



**HAL**  
open science

## Programme de recherche : “ Rapport au(x) savoir(s), subjectivité, multiculturalité ”

Matairea Cadousteau, Matairea Cadousteau

### ► To cite this version:

Matairea Cadousteau, Matairea Cadousteau. Programme de recherche : “ Rapport au(x) savoir(s), subjectivité, multiculturalité ”. 2023. hal-04270173v1

**HAL Id: hal-04270173**

**<https://hal.science/hal-04270173v1>**

Preprint submitted on 3 Nov 2023 (v1), last revised 2 Dec 2023 (v2)

**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.



## Programme de recherche :

« Rapport au(x) savoir(s), subjectivité, multiculturalité »

© CMJS

Laboratoire de rattachement du projet :

**CRREF - EA 4538**

✉ [tforissi@espe-guadeloupe.fr](mailto:tforissi@espe-guadeloupe.fr)

Université des Antilles

Campus de la Guadeloupe



Candidat porteur du projet :

**Matairea Cadousteau**

Docteur en Sciences de l'éducation  
(Université de la Polynésie française, 2022)

✉ [cadousteaumatairea@hotmail.com](mailto:cadousteaumatairea@hotmail.com)

## Descriptif du programme

Le rapport au(x) savoir(s) d'un individu n'est pas sans lien avec son ancrage culturel ni avec les dynamiques qui l'animent en tant que Sujet *en contexte*. Penser qu'« il n'y a de sens que du désir » (Beillerot, 1996, p. 73), c'est admettre que les individus oscillent continuellement entre *attirance* et *répulsion*, y compris dans leur rapport au(x) savoir(s) et au(x) processus d'apprentissage. Une telle approche prolonge les travaux cliniques d'orientation psychanalytique menés dans le champ de la didactique (Carnus, 2015). Jusqu'à présent, ces derniers n'ont été que peu développés dans les contextes ultramarins, c'est-à-dire au prisme de la *multiculturalité* et de l'empreinte (ou « legs »<sup>1</sup>) colonial(e). Quelques travaux récents en sciences de l'éducation ont néanmoins permis de saisir les nombreux mécanismes observables chez le sujet qui s'empare de son rôle (de professeur ou d'élève) dans une situation didactique, en contexte *inter-* ou *multiculturel* (Chartofylaka, Odacre & Delcroix, 2021 ; Cadousteau, 2022).

Le programme scientifique présenté vise à saisir comment les rapports entre sujets, au sein de territoire où la multiculturalité est forte, sont constitutifs des rapports aux savoirs qu'ils construisent, dans une visée pragmatique. Il s'agit de déployer un travail d'ampleur sur les questions relatives aux savoirs « locaux » et à leur transmission au sein des systèmes éducatifs ultramarins (ces derniers étant envisagés, dans un avenir proche, comme « adaptés aux spécificités culturelles », par de nombreux acteurs politiques et institutionnels). Le programme de recherche vise, surtout, à mettre en œuvre un raisonnement comparatiste dont l'ambition est qu'il puisse servir à la construction de références communes, au sein des départements et des territoires ultramarins étudiés.

La crise liée à la pandémie mondiale de 2020 a, par ailleurs, mis en évidence certaines défaillances des politiques éducatives et permis la mise en valeur de problématiques urgentes au sein des familles et des institutions scolaires, notamment en lien avec l'accompagnement parental en contexte ultramarin (Cadousteau et al., 2021). Dès lors, s'intéresser aux familles, notamment en lien avec leurs *appréhensions* et leurs *affects* liés à la mise en œuvre d'un scénario didactique contextualisé, est devenu indispensable. Faire exister les savoirs traditionnels ou locaux au sein d'une école qui considère davantage les éléments culturels des familles paraît être un levier pour rapprocher une école peut-être trop « hexagono-centré ».

Les différents éléments mentionnés invitent, ainsi, à investiguer trois composantes qui semblent particulièrement centrales au sein du programme de recherche envisagé : les savoirs « locaux » et leurs intérêts dans la construction des savoirs supra-communautaires (1), les protagonistes (élèves et professeurs) de la situation didactique vivant un scénario didactique « contextualisé » (2), les familles et leurs appréhensions de l'école à l'issue de l'expérimentation (3).

### Mot-clés :

Apprentissage ; savoirs « locaux » ; curricula ; Outre-mer ; EBEC ; didactique.

---

<sup>1</sup> En référence aux travaux déployés au cours des dernières années par Salaün, et qui font usage de ce terme.

Dans le cadre de ce programme de recherche, le premier projet envisagé sur trois années s'intitule :

**Contextualisations et Apprentissages en Outre-mer (acronyme : CCAO)**

Enseigner les savoirs du curricula national sur la base des savoirs « locaux » en Polynésie française, en Nouvelle-Calédonie et dans les Antilles françaises : depuis l'émergence de logique de contextualisation vers une didactique des enseignements basés sur les effets de contextes (DEBEC).

