratisation des formations professionnelles à distance depuis 2012 jusqu'à maintenant dans le contexte marocain, avec l'utilisation des outils qui sont rapidement développés pour assurer une formation de qualité (Wittorski, 2012), désormais un lien favorable entre le formateur et l'apprenant.

Ce sujet a pour objectif de traiter les tensions de la crise sanitaire sur la formation professionnelle nécessitant une relecture en termes d'amélioration des compétences des apprenants, tester de nouvelles méthodes et chercher de nouveaux outils (Albarello, 2013). En d'autres termes, le changement du contenu permet de bien redimensionner la nature de cette formation en ligne, qui parfois nécessite une présence physique (Guillemet, s.d.). Ce qui suggère la problématique suivante : à quel point la formation professionnelle à distance peut créer une inégalité sociale à l'ère de la covid-19 et est-ce qu'elle se projette vers une modélisation de l'effet savoir ?

La réponse à cette problématique portera sur les personnes qui ont suivi une formation professionnelle à distance durant la période de confinement, aussi sur celles qui ont déjà la volonté de le faire mais dont l'obstacle premier est l'engagement financier. La transition économique et sociale donne un nouveau dynamisme à la formation professionnelle à distance.

**Mots clés** : formation professionnelle, savoir, distance, MOOC

### Références

- Albarello L. B. J.-M. (2013). *Expérience, activité, apprentissage*. Paris.
- Guillemet, P. (s.d.). *Panoramique MOOC, Distances et médiations des savoirs*. <https://dms.revues.org/532> .
- Wittorski, R. (2012). La professionnalisation de l'offre universitaire : Quelles spécificités ? *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28-1.

## Communication 4

---

Sergio Andrés RODRIGUEZ RUEDAS, Rodica AILINCAI, Xavier APARICIO  
11:15-11:30, le 16 novembre 2022, Salle B21 INSPE

### Enseignement du français à un public colombien à partir de fables adaptées

Sergio Andrés RODRÍGUEZ RUEDAS, s.andre.rod@gmail.com  
CHArt, Université Paris 8 Vincennes Saint-Denis

Rodica AILINCAI, rodica.ailincai@upf.pf  
EASTCO, Université de la Polynésie française

Xavier APARICIO, xavier.aparicio@u-pec.fr  
CHArt, Université Paris-Est Créteil

### Résumé

L'acte d'enseigner une langue étrangère se déroule dans un contexte spécifique et avec des acteurs donnés, ce qui amène l'enseignant à faire des adaptations des matériels qui servent de base pour la réalisation du processus d'enseignement-apprentissage. Il y a donc une relation étroite entre le contexte dans lequel l'apprentissage a lieu, les matériels éducatifs et les acteurs. Cette étude concerne l'apprentissage du français langue étrangère avec des adolescents colombiens de la ville de Cúcuta dans le contexte du confinement. Il était question d'examiner dans quelle mesure l'apprentissage du français avec des élèves débutants peut être efficace dans la situation d'une continuité pédagogique à travers un enseignement à distance ? Une hypothèse a été avancée et testée : l'utilisation des fables de La Fontaine pourrait motiver les apprenants débutants et faciliter la compréhension des concepts en jeu, dans un contexte virtuel ZOOM. Effectivement, pour le processus éducatif, les fables sont une source riche de concepts spontanés et scientifiques, et en même temps elles deviennent un flux d'input. Les concepts spontanés et scientifiques sont centraux pour Vygotsky (1987, 2012) et pour Krashen (1982, 1985, 1993, 1998, 2018) tout input doit être compréhensible pour qu'il y ait un apprentissage. Cet apprentissage du français s'effectue grâce à l'approche

EMILE (enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère) où le contenu (les fables) est enseigné à partir du français langue étrangère.

Les participants, des élèves du cours de français de niveau débutant de l'école Integrado Juan Atalaya, ont été choisis de manière aléatoire et leur âge oscille entre 14 et 17 ans.

En termes de méthodologie, il s'agissait dans un premier temps d'adapter les fables, qui sont des documents authentiques : une adaptation de la syntaxe, du lexique, de la grammaire et du niveau de complexité de la langue. Dans un second temps, les établissements scolaires de Colombie étant fermés jusqu'au début 2022, il a fallu procéder à une adaptation des outils de recueil des données : cette recherche action inclut un certain nombre d'enquêtes réalisées à distance par téléphone, les observations participantes des enregistrements vidéo des cours, ainsi que les échelles de Likert.

Les données ainsi collectées ont été analysées à partir d'un codage qualitatif ce qui a permis l'émergence de catégories à partir des données.

Les résultats préliminaires indiquent que, même si les fables ont été adaptées, les participants, au cours du processus d'apprentissage, ont eu des problèmes de compréhension. Les fables s'avèrent utiles comme moyen de base dans le processus explicatif, permettant de l'input compréhensible et l'utilisation des concepts spontanés et scientifiques dans des situations virtuelles.

Cette étude permet de conclure que la synergie entre le contexte virtuel, les fables adaptées et le français sont une source favorable pour l'enseignement du français, permettant aux participants l'immersion dans le contexte littéraire et éducatif français et favorisant les exemples concrets, proches des situations d'apprentissage réelles sous la supervision de l'enseignant.

**Mots clés :** fables adaptées, documents authentiques, enseignement du français, contexte virtuel, input, concepts spontanés et scientifiques.

### Références

- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman.
- Krashen, S. (1993). We learn to write by reading, but writing can make you smarter. *Ilha do Desterro*, 29, 27-38. 10.5007/2175-8026.2003n44p67.
- Krashen, S. (1998). Comprehensible output? *System*, 26, 175-182. [http://www.sdkrashen.com/content/articles/comprehensible\\_output.pdf](http://www.sdkrashen.com/content/articles/comprehensible_output.pdf)
- Krashen, S. (2018). The Conduit Hypothesis: How reading leads to academic language competence. *Language Magazine*. <https://www.languagemagazine.com/2018/05/01/the-conduit-hypothesis/>
- Vygotsky, L. S. (1987). *The Collected Works of L. S. Vygotsky. Vol. 1: Problems of General Psychology*, including the volume *Thinking and Speech*, R.W. Rieber and A. S. Carton (eds), N. Minick (trans.), NY: Plenum Press.



Vygotsky, L. S. (2012). *Thought and Language*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology.

## Communication 5

---

Maurizio ALI, Pierre-Olivier WEISS

11:30-12:00, le 16 novembre 2022, Salle B21 INSPE

### **L'échec de la continuité pédagogique : présentation des résultats du projet « Formation et Enseignement en temps de COVID-19 dans l'outre-mer » (FECOM)**

Maurizio ALI, maurizio.ali@inspe-martinique.fr  
Centre de ressources et de recherches en éducation et formation (CRREF - EA4538),  
Université des Antilles

Pierre-Olivier WEISS, pierre-olivier.weiss@univ-cotedazur.fr  
Unité de recherche Migrations et société (CNRS-UMR 8245 & IRD-UMR 205),  
Université Côte d'Azur

#### **Résumé**

Cette communication présente le bilan final du projet de recherche *Formation et Enseignement en temps de COVID-19 dans l'outre-mer* (FECOM), piloté par l'Observatoire caribéen du climat scolaire et financé par le ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation et son Comité d'analyse, recherche et expertise COVID-19, en systématisant les résultats obtenus et en apportant des propositions pour le futur.

L'objectif principal du projet était de décrire la situation des enseignants (et futurs enseignants) en formation dans la France d'outre-mer pendant la période de confinement. Nous avons voulu connaître leurs conditions de vie, d'étude et de travail et, au vu des contraintes imposées par le régime de *lockdown*, nous avons choisi de les interroger par le biais d'un questionnaire en ligne diffusé entre mars et mai 2020.

L'enquête était composée de 42 questions et visait cinq domaines d'analyse :

- La possession de matériel informatique ;
- L'accès aux ressources numériques ;
- L'organisation de la vie domestique pendant le confinement ;
- L'organisation du travail pendant le confinement ;
- La qualité de vie, le bien-être et le stress.

L'étude se composait de trois volets. La première enquête s'est réalisée auprès de 165 enseignants et conseillers principaux d'éducation en formation dans certains territoires ultramarins (Martinique, Guadeloupe, Polynésie française, Nouvelle Calédonie), inscrits dans un Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation ou une École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (Weiss *et al.*, 2020a, 2020b, 2022a). Aussi, pour disposer de certains éléments nécessaires à l'interprétation des données obtenues (et expliquer certaines tendances ou incohérences), nous avons réalisé une enquête avec les enseignants des écoles primaires et secondaires des Antilles (Weiss *et al.*, 2021, 2022b) et une autre avec les étudiants de l'Université des Antilles (toutes formations confondues. Weiss *et al.*, 2022c).

Les résultats obtenus montrent que :

- Bien que les enseignants en poste dans l'outre-mer (en formation et titulaires) disposassent, à titre personnel, du matériel informatique de base, il n'était pas adapté aux besoins de l'éducation et de la formation à distance ;
- Dans le cadre de la continuité pédagogique, les participants à notre étude ont privilégié l'utilisation des plateformes commerciales de messagerie et de partage des fichiers plutôt que les espaces numériques de travail institutionnels ;
- La plupart des répondants a vécu avec difficulté les contraintes liées au télétravail et au partage des espaces domestiques ;
- Les enseignants et les futurs enseignants (tout comme le groupe d'étudiants universitaires que nous avons interrogés) étaient très insatisfaits par rapport à la gestion de la continuité pédagogique. Ils ont évalué très négativement les politiques éducatives d'urgence et les choix pris par les décideurs (une impression partagée aussi par les parents des élèves, comme l'ont montré d'autres chercheurs ultramarins. Voir Cadousteau *et al.*, 2021 ; Ailincal *et al.*, 2022) ;
- Finalement, une importante majorité des répondants, dans les trois enquêtes menées, a ressenti une forte sensation de malaise liée au régime de confinement et à la peur de la contagion.

Les résultats de notre travail montrent que les obstacles structurels à la réussite éducative sont à l'origine de l'échec de la continuité pédagogique dans les territoires ultramarins. De telles contraintes ont aussi amplifié les inégalités au sein de la communauté éducative et certaines catégories ont souffert plus que d'autres, notamment les fonctionnaires-stagiaires et les enseignants en début de carrière, mais aussi ceux en fin de carrière (plus épuisés et moins satisfaits de leur qualité de vie). Une grande majorité des répondants à notre étude n'a pas hésité à mettre en cause l'organisation du travail très hiérarchisée, bureaucratique et verticale de l'éducation nationale et à associer les métiers de l'enseignement à des *bullshit jobs* (cette typologie très particulière de « travaux à la con » étudiée par le célèbre anthropologue étasunien, récemment disparu, David Graeber, 2018).

Nous espérons que notre travail pourra contribuer au débat, très à la mode, sur les opportunités offertes par le numérique : le cas de la France d'outre-mer (comparable à d'autres contextes postcoloniaux. Voir Weiss et Ali, 2022) nous montre, en effet, les limites des politiques du « tout à distance ». Et c'est justement pour réduire cette distance que, comme le montre notre travail, plus ou moins discrètement les enseignants et les futurs enseignants de l'outre-mer ont bricolé leur continuité pédagogique en ne suivant pas nécessairement les consignes en provenance des instances hiérarchiquement supérieures.

**Mots clés :** burnout, COVID-19, continuité pédagogique, enseignement primaire, enseignement secondaire, enseignement supérieur, formation des enseignants, fracture numérique, France d'outre-mer, stress

### Références

Ailincal, R., Ali, M., Cadousteau, M. et Guy, E. (2022). La continuité pédagogique dans les mers du Sud. Parentalité et enseignement à distance en Polynésie française pendant la pandémie de COVID-19. Dans P.-O. Weiss et M. Ali (dir.),

- L'éducation aux marges en temps de pandémie : précarités, inégalités et fractures numériques*. Presses Universitaires de Provence.
- Cadousteau, M., Guy, É., Ailincal, R. et Ali, M. (2021). Confinati nell'Eden: l'esperienza dei genitori tahitiani durante la pandemia. *Rivista italiana di educazione familiare*, 18(1), 113-152. <https://doi.org/10.36253/rief-10273>.
- Graeber, D. (2018). *Bullshit jobs*. Les liens qui libèrent.
- Weiss, P.-O. et Ali, M. (2022). *L'éducation aux marges en temps de pandémie : précarités, inégalités et fractures numériques*. Presses Universitaires de Provence.
- Weiss, P.-O., Ali, M. et Candau, O.-S. (2022a). Étudier à l'INSPÉ en contexte de confinement. Une étude comparative en Martinique et Guadeloupe. *Sociologies - Revue de l'Association internationale des sociologues de langue française*, (numéro thématique « Télétravail et inégalités »). <https://doi.org/10.4000/sociologies.18281>.
- Weiss, P.-O., Ali, M., Ramassamy, C. et Ali, G. (2020a). La formation degli insegnanti durante la pandemia. Un caso di studio nella Francia d'oltremare. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 4(3), 93-111. <https://doi.org/10.32043/gsd.v4i3.190>.
- Weiss, P.-O., Ali, M., Ramassamy, C. et Ali, G. (2021). Quelle continuité pédagogique en Martinique en période de confinement ? *Esprit critique - Revue internationale de sociologie et sciences sociales*, 31(1), 71-100. <https://espritcritique.hypotheses.org/855>.
- Weiss, P.-O., Guilmois, C., Ali, M. et Ramassamy, C. (2022b). Les enseignants de Martinique en période de confinement : la continuité pédagogique en question. *Carrefours de l'éducation*, 2 (numéro spécial « Le processus éducatif pendant la crise sanitaire »). <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education.htm>.
- Weiss, P.-O., Ramassamy, P. et Ali, M. (2022c). Confiné(e)s sous les cocotiers. Une enquête sur les conditions de vie des étudiant(e)s de l'université des Antilles pendant le confinement. Dans N. Chapon et L. Mucchielli (dir.), *Le confinement. Genèse, impacts et controverses*. Presses universitaires de Provence, pp. 143-156.
- Weiss, P.-O., Ramassamy, C., Ferrière, S., Ali, M. et Ailincal, R. (2020b). La formation initiale des enseignants en contexte de confinement : une enquête comparative dans la France d'outre-mer. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire - International Journal of Technologies in Higher Education, RITPU*, 17(3). 178-194. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2020-v17n3-17>.

<b>Session parallèle 5, Salle B24 INSPE</b>	Modérateur
16 novembre 10:00 12:00	Pierre-Éric FAGEOL

## Communication 1

---

Anita YU, Teraitua YVON

10:00-10:30, le 16 novembre 2022, Salle B24 INSPE

### **Pratiques enseignantes et formation en Polynésie française : l'exemple du projet POLYFOC**

Anita YU, [anita.yu@upf.pf](mailto:anita.yu@upf.pf)

Observatoire et conservatoire des pratiques enseignantes en Polynésie,  
Université de la Polynésie française

Teraitua YVON, [teraitua.yvon@ac-polynesie.pf](mailto:teraitua.yvon@ac-polynesie.pf)

Observatoire et conservatoire des pratiques enseignantes en Polynésie,  
Université de la Polynésie française

#### **Résumé**

Dans le cadre de la professionnalisation des personnels, l'observatoire et conservatoire des pratiques enseignantes en Polynésie est mis en place en 2018. Ce projet collaboratif innovant, regroupant différents partenaires tels que l'INSPE, l'UPF, la DGEE, le Vice-rectorat de Polynésie française, l'IFÉ de Lyon et le Centre Alain Savary, met en exergue les enjeux d'enseignement et de formation.

Il a pour objectif d'analyser finement la réalité des situations d'enseignement-apprentissage en vue de produire des ressources adaptées et contextualisées à la Polynésie française pour la formation des enseignants, mais aussi pour celle de l'ensemble des professionnels de l'enseignement et de l'éducation.

Il est composé de deux groupes de travail. Le comité de pilotage réunit des inspecteurs des premier et second degrés, des chercheurs et des formateurs, qui ont pour but de faire connaître et de faciliter les travaux de l'observatoire. Le groupe de réflexion et de production de ressources est constitué d'enseignants, de formateurs, et d'inspecteurs de l'éducation nationale, tous engagés dans une logique de collaboration en intermédier et en interdisciplinarité.

La mise en place de l'observatoire et conservatoire des pratiques enseignantes vise la production d'outils pour la formation et la création de ressources vidéo représentatives de la réalité des classes de Polynésie et de ses élèves.

Observatoire, dans l'idée de mieux comprendre le travail des enseignants pour mieux intervenir, pour mieux les aider. Les situations filmées permettent ainsi d'entrer dans d'autres points de vue, en postulant la cohérence des pratiques avant de chercher à quelles conditions faire autrement.

Conservatoire, afin de transmettre les savoir-faire du métier : il y a une fonction de mémoire de l'activité des professionnels et des réponses apportées jugées efficaces à des problèmes de travail ou d'apprentissage.

En effet, un certain nombre de dilemmes, de questionnements professionnels peuvent émerger de l'analyse de l'activité réelle de nos classes : « *Ça a hape... je me suis trompé* » en tant qu'enseignant, quelle conduite à tenir par exemple face à ces formes langagières que nous rencontrons de plus en plus couramment ? Comment rendre nos élèves de maternelle autonomes ? Comment gérer un incident en classe ?...

En regard, des questions d'apprentissage se détachent également, lorsque l'on se situe du côté des élèves : Quelle variété du français utiliser et dans quel contexte ? Comment travailler seul sans l'aide de l'enseignant ? Qu'attend-t-on de moi en tant qu'élève dans le groupe classe ? Pour y répondre, des enseignants novices et expérimentés partagent leur vécu professionnel, témoignent de leurs expériences et de leurs pratiques. Enfin, des experts de différents domaines (sciences de l'éducation, linguistique, sociologie, neurosciences...) viennent compléter ces corpus en apportant des éclairages issus de la recherche.

**Mots clés :** observatoire, conservatoire, pratiques enseignantes, ressources vidéo, formation, contexte spécifique, Polynésie

## Communication 2

---

Yvette TOMASINI

10:30-10:45, le 16 novembre 2022, Salle B24 INSPE

### **Les adaptations polynésiennes des programmes scolaires en histoire-géographie : contexte, contenus et perspectives méthodologiques**

Yvette TOMMASINI, [yvette.tommasini@ac-polynesie.pf](mailto:yvette.tommasini@ac-polynesie.pf)  
Inspectrice pédagogique régionale, Doyenne des IA-IPR du Vice-rectorat

#### Résumé

##### *Éléments de contextualisation.*

Pour son système scolaire, la Polynésie française a fait le choix de conserver des cursus et des diplômes nationaux. Les programmes qui sont mis en œuvre dans tous les degrés d'enseignement de la collectivité sont les mêmes qu'en métropole. Ils sont cependant adaptés, la collectivité pouvant apporter aux programmes les adaptations qui lui semblent nécessaires (cf. « Convention du 12 octobre 2016 relative à l'éducation entre la Polynésie française et l'État »). Dans le premier degré, les programmes sont adaptés de la maternelle au CM2 quel que soit le champ disciplinaire. Dans le second degré, certaines disciplines intègrent des adaptations dans les programmes nationaux, de manière importante en histoire et géographie, par des exemples contextualisés en SVT et par la promotion d'exemples ou de références polynésiennes dans d'autres disciplines. Depuis 1987, les programmes d'histoire-géographie du secondaire sont adaptés au contexte polynésien. Les adaptations sont construites par des groupes de travail intégrant enseignants et inspecteurs en lien avec l'inspection générale de la discipline. Ces programmes du premier degré

comme du second degré sont présentés devant le Haut comité de l'éducation de la Polynésie française, puis adoptés par arrêté.

### ***Contextualiser les programmes : comment faire des choix ?***

Il est important que le travail de conception de ces adaptations soit réalisé dans un cadre intellectuel et méthodologique rigoureux afin d'éviter de laisser toute prise à une quelconque possibilité, inconsciente ou pas, d'instrumentalisation, en particulier de l'histoire, discipline très sensible. Ce processus se construit dans des temps nécessairement longs. La vigilance est de mise également au regard des apprentissages à construire. Ces derniers doivent certifier le parcours de l'élève en Polynésie, n'obérant pour autant pas le caractère national des diplômes le certifiant (DNB, examens professionnels, baccalauréats). Les épreuves sont nationales et les sujets, exceptés ceux du DNB, sont conçus en métropole. Pour pallier cette difficulté, la collectivité locale a décidé d'abonder l'horaire des classes à examen en lycée général, technologique et professionnel pour permettre un traitement serein des questions contextualisées. C'est ainsi que les capacités disciplinaires et transversales à acquérir par l'élève, comme les concepts clés, sont identifiées. Les adaptations sont donc déterminées autour de ces éléments fondamentaux. En histoire et géographie, ce qui est en jeu est la reconnaissance d'une place à accorder au temps et à l'espace polynésiens dans les programmes scolaires avec toutes les problématiques d'interrelations avec la métropole et de questions mémorielles (fait colonial, fait nucléaire) que ces disciplines portent. Un autre enjeu est aux commandes et il n'est pas le plus simple à satisfaire. Il consiste à comprendre et à mesurer comment les programmes d'histoire-géographie contribuent à la construction d'un projet de société. Celui de la Polynésie française ne peut que reposer sur le passé riche de contacts et sur l'identité multiculturelle qui le fondent. C'est une logique inclusive, nécessairement exigeante et reposant sur la complexité. La question de la visibilité du local ne doit pas, pour autant, occulter les finalités culturelles, intellectuelles, civiques portées par les programmes nationaux. Il convient donc de les enseigner avec toute la rigueur scientifique, didactique et pédagogique nécessaire pour ne pas cantonner ces adaptations au rang d'appoint, d'ajout ou même de simple prise en compte du contexte local.

### ***Produire des ressources et former les enseignants.***

La question des ressources locales à produire s'est toujours posée avec acuité dans la logique d'adaptation des programmes d'histoire-géographie au contexte local. Le nécessaire renouvellement des problématiques dans l'enseignement des adaptations, guidé par la recherche, nécessite de revivifier sans cesse l'offre de ressources à destination des élèves et des enseignants. La recherche universitaire, en s'emparant de ces questions, apporte une réflexion à la fois distanciée et rigoureuse pour sortir des simples enjeux mémoriels et investir le champ du rapport de la société polynésienne à son passé et à l'espace dans lequel elle vit. En Polynésie française, cette proximité entre l'université et l'école est vitale pour la conception des adaptations de programme. Elle leur donne de la chair, de la légitimité permettant parfois la mise en œuvre d'un partenariat ambitieux et fécond (programme « Enseigner le fait nucléaire »). Les ressources didactiques produites par les enseignants et pour un usage en classe relèvent d'un autre chantier trop peu investi. La dématérialisation, via le numérique, pourrait pourtant permettre une visibilité et une distribution accrue des ressources cruciales pour le professeur. La formation des professeurs, initiale comme continue, doit intégrer toutes les dimensions dont l'adaptation des programmes est porteuse. Au-delà de la connaissance de l'histoire et de la géographie

locales et régionales, c'est le sens et les enjeux de ce processus de contextualisation qui sont aussi à comprendre.

### ***Enseigner le fait nucléaire, focus sur une démarche de contextualisation.***

La genèse de ce programme repose sur une commande institutionnelle relevant du ministère de l'éducation polynésien dans le cadre du chantier État-Pays sur le fait nucléaire lancé par la présidence de la Polynésie française et le haut-commissariat. Le dossier a été porté de manière conjointe par le ministère de l'éducation de la Polynésie française et le vice-rectorat de Polynésie française. Il importait de répondre à une demande sociale et politique relançant la question des mémoires et interrogeant la place de l'histoire du CEP dans les programmes scolaires. Les choix faits par les inspecteurs pilotes du dossier se sont inscrits dans un cadre scientifique, le plus rigoureux possible, sans prise de position, avec une approche critique et comparative des sources, pour distinguer les faits et les interprétations de ces faits, dans le but de la formation d'un élève citoyen. Cette démarche prend appui également sur le programme de recherche universitaire « Écrire l'histoire du Centre d'expérimentation du Pacifique » du CRESAT (Centre de recherches sur les économies, les sociétés, les arts et les techniques) et sur la MSH-P (Maison des Sciences de l'Homme du Pacifique). Pour intégrer le fait nucléaire à la contextualisation des programmes scolaires (cycle 3, cycle 4, lycée général et technologique, voie professionnelle), il nous a semblé essentiel d'élargir le champ des disciplines concernées afin de prendre en charge la question du nucléaire dans toutes ses dimensions (historique, sociale, économique, sanitaire, environnementale, artistique...). La question de la réception du fait nucléaire par les enseignants, les élèves et leurs parents, ainsi que la coexistence de mémoires multiples, parfois concurrentes sur le sujet, a imposé ce traitement pluridisciplinaire du fait nucléaire, comme le préalable au choix d'une didactique adaptée à ce sujet sensible : les questions socialement vives. L'appropriation de cette démarche, la question du fait nucléaire, ainsi que la production de ressources a occupé le groupe pendant deux années. Aujourd'hui, c'est la formation des enseignants qui vient compléter ces travaux.

### ***Bilan et perspectives : quel statut pour les adaptations ?***

La pérennité du processus de contextualisation des programmes est étroitement liée à la qualité de sa mise en œuvre sur le terrain par des acteurs qui soient réellement persuadés de leur bien-fondé. Une question doit enfin être posée avec acuité : comment les usagers de l'école et comment la société comprennent-ils la contextualisation des programmes d'histoire-géographie ? Certains interrogent les adaptations à l'aune d'études supérieures, qu'ils envisagent pour leurs enfants en métropole ou à l'étranger : ne vont-elles pas, par le temps qu'elles prennent en classe, les léser face aux élèves métropolitains, qui auraient reçu alors un « vrai » programme national ? D'autres, au contraire, ne les estiment jamais suffisantes en volume. D'autres pensent que leur contenu est encore dicté par une entité vague (« l'État », « les inspecteurs », « les pouvoirs politiques locaux », « l'administration centrale ») jugée néocolonialiste. Parfois, c'est même leur valeur qui est interrogée : reposent-elles sur des recherches scientifiques de qualité ? L'économie ne pourra être faite d'une réflexion et d'un travail poussé sur le processus de contextualisation des programmes pour le sécuriser, le faire reposer sur des démarches didactiquement éprouvées, des contenus scientifiquement solides et le mettre en œuvre pour la construction de citoyens polynésiens éclairés et capables de mobiliser leurs ressources pour agir et créer.

**Mots clés :** contextualisation, adaptation, programmes scolaires, démarche, processus, fait nucléaire.

### Communication 3

---

Matairea CADOUSTEAU, Rodica AILINCAI  
10:45-11:00, le 16 novembre 2022, Salle B24 INSPE

#### **Observation du didactique ordinaire contraint par la formation : vers une ingénierie didactique implicite et partagée de type clinique (I<sup>2</sup>PC)**

Matairea CADOUSTEAU, cadousteaumatairea@hotmail.com  
EASTCO (EA 4241), Université de la Polynésie française

Rodica AILINCAI, rodica.ailincai@upf.pf  
EASTCO (EA 4241), Université de la Polynésie française

#### **Résumé**

Cette contribution se propose de définir ce que nous entendons par **ingénierie didactique implicite et partagée de type clinique (I<sup>2</sup>PC)**. Ces éléments s'appuient sur les travaux récents de l'EDiC et les travaux de thèse de Cadousteau M. toujours en cours.

En écho à l'ingénierie didactique proposée par plusieurs chercheurs, il s'agit ici de poser une nécessité première dans la réflexion, à savoir la nécessité de prendre en compte la notion de sujet. L'ingénierie didactique est une méthode scientifique en éducation pour éprouver la valeur d'un scénario didactique dans l'acquisition d'un savoir. Ce que nous souhaitons apporter ici c'est la variable subjective qu'impose le sujet. Car tout scénario didactique prend vie par l'interaction entre des sujets, le sujet élève et le sujet professeur. L'ingénierie didactique implicite et partagée de type clinique est donc envisagée comme ancrée dans la situation didactique et la subjectivité du sujet qui la met en œuvre ; elle vise à éclairer la variable subjective d'un scénario didactique et son impact sur l'acquisition par l'élève, ou sur la transmission par le professeur, d'un savoir.

La question de la temporalité de cette méthode est envisagée dans ce développement. Nous y développons également ce que nous entendons par processus de catalyse sociale et par génétique didactique. Nous y détaillons enfin les différentes étapes précises de notre **ingénierie didactique implicite et partagée de type clinique (I<sup>2</sup>PC)**.

**Mots clés :** Sujet, Identité professionnelle, Didactique Clinique, Théorie de l'Action Conjointe en Didactique.

#### **Références**

- Artigue, M. (1988). Ingénierie didactique. *Recherches En Didactique Des Mathématiques*, 9(3), 281–308.
- Brousseau, G. (1998). *Théories des situations didactiques. Didactiques des mathématiques*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Buznic-Bourgeacq, P. (2015). La conversion didactique : de l'expérience personnelle du sujet à l'activité didactique de l'enseignant, *Transformations*, 13-14, 1-18.



- Buznic-Bourgeacq, P., & Terrisse, A. (2013). La conversion didactique : de l'expérience personnelle du sujet à l'activité didactique de l'enseignant. *Revue française de pédagogie*, 184, 15-25.
- Buznic-Bourgeacq, P., Terrisse, A., & Lestel, G. (2008). Expérience personnelle et expérience professionnelle dans l'enseignement de l'EPS : deux études de cas contrastés en didactique clinique. *Education et didactique*, 2(3), 77-95.
- Cadousteau, M. (2019). *Analyse didactique clinique des pratiques du professeur : éclairage sur les phases de dévolution et d'institutionnalisation. Trois études de cas dans le cadre d'ateliers en autonomie en mathématiques en SEGPA*. Mémoire de master non publié, Université de Toulouse Jean Jaurès.
- Carnus, M. F. (2003). Analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS en gymnastique : Une étude de cas croisés. In C. Amade-Escot (Ed.) *Didactique de l'éducation physique, état des recherches* (pp. 195-224). Paris : Revue EPS.
- Carnus, M. F. (2009). La décision de l'enseignant en didactique clinique : Études de cas en Education Physique et Sportive. In A. Terrisse & M. F. Carnus (Ed.) *Didactique clinique de l'EPS. Quels enjeux de savoirs ?* (pp. 63-81). Bruxelles : De Boeck.
- Terrisse, A. (2009). La didactique clinique en EPS. Origine, cadre théorique et recherches empiriques. In A. Terrisse & M. F. Carnus (Ed.) *Didactique clinique de l'EPS. Quels enjeux de savoirs ?* (pp. 63-81). Bruxelles : De Boeck.
- Sensevy, G. (2001), Théories de l'action et action du professeur. In J. M. Baudouin & J. Friedrich (Eds.) *Théories de l'action et éducation* (pp. 203-224). Bruxelles : De Boeck.

