

## Jeudi 03 mai 2018

<b>8:30-10:30</b>	<b>SESSION PLENIERE – Amphi 2 UPF</b>
08:30	Accueil
09:00	Discours d'ouverture
09:30	Conférence plénière
Thème 1 : Contextualisations didactiques, approches théoriques et pratiques	



### Le contexte et ses effets pédagogiques et didactiques : éléments théoriques et exemples

**Antoine DELCROIX**

[antoine.delcroix@univ-antilles.fr](mailto:antoine.delcroix@univ-antilles.fr)

ESPE de l'académie de Guadeloupe – université des Antilles  
Centre de recherches et de ressources en éducation et formation (CRREF)

Mathématicien de formation, j'ai effectué une conversion thématique vers les sciences de l'éducation, de manière concomitante à la création du CRREF, laboratoire de l'université des Antilles implantée au sein de l'ESPE de l'académie de Guadeloupe, que je dirige depuis 2010. Le CRREF, accueillant 11 enseignants-chercheurs, 15 doctorants et un réseau de chercheurs associés, développe ses recherches selon trois axes :

- 1/ Modélisation de la contextualisation didactique,
- 2/ Production de ressources contextuelles innovantes et évaluation de la contextualité des ressources,
- 3/ Contextualisation et interactions non formelles ou hors situation d'apprentissage.

En outre, je dirige la revue *contextes et didactiques* qui fête son numéro 10 et forme le projet de devenir une revue de référence pour les travaux questionnant les interactions entre les contextes et l'éducation, la formation ou l'apprentissage.

<b>10:30</b>	<b>Changement de site (déplacement à l'ESPE) et Pause-café</b>
<b>11:00-12:30</b>	<b>SESSIONS PARALLÈLES – ESPE</b>

**Session 1 – Salle de réunion, ESPE**

**Thème 1 : Contextualisations didactiques, approches théoriques et pratiques**

**11:00-11:30**

**Les leçons de l'école « culture et personnalité » en anthropologie, pour l'étude des valeurs transmises dans l'éducation en Polynésie française : de Margaret Mead à Robert Levy**

**Bruno SAURA**

[bruno.saura@upf.pf](mailto:bruno.saura@upf.pf)

EASTCO, Université de la Polynésie française

Une culture est un système de valeurs et de pratiques, dont la transmission s'opère dès le plus jeune âge, via l'éducation. L'anthropologie, discipline née à la fin du 19<sup>ème</sup> siècle, se veut une étude comparative des cultures, avec un intérêt particulier pour celles « distantes », évoluant à l'écart du mode de vie majoritaire ou dominant. La question de l'éducation n'y a fait son entrée qu'au début des années 1920, avec le développement de l'école « culture et personnalité », née de la rencontre de l'ethnologie de terrain et des sciences du psychisme. Nombre des fondateurs de cette école (Margaret Mead, Ruth Benedict, Gregory Bateson, Ralph Linton, Abraham Kardiner) effectuèrent des recherches sur les sociétés océaniques. Nous reviendrons sur les principaux apports de leurs travaux avant de nous attacher à l'ouvrage de Robert Levy (1973) *Tahitiens. Mind and experience in the Society Islands*, qui relève pleinement de ce type d'études. Bien que certaines théories de son auteur sur la question du genre (délimitation culturelle du masculin et du féminin) aient pu être critiquées, il s'agit d'un ouvrage fondateur en matière d'étude des valeurs positives (solidarité, affectivité, rapport à l'autorité, etc.) et négatives (peurs, interdits, désordres...) transmises dès l'enfance dans les milieux autochtones de l'aire culturelle tahitienne.

**11:30-12:00**

**La difficulté scolaire par ceux qui la vivent : histoires de familles à Tahiti (vidéo)**

**Marie SALAÜN**

[marie.salaun@parisdescartes](mailto:marie.salaun@parisdescartes)

Centre d'anthropologie culturelle, Université Paris Descartes

Cette capsule vidéo de 10 minutes présentera une enquête réalisée dans le cadre du programme ANR AUTOCHTOM « Legs colonial et outre-mer autochtones : Amérindiens de Guyane, Kanak de Nouvelle-Calédonie et Ma'ohi de Polynésie face à deux institutions de la République Française (justice, école) ». Ce programme interroge le legs colonial en comparant le rapport à l'Etat (post)colonial des populations de trois territoires ultramarins (Polynésie française, Nouvelle-Calédonie, Guyane) à partir d'enquêtes ethnographiques et socio-historiques. Il cible deux institutions-clés, l'école et la justice, intrinsèquement liées au fait colonial et centrales dans les expériences contemporaines des populations. Sa méthodologie repose sur l'étude minutieuse des « points de rencontre » entre institutions et individus, au croisement de l'ethnographie de terrain et du travail sur archives, selon deux approches complémentaires : à partir des représentations et des pratiques des administrations vis-à-vis de leurs « publics » (de haut en bas) ; et à partir des expériences et stratégies des individus confrontés à ces dispositifs institutionnels (de bas en haut). La communication portera sur le volant scolaire polynésien de ce programme de recherche, en présentant les résultats d'une enquête qualitative menée à Tahiti par Marie Salaün et Emeline Le Plain entre 2015 et 2017, résultats qui seront publiés dans les semaines à venir sous la forme d'un ouvrage intitulé « L'école ambiguë. Histoires de famille à Tahiti ». L'enquête part du constat d'un hiatus entre l'abondance de la littérature institutionnelle sur la difficulté scolaire telle qu'elle ressort des rapports périodiquement publiés par différentes instances chargées d'évaluer le système éducatif local (IGEN, DGEE, Cour des comptes, Chambre territoriale des comptes, CESC, etc.) et la quasi-absence de recherches empiriques fouillées sur les représentations de ceux qui vivent cette difficulté. Mieux comprendre comment et pourquoi certains ne jouent pas pleinement, refusent de jouer, ou jouent mal, le jeu scolaire à Tahiti aujourd'hui, tel est l'enjeu. La présentation de 9 témoignages de parents de collégiens en difficulté illustre l'expérience des principaux acteurs - et principaux perdants - de ce jeu scolaire, afin de mettre au jour leur vision, à eux, du fonctionnement de l'école. Nous proposons ici un pas de côté, qui consiste à se départir d'une vision « depuis le haut », pour privilégier une approche « par le bas ». Il s'agit de dépasser l'appréhension institutionnelle des conduites des élèves et de leur famille, non pour les justifier, mais pour interpréter autrement, par le biais de leur subjectivité, leurs silences, leurs absences, leurs refus. Autant de décentrement qui nous permettent de comprendre pourquoi, de leur point de vue, il est rationnel de refuser l'école, alors même que ce refus est source d'anxiété, de tensions, de souffrance.

12:00-12:30

**Éducation et apprentissage aux Marquises : perspectives anthropologiques**

Denis REGNIER

[denis.regnier@upf.pf](mailto:denis.regnier@upf.pf)

EASTCO, Université de la Polynésie française

Dans cette communication, j'aborde l'éducation et les apprentissages aux Marquises à la lumière de l'anthropologie de l'enfance et de la personne, ainsi que de la psychologie culturelle de « l'apprentissage en contexte » (*learning in context*). Je m'intéresse en particulier à la conception marquisienne de l'enfance, aux « théories ethnoparentales » de l'éducation, à la parentalité, à la socialisation et aux rapports entre les différents types d'apprentissage. Ces réflexions me permettent de proposer quelques nouvelles pistes de recherches sur l'enfance et les pratiques éducatives en Polynésie française.

**Session 2 – Salle B26, ESPE  
(communications en anglais)**

11:00-11:30

**Thème 2 : Pratiques et représentations dans l'enseignement des langues et plurilinguisme**

**Analysis of elementary school level EFL interactions: A study of learner involvement**

Zehra GABILLON

[zehra.gabillon@upf.pf](mailto:zehra.gabillon@upf.pf)

EASTCO, Université de la Polynésie Française

This research paper reports on the analysis of an elementary school level classroom corpora obtained from 11 English as a Foreign Language (EFL) classrooms. The study aimed to explore the interaction types used in EFL lessons with the objective of measuring the extent of learner involvement. Subsequently the issues such as, Teacher Talking Time (TTT), Student Talking Time (STT), learner-initiated interaction, and peer scaffolding, which are tightly intertwined with the research objectives, were closely scrutinised. The classroom corpora were obtained from different elementary schools from five French Polynesian archipelagos. The data used in this study were collected via two projects which were carried out in a French Polynesian elementary school context. The first project was an extensive project called *Pratiques Educatives Enseignantes et Parentales en Polynésie* (PrEEPP), and it took place between the years 2014-2017 (Gabillon & Ailincal, 2017). The second, *Maeha'a Nui*, a more modest project, was carried out between the years 2015-2016 (Gabillon & Ailincal, 2015, 2016; Gabillon, Vernaudeau, Marchal, Ailincal, & Paia, 2016). This study was situated within a social constructivist paradigm and drew on both sociocultural (Lantolf & Pavlenko, 2009; Lantolf & Thorne, 2006; Swain & Lapkin, 2013; Zuengler & Miller, 2006) and interactionist perspectives on foreign language learning (Mackey, 1999; Mackey & Philp, 1998; Polio & Gass, 1998; Swain, 2004). These standpoints provided the study with a theoretical framework and precise descriptive terminology which facilitated the identification, analysis and the interpretation of the phenomena in question. The transcripts of the videotaped corpora were explored with computer-assisted qualitative data analysis software (CAQDAS), ATLAS.ti. The data were: i) studied and segmented by studying the transcripts in association with the videotaped material, and ii) analysed through a series of iterative coding, linking, categorising and framing techniques. The analysis focused primarily on the identification of different patterns and the examination of the degree of learner engagement. The researcher identified the initial categories by using open coding. To identify and label concepts she used the relevant terminology directly from the literature or she named the concepts herself. Through axial coding, she drew together the relevant categories. Finally, using selective coding, she integrated subcategories into coherent theoretical frames. The results obtained were presented: i) using a selection of excerpts to explain individual episodes, ii) theoretical framework charts to present categories, and iii) histograms to display code (co-)occurrences, frequencies, and percentages of the analysed data.

11:30-12:00

**Thème 3 : Pratiques effectives et pratiques déclarées, transmissions à l'école et en famille**

**Improvisation in education: Envisioning science learning of primary school students as improvisational performance (vidéo)**

Konstantina KOSTARI, Zacharoula SMYRNAIOU, Eleni GINNAKOPOULOU  
Université d'Athènes

Improvisation among students and teachers is ubiquitous in classrooms. Despite the fact that Science is a discipline with special terminology and techniques, it is also about wonder, questioning, and discovering patterns in the natural world. Besides, according to Hicks (1995/1996, p. 59) teachers have to; "... set the stage ... by providing the discursive 'slots' that enable novice learners to participate in "disciplinary practices".

For example, improvisational science dialogues between teachers and students involve exploring questions and ideas. Scientific exploration does not, however, take place without guidelines. Participating effectively in the discipline of science includes learning to use its substantive content (e.g., definitions) as well as the discursive practices that sustain scientific (Sawyer, 2004). The goal of this on-going study is to envision science learning of primary school students as improvisational performance, investigating the process of applying improvisational and creative activities in science learning. In this study, there are 4 main categories of research, based on four major instructional aspects for using improvisation in the classroom (Larson & Miller, 2011):

- Consistency with the characteristics of the current generation of students;
- Tapping into students' multiple and emotional intelligences;
- Fostering collaborative learning;
- Promotion of deep learning through the active engagement.

Primary School students are going to engage with dialogic interaction about the Solar System and particularly the "SUN". Working in small groups they will be able to use multiple resources (drawing, ICT, etc.) and discuss their own ideas, make personal observations of their experiences through writing in journals, drawing pictures to compare what they thought might happen in a science experiment (i.e., their hypotheses) In the end of the process, they will discuss their findings in the whole class. The methodology of this study is designed on the integration of qualitative analysis of specific episodes and quantitative analysis, by using questionnaires including closed (Likert Scale based) questions based on the four aspects that improvisation adds pedagogical value. The research methodology will be balanced among qualitative and quantitative research, ensuring that the limitations of one type of data will be covered by the strengths of the other (e.g.in depth interviews with students, field observations, questionnaires, etc.). The expected results of this study are to detect how constructivist-oriented improvisational learning environment could encourage students to explore objects, situations, and concepts deeply, for extended periods of time, and from multiple perspectives.

12:00-12:30

**Thème 3 : Pratiques effectives et pratiques déclarées, transmissions à l'école et en famille**

**Promoting Gender Equity in Science Education by Applying an Interdisciplinary Approach of Science and Art**

Zacharoula SMYRNAIOU, Eleni GIANNAKOPOULOU, Konstantina KOTSARI  
Université d'Athènes

Nowadays, science education is considered as a key investment to meet global challenges and improve human life (2015 UNESCO Report). It is therefore imperative that the public is engaged in science issues that affect individual and societal progress (Marincola, 2006). However, one of the major issues facing science, engineering and technology today is the decline of women enrolling in these subjects and entering careers in these fields. This alarming trend may have serious repercussions on capacity in science as well as in social and economic development (Hill, Corbett and Rose, 2010). Despite the emphasis placed on STEM education (Science, Technology, Engineering and Math) important deficits and wide disparities still prevent full involvement of all students and talents (Science Education for Responsible Citizens, European Committee). There are still many challenges for girls in STEM, including unsupportive classrooms, outdated pedagogy and lack of role models. Making connections between STEM and other disciplines such as Art,

allows embracing the creative potential of linking arts, scientific inquiry and innovation and overcoming traditional gender bias by breaking through practices. The main aim of this research project is to examine stereotypes, expectations and inequalities regarding STEM teaching and learning, in terms of gender in secondary education by applying an interdisciplinary approach of Teaching Science and Social Anthropology. Apart from examining the current situation, the project introduces innovative STEAM initiatives (Science, Technology, Engineering, Art and Math) as a way of empowering female students in educational settings. More specifically the study aims to:

- Bring about a change in how young girls as individual relate to STEM and their perceptions towards science careers;
- Offer pre service and in service teachers as well as relevant stakeholders quality information regarding gender based didactics in STEM subject teaching;
- Add valuable information in an international level as regards combating stereotypes and prompting broader participation to STEM among schoolgirls;
- Stimulate the implementation of innovative approaches as STEAM- by incorporating Art to STEM and fostering gender balanced environments.