### **Éléments de contexte**

L'intérêt grandissant que suscitent les territoires ultramarins dans les réflexions politiques menées en France hexagonale semble démontrer un projet étatique qui vise à garantir une prise en compte des spécificités de ces territoires. Citons, à titre d'exemple, la construction d'un observatoire de l'Outre-mer au niveau institutionnel ainsi que les différents dialogues de coordination menés par le ministre chargé des Outre-mer sur des questions sociales vives au sein de ces territoires : les langues régionales, l'enseignement de l'histoire ou les questions statutaires par exemple. Un autre exemple de financement par l'État au sein des territoires ultramarins est celui du Service Militaire Adapté (SMA), qui propose une formation visant à « améliorer la qualification des professionnels actifs » (Rapport d'activité de la DGOM, 2022).

Dans le domaine de l'éducation, plus précisément, un même constat, unanime, peut être fait concernant les territoires ultramarins concernant les résultats de réussite des élèves. En effet, de nombreux rapports institutionnels<sup>2</sup> mettent en évidence le retard des systèmes scolaires ultramarins en comparaison aux résultats du système éducatif en France hexagonale. Le rapport d'information n°4204, réalisé par la Délégation aux outre-mer à l'issue d'une mission d'information sur l'enseignement (« chargée d'examiner la situation dans trois départements confrontés à un vieillissement de leur population, la Martinique, la Guadeloupe et La Réunion »), pointe « un environnement difficile, marqué par une géographie handicapante, un climat extrême, une forte présence d'élèves allophones, des conditions socio-économiques précaires » qui induisent, selon ses rédacteurs, « un fort taux de journées d'enseignement perdues ». Ces territoires, comme ceux de la Polynésie française et de la Nouvelle-Calédonie, sont ainsi marqués par « un fort taux d'échec scolaire et d'illettrisme persist[ant] malgré des progrès notables » (Rapport d'information n°4204).

Le chapitre premier du code de l'éducation régissant les missions et l'organisation des instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation (INSPE) précise, par ailleurs, les enjeux de ses missions au sein de ces territoires : « dans les académies d'outre-mer, [les INSPE] préparent les enseignants aux enjeux du plurilinguisme ». Dans le prolongement de cette ambition, les INSPE « assurent le développement et la promotion de méthodes pédagogiques innovantes », notamment dans les territoires ultramarins, par une réflexion spécifique sur le concept de *contextualisation*. Ces occurrences nous donnent une justification de l'intérêt de notre projet de recherche déployé au sein des territoires ultramarins.

Développons succinctement quelques éléments permettant de comprendre ces Écoles de la République *en contexte* dans ses trois territoires ultramarins. Dans le domaine de l'éducation, des disparités importantes sont à noter entre les trois territoires faisant l'objet de

---

<sup>2</sup> Tels que les rapports d'information de la délégation aux Outre-mer, les rapport des chambres régionales et territoriales des comptes ou le dernier rapport du Sénat en la matière (Longuet, 2020).

la recherche : les Antilles françaises, la Nouvelle-Calédonie et la Polynésie française. Elles sont d'ordres historique, culturel et géographique. Si chacun de ces territoires possède des spécificités, ils ont, également, des caractéristiques communes : au niveau territorial (ce sont tous les trois des territoires insulaires), au niveau culturel (ils sont marqués par une multiculturalité forte) et sur le plan de l'histoire politique (un passé de « colonie française »).

Certes, les Antilles françaises, appelées un temps « les vieilles colonies » se distinguent par son passé « d'île à sucre et à esclave » (Pérotin-Dumon, 1994, p.302) et semble, en ce point, très différente des deux autres territoires investigués. Cependant, ces trois territoires sont marqués par un processus de « colonisation » et par la mise en place, à différents moments, de l'école Républicaine de Jules Ferry et ses prédécesseurs, dont « le projet, officiellement assimilationniste et tout entier dédié à l'apprentissage de la langue du colonisateur, et sa mise en œuvre, plutôt résolument différentialiste et au rendement assez faible en termes de francisation » (Salaün, 2016 : 30).

Plus spécifiquement sur la Guadeloupe, on notera la participation de l'État au plan d'Actions Interministériel pour la Jeunesse (PAJ) piloté par le préfet de la Guadeloupe. Dans ce PAJ ambitieux lancé en mars 2022 au sein du département de la Guadeloupe, on y trouve des occurrences démontrant la volonté de la Région et de l'État de « mieux prendre en compte les spécificités du territoire », notamment en lien avec la conception et la mise en œuvre d'une politique de la ville « adaptée » (PAJ, 2022, p. 16), et, plus précisément sur l'apprentissage et la culture, une volonté de « valoriser la culture locale et permettre un accès facilité à toutes les formes de culture » par la « transm[ission] [de] la culture guadeloupéenne » (PAJ, 2022 : 31).

