



**HAL**  
open science

# Le contexte dans la pratique déclarée des professeurs des écoles de Polynésie française et de Guyane française : le cas des mathématiques

Eléda Robo

## ► To cite this version:

Eléda Robo. Le contexte dans la pratique déclarée des professeurs des écoles de Polynésie française et de Guyane française : le cas des mathématiques. Biennale Internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques professionnelles - Édition 2021, Sep 2021, Paris, France. hal-03483947

**HAL Id: hal-03483947**

**<https://hal.science/hal-03483947>**

Submitted on 16 Dec 2021

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# **Le contexte dans la pratique déclarée des professeurs des écoles de Polynésie française et de Guyane française : le cas des mathématiques**

**Eléda Robo, [eleda.robob@univ-guyane.fr](mailto:eleda.robob@univ-guyane.fr)**

**Équipe CRREF (EA 4538), INSPE de Guadeloupe, Université des Antilles**

## **Résumé**

Dans cette communication, nous décrivons les représentations de professeurs des écoles de Polynésie française et de Guyane française sur la contextualisation de leur enseignement en mathématiques, puis nous opérerons une étude comparative des représentations.

La Polynésie française, collectivité d’Outre-mer, et la Guyane française, département et région d’Outre-mer ont de nombreux points communs mais sont aussi singuliers de par leurs identités culturelles. En matière d’éducation les problématiques liées à l’étendue des territoires, au plurilinguisme et à la diversité culturelle amènent les territoires à définir des priorités en matière d’éducation. L’enseignant entre les priorités éducatives des territoires, ses choix pédagogiques et didactiques, ses connaissances disciplinaires, ses croyances et sa connaissance des contextes construit son enseignement. Quelles représentations ont les enseignants de la contextualisation de leur enseignement mathématique ? Comment se manifeste cette contextualisation ? Peut-on identifier des pratiques déclarées de contextualisation spécifiques selon les territoires ? Nous avons réalisé une enquête auprès de 216 professeurs des écoles des deux territoires et avons recueilli d’une part leurs représentations sur la contextualisation de leur enseignement en mathématiques et d’autre part 229 exemples d’activités mathématiques contextualisées. Ces exemples ont été classés suivant le domaine mathématique, la catégorie de contextualisation et le degré de contextualisation. Ces classements nous ont permis d’identifier des pratiques de contextualisation déclarées très proches d’un territoire à l’autre. La contextualisation est majoritairement micro-périphérique. La contextualisation est majoritairement de degré faible. La contextualisation micro-situationnelle est majoritairement intermédiaire. La contextualisation méso/régionale est présente uniquement en Polynésie. Sur les deux territoires la contextualisation en géométrie est presque exclusivement intermédiaire.

**Mots clés** : contextualisation, pratiques déclarées, mathématiques, Guyane française, Polynésie française.

## **Abstract**

In this paper, we describe the representations of school teachers from French Polynesia and French Guyana on the contextualization of their teaching in mathematics, and then we will make a comparative study of representations.

French Polynesia, an overseas collectivity, and French Guiana, an overseas department and region, have many points in common but are also singular because of their cultural identities. In terms of education, the problems linked to the size of the territories, to multilingualism and to cultural diversity lead the territories to define priorities in terms of education. The teacher, between the educational priorities of the territories, his pedagogical and didactic choices, his disciplinary knowledge, his beliefs and his knowledge of the contexts constructs his teaching. What representations do teachers have of the contextualization of their mathematics teaching?

How does this contextualization manifest itself? Can we identify specific declared practices of contextualization according to territories? We conducted a survey of 216 school teachers in the two territories and collected on the one hand their representations of the contextualization of their mathematics teaching and on the other hand 229 examples of contextualized mathematical activities. These examples were classified according to the mathematical domain, the category of contextualization and the degree of contextualization. These classifications allowed us to identify contextualization practices that were reported to be very similar from one territory to another. Contextualization is predominantly microperipheral. Contextualization is mostly of low degree. Micro-situational contextualization is mostly intermediate. Meso/regional contextualization is present only in Polynesia. On both territories, the contextualization in geometry is almost exclusively intermediate.

**Key words :** contextualization, declared practices, mathematics, French Guyana, French Polynesia.

## **Introduction**

En situation d'enseignement-apprentissage, les variables liées à l'élève et à l'enseignant interviennent mais également des variables contextuelles. Le contexte peut être défini comme « l'ensemble des paramètres qui forment l'environnement dans lequel se déroule cette situation » (Delcroix, Forissier, & Anciaux, 2013, p. 3).

Nous présentons dans un premier temps les deux territoires Polynésie française et Guyane française sous différents aspects. Dans un deuxième temps nous exposons le cadre théorique de l'étude, la contextualisation didactique, inspiré de Sauvage-Luntadi et Tupin (2012) et Delcroix et al. (2013). La comparaison des deux territoires polynésien et guyanais ainsi que le cadre théorique nous amènent à nous questionner sur les phénomènes de contextualisation dans ces territoires issus des Outre-mer français. Nous présentons alors nos outils d'enquête dont les résultats et analyses permettront d'éclairer notre questionnement.