Because of the complexity of the research field, a mixed approach of both qualitative and quantitative research methodologies will ensure that the limitations of one type of data will be balanced by the strengths of the other (e.g.in depth interviews with students, teachers and various stakeholders, ethnographic observation, questionnaires) To this end, this project aims by examining the situation and offering a new conceptual framework to encourage equal participation, battling against 'the leaky pipeline as societies can no longer afford to let schools sideline girls and discourage their achievements.

### Session 3 – Salle Farenati, ESPE

#### Thème 2 : Pratiques et représentations dans l'enseignement des langues et plurilinguisme (communications en tahitien)

11:00-11:30

#### **Te pāturura'a e te ha'afaufa'ara'a i te mau reo nō Porinetia farāni : te parau nō te reo raivavae i Tuha'a pae ei hi'ora'a**

*De la préservation et de la valorisation des langues polynésiennes :  
l'exemple du ra'ivavae aux îles Australes*

Vāhi Sylvia TUHEIAVA-RICHAUD

[vahi.richaud@upf.pf](mailto:vahi.richaud@upf.pf)

EASTCO, Université de la Polynésie française

Sur les 37 langues polynésiennes distinctes parlées dans la grande aire géographique de la Polynésie, délimitée à l'ouest par les îles Tonga jusqu'à l'île de Pâques à l'est, au Nord par les îles Hawai'i jusqu'au la Nouvelle-Zélande plus au sud, la Polynésie française n'en compterait plus aujourd'hui que 7, elles-mêmes se subdivisant en variantes dialectales ou parlers locaux à l'exemple du *rurutu*, *rimatara*, *ra'ivavae* faisant partie de l'ensemble dialectal austral.

La position dominante du français, langue officielle de la Polynésie française (et par conséquent langue de l'administration publique et des documents administratifs, langue de l'enseignement de la maternelle à l'université, langue de la justice et langue de diffusion des media -journaux, radio et télévision bilingues avec le tahitien), et l'influence grandissante du tahitien rayonnant au-delà de l'archipel des îles de la Société où il est à la fois langue vernaculaire et véhiculaire, première langue de traduction de la bible éditée à Londres dès 1838 et la plus étudiée d'un point de vue scientifique, ont fini par supplanter voire "détruire" les parlers anciens environnants comme le *tupua'i* au sud dans l'archipel des Australes. Ce comptage des langues parlées en Polynésie française, fait à partir de 20 points d'enquête dont 3 aux Australes à Rurutu, Ra'ivavae et Rapa, facilite notre tâche et nous permet d'avoir des données plus précises sur l'actuelle diversité et délimitation des aires linguistiques présentes dans le Territoire. Il vient à point nommé combler un manque surprenant d'imprécision et de reconnaissance de l'ensemble des langues d'origine existantes de la part des législateurs dans la Section 7 intitulée "L'identité culturelle", à l'article 57 qui, tout en indiquant que "La langue tahitienne est un élément fondamental de l'identité culturelle : ciment de cohésion sociale, moyen de communication

quotidien, elle est reconnue et doit être préservée, de même que les autres langues polynésiennes, aux côtés de la langue de la République, afin de garantir la diversité culturelle qui fait la richesse de la Polynésie française.", n'identifie que "Le français, le tahitien, le marquisien, le paumotu et le mangarevien" comme langues de la Polynésie française alors même que la Polynésie française "comprend les îles du Vent, les îles Sous-le-Vent, les îles Tuamotu, les îles Gambier, les îles Marquises et les îles Australes, ainsi que les espaces maritimes adjacents".

L'absence de mention des langues des îles Australes dans la loi organique de 2004 portant statut d'autonomie de la Polynésie française toujours en vigueur vient conforter notre choix de nous orienter vers l'observation de l'une des langues australes d'origine très peu étudiée, le *ra'ivavae*, parlée par la population résidant dans l'île de Ra'ivavae et ceux résidant hors de cette île en termes de vitalité, de préservation et de transmission de son patrimoine tant linguistique que culturel et historique. Ce travail s'inscrit dans une phase préliminaire d'approche pour tenter d'obtenir des éléments de réponse aux questions liées à l'état actuel de fonctionnement de cette langue dans la société insulaire d'origine, son statut, son intégration dans les structures d'enseignement public et religieux et dans les structures familiales et associatives, sa valorisation dans le domaine historique et culturel, dans la conservation des valeurs et la transmission des savoirs et connaissances ancestraux en rapport avec les sites lithiques anciens, la faune, la flore, la survivance des gestes anciens (sculpture, taille de *va'a*, confection de la vannerie, médecine traditionnelle, entretien et irrigation des tarodières, protection des lagons et gestion de l'environnement...).

Des signes annonciateurs de changement des habitudes et des mentalités perceptibles chez les jeunes ménages soucieux de parler français avec leurs enfants scolarisés dans une perspective de favorisation de leur réussite scolaire et de leur accession à des emplois rémunérateurs à long terme inquiètent les générations plus âgées, parents et grands-parents, solidement attachés à leur terre, à leur langue, à leurs traditions orales, à leur patrimoine. L'influence du monde extérieur par la radio, la télévision, la connexion internet et les réseaux sociaux très utilisés en Polynésie et par le flot des visiteurs arrivant par les vols hebdomadaires de la seule compagnie aérienne locale Air Tahiti et le rayonnement de Tahiti la grande, déjà terre de migration et d'implantation des familles ra'ivavae et autres insulaires des Australes pour le travail salarial, l'accès aux soins et la poursuite des études secondaires et universitaires pour les jeunes générations ont facilité l'ouverture de Ra'ivavae sur les réalités du reste de la Polynésie, mais ont également permis et accéléré la circulation d'idées et de pratiques nouvelles dont celles de la rencontre-confrontation des langues et des cultures, laissant craindre une déperdition et un déclin de la langue et culture ra'ivavae minoritaire en nombre d'habitants si aucune stratégie de préservation et de valorisation de son patrimoine immatériel unique n'est mise en place.

**11:30-12:00**

**Te pīahi MEEF1 o te ESPE nō Porinetia farāni 'e te ha'api'ira'a reo tahiti i te tuatahi : te fa'a'ohipa-noa-ra'a i te reo 'ei moiha'a nō te tata'ura'a CERPE 'e te rave-'atā-ra'a i te ha'api'ira'a reo tahiti**

*Rapport des étudiants de MEEF1 de l'ESPE de la Polynésie française à la langue tahitienne et à son enseignement en école primaire : de l'instrumentalisation langagière à l'insécurité pédagogique*

Goenda TURIANO-REEA

[goenda.reea@upf.pf](mailto:goenda.reea@upf.pf)

EASTCO, Université de la Polynésie française

Cette étude s'inscrit dans le cadre de l'enseignement des langues polynésiennes à l'École Supérieure du Professorat et d'Éducation de la Polynésie française. Son objectif principal est de définir le rapport des étudiants de MEEF1 de l'ESPE de la Polynésie française à la langue tahitienne et à son enseignement en école primaire. Grâce à une approche systémique de la macrostructure des entités significatives de l'enseignement du tahitien en formation initiale et une enquête qualitative et quantitative, elle déterminera l'impact de la mise en application du Cadre Européen Commun de Référence des Langues (CECRL) dans l'apprentissage/enseignement d'une langue et d'une culture si différentes des langues et cultures de l'Europe, en montrant les enjeux d'une instrumentalisation excessive du tahitien en 1<sup>ère</sup> année conditionnée par le Concours Externe de Recrutement des Professeurs des Écoles (CERPE) et de l'insécurité pédagogique ressentie par les fonctionnaires stagiaires engendrée par une trop faible exposition à « l'enseigner du tahitien » en classe. Cet article met aussi en évidence une politique d'enseignement trop centrée sur les activités langagières, au détriment d'une culture pourtant bien vivante. Il conclut sur une identité culturelle dont les « fragiles » fondements servent relativement peu à l'enseignement de la langue tahitienne en contexte scolaire.

12:00-12:30

**Reo mā'ohi 'e te 'ōrero : tō te fare ha'api'ira'a 'e tō te 'utuāfare**  
*Langue polynésienne et 'ōrero, entre pratiques scolaires et familiales*

Mirose PAIA

[mirose.paia@upf.pf](mailto:mirose.paia@upf.pf)

EASTCO, Université de la Polynésie française

La situation linguistique en Polynésie française est marquée par une déperdition de l'usage des langues polynésiennes au profit du français, qui se traduit par un affaiblissement progressif de leur transmission au sein des cellules familiales, engendrant d'autant une déficience de leur fonction communicationnelle. Les programmes expérimentaux d'enseignement renforcé du tahitien à l'école élémentaire publique menés en 2005, 2009 (Ecolpom) et 2011 (ReoC3) ont permis la production de données sur les pratiques d'enseignement et de transmissions familiales de la langue tahitienne et les représentations qui nourrissent ces pratiques (Tetahiotupa et al. 2007, Salaün 2011, Nocus *et al.*, 2014). Par ailleurs, une enquête auprès de 24 élèves de CM2, âgés de 10 ans, a permis de leur donner la parole sur leurs propres représentations linguistiques et leurs motivations à pratiquer leur langue d'origine, dont les résultats sont très encourageants sur leur engagement vis-à-vis de cette langue (Vernaudo *et al.*, 2014). Néanmoins, malgré le renforcement de l'enseignement du tahitien à l'école, les données révèlent que les parents ne sont pas activement investies dans la transmission de la langue d'origine et sous-estiment leur rôle de vecteurs linguistiques et la capacité de leurs enfants à acquérir une autre langue que la langue principale de scolarisation (Salaün *et al.*, 2016). Or, il n'y a pas d'inversion du changement linguistique envisageable sans engagement des familles en parallèle des dispositifs déployés par l'institution scolaire (Fishman, 1991). Cette étude a souhaité poursuivre les investigations sur les représentations et les pratiques d'enseignement et de transmission des langues d'origine, en partant cette fois-ci, d'un dispositif mené à l'école depuis près de neuf ans, la pratique de l'art oratoire 'ōrero. Dans le contexte scolaire et social, celui-ci a connu un engouement et notamment dans les familles qui semblent activement investies (Paia, 2014, Paia & Vernaudo, 2016). L'enquête a ciblé des lauréats orateurs venant des cinq archipels, âgés entre 8 à 11 ans, issus de classes de CE2, CM1 et CM2, jugés comme possédant une excellente technicité dans le maniement de leur langue d'origine et du discours oratoire. Elle a aussi ciblé leur enseignant et parents, soit un échantillon environ de 20 sujets en entretien semi-directif. L'analyse des pratiques déclarées, en milieu scolaire et familial, autour du dispositif 'ōrero, permet de mettre principalement en exergue les conditions de mise en œuvre de cette pratique à l'école et dans les familles, l'impact de cette pratique sur l'usage et la transmission de la langue polynésienne, les représentations des différents sujets sur la langue, la pratique oratoire et leur utilité, les conditions d'investissement et de réinvestissement de ce dispositif, les stratégies d'apprentissage et éduco-linguistiques générées par ce dispositif.

12:30-14:00

**PAUSE DÉJEUNER**

14:00-15:30

**SESSIONS PARALLÈLES**

**Session 1 – Salle de réunion, ESPE**

**Thème 3 : Pratiques effectives et pratiques déclarées, transmissions à l'école et en famille**

14:00-14:30

**Pratiques parentales déclarées aux Marquises. Une étude de cas à Nuku Hiva.**

Rodica AILINCAI, Mirose PAIA, Marane TOYANE, Maurizio ALI, Sandra SRAMSKI  
 Université de la Polynésie française

Les liens entre les pratiques familiales et l'adaptation scolaire des enfants ont fait l'objet de nombreuses recherches (Baumrind, 1966 ; Lautrey, 1995 ; Kellerhals & Montaudon, 1991). Darling et Steinberg (1993), ont élaboré une modélisation qui essaie d'examiner les relations entre le style parental, les pratiques parentales et le développement de l'enfant. Dans une approche systémique, ces relations de causalité devraient prendre en compte d'autres facteurs, dont les pratiques enseignantes : une proximité des styles éducatifs entre les parents et les enseignants influencerait positivement les résultats scolaires. Dans ce sens Duru-Bellat et van Zanten (2009), notent que la continuité des normes entre la famille et l'école caractérise plutôt les milieux favorisés.

A partir de ces considérations, nous avons mené une étude sur les pratiques *effectives* et *déclarées* des parents et

enseignants dans l'archipel des Marquises, en Polynésie française. L'objectif principal de cette communication est de rendre compte des pratiques parentales *déclarées* dans l'île de Nuku Hiva. Dans quelle mesure on pourrait établir une corrélation entre les pratiques parentales et les résultats scolaires des élèves ?

Les présupposés théoriques de cette étude s'inscrivent dans une perspective écosystémique (Bronfenbrenner, 1979 ; Super & Harkness, 1986) et socioculturelle (Vygotski, 1985 ; Valsiner, 1987), du développement de l'enfant, s'intéressant plus particulièrement au microsystème familial et au mésosystème famille/école.

En termes de méthode, pour mesurer les pratiques éducatives parentales *déclarées*, nous avons opté pour l'utilisation de l'échelle des compétences éducatives parentales (E.C.E.P.) de Terrisse et Larose (2000), notamment la version pour les parents d'enfants âgés de 6 à 9 ans. Cette échelle explore à travers 47 questions, trois thèmes : (1) les attitudes éducatives des parents, celles-ci étant définies par les auteurs comme des manières d'être des parents dans leurs relations avec les enfants ; (2) les pratiques éducatives, définies comme des façons d'agir des parents avec l'enfant ; et (3) les impressions des parents concernant leur capacité à contrôler les conduites de leurs enfants (la façon d'être et d'agir de leur enfant).

Les données ont été recueillies auprès de neuf parents (mères et/ou pères) d'élèves de CM1 et de CM2 des écoles de l'île Nuku Hiva de l'archipel des Marquises. Nous disposons également des évaluations finales de ces élèves ainsi que des pratiques parentales effectives – données qui nous serviront à des analyses comparatives ultérieures.