En Polynésie française, l'école est rendue obligatoire sous le Protectorat dès 1848 dans la loi XVIII du code Pomare. Durant cette période et jusqu'à l'annexion de la Polynésie française en 1880 (la Polynésie française devient un EFO), et avant la promulgation d'un décret en 1887 instaurant l'instruction primaire sur le modèle de celui mis en place par Jules Ferry, « un premier enseignement officiel et régulier est organisé par la *London Missionary Society* à partir de 1824, concurrencé par l'arrivée en 1847 d'éducateurs catholiques, les Frères des écoles chrétiennes et les Sœurs de Saint-Joseph-de-Cluny » (Salaün, 2016 : 35).

Depuis le protectorat, les statuts régissant la collectivité ont évolué, et l'année 1984 marque un tournant statutaire important. La Polynésie obtient un statut d'autonomie interne, et ce nouveau statut a permis par la suite la signature de la convention du 31 mars 1988 entre l'État et le Territoire rendant la possibilité aux responsables du système éducatif de Polynésie française de procéder à des aménagements de programme et à l'adaptation des manuels scolaires. On peut prendre pour exemple les récents textes officiels rédigés par le ministère polynésien de l'Éducation concernant les nouveaux programmes « ajustés et adaptés » du cycle 2 de Polynésie française, proposés en 2020 à la communauté éducative.

Ces programmes « ajustés et adaptés » tendent à affirmer cet intérêt certain pour les éléments issus du contexte culturel polynésien. Concernant, en particulier, l'apprentissage de la numération orale, par exemple, on y trouve l'idée que « 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 » (MEJS, 2020 : 87). Si l'étude récente du macrocontexte polynésien semble révéler un intérêt affiché par la noosphère à considérer les contextualités polynésiennes, de manière plus fine, on constate que les ambitions du programme en mathématiques sont calquées sur celles de la France hexagonale et les exigences curriculaires des textes métropolitains.

On citera, pour exemple, un des objectifs fixés pour l'élève scolarisé en CE1 en cycle 2 sur la connaissance des nombres : « il donne à l'oral comme à l'écrit le nombre qui suit et le nombre qui précède un nombre donné entre 1 et 999 » (MEJS, 2020 : 92). Cet objectif semble déconnecté de la réalité imposée par la valeur marchande du franc pacifique. En effet, les

territoires français du Pacifique utilisent une monnaie particulière, le franc Pacifique (CFP). Un franc Pacifique valait 0,055 FF et vaut actuellement 0,0084 €, ainsi un élève de maternelle peut avoir dans sa poche des pièces de 100 CFP et s'il achète une petite bouteille d'eau et un « casse-croûte », il peut payer 350 CFP, mais en classe, il n'aurait pas le droit d'utiliser des nombres supérieurs à dix. Ce simple constat a fourni localement une justification incontestable à la démarche consistant à enseigner précocement les numérations pour ce qu'elles sont. Le contexte oblige, ici, des adaptations dans la planification des apprentissages : il rend nécessaire des modifications en toute logique.

En Nouvelle-Calédonie, les premières traces d'un enseignement organisé à l'image de ce qui était proposé ailleurs sur le vieux continent remontent à la période du régime de l'indigénat, de 1881 à 1946. On notera qu'il s'agit d'« écoles indigènes », organisées par les tributs et, pour une partie d'entre celles-ci, religieuses. Elles ne sont cependant pas obligatoires. Une autre période démarre à la période de l'après-guerre, les écoles indigènes deviennent écoles de tribu, et on assistera à une hausse du rejet de l'école française républicaine. En mars 1985, durant les événements de 1984-1988, les écoles populaires Kanak sont créées par le Front de libération nationale kanak et socialiste (FLNKS) sur fond de tensions politiques fortes. Il faudra attendre cependant les années 2000, avec le transfert des compétences de l'État conférant à la Nouvelle-Calédonie une grande majorité des responsabilités en matière d'enseignement, pour voir se mettre en place une politique d'adaptation des programmes.

On trouvera, afin de comprendre les dérives d'un enseignement proposé à l'époque par des maîtres expatriés, une première caricature intéressante de l'enseignement traditionnel proposé en Nouvelle-Calédonie : le personnage de *Mme Boubignau*, dans *À bord de l'Incertaine* (Mariotti, 1942), récit dans lequel on identifie clairement les incompréhensions culturelles découlant d'une situation, certes fictive, mais riche en enseignement, où l'enseignant, se cramponnant à sa pratique et des outils qu'elle utilisait en France hexagonale, ne peut comprendre des interventions légitimes d'un petit enfant calédonien sur les saisons en N-C, différentes de celles d'un pays tempéré du Nord. C'est aussi un exemple qui permet d'illustrer un effet de contexte dans une situation didactique dont l'issue est désastreuse : l'enfant détenant pourtant le savoir se voit réprimer par un enseignant qui nie les réalités climatiques d'une région qu'il peine à découvrir et comprendre.

Pour conclure sur ces premiers éléments de contexte, on insistera sur le fait que la prise en compte du contexte pour l'application des textes nationaux semble peu à peu émerger dans les discours politiques et semble de plus en plus présente dans les gouvernances prenant davantage en compte des réalités des contextes, géographiques et culturels, et prescrivant des actions de l'État, des régions et des territoires allant dans ce sens.