### **1. Les contextes**

Nous présentons succinctement les contextes des territoires, ce qui nous permet de repérer de substantielles similarités ou différences. Cette démarche s'inscrit dans la lignée de celle de l'éducation comparée (Groux, 1997).

#### **1.1. Eléments des contextes géographiques, sociohistoriques et culturels**

La Polynésie française et la Guyane française sont deux territoires de l'outre-mer français. L'un est insulaire dans le Pacifique Sud et l'autre est le seul territoire ultramarin français continental, en Amérique du Sud. La Polynésie française s'étend sur un espace aussi vaste que l'Europe et la Guyane française représente près d'un sixième de la France hexagonale, aussi vaste que le Portugal.

Les populations polynésienne et guyanaise sont du même ordre, autour de 270 000 habitants en 2017. Ces populations sont inégalement réparties avec des zones regroupant près de 90% des populations et d'autres géographiquement isolées et peu peuplées. Mais ce sont des populations qui diffèrent dans leur composition : majoritairement polynésiennes et assimilés pour l'un et avec un tiers de la population de nationalité étrangère en Guyane (chiffres de 2015).

Sur le plan historique, les deux territoires ont eu des premiers contacts avec les explorateurs européens au cours du XVI<sup>e</sup> siècle mais l'installation de la France s'inscrit véritablement à partir de 1762 en Guyane et 1842 en Polynésie. La Polynésie française et la Guyane française ont en commun d'être deux territoires où les peuples Mā'ohi pour l'un et Amérindiens, Noirs Marrons<sup>1</sup> et créoles pour l'autre ont laissé un héritage culturel important dont la richesse des savoirs de géométrie et linguistiques nous interpelle.

Sur le plan institutionnel, l'un est une collectivité d'Outre-mer (COM) ayant une certaine autonomie au sein de la République, la Polynésie, et l'autre est un Département-Région d'Outre-mer (DROM), la Guyane.

## 1.2. Contexte de l'éducation

La Polynésie en tant que territoire autonome au sein de la République, a la responsabilité de l'enseignement primaire et secondaire non universitaire mais choisi de conserver le système éducatif nationale avec cependant quelques adaptations, visibles notamment dans les programmes d'enseignement.

Les problématiques liées à l'étendue des territoires, au plurilinguisme et à la diversité culturelle amènent les territoires à définir des priorités en matière d'éducation. Au travers de la Charte de Polynésie et du Projet académique de Guyane, l'accent est mis sur la connaissance du contexte territorial, des cultures locales, l'ouverture sur les arts et les cultures du monde et/ou géographiquement proches (du Pacifique, de l'Amazonie), la valorisation du plurilinguisme et plus généralement des langues régionales. C'est par exemple à l'école primaire, l'apprentissage du « reo Tahiti<sup>2</sup> » obligatoire en Polynésie et la présence d'intervenants en langues maternelles en Guyane<sup>3</sup>.

Concernant les programmes d'enseignement primaire, en Polynésie, des « Programmes ajustés et adaptés à la Polynésie » sont établis. En mathématiques, il s'agit presque mot pour mot des programmes nationaux mais nous avons cependant repéré trois éléments spécifiques. Deux se réfèrent à la langue régionale « reo Tahiti » et l'autre au franc pacifique<sup>4</sup> :

- « **L'étude des nombres** et de leur désignation orale en **langues polynésiennes** peut contribuer à lever des obstacles liés à la complexité de la numération orale française. »
- « Tous les champs disciplinaires des **mathématiques** peuvent être enseignés en **langues polynésiennes**. »
- « (...) principes d'utilisation de la monnaie (**francs pacifique**, euros et centimes d'euros) ; »

Pour ce qui est de la Guyane, les programmes sont les mêmes que sur le territoire national.

Concernant les personnels enseignants, elle est majoritairement issue du territoire en Polynésie (faisant partie du corps d'État créé pour la Polynésie française) contrairement à la Guyane

---

<sup>1</sup> Noirs marrons : descendants des esclaves noirs issues du marronnage aussi appelés les Businenges

<sup>2</sup> Reo Tahiti : une des sept langues polynésiennes, principalement parlée dans l'Archipel de la Société (Charpentier & François, 2015).

<sup>3</sup> Les langues prises en charge par ce dispositif sont les six langues amérindiennes du territoire, les langues businenges, la langue asiatique hmong et le portugais du Brésil.

<sup>4</sup> Franc pacifique (franc CFP) : monnaie officiellement utilisée au sein de la République française en Nouvelle-Calédonie, Wallis-et-Futuna et en Polynésie française.

(ayant un statut de fonctionnaire d'État). Quant aux populations scolaires, depuis quelques années, elle est en baisse constante en Polynésie et en hausse constante en Guyane avec un plurilinguisme et un multiculturalisme omniprésents.