Les résultats présenteront les pratiques parentales *déclarées* pour la population ayant participé à cette étude. Une mise en relation de ces pratiques éducatives parentales avec les résultats scolaires des élèves et les pratiques parentales effectives nous apportera des éléments de réponse à notre problématique. Pour finir, nos résultats seront discutés par rapport aux pratiques éducatives *effectives* observées chez les Enata de l'île Hiva Oa (Ali, 2016).

14:30-14:45

### L'autoévaluation des compétences en contexte : L'intime au service d'un apprentissage expansif (vidéo)

Sylvie GRUBER JOST

[sylvie.gruber@gmail.com](mailto:sylvie.gruber@gmail.com)

Laboratoire du LISEC, Université de Strasbourg

Cette recherche se penche sur l'autoévaluation des compétences dans le champ de la pédagogie. En effet, le contexte de l'autoévaluation revêt une importance capitale (Allal, 2007) pour que l'apprenant accepte de prendre le risque de s'y livrer. S'autoévaluer, c'est porter un regard de valeur sur soi, c'est aussi accepter de montrer quelque chose de soi. Mais pour montrer à qui ? Si le tiers, enseignant, parent ou camarade, est nécessaire, il est indispensable de s'interroger sur sa fonction et sur son regard. Cette relation questionne la transmission dans l'expérience éducative (Vieille-Grosjean, 2009). Si le but de l'enseignant est de rendre l'enfant compétent (Reboul, 1980), quel est le but de l'enfant qui apprend à l'école ? Cette étude empirique interroge la pratique de l'autoévaluation des compétences auprès des élèves du primaire. Les observations participantes menées sur plusieurs mois ont permis de recueillir des données concernant la perception qu'ont les élèves de leurs compétences et de la note attribuée par leur enseignant sur ces compétences. L'analyse quantitative et comparative des données a révélé dans un premiers temps la présence du concept de l'illusion d'incompétence (Bouffard et al, 2006) chez environ un quart des élèves. L'élaboration d'autres outils (grille d'observation, retranscription des entretiens en focus groupe) liés à l'approche émique de ce travail a permis d'explorer le processus cognitif intime en jeu chez les élèves au moment de la phase d'introspection et de poser la question du sens que les élèves donnent au travail scolaire. L'analyse qualitative a identifié des enfants jouant le jeu de l'élève normé : l'élève qui réussit, sait qu'en classe, il est plus important de montrer que l'on sait que de savoir (Meirieu, 1994) ; il est enfermé dans un apprentissage défensif (Holzkamp, 1995) où la nécessité d'apprendre n'existe que parce qu'elle rencontre la sanction. L'autoévaluation, inscrite dans le temps, agit comme un révélateur des attendus des uns et des perceptions des autres : elle permet à l'apprenant de prendre conscience de son pouvoir d'action dans la trajectoire de sa réussite scolaire et de son rapport au savoir (Bautier, Charlot et Rochex, 2000). La pratique de l'autoévaluation, à condition qu'elle se situe dans le champ de la pédagogie, amène un espace de rencontre entre l'enseignant, l'élève et le savoir ; elle permet ainsi à l'école d'offrir la possibilité à l'élève de tendre vers un apprentissage expansif (Holzkamp, 1995). L'enfant en prenant conscience de sa responsabilité peut passer d'un être évalué à un être apprenant.

Engagée à la fois dans la pratique et dans la recherche, et consciente des biais que ce double positionnement peut induire, nous avons effectué des allers-retours entre l'analyse et la pratique de façon continue dans l'optique de rapprocher le monde universitaire du terrain.



14:45-15:00

**La médiation scolaire, proposition d'une modélisation du concept :**

**Le cas de la minorité rom en Europe (vidéo)**

Aurora AILINCAI  
[auroraail@yahoo.com](mailto:auroraail@yahoo.com)  
Université de Strasbourg

Le terme de médiation est utilisé pour définir des pratiques diverses dans des contextes très variés, allant de la famille au domaine pénal en passant par l'école, l'entreprise et les cités. Dans cette communication nous nous proposons, un premier temps, de faire une brève présentation du concept de médiation dans sa dimension historique et sa déclinaison selon les contextes (Bonafé-Schmitt, 1992, 2010 ; Bondu, 1998 ; Ferré, 2002 ; Divay, 2002, 2003 ; Canin, 2009 ; Revillard, 2012). Dans un second temps, nous allons nous intéresser au concept de médiation scolaire en nous appuyant sur une étude de cas, la minorité rom en Europe. Pour finir, nous allons présenter une modélisation de ces concepts - médiation, médiation scolaire et médiation scolaire rom - en nous appuyant, d'une part, sur les cadres théoriques y référant (Bush et Folger, 1994 ; Pasquier et Rémy, 2008 ; Bronfenbrenner, 1979, 2005 ; Ogbu et Simons, 1998 ; Ogbu, 1992 ; Rus, 2006 ; Liégeois, 2013) et, d'autre part, sur une étude empirique menée dans le cadre d'une thèse doctorale (Ailincal, 2018).

En termes de méthode, pour placer la médiation scolaire pour les Roms dans le cadre plus large du métier de médiateur, nous avons conduit une recherche de terrain auprès des médiateurs scolaires, directeurs d'écoles et parents des enfants qui bénéficient du soutien du médiateur scolaire (Ailincal, 2018). Nous nous sommes appuyés sur le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979, 2005) qui nous a servi à la fois de cadre analytique et de socle théorique et a été utilisé dans le but de structurer les facteurs expliquant les différences et les similarités avec d'autres types de médiation. Les attributs individuels et les particularités environnementales (le microsystème) auraient le pouvoir d'influencer les résultats du travail du médiateur et d'activer ou de freiner une transformation relationnelle et situationnelle là où la médiation a lieu – les réponses aux questionnaires, les entretiens et les analyses des rapports d'activités des médiateurs témoignent de cette complexité.

La modélisation proposée, a été construite à partir d'un cadre d'analyse original, autour de la notion de « médiation pendulaire adaptative », qui s'explique à travers les mouvements internes et externes du médiateur selon les interactions qu'il a avec les acteurs de son environnement. En associant les différentes parties prenantes dans la médiation et les interactions entre les différents microsystèmes, ce cadre d'analyse permet de saisir avec plus de clarté le profil et les limites de l'activité des médiateurs et de la représentation de leur intervention par les parents et les écoles.

Cette modélisation se propose d'englober tout le processus de médiation, entendu comme mécanisme de transformation du médiateur tant sur le plan personnel que professionnel.

15:00-15:30

**Les styles interactifs des parents polynésiens dans le cadre de l'aide aux devoirs.  
L'exemple de la langue tahitienne en milieu familial**

Ernest Marchal  
[ernest.marchal@gmail.com](mailto:ernest.marchal@gmail.com)  
EASTCO, Université de la Polynésie française

La communication proposée vise à présenter une recherche de type empirique sur les pratiques éducatives en milieu familial dans le contexte polynésien menée dans le cadre d'un mémoire de Master de recherche en langues, cultures, et sociétés océaniques, réalisé en 2015. L'objectif principal de cette recherche de Master 2 était d'identifier les styles interactifs d'un échantillon des parents polynésiens, à partir d'une typologie de styles interactifs proposée par Ailincal (2005). Un autre objectif visait à déterminer la place des langues polynésiennes dans la sphère familiale et l'aide aux devoirs en langue tahitienne assurée par les parents.

L'approche socioconstructiviste (travaux de Vygotski, 1985 ; Bruner, 1983), l'approche développementale de l'enfant dans le contexte culturel (Valsiner, 1989, Dasen, 1975, Super et Harkness, 1997), l'approche écosystémique (Bronfenbrenner, 1979), les interactions épistémiques (Ohlsson, 1996 ; Baker, 1996 ; Olry-Louis, 2011) et les travaux relatifs aux interactions parents-enfants (Ailincal et Weil-Barais, 2005, 2007, 2015) ont servi de référence au cadre théorique.

Sur le plan méthodologique, six dyades mère-enfant ont été filmées. Les enregistrements vidéo ont été transcrits selon

une adaptation de la convention ICOR. Le corpus a été codé à l'aide de la grille d'analyse de styles interactifs proposée par Ailincai (2005).

L'analyse des interactions a permis de déterminer les styles interactifs des parents appartenant aux six dyades et a mis clairement en évidence un style interactif directif pour la grande majorité des parents. Par ailleurs, l'analyse des échanges a fait ressortir un recours massif à la langue française par l'ensemble des interactants, parents et enfants.

Une discussion des résultats portant sur l'impact de ce style interactif sur l'apprentissage du tahitien par les enfants nous amènera à proposer une formation des parents aux modes d'accompagnements les plus adaptés aux besoins des enfants (Pourtois, 1984 ; Terrisse & Python, 2003 ; Ailincai 2005).

## Session 2 – Salle B26, ESPE

### Thème 2 : Pratiques et représentations dans l'enseignement des langues et plurilinguisme

14:00-14:30

#### Quelle métalangue pour enseigner le tahitien et le comparer au français ? Étude diachronique de la terminologie grammaticale en usage à l'école polynésienne

Jacques VERNAUDON

[jacques.vernaudon@upf.pf](mailto:jacques.vernaudon@upf.pf)

EASTCO, Université de la Polynésie française

Le développement de l'enseignement de toute langue s'accompagne de l'essor d'un discours réflexif sur son fonctionnement et génère donc un attirail terminologique destiné à la décrire (ex. syllabe, phrase, verbe, etc.). Ce vocabulaire technique conçu pour parler de la langue est communément appelé « métalangue ». Or, comme le rappelle Claude Vargas (2009, p. 29), la métalangue en circulation dans l'espace scolaire n'est pas obtenue « par transposition didactique des savoirs savants, mais par recombinaison de savoirs hétérogènes, certains obtenus à partir de la linguistique par emprunts-modifications, d'autres conservés de la grammaire scolaire déjà-là ». Notre communication, qui s'inscrit dans le cadre de la didactique des langues et de la grammaire (Besse & Porquier, 1991) et des approches plurielles (Troncy, 2014), vise à rendre compte de l'évolution de la métalangue utilisée pour décrire le tahitien à l'école. À travers l'analyse d'un corpus de documents authentiques consacrés à la grammaire de cette langue, depuis les premières descriptions missionnaires du 19<sup>ème</sup> siècle (*inter alia* Davies, 1988 [1851]), jusqu'aux instructions officielles contemporaines (BO, 2012), en passant par les supports d'enseignement diffusés dans les classes, nous montrerons, d'une part, comment la métalangue appliquée au tahitien, d'abord inspirée des grammaires gréco-latines, s'est progressivement émancipée grâce à l'apport théorique de la linguistique et, d'autre part, comment ces connaissances nouvelles ont été digérées par l'école. Une autre question connexe contemporaine est celle de la genèse progressive d'une métalangue en tahitien au motif légitime que le tahitien peut parfaitement se décrire en tahitien, plutôt qu'en français (*inter alia* Peltzer, 1995 et Raapoto, 2002). Même si elle n'apparaît pas formellement dans les instructions officielles, cette métalangue en langue (ex. ta'o, 'irava, niu, fa'ai'oa, tohu, etc.) est utilisée dans la formation des enseignants de tahitien à l'université et il importe de mesurer sa convergence avec la métalangue française. Enfin, parmi les justifications de l'enseignement plurilingue, outre les objectifs communicationnels, plusieurs auteurs soulignent sa contribution au développement des compétences métalinguistiques des apprenants grâce au jeu de la comparaison entre les langues (*inter alia* Candelier, 1986 ; Vernaudon, 2009 ; Launey, 2014). Les programmes actuels de Polynésie française pour les cycles 2 et 3 disposent d'ailleurs que « l'apprentissage d'une langue vivante est l'occasion de procéder à des comparaisons du fonctionnement linguistique avec le français » (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2016). Cette comparaison suppose cependant que l'on s'entende *a minima* sur une métalangue partagée, ce qui ne va pas toujours de soi lorsque l'on a affaire à deux langues appartenant à deux familles linguistiques, la famille austronésienne pour le tahitien et la famille indo-européenne pour le français, et typologiquement relativement distantes. Pour illustrer ce point, nous partirons de l'exemple du terme « verbe », communément en usage dans la métalangue scolaire appliquée à la fois au tahitien et au français, pour montrer qu'il recouvre une réalité morphosyntaxique très différente dans les deux langues et que la comparaison impose implicitement une autre acception sémantique plus générale (Haspelmath, 2010). Derrière une même étiquette, les enseignants et leurs élèves manipulent donc en fait trois concepts différents.

14:30-14:45

**Approches inclusives des pluralités sociales et formation à/par la réflexivité :  
une expérience en contexte multilingue (vidéo)**

Véronique FILLLOL, Stéphanie GENEIX-RABAULT, Elatiana RAZAFI,  
[veronique.fillol@univ-nc.nc](mailto:veronique.fillol@univ-nc.nc),  
ERALO, Université de la Nouvelle-Calédonie

La présente contribution, à la croisée de plusieurs disciplines, met en partage une expérience formative où la réflexivité relève tout à la fois du contenu visé que de la démarche pédagogique adoptée. La formation en question relève d'un Diplôme Universitaire (désormais DU) du domaine de la didactique du français langue étrangère/seconde (désormais FLES) et axé sur l'inclusion des dynamiques plurilingues, pluriculturelles et pluriartistiques de l'Océanie. Il s'agit d'une formation continue fondée sur les orientations et travaux scientifiques de l'équipe *ERALO*. Après avoir situé le paradigme réflexif et les positionnements épistémologiques qualitatifs dans lesquels cette formation s'inscrit, nous reviendrons sur le dispositif pédagogique et les processus évaluatifs de ce DU FLES spécialité « Océanie ».

*Fondements scientifiques.* La conception de la formation s'articule étroitement avec les travaux de l'équipe émergente *ERALO*, dont les terrains de recherche se situent (notamment) en milieux scolaires, formatifs et artistiques. Cette dernière a pour objectif de contribuer à la (re)connaissance des langues parlées en NC et à la valorisation de leurs fonctions sociales et symboliques... Cette valorisation concerne tout groupe social minoré en raison de ses pratiques linguistiques, culturelles ou de sa mobilité spatiale.