## Questions de recherche

Au moins deux spécificités relatives aux contextes ultramarins étudiés peuvent ici être mentionnées afin de saisir l'intérêt d'une étude sur les dynamiques et logiques de contextualisation dans ces territoires et faire émerger les questionnements exploratoires orientant notre recherche :

- Mises en place, parfois, de manière concomitante à l'école Républicaine, les écoles d'outre-mer ont été instituées de différentes manières et à différents moments. Cette institutionnalisation semble dépendre du statut du territoire dans lequel les lois métropolitaines étaient mises en application. Si quelques travaux se sont intéressés à l'école dans différents territoires ultramarins (Bartoux, 2008, 2012 ; Salaün & Le plain, 2018 ; Salaün, 2022), l'historiographie de ces institutions « en contexte » reste encore lacunaire, parfois en raison de l'absence de données liées à ces périodes. Comprendre aujourd'hui ces institutions, qui sont le résultat de leurs évolutions à travers le temps, au sein de ces différents contextes nécessite une certaine compréhension des tournants opérés par la mise en œuvre de politiques spécifiques, voire de logique de contextualisation par la noosphère (entendons ici : les décideurs politiques, à différentes échelles). Postulant que les écoles de la République dans ces différents contextes comportent ou comportaient des différences, mais aussi des similitudes avec l'école de la République en France hexagonale, nous envisageons un premier travail d'envergure visant à reconstituer les évolutions des Écoles d'Outre-mer et leurs comparaisons (précisons-le : ce travail a déjà été amorcé au sein de certains territoires et concerne certains champs disciplinaires). Ce premier travail nous permettra de comprendre l'émergence des logiques de *contextualisation* (voire d'indigénisation) *dans leurs contextes*. Une première hypothèse nous porte à croire que ces émergences relèvent de diverses raisons : des impulsions structurelles, institutionnelles et politiques (politique éducative, réalités géographiques) d'une part, et des impulsions individuelles de professionnels de l'éducation. Ce développement nous permet de synthétiser ce premier but autour de la question : *comment se sont enchevêtrés les différentes versions des Écoles de la République en Outre-mer ?*<sup>3</sup>
- La seconde question a trait aux supposées impulsions individuelles de professionnels de l'éducation au sein de ces différents territoires. Nous tentons ici d'explorer les « effets de contexte » induits dans la pratique du professeur par sa rencontre à l'élève, *enfant en contexte*, et de comprendre ce que l'on pourrait appeler des « didactiques des enseignements basés sur les effets de contexte (D-EBEC) ». Nous sommes tentés de croire que les effets de contexte agissant entre professeurs et élèves au sein de territoires multiculturels contribuent à une construction didactique originale par le professionnel. Ainsi, comprendre cette construction au travers de cas spécifique permettra de poser les bases d'une réflexion sur les D-EBEC : *Comment l'expérience de classe en contexte encourage-t-elle les D-EBEC dans la professionnalité enseignante? Trouve-t-on, dans ces expériences professionnelles, des invariants didactiques aptes à poser les fondements d'une approche originale en didactique ?*<sup>4</sup>

Trois axes scientifiques seront déployés afin de saisir au mieux les différentes questions préalablement énoncées : « l'historiographie comparée des Écoles de la République en Outre-mer spécifiquement axée sur l'émergence de logique de contextualisation » (axe 1), « vers des didactiques des enseignements basés sur les effets de contexte (D-EBEC) » (axe 2) et

---

<sup>3</sup> Cette question sera traitée dans l'axe 1.

<sup>4</sup> Ces questions seront traitées dans l'axe 2.

« facteurs motivationnels chez l'enseignant mettant en œuvre un EBEC » (axe 3).

Ces axes scientifiques de recherche s'inscrivent dans la lignée des travaux de chercheurs de l'université des Antilles (Anciaux, 2013 ; Forissier, 2019), en proposant un éclairage des mécanismes en jeu chez l'enseignant et l'élève, en œuvre lors de la mise en œuvre d'un enseignement contextualisé, mais qui « n'est surtout pas qu'adapt[ion] » à un contexte (Delcroix, 2019).

- **Axe 1. L'historiographie comparée des Écoles de la République en Outre-mer spécifiquement axée sur l'émergence de logique de contextualisation**

Questions de départ : Comment se sont enchevêtrés les différentes versions des Écoles de la République en Outre-mer ? Quels sont les éléments déclencheurs de l'émergence de logique de contextualisation au niveau des politiques éducatives localement ?

- **Axe 2. Pour le développement des didactiques des enseignements basés sur les effets de contexte (D-EBEC)**

Questions de départ : Comment l'expérience de classe en contexte encourage-t-elle les D-EBEC dans la professionnalité enseignante ? Trouve-t-on dans ces expériences professionnelles des invariants didactiques aptes à poser les fondements d'une approche originale en didactique ? L'expérimentation sous forme d'ingénierie didactique négociée avec l'enseignant relève-t-elle de spécificités dans des situations où l'effet de contexte entre en jeu ?