## 2. Cadre théorique

Nous définissons le cadre théorique de la contextualisation à travers un modèle tridimensionnel au sein duquel nous situons nos travaux.

### 2.1. Un modèle tridimensionnel

Nous définissons trois types de contextualisation didactique, inspiré de Sauvage-Luntadi et Tupin (2012), en fonction du niveau où s'opère cette contextualisation :

- La contextualisation micro-situationnelle : opérée par l'enseignant ou plus généralement le formateur (dans un cadre formel ou non) lorsqu'il adapte sa pratique quotidienne de classe ou de formation, en fonction de ses apprenants et des événements qui peuvent subvenir en situation. Elle est le fait de l'enseignant qui utilise ses marges d'actions.
- La contextualisation micro-périphérique : opérée par l'enseignant en référence à un cadre géographique plus élargi (hors de la classe). Elle est le fait de l'enseignant qui fait des adaptations en fonction du contexte micro-périphérique (établissement, famille, cadre général de vie...).
- La contextualisation méso/régionale : opérée par l'enseignant mais voulue par les institutions comme l'introduction des langues et cultures régionales (méso-contexte) dans les programmes. Elle est le fait de l'enseignant qui fait des adaptations en fonction du contexte médian et des macrocontextes (curricula, politiques linguistiques, politiques éducatives, famille...).
- La contextualisation macro/nationale : c'est la contextualisation voulue par les institutions et qui s'opère sur l'ensemble du système (macrocontextes) à un niveau national.

Ces différents types de contextualisation micro-situationnel, micro-périphérique, méso/régionale et macro/nationale peuvent être pensés en relation avec le modèle transpositif décrit par Delcroix & al. (2013). Pour chaque type de contextualisation, nous associons des degrés de contextualisation au sens de Delcroix et al. (2013) : faible, intermédiaire et fort.

C'est ainsi qu'une conception faible de la contextualisation est à l'œuvre lorsque par exemple les enseignants ou les auteurs de manuels scolaires remplacent les exemples d'origine par des exemples locaux proches : la pomme est remplacée par l'awara<sup>5</sup> ou « dans certains manuels de lecture [...] les enfants ont les cheveux crépus et dansent la biguine, sans pour autant aborder des aspects proprement didactiques » (Ibid., p. 161) en lien avec le contexte socioculturel du public visé. Cette forme de contextualisation peut aussi prendre la forme d'analogies, de comparaisons, de métaphore utilisant un vocabulaire simplement « tropicalisé ». Dans cette conception faible de la contextualisation, le contexte et les conceptions des apprenants dans ce contexte ne sont pas vraiment pris en compte (Ibid.).

A l'inverse un phénomène de contextualisation sera dit fort s'il va au-delà du simple habillage localisé, « s'il prend le parti de repenser les curricula, les programmes, les manuels, les formations à travers l'ordre et la nature des notions enseignées en fonction des contextes didactiques concernés et de leurs caractéristiques générales » (Delcroix & al., 2013, p 162). Si

---

<sup>5</sup> Fruit de couleur orange issu du palmier épineux *Astrocaryum vulgare* (Kagan, 1992) de 15 à 25 mètres de haut, présent sur le territoire guyanais mais aussi au Brésil

nous reprenons l'exemple des phases de la lune développé par Merlo-Leurette et Forissier (2009), une conception forte de la contextualisation consisterait à comprendre l'inclinaison apparente de la lune en fonction de sa position terrestre. Il s'agirait dans ce cas de « déplacer – ou compléter – l'objectif assigné par l'institution » (Ibid., p 155) : la contextualisation forte est exigeante.

Une conception intermédiaire de la contextualisation pourrait consister en la « recherche d'habillages adaptés à l'environnement de l'élève mais aussi de l'ordre, de la nature et de l'articulation des connaissances et des compétences scolaires et de celles des élèves » (Ibid., p. 165). Il a lieu cependant de se poser la question de la portée réelle de ces habillages vis-à-vis de la compréhension qu'ont les élèves des concepts mathématiques (Bichara, 2003).

Nous synthétisons au sein d'un modèle tridimensionnel RT-TC-DC (Réseau de Transposition-Type de Contextualisation-Degrés de Contextualisation), les différents éléments théoriques présentés précédemment (Figure 1).