Les recherches de l'équipe *ERALO* en sociodidactique, didactique du plurilinguisme et en sociolinguistique démontrent que le degré de reconnaissance du sujet apprenant, de ses (multiples) pratiques socioculturelles, de sa biographie langagière et de son répertoire plurilingue conditionne son propre engagement dans la construction de nouveaux savoirs. Ces recherches visent d'une part à encourager des formes d'interventions collaboratives croisant les disciplines et les ancrages institutionnels ; d'autre part, à soutenir les pratiques d'enseignement intégrant la pluralité des langues, des savoirs (considérés comme des ressources « didactisables ») et des profils des apprenants.

*Objectifs formatifs.* Le DU FLES « Océanie » a pour but d'accompagner les professionnels de l'enseignement des langues et plus largement de l'éducation, vers une gestion intégrée et contextualisée des pluralités sociales (linguistiques, culturelles) définitoires pour les apprenants, en résonance avec leur vécu et/ou expériences observées. Cela suppose de se construire des repères pluridisciplinaires mais aussi de pouvoir effectuer un retour analytique et critique sur ses propres pratiques professionnelles d'où la place centrale accordée aux approches réflexives au sein de cette formation. Nous reviendrons notamment sur l'exploration de biographies langagières et de créations pluriartistiques comme passerelles vers des langues, cultures, espaces et savoirs nouveaux.

14:45-15:00

**Enseignement de l'écrit dans un contexte bilingue**  
(Texte extrait des supports de la BSD)

Catherine DUMAS, [catherine.dumas@education.pf](mailto:catherine.dumas@education.pf)  
Inspectrice de l'éducation nationale en charge de la mission « école maternelle »

Jacques VERNAUDON, [jacques.vernaudon@upf.pf](mailto:jacques.vernaudon@upf.pf)  
EASTCO, Université de la Polynésie Française

La Polynésie française a fait le choix dans ses programmes de proposer l'enseignement des langues polynésiennes dès l'école maternelle. Il n'existe pas, pour ce niveau scolaire, d'horaires définis et c'est au travers de l'ensemble des domaines d'apprentissages ainsi que sur les temps éducatifs que cet enseignement peut se dérouler, la fréquence des rencontres avec les langues, au fil de la journée, permettant une meilleure appropriation des connaissances. Cette approche se doit d'être communicationnelle et centrée sur l'oral, mais elle doit aussi concevoir l'entrée dans l'écrit de manière coordonnée entre la langue française et la langue polynésienne. Cette communication présentera un outil de formation en ligne destiné à accompagner les enseignants dans cette démarche du bilettrisme. Prochainement disponible dans la *Banque de Séquences didactiques* (BSD) du *Réseau Canopé*, il s'agit de modules multimédias (4 vidéos et des textes) organisés autour d'une séance filmée à Tahiti en classe de maternelle, en français et en tahitien. On y conçoit l'activité d'essais d'écriture comme une phase d'appropriation plus systématique de compréhension de la construction du principe alphabétique dans les deux langues. L'articulation de leur enseignement, leur comparaison, leur traitement

simultané dans certaines activités d'écriture, entend favoriser une attitude réflexive des élèves et l'essor de compétences métalinguistiques. L'enseignement du tahitien ne saurait donc être considéré comme un domaine à part. L'enjeu est d'accueillir l'enfant tel qu'il est, avec ses connaissances, sa ou ses langues, sa ou ses cultures, de comprendre ce qu'il est, où il en est, pour lui permettre de se construire et de se transformer. Les modules, qui seront présentés et discutés à l'occasion de la communication, visent en particulier à :

- créer des situations de résolutions de problèmes transférables ;
- comprendre et accompagner le travail cognitif sur l'écrit quelle que soit la langue ;
- faire apparaître l'importance des pratiques régulières de l'écrit à la maternelle dans les deux langues ; montrer l'efficacité des commentaires métagraphiques et des échanges avec l'enseignant et les pairs.

**15:00-15:30**

**Au service des langues et de leur enseignement : l'humaniste plurilingue Jacques Bourgoing**

Marie LEYRAL

[marie.leyral@upf.pf](mailto:marie.leyral@upf.pf)

Université de la Polynésie française et Laboratoire IHRIM, Lyon 2

Dans l'histoire de la langue française, et plus largement des langues européennes, le XVI<sup>ème</sup> siècle joue un rôle absolument capital. Alors que seules les nobles langues antiques telles que l'hébreu, le grec et le latin étaient estimées et employées dans les cercles intellectuels du savoir médiéval, le rapport de force tend à s'inverser. Du moins ces aïeules antiques voient-elles surgir une concurrence de plus en plus affirmée avec l'avènement sur la scène linguistique des vernaculaires, en particulier française, italienne et espagnole. Le latin demeure la langue savante privilégiée, mais les humanistes œuvrent à l'acquisition, par les « sœurs » européennes, de leurs lettres de noblesse.

C'est dans ce contexte de tensions multilingues que se positionne un auteur méconnu, fervent défenseur des vernaculaires : Jacques Bourgoing. Il publie en 1583 un dictionnaire inachevé rédigé en latin : le *De Origine usu et ratione vulgarium vocum linguae Gallicae, Italicae et Hispanicae* [*De l'origine, usage et raison des mots vernaculaires des langues française, italienne et espagnole*]. Dans ce volume jamais traduit avant nous, l'auteur convoque au besoin la langue hébraïque, le grec, mais encore l'italien et l'espagnol ou à la marge l'allemand, en plus du français, pour expliquer d'où viennent les mots et expressions vernaculaires, ce que sont les équivalents français, italiens et/ou espagnols, certains de leurs composés ou dérivés, tout en illustrant ses propos de citations littéraires, antiques pour la plupart. Cet ouvrage éclectique revêt un caractère spécifique et novateur : réunir les langues vernaculaires sous le patronage de l'origine. Les hypothèses étymologiques sérieuses y côtoient des propositions plus fantaisistes. Alors que nous dit-il du rapport entre les langues au XVI<sup>ème</sup> siècle, d'un double point de vue diachronique et synchronique ? Comment pense-t-il leurs interactions, parentés, complémentarités ou rivalités ?

Cette œuvre atypique soulève la problématique du statut et du rapport entre les langues. Elle entre donc à ce titre en résonance avec les réflexions actuelles autour du français et des langues régionales, dont le tahitien, même si les rôles se sont inversés puisque c'est à présent le français qui occupe, comme le latin autrefois, la place de langue dominante. L'œuvre de Bourgoing rejoint ainsi des problématiques très contemporaines, y compris en Polynésie, d'autant plus qu'elle se double d'une visée éducative. Linguiste et pédagogue, Bourgoing fonde en effet en 1598 une Académie parisienne pluridisciplinaire à destination des élites nobiliaires. Dans quelle mesure sa réflexion métalinguistique nourrit-elle son ambition pédagogique ? Que nous apprend-il non seulement de l'histoire des langues mais encore de leur enseignement ?

Dans un double cadre linguistique et éducatif, notre analyse du *De Origine* et de la *Harengue* dans laquelle Bourgoing présente son Académie conduira à la conclusion que Bourgoing, en mettant en lumière leurs connections et richesses respectives, se fait le chantre de la promotion des langues, de toutes les langues, sans reléguer les vernaculaires au rang de latines corrompues. La modernité de ses préoccupations se lit dans les résonances qui s'opèrent avec les réflexions linguistiques et métalinguistiques contemporaines, y compris dans le contexte éducatif polynésien. En imposant dans son Académie un apprentissage en langue vernaculaire, cet esprit novateur en démontre la richesse, au service d'un plurilinguisme assumé voire revendiqué.

**Vendredi 04 mai 2018**

<b>8:30-10:00</b>	<b>SESSION PLENIERE – Amphi 2 UPF</b>
08:30	Café d'accueil
09:00	Conférence plénière Thème 1 : Contextualisations didactiques, approches théoriques et pratiques



**Contenus, disciplines scolaires et curriculums : perspectives didactiques et historiques**

**Joël LEBEAUME**

[joel.lebeaume@parisdescartes.fr](mailto:joel.lebeaume@parisdescartes.fr)

Laboratoire EDA, Université Paris-Descartes

La conception des nouveaux programmes pour l'École du socle (2015) fait prévaloir l'inclusion hiérarchique curriculum – disciplines scolaires. Afin d'en saisir le sens et les implications pour les pratiques enseignantes, ce changement appelle une analyse historique des enseignements scolaires, leurs évolutions, leurs contenus, leurs conditions d'existence et leurs figures d'ensemble. À partir d'enseignements scientifiques et technologiques, renouvelés ou disparus au cours des XXe - XXIe siècles (enseignement antialcoolique, éducation ménagère, leçons de choses, éducation scientifique et technologique...), l'analyse présentera et discutera leurs principes fondateurs et organisateurs, les problèmes didactiques de leur production et de l'agencement de leurs contenus et ceux de leur appropriation-recontextualisation par les acteurs. La discussion des relations entre visées éducatives privilégiées et organisation verticale et horizontale des contenus prescrits ouvrira l'analyse critique des formations professionnalisantes, en particulier celle des professeurs.

<b>10:00</b>	<b>Changement de site (déplacement à l'ESPE) et Pause-café</b>
<b>10:30-12:00</b>	<b>SESSIONS PARALLÈLES – ESPE</b>

**Session 1 – Salle de réunion, ESPE**

**Thème 3 : Pratiques effectives et pratiques déclarées, transmissions à l'école et en famille**

**10:30-11:00**

**Illettrisme et décrochage scolaire en Polynésie française**

Christian MORHAIN

[christian.morhain@gmail.com](mailto:christian.morhain@gmail.com)

Ministère du travail, de la formation professionnelle et de l'éducation, en charge de la fonction publique, de la recherche et de l'enseignement supérieur

Le décrochage est un processus qui conduit chaque année un grand nombre de jeunes à quitter le système de formation initiale sans avoir obtenu une qualification équivalente au baccalauréat ou un diplôme à finalité professionnelle, de type certificat d'aptitude professionnelle (CAP) ou brevet d'études professionnelles (BEP). En 2016, le nombre de sorties précoces de jeunes du système scolaire national sans qualification a été estimé à 8,9%.

En 2010, la synthèse des états généraux de l'Outre-mer annonçait que le nombre de jeunes Polynésiens qui sortent du système scolaire sans aucun diplôme est de plus de 40%, ce qui est bien au-dessus de tous les chiffres relevés en métropole et dans les Outre-mer à la même époque. Elle annonçait également que selon une évaluation approximative, seuls 38,5 % d'une génération atteignaient un niveau baccalauréat, alors que le taux est de 70 % en métropole.

En Polynésie française, comme ailleurs, le phénomène du décrochage est essentiellement lié à celui de l'illettrisme. Les données recueillies par le Centre du Service National de Polynésie française, ainsi que par la délégation générale de l'Outre-mer (DéGéOm) indiquent chaque année que 38 à 40% des jeunes qui se présentent aux journées défense et citoyenneté (JDC) sont considérés comme étant en situation d'illettrisme.

De ce qui précède, sans études plus approfondies, il n'y a qu'un pas à conclure et à diffuser, en particulier pour les médias, que chaque année 30% des élèves du système éducatif polynésien décrochent, et 40% des élèves polynésiens sont en situation d'illettrisme.

Si le système éducatif polynésien est frappé par le décrochage et l'illettrisme, comme l'ensemble des autres systèmes éducatifs, la réalité est tout autre en termes de proportions, de flux et de politique éducative.

**11:00-11:30**

**Savoirs anthropologiques et formation à la recherche :  
Tentatives pour prévenir le décrochage des enseignants (vidéo)**

Isabelle HIDAIR-KRIVSKY

[isabelle.hidairkrivsky@gmail.com](mailto:isabelle.hidairkrivsky@gmail.com)

MINEA, Université de Guyane

L'académie de Guyane peut être qualifiée de jeune pour deux raisons. La première est liée à son histoire, la seconde à la démographie.

En effet, elle est née en 1996 à la suite d'une grève de lycéens. Vingt ans après sa création, en dépit des signes positifs, l'académie produit une population peu diplômée. Cette évolution positive doit être pondérée par la lente baisse du taux des sortants sans diplôme de l'enseignement secondaire (40% des jeunes de 18 à 24 ans en 2016).

Par ailleurs, la Guyane est un département français d'Amérique, ce statut attire des populations - originaires principalement des pays voisins - en quête d'une vie meilleure. En conséquence, en 2010, ces immigrants forment 62,3% de la population du département âgée de 18 à 79 ans dont 42,8% sont nés à l'étranger. À cela, il faut ajouter la particularité sociologique de la Guyane qui compte de nombreux non francophones parmi les natifs.

Sous l'influence de cette croissance démographique, les effectifs scolarisés augmentent de 3,7% par an. Ainsi, l'académie de Guyane est en demande permanente de main-d'œuvre. Par exemple, entre 2002 et 2009, le nombre des enseignants a augmenté de 21% pour toute l'académie. Cette forte demande oblige à avoir recours à un nombre important de contractuels (qui représentaient 27% en 2009) (Irig-Défis, 2011, p.3). De plus, l'académie est affaiblie par l'important turn-over qui touche le corps enseignant. Ainsi, 15 % des enseignants en poste souhaitent quitter ce département d'affectation (MEN, 2007, p. 97).

La forte croissance démographique, la non francophonie des élèves, les établissements situés dans des communes

accessibles uniquement par voie fluviale ou aérienne, contribuent à construire l'image négative de la scolarisation en Guyane de la part des élèves mais aussi des enseignants (Hidair, 2014). Sur ce point, des études ont mis en évidence les effets du climat scolaire sur la stabilité des effectifs qui elle-même a un impact sur les résultats scolaires (Gottfredson & Gottfredson, 1985 ; Gottfredson, 2001 ; Auduc, 2001). Ainsi, le problème du « décrochage professionnel » des enseignants est considéré très sérieusement dans plusieurs pays (Debarbieux, et al., 2012, p.6).

Afin d'y remédier en Guyane, la recherche proposée ici concerne la formation en anthropologie des futurs enseignants - dispensée à l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation - qui vise à déconstruire les préjugés négatifs relatifs à la diversité culturelle des élèves.

La problématique qui a émergé tente de comprendre comment l'anthropologie peut répondre aux interrogations des futurs enseignants de Guyane à propos de la diversité culturelle en vue de prévenir le décrochage professionnel.