- **Axe 3. Facteurs motivationnels chez l'enseignant et l'élève en œuvre lors de la mise en œuvre d'un EBEC**

Questions de départ : Est-ce qu'un EBEC porte plus de sens qu'un enseignement « ordinaire » en contexte ultramarin ? Que révèle le discours de l'enseignant sur ses appréhensions lors de la mise en œuvre d'un EBEC ? Quels sont les facteurs motivationnels émergeant chez l'enseignant et l'élève ? Y a-t-il des facteurs motivationnels communs liés au « legs » colonial chez l'enseignant exerçant en contexte ultramarin ?



## Méthodologie

Afin de favoriser la bonne faisabilité de l'enquête, nous avons construit le projet comparatif sur la base d'un réseau déjà établi de chercheurs-collaborateurs, ce qui a orienté le choix des terrains vers trois contextes ultramarins : la Polynésie française, la Nouvelle-Calédonie et les Antilles françaises (Guadeloupe, Martinique).

Ces trois terrains renvoient à des structures sociales et à des contextes culturels différents, en même temps qu'ils sont différemment rattachés à la France, via des statuts juridiques et des niveaux d'autonomie variables (« pays », « territoire », « région », « département »), et des histoires coloniales elles-mêmes distinctes.

Ces différences de statut constituent *in fine* des variables dans le cadre de notre programme de recherche, dans la mesure où elles impliquent des différences en termes d'histoires politiques dans le territoire étudié, mais également à l'école, en tant qu'institution républicaine soumise aux réalités culturelles et aux savoirs « locaux » ainsi qu'à leurs modes de transmission.

Détaillons succinctement, à suivre, les méthodologies envisagées pour chacun des axes.

- **Axe 1. L'historiographie comparée des Écoles de la République en Outre-mer spécifiquement axée sur l'émergence de logique de contextualisation**

Questions de départ : Comment se sont enchevêtrés les différentes versions des Écoles de la République en Outre-mer ? Quels sont les éléments déclencheurs de l'émergence de logique de contextualisation au niveau des politiques éducatives localement ?

L'enquête sera, dans un premier temps, amorcée par une collecte et une synthèse des données de cadrage disponibles pour les trois contextes étudiés. Cette démarche nous amènera à nous intéresser aux différents travaux universitaires abordant, de manière plus ou moins complète, des historiographies des institutions scolaires de la période coloniale à nos jours. Il s'agira de trouver également des récits ethnographiques (Leiris, 1955) sur l'école au sein des anciennes colonies.

Dans un second temps, nous tenterons d'identifier les éléments de récits semblant décrire une tentative de contextualisation des apprentissages et de construire une temporalité précise et comparée de ces différentes occurrences historiques. Enfin, nous rapprocherons l'ensemble des données afin de caractériser l'émergence de différentes périodes historiques permettant la promotion de la contextualisation didactique au sein du système éducatif.

- **Axe 2. Pour le développement des didactiques des enseignements basés sur les effets de contexte (D-EBEC)**

Questions de départ : Comment l'expérience de classe en contexte encourage-t-elle les D-EBEC dans la professionnalité enseignante ? Trouve-t-on dans ces expériences professionnelles des invariants didactiques aptes à poser les fondements d'une approche originale en didactique ? L'expérimentation sous forme d'ingénierie didactique négociée avec l'enseignant relève-t-elle de spécificités dans des situations où l'effet de contexte entre en jeu ?

L'enquête sera, dans un premier temps, amorcée par un appel à contribution auprès des enseignants des rectorats des territoires étudiés. L'appel visera à recueillir des récits de vie de classe de professionnels ayant déclaré préalablement avoir « pris en compte le contexte » dans leurs pratiques. Nous envisageons d'identifier des classes d'âge au sein de la cohorte étudiée, le but étant de recueillir, en plus des enseignants encore en poste, des récits de vie de classe

auprès d'enseignants retraités afin de saisir les mouvements significatifs entre générations.

Le second volet concernera les pratiques actuelles et récentes, déclarées comme « prenant en compte le contexte » par le professionnel. Nous recueillerons les fiches de préparation utilisées et/ou conçues par les professionnels et nous identifierons les variables didactiques et leurs modalités de mise en œuvre spécifiquement liées aux EBEC.

Enfin, le troisième volet concernera des enseignants volontaires souhaitant concevoir et mettre en œuvre un scénario didactique « contextualisé » qui prendra appui sur les enseignements des fondamentaux. Une première phase d'entretien nous permettra de recueillir les représentations (plus encore, d'un point de vue psychanalytique, le Déjà-là (Loizon, 2004, 2009 ; Loizon et al., 2005)) ainsi que les pratiques déclarées portant sur la contextualisation. Nous procéderons à une analyse du discours (Bardin, 2013).

