



HAL
open science

Introduction

Séverine Ferrière, Rodica Ailincăi

► **To cite this version:**

Séverine Ferrière, Rodica Ailincăi. Introduction. Langues et cultures océaniques, école et famille : regards croisés, Presses universitaires de la Nouvelle-Calédonie, pp.17-20, 2021, Collection LIRE, 979-10-91032-18-6. <hal-05595819>

HAL Id: hal-05595819

<https://hal.science/hal-05595819v1>

Submitted on 18 Apr 2026

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.



Distributed under a Creative Commons CC BY-NC-SA 4.0 - Attribution - Non-commercial use - ShareAlike - International License

INTRODUCTION

Séverine Ferrière

INSPE de Nouméa, Université de la Nouvelle-Calédonie, laboratoire LIRE

Rodica Ailincai

INSPE de Polynésie, Université de la Polynésie française, laboratoire EASTCO

Cet ouvrage s'inscrit dans une dynamique de valorisation, et vise à nourrir le dialogue entre les chercheurs et les professionnels dans le champ de l'éducation et la formation en Océanie francophone. La plupart des chapitres ont été présentés aux « Journées de la recherche en éducation », organisées par l'ESPE de Polynésie française, en mai 2018. L'objectif est de fédérer la recherche entre la Polynésie française et la Nouvelle-Calédonie, au regard de spécificités socioculturelles, géographiques, politiques et éducatives communes.

Ces deux territoires ont plusieurs caractéristiques communes, tant sur le plan géographique, qu'administratif et institutionnel. Ils sont situés dans le Pacifique Sud, respectivement à 15 714 km de Paris, pour Papeete, et 16 742 km, pour Nouméa. En ce qui concerne la population, les deux îles se caractérisent par une diversité culturelle et linguistique, par l'isolement géographique et par des effectifs de population assez proches (270 500 habitants pour la Polynésie française et 268 767 habitants pour la Nouvelle-Calédonie). Sur le plan administratif, il s'agit de deux collectivités d'outre-mer, la première étant régie par l'article 74 de la Constitution et la seconde, « à statut particulier », par le titre XIII de la Constitution (articles 76 et 77). *In fine*, sur le plan institutionnel, les deux collectivités bénéficient d'un ensemble assez large de compétences transférées dans le cadre des principes généraux fixés par la Constitution.

En matière éducative, pour les deux collectivités, plusieurs régions enregistrent une faible densité de population (des archipels très éloignés en Polynésie française et les provinces des Îles et du Nord en Nouvelle-Calédonie). Cette spécificité fait qu'un tiers des écoles primaires de Polynésie française enregistre moins de cinq classes par établissement scolaire. Un nombre important d'écoles a seulement une seule classe multiniveau : 13 % en Polynésie française et 10 % en Nouvelle-Calédonie. Par ailleurs, ces régions sont généralement marquées par la pauvreté et elles offrent une grande diversité linguistique. Enfin, la Polynésie française et la Nouvelle-Calédonie sont les seules collectivités de la République à disposer d'une compétence transférée en matière d'éducation qui leur permet de définir leur politique éducative¹. Les résultats scolaires sont relativement similaires, la réussite aux examens est en constante progression, bien qu'elle reste inférieure à la métropole². L'éloignement des écoles des chefs-lieux de ces territoires (Papeete et Nouméa) génère d'autres difficultés, notamment dans la

1 Aujourd'hui le système éducatif polynésien est régi par la loi organique du 27 février 2004 ; le système calédonien la délibération n° 106 adoptée par le congrès le 15 janvier 2016.

2 La référence à la métropole est toujours présente, les deux territoires ayant fait le choix d'appliquer les programmes scolaires de la France hexagonale, avec des aménagements dans certaines disciplines.

formation continue des enseignants, dans l'obtention de matériel pédagogique pour la classe ou encore dans l'accès aux informations.

L'orientation générale de l'ouvrage s'inscrit dans une perspective écosystémique bronfenbrennienne (Bronfenbrenner, 1979) dont le modèle postule que l'enfant-adolescent est au cœur de la dynamique interactive de plusieurs systèmes inter-reliés et réciproques : le microsystème, que l'enfant fréquente et où il est en interaction immédiate avec les autres ; le mésosystème, qui correspond aux zones créées par l'interaction des microsystèmes (comme les relations école-famille) ; l'écosystème, que l'enfant ne fréquente pas forcément mais qui peut l'influencer (comme les institutions, les lieux de travail des parents, le voisinage) ; le macrosystème qui correspond à l'aire socioculturelle qui régit son environnement et influence le comportement (les valeurs, les règles, les croyances) et le chronosystème qui indique le changement dans le temps.