Afin d'y répondre, les cours dispensés à l'ESPE sont devenus objets de recherche. En effet, la méthodologie a consisté à filmer ces cours afin d'analyser les représentations des futurs enseignants à partir des images/photos de la diversité lors d'une séance de travaux dirigés. L'intérêt étant qu'ils soient eux-mêmes objets de recherche afin qu'ils puissent proposer, par la suite, la même activité à leurs élèves afin de déconstruire les stéréotypes négatifs.

**11:30-12:00**

**L'effet de l'âge sur la scolarité des élèves à l'entrée de l'école élémentaire :  
l'exemple en REP+ de la Polynésie française**

Marie ANIHIA

[hinarau.anihia@gmail.com](mailto:hinarau.anihia@gmail.com)

Université de Polynésie Française

Selon le système éducatif polynésien, les élèves entrent à l'école élémentaire au mois d'août de l'année civile durant laquelle ils ont six ans. Ce parcours suppose que les élèves d'une même classe ont une différence d'âge de 11 mois entre ceux qui sont nés en début d'année et ceux qui sont nés en fin d'année dans une même année civile. L'étude de Borg et Falzon (1995) montre que l'âge a un effet sur les performances scolaires. A cela s'ajoute la maturité scolaire qui doit être prise en compte dans le développement de l'enfant. Piaget postule que l'enfant passe par différents stades afin d'acquérir des capacités, des compétences et des habiletés pour devenir un adulte et pour vivre en société. En milieu scolaire, cette notion pourrait se définir comme la capacité de suivre les enseignements. L'objectif principal de cette recherche porte sur l'analyse de l'effet de l'âge, sur les performances et la maturité scolaires, à l'entrée de l'école élémentaire, en zone REP+ (Réseau d'Éducation Prioritaire +). Une classe préparatoire de 24 élèves fait l'objet de notre étude. L'hypothèse que les élèves nés en fin d'année civile connaissent des difficultés scolaires (Florin et al., 2004) indiquerait qu'ils participent au dispositif DASED (Dispositif d'aides spécialisées aux élèves en difficultés).

En termes de méthode, nous avons procédé à une triangulation des données : (1) des questionnaires adressés aux parents et aux enseignants qui visaient à recueillir des informations par rapport au élèves ; (2) des entretiens semi-dirigés afin de rendre compte du ressenti des enseignants face à l'effet de l'âge et/ou l'effet social sur la scolarité des élèves ; (3) des épreuves d'évaluations en classe afin de mesurer et de comparer les performances scolaires selon le mois de naissance ; (4) des observations systématiques en classe, en deux périodes, des élèves en question, afin de suivre leur développement.

Les résultats révèlent de nouvelles variables : d'une part, l'affect joue un rôle important dans la scolarité des enfants, l'immaturité psychoaffective se définissant par un retard dans le développement des relations affectives (Bronner, 2003) ; d'autre part, il apparaît qu'en milieu défavorisé, l'effet social influence davantage, tant sur la maturité que sur les performances scolaires, car les pratiques socioculturelles familiales diffèrent de celles de l'école ; *in fine*, la représentation de l'école par les parents est différente, l'école perd son image de précurseur de réussite dans la vie. Nos résultats confirment les travaux de Baer (1958) en estimant que l'effet de l'âge d'entrée « en début de scolarité » apporte des écarts significatifs dans les résultats et donc dans les parcours scolaires des élèves. Grenet (2008) dénonce cette idée d'avenir de l'élève puisque cet effet persiste et « affecte durablement les trajectoires scolaires des élèves ». Quelques perspectives pourraient réduire ces différences scolaires : des rentrées scolaires différées, le regroupement des élèves par trimestre de naissance, un coefficient de compensation aux évaluations (Grenet, 2008).

**Session 2 – Salle B26, ESPE**

**Thème 2 : Pratiques et représentations dans l'enseignement des langues et plurilinguisme**

**10:30-11:00**

**Quand les acteurs de l'enseignement et de l'apprentissage du tahitien dans le secondaire se racontent**

Lovaina ROCHETTE

[lovaina.rochette@upf.pf](mailto:lovaina.rochette@upf.pf)

Université de la Nouvelle Calédonie

Dans un contexte postcolonial où les enchères pour plus d'autonomies ne cessent de monter, enseigner les langues et la culture polynésienne (LCP) cristallise *de facto* des enjeux diplomatiques sensibles malgré un large consensus socio-politique. Pour autant, si dans le premier degré, des expérimentations menées depuis 1985 et de 2004 à 2011-2014 par des sociolinguistes soulignent l'importance des LCP pour des raisons notamment patrimoniales, politiques et pédagogiques, dans le second degré cet enseignement ne fait jusqu'ici l'objet d'aucune recherche. Or le second degré se caractérise également par les spécificités « disciplinaires » (Chervel 1988) et les choix stratégiques d'orientation.

L'objectif de cette communication est de restituer une partie des enquêtes réalisées dans les établissements publics secondaires de Tahiti (14 sur 20) de 2013 à 2015. Les protagonistes de la transposition didactique: l'apprenant de LCP (85 élèves au total), l'enseignant (14 sur 107) et le chef d'établissement (2 sur 20) ont été interrogés au sujet des tensions pédagogiques ressenties, vécues, liées à cet enseignement. En effet une de nos hypothèses soulève la présomption de l'« obligation » de l'option Tahitien au détriment d'une LV2 étrangère au motif de mauvais résultats ou de difficultés d'apprentissage de l'élève. Plus largement, cet article s'inscrit dans la continuité et poursuit la réflexion entamée dans une thèse en cours de rédaction.

Pour ce faire, notre protocole empirique insiste sur l'autonomie et l'objectivité du chercheur par rapport à la hiérarchie, sur les règles de confidentialité et de protection des données par anonymisation des résultats ainsi qu'un droit de regard sur les informations collectées les concernant. Le mode d'interprétation mobilise une approche qualitative de la posture compréhensive wébérienne, ascendante basée sur les entretiens semi-directifs réalisés.

A l'issue de notre analyse, les résultats montrent un large spectre d'implications des adultes dont les logiques et les actes nous déroutent puisque ils convergent peu dans l'intérêt de l'apprenant. Les conclusions sont ainsi criantes de « vérité »: l'apprenant est-il toujours au centre du système éducatif polynésien ?

**11:00-11:30**

**Le français utilisé en Polynésie française : caractéristiques, usages et représentations. Quelle place dans l'enseignement en Polynésie française ?**

Sandra SRAMSKI

[sandra.sramski@upf.pf](mailto:sandra.sramski@upf.pf)

EASTCO, Université de la Polynésie française

Si l'on peut poser l'existence de nombreuses variétés de français dans l'aire francophone, leur usage par les locuteurs et la créativité de ces derniers pour les adapter aux situations de communication qu'ils rencontrent (Valdman, 1979), la question à laquelle les enseignants sont confrontés est de déterminer quel français enseigner. Régulièrement posée depuis les années 1960 dans l'enseignement du français, comme langue maternelle, comme langue seconde ou comme langue étrangère, cette question implique de s'intéresser à la norme ou aux normes (Holtzer, 2009 : 13-27), ne serait-ce que pour savoir quoi enseigner et comment évaluer les usages et productions d'élèves. Les diverses dénominations attribuées au français utilisé en Polynésie française, parmi lesquelles sont fréquemment employées : le « français-tahitien », le « franco-tahitien », le « français local » montrent la difficulté de le nommer, de le caractériser, de reconnaître son existence sauf en opposition au français dit « de France », au français « normé » ou au français « standard ». Ces variations, phonologiques, lexicales, sémantiques ou syntaxiques, sont généralement perçues comme « non normées », voire fautives, d'autant qu'à celles-ci s'ajoute la pratique de l'alternance codique qui consiste à utiliser en alternance des mots de reo tahiti et de français dans une même interaction. Ce phénomène est présent dans de nombreuses autres aires linguistiques plurilingues (avec le français, ou non) puisque, selon J.-F. Hamers et M. Blanc (1989), c'est une stratégie de communication courante chez les locuteurs bilingues.

Les représentations collectives, et individuelles, des locuteurs sur les variétés du français sont donc plutôt négatives, et s'organisent par rapport à un français normé idéalisé, le bon usage de la langue, enseigné à l'école. Les élèves, utilisant le français de Polynésie française dans (presque) toutes les situations de la vie quotidienne,



mesurent l'écart de cette variété linguistique avec celle de l'école et se trouvent en insécurité linguistique (Francard, 1989 : 151).

Reconnaître l'existence de la variété de français utilisée en Polynésie française permettrait de modifier les représentations sur la langue, ses usages et ses locuteurs et d'en donner une image plus positive, créative et dynamique, comme toutes les variétés de l'aire francophone. Prendre en compte dans l'enseignement ces variétés, aux côtés du français de métropole, permettrait aux élèves de mieux comprendre que l'usage d'une variété est liée à une situation donnée, et qu'apprendre une langue, c'est apprendre en même temps comment l'utiliser et dans quelles circonstances (Bourdieu, 1984 : 98). Ce changement de représentations influe sur les comportements langagiers des locuteurs et sur les comportements d'apprentissage d'une langue/des langues des élèves. Dans des situations de F.L.S. (Cuq, 2003 : 108-109), linguistes et didacticiens, soulignent la nécessité de prendre en compte la variété locale à l'école, sans toutefois se limiter à celle-ci, et précisent : « qu'elle a sans doute intérêt à [lui] accorder une certaine valeur didactique. » (Cuq & Gruca, 2002 : 82). Mais quelle est cette « valeur didactique » ? Pour tenter de répondre à cette question, il conviendrait de s'interroger sur ce qu'est le français de Polynésie, la place et le rôle qui lui seraient accordés dans l'enseignement, pour quels objectifs et quels publics, quels en seraient les avantages et les inconvénients. Les travaux lexicographiques menés sur le français de Belgique par M. Francard et le Centre de recherche Valibel, par exemple, montrent une évolution certaine de l'insécurité linguistique des locuteurs face à l'usage d'une variété du français, de leurs représentations et de leurs comportements langagiers, ainsi qu'une volonté de faire évoluer l'institution scolaire par l'intégration de la variation linguistique en classe (1986 : 71-79).

**11:30-12:00**

### **L'enseignement du 'Ōrero aux îles Australes comme élément de revitalisation linguistique**

Marie-Christine MOREAU

[mariechristine.moreau@upf.pf](mailto:mariechristine.moreau@upf.pf)

EASTCO, Université de la Polynésie Française

La question qui se pose aux îles Australes n'est peut-être pas tant la sauvegarde des langues vernaculaires que leur préservation et leur revitalisation auprès des jeunes générations qui, certes, s'affirment attachées à leur langue et leur culture, mais s'en éloignent de plus en plus pour diverses raisons que nous exposerons dans une première partie. Le pourcentage des locuteurs bilingues diminue selon les strates d'âge. Se pose donc la question de l'enseignement de ces langues qui sont de moins en moins les langues maternelles des enfants scolarisés. Nous nous interrogerons dans une deuxième partie sur les dispositifs et mécanismes mis en œuvre pour revitaliser les langues vernaculaires à l'école primaire et au collège en prenant comme exemple principalement les actions menées à Raivavae et Rurutu. L'enseignement du 'Ōrero comme matière d'enseignement à l'école primaire et au collège et les dispositifs associés destinés à le mettre en valeur auprès de l'ensemble de la population, comme par exemple les concours, seront au cœur de notre communication.

Cet enseignement de l'art oratoire initié en 2008 à l'école primaire est un exemple d'innovation pédagogique qui a permis aux élèves de tisser des liens avec leurs cultures ancestrales et leurs langues vernaculaires, engageant un cercle vertueux de valorisation de ces dernières et de revitalisation linguistique. En effet, par le biais des différents concours organisés à l'école, puis par île et ensuite lors d'une grande confrontation des cinq langues des Australes à l'échelon de l'archipel, les familles d'abord puis les populations d'une manière générale se sentent interpellées face à leurs propres pratiques langagières et encouragées à renouer avec leurs langues maternelles. Et le prestige des jeunes orateurs lors des rencontres territoriales à Tahiti, fortement médiatisées, contribue à la fierté des habitants vis-à-vis de leur langue.

### **Session 3 – Salle Farenati, ESPE**

#### **Thème 3 : Pratiques effectives et pratiques déclarées, transmissions à l'école et en famille**

**10:30-11:00**

#### **À l'interface entre l'école et la famille : rôle et pratiques du conseiller principal d'éducation (CPE) dans la lutte contre le décrochage scolaire à Tahiti**

Emeline Le Plain ([eleplaincpe@gmail.com](mailto:eleplaincpe@gmail.com))

CREN, Université de Nantes

Cette communication propose de revenir sur un des versants de ma thèse. Mon sujet porte sur le modèle des conventions éducatives à l'épreuve d'un contexte postcolonial : la place du conseiller principal d'éducation (CPE) dans la lutte contre le décrochage scolaire.

Le CPE exerce en collège ou en lycée. Il est à l'interface entre l'école et la famille avec pour mission de « placer les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelles et collectives et d'épanouissement personnel » tout en visant la réussite du projet scolaire de l'élève. Cependant, il est confronté à des élèves qui « décrochent », un nouveau terme que les professionnels de l'éducation, les familles, utilisent et entendent souvent sans véritable définition.

Cette communication propose de définir, dans un premier temps, le concept du décrochage scolaire. Par la suite, nous évoquerons les expériences croisées autour de cette lutte à travers deux institutions que sont la famille et l'école.

Nous nous appuyons sur le recueil de données créé pour ma thèse contenant des entretiens semi-directifs et mon expérience d'observation participante en tant que CPE. Conseillère principale d'éducation en poste, j'occupe une place d'insider, celui qui voit les choses « de l'intérieur ». Alors que la démarche d'enquête habituelle de l'apprenti-ethnographe consiste normalement à chercher la familiarité avec son terrain, ici il lui faut au contraire établir la « juste distance ». La proximité physique sur le long terme avec les enquêtés permet a priori un rapprochement, au sens moral et intellectuel, une meilleure vision de leurs actions et la formulation d'hypothèses plus justes concernant les motifs qui les poussent à agir.