## Communication 4

---

Stefania MORSANUTO, Francesco PELUSO CASSESE  
11:00-11:30, le 16 novembre 2022, Salle B24 INSPE

### **POSI 0-6 ans : un outil intégré d'observation et de planification**

Stefania MORSANUTO, stefania.morsanuto@unicusano.com  
Laboratoire de recherche en neurosciences éducatives Heracle, Université Niccolò Cusano

Francesco PELUSO CASSESE, francesco.peluso@unicusano.it  
Laboratoire de recherche en neurosciences éducatives Heracle, Université Niccolò Cusano

#### **Résumé**

Le projet montre la création et l'utilisation d'un outil pour le groupe d'âge 0-6 ans, destiné aux éducateurs de service et aux enseignants du préscolaire, visant à soutenir les compétences d'observation et de planification et à améliorer les pratiques éducatives et pédagogiques. La construction d'une connaissance approfondie des enfants est obtenue par l'observation, qui détecte les données utiles et aide à réaliser une programmation fonctionnelle et inclusive au niveau du groupe/section, en tenant compte des spécificités des individus. L'outil a été testé dans 15 structures (200 enfants, 40 enseignants et 5 professionnels de santé).

Le but du projet est de rendre l'outil disponible au niveau national et international pour soutenir les services et les écoles maternelles dans la planification inclusive, en facilitant l'observation et la compréhension des processus de développement, d'apprentissage et de participation. Le résultat est la capacité d'évaluer et de reconcevoir « ciblé et adéquat » pour valoriser le potentiel de chacun, selon une perspective de transversalité et de verticalité.

Les objectifs sont : 1. promouvoir la culture et la sensibilisation pour comprendre l'interconnexion des processus biologiques, cognitifs, socio-émotionnels, le rôle des éducateurs et le contexte dans les processus de développement et d'apprentissage ; 2. améliorer l'observation analytique, pour le développement correct des compétences chez les enfants, en identifiant leurs points critiques ; 3. développer une méthodologie qui mène à une planification efficace et fonctionnelle à partir d'une observation systémique et écologique ; 4. soutenir et renforcer la relation entre les besoins éducatifs spéciaux et la CIF ; 5. détecter précocement des anomalies du développement.

L'hypothèse est que l'outil aide les enseignants et les éducateurs à améliorer les processus d'apprentissage, en favorisant la reconnaissance des signaux précoces ou latents. La détection des excellences ou des difficultés facilite une intervention ciblée, synergique et intégrée sur le contexte.

Le projet est basé sur un dialogue inter/transdisciplinaire et interprofessionnel. L'observation scientifique (descriptive) dialogue avec l'observation subjective (interprétative), renforçant les potentiels et se prémunissant contre les dérives des deux approches considérées séparément. Les phases sont les suivantes : 1. élaboration de l'outil, avec détection des besoins et des ressources par le biais de discussions avec des éducateurs, des enseignants et des gestionnaires, puis remaniement et définition par le groupe de recherche ; 2. expérimentation dans des services et des écoles maternelles ; 3. suivi/évaluation et diffusion.

L'outil comprend 2 sections (0-3 et 3-6 ans), chacune divisée en deux domaines : observation des enfants et du contexte ; conception, planification et évaluation des activités éducatives et pédagogiques.

Une formation asynchrone, destinée aux éducateurs et aux enseignants, a permis de présenter l'outil, d'expliquer son but et d'assimiler sa logique. L'activité a favorisé l'apprentissage de nouvelles compétences dans l'observation, dans la lecture des données recueillies, dans la planification d'une intervention éducative, dans sa programmation et dans l'autonomie de son utilisation, avec un suivi et un soutien continus pour le développement des compétences.

**Mots clés :** parcours pédagogique 0-6 ans, observation, concevoir, développement typique / atypique, diagnostic précoce, intervention personnalisée, instrument, expérimentation nationale et internationale

### Références

- Bonaiuti, G., Calvani, A., & Ranieri, M. (2016). *Fondamenti di didattica: teoria e prassi dei dispositivi formativi*. Roma: Carocci.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Tr. It. Verso una teoria dell'istruzione, Armando, Roma, 1982.

- Bruner, J. S. (1983). *Children's Talk: Learning to Use Language*. New York: Norton.  
Tr. It. Il linguaggio del bambino, Armando, Roma, 1990.
- Cervera, M., & Jung, C. (2016). *Revue de littérature problématisée: les spécificités de l'accueil des 0-6 ans en protection de l'enfance* (Doctoral dissertation, Observatoire national de la protection de l'enfance (ONPE); Association de promotion des expérimentations sociales (APEX)).
- Cottini, L., & Morganti, A. (2016). *Evidence Based Education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*. Roma: Carocci.
- Cozolino, L. (2008). *Il cervello sociale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Damiani, P., Gomez Paloma, F., & Tafuri D. (2018). Includere con lo Strumento per la Progettazione educativa e didattica Inclusiva (SPI). *Elaborazione e sperimentazione presso le scuole dell'infanzia, in Difficoltà di apprendimento e didattica inclusiva, 5*, pp. 453-483.
- Damiani, P., Morsanuto S., (a cura di) Peluso Cassese F. (2021). *POSI. Progettazione e Osservazione nei Servizi per l'Infanzia. Collana Art. 33*. Edizioni Universitarie Romane.
- Dewey, J. (1961). *Come pensiamo. riformulazione del rapporto tra il pensiero riflessivo e l'educazione*. Firenze: La Nuova Italia (Edizione originale pubblicata 1933).
- Diamond, Y., Casey, A., & Munakata, B. J. (2005). *Developmental Cognitive Neuroscience*. Oxford University Press
- Galanti, M.A. (2020). La conquista dell'autonomia: problemi educativi e inclusione, *Italian Journal of Special Education for Inclusion, 8(1)*, pp. 26-35.
- Galanti, M.A., & Sales B. (2017). *Disturbi del neurosviluppo e reti di cura. Prospettive neuropsichiatriche e pedagogiche in dialogo*. Roma: ETS edizioni.
- Huang, H. H., & Diamond, K. E. (2009). Idee degli insegnanti della prima infanzia sull'inclusione dei bambini con disabilità in programmi progettati per bambini con sviluppo tipico. *Giornale internazionale di disabilità, sviluppo e istruzione, 56 (2)*, pp. 169-182.
- ICF-CY. *Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute. Versione per bambini e adolescenti*. Erikson.
- Illich, I. (1971). *Deschooling Society*. New York: Harper & Row.
- Mantovani, S. (a cura di) (1998). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Mondadori. Milano.
- Morsanuto, S., & Damiani, P. (2020). Courses 0-6 Years: Observation And Planning. The Importance of the Realization of an Integrated Instrument. *Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*. Edizioni Universitarie Romane. Anno 4 N° 4. ojs.gsdjournal
- Oliverio, A. (2009). *Il cervello sociale*. *Mente e Cura – n. 0*
- Piaget, J. (1967). *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*. Torino: Einaudi (Edizione originale pubblicata 1964).
- Tortella, P., Tessaro, F., & Fumagalli, G. (2012). Prospettiva ecologica: importanza di ambiente e contesto nello sviluppo motorio dei bambini. *In Cruciani M., Cecconi*

*F., (a cura di) Atti del Nono Convegno Annuale dell'Associazione Italiana di Scienze Cognitive (AISC), Università di Trento. Trento. ISBN: 978-88-8443-452-4*

Zanon, O. (2012). L'osservazione congiunta dei bambini tra educatori e genitori nei servizi per la prima infanzia. *Studium Educationis*, 13(3). Pensa MultiMedia Editore srl ISSN 1722-8395 (in press) / ISSN 2035-844X (on line).

## Communication 5

---

Stéphane TALERIEN

11:30-12:00, le 16 novembre 2022, Salle B24 INSPE

### **Le développement professionnel des enseignants entre pairs dans le contexte local de l'établissement scolaire à La Réunion**

Jean Stéphane TALERIEN, jean-stephane.talerien@univ-reunion.fr  
ICARE, Université de La Réunion

#### **Résumé**

La littérature internationale condamne les modalités de formation continue des enseignants fondées sur l'apport magistral où ils ont parfois un rôle de consommateurs de savoirs (Little, 1993). Ceci correspond à un « modèle traditionnel » de la formation continue qui postule que les savoirs nécessaires à l'enseignement sont produits à l'extérieur du contexte local d'enseignement (Vescio, Ross & Adams, 2008). À la fin du XXe siècle, un nouveau paradigme de la formation continue des enseignants a commencé à émerger au sein de la littérature. Il montre notamment que les dispositifs de formation dits « adaptatifs » (Koellner & Jacobs, 2015) permettent le développement professionnel des enseignants : (i) en prenant pour objet les savoirs ordinaires des enseignants (leurs apprentissages informels dans leur contexte de travail) et (ii) en s'appuyant sur la collaboration étroite entre pairs d'un même contexte scolaire. La présente recherche a précisément pour objet la conception, la mise en œuvre et la présentation des résultats issus d'un tel dispositif adaptatif.

L'étude s'inscrit au sein d'un Programme de Recherche Technologique (PRT) anthropoculturel dont les principaux postulats théoriques sont empruntés à la philosophie du langage ordinaire de Wittgenstein (2004). Ce PRT mobilise une épistémologie lakatossienne et permet à ce titre de produire une série d'hypothèses auxiliaires. Ces dernières génèrent la possibilité de réaliser des observations scientifiques et consubstantiellement de tester la fécondité du dispositif en termes de développement professionnel. Elles s'incarnent dans un dispositif de formation au sein duquel un enseignant expérimenté (le pair formateur) devait transmettre de façon explicite ses connaissances ordinaires à un autre enseignant expérimenté de son établissement scolaire (le pair formé).

Ce dispositif adaptatif a été mis en œuvre au cœur d'un réseau d'éducation prioritaire (REP+) où il avait impliqué vingt enseignants de cinq écoles élémentaires de l'Académie de La Réunion. Deux catégories de données ont été recueillies. (a) Les données d'enregistrement du travail : afin de documenter au mieux les actions de

métier, les enseignants avaient capturé leur activité au moyen de deux Go Pro. (b) Les données d'entretien d'autoconfrontation (EAC) : afin de recueillir les significations attribuées par les acteurs à leurs différentes actions lors de chaque étape du dispositif. Au total douze EAC ont été retranscrits verbatim et ont été traités pour aboutir à la formulation des règles apprises et/ou suivies par les acteurs lors des différentes étapes du dispositif de formation.

Les résultats montrent d'abord l'apprentissage et le développement effectifs de nouveaux systèmes de règles par le dispositif de formation adaptatif mis en œuvre. Ils concordent ainsi avec ceux de Grosemans et al. (2015) pour qui la prise en compte des savoirs ordinaires des enseignants au sein de dispositifs institutionnels de formation permet d'améliorer l'efficacité et d'optimiser leur développement professionnel in situ, dans le contexte spécifique de travail. Les résultats de l'étude montrent ensuite l'amélioration ponctuelle des résultats des élèves par les pratiques professionnelles nouvellement apprises par les pairs formés.

En conclusion, bien que les résultats de la présente recherche nécessitent d'être confirmés et consolidés par une casuistique plus importante, l'étude propose un dispositif de formation susceptible (i) d'identifier les pratiques professionnelles réputées être efficaces du point de vue des acteurs dans un contexte donné, (ii) d'organiser la transmission effective de ces pratiques entre pairs et (iii) d'aboutir à l'amélioration ponctuelle des résultats des élèves.

**Mots clés** : développement professionnel, dispositif de développement professionnel adaptatif, apprentissage informel, pratique ordinaire en contexte

### Références

- Little, J. W. (1993). Teachers' professional development in a climate of education reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15, 129-151.
- Grosemans, I., Boon, A., Verclairen, C., Dochy, F. & Kyndt, E. (2015). Informal learning of primary school teachers: Considering the role of teaching experience and school culture. *Teaching and Teacher Education*, 47, 151-161.
- Koellner, K., & Jacobs, J. (2015). Distinguishing models of professional development: The case of an adaptive model's impact on teachers' knowledge, instruction, and student achievement. *Journal of Teacher Education*, 66(1), 51-67.
- Vescio, V., Ross, D. & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80-91.
- Wittgenstein, L. (2004). *Recherches philosophiques*. Paris : Gallimard.

# Le 17 novembre 2022

<b>Session parallèle 1, Salle de Réunion</b>	Modérateur
17 novembre 9:15 12:00	Olivier BLOND-RZEWUSKI

## Communication 1

---

Christian BUDEX

09:15-09:45, le 17 novembre 2022, Salle de Réunion INSPE

### L'éducation à la fraternité par la pratique de la discussion à visée philosophique à l'école

Christian BUDEX, christian.budex@univ-nantes.fr  
CREN, Université de Nantes

#### Résumé

La discussion à visée philosophique, préconisée dès l'école élémentaire par le programme d'Enseignement Moral et Civique depuis 2015, contribue à une éducation à la citoyenneté parce qu'elle permet d'interroger, d'éprouver et de faire vivre en acte les valeurs, notamment la fraternité. Cette dernière, particulièrement difficile à incarner dans les pratiques quotidiennes, trouve dans la DVP un dispositif qui, en interrogeant des questions universelles et existentielles dans un cadre de discussion régulée, convoque des dispositions éthiques et civiques qui contribuent à l'indispensable culture d'une fraternité laïque. L'objet de sa réflexion, les contraintes intellectuelles qu'elle génère et les conditions éthiques d'un véritable dialogue philosophique en communauté de recherche développent chez les élèves des dispositions que l'on peut subsumer sous le concept de fraternité : l'écoute, le respect, le tact, l'empathie, la tolérance, la solidarité, le sentiment d'appartenance à la communauté des humains. Dans le cadre d'une recherche qualitative qui s'est appuyée sur une approche triangulaire (observations d'ateliers philo, entretiens semi-directifs d'enseignants, questionnaires d'élèves), mon travail entend identifier ces marqueurs de fraternité dans la pratique des « ateliers philo » pour montrer que la DVP constitue un dispositif d'éducation en acte à une valeur indispensable à la vie sociale et politique mais difficile à incarner dans des pratiques pédagogiques.

**Mots clés** : éducation à la fraternité, discussion à visée philosophique, enseignement moral et civique, philosophie avec les enfants

#### Références

- Debray, R. (2009). *Le moment fraternité*. Paris : Gallimard.
- Fabre, M., Frelat-Kahn, B., & Pachod, A. (dir.) (2016). *L'idée de valeur en éducation*. Paris : Hermann.
- Lipman, M. (2011). *A l'école de la pensée : enseigner une pensée holistique*. De Boeck, 3ème édition, Bruxelles.

Nussbaum, M. (2011). *Les émotions démocratiques*. Paris : Flammarion.

Tozzi, M. (2017). *Prévenir la violence par la DVP*. Bruxelles : Yakapa.be.

## Communication 2

---

Simon DEPREZ

09:45-10:15, le 17 novembre 2022, Salle de Réunion INSPE

### Approche contextuelle d'une pratique philosophique avec les enfants

Simon DEPREZ, [deprezsimon@outlook.fr](mailto:deprezsimon@outlook.fr)  
Laboratoire EASTCO, Université de la Polynésie française

#### Résumé

L'enseignement de la philosophie à l'école s'exerce dans une diversité de contextes, cette communication portera sur le contexte postcolonial plurilingue polynésien à travers la présentation d'une expérimentation qui s'est déroulée en 2019-2020 à l'école de Paopao à Moorea. L'objectif était d'éveiller le raisonnement philosophique des élèves à travers une didactique contextuelle (Genevois et Wallian, 2020 ; Delcroix *et al.*, 2013). La population impliquée était composée de vingt élèves inscrits au cours préparatoire, cinq parents et un enseignant. Le cadre théorique était le socio-interactionnisme vygotkien (Vygotski, 1978, 1997) et le pragmatisme de Dewey (1967, 1975). Selon Tozzi (2001), l'apprentissage du philosophe repose sur certaines habiletés cognitives. La littérature de jeunesse serait un support privilégié pour amorcer des discussions à visée philosophique (Chirouter, 2007). Le plurilinguisme stimulerait l'intelligence (Kihlstedt, 2013 ; Nocus *et al.*, 2014) et permettrait le transfert de compétences (Cummins, 2001). Dans les territoires d'outre-mer, l'activation de l'expérience des élèves, l'affirmation de leur identité linguistique et culturelle motiveraient les écoliers et favoriseraient leur réussite (Nocus *et al.*, 2014). En contexte postcolonial, utiliser des supports endogènes permettrait d'assurer une transmission culturelle et une pédagogie adaptée aux élèves (Kola, 2016). Selon Tozzi et Gilbert (2016), pour motiver de jeunes enfants à discuter, il est judicieux de lier les thématiques philosophiques à leur expérience personnelle, à leur vécu, à leur quotidien. Le développement de la réflexion des enfants nécessiterait une éducation conjointe des enseignants et des parents (*Ibid.*). L'implication parentale faciliterait la réussite des élèves, les motiverait (Epstein, 2013) et leur donnerait confiance (Larrivée, 2011). Lier l'enseignement à l'univers des élèves permettrait de réduire les écarts et de s'adapter au contexte local (Baby, 2011). La méthode expérimentale consistait à initier les élèves à la Discussion à Visée Philosophique (DVP) en utilisant une médiation socioculturelle polynésienne. Le corpus littéraire était composé d'albums de littérature de jeunesse polynésienne qui étaient lus par des parents en tahitien. Le modèle d'enseignement bilingue utilisé était le *translanguaging* (Garcia, 2009). Les DVP et les entretiens semi-directifs avec les parents impliqués ont été enregistrés ce qui a permis la transcription des corpus oraux. Des grilles d'analyse ont été réalisées pour vérifier le développement du raisonnement philosophique des élèves. Des logiciels (Iramuteq, Maxqda) ont permis des analyses statistiques textuelles. Les JRE seront l'occasion de présenter les résultats qui prouvent que les élèves sont entrés dans une dynamique d'apprentissage

de la philosophie et qui permettront d'ouvrir le dialogue sur l'adaptation des stratégies d'enseignement à la diversité des publics et des contextes.

**Mots clés :** discussion philosophique, élèves de primaire, contexte bilingue et postcolonial, littérature de jeunesse, tahitien, implication parentale, didactique contextuelle

### Références

- Baby, A. (2011). Vivement le ménage de la tour de Babel ! Où la confusion des termes n'aide en rien la réussite éducative. Dans Pronovost, G. (dir.). *Familles et réussite éducative : Actes du 10<sup>ème</sup> symposium québécois de recherche sur la famille* (pp. 33-40). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Chirouter, E. (2007). *Lire, réfléchir et débattre à l'école. La littérature de jeunesse pour aborder des questions philosophiques*. Paris : Hachette.
- Cummins, J. (2001). *Negotiating Identities : Education for Empowerment in a Diverse Society* (Second edition). Ontario, CA : California Association for Bilingual Education.
- Delcroix, A., Forissier, T., & Anciaux, F. (2013). Vers un cadre d'analyse opérationnel des phénomènes de contextualisation didactique. Dans F. Anciaux, T. Forissier et L. F. Prudent (dir.), *Contextualisations didactiques. Approches théoriques* (pp. 141-188). Paris : L'Harmattan.
- Dewey, J. (1916, [1975]). *Démocratie et éducation : production à la philosophie*. Paris : Armand Colin (traduction française, 1975).
- Dewey, J. (1967). *Logique, la théorie de l'enquête*. Paris : PUF.
- Epstein, J. L. (2013). Ready or Not ? Preparing Future Educators for School, Family, and Community Partnerships. *Teaching Education*, 24, 115-118. <https://doi.org/10.1080/10476210.2013.786887>.
- Garcia, O. (2009). Education, multilingualism and translanguaging. Dans Mohanty A., Panda M., Phillipson R. et Skutnabb-Kangas, T., *Multilingual Education For Social Justice : Globalising the Local* (140-158). New Delhi : Orient Blackwan.
- Genevois, S. et Wallian, N. (dir.). (2020). *Enseigner-apprendre en tous terrains. De la didactique contextuelle à la contextualisation du didactique*. France : Éditions des archives contemporaines. <https://eac.ac/books/9782813003492>.
- Kihlstedt, M. (2013). Le bilinguisme est-il un atout ? *Sciences humaines*, 246, 46-47.
- Kola, É. (2016). Faire de la philosophie avec les enfants africains à partir du fond culturel endogène : Piste d'un renouveau éducatif en Afrique. *Laval théologique et philosophique*, 72(2), 261-271. DOI : 10.7202/1039297ar.
- Larivée, S. J. (2011). Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires. *Service social*, 57(2), 5-19.
- Nocus, I. Vernaudeau, J. et Paia, M. (2014). *L'école plurilingue en outre-mer : Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre*. Rennes : PU de Rennes.
- Tozzi, M. (2001). *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*. CNDP et Hachette.
- Tozzi, M., Gilbert, M. (2016). *Ateliers Philo à la maison*. Paris : Eyrolles.



Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (traduit par Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S.). London : Harvard University Press.

Vygotski, L. (1997 [1934]). *Pensée et langage* (traduit par Françoise Sève). Paris : Éditions La Dispute.

## Communication 3

---

Véronique MELOCHE (PhiléAct Mayotte)

10:15-10:45, le 17 novembre 2022, Salle de Réunion INSPE

### **Faire émerger un questionnement moral à partir des contes de l’Océan Indien et d’ailleurs**

Véronique MELOCHE, veronique.meloche@orange.fr  
Équipe de recherche de Marie-Rose MORO, CESP- PARIS V

#### **Résumé**

L’enseignement de la morale est un enseignement éminemment problématique. Est-il même possible ? Est-il souhaitable ? Socrate déjà se demandait dans *le Ménon* (Platon, 1999) s’il est possible d’enseigner la vertu...

La leçon de morale est souvent une manière de faire la leçon et d’imposer un ordre moral. L’école de la III<sup>ème</sup> République n’y a pas manqué, imposant en réalité des normes sociales. Nietzsche dénonçait une telle police des mœurs dont la fonction est de maintenir l’ordre tout court. Lors de la réintroduction de la morale dans les programmes de 2008, puis de 2013, le philosophe Ruwen Ogien (2013) a dénoncé le conservatisme d’une telle démarche qui substitue le conflit de valeurs à la question de la justice sociale et sert à « faire la guerre aux pauvres ».

Faut-il renoncer à un tel enseignement ? Ou peut-on le penser de manière à ce qu’il ne soit pas un enseignement moralisateur, une nouvelle « morale » (Nietzsche, repris par Pierre Kahn) mais un enseignement authentiquement réflexif mettant en débat les normes et les valeurs sans imposer pour autant un modèle exclusif de vie bonne ?

L’appui de la littérature, et plus particulièrement des contes, nous a semblé une manière d’aborder des questions morales de manière ouverte et non dogmatique.

Lors d’un premier séjour à Mayotte nous avons participé à un ouvrage, *Contes de Mayotte et d’ailleurs, Enseigner la morale à travers les contes* (Col, 2011), à destination de l’école élémentaire, dans un souci de contextualisation. Le choix de contes de l’Océan Indien, Mayotte, les Comores, Madagascar, a été complété par des contes d’ailleurs, dans une perspective d’interculturalité, voire de transculturalité, la singularité des cultures rejoignant l’universalité de certains questionnements proprement humains : une universalité de la diversité selon Bachir Diagne (Bertho, 2019), horizontale et non verticale, concrète et non abstraite.

Nous présenterons quelques-uns de ces questionnements philosophiques à travers quelques exemples de contes qui abordent des thèmes comme le mariage forcé ou la possibilité de choisir librement sa vie.

L'écoute ou la lecture compréhensive du conte conduisent les enfants à soulever des questions de philosophie morale qui seront discutées. On peut ainsi passer du débat interprétatif au débat à visée philosophique.

**Mots-clés** : morale, conte, interculturalité, débat à visée philosophique

### Références

- Bertho, E. (2019). Un universel comme horizon, Entretien avec Bachir Diagne, *Hypothèses*.
- Col. (2011). *Contes de Mayotte et d'ailleurs. Enseigner la morale à travers les contes*, CDP de Mayotte. Réédité en 2014 par les éditions Bourrelier, Paris.
- Nietzsche. (1887). *La Généalogie de la morale*, Paris, Gallimard, Folios Essais.
- Ogien, R. (2013). *La guerre aux pauvres commence à l'école : sur la morale laïque*, Paris, Grasset.
- Platon. (1999). *Gorgias ; Ménon/Platon*, Paris, Gallimard, Folio Essais.

## Communication 4

---

Valérie PEREZ

10:45-11:15, le 17 novembre 2022, Salle de Réunion INSPE

### **Former les professeurs des écoles à la philosophie avec les enfants : une voie d'accès à l'éthique enseignante**

Valérie Pérez, [valerie.perez@upf.pf](mailto:valerie.perez@upf.pf)  
INSPE de la Polynésie française, Université de la Polynésie française

#### Résumé

L'objet de cette communication est de montrer que la formation des professeurs des écoles à la pratique philosophique avec leurs élèves ne relève pas uniquement d'une question de pédagogie et de méthode, mais qu'elle repose sur des principes qui mettent en lumière l'éthique professionnelle même de tout enseignant.

En effet, pourquoi « faire de la philosophie » à l'école ? Et est-ce la même chose que « enseigner la philosophie » ? La plupart des professeurs des écoles titulaires et stagiaires estiment que la philosophie à l'école apprend à penser, ouvre l'esprit, permet de lutter contre les préjugés, et favorise la communication et l'écoute de l'autre. Autrement dit, il y aurait toute une constellation de vertus collatérales à la philosophie. En ce sens, la philosophie à l'école serait une méthode d'approche de l'enseignement moral et civique, comme le suggèrent les programmes lorsqu'ils recommandent la pratique du débat. Ce point de vue sur la philosophie à l'école n'est pas erroné, mais il est limité, car il laisse de côté la nécessaire posture éthique de l'enseignant lorsqu'il engage ses élèves sur le chemin de la philosophie.

Autrement dit, former les enseignants à la philosophie à l'école implique un questionnement sur les enjeux de leur posture éthique dans cette activité.

Ainsi, l'idée que nous défendrons dans cette communication est que la formation à la philosophie à l'école ne doit pas seulement prendre place dans des enseignements à caractère didactique et pédagogique (comment faire de la philosophie à l'école ?), mais qu'elle doit aussi s'inscrire pleinement, en formation initiale, dans les modules de formation à l'éthique professionnelle. Apprendre à faire de la philosophie à l'école implique en effet, comme nous le montrerons, de questionner les modes de relation à l'élève, la posture enseignante, ainsi que l'appropriation et la transmission des valeurs éthiques et morales, notamment en travaillant sur les liens que la philosophie tisse avec des notions éthiques comme celles de sujet, de transmission, d'éducabilité et d'altérité.

**Mots clés :** philosophie à l'école, formation initiale, éthique professionnelle, éducabilité

### Références

- Kant, E. (1989). *Réflexions sur l'éducation*, trad., introd. et notes par A. Philonenko. Paris : Librairie Vrin.
- Meirieu, P. (1991). *Le choix d'éduquer, Éthique et pédagogie*. Paris : Esf.
- Prairat, E. (2013). *La morale du professeur*. Presse universitaire de France.
- Prairat, E. (2009). *De la déontologie enseignante*. Presse universitaire de France.

## Communication 5

---

Murielle PERRONNET

11:15-11:45, le 17 novembre 2022, Salle de Réunion INSPE

**Accompagner les enseignant.e.s dans la mise en place d'une pratique innovante :  
la philosophie avec les enfants à partir d'ouvrages de littérature océanienne.**

**Analyse d'une recherche collaborative**

Muriel Perronnet, [muriel.perronnet@unc.nc](mailto:muriel.perronnet@unc.nc)  
LIRE, Université de la Nouvelle-Calédonie

### Résumé

Le bien-fondé de la pratique de la philosophie avec les enfants n'est plus un sujet de discussion (Blond-Rzewuski, 2018 ; Tozzi, 2001 ;), mais le débat subsiste sur la question du comment. Parmi les différents courants, psychanalytique (Lévine et Moll, 2003), éducation à la citoyenneté (Delsol, 2000), philosophique (Lalanne, 2009 ; Lipman, 2016 ; Tozzi, 2001), celui qui s'appuie sur la littérature de jeunesse (Chirouter, 2015) présente l'intérêt d'interroger le réel à partir d'un univers fictionnel multiforme, métaphore du monde (Ricoeur, 1991).

La littérature de jeunesse océanienne offre en cela un champ florissant pour cultiver l'apprentissage du philosopher, encore méconnu à l'école primaire en Nouvelle-Calédonie. Elle est un domaine porteur d'imaginaires métissés (Sorin, 2006), où s'exprime la diversité, de manière harmonieuse ou conflictuelle. La connaissance et le

respect de cette mosaïque de cultures juxtaposées, l'ouverture à l'altérité, sont d'autant plus importants que le pays, soumis à des tensions communautaires depuis plusieurs décennies, a à bâtir un destin commun. C'est le rôle de l'école de promouvoir la richesse de ces identités plurielles, les valeurs kanak, océaniques, occidentales (DENC, 2016) et donc le rôle des instituts de formation d'accompagner les jeunes enseignant.e.s dans cette ambition.

Cette communication vise à rendre compte d'une recherche collaborative menée à l'INSPE de Nouvelle-Calédonie autour de l'exploitation de la littérature de jeunesse, en particulier océanique, dans des ateliers philosophiques à l'école primaire.