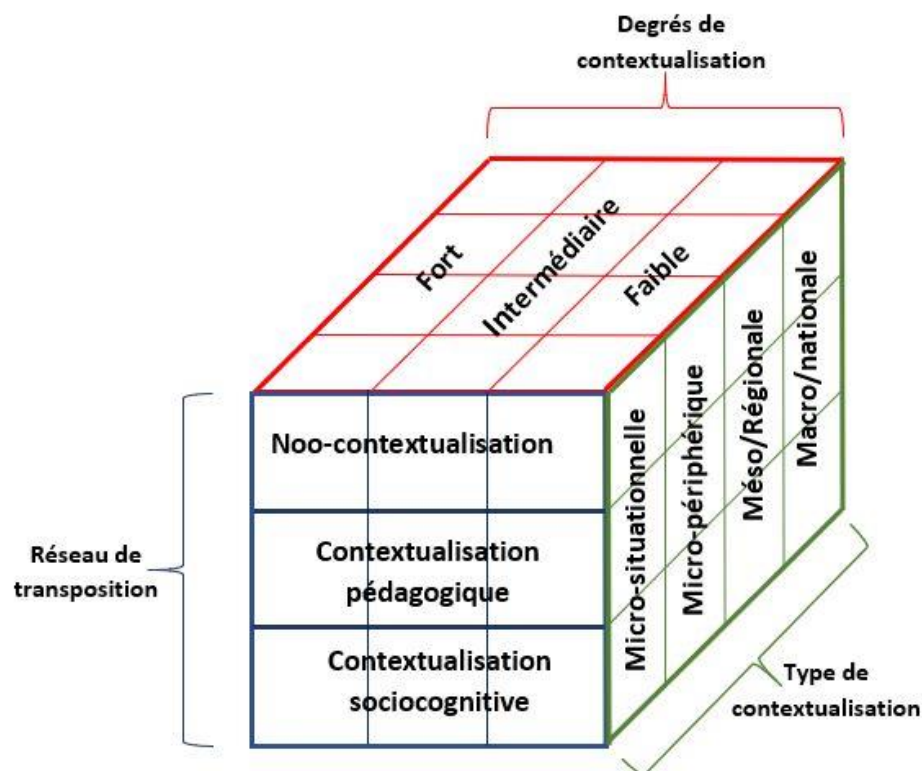


Figure 1 : Modèle tridimensionnel de contextualisation RT-TC-DC

## 2.2. La contextualisation pédagogique

Dans le cadre de la recherche, nous ne nous intéressons pas ou peu à la contextualisation macro/nationale qui se rapporte aux réformes du système. En effet, nous nous penchons sur les pratiques enseignantes – niveau transpositif de contextualisation pédagogique – sur les deux territoires Polynésie française et Guyane française, dans lesquels les programmes sont à peu de chose près les mêmes que sur le territoire nationale (et modifiés de manière synchrone ou quasi-synchrone). Notre regard se portera donc sur le niveau de « contextualisation pédagogique » du modèle RT-TC-DC (Figure 2).

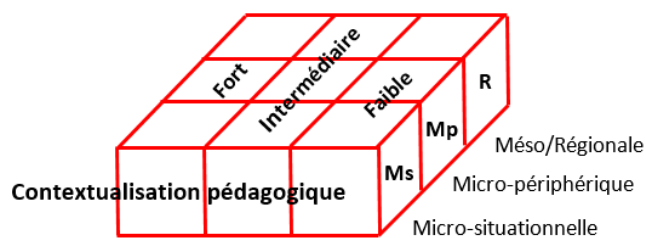


Figure 2 : Niveau d'étude, « contextualisation pédagogique »

### 3. La problématisation

L'étude vise à opérer une étude comparative des représentations de professeurs des écoles, de Polynésie française et de Guyane française, sur la contextualisation de leurs enseignements mathématiques.

Nous avons mis en évidence des différences et des similitudes vis-à-vis des territoires et en particulier dans le domaine éducatif. Ces deux territoires doivent relever des défis similaires en matière de réussite scolaire qui se traduisent par une volonté manifeste de prise en compte des contextes territoriaux qui s'expriment au travers des *Chartes de Polynésie* et des *Projets académique de Guyane*. Nous nous interrogeons alors sur la place des contextes dans les représentations des enseignants. Quelles représentations ont les enseignants de la contextualisation de leur enseignement mathématique ? Comment se manifeste cette contextualisation ? Peut-on identifier des pratiques déclarées de contextualisation spécifiques selon les territoires ?

### 4. Méthodologie

Nous avons réalisé deux enquêtes jumelles en ligne (entre mars et juillet 2020), une sur chacun des territoires. En Polynésie française, 63 professeurs des écoles (PE) ont répondu au questionnaire. Sur ces répondants, 86% sont nés en Polynésie française, 12,7% en France hexagonale, un seul est d'un autre territoire français et aucun hors de France. En Guyane, 154 professeurs des écoles ont répondu au questionnaire dont 43% sont nés sur le territoire guyanais, 37% en France hexagonale, 15% dans un autre territoire ou département d'outre-mer et 5% hors de France. Les répondants exercent sur l'ensemble des territoires et dans les différents cycles de l'école primaire.