Nous accompagnerons les enseignants, dans le cadre de formation continue, dans la conception de leur scénario didactique (Artigues, 1988). Nous en ferons une analyse fine. Puis, nous procéderons à la captation, en classe, des interactions et l'action du professeur. In fine, nous procéderons à des entretiens d'autoconfrontation à leur pratique afin de saisir les mouvements professionnels opérés par le sujet à la suite de la mise en œuvre d'un enseignement contextualisé. La méthodologie de ce troisième volet s'inspire de la méthodologie traditionnellement utilisée en didactique clinique d'orientation psychanalytique (Carnus, 2013).

- **Axe 3. Facteurs motivationnels chez l'enseignant et l'élève en œuvre lors de la mise en œuvre d'un EBEC**

L'enquête de terrain (Beaud et Weber, 2010) sera déployée, en deux vagues, sur la base d'un croisement de méthodes qualitatives (Winance et Fournier, 2016). Il s'agit de constituer un corpus riche de matériaux empiriques : l'observation directe (au sein des classes), l'entretien sociologique, d'abord exploratoire (Fugier, 2009), puis semi-directif (Combessie, 2007) et enfin ethnographique<sup>5</sup> (Beaud, 1996) auprès des professeurs, et l'étude de cas approfondi (Leplat, 2002 ; Passeron & Revel, 2005).

Il s'agit, en adoptant cette démarche, d'analyser les trajectoires professionnelles ainsi que les caractéristiques de leurs discours, de leurs représentations, de leurs pratiques déclarées en lien avec une observation directe des outils en classe. On sera ainsi en mesure de construire une analyse qui prenne en compte les dimensions subjectives (*discours collectés, pratiques déclarées*) comme objectives (*outils en classe*).

Nous serons également sensibles au ressenti positif ou négatif présent dans le discours du professeur. Les facteurs de motivation et de démotivation pour la mise en œuvre d'un EBEC seront identifiés. La diversification des profils des enseignants sera recherchée, afin de collecter des données relatives à l'expérience d'enseignants novices et experts, en prenant tout spécialement en compte les parcours et les profils linguistiques des individus.

---

<sup>5</sup> L'entretien ethnographique permet de croiser le recueil de données discursives (échange verbal) avec des éléments relevant de l'observation directe du contexte et de l'interaction elle-même. Il est envisagé en classe.

### **Éléments sur le portage scientifique du projet :**

Ce projet de recherche sera porté par l'Unité de Recherche Contextes, Recherches et Ressources en Éducation et Formation (CRREF, Université des Antilles) d'affectation. Les recherches qui y sont rattachées seront menées sur place, en interaction avec les étudiants, les enseignants et enseignants-chercheurs, les institutions et autres partenaires. Les collaborations avec des chercheurs de l'Université des Antilles ainsi que celle de la Nouvelle-Calédonie seront mises en place dès la première phase de mise en œuvre du projet. Ce projet fera également l'objet d'une proposition spécifique au sein du réseau Recherches Interdisciplinaires sur les Interactions entre Cultures, Langues et Apprentissages Scolaires (RIICLAS).

Enfin, un partenariat avec le laboratoire de recherche EASTCO, de l'Université de la Polynésie française, pourra également être envisagé, afin de favoriser une synergie scientifique au-delà des frontières territoriales et de nourrir au mieux l'approche comparatiste, au cœur du programme de recherche proposé.