Les objectifs de cette action de formation ont été d'une part de permettre aux apprenant.e.s (17 répartis en deux groupes) de se constituer un corpus d'ouvrages proches de l'univers référentiel de leurs élèves et porteurs de sujets de réflexion, et d'autre part de s'approprier une méthodologie pour mener un questionnement dans un débat philosophique. Afin de mesurer l'évolution de leurs représentations et leurs pratiques de classe, plusieurs outils ont été mobilisés : questionnaire sur les représentations et le sentiment de compétence en amont ; carnet de bord pour référencer les observations lors des temps de formation ; évaluations diagnostiques et formatives sur les performances et l'observation des séances ; et un questionnaire d'appréciation de la formation.

Les résultats croisés des différents recueils de données, selon le principe du *learning by doing* (Dewey, 1938 in Balleux, 2000 ; Knowles, 1990), mettent en évidence que la corrélation entre savoirs universitaires et savoirs expérimentiels acquis lors des stages en responsabilité, et partagés lors des phases de restitution et analyse de pratique ont permis aux professeur.e.s des écoles en formation initiale de s'engager dans un processus d'apprentissage où la part d'autrui dans la formation de soi (Eneau, 2005) a constitué un élément majeur.

**Mots clés :** philosophie, enfants, enseignant·es, littérature de jeunesse océanique, altérité

### Références

- Blond-Rzewuski, O. (2018). *Pourquoi et comment philosopher avec les enfants ?* Hatier.
- Chirouter, E. (2015). *L'enfant, la littérature et la philosophie*. L'Harmattan.
- DENC (2016). *L'école calédonienne est en marche, Délibération du Congrès n° 106 relative à l'école calédonienne*.  
<https://denc.gouv.nc/sites/default/files/documents/ecolecaledonienne.pdf>
- Delsol, A. (2000). Un atelier de philosophie à l'école primaire, *Diotime-L'Agora*, 8.  
<http://pratiquesphilo.free.fr/contribu/contrib26.htm>
- Dewey, J., *Expérience et éducation*. In Balleux, A. (2000). Évolution de la notion d'apprentissage expérimentiel en éducation des adultes : vingt-cinq ans de recherche. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 263–286.  
<https://doi.org/10.7202/000123ar>
- Eneau, J. (2005). *La part d'autrui dans la formation de soi : Autonomie, Autoformation et Réciprocité en Contexte Organisationnel*. L'Harmattan.

- Knowles, M. (1990). *L'apprenant Adulte, vers un nouvel art de la formation*. Les Éditions d'Organisation.
- Lalanne, A. (2009). *La philosophie à l'école : une philosophie de l'école*. L'Harmattan.
- Lévine, J., & Moll, J. (2003). *JE est un autre. Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*. ESF éditeur.
- Lipman, M. (2016). Philosophy for children, *Metaphilosophy*, 7(1), 17-39  
<https://www.jstor.org/stable/24435193>
- Ricoeur, P. (1991). *Temps et récit I. L'intrigue et le récit historique*. Seuil.
- Sorin, N. (dir.) (2006). *Imaginaires métissés en littérature pour la jeunesse*. Presses de l'Université du Québec.
- Tozzi, M. (2001). *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*. Hachette Livre.

<b>Session parallèle 2, Salle B25 INSPE</b>			Modérateur
17 novembre	9:15	12:00	Carole ATEM

## Communication 1

Warren TEANINIURAITEMOANA  
 09:15-09:45, le 17 novembre 2022, Salle B25 INSPE

### **La violence féminine en Océanie à travers les œuvres de Sia Figiel, Titaua Peu et Alexis Wright**

Warren TEANINIURAITEMOANA, wazteanini@gmail.com  
 Laboratoire EASTCO, Université de la Polynésie française

#### **Résumé**

Sia Figiel, Titaua Peu et Alexis Wright, trois écrivaines océaniennes autochtones, parcourent à travers leurs œuvres littéraires le contexte historique et politique de leurs pays respectifs (les Sāmoa, la Polynésie française et l'Australie), mais également, l'environnement physique et social immédiat dans lequel évoluent leurs personnages.

Notre communication traitera principalement des personnages féminins, et plus particulièrement, des violences qui leur sont infligées, dans les écrits suivants :

- La petite fille dans le cercle de la lune (The Girl in the Moon Circle) (Figiel, 1996) et L'île sous la lune (Where We Once Belonged) (Figiel, 1999) ;
- Mutismes (Peu, 2003) et Pina (Peu, 2016) ;
- Plaines de l'espoir (Plains of Promise) (Wright, 1997).

Ces violences se présentent sous différentes formes. Elles sont verbales et physiques, mais également morales et psychologiques. De plus, ces violences varient selon l'auteur et sont spécifiques aux réalités sociales de son pays.

Dans les œuvres de Sia Figiel, les actes de violences, perpétrés par les adultes principalement, semblent servir à « éduquer » les jeunes filles. Cependant, les jeunes épouses subissent également ce genre de traitement. Cette « violence éducative » fait alors partie du parcours initiatique de ces épouses et de ces jeunes filles, et est également utilisée afin de former celles qui, un jour, deviendront détentrices des secrets familiaux et des savoirs ancestraux.

Chez Titaua Peu, l'homme est violent lorsqu'il est alcoolisé. Ici, les violences, qui sont à la fois physiques et verbales, sont non seulement conjugales, mais également infantiles. Toutefois, ces « violences infantiles » ne sont pas uniquement l'œuvre du père. Elles sont infligées par des parents démunis et dépassés, qui ne savent répondre qu'en battant leurs enfants. Les mots manquent surtout.

Dans *Les plaines de l'espoir*, Alexis Wright plonge ses lecteurs dans la vie communautaire des missions aborigènes, où toutes les formes de violences s'y confondent. Toutefois, une autre forme de violence est présente : la « violence juvénile ». Elle est encouragée par les responsables blancs des missions afin de pointer du doigt la délinquance et justifier ainsi la mise à l'écart des Aborigènes de la société blanche.

La « violence sexuelle », à travers la prostitution et le viol sur mineur, a également sa place dans les ouvrages étudiés, notamment dans ceux de Titaua Peu et d'Alexis Wright.

Enfin, à travers les écrits de nos trois auteures océaniques, le lecteur se rend compte que ces formes de violences sont souvent les conséquences de la christianisation et de la colonisation. Chez Sia Figiel, c'est la religion chrétienne qui est pointée du doigt. Elle a complètement modifié les comportements des Sāmoans vis-à-vis de leur culture et de leurs croyances ancestrales. Dans les œuvres de Titaua Peu, la Polynésie française n'étant pas un pays décolonisé, l'auteur accuse ouvertement les Français de tous les maux du pays. Alexis Wright, quant à elle, entraîne son lecteur dans une société où le racisme est la principale source de violence. Les fillettes aborigènes sont séparées de leurs mères et subissent des violences qui détruisent non seulement leur esprit et leur âme, mais également, et surtout, leur identité. L'« Australie blanche » a fait naître des formes de violences aussi bien multiculturelles qu'interculturelles.

Les œuvres de nos trois écrivaines océaniques peuvent donc servir de support d'éducation et d'instruction pour les lecteurs occidentaux, mais également océaniques, afin de leur faire prendre conscience des réalités politiques et sociales de ces pays qui furent ou qui sont encore en situation coloniale.

**Mots clés :** littérature océanique, littérature du Pacifique, littérature postcoloniale, féminisme postcolonial, violence féminine, violence conjugale, violence éducative, violence infantile, violence juvénile, violence sexuelle

### Références

- Figiel, S. (1996). *The Girl in the Moon Circle*. Mana Publications.
- Figiel, S. (1999). *Where We Once Belonged*. Kaya Production.

Peu, T. (2003). *Mutisme*. Papeete: Haere po.

Peu, T. (2016). *Pina*. Au vent des îles.

Wright, A. (1997). *Plains of Promise*. University of Queensland Press.

## Communication 2

---

Déana WONG

09:45-10:15, le 17 novembre 2022, Salle B25 INSPE

### **Étayage parental et construction du langage décontextualisé en Polynésie française**

Déana WONG, wongdeana@gmail.com  
Équipe d'Accueil Sociétés Traditionnelles et Contemporaines en Océanie,  
Université de la Polynésie française

#### **Résumé**

Cette communication présente quelques résultats d'une recherche dont l'un des objectifs était d'identifier l'influence de l'étayage parental sur la construction du langage décontextualisé en français d'enfants en début de scolarité sur l'île de Moorea.

Usage élaboré de l'oral qui se veut précis et explicite, le langage décontextualisé constitue un objectif majeur de l'école maternelle (Bouysse et al., 2006). Il peut être relié à l'évocation verbale qui consiste à évoquer un objet, un événement absent au moyen du langage (Piaget & Inhelder, 2012). Il revêt également les caractéristiques du code linguistique élaboré présentant un vocabulaire varié, une syntaxe souple capable de transmettre des significations explicites (Bernstein, 1975). En outre, il s'apparente à la langue scolaire, qui permet la construction et la transmission du savoir (D'Anglejan & Masny, 1987). *A fortiori*, chez les enfants bilingues immigrés, la langue scolaire en langue seconde, atteignant un niveau d'efficacité plus tardivement que le langage conversationnel, peut créer de la difficulté scolaire (Cummins, 2008).

Pour D'Anglejan et Masny (1987), les interactions parent/enfant participent de la construction du langage décontextualisé. En effet, selon la théorie du développement social de Vygotski, un enfant apprend dans le cadre d'interactions avec un individu plus compétent qui lui fournit un étayage situé dans sa zone proximale de développement (Bruner, 1983 ; De Weck, 2010). Plusieurs formes d'étayage parental interviennent : l'étayage langagier (De Weck & Salazar Orvig, 2019), la distanciation parentale relative aux demandes des adultes qui stimulent plus ou moins les capacités d'abstraction de l'enfant (Labrell et al., 2007; Sigel, 1982, 2002) et les pratiques éducatives qui influent sur son développement (Deslandes & Royer, 1994).

En termes de méthodologie, les deux premières étapes de la recherche ont permis de recueillir les niveaux de langage expressif et décontextualisé déclarés d'enfants de Section des Petits. 158 parents puis 11 enseignants ont ainsi renseigné un questionnaire autoadministré (Bliss & McCabe, 2012; Duyme et al., 2010; McCabe & Bliss, 2003). Dans une troisième étape, au sein d'un échantillon de sept dyades parent/enfant, des observations d'interactions, des entretiens avec les enfants en situation de narration et avec les parents ont été filmés puis transcrits.

Les résultats des analyses de contenu font apparaître une influence positive de l'étayage de la tâche de narration sur la construction du langage décontextualisé. De plus, cette construction semble sensible aux pratiques éducatives étayantes ainsi qu'à l'étayage linguistique.

En conclusion, la recherche dessine des pistes d'intervention afin d'accompagner la construction du langage décontextualisé des jeunes enfants et propose une modélisation de la conduite langagière de narration d'expérience personnelle et des variables qui sous-tendent sa construction.

**Mots clés :** Langage décontextualisé, étayage parental, école maternelle, bilinguisme, Polynésie française

### Références

- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*. Les éditions de minuit.
- Bliss, L. S., & McCabe, A. (2012). Personal Narratives: Assessment and Intervention. *Perspectives on Language Learning and Education*, 19(4), 130–138. <https://doi.org/10.1044/lle19.4.130>
- Bouysse, V., Gresser, S., Houyel, T., & Koch, M. (2006). *Le langage à l'école maternelle*. Centre national de documentation pédagogique.
- Bruner, J. S. (1983). 10. Le rôle de l'interaction de tutelle dans la résolution de problème. In *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire* (pp. 261–280). Presses Universitaires de France.
- Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. In N. H. Street, B. & Hornberger (Ed.), *Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition, Volume 2: Litteracy* (pp. 71–83). <https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3>
- D'Anglejan, A., & Masny, D. (1987). Déterminants socioculturels de l'apprentissage du discours décontextualisé en milieu scolaire : vers un cadre théorique intégré. *Revue Québécoise de Linguistique*, 16(2), 145–161. <https://doi.org/10.7202/602597ar>
- De Weck, G. (2010). Interactions adulte-enfant et troubles du développement du langage : bilan des recherches et questions ouvertes. In J. Bernicot, E. Veneziano, M. Musiol, & A. Bert-Erboul (Eds.), *Interactions verbales et acquisition du langage* (pp. 151–170). L'Harmattan. <https://doi.org/10.1192/bjp.112.483.211-a>
- De Weck, G., & Salazar Orvig, A. (2019). L'apport des études de corpus à l'analyse de l'étayage. *Corpus [En Ligne]*, 19, 1–16. <http://journals.openedition.org/corpus/4173>
- Deslandes, R., & Royer, É. (1994). Style parental, participation parentale dans le suivi scolaire et réussite scolaire. *Service Social*, 43(2), 63–80. <https://doi.org/10.7202/706657ar>
- Duyme, M., Capron, C., & Zorman, M. (2010). *IDE Forme complète*.
- Labrell, F., Maintier, C., & Olivier, M. (2007). Distanciation et mémorisation des noms à 5 ans: Une recherche action en ZEP. *Revue Française de Pédagogie*, 160, 87–101.
- McCabe, A., & Bliss, L. S. (2003). *Patterns of Narrative Discourse. A muticultural, life span approach*. Pearson Education.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (2012). *La psychologie de l'enfant*. Presses Universitaires de France.



- Sigel, I. (1982). The Relationship between Parental Distancing Strategies and the Child's Cognitive Behavior. *Families as Learning Environments for Children*, 47–86. [https://doi.org/10.1007/978-1-4684-4172-7\\_2](https://doi.org/10.1007/978-1-4684-4172-7_2)
- Sigel, I. (2002). The Psychological Distancing Model: A Study of the Socialization of Cognition. *Culture and Psychology*, 8(2), 189–214.

### Communication 3

---

Kara EDWARD, Constance LAVOIE, Winnie GREY  
10:15-10:45, le 17 novembre 2022, Salle B25 INSPE

#### **Critères d'analyse d'œuvres de littérature jeunesse traitant des perspectives autochtones canadiennes**

Kara EDWARD, Kara.Edward@USherbrooke.ca  
Université de Sherbrooke

Constance LAVOIE, Constance.Lavoie2@USherbrooke.ca  
Département d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire, Université de Sherbrooke

Winnie GREY  
Commission scolaire Kativik Ilisarniliriniq

#### **Résumé**

Le rapport de la Commission de vérité et de réconciliation du Canada (CVRC) fait état que l'éducation, comme elle a été le point névralgique du génocide culturel vécu par les personnes autochtones, doit être au cœur du processus de réconciliation (Gouvernement du Canada, 2015). L'appel à l'action 62 de ce rapport mentionne explicitement qu'il faut « [i]ntroduire, le plus tôt possible dans le parcours scolaire de l'élève, des notions relatives à l'histoire et aux cultures autochtones » (Gouvernement du Canada, 2015, p. 266). Ainsi, chacune des provinces canadiennes a la responsabilité de mettre en œuvre des stratégies dans le but d'inclure les perspectives autochtones à l'enseignement. Au Québec, par exemple, la demande d'inclusion des perspectives autochtones par les personnes enseignantes s'illustre par une demande explicite du gouvernement dans le Référentiel de compétences professionnelles en enseignement (Gouvernement du Québec, 2020). Bien que les personnes enseignantes doivent mettre en application cette inclusion, elles vivent un sentiment d'inconfort qui est directement lié à cette demande d'inclusion, sentiment faisant partie intégrante du processus de décolonisation de son enseignement (Aitken et Radford, 2018). Les personnes enseignantes ont donc besoin de stratégies concrètes et d'accompagnement pour ce faire (Côté, 2019), dans sa synthèse des réussites et des défis en lien avec l'intégration des perspectives autochtones au Canada, met en lumière que l'utilisation de la littérature est une des pratiques ayant des retombées positives parce qu'elle peut servir « comme porte d'entrée aux discussions permettant l'intégration des perspectives autochtones et la décolonisation de l'éducation » (Côté, 2019, p. 36). Considérant ces différents enjeux et réussites, le comité M8wwa L┘ mamu de l'Université de Sherbrooke, en collaboration avec ses différents partenaires autochtones, a élaboré un outil d'analyse des œuvres de littérature jeunesse présentes dans les classes. Ces critères sont 1) la source de l'œuvre, 2) la collaboration, 3) les illustrations, 4) la traduction ou graphie des langues autochtones, 5) les sujets traités, 6) la terminologie, 7) la date de l'œuvre, 8) la reconnaissance de l'œuvre et 9) la catégorisation de l'œuvre. Ces critères ne se

présentent pas comme un outil visant la discrimination des œuvres à utiliser ou non dans le cadre scolaire, mais plutôt comme un guide pour accompagner les personnes enseignantes allochtones à développer un regard critique sur les différentes œuvres qu'elles utilisent dans les classes et qui véhiculent parfois des stéréotypes sur les membres des Premiers Peuples. Cette présentation propose l'explication des neuf critères d'analyse ainsi qu'une exemplification de la manière d'opérationnaliser cet outil au regard de l'analyse de différents albums de littérature jeunesse. Cette communication vise à outiller les formateurs à discuter des réalités et des enjeux des Premiers peuples au moyen de la littérature jeunesse.

**Mots clés :** albums de littérature de jeunesse, perspectives autochtones canadiennes, critères, analyse

### Références

- Aitken, A., & Radford, L. (2018). Learning to teach for reconciliation in Canada: Potential, resistance and stumbling forward. *Teaching and Teacher Education*, 75, 40-48. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.014>
- Côté, I. (2019). Les défis et les réussites de l'intégration des perspectives autochtones en éducation : synthèse des connaissances dans les recherches menées au Canada. *Journal of Belonging. Identity, Language, and Diversity*, 3(1), 23-45.
- Gouvernement du Canada. (2015). *Rapport final de la Commission de vérité et de réconciliation du Canada*. <http://www.trc.ca/websites/trcinstitution/index.php?p=891>
- Gouvernement du Québec (2020). *Référentiel de compétences professionnelles*. Ministère de l'Éducation.

## Communication 4

---

Mari WIKLUND, Anne RIIPPA

10:45-11:00, le 17 novembre 2022, Salle B25 INSPE

### **Traits prosodiques des exclamations produites par les apprenants finnophones du français et par les locuteurs natifs du français dans la lecture d'un texte littéraire**

Mari WIKLUND, [mari.wiklund@helsinki.fi](mailto:mari.wiklund@helsinki.fi)  
Université de Helsinki

Anne RIIPPA, [anne.riippa@helsinki.fi](mailto:anne.riippa@helsinki.fi)  
Université de Helsinki

### Résumé

Cette étude porte sur les traits prosodiques des exclamations produites par des locuteurs finnophones du français et par un groupe de contrôle consistant en des locuteurs natifs du français. Cette comparaison est particulièrement intéressante puisque le français parlé se caractérise par des mouvements intonatifs larges (e.g. Di Cristo, 1998 ; Mertens, 2008 ; Morel & Danon-Boileau, 1998 ; Rossi, 1999), tandis que l'intonation du finnois se caractérise par une certaine monotonie créée par une échelle de variations restreinte de la fréquence fondamentale (Iivonen, 1998).

Selon les études antérieures (Delais-Roussarie et al., 2015 ; Di Cristo, 2016), les exclamations du français se terminent typiquement par un abaissement intonatif de la syllabe prétonique, suivi d'une montée et d'une chute finale produites pendant la syllabe tonique ((L)H\* L%). Nous nous intéressons à ce qui caractérise la différence de l'intonation des énoncés exclamatifs lorsque ceux-ci sont prononcés par des non natifs, à savoir par des apprenants finnophones du français, et lorsqu'ils sont prononcés par des locuteurs natifs du français.

Notre corpus consiste en des enregistrements où 15 apprenants finnophones du français et 5 locuteurs natifs du français lisent un extrait d'un dialogue tiré de la pièce de théâtre *En attendant Godot* (Beckett, 1952). Les locuteurs finnophones sont des étudiants qui suivaient un cours de français au Centre de langues de l'Université de Helsinki. Ils avaient une connaissance de la langue française égale aux niveaux A1-A2 du cadre européen commun de référence pour les langues (CEFR, 2022).

Nos résultats indiquent que dans 64,0% des cas, les locuteurs natifs du français produisent les énoncés exclamatifs avec un mouvement intonatif du type montée-chute. Dans la parole des apprenants finnophones, ce type de mouvement est plus rare : il apparaît seulement dans 30,7% des cas. De plus, la partie descendante du mouvement intonatif est plus petite dans la parole des apprenants finnophones que dans celle des locuteurs natifs (la différence est statistiquement significative). Les exclamations produites par les apprenants finnophones se terminent le plus souvent dans une chute intonative (37,3%). Ce type apparaît aussi dans la parole des locuteurs natifs, mais plus rarement (20,0%). Aussi bien les exclamations produites par les locuteurs natifs (16,0%) que celles produites par les apprenants finnophones (22,7%) peuvent également se terminer en une montée mélodique, mais cela n'est pas très fréquent. Le corpus comporte aussi quelques occurrences (4,0%) où les apprenants finnophones produisent une exclamation avec une intonation plate. Dans la parole des locuteurs natifs, ce type d'intonation n'apparaît pas.

Dans les analyses acoustiques, nous utilisons le système Prosogram (Mertens, 2004), un outil technique permettant de générer des annotations des extraits de la parole et des stylisations correspondant à une estimation de la hauteur mélodique perçue par un auditeur moyen. L'avantage de ce système est qu'il est indépendant de la langue, ce qui est important lorsque l'on étudie la parole des apprenants de L2.

**Mots clés :** intonation, prosodie, exclamations, parole, français parlé, finnois, phonétique, linguistique contrastive, FLE, théâtre

### Références

- Beckett, S. (1952). *En attendant Godot*. Éditions de Minuit.
- Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) (2022). *Qualitative aspects of spoken language use – Table 3 (CEFR 3.3): Common Reference levels*. URL : <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/table-3-cefr-3.3-common-reference-levels-qualitative-aspects-of-spoken-language-use>, consulté le 3 mars 2022.
- Delais-Roussarie, E., Post, B., Avanzi, M., Buthke, C., Di Cristo, A., Feldhausen, I., Jun, S.-A., Martin, P., Meisenburg, T., Rialland, A., Sichel-Bazin, R., & Yoo, H.-Y. (2015). *Intonational Phonology of French: Developing a ToBI system for*

- French. Dans S. Frota & P. Prieto (dirs.), *Intonation in Romance* (pp. 63-100). Oxford University Press.
- Di Cristo, A. (1998). Intonation in French. Dans D. Hirst & A. Di Cristo (dirs.), *Intonation Systems: A Survey of Twenty Languages* (pp. 195-218). Cambridge University Press.
- Di Cristo, A. (2016). *Les musiques du français parlé : Essais sur l'accentuation, la métrique, le rythme, le phrasé prosodique et l'intonation du français contemporain*. De Gruyter.
- Iivonen, A. (1998). Intonation in Finnish. Dans D. Hirst & A. Di Cristo (dirs.), *Intonation Systems: A Survey of Twenty Languages* (pp. 311-327). Cambridge University Press.
- Mertens, P. (2004). Le prosogramme : une transcription semi-automatique de la prosodie. *Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain*, 30(1-3), 7-25.
- Mertens, P. (2008). Syntaxe, prosodie et structure informationnelle : une approche prédictive pour l'analyse de l'intonation dans le discours. *Travaux de linguistique*, 56(1), 97-124.
- Morel, M.-A., & Danon-Boileau, L. (1998). *Grammaire de l'intonation. L'Exemple du français oral*. Ophrys.
- Rossi, M. (1999). *L'intonation, le système du français : description et modélisation*. Ophrys.

## Communication 5

---

Amélie ALLETRU

11:00-11:30, le 17 novembre 2022, Salle B25 INSPE

### **Les compétences des enseignants en classe de langue : une entrée par la didactique professionnelle.**

#### **Cas de l'enseignement des Langues et Culture Polynésiennes**

Amélie ALLETRU, [amelie.alletru@univ-nantes.fr](mailto:amelie.alletru@univ-nantes.fr)  
 CREN (EA 2661), Nantes Université

#### **Résumé**

Au-delà des référentiels prescriptifs, comment saisir les compétences des enseignants ? Nous envisageons cette question depuis une orientation de didactique professionnelle (Pastré, 2008) qui prend pour objet d'analyser et de favoriser le développement des savoirs d'expérience, en ce qu'ils s'actualisent en situation. Il s'agit de repérer les connaissances en acte des praticiens, leur conceptualisation dans l'action (Vergnaud, 1996) à travers la mobilisation de schèmes d'action, en d'autres termes l'organisation de leur activité. Nous suivons la piste ouverte par Vinatier (2009) qui croise la théorie de Vergnaud avec celle de Kerbrat-Orecchioni (1992) en linguistique interactionniste, prenant ainsi en compte la dimension subjective des invariants opératoires des professeurs en interaction avec leurs élèves. Considérant que toute pratique est inscrite dans une culture, elle-même inscrite dans des pratiques et pas seulement dans des mots (Bazin, 2008 ; Bruner, 2008), nous cherchons à saisir la dimension culturelle des

schèmes d'action des enseignants en intégrant dans l'analyse la nature multimodale (Mondada, 2012) de leur activité en situation. Nous identifions des configurations interactionnelles culturelles (Vinatier, 2013) en nous appuyant sur un modèle qui examine les tensions vécues par les praticiens entre les enjeux de type épistémique (régulation des problèmes didactiques), pragmatique (contrôle et régulation de la tâche) et relationnels (gestion de la communication) et en étendant ce modèle É-P-R (Vinatier, 2013) à l'articulation dans l'analyse les dimensions verbales, non verbales et paraverbales de l'activité.

Une telle analyse a été conduite à Tahiti dans le cadre d'une recherche collaborative où des professeurs des écoles ont participé à un dispositif de co-explicitation visant à produire une analyse partagée de leur activité en classe de Langues et Culture Polynésiennes. Nous avons croisé nos différentes données pour repérer les éléments constitutifs de leurs schèmes d'action, révélant par là-même les connaissances en acte, largement implicites, révélatrices de leurs compétences. Nous prenons appui sur une séance menée par une enseignante de CM1 autour de la légende du cocotier pour illustrer les connaissances en acte ainsi dévoilées : nos résultats montrent de quelle manière la culture « agissante » de l'enseignante est façonnée par ses conceptualisations et comment les dimensions relationnelle et pragmatique de son activité sont activement sollicitées au profit de la dimension épistémique. La co-explicitation permet de repérer des traits de généricité au-delà des situations singulières étudiées en dévoilant une configuration interactionnelle culturelle référée au « *ite* » et qui semble caractéristique de l'enseignement des LCP.

Notre analyse nous conduit *in fine* à formuler quelques propositions de contribution à la didactique des LCP d'une part et de réflexion en matière de formation aux compétences à enseigner les LCP d'autre part.

**Mots clés :** didactique professionnelle de l'enseignement, recherche collaborative, co-explicitation, schème, culture, multimodalité, compétences, LCP

### Références

- Bazin, J. (2008). *Des clous dans la Joconde. L'anthropologie autrement*. Toulouse : Anacharsis.
- Bruner, J. (2008). *Culture et modes de pensée – L'esprit humain dans ses œuvres*. Paris : Retz
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales*. Tome 2. Paris : Armand Colin.
- Mondada, L. (2012). Organisation multimodale de la parole-en-interaction : pratiques incarnées d'introduction des référents. *Langue française*, 2012/3(175), 129-147. <https://doi.org/10.3917/lf.175.0129>
- Pastré, P. (2008). La didactique professionnelle : origine, fondements, perspectives. *Travail et Apprentissages*, (1), 9-21.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.-M. Barbier, *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 275-292). <https://doi.org/10.3917/puf.barbi.2011.01.0275>
- Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Vinatier, I. (2013). *Le travail de l'enseignant. Une approche par la didactique professionnelle*. Le point sur... Pédagogie. Bruxelles : De Boeck.

## Communication 6

---

Carole ATEM et Florent ATEM

11:30-12:00, le 17 novembre 2022, Salle B25 INSPE

### **L'approche comparative du tahitien, du français et de l'anglais sous l'angle des opérations énonciatives : quels bénéfices pour l'enseignement de ces langues en Polynésie française ?**

Carole ATEM, carole.atem@upf.pf  
EASTCO, Université de la Polynésie française  
FIRL, Université Sorbonne Nouvelle Paris 3 (Membre associé)

Florent ATEM, florent.atem@upf.pf  
GDI, Université de la Polynésie française

#### **Résumé**

En prenant pour point de départ la *Grammaire de l'Académie tahitienne*, l'ouvrage *Éléments pour une étude comparative du tahitien, du français et de l'anglais* (Atem, Atem et Atem, 2019) avait notamment pour objectif de souligner la complexité des structures de la langue tahitienne et de montrer les liens de similarité qu'elle entretient, sur le plan des opérations énonciatives (Culioli, 1999), avec le français et l'anglais, deux langues exogènes d'usage et d'influence prépondérants en Polynésie française. L'hypothèse des auteurs était aussi que ces recherches pourraient modifier les représentations affectives de ces langues chez les différents locuteurs impliqués dans le contexte local, de même que leur rapport, académique ou non, à ces langues. De quel(s) ordre(s) sont les bénéfices potentiels de cette approche, en particulier en matière de transmission de ces langues sur le Territoire à l'époque contemporaine ? La présente communication se propose de mettre en évidence certaines pistes possibles d'exploitation didactique de cette étude comparative, ainsi que les implications que pourrait avoir cette démarche dans la sécurisation linguistique et culturelle des apprenants dans le contexte de la Polynésie française d'aujourd'hui.

**Mots clés :** étude comparative des langues, opérations énonciatives, linguistique culiolienne, enseignement contextualisé, milieu postcolonial et insulaire

#### **Références**

Atem F., Atem C., et Atem F. (2019). *Éléments pour une étude comparative du tahitien, du français et de l'anglais*. Papeete : Direction Générale de l'Éducation et des Enseignements/Ministère de l'Éducation – Ministère de la Culture de la Polynésie française.

Culioli A., (1999). *Pour une linguistique de l'énonciation : domaine notionnel, Tome 3*. Paris : Ophrys.