Nous avons d'une part interrogé les enseignants sur l'importance qu'ils attribuent à la prise en compte de l'environnement des élèves pour enseigner et d'autre part avons recueilli 229 exemples d'exercices, d'activités ou de situations mathématiques qui soient contextualisés. Ces exemples ont été classés par :

- Domaine mathématiques : grandeurs et mesure, nombres et calculs, espace et géométrie, croisement entre enseignements ;
- Type de contextualisation : micro-situationnelle, micro-périphérique, méso/régionale ;
- Degré de contextualisation : faible, intermédiaire, fort.

### 5. Résultats et analyse

Nous donnons dans cette partie les résultats des enquêtes effectués et en faisons une analyse en référence à nos interrogations.

## 5.1. Sur l'importance de la contextualisation des enseignements

En Polynésie française les enseignants déclarent dans 73% des cas que la prise en compte de l'environnement des élèves est indispensable pour enseigner et 70% déclarent proposer des activités mathématiques en lien avec le contexte des élèves.

En Guyane, c'est 80% des enseignants qui jugent indispensable, la prise en compte de l'environnement des élèves pour enseigner cependant seuls 49% déclarent proposer des activités mathématiques en lien avec le contexte des élèves.

Concernant les domaines mathématiques de contextualisation, les enseignants déclarent contextualiser dans les trois domaines « nombres et calculs », « grandeurs et mesures » et « espace et géométrie ».

## 5.2. Les exemples donnés

L'exemple du *jeu de la marchande*, du *jeu du banquier* et plus généralement les problèmes sur la monnaie ont été très fréquemment évoqués. La *résolution de problème* a été souvent perçue, par les enseignants et selon nous, comme un « synonyme » de contextualisation, sans que l'on puisse vraiment savoir de quoi il était précisément question. On repère également des exemples qui ne sont pas en rapport avec les contextes spécifiques des territoires ou de la classe mais sont des exemples de problèmes dans des situations concrètes (contexte micro-périphérique), en rapport avec le contexte des élèves indépendamment de leurs territoires.

Nous repérons tout d'abord le type ainsi que le degré de contextualisation les plus fréquents puis nous regardons ce qu'il en est de façon plus particulière, par domaine mathématique.

### 5.2.1. Type et degré de contextualisation

L'analyse des exemples donnés montre que le type de contextualisation le plus proposé sur les deux territoires est la contextualisation micro-périphérique. Concernant les degrés de contextualisation, sur les deux territoires, elle est majoritairement faible. La contextualisation pédagogique sur ces deux territoires est donc majoritairement micro-périphérique et de degré faible (**Erreur ! Source du renvoi introuvable.**).



Figure 3: la contextualisation pédagogique des enseignants de Polynésie et Guyane françaises

De façon plus spécifique, sur les deux territoires la contextualisation micro-situationnelle est majoritairement intermédiaire et la contextualisation micro-périphérique est majoritairement faible.

Il apparaît que lorsqu'il s'agit de contextualiser par une adaptation au contexte proche de l'élève au sein de la classe, (contextualisation micro-situationnelle), alors un « effort » de contextualisation plus fort est fait puisqu'elle est majoritairement intermédiaire. En revanche, lorsque l'effort porte sur une contextualisation qui consisterait en une adaptation au milieu



micro-périphérique de l'élève, la contextualisation devient majoritairement faible. Nous constatons que le type de contextualisation et le degré de contextualisation opèrent de manière symétrique : plus l'effort mis à contextualiser sera important, du micro au méso, et moins le degré sera fort (Tableau 1).

La contextualisation méso/régionale quant à elle est peu fréquente, et présente uniquement en Polynésie française. En effet celle-ci est plus exigeante que la contextualisation périphérique, elle-même l'étant plus que la contextualisation situationnelle. La contextualisation méso/régionale est, elle aussi, de degré faible. (Tableau 1)



		Degrés de contextualisation				
						
		Faible		Intermédiaire		
		-	=			
Type de contextualisation		Micro-situationnelle	-		- / =	
		Micro-périphérique	=	= / -		
		Méso/régionale	+	+ / --		

Tableau 1 : Symétrie des types et degrés de contextualisation, cas de la Polynésie et de la Guyane françaises.