Certaines situations ont attiré mon attention parce qu'elles contrastaient avec ce que j'avais connu en métropole. Aussi bien dans l'observation des pratiques que dans celle de l'attitude des familles, j'ai cherché à identifier des singularités locales et sans équivalent avec ce que j'avais connu par le passé. La seconde phase de mon enquête a été de prendre toute la mesure de « la rigueur du qualitatif » (Olivier de Sardan, 2009). Ce qui m'a poussé à réaliser des entretiens semi-directifs avec des CPE. Le guide d'entretien porte sur leur parcours jusqu'à ce poste en Polynésie, la prise de poste, les relations dans l'établissement que ce soit avec leurs collègues, les élèves et leurs familles sans oublier leurs regards d'experts sur le décrochage scolaire en Polynésie. Selon leurs anciennetés, je leur demande de comparer avec ce qu'ils ont connus jusqu'ici, quelles différences, quelles ressemblances dans l'application des politiques éducatives en métropole que je qualifierai de « système éducatif métropolitain » et en Polynésie que je qualifierai de système éducatif polynésien pour la suite de mon analyse. J'ai reconduit certains entretiens afin d'obtenir un suivi longitudinal afin de comprendre comment évolue au fil du temps leurs regards.

Nous utiliserons comme cadrage théorique, le modèle des conventions éducatives (cf. Verdier 2001, Bernard, 2011), en lien avec les conceptions dominantes de l'éducation scolaire, « au sens de principe de légitimité fondant les opérations de jugement des acteurs et orientant leurs actions ». Ce modèle a été conçu en métropole, notre recherche permet d'explorer l'idéal type et de proposer une convention éducative polynésienne spécifique permettant de mieux comprendre les raisons du décrochage scolaire en Polynésie française.

**11:00-11:30**

**« Baigner les enfants sans les noyer » en séance de Langues et Culture Polynésiennes :  
façonnage culturel d'une pratique effective sous tension (vidéo)**

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

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

Dans une orientation de didactique professionnelle (Pastré), qui se donne pour but l'analyse du travail en vue de la formation, nous avons conduit une recherche collaborative avec quatre professeures des écoles à Tahiti, volontaires pour s'engager dans cette recherche-action. Notre démarche implique conjointement chercheur et praticiennes dans l'élucidation de leurs schèmes d'action et des valeurs qui les portent lorsqu'elles enseignent les Langues et Culture Polynésiennes (LCP) : après avoir choisi ensemble des séances à étudier, l'analyse partagée *via* des entretiens

individuels d'auto-confrontation puis de co-explicitation, a dévoilé les conceptualisations de leur activité. Dans le sillage des projets ECOLPOM et ReoC3, cette démarche de type *bottom-up* sur les pratiques effectives permet de porter une attention renouvelée sur l'enseignement et la formation relatifs aux LCP par la découverte de caractéristiques peu, voire pas envisagées par les approches didactiques.

Notre contribution prend appui sur une étude de cas en Moyenne Section, lors d'une séance d'arts visuels menée en tahitien. Nous avons particulièrement étudié les modalités (verbales et gestuelles) d'adresse et de questionnement articulées aux tâches effectuées par les élèves. Les outils d'analyse articulant les données filmées issues de la séance et des deux entretiens nous ont permis de reconstituer le schème d'action de l'enseignante (« Baigner sans noyer », suivant la métaphore employée par cette dernière), composé de trois sous-butts (imprégner les élèves, les socialiser scolairement et sécuriser l'environnement d'apprentissage) que nous présenterons avant d'aborder les tensions au niveau épistémique qui sous-tendent l'activité de l'enseignante : son rapport au savoir en contexte est bousculé par le poids des prescriptions et auto-prescriptions. Pour conclure, nous aborderons la manière dont l'imprégnation culturelle de l'enseignante contribue à orienter son activité face à ces tensions.

**11:30-12:00**

### **La construction de l'éthique professionnelle des enseignants en formation initiale**

Anita YU

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

ESPE de la Polynésie française

Enseigner est un métier d'exigences qui nécessite de toujours s'adapter, d'évoluer. À la question « Que dois-je faire ? », le référentiel de compétences parle d'« agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques ». Pachod (2007) souligne l'importance de la formulation choisie « l'agir éthique de l'enseignant » et non pas simplement « l'éthique enseignante » pour distinguer le faire et l'agir, en référence à l'opposition aristotélicienne entre *poiesis*, dans laquelle l'agent possède une *technè*, des procédures bien définies pour aboutir à un résultat, et la praxis, qui introduit du nouveau, de l'imprévisible. L'éthique questionne la pratique et les valeurs, elle se situe du côté de l'autonomie, de l'interaction, de la réflexion. Elle est plus difficile à enseigner puisqu'elle est formée sur le raisonnement et se construit par chaque individu. C'est un concept fondamental en enseignement et il est donc important de lui accorder une attention particulière.

Où en sont les enseignants en formation initiale dans la construction de leur professionnalité, notamment au niveau de l'éthique professionnelle ?

Pour Ricoeur (1990), l'éthique est la recherche d'« une vie bonne, avec et pour les autres, dans des institutions justes ». Il y a cette idée d'une visée, d'un *telos* qui repose sur la notion de finalité. J'ai donc fait le choix de questionner l'éthique en passant par les représentations de l'élève, l'enseignant et l'école idéale, pouvant constituer pour les stagiaires des objectifs à atteindre. Les données présentées dans cette étude sont issues d'une recherche qualitative auprès de sept professeurs des écoles stagiaires 2<sup>ème</sup> année (PE2) de l'ESPE de Polynésie, à partir d'entretiens semi-dirigés. Dans les échanges, j'ai aussi choisi une approche par résolution de problèmes éthiques, en présentant une étude de cas et un dilemme moral aux enquêtés. Ces situations visent la prise de décision éclairée et responsable. La population ciblée a été sélectionnée en 2016 de façon non probabiliste et constituée de volontaires. Le traitement des entretiens a débuté par des lectures flottantes (Bardin, 1977) puis la réduction de données s'est faite par regroupements thématiques (Paillé & Mucchielli, 2005).

Boisclair et Boisvert (2013) précisent quatre catégories de définition de l'éthique que nous retrouvons effectivement dans les entretiens. Toutefois l'échantillon de recherche révèle que les PE2 se retrouvent davantage dans des définitions comportementalistes et normatives de l'éthique. Leur formation doit donc les conduire vers les dimensions axiologiques et réflexives, en aidant les enseignants stagiaires à s'autoréguler, à faire des choix responsables et réfléchis. Enfin, la visée téléologique des enseignants stagiaires a permis de mettre à jour un certain nombre de valeurs. C'est en les conscientisant que chacun peut se situer, et construire sa propre éthique, soutenue par un souci constant du bien faire et du mieux faire.

**12:00-13:30**

**PAUSE DÉJEUNER**

13:30-15:30	<b>SESSIONS PARALLÈLES</b>
-------------	----------------------------

**Session 1 – Salle de réunion, ESPE**

**13:30-14:00**

**Thème 3 : Pratiques effectives et pratiques déclarées, transmissions à l'école et en famille**

**Les sciences mises en scènes pour mieux apprendre au collège**  
 Coralie TAQUET, Philippe MARTIN-NOUREUX, Patrice LEROY,  
 collège de Hao, Polynésie française  
[coralie.taquet@gmail.com](mailto:coralie.taquet@gmail.com)

Dans le cadre de la réforme du collège, l'interdisciplinarité a été renforcée par plusieurs dispositifs et plus particulièrement par la mise en place d'Enseignements Pratiques Interdisciplinaires. Ces EPI sont l'occasion d'enseigner les sciences autrement. L'un des 4 thèmes abordés au cycle 4 en Physique-Chimie, est « Organisation et transformations de la matière ». Dans ce thème, l'aspect microscopique de la matière et de ses transformations (atomes et molécules) est un moment clé, souvent difficile à appréhender par les élèves de 4<sup>ème</sup> (ou de 3<sup>ème</sup> selon les choix de progression pédagogique de l'enseignant). C'est particulièrement vrai pour les élèves polynésiens qui se servent préférentiellement d'éléments visuels et de la manipulation pour apprendre. C'est dans ce cadre que nous avons proposé de mettre en place au niveau 4<sup>ème</sup> du collège de Hao un EPI alliant les sciences, le français et les arts plastiques autour du thème « Atomes en mouvement ». La production finale de ce projet est la réalisation d'une vidéo (filmée en hauteur, grâce au drone du professeur d'arts plastiques) mettant en scène les élèves de la classe jouant le rôle des différents atomes composants des molécules de notre vie quotidienne. Les molécules et les réactions chimiques mises en scènes (et regroupées en 3 thématiques) ont été choisies par les élèves, avec l'aide de leur professeur de sciences physiques et chimiques. Les deux principales thématiques sont : « les odeurs qui nous entourent » (agréables versus désagréables), où les élèves joueront le rôle d'atomes de la molécule de vanilline, du méthane, ... ; « les feux d'artifices » où les élèves pourront évoluer sur la « scène » en mimant les phénomènes microscopiques se déroulant lors de quelques transformations chimiques donnant leur force et leurs couleurs aux feux d'artifices. Ce deuxième acte devrait être tourné de nuit (par le drone ou depuis un point surélevé du collège) en utilisant des ballons contenant des LED et des bracelets phosphorescents afin de mieux associer les molécules et transformations chimiques formées aux feux d'artifices. Cet EPI, encore en cours pour l'instant (résumé) mais qui devrait être finalisé au moment de cette présentation, a d'ores-et-déjà permis aux élèves de mieux appréhender les notions d'atomes et de molécules en leur permettant de visualiser ceux-ci et en étant eux-mêmes acteurs de cette modélisation concrète (Vitse, 2015). Outre cet EPI, d'autres façons de mettre en scène les sciences ont été testées pendant l'année. Par exemple, les élèves d'une classe de 6<sup>ème</sup> à projet ont élaboré avec l'aide de leur professeur de physique-chimie, de camarades volontaires d'autres classes, et de quelques parents des costumes et des décors d'êtres vivants marins (tortue, ophiure, ...) et des scénettes à mimer montrant l'importance de respecter notre environnement.

**14:00-15:00**

**Thème 5 : Premiers pas dans la recherche en master**

Table ronde  
**Animation spectaclisée ou théâtre de sciences ? Deux concepts de la médiation scientifique**

Rodica AILINCAI, Samantha BONET-TIRAO, Cécile ALVAREZ, Antoine DELCROIX,  
 Émilie GUY, Anna TEMU, Florence CONDAT

avec la participation des « étudiants acteurs » : Sylvie TAEREA, Tiarenuï PORLIER, Vahinetua TEAPEHU,  
 Marotea PEAPEHU, Carole LOBBRECHT

Cette communication propose une réflexion critique sur deux formes de médiation scientifique, l'animation « spectaclisée » et le théâtre de sciences. Souvent considérés comme équivalents, nous nous proposons de mettre en débat et discussion ces deux concepts, lors d'une table ronde réunissant scientifiques, gens du théâtre et étudiants en master médiation scientifique. L'objectif est, d'une part, de susciter le questionnement par rapport aux deux appellations examinées (peut-on véritablement parler de deux formes distinctes de médiation ?) et, d'autre part,

d'examiner les traits et caractéristiques qui les rapprochent et/ou les différencient : quels seraient les éléments essentiels qui permettraient de les discriminer ? Leurs frontières sont(peuvent)-elles (être) bien délimitées ?

En termes de méthode, dans un premier temps seront discutés et clarifiés les concepts en jeux et leur ancrage théorique. Initialement, le terme « spectaculisée » est un néologisme attribué par Raichvarg (1990) aux conférences qui sont plus proches du spectacle que des cours magistraux. Delaforge (1997) attribue ce terme aux animations scientifiques qui peuvent se décrire comme un spectacle, car conçues et présentées avec une recherche de « spectaculisation » (autre néologisme de Raichvarg : Raichvarg & Jacques, 1991 ; Raichvarg, 1993). D'autres auteurs examinent le succès des « spectacles vivants de sciences » et leur efficacité pédagogique, qui se réalisent dans des conditions de rigueur, d'imagination et d'ingéniosité (Boyer, 1993 ; Doncque, 1998 ; Gillet, 1993). D'un autre côté, nous avons les termes « théâtre » et « sciences » ; l'initiateur de l'expression « théâtre scientifique » est Louis Figuiet (1881) qui, dans la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, a proposé une nouvelle forme de vulgarisation des sciences. Raichvarg semble être le premier à avoir réalisé une thèse doctorale sur les sciences et le théâtre (1990). Par ailleurs, il préfère utiliser l'expression « théâtre de sciences ». Cette appellation a été reprise ultérieurement par plusieurs recherches et a fait l'objet de nombreuses manifestations scientifiques (notamment des colloques : Théâtre et sciences, 1998 ; Quel répertoire théâtral traitant de la science ? 1999 ; Temps scientifique, temps théâtral, 2000 ; Théâtre de sciences, 2001...). Mais que signifie faire du théâtre des sciences ? En rappelant les codes de dramaturgie et en attirant l'attention sur la théâtralité, Abouharham (2008) interroge les expressions « théâtre de science » vs « science du théâtre ». Ces exigences pourraient constituer le départ de nos réflexions.

Dans un second temps, seront interprétés, sous la forme des mini représentations, des extraits des pièces écrites par les étudiants de Master 2 en médiation scientifique : « La persistance rétinienne », « Les vers de terre » et « L'histoire du mangouste ». A partir des extraits présentés et de la présentation du synopsis de ces pièces, la discussion/débat pourra s'orienter sur les éléments indispensables à la réalisation d'un bon « produit » de médiation scientifique : qu'en est-il des concepts scientifiques présentés ? quel dosage entre discours scientifique et éléments de théâtralité ? quelles techniques pour permettre la compréhension et/ou la mémorisation de concepts abordés ? et la question de l'évaluation dans tout ça ? .... pour n'en citer que quelques-uns.

Dans un troisième temps, une discussion sur les métiers, médiateur scientifique et/ou acteur du théâtre de sciences, pourra certainement mieux éclairer le débat ; quelles sont les exigences/compétences pour endosser l'un des deux types de médiation en question : l'animation spécialisée et le théâtre de sciences ? D'autres créations, qui se veulent du théâtre de sciences ou animations spectaculisées, seront distribuées au public (sur papier ou tablettes). Les auteurs, présents dans la salle, pourront répondre aux questions posées.