En prenant appui sur ce modèle, la partie 1 de l'ouvrage renvoie à des éléments de « l'exosystème », notamment la formation des enseignants qui, sans avoir un impact direct sur l'enfant, influence les autres systèmes, ayant des répercussions à long terme sur le développement de l'enfant. Les parties 2 et 3 abordent plus particulièrement les « microsystèmes », respectivement les contextes de l'école et de la famille, proches de l'enfant, et avec lesquels l'enfant a une relation immédiate. En se référant à la législation, aux idéologies sociales, culturelles, linguistiques (des éléments du « macrosystème »), ou encore à la relation famille-école (le « mésosystème»), l'ouvrage convoque l'ensemble des « milieux emboîtés » du modèle bronfenbrennien. Ces milieux sont en évolution et en transformation continues dans le temps, par le « chronosystème ».

Les approches théoriques des contributions mobilisent également, entre autres, l'approche culturelle à partir des travaux de Vygotsky et de Lewin, en utilisant la « dynamique des champs », et des travaux sociologiques de Margaret Mead dans une perspective phénoménologique (1979). Il s'agit de mettre ainsi en exergue le poids des dimensions sociohistoriques et culturelles, cognitives et conatives, en prônant une vision multidimensionnelle et holistique, ceci afin de répondre à la complexité des situations d'enseignement-apprentissage. Ces situations sont ainsi envisagées dans une perspective socioconstructiviste et écosystémique (Altet, 2002 ; Sauvage Luntadi et Tupin, 2012), sans négliger les processus psychosociaux tels que les croyances, les attentes, mais aussi les jugements et les représentations sociales et professionnelles en contexte (Bataille, 2000 ; Bressoux et Pansu, 2003 ; Bru, Altet et Blanchard-Laville, 2004 ; Delcroix, Forissier et Anciaux, 2013 ; Moscovici, 2000).

Pour écrire ces chapitres, nous avons fait appel à différents spécialistes de l'éducation : enseignants du premier et du second degré, inspecteurs de l'Éducation nationale, doctorants, enseignants-chercheurs. À travers leurs contributions nous souhaitons proposer un éclairage sur les travaux de recherche actuels en éducation et la réussite éducative au travers de trois dimensions : la place des langues et des cultures océaniques³ dans les programmes scolaires ; leur prise en compte dans le quotidien de la classe selon les élèves et les enseignants ; et le rapport entre l'école, la famille et la communauté.

Le livre commence par une préface de Bruno Saura qui dépeint la situation de la recherche en éducation dans le Pacifique par un beau tracé historique tant dans la littérature anglophone que francophone. Il assoit ainsi les deux terrains de recherche, la Nouvelle-Calédonie et la Polynésie française, qui animent les contributions de cet ouvrage.

La première partie de l'ouvrage est intitulée « Langues et cultures océaniques en formation initiale et continue ». Goenda Turiano-Reea aborde l'insécurité linguistique et culturelle d'étudiants en première année de master à l'ESPE de Polynésie française. Elle met en exergue

3 Langues et Cultures Polynésiennes et Langues et Cultures Kanak s'écriront LCP et LCK.

les questions de rapport aux savoirs des LCP chez les étudiants et l'impact des représentations sur l'acte d'enseigner. Amandine Toutou et Séverine Ferrière illustrent, ensuite, dans le contexte de la formation continue, mais aussi initiale, l'importance de l'agencement des représentations sociales et professionnelles des enseignants d'histoire-géographie au regard des curricula⁴ face à la « question socialement vive »⁵ qu'est le traitement du développement durable en Nouvelle-Calédonie. Enfin, Dominique Batlle s'intéresse à la question de l'isolement géographique en formation continue des enseignants de primaire, en relatant son expérience d'inspectrice dans l'archipel des Tuamotu-Gambier.