## Bibliographie

- Artigue, M. (1988), Ingénierie didactique. *Recherches En Didactique Des Mathématiques*, 9(3), 281–308. <https://revue-rdm.com/1988/ingenierie-didactique-2/>
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France.
- Barthoux, G. (2008). *L'école à l'épreuve des cultures*. Presses Universitaires de France.
- Barthoux, G. (2012). *L'enfant polynésien et l'école*. L'Harmattan.
- Beaud, S. (1996). L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'« entretien ethnographique. *Politix* 9(3).
- Beaud, S., & Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain*. Édition La Découverte.
- Beillerot, J. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. L'Harmattan.
- Cadousteau, M. (2022). *Construction professionnelle du sujet enseignant stagiaire - une approche didactique clinique en contexte polynésien*. Thèse de doctorat non publiée. Punaauia : Université de Polynésie française.
- Carnus, M.-F., & Terrisse A. (dirs.). (2013). *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question*. Édition EP&S
- Chartofylaka, L., Odacre, E., & Delcroix, A. (2021). Interculturalité et apprentissage à distance en formation d'enseignants. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 2021, 37 (1)
- Combessie, J.-C. (2007). L'entretien semi-directif. Dans J.-C. Combessie, *La méthode en sociologie*. (pp. 24-32). Édition La découverte.
- Longuet, G. (2020). *Rapport général n° 140*. <https://www.senat.fr/rap/119-140-314/119-140-3141.pdf>
- Delcroix, A. (2019). Contextualisation didactique : un concept en tension ? », *Contextes et didactiques* [En ligne], 14. <https://doi.org/10.4000/ced.1295>
- Delcroix, A., Forissier, T., & Anciaux, F. (2013). Vers un cadre d'analyse opérationnel des phénomènes de contextualisation didactique. Dans F. Anciaux, T. Forissier et L. F. Prudent (dirs.), *Contextualisations didactiques. Approches théoriques* (p. 141-185). L'Harmattan.
- Délégation des Outre-mer (DGOM). (2022). *Rapport d'information sur l'enseignement dans les Outre-mer dans les territoires en dépression démographique*. [https://www.assemblee-nationale.fr/dyn/15/rapports/om/115b4204\\_rapport-information.pdf](https://www.assemblee-nationale.fr/dyn/15/rapports/om/115b4204_rapport-information.pdf)
- Direction Générale des Outre-mer (DGOM). (2022). *Rapport d'activité de la DGOM*. <https://www.outre-mer.gouv.fr/rapport-dactivite-de-la-dgom-2022>
- Forissier, T. (2019). *Contextualisation et effets de contextes dans l'apprentissage des Sciences*. Habilitation à diriger les recherches, université des Antilles et de la Guyane, 2019. Disponible en ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-02277162/document>. Consulté le 4 juillet 2021.
- Fugier, P. (2009). La mise en œuvre d'un protocole de recherche exploratoire en sociologie. Question de départ et quelques ficelles du métier. *Revue ¿ Interrogations ?* (8).
- Leiris, M. (1955). *Contacts de civilisations en Martinique et en Guadeloupe*.
- Leplat, J. (2002). De l'étude de cas à l'analyse d'activité. *Perspectives Interdisciplinaires sur le Travail et la Santé*, 4(2). <https://doi.org/10.4000/pistes.3658>
- Loizon, D., Margnes, E., & Terrisse, A. (2005). La transmission des savoirs: le savoir personnel de l'enseignant. *Savoirs*, 8(2), 107-123. <https://doi.org/10.3917/savo.008.0107>
- Loizon, D. (2009). Les filtres personnels dans l'action didactique. Dans A. Terrisse & M.-F. Carnus, *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS). Quels enjeux de savoirs ?* (pp. 83-100). Éditions De Boeck.
- Loizon, D. (2004). *Analyse des pratiques d'enseignement du judo : identification du savoir transmis à travers les variables didactiques utilisées par les enseignants en club et en EPS* [Thèse de doctorat, Université de Toulouse Jean Jaurès]. Theses.fr. <https://www.theses.fr/2004TOU30031>
- Mariotti, J. (1942). *A bord de l'Incertaine*. Stock.
- Ministère de l'éducation, de la jeunesse et des sports (MEJS). (2020a). *Programmes ajustés et adaptés à la Polynésie française, cycle 2*. <https://www.education.pf/wp-content/uploads/2020/07/Livret-C2.pdf>
- Ministère de l'éducation, de la jeunesse et des sports (MEJS). (2020b). *Programmes ajustés et adaptés à la Polynésie française, cycle 3*. <https://www.education.pf/wp-content/uploads/2020/07/Livret-C3.pdf>

- <content/uploads/2020/07/Livret-C3.pdf>
- Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur de la jeunesse et des sports (MEESJS). (2016). *Programmes adaptés à la Polynésie française cycles 2 et 3*. [https://www.education.pf/wp-content/uploads/2016/08/2016-Programmes\\_Cycles-23-Version\\_29-07-2016.pdf](https://www.education.pf/wp-content/uploads/2016/08/2016-Programmes_Cycles-23-Version_29-07-2016.pdf)
- Passeron, J.-C., & Revel, J. (2005). Penser par cas. Raisonner à partir de singularités. Dans J.-C. Passeron & J. Revel, *Penser par cas*. Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Pérotin-Dumon, A. (1994). Histoire et identité des Antilles française : les prémisses d'une historiographie moderne. *Revista de estudios americanos* (2). 301-315.
- Préfecture de la Guadeloupe (PAJ). (2022). *Plan d'action Interministériel pour la Jeunesse*. <https://www.guadeloupe.gouv.fr/contenu/telechargement/25645/157171/file/Plan%20actions%20interminist%C3%A9riel%20pour%20la%20jeunesse.pdf>
- Salaün, M. (2016). Citoyens en principe, indigènes en pratique ? L'obligation scolaire et ses dilemmes à Tahiti sous la III<sup>e</sup> République. *Politix*, 116(4), 29-52. <https://doi.org/10.3917/pox.116.0029>
- Salaün, M., Vernaudon, J., & Paia, M. (2016). Le tahitien, c'est pour dire bonjour et au revoir : paroles d'enfants sur une langue autochtone en sursis. *Enfances, Familles, Générations*, 25. <https://www.erudit.org/fr/revues/efg/2016-n25-efg03027/1039498ar/>
- Salaün, M., & Le Plain, E. (2018). *L'école ambiguë : histoires de familles à tahiti*. L'Harmattan.
- Winance M., & Fournier C. (2016) Jalons historiques pour comprendre les enjeux de la recherche qualitative , Dans J. Kivits, *Les recherches qualitatives en santé*. (pp. 24-42).