**15:00-15:30**

### **Thème 3 : Pratiques effectives et pratiques déclarées, transmissions à l'école et en famille**

#### **Projet interdisciplinaire pédagogique « Adopte un flotteur » en Polynésie française**

Coralie TAQUET, collègue de Hao, Polynésie française  
 Elodie MARTINEZ, IRD/OCEANS/UMR LOPS, Brest France  
 Marc TAQUET, IRD/OCEANS/UMR EIO, Polynésie française  
[coralie.taquet@gmail.com](mailto:coralie.taquet@gmail.com)

Dans le cadre d'un projet de recherche international en océanographie physique lancé par l'IRD (UMR EIO) à partir de la Polynésie française en 2015, une initiative pédagogique a été réalisée en étroite collaboration entre l'équipe scientifique responsable du projet et une équipe d'enseignants du collège Henri Hiro de Faa'a. L'objectif scientifique du projet est de collecter des données océanographiques dans le Pacifique central Sud à l'aide de flotteurs profileurs physique-biogéochimique (bio-Argo). Ces engins autonomes sont capables d'enregistrer et de transmettre à distance par satellite différentes mesures physiques et biogéochimiques entre la surface et 1000 mètres de profondeur. Ces données permettent aux scientifiques d'observer la dynamique océanique et en particulier de mieux comprendre l'influence des cycles climatiques dans la région. L'expérience pédagogique conduite en Polynésie française dans ce cadre, repose sur l'existence d'un projet pédagogique à plus large échelle « *Adopt a float* » ([www.monooceanetmoi.com](http://www.monooceanetmoi.com)), mis au point par l'équipe du laboratoire océanographique de Villefranche sur mer et qui a pour objectif de faciliter la connaissance et l'apprentissage de notions d'océanographie physique par des scolaires de différents niveaux et de différents pays de la planète. La première phase de l'expérience menée à Tahiti a permis d'établir des échanges entre scientifiques, professeurs et élèves qui se sont déroulés alternativement au collège Henri Hiro et au Centre IRD d'Arue. A l'issue de ces échanges fructueux, les élèves de deux classes de 5<sup>ème</sup> du collège Henri Hiro ont pu collectivement « adopter » deux flotteurs profileurs appartenant à l'IRD et ainsi avoir un accès direct à la plate-forme de données qui permet aux scientifiques de recevoir en temps réel, les mesures collectées par leurs profileurs. Cette démarche a permis à

l'équipe pédagogique de développer un certain nombre d'ateliers d'apprentissage avec leurs élèves dans plusieurs disciplines (Mathématiques, Français, Science de la Vie et de la Terre, Anglais, Géographie). Plusieurs exemples d'ateliers conduits dans ce cadre seront développés lors de cette présentation, et en particulier un projet de pièce de théâtre scientifique (Vitse, 2015) sur le thème du développement durable, menée par l'une de ces classes avec leur professeur principal et de Lettres. Cette pièce comprenant une chanson finale, a été écrite par les élèves, avec l'aide de leur professeur et a permis de valoriser les connaissances acquises durant les différents ateliers du projet et les élèves eux-mêmes durant les représentations. Un petit concours portant sur les connaissances acquises lors de cette expérience pédagogique, avec une remise de prix lors de la fête du collège, a également contribué à valoriser le travail effectué par les élèves, mais a aussi permis de démontrer toute l'efficacité de cette approche, constituée d'une ouverture concrète sur le monde de la recherche et de ses différents métiers.

## Session 2 – Salle B26, ESPE

### Thème 4 : Premiers pas dans la recherche en master

13:30-14:00

#### Les questions éducatives en Nouvelle-Calédonie soulevées par les sujets de mémoire des étudiant.e.s en Formation Continue du MEEF PIF

Pierre-Yves LEROUX, Séverine FERRIERE

[severine.ferrier@univ-nc.nc](mailto:severine.ferrier@univ-nc.nc)

LIRE, ESPE de Nouméa, Université de la Nouvelle-Calédonie

L'éducation, par son système et ses contenus, est un pilier de la construction d'un « destin commun, ciment de la cohésion sociale et de l'identité calédonienne ». Dans le cadre du transfert des compétences (Accords de Matignon, 1988), la Nouvelle-Calédonie est compétente pour l'enseignement primaire public depuis 2000 et l'enseignement primaire privé et secondaire depuis 2012, mais pas pour l'enseignement supérieur. Les spécificités géographiques, politiques, historiques, sociales et économiques entrent en résonance avec ces ambitions, autour de problématiques déjà bien identifiées telles que la disparité des modes de formation dans l'enseignement primaire, les modes de scolarisation (privé/public ; ville/brousse/îles), les questions de contextualisation et didactisation des programmes, les savoirs scolaires et traditionnels, la gestion de la diversité des élèves ou encore le plurilinguisme pour ne citer que de grandes thématiques partagées par d'autres départements ou communautés d'Outre-Mer.

Depuis 3 ans, l'ESPE de la Nouvelle-Calédonie propose une mention « Pratiques et Ingénierie de la Formation » dont le parcours « Formation de formateur/trices à la réussite éducative en Océanie » est ouvert aux professionnels de l'éducation et de la formation. Les objectifs sont doubles : répondre à une demande sociale et territoriale dans le champ de la formation continue ; ce dans le cadre des Masters enseignement, par une professionnalisation à et par la recherche (Cros, 2006 ; Mias et Piasser, 2015).

Cette communication de type exploratoire par son petit échantillon propose par une démarche qualitative à visée compréhensive, dans une perspective de triangulation méthodologique, afin de gagner en fiabilité par la confrontation de différences sources (Caillaud et Flick, 2016). Nous présenterons dans un premier temps les résultats d'une enquête par questionnaires auprès des 22 admis.e.s (deux promotions) dans l'après-coup, pour rendre compte des attentes vis-à-vis de la formation ; leur vécu de la formation ; et les apports professionnels et personnels de cette formation, ou par « l'apprendre », « les contenus de formation » et « l'utilisation » (Fleitz, 2004). Dans un second temps, l'analyse de contenu thématique et catégorielle (Bardin, 2013) des 16 mémoires soutenus permettra de mettre à jour les thématiques et champs d'intérêt, les méthodologies préférentiellement déployées et les thématiques émergentes dans une perspective opérationnelle et praxéologique en termes de formation ; tout abordant les dimensions professionnelles du mémoire, « à » et « par » la recherche par le travail d'écriture autonomie et la réflexivité en jeu (Chabanne et Bucheton, 2002 ; Cros, 1998).

14:00-14:30

#### Représentations et mise en œuvre de la pédagogie d'investigation à l'école élémentaire

Sabine DUFAY

[sabinedufay@hotmail.com](mailto:sabinedufay@hotmail.com)

ESPE de la Polynésie française

L'approche socioconstructiviste et la pédagogie d'investigation en particulier, sont des références pour les systèmes éducatifs actuels (Vellas, 2007). Cependant, La recherche a mis en évidence de nombreux obstacles à sa mise en

œuvre par les enseignants (Robert & Rogalski, 2002, Luft 2001), et la nécessité d'accompagner les changements de pratiques par des changements au niveau des croyances (Crahay, Wanlin, Issaieva et Alii, 2010).

Dans le double contexte polynésien du nouveau cursus de formation des professeurs des écoles et des nouveaux programmes, comment les professeurs des écoles stagiaires d'une part et les enseignants expérimentés d'autre part, conçoivent-ils et appliquent-ils les préconisations en matière d'investigation ? Notre étude de cas exploratoire menée en Polynésie française en 2017 s'est attachée à décrire et comparer les représentations et les pratiques d'un professeur des écoles stagiaire et d'un professeur des écoles expérimenté en matière de pédagogie d'investigation.

Les représentations relatives à l'enseignement et à l'apprentissage des deux participantes ont été relevées par questionnaire. Une analyse des réponses par type d'approche, d'une part, a permis de mesurer et de comparer les taux d'adhésion et de rejet aux trois catégories de propositions du questionnaire : propositions de type transmissif, béhavioriste et socioconstructiviste. Les deux premières catégories de propositions relèvent d'une pédagogie traditionnelle, la troisième d'une pédagogie d'investigation. Les réponses ont d'autre part été analysées par type de conceptions relatives à l'enseignement et à l'apprentissage. Ces conceptions ont été définies à partir d'un modèle que nous avons élaboré sur la base de celui développé par Gandit, Triquet et Guillaud (2012). Ce modèle définit quatre conceptions relatives à l'enseignement et quatre conceptions relatives à l'apprentissage. Quatre de ces conceptions relèvent d'une pédagogie d'investigation, les quatre autres d'une pédagogie traditionnelle.

La pratique des enseignantes a été analysée à partir de séances de classe filmées et retranscrites. Deux séances ont été menées par chacune des participantes, l'une dans le domaine des mathématiques, l'autre dans celui de « Questionner le monde ». Chaque séance a été découpée en séquences, analysées au regard des cinq étapes clés d'une démarche d'investigation. Les différentes interventions ont d'autre part été codées, catégorisées et analysées en fonction du type d'approche à laquelle elles se rapportent.

Notre analyse des conceptions met en évidence, pour les deux participantes, d'importantes incohérences dans les représentations de l'enseignement et de l'apprentissage. Ces incohérences sont plus marquées chez la professeure expérimentée.

L'analyse des quatre séances filmées met en évidence une pratique plus cohérente avec les représentations exprimées chez la professeure des écoles stagiaire que chez la professeure des écoles expérimentée, et une place plus importante accordée à la pédagogie d'investigation.

**14:30-15:00**

**De Molière à Mairai ou de l'intérêt d'intégrer des pièces de théâtre locales en cours de français à Tahiti**

Nahanny GOUPIL

[nahanny@live.fr](mailto:nahanny@live.fr)

ESPE de la Polynésie française

Bien des études ont montré que le théâtre à l'école peut favoriser l'appropriation des savoirs par les élèves et jouer un rôle positif pour leur développement personnel (DICE, 2010). Par ailleurs, les jeunes sont d'autant plus impliqués dans le processus d'apprentissage que leur environnement culturel n'est pas négligé dans les objets d'étude (Rigo, 2009). Il semble particulièrement important d'en tenir compte en Polynésie française où les résultats en français sont souvent faibles notamment à cause des problèmes de diglossie (Sramski, 2014).

Le mémoire qui fera l'objet de cet exposé s'attache à démontrer que l'association du jeu théâtral à l'étude d'une pièce appartenant au répertoire local peut favoriser l'acquisition des savoirs tout en motivant les élèves polynésiens en cours de français. Pour le vérifier, une expérience a été menée auprès de deux classes de Seconde du lycée Gauguin de Papeete. Les deux classes ont étudié une pièce de Molière, mais l'une d'entre elles a en plus bénéficié d'un prolongement d'étude sur une réécriture tahitienne du Bourgeois gentilhomme (Mairai, 1992). Les données révèlent que ceux qui ont profité d'une adaptation de corpus ont obtenu de meilleurs résultats aux évaluations qui ont suivi cette séquence sur le théâtre.

Cela nous conforte dans l'idée que pour favoriser la réussite des apprenants, il est essentiel de s'appuyer sur leur environnement et qu'il faut encourager le jeu théâtral en classe.

**15:00-15:30**

**Le concours Mister tahiti : une mise en scène du masculin en Polynésie française aujourd'hui**

Yuna MÉLOCHE

[yuna.meloche@doctorant.upf.pf](mailto:yuna.meloche@doctorant.upf.pf)

ESPE de la Polynésie française

Le concours de Mister Tahiti est un concours de beauté qui met en compétition des jeunes hommes pour gagner un prix de beauté. Que révèle cette mise en scène hyper-médiatisée du masculin ? Quels en sont les enjeux ? Notre

idée directrice était que ce concours était d'abord un événement médiatique qui donnait à voir une société tahitienne mondialisée en perte de sa spécificité culturelle, mais qu'il permettait d'approcher de manière privilégiée la manière dont de jeunes hommes tahitiens se représentent et sont perçus aujourd'hui.

Après avoir fait l'historique des concours de beauté en Occident et examiné les évolutions de la représentation de la virilité à Tahiti, nous nous sommes demandés dans quelle mesure ce concours croise des identités genrées, ethnique et territoriale, et s'inscrivait dans une logique de *glocalisation*, caractérisée par la subordination des spécificités ethniques et culturelles aux nouvelles normes de la mondialisation, occidentalisant de plus en plus les manières d'être et les corps eux-mêmes.

Trois études nous ont aidée à formuler nos trois hypothèses, ou plus exactement les trois axes de notre enquête.

Le premier est l'article de Laura Schuft, « *Les concours de beauté à Tahiti. La fabrication médiatisée d'appartenance territoriale, ethnique, et de genre* » (2012), à partir duquel nous nous sommes demandé dans quelle mesure le concours des Misters croise des appartenances à la fois de genre, ethnique et territoriale, à travers leur mise en scène médiatisée, selon une approche intersectionnelle.

Le deuxième est un article de Jackie Assayag, « *La « glocalisation » du beau. Miss Monde en Inde* » (1996) qui nous a permis de questionner le concours comme étant pris entre ses particularités ethniques tahitiennes et une uniformisation due à la mondialisation.

Le troisième enfin est le travail de recherche que Camille Couvry a mené sur le concours Miss Normandie : *Beauté, classe sociale et empowerment [...]. Les jeunes femmes de classe populaire dans les élections de Miss en Normandie* (2015). Nous nous sommes demandé à notre tour ce que le concours de Mister peut apporter à de jeunes hommes tahitiens d'aujourd'hui et comment ils peuvent se l'approprier.

Ces trois hypothèses ont été discutées et comparées entre elles puisque souvent elles s'impliquent mutuellement.

Cependant il s'agissait de tenter de comprendre comment ces jeunes hommes pouvait s'approprier et donner sens au concours. Celui-ci pouvait-il leur permettre d'augmenter leur pouvoir sur leur vie ? Nous avons choisi dans notre partie pratique de réaliser puis d'analyser des entretiens semi-directifs avec de jeunes hommes ayant participés au concours Mister Tahiti.

L'ouvrage de Bruno Saura, *Des Tahitiens, des Français. Leurs représentations réciproques aujourd'hui* nous a servi de référence et, ce notamment, afin de travailler les représentations que ces jeunes avaient d'eux même et ce qu'ils donnaient à voir aux autres.