L'interchapitre de Coralie Taquet, Élodie Martinez et Marc Taquet fait le lien entre les deux premières parties, à travers la description d'une expérimentation interdisciplinaire réalisée dans un collège de Polynésie française, illustrant ainsi l'intérêt de contextualiser les apprentissages pour les collégiens, mais également du travail en coopération des équipes pédagogiques.

Dans la deuxième partie « Langues et cultures océaniques dans la classe », Amélie Alletru s'intéresse à l'observation fine des pratiques effectives d'enseignants de maternelle selon leur culture d'appartenance en rapport avec la pratique des langues tahitiennes. Elatiana Razafimandimbimanana porte également son attention sur la place des langues comme marqueur d'une identité sociale, en interrogeant des élèves de primaire sur leurs représentations des langues. Enfin, Lovaina Rochette se penche sur les représentations des langues tahitiennes en rapport avec les orientations et les options en collège, en interrogeant des élèves, des enseignants et des chefs d'établissement.

Dans le second interchapitre, Sophie Bergé et Séverine Ferrière reviennent sur un projet interdisciplinaire réalisé en Nouvelle-Calédonie en province Nord avec une classe de CE1 en contexte culturel kanak, au sujet du temps et de la généalogie. Elles mettent ainsi en évidence l'intérêt de contextualiser les apprentissages.

Dans la troisième partie « Parentalité, communauté et éducation », par l'intermédiaire d'entretiens auprès d'élèves lauréats au *ōrero*⁶ et leur famille, Mirose Paia illustre l'importance à accorder aux familles détentrices de savoirs, dans ce cas culturels et linguistiques. Christelle Varney et Séverine Ferrière, dans le chapitre suivant, présentent une expérimentation réalisée dans une dizaine d'écoles de la province Sud de Nouvelle-Calédonie. Les élèves, directeurs, enseignants et les parents ont été sollicités pour donner leur avis, pointant ainsi l'intérêt de proposer des projets en collaboration école/famille. Enfin, le chapitre de Rodica Ailincăi, Maurizio Ali, Émilie Guy et Déana Wong présente les résultats d'une enquête auprès des parents d'élèves du niveau primaire dans les Marquises. Les auteurs montrent ainsi l'importance de penser les compétences parentales, par les pratiques et les attitudes pour envisager des programmes de sensibilisation.

Pour terminer cet ouvrage, Jacques Vernaudon rappelle les défis que l'école des collectivités d'Océanie doit relever et ouvre vers la nécessité de poursuivre la recherche en éducation dans ces « espaces océaniques singuliers ».

4 Programme d'enseignement d'une discipline.

5 Les « questions socialement vives » sont caractérisées ainsi : « Ce sont essentiellement des questions qui interpellent les pratiques et/ou les représentations sociales des acteurs. Elles représentent un enjeu pour la société (globalement ou dans l'une de ses composantes) et suscitent des débats, voire des conflits. Elles font souvent l'objet d'un traitement médiatique tel que la majorité des acteurs scolaire en a, même sommairement, connaissance. » (Barthes et Alpe, 2016, p. 48).

6 Fait référence à l'art oratoire, pratique issue de la tradition ancestrale polynésienne

RÉFÉRENCES

- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93.
- Barthes, A. et Alpe, Y. (2016). *Utiliser les représentations sociales en éducation. Exemple de l'éducation au développement durable*. Paris : L'Harmattan.
- Bataille, M. (2000). Représentation, implicitation, implication : des représentations sociales aux représentations professionnelles. Dans C. Garnier et M.-L. Rouquette (dir.), *Représentations sociales et éducation* (p. 165-189). Montréal : Éditions Nouvelles.
- Bressoux, P. et Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris : PUF.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bru, M., Altet, M. et Blanchard-Laville, C. (2004). À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages. *Revue française de pédagogie*, 148, 75-87.
- Delcroix, A. Forissier, T. et Anciaux, F. (2013). Vers un cadre d'analyse opérationnel des phénomènes de contextualisation didactique. Dans F. Anciaux, T. Forissier et L. F. Prudent (dir.), *Contextualisations didactiques. Approches théoriques* (p. 141-185). Paris : L'Harmattan.
- Moscovici, S. (2000). Entretien avec Serge Moscovici. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 4, 9-16.
- Sauvage Luntadi, L. et Tupin, F. (2012). La compétence de contextualisation au cœur de la situation d'enseignement-apprentissage. *Phronesis*, 1(1), 102-117.