<b>Session parallèle 3, Salle B21 INSPE</b>	Modérateur
17 novembre 9:15 12:00	René-Serge DE NEEF

## Communication 1

---

Line NUMA-BOCAGE

09:15-09:45, le 17 novembre 2022, Salle B21 INSPE

### **Médiation didactique et formation des conseillers des institutions pour un meilleur accompagnement des jeunes en risque de décrochage social : un exemple en Martinique**

Line NUMA-BOCAGE, line.numa-bocage@cyu.fr  
Laboratoire BONHEURS, EA 7517, CY Cergy Paris Université

#### **Résumé**

La Martinique présente un fort taux de chômage et singulièrement le chômage des jeunes (29%). Il apparaît que la sous-qualification constitue un élément important de ce chômage. Les événements de novembre 2021, qui ont vu se déployer une violence soudaine et très élevée, ont laissé éclater au grand jour que, au-delà de la situation vis-à-vis de l'emploi, les jeunes de l'île présentent un profond malaise que les différentes observations sociologiques ne permettaient pas de prévoir. Ces éléments interrogent les différentes instances et, dans ces perspectives, le gouvernement souhaite mieux appréhender et comprendre les difficultés des jeunes pour y remédier. Comment aller vers ces jeunes, afin de leur proposer des actions mieux adaptées à leurs besoins ? Une action débutée dans le quartier de Tartane, La Trinité, en décembre 2021 (Dispositif Expérimental Jeunes pour prévenir le décrochage des jeunes) et qui se poursuit encore avec des résultats probants (Formation BAFA1 en avril 2022 : 14 inscrits, 11 personnes concernées, 9 réussites, 7 en BAFA2 approfondissement de mai à juillet 2022 ; 2 recrutés dans le dispositif « 1JOB 1 saisonnier » en août), répond partiellement à la question.

Cette action a pu se dérouler en appui sur une forme d'entretien inscrite dans le cadre scientifique de la médiation didactique, l'entretien en autoconfrontation à visée de didactique professionnelle (Numa-Bocage, 2020), adapté aux jeunes (EA-CDPJ). Il permet, avec le concept de schème et la didactique professionnelle (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006), de mettre à jour les attentes et besoins des jeunes, avec leur concours à travers des entretiens individuels et collectifs (EA-CDPJ). Il ressort, entre autres éléments de contraintes dans la prévention du décrochage, un rejet de la part des jeunes, des communications difficiles avec les conseillers des institutions (Pôle emploi et Missions locales). A partir de l'analyse des entretiens (approche longitudinale : 6 entretiens en moyenne par jeune, avec 7 jeunes, de décembre 2021 à août 2022), nous identifions des points de tension qui pourraient être levés par une formation mettant l'accent sur les processus de médiation didactique adéquats (écoute, prise en considération des jeunes, identification des connaissances et compétences acquises par l'expérience, entre autres). L'approche qualitative retenue pour analyser certains

extraits de ces entretiens permet de proposer des leviers d'action pour la formation. Ils sont présentés à travers l'une des actions réalisées, issue de ces entretiens : la construction d'une BIBLIOTHÈQUE SOCIALE ET SOLIDAIRE dans le local d'une résidence, dans un quartier défavorisé. Cette action peut être judicieusement reproduite et étendue à d'autres quartiers, avec des ajustements et formations en fonction des attentes mises à jour à travers les entretiens individuels et collectifs (EA-CDPJ).

**Mots clés :** décrochage, entretien en autoconfrontation, schème, médiation didactique, jeunesses, accompagnement, quartier défavorisé, EA-CDP

### Références

- Numa-Bocage, L. (2020). L'entretien d'analyse de l'activité en didactique professionnelle : l'EA-CDP. *Phronesis*, 9, 37-48. <https://www.cairn.info/revue--2020-3-page-37.htm>
- Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.

## Communication 2

---

Komikuma BOAFO, Jacques MIKULOVIC  
09:45-10:15, le 17 novembre 2022, Salle B21 INSPE

### Contexte de travail et choix pédagogiques : cas de l'accompagnement à la scolarité en France et des cours de répétition au Togo

Komikuma BOAFO, selormey2002@gmail.com  
LACES, Université de Bordeaux

Jacques MIKULOVIC, jacques.mikulovic@u-bordeaux.fr  
LACES, Université de Bordeaux

### Résumé

L'effet des déterminantes socio-économiques sur les résultats scolaires justifie l'apparition de l'accompagnement dans le champ éducatif. Apparu en réponse à l'externalisation des difficultés d'apprentissage des élèves, il est aujourd'hui considéré comme un levier pédagogique pour appuyer le métier de l'enseignement, grâce notamment à son rôle réparateur (Glasman, 2001 ; Lescouarch, 2008 ; Bernardin, 2012). Peu documentés, ses effets semblent pourtant mitigés car ces dispositifs travaillent le plus souvent en marge de l'école (Feyfant, 2014 ; Glasman et Besson, 2004 ; CNESCO, 2016 ; Barrère, 2013). Le travail scolaire en dehors de la classe se pose en effet entre deux espaces didactiques complémentaires : un système principal (l'école) et un système secondaire (famille, espace socio-éducatif) (Félix, 2003 ; Joshua et Félix, 2002). Ainsi donc aucun accompagnement ne saurait être bénéfique aux enfants si l'espace scolaire n'est pas pris en compte en dehors de la maison. Or, autant chez les élèves que chez les accompagnateurs, on note cette discontinuité (Barrère, 2015). Comment un accompagnement pédagogique peut atteindre des objectifs de réussite si la continuité entre ces espaces didactiques n'est pas assurée ?

Située aux confluences de la sociologie de l'éducation et de la pédagogie, cette étude se veut comparative par la mise en parallèle de deux pays, la France et le Togo, éloignés



l'un de l'autre non seulement du point géographique mais aussi socio-économique. L'objectif est donc de rendre compte des logiques communes et des spécificités pédagogiques d'accompagnement propres à chaque pays dans un dynamisme de compréhension. Existe-t-il alors des logiques cohérentes de choix pédagogiques connexes aux deux pays dans l'accompagnement scolaire en dépit de leurs différences à tous égards ? Cette recherche portera donc sur l'analyse contextuelle des pratiques pédagogiques dans les dispositifs d'accompagnement à la scolarité en France et des cours de répétition au Togo.

Pour répondre à notre question de recherche, deux outils de recueils de données ont été déployés, l'un quantitatif (questionnaire) et l'autre qualitatif (entretien semi-directif). 246 accompagnateurs (bénévoles, étudiants, autres métiers et enseignants en activité ou à la retraite) ont répondu aux questionnaires et 20 accompagnateurs de 4 dispositifs (secours catholique, Accompagnement à la scolarité, Mstic et Particuliers) ayant répondu auparavant au questionnaire ont été interviewés.

Les résultats obtenus nous confirment que, faute de formation spécifique, les choix pédagogiques semblent être liés au profil individuel (enseignants ou autres métiers) des accompagnateurs. Ensuite, les pratiques pédagogiques d'accompagnement dans les dispositifs étudiés ne sont pas innovantes et restent typiquement scolaires et donc susceptibles de ne pas répondre aux besoins des jeunes qui sont accompagnés (Vincent, 1994 ; Houssaye, 1998). Finalement, nous avons remarqué que les exigences posturales de l'accompagnement (suivi, cheminement, relation et évaluation) ne semblent pas être tenues par les participants à notre étude. De telles pratiques peuvent devenir préjudiciables à l'acquisition d'une culture commune : l'appui pédagogique devrait se différencier et s'adapter à chaque enfant pour répondre à ses besoins éducatifs particuliers. Dans ce sens l'accompagnement éducatif pourrait prendre des formes diverses et plus contextualisées. Des dispositifs de formation en accompagnement en éducation pourraient améliorer cette situation et faciliter une vraie coéducation capable d'intégrer accompagnateurs, enseignants, parents et enfants. Nous espérons que notre travail pourra contribuer à démontrer que la complémentarité des différents espaces didactiques apporterait des bénéfices importants à l'accompagnement éducatif.

**Mots clés :** accompagnement à la scolarité, cours de répétition, valeurs institutionnelles, pratiques pédagogiques

### Références

- Barrère, A. (2013). Les établissements scolaires à l'heure des « dispositifs ». *Carrefours de l'éducation*, (2), pp. 9-13.
- Barrère, A. (2015). *Travailler à l'école : que font les élèves et les enseignants du secondaire ?* Presses universitaires de Rennes.
- Bernardin, J. (2012). Devoirs ou travail personnel ? *Dialogue*, 46, pp. 39-42.
- CNESCO - Conseil national d'évaluation du système scolaire (2016). *Inégalités sociales et migratoires. Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités ?* Paris : CNESCO.
- Felix, C. (2003). *Une analyse comparative des gestes de l'étude personnelle : le cas des mathématiques et de l'histoire*, Thèse de doctorat, Université de Provence.

- Feyfant, A. (2014). Réussite éducative, réussite scolaire. *Note de Veille de l'institut français de l'éducation*, 24.
- Glasman, D. (2001). *L'accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école*. Paris : PUF.
- Glasman, D., & Besson, L. (2004). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*. Paris : Haut Conseil de l'Evaluation de l'Ecole.
- Houssaye, J. (1998). Le centre de vacances et de loisirs prisonnier de la forme scolaire. *Revue française de pédagogie*, 125, pp. 95-107.
- Johsua, S., & Felix, C. (2002). Le travail des élèves à la maison : une analyse didactique en termes de milieu pour l'étude, *Revue Française de Pédagogie*, 141, pp. 89-97. DOI : 10.3406/rfp.2002.3074
- Lescouarch, L. (2008). Enjeux de l'évolution des dispositifs d'accompagnement à la scolarité dans leur relation avec le scolaire. In *Symposium, Laboratoire CIVIIC Apprendre en dehors de l'école*. [https://www.univ-rouen.fr/civiic/actu/lescouarchaccompagnement\\_scolaireciviic2008.pdf](https://www.univ-rouen.fr/civiic/actu/lescouarchaccompagnement_scolaireciviic2008.pdf)
- Vincent, G. (dir.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?* Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

### Communication 3

---

Abdelhak QRIBI

10:15-10:30, le 17 novembre 2022, Salle B21 INSPE

#### **Déterminants contextuels et conditions d'installation et de vie des enseignantes dans les sites isolés en Guyane française**

Abdelhak QRIBI, [abdelhakqribi@orange.fr](mailto:abdelhakqribi@orange.fr)  
Laboratoire MINEA, Université de Guyane

#### **Résumé**

À l'instar d'autres territoires d'outre-mer, l'académie de Guyane enregistre des performances scolaires bien en deçà des résultats moyens obtenus au niveau national (Caro, 2018). Cette première fracture entre le territoire hexagonal et le territoire guyanais se double d'une autre, locale cette fois-ci, entre la bande du littoral, relativement bien lotie en infrastructures économiques, administratives, sanitaires, ... d'un côté, et les sites isolés de l'intérieur, beaucoup moins bien privilégiés de l'autre. La qualité de l'enseignement et la stabilité des équipes dans un tel contexte en pâtissent (Bériet, Macedo, Qribi et Vié, 2021 ; Qribi et Ho-A-Sim, 2019). Effectivement, si l'attractivité de l'académie de la Guyane est relativement faible, celle des communes de l'intérieur, situées sur le fleuve Maroni à l'Ouest et le fleuve Oyapock à l'Est notamment, accessibles uniquement en avion et en pirogue, l'est encore davantage.

Considérant l'importance de la stabilité des équipes dans la construction du climat scolaire (Debarbieux, 2015) et de la réussite scolaire (Lothaire, Dumay et Dupriez, 2012), et compte tenu de la persistance de la problématique du *turnover* en rapport avec

les particularités du contexte territorial et culturel, la présente contribution appréhende les conditions d'installation et l'expérience de vie personnelle et professionnelle des enseignants sur le fleuve Maroni.

Si le contexte territorial et culturel, considéré dans ses dimensions écologique, sociologique, mais aussi symbolique et représentationnelle (Champollion, 2019), représente bel et bien une donnée structurelle source de vulnérabilité pour les enseignants (Mathieu, 2016), l'analyse de ses effets nécessite une approche dynamique et interactionnelle. En effet, les facteurs vulnérabilisant n'agissent jamais de manière univoque, mais toujours en rapport avec les singularités d'un sujet actif qui s'adapte, se personnalise et construit ses conditions d'existence en fonction de sa perception de la situation, du sens qu'il lui donne et des projets qui l'animent (Baubion-Broye, Dupuy, Prêteur, 2013 ; Almudever et Dupuy, 2016).

Une enquête par entretiens semi directifs auprès d'une dizaine d'enseignants du 1<sup>er</sup> degré en 2016 et en 2019, entretiens recueillis et analysés dans la perspective d'une socialisation active plurielle et conflictuelle, permet la mise en relief d'une pluralité de postures, de manières de vivre et d'agir dans le nouveau contexte d'installation, de vie et d'enseignement. Elle montre par ailleurs que si la formation des équipes se trouve inmanquablement impactée par le *turnover* caractéristique du contexte étudié, des dynamiques discrètes, portées par des noyaux durs, permettent, parfois, la création d'une mémoire collective et une relative continuité dans la vie des écoles.

**Mots clef** : contexte territorial et culturel, Guyane française, enseignants, sites isolés, socialisation, personnalisation, vulnérabilité

### Références

Almudever, B., & Dupuy, R. (2016). Introduction. Sujets pluriels : la construction de la personne à l'articulation de différents milieux et temps de socialisation, *Nouvelle revue de psychosociologie*, 22, pp. 7-20.

Baubion-Broye, A., Dupuy, R., & Prêteur, Y. (dir.) (2013). *Penser la socialisation en psychologie. Actualité de l'œuvre de Philippe Malrieu* (pp. 171-185). Toulouse : Erès.

Bérier, G., Macedo, S., Qribi, A., & Vié, A. (2021). *Accès à l'école et qualité de l'éducation : une enquête qualitative dans 4 territoires guyanais*. UNICEF-France.

Caro, P. (2018). *Inégalités scolaires d'origine territoriale en France métropolitaine et d'Outre-mer*. Paris : Cnesco.

Champollion, P. (2019). État de la question « éducation et territoire » : analyse à partir de territoires ruraux et montagnards. In Danic, I., Fontar, B., Grimault-Leprince, A., Lementec, M. & David, O. *Les espaces de construction des inégalités éducatives*. Presses universitaires de Rennes.

Debarbieux, E. (2015). Du « climat scolaire » : définitions, effets et politiques publiques. *Éducation & formations*, 88-89, pp.11-27.

Lothaire, S., Dumay, X., & Dupriez, V. (2012). Pourquoi les enseignants quittent-ils leur école ? Revue de la littérature scientifique relative au turnover des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 181, pp. 99-126.

Mathieu, Y. (2016). *Accès aux droits et aux services publics en Guyane. Compte rendu du déplacement du Défenseur des droits en octobre 2016*. Défenseur des droits.

Qribi, A., & Ho-A-Sim, J. (2019). Les enseignants dans les sites dits isolés en Guyane : Transition professionnelle et négociations identitaires. *Formation et profession*, 27(1), 53-69. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.447>.

## Communication 4

---

Rachel PHEULPIN, Sandrine MEJIAS, Manuel GARCON  
10:30-10:45, le 17 novembre 2022, Salle B21 INSPE

### **L'influence des habitudes de jeu et du milieu socioculturel sur les performances en mathématiques. Étude auprès d'enfants sénégalais et martiniquais.**

Rachel PHEULPIN, [rachel.pheulpin.etu@univ-lille.fr](mailto:rachel.pheulpin.etu@univ-lille.fr)  
Département d'orthophonie, Université de Lille

Sandrine MEJIAS, [sandrine.mejias@univ-lille.fr](mailto:sandrine.mejias@univ-lille.fr)  
SCALab, Université de Lille

Manuel GARCON, [manuel.garcon@inspe-martinique.fr](mailto:manuel.garcon@inspe-martinique.fr)  
INSPE de l'académie de Martinique, Université des Antilles

#### **Résumé**

Les mathématiques, et en particulier le calcul mental, représentent une part capitale de notre quotidien. Le développement du sens du nombre et des opérations ainsi que les automatismes de calcul sont recommandés dès les premières années de l'école primaire (Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2018). En effet, cette période est reconnue comme primordiale pour le développement des habiletés mathématiques sous-jacentes au calcul mental (i.e. comptage, connaissance des faits arithmétiques, connaissances procédurales, Butterworth, 2005; von Aster, 2000). L'acquisition précoce de ces habiletés semble liée à la future réussite académique et professionnelle des élèves (Aunio & Niemivirta, 2010; Duncan et al., 2007; Mejias et al., 2019). Il s'agit donc d'un enjeu politique et social important et des études ont mis en évidence de moins bonnes performances mathématiques chez les enfants issus de milieux socio-économiques, -scolaires ou -culturels faibles (Jordan et al., 2006; Jordan & Levine, 2009; Mejias & Schiltz, 2013). On sait aussi que la pratique au domicile d'activités ludiques centrées sur les mathématiques prédit les compétences en calcul des enfants d'âge préscolaire et du primaire, à condition qu'elles soient suffisamment formelles et que les interactions avec les aidants soient de qualité (Daucourt et al., 2021).

La présente étude s'inscrit dans le cadre du projet pluridisciplinaire Africa 2020, dont l'objectif principal est la modélisation des mécanismes mentaux et des artefacts culturels qui concernent le calcul mental, en fonction des environnements socioculturels de la Martinique et du Sénégal. Le projet propose une approche culturelle du calcul mental via une analyse comparée des conceptions en Afrique et en France. Son but est de proposer des moyens pour améliorer les performances des élèves en calcul mental, en co-construisant des outils pédagogiques adaptés aux deux cultures.

Dans ce contexte, des élèves du CP au CM2, de Martinique (3000 élèves) et du Sénégal (3000 élèves), ont pris part à des épreuves collectives de calculs (i.e. dictée de nombres, comparaisons de nombres, calculs lacunaires et calculs rapides ; Mejias et al., 2019). Des questionnaires ont également été transmis aux enseignants (13 en Martinique et 60 au Sénégal), parents et élèves (60 au Sénégal et 60 en Martinique). L'objectif de ces questionnaires est de recueillir des données sur la manière d'enseigner le calcul mental dans les deux régions, sur la façon dont les parents perçoivent les compétences mathématiques de leurs enfants, sur l'intérêt des enfants pour ce domaine et la manipulation au domicile de jeux utilisant le calcul. Dans la présente étude, nous nous focalisons sur l'influence des habitudes de jeu et du milieu socioculturel (i.e. les méthodes d'enseignement) sur les performances des enfants. Avec pour objectifs de pouvoir (1) se positionner par rapport aux liens entretenus entre les types de stimulations reçues au domicile et les performances mathématiques réelles des enfants, et (2) étudier l'impact de ces stimulations au travers de la scolarité de l'enfant (du CP au CM2), en regard des spécificités du milieu socioscolaire (zone prioritaire ou non) et socioculturel.

Les premiers résultats montrent que les élèves aiment de moins en moins les Mathématiques tout au long de leur cursus à l'école primaire. Nous apprenons aussi que les enseignants en éducation prioritaire ont un plus grand sentiment de compétence dans leur enseignement des Mathématiques qu'hors éducation prioritaire.

Nous entendons par cette étude contribuer à l'amélioration des résultats en calcul mental en dégagant des pistes favorables (particulièrement en éducation prioritaire), au niveau pédagogique mais aussi hors de la classe.

**Mots clés :** Mathématiques, apprentissages mathématiques, calcul mental, facteurs sociaux, facteurs culturels, facteurs économiques

### Références

- Aunio, P., & Niemivirta, M. (2010). Predicting children's mathematical performance in grade one by early numeracy. *Learning and Individual Differences, 20*(5), 427-435. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2010.06.003>
- Butterworth, B. (2005). Developmental dyscalculia. In J. I. D. Campbell (Ed.), *Handbook of Mathematical Cognition*, pp. 455-467. Psychology Press.
- Daucourt, M. C., Napoli, A. R., Quinn, J. M., Wood, S. G., & Hart, S. A. (2021). The home math environment and math achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 147*(6), 565.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K., & Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Dev Psychol, 43*(6), 1428-1446. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>
- Jordan, N. C., Kaplan, D., Oláh, L. N., & Locuniak, M. N. (2006). Number sense growth in kindergarten: A longitudinal investigation of children at risk for mathematics difficulties. *Child development, 77*(1), 153-175. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00862.x>

- Jordan, N. C., & Levine, S. C. (2009). Socioeconomic variation, number competence, and mathematics learning difficulties in young children. *Developmental Disabilities Research Reviews*, 15(1), 60-68.
- Mejias, S., Muller, C., & Schiltz, C. (2019). Assessing Mathematical School Readiness [Original Research]. *Frontiers in psychology*, 10(1173). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01173>
- Mejias, S., & Schiltz, C. (2013). Estimation abilities of large numerosities in Kindergartners [Original Research]. *Frontiers in psychology*, 4. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00518>
- Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports (2018). *Bulletin officiel spécial n°3 du 5 avril 2018. Enseignement du calcul : un enjeu majeur pour la maîtrise des principaux éléments de mathématiques à l'école primaire*. Repéré à : <https://www.education.gouv.fr/bo/18/Special3/MENE1809042N.htm>
- von Aster, M. G. (2000). Developmental cognitive neuropsychology of number processing and calculation: varieties of developmental dyscalculia. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 9, 41-57. <Go to ISI>://000165836700006

## Communication 5

---

Isabelle HIDAIR

10:45-11:15, le 17 novembre 2022, Salle B21 INSPE

### **Idéologies de l'assimilation et de la négritude dans la pédagogie interculturelle**

Isabelle HIDAIR-KRIVSKY, [isabelle.hidairkrivsky@gmail.com](mailto:isabelle.hidairkrivsky@gmail.com)  
MINEA UR 7485, Université de Guyane

#### **Résumé**

L'analyse porte sur la difficulté d'enseigner lorsqu'on étudie des questions aussi sensibles que l'ethnocentrisme (Lévi-Strauss, [1973] 1997), l'interculturalité (Abdallah-Preteille, 1992, 1996), le « préjugé racial » (Guimond, 2006), les « stéréotypes et relations intergroupes » (Bourhis et Leyens, 1999) et la « discrimination » car elles sont ancrées dans une société dont l'histoire est liée à la colonisation et à l'esclavage.

En considérant que l'interrogation sur le positionnement du chercheur est nécessaire à toute recherche (Naepels, 1998), nous proposons d'analyser l'exercice du métier dans un contexte où les registres d'appartenance sont activés en fonction des enjeux. En présentant l'histoire de la société guyanaise, nous définissons les notions d'assimilation (Hajjat, 2012) et de Négritude (Césaire, 1935) avant d'analyser des situations d'interactions observées lors des cours dispensés à l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation, où nous avons mis en place la méthodologie suivante : des cours ont été filmés en 2006 et 2007, des questionnaires ont été distribués à 79 étudiants du master 1 métiers de l'Éducation, de l'enseignement et de la formation en 2016 et nous avons observé les interactions de 2002 à 2018. Ces recherches mettent en évidence la nécessité des débats comme processus d'apprentissage développant le sens de la coopération et l'argumentation (Numa-Bocage, 2009) dans une société où les groupes sociaux sont

juxtaposés et les interactions souvent conflictuelles. Ainsi, les observations et entretiens de groupes mettent en évidence que les idéologies de l'assimilation et de la Négritude perdurent sous des formes multiples en ce XXI<sup>e</sup> siècle, creusant les écarts dans une société souvent qualifiée de « mosaïque » où les « ethnies » sont perçues de manière juxtaposée, profondément étrangères l'une à l'autre. Ainsi, la rencontre n'est pas aisée, mais grâce au débat, se développe le sens de la coopération, l'écoute, la négociation, l'argumentation. L'objectif étant d'aborder la question interculturelle sous l'angle de la mobilité et non plus de la nationalité ou de la « race

**Mots clés :** négritude, assimilation, Guyane française, pédagogie interculturelle, professorat des écoles

### Références

- Abdallah-Preteille, M. (1992). *Quelle école pour quelle intégration ?* CNDP, Hachette Éducation.
- Abdallah-Preteille, M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*. Anthropos.
- Bourhis, R. Y. et Leyens, J-P. (1999). *Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes*. Mardaga.
- Césaire, A. (1935). Liberté. *L'Étudiant noir*, n°3, (pp.269-270).
- Guimond, S. (2006). La fonction sociale des préjugés ethniques. *Cahiers de l'Urmis*, 10-11., DOI : <http://urmis.revues.org/207>
- Hajjat, A. (2012). *Les frontières de l'«identité nationale». L'injonction à l'assimilation en France métropolitaine et coloniale*, Editions La Découverte.
- Lévi-Strauss, C. ([1973] 1997). *Anthropologie structurale deux*. Plon.
- Naepels, M. (1998). « Une étrange étrangeté. Remarques sur la situation ethnographique ». *L'Homme*, 148, (pp.185-199).
- Numa-Bocage, L. (2009). Le débat, outil didactique pour le développement du jugement moral et la didactique professionnelle, *Carrefours de l'éducation*, 2(28), .37-52, Armand Colin.

## Communication 6

---

Vincent MARTIN

11:15-11:45, le 17 novembre 2022, Salle B21 INSPE

### **Endiguer le décrochage scolaire en Guyane : Le dispositif 6<sup>ème</sup> Ambition Réussite ou comment donner du sens à la venue à l'école ?**

Vincent MARTIN, [vincent.martin@ac-guyane.fr](mailto:vincent.martin@ac-guyane.fr)  
Laboratoire CIREL, Université de Lille

#### Résumé

L'efficacité d'un dispositif d'aide aux élèves en difficultés et la lutte contre le décrochage ont été le point de départ d'un questionnement qui a motivé cette recherche. Notre réflexion s'est alors portée et contextualisée sur l'analyse d'un dispositif expérimental 6<sup>e</sup> Ambition Réussite (6<sup>e</sup> AR) qui est mis en place dans un collège à

l'intention d'élèves de 6<sup>e</sup> qui présentent des difficultés de maîtrise de la langue française et des facteurs prédateurs d'enclenchement du processus de décrochage scolaire. Nous avons choisi d'interroger les concepts théoriques sur le décrochage scolaire, en poursuivant par les organisations apprenantes et en associant l'étude des dispositifs expérimentaux.

Le dispositif 6<sup>e</sup> AR se caractérise, sur tout un territoire, par son approche holistique qui se veut innovante ; il s'agit d'un processus qui intègre un emploi du temps spécifique qui s'appuie sur les obligations pédagogiques réglementaires associées au programme de 6<sup>e</sup> (cycle 3) et s'enrichit d'enseignements et de pratiques nouvelles comme : l'EIST, l'EIH, *l'atelier retrace* qui permet aux élèves de revenir sur les apprentissages de la semaine (métacognition) et *l'atelier de parole* pour le nourrissage culturel indispensable. L'objectif prioritaire de la 6<sup>e</sup> AR est de prendre en charge les enfants en grande difficulté de lecture de la langue de l'école, le français, afin qu'ils et elles soient en mesure, un an plus tard, d'intégrer une classe de 5<sup>e</sup> ordinaire dans de meilleures conditions, en ayant comblé leurs lacunes. Ce travail de recherche, par son approche méthodologique de terrain (enquêtes, entretiens, observations de terrain) et de proximité, a permis d'interroger l'ensemble des acteurs depuis l'origine du projet de 2016 à 2020.

Nous concluons que le dispositif 6<sup>e</sup> AR du collège Réeberg Néron apporte une contribution significative pour lutter contre le décrochage scolaire. Le modèle présenté fonctionne plutôt bien au regard des éléments dont nous disposons ; il permet aux élèves d'être valorisés, de développer l'estime de soi, de gagner en assurance, compétences et connaissances. Nous concluons également que le dispositif influence les pratiques de ses acteurs les plus impliqués et a généré une communauté de pratiques et d'acteurs informels qui font vivre les dispositifs, les font évoluer avec aussi de nouvelles implantations dans de nouveaux collèges.

Cependant, si notre étude démontre l'effet de cette classe et l'efficacité du dispositif, ce dernier n'influe pas durablement sur la suite du parcours scolaire de certains élèves. Le dispositif semble décaler ou retarder les effets d'une problématique plus profonde. Aussi nous préconisons que l'approche du dispositif soit systémique, inscrite dans un programme plus large qui est celui de la lutte contre le décrochage scolaire dans un espace-temps qui comprend la scolarité complète de l'élève avec une meilleure prise en compte du contexte plurilingue et multilingue.

**Mots clés :** décrochage scolaire, dispositif innovant, article 34, expérimentation, maîtrise de langue, organisation apprenante

### Références

- Alby, S., & Léglise, I. (2007). *Comprendre la Guyane d'aujourd'hui*. Cayenne : Ibis Rouge Editions, pp. 469-479.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy - The exercise of personal control*. New York : Freeman.
- Bernard, P.-Y. (2011). Le décrochage des élèves du second degré : diversité des parcours, pluralité des expériences scolaires. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 44(4), pp. 75-97.
- Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires. L'école en difficulté*. Bruxelles : De Boeck.



- Cros, F. (2002). L'innovation en éducation et en formation : topiques et enjeux. In N. Alter (éd.). *Les logiques de l'innovation : Approche pluridisciplinaire* (pp. 211-240). Paris : La Découverte.
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. E. (2000). Predicting Different types of School Dropouts: A typological Approach on two Longitudinal Samples, *Journal of educational psychology*, 92(1), pp. 171-190.
- Marsollier, C. (2003). *L'innovation pédagogique : ses figures, son sens et ses enjeux*. Expressions, Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) La Réunion, pp. 9-32.
- Reuter, Y., Condette, S., & Boulanger, L. (2013). Les expérimentations « article 34 de la loi de 2005 ». Bilan et discussion d'une recherche sur des pratiques scolaires « innovantes ». *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 46(3), pp. 13-39.
- Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline, the Art and Practice of the learning organization*. Doubleday Currency, London, cité par Romme G. et Dillen R. (1997). Mapping the landscape of organizational learning, *European Management Journal*, 15(1), pp. 68-78.