Session 3 – Salle Farenati, ESPE

Thème 4 : pédagogie moderne et nouvelles technologies dans l'enseignement

13:30-13:45

### Didactique de l'oral et numérique : une question vive (vidéo)

Virginie LAPIQUE

[virginie.lapique@unice.fr](mailto:virginie.lapique@unice.fr)

LINE, ESPE de l'Université de Nice Sophia Antipolis

La communication vise à interroger les articulations entre l'oral et les mutations liées au numérique en contexte scolaire.

L'acquisition de compétences orales d'une part et la maîtrise des outils numériques d'autre part sont en effet au cœur des défis que l'institution scolaire doit relever, au regard des enjeux sociaux et citoyens qui leur sont attachés.

Une « question socialement vive » possède trois caractéristiques (Legardez & Simonneaux, 2006) : elle est vive dans la société et fait donc l'objet d'une demande sociale forte, liée aux enjeux qui lui sont attribués ; elle est vive dans les savoirs de référence et donne lieu à des débats scientifiques ; enfin, elle est vive dans les savoirs scolaires, et interpelle élèves et enseignants. Son introduction dans le champ scolaire résulte de l'actualité, de la demande sociale et de la prise en charge par l'institution scolaire qui l'intègre à son système de prescriptions, notamment à travers les programmes (Legardez & Alpe, 2001). Les deux termes de notre questionnement répondent en plusieurs points à ces caractéristiques : l'oral en classe fait l'objet d'une demande sociale pressante (Plane, 2000) et la réforme du baccalauréat, en introduisant un « oral terminal », le place au cœur des enjeux de formation ; parallèlement, on ne peut que constater la pénétration du numérique dans le champ scolaire (par le biais des programmes, des référentiels de compétences des enseignants, ou encore de la création de nouvelles disciplines comme les « humanités numériques ») et la vivacité des questionnements corrélés, abordés dans une pluralité de champs scientifiques. Ces éléments font donc de la thématique abordée une question vive à différents niveaux, oral et numérique n'étant plus seulement envisagés séparément comme des objets aux enjeux sociaux, culturels, citoyens et scolaires élevés, mais dans leur articulation, en posant la question de la formation à la prise de parole dans un contexte de citoyenneté numérique (Greffet, Wojcik, 2014) ; notre objectif consiste donc à se saisir de



l'articulation entre didactique de l'oral et numérique, et à l'interroger sous différents angles : dans quelle mesure est-elle intégrée aux prescriptions institutionnelles ? Quel(s) impact(s) le numérique pourrait-il/devrait-il avoir sur l'enseignement/apprentissage de l'oral dans le curriculum scolaire ? Quelles pistes envisager en formation des enseignants pour accompagner ces mutations ?  
Il s'agira, à partir d'une revue de la recherche, de proposer un état des lieux de la question, et d'ouvrir le débat, des difficultés identifiées aux pistes d'action envisagées.

**13:45-14:00**

**De la médiation enseignante en situation d'activité instrumentée.  
Cas d'une séquence de programmation en école élémentaire (vidéo)**

François-Xavier BERNARD  
[fx.bernard@parisdescartes.fr](mailto:fx.bernard@parisdescartes.fr)  
EDA, Université Paris Descartes

La problématique dans laquelle s'inscrit cette communication prend place dans le contexte contemporain de diffusion massive des artefacts numériques et du développement soutenu de leurs usages. Elle est liée en particulier à l'apparition d'un enseignement de l'informatique dans les programmes français de l'école élémentaire et du collège, avec une place inédite donnée à la programmation et à la robotique (MEN, 2015). Le travail présenté a été mené dans le cadre de la recherche ANR DALIE « Didactique et apprentissage de l'informatique à l'école » (2015-2017), qui s'est donnée entre autres objectifs d'expérimenter en quoi et comment l'informatique en tant qu'objet de connaissance et de culture pouvait contribuer à l'éducation des jeunes enfants. Cette recherche était aussi une manière de tester la faisabilité d'un curriculum dédié aux technologies informatisées, dans des classes avec des enseignants « typiques », c'est-à-dire non nécessairement experts en informatique.

C'est sur ce dernier point que porte la communication proposée, concernant les formes de médiations mises en œuvre dans le cadre d'activités impliquant des artefacts à propos desquels les enseignants se déclarent volontiers novices en matière d'usages (Béziat & Villemonteix, 2015). À partir des propositions de Santolini et al. (2003) concernant la qualification de l'expertise tutorielle, nous avons tenté de caractériser les modalités d'intervention d'un enseignant d'école élémentaire dans le cadre de séances de travail avec le logiciel de programmation Scratch. L'enseignant en question n'ayant pas les traits d'un « tuteur expert », au sens où il ne maîtrise pas les contenus de savoirs en jeux dans l'activité conduite, nous nous sommes en particulier interrogé sur l'incidence de cette « tutelle naïve » enseignante en terme d'interaction didactique auprès des élèves.

Les observations menées ont eu lieu dans une classe de cycle 3, durant deux mois à raison d'une séance par semaine, dans la salle informatique où les élèves travaillaient tantôt en demi-classe, tantôt en classe entière. Les séances de travail portaient sur la découverte et l'utilisation du logiciel, impliquant des notions de repérage et de déplacement dans le plan. Les analyses, qui s'inscrivent dans une approche longitudinale, s'appuient sur cette série d'observations, ainsi que sur des entretiens réguliers menés en fin de séances avec l'enseignant. Se positionnant en tant que novice, ce dernier a tout au long des séances affiché son manque de maîtrise du logiciel, revendiquant cette posture auprès de ses élèves comme moyen d'apprendre. Un tel constat pose la question du statut de l'informatique en tant qu'objet nouveau de savoir, de son traitement et plus globalement de la transposition didactique qui en est fait en classe, et par prolongement celle de la posture de l'enseignant, dans son accompagnement de l'activité des élèves, en terme de format interactionnel.

**14:00-15:00 (langues : anglais et tahitien)**

Témoignages et retour d'expérience  
**Le numérique éducatif en langues vivantes : retour sur le projet 'Ia Ora Numérikids**

Ludmilla CHIN MEUN, Zehra GABILLON, Olivier PEYRAT,  
Goenda REEA, Guilène REVAUGER, Marane TOYANE

Université de la Polynésie française  
Vice Rectorat de la Polynésie française  
Avec la participation des étudiants ayant participé à l'évènement

Le jeudi 15 février 2018 s'est tenu l'évènement 'Ia Ora Numérikids qui a permis l'accueil de deux classes de 6<sup>ème</sup> du collège de Punaauia au sein de l'ÉSPÉ de la Polynésie française. Les étudiants de Master MEEF second degré tahitien et anglais ont animé des activités en langues vivantes à l'aide d'outils numériques. Ces activités ont été exclusivement menées en langues cibles.

Quelle a été l'efficacité de cette action ? Comment le numérique éducatif a-t-il été utilisé afin de faciliter l'enseignement des langues vivantes ? Quelles représentations du numérique ont les étudiants futurs professeurs de

langues ?

L'objectif de l'action était de permettre la rencontre des étudiants de l'ÉSPÉ et des élèves du collège de Punaauia. Il s'agissait aussi de conduire les étudiants inscrits en Master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation à organiser une manifestation interlangues au plus proche de leur projet professionnel. Le terme « interlangues » est utilisé ici non pas en référence à ses définitions en didactique des langues mais en référence à son emploi dans l'enseignement secondaire. En effet, les sites académiques disciplinaires de langues vivantes dans le second degré sont aujourd'hui regroupés sous l'appellation de portails « interlangues » au sein des académies. Ce choix politique met en exergue les stratégies communes d'enseignement des langues sans pour autant taire les spécificités de chacune. Le projet 'la Ora Numérikids a permis la rencontre d'étudiants spécialistes de différentes langues vivantes.

Les étudiants ont été amenés à collaborer et coopérer pour créer puis mettre en œuvre des activités authentiques qui furent proposées aux collégiens. Ils ont pleinement pris part à l'organisation du projet (conception des activités, participation à la campagne de communication, rédaction des formulaires relatifs au droit à l'image, liaison collège/ÉSPÉ, rédaction du questionnaire d'évaluation remis aux collégiens...) et devaient donc être amenés à exploiter les compétences développées pendant la formation et y recourir en encadrant des élèves.

Dans le cadre de leur Master 2 MEEF les étudiants inscrits en « PPE2D » suivent un enseignement transversal, qui s'effectue par conséquent en français, intitulé « Postures professionnelles et intégration des TICE dans la spécialité ». Répondant à une commande institutionnelle précise, cet enseignement s'appuie sur une répartition des compétences en deux domaines (environnement numérique professionnel et intégration du numérique éducatif dans la spécialité). Il s'agit d'une part d'utiliser le numérique au quotidien, afin de communiquer et se former, mais aussi de connaître ses responsabilités. L'étudiant est par ailleurs amené à apprendre à utiliser le numérique avec ses futurs collègues et ses futurs élèves. Les objectifs de cet enseignement sont triples : l'étudiant doit apprendre à mieux appréhender les outils avant de s'en servir. Il découvre dans cet enseignement le potentiel formidable du numérique, mais il doit aussi être conscient des écueils éventuels. L'étudiant doit, en fin de formation, faire preuve d'un esprit critique et utiliser le numérique en poursuivant une réflexion pédagogique approfondie, partant du principe que l'enseignant a un rôle précis à jouer au cœur de la situation d'apprentissage. Enfin, notre objectif est aussi de donner un avant-goût de l'innovation pédagogique à de futurs professeurs qui seront bientôt amenés à relever de nombreux défis pédagogiques dans leurs classes.

Ce retour réflexif organisé dans le cadre de l'axe 5 des JRE débutera par le visionnage d'une courte vidéo de présentation de l'événement, puis suivront une analyse de données empiriques à partir des résultats du questionnaire auquel ont répondu les élèves et du questionnaire complété par les étudiants animateurs. Les étudiants apporteront ensuite leurs témoignages. Une série de vidéos complémentaires thématiques et reposant sur des témoignages d'étudiants ayant participé au projet sera disponible en ligne.

Le second temps sera une phase de questions. Les acteurs du projet pourront rencontrer des partenaires n'ayant pas participé initialement à l'action de formation (Vice Rectorat - DANE, Pôle numérique de l'ESPE, chercheurs, public). Cela nous permettra d'adopter différentes perspectives afin de proposer une analyse plus approfondie des utilisations et de l'apport du numérique.

Au cœur de notre réflexion figureront la place du numérique éducatif dans l'enseignement des langues vivantes en Polynésie française, son apport pour les différentes activités langagières, le travail collectif ou encore l'aménagement des espaces de travail. Il s'agira de savoir comment les outils ont été exploités par les futurs professeurs et ce qu'ils ont apporté à l'enseignement des langues. Se poseront aussi la question de l'évaluation de l'événement et celle du transfert des acquis. Les objectifs initiaux du projet, les phases de conception, d'animation, d'accompagnement, de gestion, et de mesure des résultats, pourront faire l'objet d'une analyse. Un compte rendu pourra être rédigé suite à cet échange.

15:00-15:30

### **Les CurriQvideo : Une approche enactive de formation à la techno créativité à l'ESPE de Nice (vidéo)**

Laurent HEISER, Christine FALLER

[laurent.heiser@unice.fr](mailto:laurent.heiser@unice.fr)

LINE, IMSIC Toulon

L'enseignement techno créatif répond à plusieurs exigences dont celles-ci : 1) mettre les élèves en situation de recherche d'une solution face à une situation à problème; 2) faire en sorte que les élèves manipulent des dispositifs numériques de manière proactive pour concevoir une solution contextualisée. Ces situations sont décrites comme techno créatives (Romero, 2015).

Dans un dispositif de formation en cours, appelé CurriQvidéo, nous visons à mettre les professeurs stagiaires en situation de concevoir et de tester de telles situations à partir d'une problématique qui est en lien avec les programmes de l'Éducation Civique et Morale dans le Premier Degré.

Notre constat est que pour appréhender une pédagogie de ce type, les formateurs peuvent être confrontés à des difficultés qui dépassent le cadre de la formation initiale. Par exemple, nous constatons une certaine fragilité, particulièrement marquante en début de carrière, empêchant les enseignants novices de se lancer et de tester la méthode. Nous pensons que ce sont les préoccupations du début de carrière (maintien de l'autorité, suivi du programme, crainte du jugement négatif) qui peuvent freiner la possibilité d'intégrer des usages pédagogiques numériques.

Dans notre dispositif, nous récoltons la verbalisation des enseignants après l'expérimentation d'un scénario techno créatif en lien avec une problématique en EMC. Ces verbalisations prennent la forme de capsules vidéo dont la longueur est comprise entre trois et cinq minutes.

En tant que formateur, nous cherchons à infléchir les préoccupations en amenant les enseignants novices à verbaliser sur tout ce qui peut être décrit, commenté ou raconté pendant le processus de la séance. Selon notre hypothèse, une telle démarche pourrait aider les néo professeurs à gagner du temps et à mettre en place une pédagogie en lien avec les enjeux du numérique.

Nous demandons aux professeurs de commenter, raconter et expliquer leur scénario. Nous tenons compte de la pensée de Varela dont sa définition de l'enaction. Selon ce dernier, l'expérience d'un individu correspond à tout ce qui fait sens au moment de l'action (Varela, 1989).

Dans cette perspective, nous demandons aux professeurs de verbaliser sur des éléments comme 1) l'anticipation des contraintes matérielles 2) l'aménagement physique et numérique de la classe 3) la gestion du processus d'apprentissage collaboratif en temps réel 4) le détournement des ressources numériques.

A ce stade du projet, nous récupérons progressivement l'ensemble des productions que nous comptons analyser à partir d'une grille d'observation en cours de réalisation. Cette dernière s'inscrit dans le cadre théorique cours d'action. Inspiré de la théorie de C.S Peirce, ce cadre théorique fournit un langage symbolique acceptable (Theureau, 2004) qui permet d'observer, décrire et expliquer le cours d'expérience des acteurs.

L'objectivation concernant les différentes caractérisations de la techno créativité (anticipation des problèmes, situation à problème, aménagements, processus de régulation de l'apprentissage, collaboration entre élèves) est déterminante pour développer cette pratique professionnelle.

Les verbalisations des enseignants novices, dans le cadre des CurriQvideo, permet-il d'objectiver sur des éléments concrets de leur pratique de la techno créativité ?