## Calendrier : Phase 1 (18 mois)

Durée estimée du projet scientifique : 18 mois

	Septembre 2023	Octobre 2023	Novembre 2023	Décembre 2023	Janvier 2024	Février 2024	Mars 2024	Avril 2024	Mai 2024	Juin 2024	Juillet 2024	Août 2024	Septembre 2024	Octobre 2024	Novembre 2024	Décembre 2024	Janvier 2025	Février 2025
<b>1. Travail préparatoire – Axe 1</b>																		
1.1. Cadrage contextuel de l'enquête																		
1.2. Recensement des historiographies de l'école en Outre-mer																		
1.3. Rédaction d'une note de synthèse																		
<b>2. Appel à contribution auprès des enseignants des rectorats des territoires étudiés – Axe 2 (Volet 1)</b>																		
2.1. Appel à contribution																		
2.2. Recensement au sein des académies																		
<b>3. Traitement et analyse des données – Axe 1</b>																		
3.1. Analyse des historiographies existantes																		
3.2. Regroupement des occurrences																		
3.3. Interprétation du corpus																		
<b>4. Recueil des données – Axe 2 (Volet 2)</b>																		
4.1. Recueil des récits de vie de classe																		
4.2. Recueil des fiches de préparation utilisées et/ou conçues par les professionnels																		
4.3. Identification des variables didactiques et leurs modalités																		

N.B. : Ce calendrier prévisionnel pourra être adapté en fonction des attentes de l'INSPE.

## Calendrier : Phase 2 (18 mois)

Durée estimée du projet scientifique : 18 mois

	Mars 2025	Avril 2025	Mai 2025	Juin 2025	Juillet 2025	Août 2025	Septembre 2025	Octobre 2025	Novembre 2025	Décembre 2025	Janvier 2026	Février 2026	Mars 2026	Avril 2026	Mai 2026	Juin 2026	Juillet 2026	Août 2026
<b>5. Ingénierie didactique « contextualisé » / Production et Conception - Axe 2 (Volet 3)</b>																		
5.1. Formation continue – Ingénierie didactique contextualisée																		
5.2. Réalisation de la grille d’entretien et réalisation auprès des enseignants volontaires																		
5.3. Conception																		
<b>6. Ingénierie didactique « contextualisé » (IDC) / Mise en œuvre - Axe 2 (Volet 3)</b>																		
6.1. Mise en œuvre de l’IDC et captation en classe																		
2.2. Retranscription et analyse																		
<b>7. Traitement, analyse (à poursuivre), et interprétation des données – Axe 2 et 3</b>																		
3.1. Codage des entretiens																		
3.2. Analyse du corpus (double analyse Axe 2 et 3)																		
3.3. Interprétation																		
<b>8. Confrontation des résultats (triangulation entre chercheurs) et rédaction</b>																		
4.1. Confrontation des analyses entre chercheurs																		
4.2. Triangulation des données																		
4.3. Rapport final et restitution des résultats ( <i>communications scientifiques et au moins un article scientifique</i> )																		

*N.B.* : Nous envisageons notamment de présenter les résultats de l’enquête auprès du ministère des Outre-mer, avec invitation de différents acteurs de l’éducation des différents territoires ultramarins (en Polynésie française, le ministère de l’Éducation, et dans les autres territoires, les IA-DASEN). Il est à noter que le calendrier de ces interventions ne peut pas encore être fixé au moment du dépôt de ce dossier, au vu du fait qu’il résultera des dialogues menés, au cas par cas, avec les différentes institutions concernées.

### *Rappel des principales échéances*

- Livraison d’un rapport d’enquête intermédiaires dressant l’état d’avancement du projet au 1<sup>er</sup> février 2025
- Livraison du rapport d’enquête final au 1<sup>er</sup> juillet 2026

## Éléments relatifs au budget prévisionnel

Le coût total relatif à la réalisation du projet est estimé à 15 000 euros.

### **Cofinancements envisagés**

Un financement sera demandé au ministère polynésien de l'Éducation, ainsi qu'à la délégation aux Outre-mer via le Ministère en charge de nos territoires ultramarins.

Le laboratoire EASTCO, s'il est effectivement collaborateur de ce projet, pourra également être sollicité pour le financement.

### **Plan de financement détaillé**

Le budget proposé en financement au ministère des Outre-mer et au ministère polynésien de l'Éducation vise à couvrir strictement les frais de recherche et de valorisation de l'enquête. Les frais relatifs à la réalisation des *missions de terrain* permettent la collecte des données, et notamment la réalisation des entretiens *in situ* auprès des enseignants et élèves habitant les territoires étudiés, ainsi que la transcription de ces entretiens pour archivage et traitement dans une base de données dédiée.

Ces missions seront effectuées en priorité par l'équipe porteuse du projet, mais elles permettront également d'assurer la participation de jeunes étudiant.e.s déjà présents localement (niveau master, parcours sciences humaines/sciences sociales) pour participation à la collecte de matériaux.