<b>Session parallèle 4, Salle B26 INSPE</b>	Modérateur
17 novembre 9:15 12:00	Eléda ROBO

## Communication 1

Jean-Louis ROSE, Christine COULANGE  
09:15-09:45, le 17 novembre 2022, Salle B26 INSPE

### « Traversées », une expérience pédagogique innovante pour les étudiants de Mayotte

Jean-Louis ROSE, jeanlouis.rose@univ-mayotte.fr  
Centre Universitaire de Formation et de Recherche de Mayotte (CUFR)

Christine COULANGE, sisygambis@7portes.net  
Sisygambis-Les 7 Portes

#### Résumé

En 2014, la création du Pôle Culture du Centre Universitaire de Formation et de Recherche de Mayotte soutenu par la Direction des Affaires Culturelles eut pour ambition de favoriser l'accès à la culture des étudiants mahorais en menant une double approche : connaissance de la culture occidentale d'une part et appropriation de la culture régionale d'autre part. Pour parvenir à cet objectif, le CUFR se rapprocha dès 2016 de l'artiste exploratrice Christine Coulange, cofondatrice en 1989 de Sisygambis-Les 7 Portes dont le studio est installé à la Friche la Belle de Mai à Marseille. Pionnière de l'art multimédia en France, récompensée en 2005 par le Prix Möbius France de la

création multimédia, cette artiste avait entamé en 2016 à Mayotte une résidence de création artistique de trois ans grâce au soutien de la Direction des Affaires Culturelles de l'île. La démarche artistique de Sisygambis s'est inscrite dans l'extension d'un art multimédia nourri d'explorations, de rencontres fortes et de créations liant traditions et technologies contemporaines. Un travail d'anthropologie visuelle comprenant des films, des interviews et des photographies constituant un véritable fonds média sur ces cultures a été mené. Ce vaste travail de création artistique multimédia a été l'occasion de valoriser sur un plan national et international le patrimoine culturel et artistique de Mayotte à travers les paysages, les coutumes de pêche, les cérémonies religieuses, les musiques, les danses, les langues parlées, la musique. Afin de valoriser l'histoire de cette terre de migrations et de métissages, le numérique et le multimédia semblaient naturellement des outils indispensables tissant un fil rouge entre les cultures et les continents.

### **Contexte et enjeux**

Le territoire de Mayotte a débuté sa départementalisation en 2011. L'accès au haut débit Internet a été rendu possible par l'arrivée du câble LION l'année suivante bouleversant les habitudes, les usages et les traditions. Même si les fractures numérique et sociale restent importantes (peu d'ordinateurs et d'accès Wi-Fi dans les familles, difficulté de maîtrise de la langue française), force est de constater que la population mahoraise s'est rapidement dotée de smartphones. La part des 80% de moins de 20 ans de la population globale s'est emparée massivement de l'usage des réseaux sociaux et des applicatifs utilisés partout ailleurs dans le monde (Facebook, Snapchat, Tik-Tok, Instagram). La crise sanitaire de 2020 a toutefois démontré les limites d'utilisation du numérique à Mayotte : peu d'accès au Wi-Fi, bande passante capricieuse, difficulté des étudiants à utiliser correctement le courriel et les plateformes dédiées à l'éducation. Si la volonté de s'inscrire dans l'espace numérique mondial des jeunes mahorais est évidente, leur connaissance de l'outil numérique et des possibilités qu'il offre reste médiocre. Qui plus est, leur contact avec la culture traditionnelle assuré jusqu'ici par la transmission orale prise en charge par les aînés ne fonctionne plus guère. Aux difficultés de maîtrise de la langue française s'ajoute un fort sentiment d'acculturation de la population : peur de voir disparaître les langues, les danses, les chants, les gestes et les rituels du patrimoine immatériel régional. Pour la jeunesse de Mayotte, se pose donc à la fois la question de l'identification à la culture régionale, de son appropriation puis de sa transmission. A cet égard, la démocratisation de la participation culturelle des jeunes, de leur ouverture à la construction collaborative des savoirs suppose une appréhension fiable des enjeux de l'outil numérique et, au-delà, de la pédagogie nécessaire à son utilisation. Ainsi, la notion de plateforme numérique doit être soigneusement explicitée pour en comprendre l'usage et l'intérêt. En effet, à ce jour, la plupart des étudiants du CUFR sont inscrits dans des cursus généralistes (licences de lettres, de géographie, de droit, de sciences de la vie ou de mathématiques) et il n'existe pas encore sur le territoire de formation spécialisée en numérique ni en audiovisuel, encore moins en

communication : la figure de l'amateur prend ici la forme de l'étudiant non spécialisé qu'il convient d'encadrer.

### **Expérimentations sur le terrain**

Convaincus de cette nécessité, il nous sembla naturel de tisser un partenariat entre le CUFR et Sisygambis de manière à inventer conjointement des dispositifs pédagogiques permettant aux étudiants de mieux connaître leur patrimoine, de prendre conscience des échanges culturels qui se sont développés dans la région au cours des siècles passés et d'imaginer des dispositifs permettant de collecter et de transmettre ce patrimoine. Les projets engagés ont été enrichis par des partenariats et conventions, notamment avec le MuMA-Musée de Mayotte, les Archives départementales de Mayotte et la Chaire Unesco - Innovation, Transmission et Édition Numériques (ITEN)- Université Paris 8 – CréaTIC<sup>2</sup>. Plus récemment, avec le réseau des Alliances Françaises de l'océan Indien des universités malgaches de Fianarantsoa et de Majunga et de celle des Seychelles.

Au cours de la résidence artistique de Christine Coulange à Mayotte, un webdocumentaire « *Les ports, de la Méditerranée à l'océan Indien* » avait été coproduit par l'Institut du monde arabe à Paris et soutenu par la Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France rattachée au ministère de la culture. Le webdoc permettait à chacun de voyager d'îles en villes en français, en arabe et en anglais tout en prenant en compte les langues traditionnelles de Mayotte : le *kibushi*, le *shimaoré* y sont traduits, mais aussi le *swahili* et les langues des Comores. Ces langues, largement utilisées à l'oral, sont encore en cours de stabilisation à l'écrit, ce qui en fait un axe de recherche majeur dans le travail de Sisygambis. Installé en permanence au MuMa-Musée de Mayotte, le webdocumentaire permettait aussi, par l'ubiquité du numérique, de mettre en valeur le *Moulidi*, cérémonie soufi, le *Djoho*, le Port de Longoni ou la beauté des instruments de musique de Zama Colo, un des derniers luthiers de l'île à fabriquer le *dzendze* et le *gaboussi*. De manière générale, Sisygambis s'est donc attaché ces dernières années à intensifier ses liens avec la jeunesse et à créer pour elle et avec elle. Ces créations ont donné lieu à un atelier d'écriture multimédia, multilingue et musical au MuMa : de jeunes Mahorais et Comoriens réagissent sur le patrimoine matériel et immatériel du Rocher de Dzaoudzi, visible en ligne dans le film « *Le rocher, mon histoire, ma parole : Shisiwa yangu, tarehi yangu, makalima yangu* »<sup>3</sup>. Pendant la résidence Sisygambis à Mayotte, le premier audioguide de Mayotte a été réalisé. Intitulé

---

<sup>2</sup> Le projet IDEFI-CréaTIC repose sur cinq principes fondamentaux : la création comme moteur épistémologique de pédagogies innovantes (dans le cadre d'Ateliers-Laboratoires), le recours systématique aux technologies numériques de pointe pour l'enseignement et le travail collaboratif, l'accompagnement personnalisé des étudiants (du recrutement au diplôme) dans le cadre de pédagogies par projets, l'évaluation et la transparence des résultats, l'insertion professionnelle.

<sup>3</sup> Les compositions musicales et sonores réalisées avec Sisygambis sont en ligne sur la plateforme *Bandcamp*.

« *Le rocher de Dzaoudzi* »<sup>4</sup>, il s'agit du premier outil de médiation numérique disponible au musée qui ne disposait jusqu'ici que de documents disparates et de fiches plastifiées. Son élaboration a donné lieu à une *master class* avec les étudiants désormais capables de concevoir leur propre audioguide. Des ateliers de traductions furent organisés par le Pôle Culture du CUFR animés par l'Association SHIME (Shimaore Méthodique), spécialistes des langues locales, pour le lancement de la phase multilingue du projet à l'occasion des Journées Européennes du Patrimoine en 2018.

Depuis le début de la résidence, ces projets connectés et les films réalisés ont donc été conçus comme autant d'expérimentations permettant la collecte des matériaux du Patrimoine Culturel Immatériel (PCI) à destination du projet de plateforme web multilingue de Sisygambis, une future plateforme composée de films, d'entretiens, de créations vidéo-musicales et de photographies. Ce projet collaboratif évolutif est voué à s'étendre au fil des tournages, des nouveaux partenaires et collaborateurs. Une étude de base de données a été réalisée avec le soutien de la Délégation générale à la langue française et aux langues de France en 2018<sup>5</sup>.

### « Traversées »

Fort de ces expériences sur le terrain, Sisygambis et le Pôle Culture du CUFR de Mayotte développent depuis trois ans maintenant « *Traversées* », un projet international de coopération culturelle pédagogique et collaborative. À partir du travail artistique de Sisygambis, ce projet vise à former les étudiants mahorais, ceux des pays partenaires (Madagascar, Seychelles et autres pays du sud-ouest de l'océan Indien) et des territoires de l'Outre-mer français aux métiers de l'audiovisuel et du multimédia dans une optique de préservation du patrimoine culturel immatériel de la région. Deux premières missions se sont déroulées à Madagascar en avril et en novembre 2019, une troisième s'est déroulée en Guyane en mars 2022. D'autres missions sont d'ores et déjà programmées en partenariat avec les alliances françaises du sud-ouest de l'océan Indien

---

<sup>4</sup> En téléchargement libre, installé sur les tablettes du musée, il permet au grand public une visite guidée et

illustrée du rocher de Dzaoudzi, quartier historique de Mayotte. Il a donné lieu à une collaboration unique entre différents acteurs culturels locaux et en métropole : MuMa-Musée de Mayotte, Archives Départementales de Mayotte, le CUFR, l'association SHIME, l'Iconothèque Historique de l'Océan Indien, Mayotte 1ère, la chaire UNESCO-ITEN, l'Université Paris 8-CréaTIC et un partenariat avec la société Guidigo.

<sup>5</sup> En 2016, une maquette a été réalisée dans le cadre de l'atelier laboratoire Webdocumentaire du programme Idefi-CréaTIC avec les étudiants du master CEN (Création Édition Numérique) de l'Université Paris 8. Puis un prototypage, au sein du Master Création Audio-Visuelle de l'INA (Institut National de l'Audiovisuel), ENC (École Nationale des Chartes) et l'ENS Cachan (École Normale Supérieure de Cachan), avec un triple objectif de formation - conception - production. Une recherche a été menée sur l'exploitation des vidéos dans le contexte multilingue, qui nécessite de pouvoir gérer les médias et les sous-titres dans les langues locales, ainsi que des tests de différentes plateformes. Un audit du travail a eu lieu avec une présentation publique du prototype lors des « *Cross Video Days* » à la Fondation Maison des Sciences de l'Homme, et un bilan a été rédigé. Le prototype de plateforme et les films ont été présentés lors de la conférence internationale "Humanisme Numérique", ils sont décrits comme « *une manière fondamentalement nouvelle, un regard et une écoute à travers des expériences visuelles et sonores en prise avec l'intensité du réel.* » (via Humanisme Numérique).

et des universités de la région. Ces nouvelles étapes permettront d'enrichir le fonds média de la plateforme, de développer les projets évolutifs de Sisygambis, comme la performance « *De la Méditerranée à l'océan Indien, les rythmes de la transe* » et de réaliser un album musical combinant musique traditionnelle et musique électronique. Cette création conçue pour une installation sur trois écrans et douze enceintes sonores, restituera une traversée de dix ans sur la route des épices, un vaste périple d'images sonores, rythmé de l'Égypte à la Tanzanie, le Kenya, Zanzibar, les Comores, Mayotte et Madagascar. Pour le public des étudiants de Mayotte, l'intérêt est double. D'une part, ils apprennent avec leurs homologues des pays traversés à réaliser des images et des prises de sons, à les traiter et à les implémenter en ligne via les outils numériques actuels. Par le biais de cette formation hybride et progressive, les étudiants se forment aux différents formats des médias, les documentent et développent leurs capacités rédactionnelles. D'autre part, en plus de favoriser des rencontres interculturelles, le projet « Traversées » permet aux étudiants de Mayotte de tisser un véritable réseau, à la fois avec les étudiants rencontrés lors des *master class* internationales mais aussi avec les jeunes non scolarisés de Mayotte intéressés par le numérique, l'audiovisuel et la communication. Ce projet global a donc aussi pour ambition de travailler sur la cohésion sociale en favorisant un retour à la formation des jeunes isolés de l'île. L'ouverture prochaine au CUFR d'un Diplôme Universitaire « Communication digitale et multimédia » permettra aux jeunes ainsi repérés de poursuivre la formation amorcée sur le terrain.

La démarche artistique de valorisation et de respect dans la multiculturalité de Sisygambis et du CUFR met donc Mayotte en relation avec les cultures environnantes et favorise les échanges qui s'y nouent depuis fort longtemps. La riche histoire de ces terres de migrations, de métissages et de mémoire est alors propulsée dans la modernité numérique puisque Sisygambis, depuis toujours - et particulièrement pour ce grand projet sur l'océan Indien -, exprime l'expérience des hommes par les outils technologiques les plus actuels. Sisygambis réaffirme ainsi sa vision du numérique comme un acte d'exploration, de déploiement et de partage du monde avec tous.

**Mots clés :** formation, pédagogie, média, numérique, cultures, identité, patrimoine, musique, langues, plateforme

### Références

Institut du monde arabe (s.d.). *Les ports, de la Méditerranée à l'océan Indien*. <https://les-ports.sisygambis.webdoc.imarabe.org/>

Ministère de la culture (s.d.). *Galleries des projets inspirants*. <https://www.culture.gouv.fr/Thematiques/Patrimoine-culturel-immateriel/Pour-les-acteurs-de-la-sauvegarde/Le-Patrimoine-culturel-immateriel-en-Outre-mer/Galerie-de-projets-inspirants>

Ministère de la culture (s.d.). *Le Rocher de Dzaoudzi, MuMA-Musée de Mayotte*. <https://www.culturecheznous.gouv.fr/le-rocher-de-dzaoudzi-muma-musee-de-mayotte>

Sisygambis. (s.d.). *Sisygambis Les 7 portes*. <https://sisygambis.fr>

Sisygambis. (s.d.). “*Traversées*” master class MAO.

<https://sisygambis.bandcamp.com/album/travers-es-master-class-mao>

Université de Mayotte (s.d.). *Le pôle culture*. <https://www.univ-mayotte.fr/fr/vie-de-campus/pole-culture/le-pole-culture.html?search-keywords=p%C3%B4le+culture>

## Communication 2

---

Séverine TAILHANDIER

09:45-10:15, le 17 novembre 2022, Salle B26 INSPE

### **Territoire, identité et appropriation : pistes pour une didactique de la lecture subjective en Polynésie**

Séverine TAILHANDIER, severine.barbero@u-bourgogne.fr  
Laboratoire EASTCO, Université de la Polynésie française

#### **Résumé**

Les recherches en didactique de la littérature (Dufays, 2002 ; Ahr, 2014 ; Louichon et Perrin-Doucet, 2020 ; Shawky-Milcent, 2014) soulignent depuis plusieurs années que la lecture subjective (Langlade, 2007 ; Larrivé, 2014) peut favoriser la mobilisation des élèves dans l’acte de lire ainsi que l’appropriation des textes littéraires (Shawky-Milcent, 2014 ; Sauvaire, 2015). Celle-ci se caractérise par une prise en compte effective du sujet lecteur (Louichon, 2016) dans la réception des textes littéraires, tant d’un point de vue expérientiel, axiologique qu’évaluatif (Schaeffer, 2015 ; Langlade, 2007). Nos recherches en didactique de la lecture littéraire (Tailhandier, 2018, 2021) nous ont menée à questionner plus spécifiquement les dynamiques identificatoires texte-lecteur (Jouve, 2019) chez des élèves du secondaire de profils très variés et à observer leurs effets sur la mobilisation des élèves et l’appropriation des textes littéraires.

Aujourd’hui, nous questionnons la pertinence de cette lecture subjective dans le contexte d’enseignement en Polynésie, auprès d’élèves scolarisés en REP +. Si de premiers éléments d’analyse nous amènent à observer l’intérêt didactique de ces approches identificatoires dans la compréhension, il apparait que certains types de textes mobilisent davantage les élèves que ce qu’il nous a été permis d’observer jusque-là en métropole. En effet, on constate que les collégiens de Polynésie inscrits dans notre recherche action, quel que soit leur profil de lecteur, s’impliquent davantage à partir de textes où l’approche identificatoire peut être motivée par une relation d’appartenance géographique ou identitaire avec la fiction ou son auteur.

Pour préciser ces pistes, nous analyserons les questionnaires réalisés suite aux lectures subjectives proposées à 60 élèves de 3<sup>e</sup> d’un collège REP + de Polynésie (collège de Papara) : deux textes furent étudiés « Moi, ma maison », de H. Hiro, et le texte de B. Holcomb, « Ancêtre » (« tupuna tupuna e »). L’analyse des réponses des élèves permettra d’observer le niveau de compréhension du texte mais aussi de mieux comprendre la nature de l’identification et l’évaluation appréciative (Tailhandier, 2021) que les textes ont pu motiver. Nous comparerons ces résultats avec ceux d’une recherche identique menée en métropole durant l’année 2019, auprès de 3<sup>e</sup> en REP, en

Bourgogne, à partir de deux textes aux mêmes spécificités identificatoires (un poème de Lamartine et un texte poétique de l'auteur creusotin Christian Bobin).

L'analyse de ces résultats selon les géographies des élèves nous aidera à préciser nos recherches en didactique de la lecture subjective, mais surtout à enrichir les pistes didactiques et les entrées littéraires propices aux élèves du *fenua*, d'en voir aussi les limites, afin de répondre aux enjeux de l'apprentissage fondamental de compréhension de l'écrit.

**Mots clés** : compréhension de l'écrit, didactique de la lecture littéraire, textes littéraires, mobilisation, stratégies identificatoires, rep +

### Références

- Ahr, S. (2014). *Enseigner la littérature aujourd'hui : « disputes » françaises*. Honoré Champion.
- Dufays, J.-L. (2002). Les lectures littéraires : évolution et enjeux d'un concept. *Tréma*, 19, 5-16.
- Jouve, V. (2019). *Pouvoirs de la fiction. Pourquoi aime-t-on les histoires ?* Armand Colin.
- Langlade, G. (2007). La lecture subjective. *Québec français*, 145, 71-73.
- Larrivé, V. (2014). *Du bon usage du bovarysme dans la classe de français. Développer l'empathie fictionnelle des élèves pour les aider à lire des récits littéraires : l'exemple du journal de personnage*. [thèse de doctorat]. Université Bordeaux Montaigne, France.
- Louichon, B. (2016). Dix ans de « Sujet Lecteur ». Dans A. Petitjean (dir.), *Didactique du français et de la littérature* (pp. 403-422). Crem/Université de Lorraine.
- Louichon, B., & Perrin-Doucey, A. (2020). Le sujet lecteur en formation d'enseignant·e·s. *Pratiques*, 187-188 [En ligne].
- Sauvaire, M. (2015). La diversité des sujets lecteurs dans l'enseignement de la lecture littéraire. *Éducation et didactique*, 9(2), 107-117.
- Schaeffer, J.-M. (2015). *L'expérience esthétique*. Gallimard.
- Shawky-Milcent, B. (2014). *L'appropriation des œuvres littéraires en classe de seconde* [thèse d'État]. Université de Grenoble-Alpes, France.
- Tailhandier, S. (2018). Pour un enseignement explicite de la lecture interprétative... Oui, mais comment ? *Le Français aujourd'hui*, 202(3), 39-51.
- Tailhandier, S. (2021). Les approches subjectives : quels enjeux pour les pratiques de classe, quelle didactisation ? *Repères [En ligne]*.

## Communication 3

---

Nassera SEDDIKI

10:15-10:45, le 16 novembre 2022, Salle B26 INSPE

### **Réflexions sur une formation décontextualisée pour la préparation aux concours et une formation contextualisée pour la pratique en classe**

Nassera SEDDIKI, nassera.seddiki@upf.pf  
INSPE, Université de la Polynésie française

#### **Résumé**

Cette intervention se propose de mettre en discussion des éléments liés à la contextualisation de la formation des futurs enseignants et la préparation de ces derniers aux concours du CAPET<sup>6</sup> et du CAPLP<sup>7</sup> pour enseigner l'Économie et gestion en lycée technologique et professionnel en Polynésie française. La réflexion repose sur des observations essentiellement réalisées au cours de la formation des étudiants de Master MEEF PLC<sup>8</sup> Économie et gestion 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> années de l'INSPE de la Polynésie française. Dans un premier temps seront présentés des constats et les premiers éléments de réponse apportés. La communication finira par l'ouverture sur des questions de recherche qui pourraient intéresser les étudiants de master 2 et être traitées dans leur mémoire.

Le premier volet s'attachera à la mise en discussion de *la décontextualisation* pour la préparation aux concours. Les éléments suivants ont été relevés :

- (1) Les concours sont nationaux alors que les étudiants interviennent en stage d'observation et de pratique accompagnée en Polynésie.

Par rapport à ce constat, nous avons suggéré aux étudiants d'avoir leurs repères temporels pour le concours (l'épreuve disciplinaire appliquée et l'épreuve de leçon) mais d'observer et de mettre en pratique des progressions pédagogiques locales une fois en établissements scolaires. Cela augmente pour les candidats le niveau de difficulté puisqu'ils doivent se construire des repères temporels distincts pour le concours et la pratique, alors que la pratique doit par définition leur permettre de mieux réussir aux concours.

- (2) Le décalage d'équipement des établissements et les contraintes que les étudiants pourraient rencontrer en Polynésie devraient être tempérés aux moments des épreuves, les établissements métropolitains ne rencontrant pas les mêmes contraintes d'équipement.

En Économie et gestion, l'intégration du numérique est indispensable. Les étudiants doivent donc imaginer des séquences intégrant le numérique qu'ils considèrent ne pas pouvoir exploiter en classe. Cela conduit donc à deux versions de leurs propositions

---

<sup>6</sup> CAPET : Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Technique.

<sup>7</sup> CAPLP : Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Professionnel.

<sup>8</sup> MEEF PLC : Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation Professeur des lycées et collèges.



pédagogiques : concours et pratique en classe. Pour la pratique en classe, un plan « B » est en quelque sorte élaboré afin de pallier les difficultés de connexion et d'utilisation du matériel ; cette pratique a également été constatée lors de visites de fonctionnaires stagiaires.

- (3) L'écart quant aux situations qui pourraient leur être proposées aux épreuves orales et leur contexte professionnel local.

Nous présentons l'exemple suivant : « Une élève arrive voilée en classe, que faites-vous ? ». Cet exemple ne constitue pas une situation qui, pour le moment, fait partie de leur contexte professionnel. Les étudiants sont invités à se projeter en tant qu'enseignant en activité en métropole. Un autre exemple est celui de l'enseignant qui enseignerait en banlieue parisienne, les étudiants polynésiens ne peuvent pas appréhender cette réalité comme leurs pairs métropolitains et ce même s'ils s'informent et consultent régulièrement l'actualité.

- (4) Le contenu des enseignements proposés peut également être mis en discussion.

En droit, la mise en œuvre des lois applicables en France n'est pas aussi rapide et pas non plus systématique en Polynésie. Cela questionne donc l'enseignant quant à une précision systématique de la loi applicable localement au risque de créer la confusion dans l'esprit des élèves.

Même si nous demandons aux étudiants de réaliser leurs séquences pédagogiques, ils peuvent dans certaines situations prendre appui sur une ressource existante (ressource Eduscol, proposition académique ou extrait de manuel). Cependant, les situations d'organisations proposées ne correspondent pas toujours au contexte local. Je peux citer l'exemple de l'ANPE qui n'existe pas en Polynésie et sur lequel nous avons échangé. De même, les exercices et applications proposés sont en euros alors qu'on utilise le franc pacifique en Polynésie. Cela contraint l'enseignant à réaliser une version polynésienne pour chaque ressource pertinente trouvée.

Enfin, sur la particularité du principe de la laïcité (sujet probable d'échange pour les épreuves orales), il est fort intéressant d'aborder la bataille juridique qui a opposé les différentes institutions suite au financement de la reconstruction du Presbytère de Raiatea. Ainsi, il semble intéressant de travailler les spécificités du droit des cultes outre-mer et de l'inapplicabilité de la loi du 9/12/1905 en Polynésie lorsque l'on traite du sujet. Cependant, ce sont des spécificités qui seront utiles à la pratique enseignante sur le territoire mais le sujet leur sera moins utile pour les épreuves du concours.

Le second volet mettra en discussion la nécessité de *la contextualisation* pour la pratique en classe :

- (1) L'enseignement en filières technologique et professionnelle préconise la construction de séquences basées sur des contextes locaux afin de permettre aux élèves de mieux appréhender la réalité, car celle-ci est construite grâce à des repères environnementaux proches.

À la suite de cette préconisation toutes les séquences proposées par les étudiants de Master MEEF Économie et gestion concernent des cas conceptualisés à partir de contextes professionnels locaux. Cela permet également de tisser le lien école - famille - environnement économique local car les élèves rebondissent volontiers sur les entreprises qui sont en général celles où certains membres de leur famille travaillent, des entreprises dont ils achètent les produits... Les élèves sont donc naturellement plus enclins à parler d'entreprises qu'ils connaissent.

- (2) Enfin, le plurilinguisme, et l'usage du français local en classe, une contextualisation nécessaire par rapport aux compétences attendues de l'enseignant du 21<sup>e</sup> siècle.

Effectivement, la CC7<sup>9</sup> « Maitriser la langue française à des fins de communication », reprise en P2<sup>10</sup> « Maitriser la langue française dans le cadre de son enseignement » pourrait paraître exclusive ne permettant pas l'usage d'une autre langue en classe. À travers le visionnage d'une vidéo qui présente une situation réelle recueillie sur le terrain (un exemple où un élève s'exprime en français local) nous nous sommes interrogés sur l'interprétation de ces compétences. Pouvons-nous les envisager de manière large n'excluant pas l'usage du français local si son objectif était d'aider l'élève à comprendre les notions ? Le débat avec les étudiants a porté sur différentes hypothèses comme celle de l'enseignant ne parlant pas lui-même le français local. Des solutions ont émergé, comme passer le relais et permettre l'entraide entre pairs, demander à voix haute à un élève d'expliquer en français... Diverses possibilités ont donc été évoquées sans exclure l'intérêt que peut représenter la langue locale dans les apprentissages scolaires. Par ailleurs, la prise en compte de l'impact que pourrait avoir sur des élèves en difficultés scolaires une réaction du type « Non, en français s'il te plaît ! » (Précision faite que le tutoiement est la norme en Polynésie) constitue également un sujet important pour la pratique en classe. La langue locale est celle souvent parlée par leurs proches, il ne s'agit donc pas de l'exclure du cadre scolaire.

À partir des exemples présentés, nous aimerions ouvrir la discussion sur les questionnements suivants : Quelles limites présente la dualité d'une formation basée sur la contextualisation/décontextualisation ? Dans quelle mesure la contextualisation et l'usage de la langue locale peuvent-ils constituer des leviers aux apprentissages scolaires ? Comment impliquer davantage les familles par la contextualisation des enseignements ?

**Mots clés :** MASTER MEEF PLC, décontextualiser, contextualiser, contextes professionnels locaux, français local, plurilinguisme

---

<sup>9</sup> CC7 = Compétence Commune à tous les professeurs et personnels d'éducation « Maitriser la langue française à des fins de communication ».

<sup>10</sup> P2 = compétences communes à tous les Professeurs « Maitriser la langue française dans le cadre de son enseignement ».

## Communication 4

---

Valérie PEREZ

10:45-11:00, le 17 novembre 2022, Salle B26 INSPE

### Effets de contexte et territorialisation

Valérie PÉREZ, [valerie.perez@upf.pf](mailto:valerie.perez@upf.pf)  
Université de la Polynésie française

#### Résumé

Peut-on décrire les effets de contexte dans les apprentissages et le rapport au savoir dans les termes deleuziens de territorialisation et de déterritorialisation ?

Une telle approche suppose que le savoir a quelque chose à voir avec « la marque qui fait le territoire » (Mille plateaux, p. 634). En effet, comme l'écrit Deleuze, le territoire suppose une expressivité : c'est l'expressivité qui fait le territoire. Quels sont alors les liens de cette expressivité avec les effets de contexte dans les rapports aux savoirs ?

La culture du pays natal participe au processus d'individuation qui détermine l'identité des individus et des peuples. Il arrive aussi que le rapport à la culture locale soit revendiqué comme un geste identitaire. Les effets de contexte peuvent alors être compris comme des éléments structurants de la construction identitaire. Mais qu'en est-il lorsque le désir de la culture de l'Autre s'empare du sujet ? Notre communication portera sur le processus d'appropriation de la culture de l'Autre, en particulier dans le domaine des arts, en tant que processus mettant en jeu des effets de contexte pouvant être compris en termes de territorialisation et de déterritorialisation.

Autrement dit, nous nous demanderons si le concept deleuzien de « territoire » permet, d'une part, de décrire les effets de contexte dans la relation aux savoirs et à la culture locale des individus en termes de territorialisation, et d'autre part, nous nous efforcerons de comprendre si les tentatives d'appropriation des cultures Autres coïncident avec de nouveaux effets de contexte, que l'on pourrait comprendre comme des processus de déterritorialisation.

**Mots clés** : contexte, culture, identité, désir, territoire, art

## Communication 5

---

Jeannine HO-A-SIM

11:00-11:30, le 17 novembre 2022, Salle B26 INSPE

### **La recherche collaborative, au cœur de l'évolution des pratiques de formation de l'INSPE de Guyane**

Jeannine HO-A-SIM, jeannine.ho-a-sim@univ-guyane.fr  
GMFR-C, Université de Guyane

#### **Résumé**

Les élèves sans affectation scolaire restent une problématique prégnante de l'académie de Guyane.

À la rentrée de septembre 2021, 250 élèves issus du secondaire ont été identifiés et répertoriés sans affectation faute d'établissement scolaire pour les accueillir. En novembre 2021, un accueil d'urgence a dû être organisé au sein d'un organisme de formation professionnelle dédié à des adultes sur deux sites distincts. Des étudiants alternants du master 2 parcours conseiller principal d'éducation de l'INSPE ont été mobilisés pour assurer deux missions : l'encadrement des élèves et la structuration des deux services « vie scolaire ».