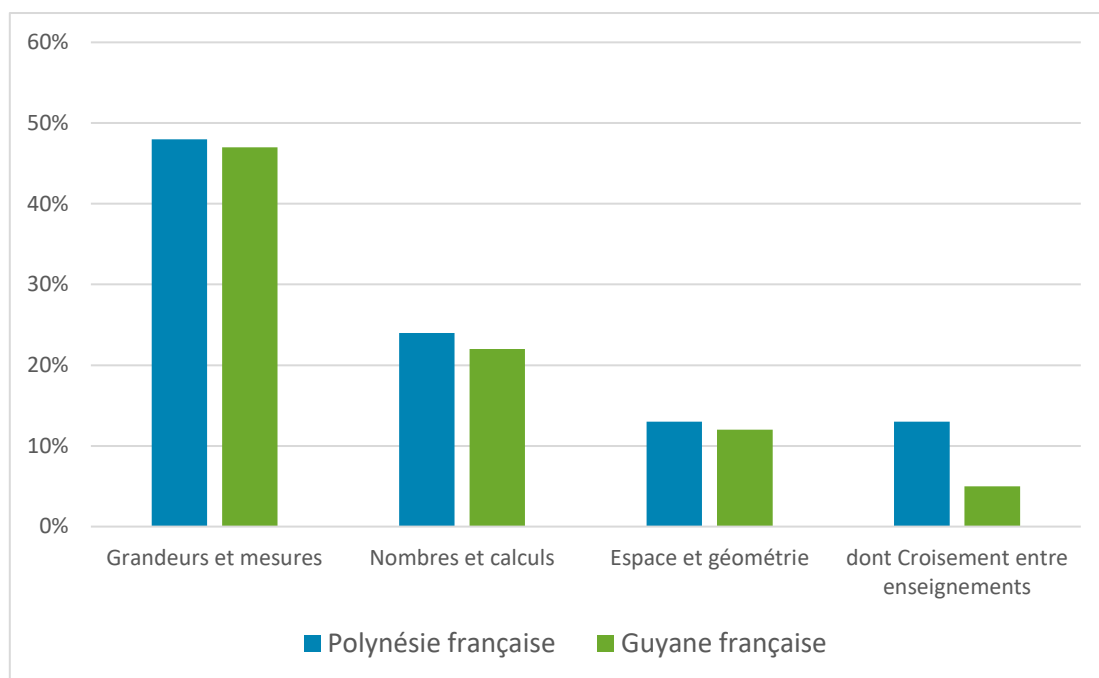
Légende :

Degré de contextualisation : - : faible ; = : intermédiaire ;

Type de contextualisation : - : Micro-situationnelle ; = : micro-périphérique ; + : méso/régionale.

**5.2.2. Suivant les domaines mathématiques**

Bien que les enseignants déclarent contextualiser dans les trois domaines mathématiques, il apparaît que les exemples sont plus fréquents en « grandeurs et mesures » (Graphique 1).



Graphique 1 : Domaine mathématiques de contextualisation des exemples données

Certains exemples relèvent d'autres enseignements comme l'EPS (ex2p et ex2g), l'art-visuel (ex6g) ou encore d'une langue régionale (ex9p) et ont été classés dans « croisements entre enseignements » (Tableau 2). Ces exemples sont plus importants en Polynésie (Graphique 1), notamment parce que les exemples en lien avec les langues des territoires ne sont donnés que sur ce territoire.

Domaines	Polynésie française	Guyane française
Grandeurs et mesures	Activité de la marchande : utiliser le franc pacifique en priorité avant d'appréhender l'euro (ex1p)	Nous allons à l'abattis <sup>6</sup> avec nos parents. Papa a récolté 10 kg de manioc, maman 25kg de gombos, mon grand frère 12 Kg de gingembres et moi 9 kg de sorossis. (ex1g)
	<b>et croisement entre enseignements</b>	
	Préparer le parcours athlétique en <b>EPS</b> , faire mesurer les distances entre les plots...etc (ex2p))	Saut en longueur en <b>EPS</b> . Mesure en mètre avec un mètre à mesurer pour chaque saut d'élève, puis en classe, conversion en cm et mm Les élèves adorent ! (ex2g)
Nombres et calculs	Résolution de problèmes : "Teva va au parc à poissons à la passe avec 3 de ses amis. Ils attrapent 104 "komene" <sup>7</sup> qu'ils se les partagent entre eux. Combien de "komene" auront-ils chacun ?" (ex3p)	Papa va à la pêche, il ramène 12 parassis <sup>8</sup> , 17 croupiras et 2 machoirans. Combien de poissons a-t-il ramené au total ? (ex3g)

<sup>6</sup> Abattis : parcelle cultivée en Guyane, il s'agit d'un modèle de culture itinérante sur brulis (Source : <https://www.parc-amazonien-guyane.fr>)

<sup>7</sup> Komene : poisson consommés dans le contexte polynésien.

<sup>8</sup> Parassis, croupias, machoirans : poissons consommés dans le contexte guyanais.

	<b>et croisement entre enseignements</b> Calcul mental en <b>reo tahiti</b> (ex4p)	Dans le chapitre sur la proportionnalité, donner un exercice sur les ingrédients du bouillon d'awara avec un tableau de proportionnalité à compléter. (ex4g)
<b>Espace géométrie</b> et	Tatouage et symétrie (ex5p)	Relations entre les formes géométriques et une habitation businenge ... (ex5g)
	Tatouage et algorithmme (ex6p)	
	<b>et croisement entre enseignements</b>	
	Il serait bien par ailleurs d'associer certaines notions mathématiques aux projets <b>pluridisciplinaires</b> de la classe (Ex : travailler les notions de topologie lors de la représentation de l'espace classe, quartier, village ...) (ex7p)	Géométrie (utilisation de <b>l'art visuel</b> , des locaux et la cour de récréation) jeux tangrams etc. (ex6g)
<b>Indéterminés</b>	Utilisation de la faune et flore locales dans les énoncés d'exercices (ex8p)	Résolution de problèmes (ex7g).  Des situations problèmes (ex8g)
	<b>et croisement entre enseignements</b> Faire les maths en <b>reo</b> (ex9p)	