Notre recherche se propose d'explorer un premier axe : la structuration et l'évolution de la professionnalité des étudiants engagés dans le dispositif. Un deuxième axe permet d'élaborer une démarche de recherche collaborative pour atteindre un triple objectif :

- L'articulation de savoirs expérientiels et de savoirs théoriques.
- La production de connaissances en lien avec les changements générés par les situations vécues qui s'étayera sur l'analyse des conduites de projets et des activités engagées.
- L'évolution des pratiques de formation, d'enseignements, qui favorisent la mise en œuvre de l'évaluation par compétences (Qribi, 2008).

Des *process* réfléchis et élaborés par notre équipe pédagogique pluri catégorielle s'inscrivent dans une articulation dynamique de transformation des pratiques, des apprentissages de la pluralité des acteurs : les étudiants alternants, les professionnels de la formation et les chercheurs (Catroux, 2002). Il s'agit bien de rendre compte du concept d'intéressement et de son analyse dans une double dimension collective : dans la dynamique même de notre démarche collaborative et dans la dynamique complexe des connexions entre l'objet et les différents acteurs, où s'adapter à la fluctuation des facteurs contextuels oblige à une construction collective et novatrice (Legros, 2008).

Une approche qualitative permet la mobilisation des outils suivants : des observations directes, des entretiens semi directifs (Kaufmann, 2001), des focus groupes, l'analyse de la conduite des projets initiés. Les résultats ne peuvent pour le moment être présentés puisque le recueil de données est toujours en cours. Il a débuté au mois de novembre 2021 et s'achèvera au mois de mai 2022. Les premières observations ont pris la forme de visites de suivi. À partir de ce processus expérientiel, les résultats attendus sont la

construction, l'identification et l'évaluation des compétences, des savoir-être et des savoir-faire, acquis par les alternants et les formateurs. Il s'agit d'une formalisation de la démarche de formation qui intègre l'efficacité de la pratique réflexive, entraînant à la fois la transformation des structures d'accueil et de formation et celles plus personnelles et professionnelles des étudiants.

**Mots clés :** professionnalisation, expérience, intéressement, compétences, pratiques de formation

### Références

- Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 3, 8-20.
- Legros, V. (2008). Pour conjuguer les intérêts professionnels. *Recherche et formation*, 58, 5-10.
- Kaufmann, J-C. (2001). *L'entretien compréhensif*, Paris : Nathan.
- Qribi, A. (2008). Alternance et accompagnement de l'éducateur en formation. Aspects d'un paradigme pédagogique. *Empan*, 70, 123-128.

## Communication 6

---

Eddy Wayuone WADRAWANE

11:30-12:00, le 16 novembre 2022, Salle B26 INSPE

### « Se former en dehors » avec les savoirs de la tribu. Les EFCK pour la recherche, la formation et l'enseignement

Eddie Wayuone WADRAWANE, wayuone-eddie.wadrawane@unc.nc  
TRajectoires d'OCéanie (TROCA), Université de la Nouvelle Calédonie

### Résumé

En 2001, lors de la présentation des programmes pour l'enseignement primaire de la Nouvelle-Calédonie, Marie-Noëlle Themereau, ancienne Présidente du gouvernement déclara : « En ville, au village ou à la tribu, l'école doit faire le premier pas en direction des familles. C'est l'indispensable marque de respect de notre service public ». Dans le PENC (Projet éducatif de la Nouvelle-Calédonie) voté par le congrès du pays le 15 janvier 2016, au chapitre : « Développer l'identité de l'École calédonienne, l'ancrer dans son environnement et l'adapter à la réalité du pays », six invariants (le clan, la personne, la case, la terre et l'espace, l'igname, la langue et la parole) de la société kanak dits EFCK (Éléments fondamentaux de la culture kanak) y sont inscrits. Objectivement « [cet enseignement] doit [...] constituer la clef de voûte d'un apprentissage de l'altérité, celui qui [...], offre les passerelles d'une compréhension interculturelle et fait de l'École un des vecteurs essentiels du vivre ensemble et du destin commun ». Le « stage d'immersion en tribu » qui permet de « se former en dehors » des espaces conventionnels, organisé conjointement depuis plus de cinq ans par l'INESPE-UNC et la tribu de Tchamba en province nord est réorienté autour des EFCK. En quoi les EFCK et « se former en dehors » pourraient-ils développer le « rapport symbiotique entre recherche et enseignement » pour que les stagiaires opèrent une distinction entre objet

contextuel de vie quotidienne et objet didactique de formation et d'enseignement ? Se former en dehors nous amènera à examiner les effets contextuels à la fois d'un point de vue géographique puisque les stagiaires sont décontextualisés spatialement, ethnologiquement contextualisés du fait des activités organisées autour des EFCK par la tribu puis enfin au sens psychosocial par rapport à la généralisation de ce nouvel enseignement. Les PE2 apprécient cette immersion car, d'une part, elle permet d'approcher de près les réalités du terrain d'exercice et des contextes d'expression des EFCK. D'autre part, les interactions développées à partir des activités culturelles renforcent les relations mutuelles, interpersonnelles et duales (tutelle et étayage). Plusieurs se découvrent quelques potentialités (sculptures et arts). Entre autres, certains recueillent des données pour pouvoir les exploiter en classes (langues et culture kanak). Les retours qualitatifs sous forme d'entretiens et d'images numériques que livrent les stagiaires montrent leur enthousiasme par rapport à ce qui se passe lors du stage, particulièrement les bénéfices pédagogiques et scolaires qu'ils en retirent. Changer le lieu de formation et de supports permet d'apprécier autant ces savoirs contextualisés (EFCK) que de comprendre leurs modes d'expression (expériences des personnes de la tribu). Enfin, comment les transposer pour opérer aussi du rééquilibrage à l'école.

**Mots-clés** : Marginalité positive, se former en dehors, tutelle et étayage, négociation permanente, interculturel, rééquilibrage scolaire, dual(e).

### Références

- Astolfi, J.-P. (1992). *L'école pour apprendre*. Issy-Les-Moulineaux : ESF.
- Bensa, A. (2010). *Après Lévi-Strauss. Pour une anthropologie à taille humaine*. Paris : Éditions Textuel.
- Bruner, J. (1990). *Car la culture donne forme à l'esprit, de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris : ESHEL.
- Clanché, P. (2017). *Figures d'instituteurs kanak Famille, école, coutume, Journaux ethnographiques, 1994-2007*. Paris : Karthala.
- Clément, V. (2021). La géographie des autres ou comment décoloniser l'approche géographique des peuples autochtones. In V. Clément, M. Stock & A. Volvey (dir.), *Mouvements de géographie. Une science sociale aux tournants* (pp. 79-103). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Godrie, B., Fournier, A., & McAll, C. (2017). Repenser la marginalité sociale. L'accompagnement de personnes dites « marginalisées » par une équipe hors les murs. *Sciences et actions sociales [en ligne]*, 7.<http://www.sas-revue.org/index.php/n-conception/40-n-7/varia-n7/107-repenser-la-marginalite-sociale>
- Kerzil, J., & Vinsonneau, G. (2004). *L'interculturel. Principes et réalités à l'école*. Paris : SIDES.
- Lorcerie, F. (2002). Éducation interculturelle et éducation à la citoyenneté : un détour par la sociologie de la nation. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 24(3), 435-449.
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. In J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H Groulx, A.

- Laperrière, R. Mayer et A. P. Pires (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 173 -209). Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.
- Salaün, M. (2013). *Décoloniser l'école ? Hawai'i, Nouvelle-Calédonie*. Expériences contemporaines. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Salaün, M. (2014). S'approprier l'École. De quelques stratégies autochtones dans le Pacifique insulaire. In L. Dousset (dir.), *Les sciences humaines et sociales dans le Pacifique Sud. Terrains, questions et méthodes* (pp. 359-376). Marseille : Pacific-credo Publications.
- Wadrawane, E. (2017a). En quoi serait-il pertinent de repenser la façon de dire « école » en langues kanak ? In S. Minvielle (dir.), *L'école calédonienne du destin commun* (pp. 42-54). Nouméa : PUNC.

*Le 18 novembre 2022*

<b>Session parallèle 1, Salle de Réunion</b>	Modérateur
18 novembre 10:00 12:00	Alain STOCKLESS

### **Communication 1**

---

Eleda ROBO, Rodica AILINCAI, Antoine DELCROIX  
10:00-10:30, le 18 novembre 2022, Salle de Réunion INSPE

#### **Étude de la structure des interactions en classe de géométrie avec des élèves de 10-11 ans : le cas de la Polynésie française et de la Guyane française**

Eléda ROBO, [eleda.robo@univ-guyane.fr](mailto:eleda.robo@univ-guyane.fr)  
CRREF, université des Antilles

Rodica AILINCAI, [rodica.ailincai@upf.pf](mailto:rodica.ailincai@upf.pf)  
EASTCO, université de la Polynésie française

Antoine DELCROIX, [antoine.delcroix@univ-antilles.fr](mailto:antoine.delcroix@univ-antilles.fr)  
CRREF, université des Antilles

#### **Résumé**

Cette communication présente une analyse comparative des interactions à visée d'apprentissage lors de séances de géométrie à l'école primaire, dans deux territoires de l'outre-mer français, la Guyane française et la Polynésie française. La recherche se situe dans un cadre théorique référant à l'interactionnisme social, avec la théorie socio-culturelle du développement cognitif (Vygotski, 1997), qui suggère que l'apprentissage est un processus social, influencé par les interactions entre les personnes et leur culture d'appartenance. Ainsi, l'analyse de la dynamique interactive de la classe, les échanges entre l'enseignant et les élèves et les échanges entre les pairs, ont été appréhendés à travers les concepts de médiation sociale (relations entre les interactants) (Bruner, 1983) et de médiation instrumentale (les outils de la pensée, qu'ils soient des artefacts techniques ou psychologiques) (Rabardel, 1995). La recherche a mobilisé également le concept de transposition didactique interne, afin de souligner l'importance du rôle de l'enseignant dans l'organisation de la situation interactive (Chevallard, 1985).

Plus précisément, nous nous sommes demandé dans quelle mesure la structure des interactions élève(s)-élève(s) et enseignant-élève(s) varie selon la transposition didactique interne opérée par l'enseignant. L'objectif principal était l'identification des facteurs - liés ou non au contexte - qui déclenchent des variations interactionnelles d'une classe à l'autre et/ou d'un territoire à l'autre, en particulier ceux liés à la contextualisation opérée par l'enseignant lors de la transposition interne (Chevallard, 1985) et à l'utilisation des artefacts (Gabillon & Ailincal, 2022).



Nous formulons les deux hypothèses suivantes : (H1) une contextualisation faible ou intermédiaire des concepts à enseigner facilite la compréhension ; (H2) l'utilisation des artefacts constitue une plus-value eu égard au format interactif des échanges.

La méthodologie a pris appui sur la pragmatique conversationnelle : (1) la transcription multimodale des interactions (Mondada, 2008), (2) le modèle de découpage des interactions basé sur le contenu informationnel dans la construction des connaissances en cours d'interaction (Ailincal, 2005 ; François & Weil-Barais, 2003), (3) le codage des interventions verbales (Kerbrat-Orecchioni, 1998), des actes non verbaux (Ailincal, 2005) et des artefacts (Gabillon & Ailincal, 2022) et (4) la modélisation descriptive/photographique de l'ensemble de six séances d'après le modèle de la carte dialogique (Ailincal, 2007). Notre corpus est constitué de six situations d'enseignement-apprentissage, trois sur chacun des territoires, portant sur la thématique de l'espace et de la géométrie de l'école primaire, destinées à des élèves de 10 à 11 ans.

Relativement aux hypothèses, les résultats ont mis en évidence que : (H1) les contextualisations, très peu utilisées n'ont pas significativement influencé la structure interactive des séances ; (H2) les artefacts (instruments mathématiques) et les actes non verbaux favorisent l'attention conjointe, stimulent les échanges argumentatifs, participent au travail collaboratif et permettent d'éviter les ruptures communicationnelles. Par ailleurs ils permettent aux élèves d'être initiateurs des échanges et à l'enseignant d'étayer ses propos lors des monologues.

**Mots clés** : interaction, échange, transposition didactique interne, contexte, artefact, geste

### Références

- Ailincal, R. (2005). *Un dispositif d'éducation parentale : sensibilisation des parents à leur rôle d'accompagnateur de leur enfant dans le cadre d'un musée à caractère scientifique et technique*.
- Ailincal, R. (2007). La carte dialogique de l'interaction, un exemple d'analyse séquentielle. *Interactions et pensée : perspectives dialogiques*. Lausanne, Institut de Psychologie de l'Université de Lausanne, 91-97.
- Bruner, J.-S. (1983). *Le Développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris: PUF.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La pensée sauvage.
- François, A., & Weil-Barais, A. (2003). Élaboration des connaissances relatives à un dispositif technique dans un contexte d'interactions parent-enfant. *Bulletin de Psychologie*, 56(4), 509-519.
- Gabillon, Z., & Ailincal, R. (2022). The role of artefacts and gestures in English language learning. In J. Bisault, R. Le Bourgeois, J.-F. Thémines, M. Le Mentec, & C. Chanoine (Eds.), *Objects to learn about and objects for learning 1: Which teaching practices for which issues?* (pp. 35-60). Paris: ISTE Editions. <http://www.iste.co.uk/book.php?id=1844>
- Kerbrat-Orecchioni. (1998). *Les interaction verbales, tome 1*. Paris: Armand Colin.

- Mondada, L. (2008). La transcription dans la perspective de la linguistique interactionnelle. Dans M. Bilger (dir), *Données orales. Les enjeux de la transcription* (pp. 78-110). Presses universitaires de Perpignan.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Une approche cognitive des instruments*. Paris: Armand Colin.
- Vygotski, L. (1997). *Pensée et Langage*. La Dispute.

## Communication 2

---

Alexandre GAREAU, Sonia LEFEBVRE, Ghislain, SAMSON  
10:30-11:00, le 18 novembre 2022, Salle de Réunion INSPE

### **Pratiques technopédagogiques d'enseignants canadiens francophones du primaire en contexte d'enseignement des sciences et technologie (ST)**

Alexandre GAREAU, alexandre.gareau@uqtr.ca  
Université du Québec à Trois-Rivières

Sonia LEFEBVRE, sonia.lefebvre@uqtr.ca  
Université du Québec à Trois-Rivières

Ghislain SAMSON, ghislain\_samson@uqac.ca  
Université du Québec à Chicoutimi

#### **Résumé**

Les dernières décennies ont montré que l'enseignement des sciences et technologie (ST) au primaire demeure un défi tant au Québec (Canada) (Couture, Dionne, Savoie-Zajc et Arousseau, 2015) qu'à l'international (Milner, Sondergeld, Demir, Johnson et Czerniak, 2012). En effet, cette discipline est souvent délaissée au profit d'autres matières alors que plusieurs recherches et rapports témoignent de son importance dans le développement de la culture scientifique chez les élèves (OCDE, 2016).

Considérant que les outils numériques tendent à amener des changements positifs dans les façons d'apprendre (Fowler et Leonard, 2021 ; Tan et Kim, 2019) et d'enseigner (Remery, Dattner et Dattner, 2019), des chercheurs suggèrent de s'intéresser aux usages du numérique dans les pratiques d'enseignement en ST (Chai, Jong, Yin, Chen et Zhou, 2019 ; Fournier, Riopel, Charland et Potvin, 2018 ; Goodnough, Azam et Wells, 2019 ; Tavares, Vieira et Pedro, 2021).

L'objectif de cette communication sera de présenter des pratiques technopédagogiques probantes d'enseignants francophones du primaire au Canada qui exploitent le numérique en contexte d'enseignement des ST. La communication présente des résultats provenant d'une recherche qualitative à visée descriptive suivant comme méthode de collecte de données l'étude multicas (Merriam, 1988 ; Miles et Huberman, 2004 ; Stake, 2006). Issues d'un sondage et d'entrevues réalisés auprès de cinq participants, les pratiques ont été analysées à la lumière du modèle TPaCK de Koehler et Mishra (2009). Ce dernier prend aussi en compte le contexte dans lequel se déroulent les pratiques technopédagogiques (Mishra, 2019).

Globalement, les résultats montrent que les enseignants mobilisent des liens entre leurs pratiques et le potentiel des outils numériques, notamment lorsqu'ils planifient leur enseignement des ST. Ils sont en mesure d'identifier les retombées techniques, pédagogiques et disciplinaires des outils numériques tant pour l'enseignement que pour les apprentissages des ST. Bien que ces enseignants aient une bonne idée de ce qu'ils souhaitent faire en ST à partir des outils numériques, il demeure que certains facteurs relatifs au contexte ont eu une incidence, parfois positive, parfois négative, sur les pratiques technopédagogiques réalisées en classe. Parmi ces facteurs qui peuvent expliquer ces constats se retrouvent la disponibilité des outils numériques, la culture institutionnelle, la lourdeur du programme en ST, le sentiment de compétences des enseignants, leur manque de connaissances en ST ainsi que leur vision globale de l'enseignement et de l'apprentissage en ST. La discussion développe ces facteurs qui ont aussi été mis en évidence notamment dans les travaux de Chai *et al.* (2019), Mastafi (2015) ainsi que Stockless et Beaupré (2014).

**Mots clés :** Technopédagogie, sciences et technologie, pratiques technopédagogiques, pratiques d'enseignement, enseignement, apprentissage, numérique, TPaCK

### Références

- Chai, C. S., Jong, M., Yin, H. B., Chen, M., & Zhou, W. (2019). Validating and modelling teachers' technological pedagogical content knowledge for integrative science, technology, engineering and mathematics education. *Journal of Educational Technology & Society*, 22(3), 61-73. <https://www.jstor.org/stable/26896710>
- Couture, C., Dionne, L., Savoie-Zajc, L., & Arousseau, E. (2015). Développer des pratiques d'enseignement des sciences et des technologies: selon quels critères et dans quelle perspective?. *RDST. Recherches en didactique des sciences et des technologies*, (11), 109-132. [doi.org/10.4000/rdst.1004](https://doi.org/10.4000/rdst.1004)
- Fournier, F., Riopel, M., Charland, P., & Potvin, P. (2018). *Utiliser les TIC dans le contexte de l'enseignement de la science et de la technologie*. EREST-Publications.
- Fowler, S., & Leonard, S. N. (2021). Using design based research to shift perspectives: a model for sustainable professional development for the innovative use of digital tools. *Professional Development in Education*, 1-13. [doi.org/10.1080/19415257.2021.1955732](https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1955732)
- Goodnough, K., Azam, S., & Wells, P. (2019). Adopting drone technology in STEM (science, technology, engineering, and mathematics): An examination of elementary teachers' pedagogical content knowledge. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 19(4), 398-414. [doi.org/10.1007/s42330-019-00060-y](https://doi.org/10.1007/s42330-019-00060-y)
- Koehler, M., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK) ? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70. <https://citejournal.org/volume-9/issue-1-09/general/what-is-technological-pedagogical-content-knowledge/>
- Mastafi, M. (2015). Intégrer les TIC dans l'enseignement: Quelles compétences pour les enseignants?. *Formation et profession: revue scientifique internationale en éducation*, 23(2), 29-47. [doi.org/10.18162/fp.2015.294](https://doi.org/10.18162/fp.2015.294)

- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education*. Jossey-Bass Publishers.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2004). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck.
- Milner, A. R., Sondergeld, T., Demir, K., Johnson, C., & Czerniak, C. (2012). Elementary teachers' beliefs and needs about teaching science: Examining the impact of pre/post NCLB testing in science. *Journal of Science Teacher Education*, 23(2), 111-132. doi.org/10.1007/s10972-011-9230-7
- Mishra, P. (2019). Considering contextual knowledge: The TPACK diagram gets an upgrade. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 35(2), 76-78. doi.org/10.1080/21532974.2019.1588611
- OCDE (2016). *Résultats du PISA 2015 (Volume I): L'excellence et l'équité dans l'éducation*, PISA, Éditions OCDE. doi.org/10.1787/9789264267534-fr
- Rémery, V., Dattner, A., & Dattner, S. (2019). Partage d'expérience et communauté virtuelle de pratique: l'exemple de la plateforme Tuttis pour les infirmier-es. *TransFormations-recherche en éducation et formation des adultes*, (19). <https://transformations.univ-lille.fr/index.php/TF/article/view/298>
- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. Guilford Press.
- Stockless, A., & Beaupré, J. (2014). *La compétence TIC chez les enseignants du primaire et du secondaire. Rapport du sondage technopédagogique*. Commission scolaire des Affluents et RÉCIT. doi.org/10.13140/RG.2.2.35242.47045
- Tan, L., & Kim, B. (2019). Adolescents' agentic work on developing personal pedagogies on social media. *Literacy*, 53(4), 196-205. doi.org/10.1111/lit.12180
- Tavares, R., Marques Vieira, R., & Pedro, L. (2021). Mobile app for science education: Designing the learning approach. *Éducation Sciences*, 11(2), 79. doi.org/10.3390/educsci11020079

## Communication 3

---

Matairea CADOUSTEAU

11:00-11:30, le 18 novembre 2022, Salle de Réunion INSPE

### **Lien entre la numération indo-arabique et des numérations orales en contexte bilingue polynésien<sup>11</sup> : intérêt dans les formations initiales des enseignants du premier degré en Polynésie française**

Matairea CADOUSTEAU, cadousteaumatairea@hotmail.com  
EASTCO (EA 4241), Université de Polynésie française

#### **Résumé**

L'objectif de ce travail est de montrer l'intérêt didactique à utiliser la numération en langue tahitienne et en langue marquisienne lors de l'étude de la numération orale et écrite en français standard dans le contexte spécifique de la formation des enseignants en Polynésie française. Pour mieux cerner le sujet, nous présentons dans une première partie les numérations orales en français standard, ainsi que les numérations orales tahitienne et marquisienne. Nous y développons également quelques éléments théoriques associés à la contextualisation didactique et la méthodologie de recueil de données. Dans une seconde partie, nous détaillons les spécificités de l'approche inspirée des manuels scolaires et appliquée en Polynésie française ; ces éléments sont issus d'un bilan empirique mené par un groupe de formateurs en mathématiques exerçant à l'École Normale de Polynésie française (ENMPF) entre les années 1990 et 2010 et explicité par le Professeur Legrand P-O, responsable de l'enseignement des mathématiques au sein de la structure. Enfin, nous proposerons une approche contextualisée de la numération orale et écrite en français standard dans le cadre des formations initiales et continues des enseignants, pensée au prisme de l'expérience menée sur l'île de Tahiti dans le contexte de formation de l'ENMPF.

Au niveau méthodologique, notre étude se base sur l'analyse d'entretiens menés avec M. Legrand P-O. Ces entretiens sont organisés sur la base d'un récit d'expérience.

Notre étude fine de l'expérience en contexte de formation proposée par le Professeur Legrand montre l'intérêt en didactique à utiliser des éléments culturels pour améliorer la conception des scénarios didactiques en formation des enseignants et proposer une mise en œuvre en adéquation avec les réalités du terrain. La numération en langue tahitienne et en langue marquisienne permettent une meilleure appréhension des numérations orale et écrite en français standard dans le contexte spécifique de la Polynésie française. L'approche contextualisée de la numération orale et écrite en français standard proposée dans cet article constitue une plus-value dans la formation initiale et continue des professeurs des écoles et instituteurs polynésiens. Si le passage de la numération écrite à la numération orale en langue tahitienne ne pose aucun problème dans la situation didactique, l'explication d'une grammaire des numérations

---

<sup>11</sup> Mes remerciements vont à Legrand Pierre-Olivier, professeur agrégé de mathématiques en poste à l'École Normale Mixte de Polynésie française des années 1990 à 2010, pour son récit d'expérience riche qui a permis le présent développement réflexif, ainsi qu'à Vernaudeau Jacques, Maître de conférences de linguistique générale et océanienne (Laboratoire EASTCO) à l'Université de Polynésie française pour sa relecture attentive de linguiste.

est indispensable lors de l'étude de cette numération en classe. Elle constitue un réel avantage pour l'élève, en classe, et le professeur, dans le cadre des formations, conscient des règles sous-jacentes à la grammaire. Elle prépare l'élève à aborder plus sereinement la grammaire de la numération orale et écrite en français standard. Elle permet à l'enseignant de saisir les grammaires en jeu dans l'apprentissage et de comprendre les transpositions didactiques et leurs conceptions. Au-delà des spécificités polynésiennes, cette étude propose, grâce à une approche comparée des grammaires étudiées, de nombreuses recommandations didactiques en lien avec l'apprentissage du nombre.

**Mots clés** : numération indo-arabique, numérations orales, numération en langue tahitienne, numération en langue marquisienne, numération orale, numération écrite, contexte bilingue polynésien, formation initiale, enseignants, Polynésie française

### Références

- Harris, J. (1987). Australian Aboriginal and Islander Mathematics, In *Australian Aboriginal Studies*, 2.
- Howard, E. (1969). *An Introduction to the History of Mathematics* (3<sup>ème</sup> éd.). Holt-Rinehart-Winston.
- Ifrah, G. (1994). *L'Histoire universelle des chiffres*. Paris : Laffont.
- Kerneis, J., & Santini, J. (2015). Contextualité d'une ressource sur les séismes à l'école primaire : articulations de différents régimes de description. *Contextes et didactiques*, 6, 40-61. Disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/ced/485>. DOI : 10.4000/ced.485
- Lemaître, Y. (1985). Les systèmes de numération en Polynésie orientale, In *Journal de la Société des océanistes n°80, tome 41*.
- Legrand, P-O. (2020). *Enseigner intelligemment les mathématiques*. Éditions Kindle.
- Sauvage-Luntadi, L. & Tupin, F. (2012). La situation professionnelle au cœur de la situation d'enseignement-apprentissage. *Phronesis*, 1(1), 102-117.

## Communication 4

---

Alain STOCKLESS, Thomas FORISSIER  
11:30-12:00, le 18 novembre 2022, Salle de Réunion INSPE

### **Compétences numériques et collaboration entre élèves de contextes différents : analyse d'une innovation pédagogique Québec-Guadeloupe**

Alain STOCKLESS, stockless.alain@uqam.ca  
RELIA, Université du Québec à Montréal

Thomas FORISSIER, thomas.forissier@univ-antilles.fr  
CRREF, Université des Antilles

#### **Résumé**

Cette communication présente une analyse d'un dispositif d'innovation pédagogique impliquant des apprenants de Guadeloupe et du Québec dans le cadre du projet Technologies éducatives pour l'enseignement en contexte (TEEC, ANR FRQSC). Dans ce projet un dispositif innovant a été conçu et place les apprenants dans des situations d'apprentissages favorisant les collaborations multiples avec le numérique notamment grâce à des investigations sur le terrain et par la comparaison des contextes naturels et scientifiques (Anjou, 2018). L'enseignement basé sur les effets de contextes (EBEC) permet de provoquer un choc afin de favoriser des échanges sur les représentations respectives et permettant ainsi des apprentissages significatifs (Forissier et al., 2013).

Pour déployer les EBEC, le numérique occupe une place centrale notamment concernant la compétence numérique des enseignant.es (Stockless et Villeneuve, 2017) ; les obstacles qu'ils peuvent rencontrer (Francom, 2020; Stockless et al., 2018), les nombreux outils numériques utilisés, l'intégration de plateformes communes et l'interopérabilité des outils aux différents contextes ont rapidement émergé. L'objectif général de cette communication est d'analyser une innovation pédagogique pour mieux comprendre l'articulation du numérique dans le cadre d'un projet de recherche sur l'enseignement basé sur les effets de contexte. Plus précisément, cette communication permettra d'examiner, sur la base d'entretiens semi-directifs, les perceptions des enseignants sur l'acceptabilité de l'enseignement basé sur les effets de contexte, c'est-à-dire le dispositif d'innovation pédagogique et d'analyser quels sont les usages pédagogiques du numérique des enseignants dans le cadre de l'enseignement basé sur les effets de contexte.

Le cadrage théorique pour l'analyse du dispositif innovant est basé sur les travaux sur l'acceptabilité de la technologie, le Technology acceptance Model (TAM) de Davis (1989 ; Davis et al., 1989) relativement à la perception d'utilité et la facilité d'utilisation. La méthodologie mise en oeuvre de type hybride, comprend des analyses d'artéfacts et des entretiens semi-dirigés (n=6). Les résultats du déploiement de l'innovation pédagogique ont montré une acceptabilité caractérisée par une très bonne perception de l'utilité. Aussi, les enseignant.es ont pu remarquer un apprentissage en profondeur chez les apprenant.es.

**Mots clés :** Innovation pédagogique, Numérique, Enseignement basé sur les effets de contextes (EBEC), Collaboration.

## Références

- Anjou, C. (2018). Modélisations de contextes pour l'apprentissage par effets de contextes: un exemple sur le sujet de la géothermie. *Contextes et didactiques*, (11). <https://doi.org/10.4000/ced.992>
- Davis, F. D. (1989). Perceived Usefulness, Perceived Ease of Use, and User Acceptance of Information Technology. *MIS quarterly*, 13(3), 319-340. <https://doi.org/249008>
- Davis, F. D., Bagozzi, R. P., & Warshaw, P. R. (1989). User Acceptance of Computer Technology: A Comparison of Two Theoretical Models. *Management science*, 35(8), 982-1003. <https://doi.org/10.1287/mnsc.35.8.982>
- Forissier, T., Bourdeau, J., Mazabraud, Y., & Nkambou, R. (2013). Modeling Context Effects in Science Learning: The CLASH Model. Dans P. Brézillon, P. Blackburn et R. Dapoigny (dir.), *Modeling and Using Context* (p. 330-335). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-642-40972-1\\_25](https://doi.org/10.1007/978-3-642-40972-1_25)
- Francom, G. M. (2020). Barriers to technology integration: A time-series survey study. *Journal of research on technology in education*, 52(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/15391523.2019.1679055>
- Stockless, A., & Villeneuve, S. (2017). Développer ses compétences numériques : doit-on devenir un expert ? Dans M. Romero, B. Lille et A. Patini (dir.), *Usages créatifs du numérique pour l'apprentissage au XXIe siècle*, 141-150. Presses de l'Université du Québec.
- Stockless, A., Villeneuve, S., & Beaupré, J. (2018). La compétence TIC des enseignants du primaire et du secondaire : un état de la situation *Formation et profession*, 26(1), 109-124. <https://doi.org/doi:10.18162/fp.2018.402>



<b>Session parallèle 2, Salle B21 INSPE</b>	Modérateur
18 novembre 10:00 12:00	Jacques VERNAUDON

## Communication 1

---

Noro RAKOTOBÉ D'ALBERTO

10:00-10:30, le 18 novembre 2022, Salle B21 INSPE

### **Contextualisation de la littérature et de la culture régionales par les manuels scolaires de littérature réunionnaise**

Noro RAKOTOBÉ D'ALBERTO, [noro.rakotobe-dalberto@univ-reunion.fr](mailto:noro.rakotobe-dalberto@univ-reunion.fr)  
Centre Universitaire de Formation et de Recherche de Mayotte

#### **Résumé**

En 1998, la publication dans l'académie de La Réunion de Littérature réunionnaise référencée en tant que « manuel de littérature réunionnaise d'expression française pour les lycées » ouvre le champ à la production d'une série d'ouvrages scolaires proposant des ressources didactisées à des enseignants de Lettres désireux d'ouvrir leur enseignement du français aux textes issus de la littérature locale. L'institutionnalisation des textes les inscrit alors dans une histoire littéraire qui prend en compte les enjeux de transmission et de conservation d'une littérature et d'une culture régionales. Cette littérature réunionnaise écrite par deux enseignants de Lettres du Secondaire, Marie-Claude David Fontaine, Félix Marimoutou, est éditée par le CRDP de La Réunion, centre régional de documentation pédagogique. Cette publication constitue un acte fondateur qui impulse un premier mouvement de prise en compte de la littérature locale à destination des élèves et de leurs enseignants. L'arrivée sur l'île d'une inspectrice de Lettres, Évelyne Pouzalgues autrice de nombreux manuels à destination des lycées chez Nathan, assure la continuité de cette première initiative. L'inspectrice dirige en 2002 Parcours littéraires : océan Indien. Les approches didactiques à destination des lycées sont co-élaborées avec des enseignants du secondaire, dont Marie-Claude David Fontaine, co-auteur du premier manuel, Littérature réunionnaise. Ce second ouvrage constitué de fiches d'analyse à destination des professeurs du secondaire inclut en parallèle avec les auteurs réunionnais des écrivains malgaches et mauriciens dont les textes comme la langue sont interrogés. L'approche comparatiste mise en œuvre dans les prolongements des parcours de lecture établit une continuité dans « l'espace indianocéanique », expression utilisée par les auteurs qui réfère à la géographie. Les poèmes de Leconte de Lisle sont ainsi mis en parallèle avec ceux d'auteurs du Cap. Mais le principe discontinu des fiches interdit des synthèses réelles permettant de construire un récit surplombant qui assignerait une place plus nette de chaque auteur dans une histoire littéraire périodisée de manière nette. En 2003, un troisième opus voit le jour. Jean-François Samlong, enseignant, écrivain réunionnais majeur, actuel président de l'UDIR, association d' « union pour la défense de l'identité réunionnaise

» en est le principal co-auteur avec l'inspectrice, Évelyne Pouzalgues. Axel Gauvin, autre écrivain majeur et Félix Marimoutou, co-auteur du manuel de 1998 y participent aussi en parallèle avec divers enseignants du secondaire. Littérature réunionnaise au collège, manuel d'expression française et créole, se concentre cette fois-ci sur l'île de La Réunion. Enfin le dernier ouvrage en 2004 co-écrit par les auteurs principaux des précédents manuels, Marie-Claude David-Fontaine, Félix Marimoutou, Evelyne Pouzalgues, Jean-François Samlong ainsi qu'Agnès Antoir, enseignante de Lettres, propose un manuel grand public édité chez Nathan. Le format et la mise en page, l'abondante iconographie inscrivent ce manuel dans le sillage des ouvrages nationaux issus des maisons d'éditions d'envergure. Ce parti-pris éditorial permet une meilleure attractivité et gomme partiellement une éventuelle hiérarchie entre les manuels nationaux et le manuel local. En parallèle avec la nécessité de l'inscription des parcours didactiques dans les objectifs curriculaires institutionnels, les thèmes identitaires, la question de l'enracinement culturel, les enjeux socio-historiques prennent une place particulièrement importante dans ce dernier livre.

De 1998 à 2004, ces divers ouvrages scolaires permettent ainsi de réfléchir à la manière de patrimonialiser via leur institutionnalisation les textes de la littérature régionale peu présente dans le champ scolaire avant la fin du XXe siècle. Les choix d'auteurs et d'extraits opérés, la périodisation proposée, l'iconographie mobilisée, la manière de contextualiser cette littérature régionale fournissent des pistes sur les représentations de La Réunion et sur sa place dans la zone océan Indien en parallèle avec Madagascar et Maurice. Il est à noter que Mayotte qui ne sera départementalisée qu'en 2011 n'est pas encore intégrée dans cette sphère littéraire et culturelle indianocéanique.

**Mots clés :** didactique, français, littérature, océan Indien, contextualisation, médiation, manuels, curriculum

### Références

- Corinus, V., & Hilsum, M. (2019). *Nouvel état des lieux des littératures francophones, cadres conceptuels et création contemporaine*. Presses Universitaires de Lyon.
- Corinus, V., & Hilsum, M. (2022). *Lire et donner à lire les littératures francophones, outils critiques et stratégies éditoriales*. Presses Universitaires de Rennes.
- Genevois, S., & Wallian, N. (dir.) (2020). *Enseigner-apprendre en tous terrains. De la didactique contextuelle à la contextualisation du didactique*. Éditions des archives contemporaines.
- Delcroix, A., Cariou, J.-Y., & Ferrière, H. (2016). *Apprentissages, éducation, socialisation et contextualisation didactique : approches plurielles*. L'Harmattan.

## Communication 2

---

Fabrice WACALIE

10:30-11:00, le 18 novembre 2022, Salle B21 INSPE

### **L'enseignement des langues autochtones en Nouvelle-Calédonie et à Wallis et Futuna. Du « pourquoi ? » au « comment enseigner ? »**

Fabrice, WACALIE, [fabrice.wacalie@unc.nc](mailto:fabrice.wacalie@unc.nc)  
Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Éducation (LIRE),  
Université de la Nouvelle-Calédonie

Lisa HAVAKILIKILI, [lisahalatui@gmail.com](mailto:lisahalatui@gmail.com)  
Direction de l'Enseignement Catholique de Wallis et Futuna

#### **Résumé**

L'enseignement des langues vernaculaires dans les régions d'Outre-Mer françaises jouit d'un traitement inégal et les politiques linguistiques et éducatives y sont pour beaucoup. Tandis que certains territoires sont dans une phase concrète du « comment enseigner ? », d'autres se dépêchent encore du « pourquoi ? » ou du « pourquoi faire ? ». En Nouvelle-Calédonie, quoi que toujours sujet à débat chez les plus sceptiques, cette dernière question est tranchée politiquement (accords de Matignon-Oudinot (1988) et Nouméa (1998)) (Nocus & al., 2007 ; Fillool & Colombel, 2014 ; Vernaudeau, 2020) et confortée par le Projet Éducatif de la Nouvelle-Calédonie adopté en 2016 (Minvielle, 2022). S'agissant de l'enseignement des langues kanak, ce cadre éducatif adapté se donne pour objectif de le structurer davantage avec une promesse de continuité de l'école maternelle au baccalauréat. Il est complété d'un apprentissage des éléments fondamentaux de culture kanak (EFCK) dispensé obligatoirement au premier et second degré depuis 2017 (Minvielle, 2020). Malgré ces importantes avancées, il peine encore à trouver toute sa place puisque tous les doutes ne sont pas encore levés concernant sa mise en application didactique et pédagogique. Prochaine étape ? La généralisation de l'enseignement LK en Cycle 2 et en Cycle 3 en Province Sud soumise à une expérimentation débutée en 2021 dans une école des quartiers Nord de Nouméa en langue kanak *nengone* (langue des îles Loyauté).

Sous l'impulsion de l'Académie des Langues Wallisienne et Futunienne, une formation DU Langues, Culture Océanienne et Apprentissages (DU LCOA) dédiée aux enseignants utilisant et promouvant les langues wallisienne et futunienne à l'école a pu être étendue sur le territoire. Une convention cadre sur trois années consécutives (2022 à 2024) est mise en œuvre depuis cette année par l'INSPE de la Nouvelle-Calédonie. Cette formation continue doit permettre d'accompagner le développement de compétences professionnelles d'enseignants volontaires notamment sur les plans pédagogique, didactique, culturel et linguistique. Elle donne corps au premier objectif de la nouvelle mouture du système éducatif adapté 2022 : « les langues vernaculaires au service des savoirs fondamentaux ».

S'inspirant des expérimentations réalisées dans le cadre de mémoires professionnels de master MEEF Métiers de l'enseignement en formation initiale, nous avons inscrit les enseignants dans une démarche de recherche-action en co-construisant avec eux, des protocoles expérimentaux simplifiés. Ils doivent permettre d'encadrer la mise en œuvre de séquences pédagogiques, d'en mesurer les effets, de les analyser et d'en dresser un bilan mobilisant chez l'enseignant une pratique/posture réflexive (ex. : séquence sur les effets de la méthode Borel-Maisonny appliquée aux langues kanak et wallisienne et

futunienne). Cette série d'expérimentations concerne spécifiquement les langues vernaculaires avec l'idée sous-jacente de mesurer également les effets de cet enseignement dans la maîtrise des fondamentaux (français et mathématiques). Cette démarche est conduite de manière systématique par les enseignants volontaires en Nouvelle-Calédonie et celles. ceux formé(e)s dans le cadre du DU à Wallis et Futuna. Pour ces deux territoires, nous ciblerons l'ensemble du premier degré avec toutefois des enjeux différents. Pour la Nouvelle-Calédonie, les expérimentations seront conduites par des enseignants volontaires (LK et titulaires). Pour Wallis et Futuna, elles sont conduites par les enseignants en formation continue.

**Mots clés** : langues kanak, culture kanak, faka uvea, faka futuna, enseignement, expérimentations, formation continue, PENC

### Références

- Fillol, V., & Colombel, C. (2014). Quelles politiques linguistiques éducatives pour la Nouvelle-Calédonie ? Quels dispositifs d'enseignement des langues ? Réflexions sociodidactiques. Dans *Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre. L'école plurilingue en Outre-mer*. Collection « Des sociétés », 199-221.
- Minvielle, E. (2020). École et diversité culturelle en Nouvelle-Calédonie : l'enseignement des éléments fondamentaux de la culture kanak et sa contribution à la formation du citoyen calédonien. Dans *Sociétés inclusives et reconnaissance des diversités : le nouveau défi des politiques d'éducation*. (hal-03379468)
- Minvielle, S. (2022). Une école calédonienne en quête d'identité : modèle français, adaptation, contextualisation, émancipation ? Dans *Journal de la Société des Océanistes*. URL : <http://journals.openedition.org/jso/9530> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/jso.9530>
- Nocus I., Florin A., Guimard P., & Vernaudeau J. (2007). Effets d'un enseignement en langue kanak sur les compétences oral / écrit en français au cycle 2 en Nouvelle-Calédonie. *Bulletin de psychologie*, 60 (5), 491, 471– 488.
- Vernaudeau, J. (2020). Les langues polynésiennes et kanak, des « langues de France » en contexte de décolonisation. *Glottopol*, 34. Consulté sur URL : <http://journals.openedition.org/glottopol/488> DOI : <https://doi.org/10.4000/glottopol.488>

## Communication 3

---

Mirose PAIA

11:00-11:30, le 18 novembre 2022, Salle B21 INSPE

### **Des représentations sur l'environnement au discours environnemental au travers d'écrits littéraires en tahitien**

Mirose PAIA, mirose.paia@upf.pf  
EASTCO, Université de la Polynésie Française

#### **Résumé**

Notre propos s'attardera sur les représentations de l'environnement naturel dans la littérature polynésienne. Un grand nombre d'œuvres et récits notamment mythiques, poétiques existants en langue polynésienne évoquent l'univers végétal, animal et minéral et la place de l'homme dans ces écosystèmes. Quelles que soient les circonstances de production de certains de ces écrits, la société polynésienne d'avant le contact au XVIII<sup>e</sup> siècle était essentiellement une société à tradition orale, ces textes littéraires permettent d'entrevoir une certaine conception de l'homme dans l'univers ou l'environnement visible et invisible que nous évoquerons dans notre communication. Par ailleurs, le large corpus littéraire que nous avons parcouru fait état de valeurs et représentations accordées au monde naturel mais également des problématiques d'ordre écologique. Nous en citerons quelques exemples qui font apparaître le rapport controversé avec la nature, belle mais souillée, généreuse mais dangereuse, vivante mais non productive et les bouleversements souvent décrits comme étant le fait du contact, du progrès et du profit généré par l'argent. Il nous paraît essentiel par ailleurs d'évoquer la dimension littéraire de ces écrits, les enjeux mis en avant, les techniques et procédés rhétoriques et stylistiques qui décrivent l'univers du naturel, le rapport entre l'homme et cet univers et les représentations liées aux questions écologiques donnant lieu au discours environnemental. Notre étude vise à alimenter les réflexions menées dans le cadre notamment des programmes d'enseignement des langues polynésiennes s'agissant des thématiques problématisées dans le parcours de spécialités dans les programmes de lycée mais aussi dans le cadre de la formation didactique des enseignants des 1<sup>er</sup> et 2<sup>nd</sup> degrés.

**Mots clés :** langue polynésienne, littérature, procédés littéraires, environnement, écosystèmes, écologie

#### **Références**

- Buell, L. (2001). *Writing for an endangered world: Literature, culture, and environment in the U.S. and beyond*. Cambridge : Harvard Univ. Press.
- Caillot, A.-C. E. (2010). *Mythes, légendes et traditions des Polynésiens - Textes polynésiens recueillis, publiés, traduits en français et commentés*. Papeete : Haere pō.
- Garrard, G. (2004). *Ecocriticism (New critical idiom)*. Londres : Routledge.
- Henry, T. (1962). *Tahiti aux temps anciens*. Paris : Société des Océanistes.
- Hiro, H. (2004). *Pehepehe i taù nunaa. Message poétique*. Papeete : Haere pō.
- Raapoto, T. a. (1984). *Te pinainai o te àau*. Papeete : à compte d'auteur.

Saura, B. (2008). *Tahiti ma'ohi. Culture, identité, religion et nationalisme en Polynésie française*. Papeete : Au Vent des îles.

## Communication 4

---

Jacques VERNAUDON

11:30-12:00, le 18 novembre 2022, Salle B21 INSPE

**« Il ne faut pas mélanger le tahitien et le français », mais « tout le monde parle comme ça » : représentations et productions d'élèves autour du mélange de codes à Tahiti.**

Jacques VERNAUDON, jacques.vernaudon@upf.pf  
EASTCO, Université de la Polynésie française

### Résumé

Cette communication explorera la question du contact de langues (Weinreich, 1953), entre le français et le tahitien, en partant d'un corpus de productions orales authentiques recueillies auprès d'élèves de CM2 à Tahiti (Salaün *et al.*, 2016). J'analyserai, d'une part, les représentations des élèves à propos du « mélange » français/tahitien, représentations qui sont façonnées par le discours normatif en milieu scolaire, et d'autre part, les écarts linguistiques observables entre leurs propres productions langagières et le français normé. Les formes produites par les enfants ne sont pas issues d'une interférence immédiate, dans leur cerveau, entre deux langues, le français et le tahitien, qui se construiraient de manière relativement indépendantes (Bialystock, 2001). Elles sont le prolongement de constructions qui se sont cristallisées une ou deux générations précédemment : les enfants reproduisent les structures du français local utilisées autour d'eux par les adultes, dans leur famille et dans la société globale. Pour le dire autrement, la plupart des élèves ne sont pas des bilingues qui mélangent le français et le tahitien. Ce sont des monolingues qui parlent une variété locale du français. Dans ces conditions, je défendrai l'idée que les injonctions normatives dans l'espace scolaire (par exemple, en référence au corpus authentique : « il ne faut pas mélanger le tahitien et le français », « ça ne veut rien dire ») sont peu efficaces, pour au moins deux raisons. D'une part, puisque les élèves ne « mélangent » pas deux langues, mais reproduisent une forme linguistique mixte, ils n'ont pas les moyens de démêler systématiquement les éléments de chaque langue, en référence à deux parangons normés dont ils disposeraient *a priori*. D'autre part, si la forme mixte est très largement utilisée autour d'eux, les injonctions normatives qui disqualifient cette variété locale de français paraissent étranges pour les enfants puisque c'est elle qu'ils entendent au quotidien, y compris dans les médias.

Pour lever les incompréhensions, l'apprentissage du français doit passer par une démarche explicite et réflexive autour de la norme et de la variation en situation de contact. Cette approche, qui part du « déjà-là » langagier des élèves et le compare à la norme apprise à l'école, ne stigmatise pas leur production langagière, mais vise à développer des stratégies où les élèves sont entraînés à choisir la variété qui convient, normée ou locale, selon les situations de communication.

**Mots clés :** mélange de codes, bilinguisme, tahitien, français, école, représentations linguistiques

## Références

- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development: Language, Literacy and Cognition*. Cambridge University Press.
- Salaün, M., Paia, M., & Vernaudo, J. (2016). « Le tahitien, c'est pour dire bonjour et au revoir » : paroles d'enfants sur une langue autochtone en sursis. *Enfances Familles Générations [en ligne]*, 25. <https://efg.revues.org/1156>.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in contact: Problems and findings*. Linguistic Circle of New York.

Session parallèle 3, Salle B25 INSPE		Modérateur
18 novembre	10:00 12:00	Zehra GABILLON

## Communication 1

---

Pascale PRAX-DUBOIS, Françoise TAMACHIA  
10:00-10:30, le 18 novembre 2022, Salle B25 INSPE

### **Approche biographique et contextualisation didactique en lycée polyvalent à La Réunion : Comment bâtir une culture langagière commune ?**

Pascale PRAX-DUBOIS, [pascale.prax-dubois@univ-paris8.fr](mailto:pascale.prax-dubois@univ-paris8.fr)  
EXPERICE EA 3971, Université Paris 8

Françoise TAMACHIA, [francoisetamachia@gmail.com](mailto:francoisetamachia@gmail.com)  
Lycée général et technologique Bellepierre, Saint-Denis de La Réunion

### Résumé

Cette contribution a pour objet de montrer en quoi l'appropriation de la langue de scolarisation par des élèves plurilingues engagés dans la voie technologique en Outre-mer peut être facilitée par la production partagée de leur biographie langagière dans une perspective inclusive.

À La Réunion, île créole et département ultramarin où l'on sait que la mise en œuvre de modèles didactiques peine à suivre l'évolution du contexte sociolinguistique (Tupin & Wharton, 2009, 2016), la prise en compte des ressources des élèves migrants principalement originaires des autres îles de l'océan Indien n'en est encore qu'à ses balbutiements (Prax-Dubois, 2012, 2020).

C'est pourquoi, dans une académie où le taux d'élèves sortis du système scolaire sans diplôme est deux fois plus élevé qu'en France métropolitaine (INSEE, 2019), nous proposons de contribuer à ce questionnement en partant de l'hypothèse que le fait de s'engager dans un processus de biographisation de leurs expériences langagières (Molinié, 2021) génère chez les élèves, qu'ils soient nouvellement arrivés à La Réunion ou « déjà-là », la mise au jour de l'impact de leurs filtres interprétatifs sur la co-construction du contexte par leur « mise à distance du singulier » (Pelletier & Fageol, 2020).

Pour cela, nous menons cette année une étude empirique dans une classe multilingue de 1<sup>ère</sup> technologique d'un lycée polyvalent en milieu urbain où l'une des deux auteures assure un enseignement de sciences et techniques sanitaires et sociales. Dans le cadre d'une recherche collaborative menée en tandem avec la co-auteure, enseignante-chercheuse en sciences de l'éducation, il a été proposé à une vingtaine d'élèves âgés d'environ 16/17 ans - dont il est attendu l'élaboration progressive d'une réflexion articulante à la fois « santé, bien-être et cohésion sociale » (BOEN, 2019) - d'écrire leur biographie langagière puis de découvrir celles de leurs camarades lors d'un débat argumenté, dans les circonstances particulières de la pandémie actuelle.

L'analyse thématique des discours recueillis, à l'écrit et à l'oral, a permis d'identifier et de croiser les représentations et stratégies langagières des élèves. Les résultats montrent que l'étude individuelle et collective de leurs biographies langagières favorise la conscientisation par les élèves a) de l'interdépendance des contextes à différentes échelles, b) des phénomènes de variation langagière et de la dimension arbitraire des langues normées et c) de leur propre marge de manœuvre concernant les choix de langues/variétés à opérer *in situ*, à l'école comme au dehors. Les résultats montrent aussi que la prise en compte de la carte linguistique de la classe en période de crise sanitaire permet de lutter contre certains processus d'exclusion via la conception de nouvelles pistes de contextualisation didactique basées sur la négociation d'un français de scolarisation ouvert à l'hétérogénéité et à l'imprévisibilité du plurilinguisme spontané des locuteurs en présence.

**Mots clés** : biographie langagière, contextualisation didactique, français de scolarisation, élèves migrants, inclusion, cohésion sociale, variation langagière, stratégies langagières, sciences et techniques sanitaires et sociales, La Réunion

### Références

- BOEN (2019). *Programme de sciences et techniques sanitaires et sociales de première ST2S, Annexe 3*, Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse.
- INSEE (2019). *Une baisse modérée du nombre d'élèves scolarisés à l'horizon 2030. Projections du nombre d'élèves à La Réunion*, INSEE Analyses Réunion, <https://www.insee.fr/fr/statistiques/4189363>
- Molinié, M. (2021). Épreuves biographiques et mises en œuvre de soi. Quelques enjeux de formation professionnelle dans l'éducation plurilingue. *Le sujet dans la cité*, 12, 115-126. <https://doi.org/10.3917/lstdlc.012.0115>
- Pelletier, L., & Fageol, P.-E. (2020). Laïcité et éducation à la diversité en contexte réunionnais, *Recherches & éducations*, [En ligne], 21. <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/8206>
- Prax-Dubois, P. (2012). Les langues minorées, leviers d'apprentissage de la langue de scolarisation : biographie langagière orale puis écrite dans une classe de CM1-CM2 à La Réunion. Dans C. Balsinger, D. Béatrix Köhler, J.-F. De Pietro & C. Perregaux (dirs.), *Éveil aux langues et approches plurielles : de la formation des enseignants aux pratiques de classe* (pp. 91-107). L'Harmattan.
- Prax-Dubois, P. (2020). Histoires langagières et dynamiques circulatoires à La Réunion. Comment penser la mobilité à l'école aujourd'hui en Outre-mer ? *Recherches et Applications. Le Français dans le Monde*, 68, 68-81. <https://www.fdlm.org/supplements/recherches-et-applications/>



- Tupin, F., & Wharton, S. (2009). Intervenir en contextes sensibles : du fragile équilibre entre implication et distanciation. Dans I. Pierozak & J.-M. Eloy (Dir.), *Actes du Vème Congrès international du Réseau Français de Sociolinguistique Intervenir, appliquer, s'impliquer ?* (pp. 73-78). L'Harmattan.
- Tupin, F., & Wharton, S. (2016). Le plurilinguisme réunionnais : entre instabilité des politiques linguistiques et inadéquation des approches didactiques. Dans C. Hélot & J. Erfurt (dir.), *L'éducation bilingue en France : Politiques linguistiques, modèles et pratiques* (pp. 100-117). Lambert-Lucas.

## Communication 2

---

Sabine DUFAY

10:30-11:00, le 18 novembre 2022, Salle B25 INSPE

### **Familles et école en Polynésie française : Représentations de parents et d'enseignants**

Sabine DUFAY, [sabinedufay@hotmail.com](mailto:sabinedufay@hotmail.com)  
EASTCO, Université de la Polynésie française

#### **Résumé**

Notre communication présentera les résultats de notre recherche en cours de finalisation, qui porte sur les représentations des parents et des enseignants polynésiens au sujet de l'école. Cette étude s'inscrit dans le contexte postcolonial, pluriculturel et plurilingue de la Polynésie française, au sein duquel le système éducatif est confronté à d'importantes difficultés telles que le décrochage scolaire et les inégalités scolaires (Ali, 2016 ; Nocus, Florin, Guimard, et Salaün, 2014). Notre recherche a pour objectif général de comprendre quels systèmes de connaissances, de croyances, et d'action associés à l'école sont générés dans ce contexte socio-culturel spécifique. Le cadre théorique de cette recherche s'inscrit dans l'approche des représentations sociales introduite par Serge Moscovici (1961). Cette théorie à caractère psychosocial constitue un modèle d'interprétation des dynamiques sociales et permet de mettre en lumière la manière dont les connaissances et le sens sont socialement construits et partagés. Les résultats présentés se fondent sur un corpus d'une soixantaine d'entretiens intensifs menés auprès de parents et d'enseignants dans huit îles différentes, réparties sur quatre archipels de Polynésie française. Ce corpus fait l'objet d'un croisement de méthodes d'analyse. Une analyse interprétative, inscrite dans la méthodologie de la *grounded theory* (Glaser & Strauss, 1967) et basée sur des opérations de codage et de catégorisation des énoncés, vise d'une part à interpréter le contenu du discours. D'autre part, une analyse lexicométrique multidimensionnelle, menée à l'aide du logiciel IRaMuTeQ, vise à étudier la structure du discours au travers de l'analyse statistique du lexique utilisé pour y déceler les traces latentes des représentations. Nos résultats partiels issus de l'analyse qualitative des entretiens menés auprès des parents des archipels isolés de Polynésie française indiquent que le rapport à l'institution scolaire de ces parents s'articule autour d'espérances et d'engagement personnel envers l'école fortement chargés d'émotions et de sentiments négatifs teintés de souffrance, d'insatisfaction et de détresse.

**Mots clés :** représentations sociales, école, parents, enseignants, Polynésie française, *Grounded theory*

### Références

- 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 Polynésie française.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative research*. London: Aldine Transaction.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image, son public*. Paris: PUF.
- 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. Rapport d'évaluation*. Paris.

## Communication 3

---

Philippe KERFOURN

11:00-11:30, le 18 novembre 2022, Salle B25 INSPE

### **Le défi de l'éducation inclusive en territoire insulaire dispersé. Exemple de la Polynésie française**

Philippe KERFOURN, philippe.kerfourn@univ-rouen.fr  
Laboratoire CIRNEF, Université de Rouen-Normandie

#### Résumé

La recherche porte sur le défi de la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers (Zucman, 2009) en territoire insulaire dispersé. Elle concerne des élèves domiciliés dans trois des cinq archipels de la Polynésie française situés en Océanie, dans l'hémisphère sud. Il s'agit de s'interroger sur les pratiques inclusives dans différents espaces insulaires du territoire et d'en repérer les points forts ainsi que les tensions dans un contexte réglementaire local incertain. Bien que l'institution mette tout en œuvre pour lutter contre l'isolement insulaire, les difficultés s'amplifient lorsqu'il s'agit de scolariser des îliens présentant des besoins particuliers. Chaque partenaire appartient à plusieurs mondes professionnel, culturel, associatif ou familial, tous normés et porteurs de valeurs éthiques qu'il s'est progressivement approprié qui font qu'il est lui-même et pas l'autre avec lequel il s'entretient à propos d'un enfant singulier. Les échanges entre les professionnels eux-mêmes et avec les familles parfois très éloignées peuvent très rapidement s'en trouver gênés, voire empêchés. Pour éviter de soumettre leur enfant présentant un handicap à un déracinement en rejoignant une île ressource qui « *arrache de là où on est et non où l'on va s'intégrer* » (Rigot, 2009, p.88), certains parents polynésiens peuvent faire le choix de résister en s'isolant tout en se résignant à une certaine marginalisation.

La démarche méthodologique est compréhensive. Une enquête de terrain de type ethnographique (Schwartz, 1990 ; Beaud & Weber, 2010) permet de dégager dix-huit parcours de vie significatifs de jeunes polynésien(ne)s à BEP dont l'âge moyen est aujourd'hui de dix-huit ans. Pour chaque entretien, nous avons rencontré un parent et des partenaires de l'inclusion impliqués directement dans le parcours du jeune. Le corpus des données est ainsi constitué de 59 entretiens semi-directifs (Savoie-Zajc, 2004) qui ont permis de construire une connaissance à la fois qualitative et quantitative, portant sur les représentations sociales, les pratiques collaboratives et la gestion des ressources favorisant l'inclusion en territoire insulaire dispersé. Deux logiciels sont utilisés pour traiter, comparer et analyser les données : Iramuteq (2008-2022) en ce qui concerne l'analyse lexicale des corpus de texte et Nvivo version 12 en ce qui concerne l'analyse qualitative (Komis, Depover & Karsenti, 2013) thématique et comparative des trois groupes constitutifs du corpus : scolaire, médico-social et familial. Ce dernier logiciel permet de structurer le corpus de données tout en facilitant, à la fois son analyse et la production de résultats (Plard & Martineau, 2019).

Les premiers résultats montrent que les problématiques liées au handicap telle que la représentation du handicap, l'éducabilité, l'accessibilité, le niveau de coopération des acteurs, les continuités/ruptures dans l'organisation des parcours de vie... en Polynésie française sont assez voisines de celles observées en métropole (Plaisance, 2013 ; Thouroude, 2016a, 2016b ; Bedoin, 2016) mais se trouvent renforcées du fait de l'insularité, avec quelques variantes plus ou moins importantes selon le type de troubles. La dynamique inclusive est très dépendante, d'une part, du contexte social, culturel et résidentiel de l'enfant, et d'autre part, de l'investissement individuel des acteurs de l'inclusion auxquels appartient la famille. En effet, des familles vont s'employer à construire une coopération efficace avec les professionnels malgré les distances géographiques, culturelles et professionnelles, où qu'elles se trouvent et quoiqu'il leur en coûte. D'autres auront plutôt tendance à s'isoler sur leur île de domiciliation tout en utilisant au mieux les ressources locales leur permettant d'améliorer le bien-être de leur enfant à besoins éducatifs particuliers.