Tableau 2 : Exemples contextualisés donnés par les enseignants

Les exemples en « espace et géométrie » et « croisement entre enseignements » sont les moins nombreux mais ils sont de degré très majoritairement intermédiaires (Tableau 2 : ex 5p, ex6p). En effet, il s'agit de contextualisation intermédiaire car l'utilisation du tatouage polynésien par exemple comme appuie pour travailler la symétrie ou les algorithmes nécessitent une certaine connaissance de la structure d'un tatouage de ce territoire (Figure 4). De même, utilisation de l'art Tembé ou de la maison traditionnelle businenge ou créole en géométrie nécessitent également d'être au fait de ces éléments du contexte guyanais et d'une adaptation en conséquence en situation d'enseignement-apprentissage (Figure 4).



*Tatouage atypique des jambes (détail) « Ill. n° 178 - VAHANA UPOKO, Hakahau (Uap.) », (Von den Steinen, 2016)*

*Tableau Tembé de Carlos Adaoudé<sup>9</sup>, intitulé « Oli mi taanga fu tée go (unisson nous pour toujours) »*

*Maison créole réhabilitée à un étage à Cayenne*

*Figure 4 : Tatouage polynésien, Peinture Tembé, Maison traditionnelle créole*

Même si les exemples des domaines « espace et géométrie » et « croisement entre enseignements » sont peu nombreux, il apparaît que sur les deux territoires la contextualisation est plutôt micro-situationnelle et de degré intermédiaire.

Concernant le domaine « nombres et calculs », la contextualisation est majoritairement faible sur les deux territoires et dans 50% des cas micro-périphérique en Polynésie française (28% micro-situationnelle, 17% méso/régionale) et plutôt micro-situationnelle (47%) en Guyane française. (44% micro-périphérique).

C'est ainsi que nous constatons des caractéristiques communes de contextualisation pour les deux territoires dans trois des quatre domaines étudiés, suivants les types et degrés de contextualisation. Nous synthétisons ces constats au sein du cube de la Figure 5.

<sup>9</sup> Carlos Adaoudé dit Kalyman est un Tembémán, artisan d'art Boni qui a reçu en novembre 2020 le prix Doko Kiltir de la Collectivité Territoriale de Guyane (CTG).

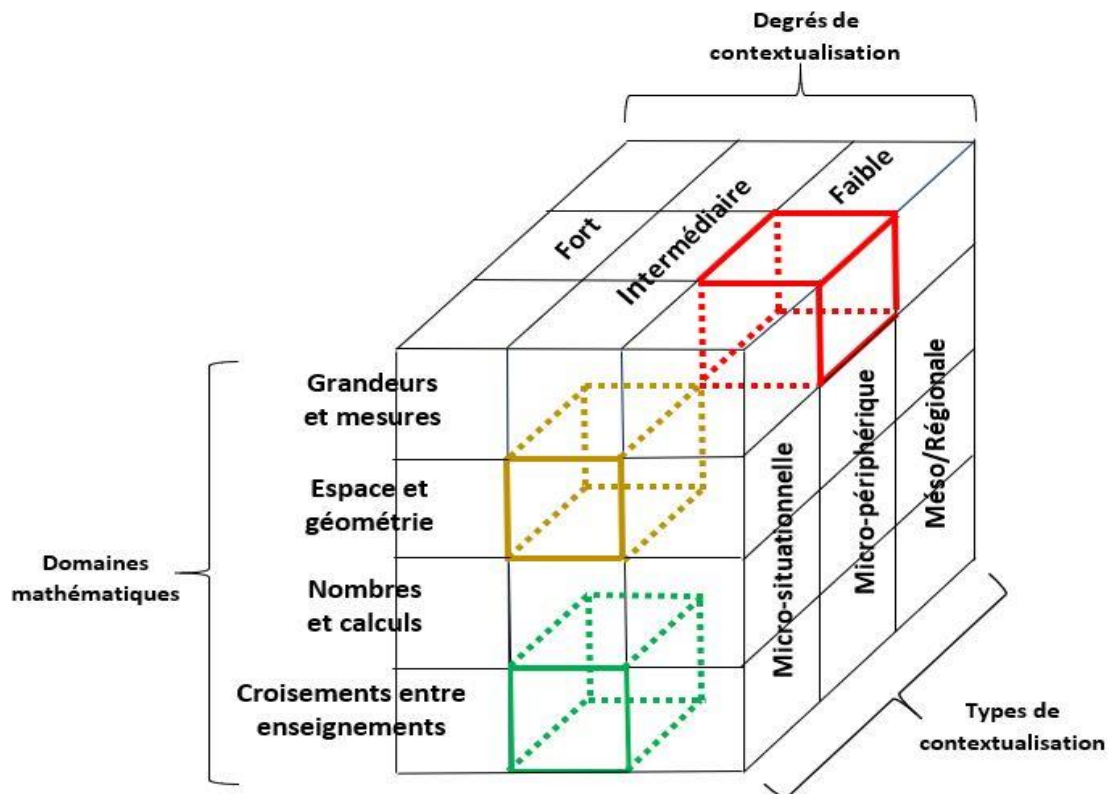


Figure 5 : Représentations de la contextualisation des enseignements mathématiques des enseignants de Polynésie française et de Guyane française