Un certain nombre de malentendus peuvent être levés par une amélioration du niveau de collaboration (Larivée et al., 2019) avec la famille lorsqu'elle est considérée comme experte par ses savoirs expérientiels (Pomey et al., 2015), par une meilleure définition des niveaux d'organisation socio-écologiques (Bronfenbrenner, 1979) et par la construction localisée, dans le temps, d'espaces d'inter-métiers comme champ de dilemmes et de tensions (Allenbach et al., 2021) en appui sur l'activité collective. Il s'agit alors pour les professionnels de bâtir avec la famille, un « après » porteur de sens pour le jeune à BEP, même dans les lieux les plus isolés de Polynésie française.

**Mots clés** : inclusion scolaire, isolement insulaire, collaboration

### Références

- Allenbach, M., Frangieh, B., Merini, C., & Thomazet, S. (2021). École inclusive et innovation ordinaire. Quel autrement capable de l'école ? Dans *La nouvelle revue - Éducation et sociétés inclusives*, 2021/6, N° 92. *Le travail collectif en situation d'intermétiers* (pp. 87-104). France, Suresnes : INSHEA.
- Beaud, S., & Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain*. Collection : Guides, Grands repères. Clamecy, France : La découverte.

- Bedoin, D. (2016). Accueillir l'enfant et découvrir le handicap. Dans D. Bedoin et M. Janner-Raimondi (dirs.). *Petite enfance et handicap, Famille, crèche, maternelle* (pp.25-42). Collection Handicap, Vieillesse, Société. France : Presse Universitaire de Grenoble.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA. Harvard: University Press.
- Komis, V., Depover, C., & Karsenti, T. (2013). *L'usage des outils informatiques en analyse des données qualitatives*. <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article216>
- Larivée, S-L., 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 jeunesses en difficulté. Consulté le 30 janvier 2022 sur <http://journals.openedition.org/sejed/9777>
- Plaisance, É. (2013). De l'accessibilité physique à l'accessibilité pédagogique : vers un renouvellement des problématiques ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 63, 219-230.
- Plard, M., & Martineau, A. (2019). *Analyse qualitative assistée par Nvivo. Structurer et analyser un corpus de recherche dans Nvivo*. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02409629>
- Pomey, M-P., Flora, L., Karazivan, P., Dumez, V., Lebel, P., Vanier, M-C., Débarges, B., Clavel, N., & Jouet, E. (2015). Le « Montréal model », enjeux du partenariat relationnel entre patients et professionnels de la santé. *HS, Santé publique* (pp. 41-50). <https://www.cairn.info/revue-sante-publique-2015-HS-page-41.htm>
- Rigo, B. (2009). Familles, écoles, transmissions en Polynésie française. Dans Les Actes de la 3<sup>ème</sup> journée de rencontre de l'AFAREP Décembre 2006, *Familles, écoles, migrations et transmissions* (p.88). Tahiti : éd. AFAREP.
- Savoie-Zajc, L. (2004). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données* (pp. 293-332). Québec : Presses universitaires du Québec.
- Schwartz, O. (1990). *Le monde privé des ouvriers. Hommes et femmes du Nord*. Collection : Pratiques théoriques. Paris : France PUF.
- Thouroude, L. (2016a). Continuité, ruptures dans l'organisation de la vie familiale. Dans D. Bedoin et M. Janner-Raimondi (dirs.), *Petite enfance et handicap, Famille, crèche, maternelle* (pp.45-71). Collection Handicap, Vieillesse, Société. France : Presse Universitaire de Grenoble.
- Thouroude, L. (2016b). Petite enfance et politique inclusive : quelle prise en compte du handicap ? Dans Spirale Revue de recherche en Education (57), *L'approche interactionniste du handicap : obstacles et liens dans la rencontre parents-enseignants* (pp.81-92). <https://www.persee.fr/collection/spira>
- Zucman, E. (2009). Les besoins éducatifs particuliers : une clef pour la scolarisation de tous les élèves en difficulté. Dans La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, Hors-série n°5, *L'éducation inclusive en France et dans le monde* (pp.115-119). Suresnes, France : CNEFEI.

## Communication 4

---

Elatiana RAZAFIMANDIMBIMANANA, Véronique FILLOL, Muriel MOLINIÉ  
11:30-12:00, le 18 novembre 2022, Salle B25 INSPE

### La démarche biographique pour médier savoirs éducatifs et savoirs plurilingues

Elatiana RAZAFIMANDIMBIMANANA, elatiana.razafi@univ-tlse2.fr  
ERALO & LERASS (EA 827), Université de Toulouse 2

Véronique FILLOL, veronique.fillol@unc.nc  
ERALO, Université de la Nouvelle-Calédonie

Muriel MOLINIÉ, muriel.molinie@sorbonne-nouvelle.fr  
EA2288, DILTEC, Université Sorbonne Nouvelle

#### Résumé

Les composantes de recherche et de formation situées dans le Pacifique Sud français et aux Antilles françaises se trouvent de fait, éloignées des pôles de référence nationale. En matière de diversité culturelle et linguistique, il convient toutefois de renverser cette logique tant les réalités plurilingues, interculturelles et métissées sont concentrées dans ces deux régions. En cela, toutes deux constituent un centre de ressources *instituant* (Anciaux et Molinié, 2017) en ce qui a trait à la production de savoirs dédiés aux apprentissages scolaires et à la formation des enseignant·e·s *en contexte plurilingue et interculturel*. Et force est de constater que les besoins en la matière sont pressants. Historiquement, la politique linguistique et éducative dans le Pacifique Sud français et les Antilles françaises est en effet régie par un impérialisme monolingue au détriment de l'écosystème des ressources locales. Les difficultés recensées dans ces mêmes espaces éducatifs sont souvent réduites à des statistiques stigmatisantes sur les taux d'illettrisme, d'échec scolaire, de retards littéraciques, de décrochage, etc. Or, ce que nous révèlent des approches davantage qualitatives, notamment biographiques, sont des expériences « traumatiques » des apprenant·e·s, étudiant·e·s, parents. Leurs récits appellent à repenser la gestion des langues et des cultures sur le terrain et à planifier des changements éducatifs afin que les ressources plurilingues et interculturelles ne demeurent pas des « savoirs invisibles » (Razafimandimbimananana, 2022).

Le « paradigme » biographique dans lequel nous inscrivons nos pratiques formatives et pratiques de recherche relève tout à la fois d'une démarche de sécurisation culturelle (Ramsden, 2002) et d'émancipation sociale que de productions de savoirs. La biographie langagière par exemple est envisagée « comme un dispositif éducatif utilisant l'expérience plurilingue/pluriculturelle comme levier de développement des savoirs » (Molinié, 2020, p. 299). Par conséquent et face à une histoire dominée par le monolinguisme, le développement d'une *fonction d'historicité du sujet plurilingue* occupe une place centrale dans notre cadre théorique, nos séminaires de formation de formateur·rice·s et dans ce propos.

Nous souhaiterions proposer un panel de communications qui croiseront les expériences de formatrices-chercheuses et de jeunes chercheur·e·s œuvrant en didactique des langues et du plurilinguisme. Trois contextes en jeu seront : Nouvelle-Calédonie, Antilles françaises, France métropolitaine. L'intérêt commun porte sur l'approche biographique en ce qu'elle « *repose sur la pleine reconnaissance des étudiant.e.s, sujets apprenants, sujets d'expériences et sujets producteurs de savoirs* »

(Fillol & Razafimandimbimanana, sous presse) et en ce qu'elle contribue au développement de leur fonction d'historicité.

Un changement de paradigme est visé. En lieu et place du monolinguisme qui a trop longtemps servi/sévi de cadre de référence et de pensée dans les formations initiales et formations d'enseignant·e·s (en Europe, dans le Pacifique Sud français, dans les Antilles), quels savoirs éducatifs et plurilingues sont produits ou construits à travers les biographies des sujets plurilingues ? Du point de vue épistémologique, cela amène-t-il à de nouvelles conceptions de « langues-cultures » ? Qu'en est-il des notions de « bi/plurilingue » ?

**Mots clés** : approche biographique, formation des enseignants en contexte plurilingue, langues-cultures, bi/plurilinguisme, savoirs

### Références

- Anciaux, F. Molinié, M. (2017). Enjeux éthiques d'une démarche éducative plurilingue aux Antilles françaises. *Agir éthique en didactique du FLE/S, le FDLM/Recherches et Applications* (62), 72-93.
- Fillol, V. & Razafimandimbimanana, E. (sous presse). Quelles gestions du plurilinguisme en famille ? Les étudiant.e.s en Nouvelle-Calédonie mènent l'enquête. Actes du Colloque international organisé par le DILTEC (EA 2288), *Les langues dans la famille : attitudes, usages, politiques, histoires*, Université Sorbonne Nouvelle, Paris Descartes et Inalco, Paris, mars 2020.
- Molinié, M. (2020). Recherche biographique et dynamiques performatives dans l'enseignement des langues, *Italiana LinguaDue*, (2).
- Ramsden, I. M. (2002). *Cultural Safety and Nursing Education in Aotearoa and Te Waipounamu*. [Thèse de doctorat, Victoria University Wellington]. [https://www.croakey.org/wp-content/uploads/2017/08/RAMSDEN-I-Cultural-Safety\\_Full.pdf](https://www.croakey.org/wp-content/uploads/2017/08/RAMSDEN-I-Cultural-Safety_Full.pdf)
- Razafimandimbimanana, E. (2022). *De la diversité des langues à la pluralité des médiations : faire de la recherche un projet d'émancipation sociale*. [Habilitation à diriger des recherches, Paris Sorbonne Nouvelle]

<b>Session parallèle 4, Salle B26 INSPE</b>	Modérateur
18 novembre 10:00 12:00	François-Xavier BERNARD

## Communication 1

---

Severine FERRIERE

10:00-10:30, le 18 novembre 2022, Salle B26 INSPE

### **Technologies et numérique en éducation : éclairage théorique métissé pour dépasser les inégalités et penser l'accompagnement des enseignant·es**

Séverine Ferrière, severine.ferriere@univ-reunion.fr  
ICARE, Université de la Réunion

#### **Résumé**

S'il est admis que le numérique est un enjeu éducatif majeur de l'école à l'université (Amadiou et Tricot, 2014 ; Bernard et Fluckiger, 2019), la situation mondiale provoquée par le Covid-19 a mis en lumière, durant et en sortie de confinement (Doyle, 2020 ; Weiss, Ramassamy, Ferrière, Ali et Ailincal, 2020) de manière puissante les inégalités sociales et numériques, chez les élèves, les étudiant·es et les enseignant·es. Ces inégalités se déclinent par « l'avoir », qui recouvre ce qui est relatif à l'accès ; « le savoir », en lien avec les compétences et les usages ; et « le pouvoir », soit la capacité à les exploiter (Collin, 2013).

Les sciences de l'éducation se sont particulièrement penchées sur les enjeux relatifs à l'enseignement et l'apprentissage instrumenté depuis des décennies (Denouël, 2019). Or, si les nouvelles technologies et le numérique en éducation apportent une forme de motivation dans les apprentissages, il est loin d'être établi que cela permette un apprentissage efficace (Amadiou et Tricot, 2014). Il semblerait même que cela conduise au renforcement d'inégalités, car ce type d'apprentissage instrumenté demande par exemple une plus grande autonomie de la part des apprenant·es.

En cela, l'approche critique issue de la sociologie propose une mise en exergue de contradictions, afin de développer l'autonomisation, l'égalité, la justice sociale et la démocratie participative. Cela permet d'identifier ce qui résiste dans l'appropriation des technologies et du numérique en éducation, qui ne sont pas des objets neutres, et revêtent un caractère politique fort (Selwyn, 2019). Il s'agit, à l'instar de Brotcorne, Collin et Schneider (2019) de prendre en considération l'ancrage socio-historique et de saisir les rapports de forces entre les acteur·rices, au travers des « savoirs, discours, pratiques et représentations sociales ».

En effet, les technologies et le numérique portent les caractéristiques qui sous-tendent et permettent l'élaboration de représentations sociales : il s'agit de sujets multiformes qui suscitent débats et controverses et qui s'inscrivent dans un contexte socioculturel et historique. De plus, leur utilisation dans la vie quotidienne conduit à une discussion et une interprétation de leur usages. Les connaissances effectives, échangées et/ou

expérientielles produisent des représentations sociales, en ce qui concerne l'appropriation ou la résistance, au regard de la proximité à l'objet, entre ancien et nouveau, qu'Assude et *al.* (2010) résumant par une dialectique « changements/résistances ».

La relecture des études traitant des représentations du corps enseignant vis-à-vis des technologies et du numérique, dans le cadre d'une approche critique, à la lumière de concepts issus de la théorie des représentations sociales, avec les « thémata » (Marková, 2012 ; Monoley, Williams et Blair, 2012), la « polyphasie cognitive » (Jovchelovitch et Priego-Hernández, 2015) et le « collective symbolic coping » (Wagner, Kronberg et Seifert, 2002) ouvrent des pistes de réflexion sur l'accompagnement professionnel et expérientiel des enseignant·es, dans une visée émancipatrice et d'équité.

**Mots clés :** technologie, numérique, enseignant·es, sociologie critique, représentations sociales

### Références

- Amadiou, F., & Tricot, A. (2014). *Apprendre avec le numérique. Mythes et réalités*. Retz.
- Assude, T., Bessières, D., Combrouze, D., & Loisy, C. (2010). Conditions des genèses d'usage des technologies numériques dans l'éducation, *STICEF*, 17, 1-15 <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00696325/document>
- Brotcorne, P., Collin, S., & Schneider, E. (2019). Des recherches en éducation au domaine des technologies éducatives : quelles dynamiques d'appropriation des approches critiques ? *Formation et profession*, 27(3), 22-35. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2019.543>
- Bernard, F., & Fluckiger, C. (2019). Innovation technologique, innovation pédagogique. Eclairage de recherches empiriques en sciences de l'éducation, *Spirale*, 63(1), 3-10. DOI 10.3917/spir.063.0003
- Collin, S. (2013). Les inégalités numériques en éducation : une synthèse. *Adjectif*. <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article254>
- Denouël, J. (2019). D'une approche sociocritique à une approche sociotechnique critique des usages du numérique en éducation, *Formation et profession*, 27(3), 36-48. 10.18162/fp.2019.483
- Doyle, O. (2020). *COVID-19: Exacerbating educational inequalities?* Public Policy Ireland. <https://publicpolicy.ie/papers/covid-19-exacerbating-educational-inequalities/>
- Jovchelovitch, S., & Priego-Hernández, J. (2015). Cognitive polyphasia, knowledge encounters and public spheres. In S. Gordon, E. Andreouli, G. Gaskell & J. Valsiner (Eds.), *The Cambridge Handbook of Social Representations* (pp. 163-178). Cambridge University Press.
- Marková, I. (2012). Social Representations As Anthropology of Culture. In J. Valsiner (Ed), *The Oxford Handbook of Culture and Psychology* (pp. 487-509). University Press Cambridge.
- Moloney, G., Williams, J., & Blair, D. (2012). Cognitive Polyphasia, Themata and Blood Donation: Between or Within Representation, *Papers on Social Representations*, 21, 4.1-4.12. <http://www.psych.lse.ac.uk/psr/>



- Selwin, N. (2019). Approches critiques des technologies en éducation : un aperçu. *Formation et profession*, 27(3), 6-21. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2019.578>
- Wagner, W., Kronberg, N., & Seifert, F. (2002). Collective symbolic coping with new technology: Knowledge, images and public discourse. *British Journal of Social Psychology*, 41, 323-343.
- Weiss, P.-O., Ramassamy, C., Ferrière, S., Ali, M., & Ailincal, R. (2020). La formation initiale des enseignants en contexte de confinement : une enquête comparative dans la France d'outre-mer. *Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire*, 17(3), 178-194. [ff10.18162/ritpu-2020-v17n3-17](https://doi.org/10.18162/ritpu-2020-v17n3-17)

## Communication 2

---

David LORFEVRE

10:30-11:00, le 18 novembre 2022, Salle B26 INSPE

### **L'éducation au numérique dans le conditionnement des pratiques numériques des élèves du primaire**

David LORFEVRE, [lorfdav@gmail.com](mailto:lorfdav@gmail.com)  
INSPE, Université de la Polynésie française

#### **Résumé**

L'objectif de cette recherche était d'identifier les façons dont l'éducation au numérique à l'école influe sur les pratiques des enfants hors du cadre scolaire dans différentes écoles de Tahiti en cycle 3.

Littéralement, le numérique s'apparente au nombre et à l'information (Dictionnaire de l'académie française). D'aucuns l'associeraient à des applications, l'appareillage ou des représentations. Vitali-Rosati propose de le considérer comme une association de ces éléments et retient ces caractéristiques : matérialité, multiplicité, convertibilité, facilité de manipulation et le changement qu'elle opère sur le monde. Il a progressé au point d'aboutir à une culture numérique, une société qui ne saurait se faire sans le numérique (Vitali-Rosati, 2014). La culture numérique est alors le produit de ceux qui possèdent une littératie numérique. On peut identifier trois profils de littératie (Guichard, 2017) : le technicien, l'autodidacte et l'illettré. Cette culture numérique, nous y participons tous mais nous ne la fabriquons pas tous. L'éducation au numérique apparaît alors primordiale. On peut la définir comme « *apporter un savoir utiliser, un savoir produire du contenu numérique mais aussi un savoir comprendre et un savoir agir dans les environnements numériques* » (Brotcorne et Valenduc, 2009). L'éducation au numérique se fait au travers d'un référentiel abordant les aspects évoqués (DGEE, 2020) et permet alors d'aborder différentes préoccupations : les dangers (Saint-Louboue, 2020), l'individualisme (Flichy, 2004 ; Millerand et al., 2018), l'addiction (International Classification of Diseases) ou encore la fracture numérique (Ben Youssef, 2004). Plusieurs facteurs sont en jeu : l'environnement social, la disparité en ressources culturelles, sociales et de temps (Van Dijk, 2005 ; Van Dijk et Vos, 2003), le niveau d'éducation (Brotcorne et Valenduc, 2009), la classe sociale, le cadre familial (Fontar et al., 2018), les représentations et les pratiques parentales (Havard Duclos et Pasquier, 2018).

Le cycle 3 a été sélectionné car il conclut le premier degré et son programme. 4 élèves ont été pris en entretien semi-directif pour discuter de leurs pratiques en dehors du temps scolaire et une classe de 22 élèves a été choisie pour une séance d'EMC pour recueillir leurs représentations sur le numérique.

Concernant les entretiens, tous utilisent le numérique à l'école mais le savoir comprendre et agir est souvent laissé de côté. Abordé, il permet à l'enfant de préciser les risques. L'éducation au numérique permet l'acquisition de compétences transversales pouvant être réinvesties. Les motivations sont aussi touchées. Concernant la séance, les élèves caractérisent précisément le numérique. Ils identifient des utilisations et des dangers variés.

En conclusion, l'éducation au numérique permet une meilleure utilisation du numérique, au niveau des raisons qui amènent à l'utiliser, de l'utilisation et du réinvestissement des outils et des compétences.

**Mots clés** : éducation au numérique, pratiques numériques, conduites numériques, culture numérique, éducation, numérique éducatif, TICE, représentations

### Références

- Ben Youssef, A. (2004). Les quatre dimensions de la fracture numérique. *Réseaux*, n°127-128(5), 181. <https://doi.org/10.3917/res.127.0181>
- Brotcorne, P., & Valenduc, G. (2009). Les compétences numériques et les inégalités dans les usages d'internet. Comment réduire ces inégalités ? *Les cahiers du numérique*, 5(1), 45-68. <https://doi.org/10.3166/lcn.5.1.45-68>
- DGEE. (2020). *Programmes C2 et C3 ajustés à la Polynésie française*. DGEE.
- Guichard, E. (2017). Culture numérique, culture de l'écrit. *Interfaces Numériques*, 4(3). <https://doi.org/10.25965/interfaces-numeriques.392>
- Flichy, P. (2004). L'individualisme connecté entre la technique numérique et la société. *Réseaux*, 124(2), 17. <https://doi.org/10.3917/res.124.0017>
- Fontar, B., Grimault-Leprince, A., & Le Mentec, M. (2018). Dynamiques familiales autour des pratiques d'écrans des adolescents. *Enfances, Familles, Générations*, 31. <https://doi.org/10.7202/1061777ar>
- Havard Duclos, B., & Pasquier, D. (2018). Faire famille avec internet : Une enquête auprès de mères de milieux populaires. *Enfances, Familles, Générations*, 31. <https://doi.org/10.7202/1061779ar>
- Millerand, F., Thoër, C., Duque, N., & Lévy, J. J. (2018). Le « divertissement connecté » au sein du foyer : une enquête auprès des jeunes Québécois. *Enfances, Familles, Générations*, 31. <https://doi.org/10.7202/1061776ar>
- Numérique. (2022). Dans *Dictionnaire de l'Académie française*.
- Saint-Louboue, L. (2020). La face cachée des réseaux sociaux : le cyberharcèlement chez les mineurs. *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique*, 178(4), 419-422. <https://doi.org/10.1016/j.amp.2020.02.010>
- Van Dijk, J. A. G. M., & Vos, M. L. (2003). *De digitale kloof wordt dieper*. SQM.
- Van Dijk, J. A. G. M. (2005). *The Deepening Divide: Inequality in the Information Society* (1re éd.). SAGE Publications.

Vitali-Rosati, M. (2014). Pour une définition du « Numérique ». *Pratiques de l'édition numérique*, 63-75. <https://doi.org/10.4000/books.pum.319>

## Communication 3

---

Véronique DORBE-LARCADE, Yacine BENHALIMA

11:00-11:30, le 18 novembre 2022, Salle B26 INSPE

### **Hybridation et modalités d'évaluation pour l'enseignement de l'histoire en Licence et en Master**

Véronique DORBE-LARCADE, [veronique.larcade@upf.pf](mailto:veronique.larcade@upf.pf)  
EASTCO, Université de la Polynésie française

Yacine BENHALIMA, [yacine.benhalima@doctorant.upf.pf](mailto:yacine.benhalima@doctorant.upf.pf)  
EASTCO, Université de la Polynésie française

#### **Résumé**

##### *Problématique*

Cette démarche s'inscrit en réponse au constat de dysfonctionnement dans le parcours des étudiants en histoire tout particulièrement en 1<sup>e</sup> année du cycle LMD de l'Université de la Polynésie française dont les deux manifestations les plus évidentes sont : (1) un fort taux d'échec au passage en L2, (2) un fort taux d'absentéisme.

On estime que ce dysfonctionnement relève de la combinaison de plusieurs facteurs :

- Inadaptation de la formation initiale des étudiants (de nombreux étudiants issus du baccalauréat professionnel...).
- Inadaptation de la transmission avec notamment (a) inadaptation de la formule du Cours Magistral démotivante et mal suivie par les étudiants ; (b) inadaptation de la formule du TD pour la réalisation d'un suivi individualisé de l'apprentissage des méthodes et des contenus par les étudiants.
- Inadaptation des deux modalités d'évaluation lors des examens des étudiants : la dissertation et le commentaire de documents en raison de leur mauvaise maîtrise de l'écrit. Il en résulte des résultats décourageants pour les étudiants dont le travail n'est pas valorisé à la mesure de leur effort.
- Décalage entre les programmes d'enseignement de l'histoire au collège et au lycée dans lesquels l'histoire contemporaine est privilégiée et ceux de l'université qui imposent la maîtrise de disciplines pratiquement nouvelles : histoire ancienne, histoire médiévale, histoire moderne.
- Caractère « sensible » de la relation au passé dans un pays anciennement colonisé et cadre, il y a quelques décennies, des expérimentations nucléaires militaires de la France, toujours sujettes à débat présentement.

Or, pour les étudiants en histoire la maîtrise de la dissertation et du commentaire de documents sont incontournables car :

- 1) Ils constituent méthodologiquement les bases du métier d'historien qui repose sur la synthèse et l'analyse.
- 2) Ils constituent les épreuves auxquelles sont soumis les étudiants qui, en majorité, s'orientent vers les carrières de l'enseignement.

*Procédure (à l'appui d'expériences déjà menées auprès d'étudiants de L1 et de L3)*

Il s'agit d'effectuer :

- Une intervention globale dans la conception d'ensemble de l'U.E. Il s'agit d'articuler les éléments du cours favorisant l'interactivité : scénarisation de séquences en hybridation (présentiel/distanciel) à l'appui des TICE (Wiki, Framapad, Timeline...) dans le but de favoriser l'interaction entre enseignant et apprenants.
- Une intervention ciblée sur l'évaluation. Dans le cadre d'un travail collaboratif des étudiants par groupes par étapes (1<sup>e</sup> étape compilation de données ; 2<sup>e</sup> étape : élaboration d'une analyse ; 3<sup>e</sup> étape : production d'une synthèse : réalisation d'une présentation vidéo intégrée à un tableau synoptique en ligne sur 12 œuvres majeures de la Renaissance (L1) et réalisation d'une frise chronologique dynamique et d'une présentation vidéo intégrée à un tableau synoptique en ligne sur les grandes batailles marquant la carrière de Napoléon Bonaparte (L3)).

*Bilan*

Possibilité d'un suivi individualisé sur la progression de l'acquisition des contenus et de la maîtrise des concepts et du lexique disciplinaires.

Possibilité d'évaluation plus fine et plus continue : meilleurs résultats comparativement à des promotions antérieures.

Une étude de cas : l'enseignement de la Seconde Guerre mondiale dans le Pacifique au niveau L2 (pour les étudiants de Langues, Littératures et Civilisation polynésiennes) et au niveau M1 :

- Domaine de recherche du doctorant Yacine Benhalima qui doit assurer l'enseignement de cette séquence dans le cadre des enseignements d'histoire de l'Océanie assurés par Véronique Dorbe-Larcade en L2 et en M1.
- Travail pluridisciplinaire mené en collaboration avec Karine Léocadie, PRCE Langues Polynésiennes intervenant au niveau L2 (pour les étudiants de Langues, Littératures et Civilisation polynésiennes).

**Mots clés :** histoire, histoire de l'Océanie, didactique, TICE, docimologie, hybridation, pluridisciplinarité

## Références

- Ailincăi, R. (2010). Interactions éducatives en contexte plurilingue et multiculturel, in Neveu F., Muni Toke V., Durand J., Klingler T., Mondada L., Prévost S. (éd.), *2e Congrès Mondial de Linguistique Française – CMLF*, pp. 347-357.
- Cailliez, J-C. (2019). *La classe renversée*, Ellipses.
- Lebrun, M. (2015). L'hybridation dans l'enseignement supérieur : vers une nouvelle culture de l'évaluation ?, *Journal international de Recherche en Éducation et Formation*, 1(1), pp. 65-78 [en ligne]
- Lextreyt, M. (1993). *Histoire, géographie au collège : horaires, objectifs, programmes & instructions*, [dossier conçu et réalisé par Michel Lextreyt et François Guilloteau]. Papeete : Ministère de l'éducation et de l'enseignement technique, Direction des enseignements secondaires, Inspection pédagogique.

## Communication 4

---

François-Xavier BERNARD

11:30-12:00, le 18 novembre 2022, Salle B26 INSPE

### **L'accès à la culture pour tous et partout : le musée face à de nouveaux défis**

François-Xavier BERNARD francois-xavier.bernard@u-paris.fr  
Laboratoire EDA EA 4071, université Paris Cité

#### Résumé

Cette communication vise à présenter et engager une réflexion à fort ancrage sociétal concernant deux des défis majeurs auxquels se trouvent aujourd'hui confrontées les institutions muséales, celui de l'inclusion et de la médiation à distance.

Acteurs de premier plan en matière d'accès à la culture dans une société inclusive, les institutions à caractère muséal se doivent d'accueillir tous les publics, comprenant les personnes vulnérables ou en situation de handicap. Sur ce point, le *Conseil international des musées* (OCIM) a engagé depuis deux ans un processus participatif en ligne en vue de proposer une nouvelle définition du musée, l'actuelle définition datant de 2007. Au fil de différentes étapes de sélections, ce sont finalement en mai 2022 deux définitions qui sont mises en débat (ICOM, 2022), en vue de n'en conserver qu'une seule. Ces deux propositions de définition, par rapport à l'actuelle, présentent au moins deux spécificités : elles ont en commun d'intégrer les notions d'inclusion et d'accessibilité, mais aussi de communication et d'ouverture vers une diversité de communautés.

Parallèlement, durant la crise sanitaire les accès aux espaces publics culturels sur le territoire français ont été restreints voire impossibles sur de longues périodes durant au moins deux années (2020-2022), forçant les institutions muséales à réinventer de nouveaux modes de médiation à distance, en vue de porter leur action hors de leurs murs et ainsi maintenir leur mission en termes d'accès à la culture. Nombre d'initiatives

basées sur des actions de médiation à distance via Internet ont été maintenues lors du retour à la normale, étoffant et approfondissant l'offre en ligne de ces institutions.

Notons que ces deux défis - accueillir tous les publics et en présence et à distance - ne sont pas exclusifs l'un de l'autre, et sont même susceptibles de converger, dans le cas par exemple de l'accès au musée à des personnes empêchées, pour cause de maladie ou d'incapacité à se déplacer. La question du recours au numérique dans une telle perspective, de sa place et de son rôle, est ici centrale. Aussi plusieurs problématiques émergent d'un tel questionnement global. Nous tenterons d'amorcer quelques débuts de réponses à l'occasion de cette communication.

Comment le numérique, au sens large, est-il investi aujourd'hui par les institutions muséales pour toucher tous les publics, notamment face aux défis d'un accueil inclusif et d'une médiation à distance ? En quoi les modalités de l'expérience de visite selon de telles modalités transforment les relations entre visiteurs et contenus ? Quels sont les dispositifs susceptibles de favoriser la rencontre avec le musée dans de telles conditions ? Finalement, que ce soit en termes de postures des visiteurs ou de ressources mobilisées, en quoi ces défis nouveaux sont-ils susceptibles de renouveler les places et rôles des institutions muséales dans la société ?

**Mots clés** : musée, éducation, numérique, accessibilité, distance, inclusion

### Références

ICOM. (2022). *Les musées n'ont pas de frontières, ils ont un réseau*. Récupéré sur ICOM Conseil international des musées:  
<https://icom.museum/fr/ressources/normes-et-lignes-directrices/definition-du-musee/>