## 6. Conclusion

Il apparaît que les enseignants de Polynésie française et de Guyane française expriment le caractère indispensable de la prise en compte du contexte des élèves pour enseigner. La contextualisation des enseignements s'exprime de façon diversifiée mais cependant proche d'un territoire à l'autre. Alors que les politiques éducatives des territoires mettent largement l'accent sur des éléments des contextes territoriaux, contextualisation méso/régionale, ceux-ci ne sont présents qu'en Polynésie. Il nous semble que la référence explicite aux langues polynésiennes dans les « programmes ajustés à la Polynésie française » pourrait expliquer leur mobilisation par les enseignants de ces territoires contrairement à la Guyane. En effet, ce qui est écrit dans les programmes a en quelque sorte pour les enseignants, un statut « d'injonction » de l'institution. A contrario, on peut penser que la référence aux éléments du contexte au travers de la « Charte de Polynésie » ou du « Projet académique de Guyane » ne sont pas des éléments suffisants pour qu'ils soient mobilisés par les enseignants sauf sans doute par des enseignants sensibilisés aux questions de contextualisation dans leur formation (Sauvage Luntadi & Tupin, 2012). De plus nous pensons que les politiques linguistiques sur le territoire guyanais sont plus « ciblées ». En effet, les intervenants en langues maternelles (ne sont pas des professeurs des écoles) par exemple et le dispositif de la parité français-créole ne concerne pas l'ensemble des élèves du primaire du territoire guyanais. A la différence de la Polynésie française, en Guyane française, aucune des langues régionales « créoles, businenge, amérindienne » n'est obligatoire dans l'enseignement primaire, à l'inverse du « reo tahiti » en Polynésie. Il nous semble alors que les enseignants en Guyane sont d'une façon générale moins sensibilisés à l'intégration des langues régionales dans leurs enseignements non linguistiques. Ces différences sont peut-être également explicables par le fait que seuls 43% des enquêtés sont nés sur le territoire guyanais

alors que 85,7% des enquêtés en Polynésie y sont nés (comme la population enseignante des territoires). Il nous semble qu'il pourrait être pertinent de se saisir de la possibilité donnée par la réforme de la formation initiale des enseignants au sein des Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Éducation, 10% de la formation consacrée au contexte, afin de dépasser la sensibilisation aux questions contextuelles et véritablement fournir aux enseignants des outils opérationnels, pour les aider à contextualiser leurs enseignements mathématiques dès la formation initiale.

## **Bibliographie**

- Bichara, J. (2003). *Les mathématiques dans le grand public et dans l'enseignement : Comparaison, analyse didactique*. Thèse de doctorat non publiée, Université Paul Sabatier, France.
- Charpentier, J.-M., & François, A. (2015). *Atlas linguistique de la Polynésie française*. De Gruyter Mouton Université de la Polynésie française.
- Delcroix, A., Forissier, T., & Anciaux, F. (2013). Vers un cadre d'analyse opérationnel des phénomènes de contextualisation didactique. Contextualisations didactiques : approches théoriques. Dans F. Anciaux, T. Forissier, & L.-F. Prudent, *Contextualisations didactiques : approches théoriques* (éd. Cognition et Formation, pp. 141-185). L'Harmattan. Récupéré sur <https://hal.univ-antilles.fr/hal-01530871>.
- Groux, D. (1997). L'éducation comparée : approches actuelles et perspectives de développement. *Revue française de pédagogie*, 121, 111-139. doi:doi : <https://doi.org/10.3406/rfp.1997.1149>
- Merlo-Leurette, S., & Forissier, T. (2009). La contextualisation dans l'enseignement des sciences et techniques en Guadeloupe. (I. d. Grenoble, Éd.) *Grand N*(83). Récupéré sur <https://hal.univ-antilles.fr/hal-01537716>
- Sauvage Luntadi, L., & Tupin, F. (2012, janvier). La compétence de contextualisation au coeur de la situation d'enseignement-apprentissage. (I. d. éducatives, Éd.) *Phroneis*, 1(1), 102-117. doi:<https://doi.org/10.7202/1006488ar>
- Von den Steinen, K. (2016). *Les Marquisiens et leur art : l'ornementation primitive des mers du Sud (vol. 1) Le tatouage*. Papeete: Au Vent des îles.