Les interactions en classe de “ Langues et Cultures Polynésiennes ” : quels marquages culturels des schèmes des enseignants ? Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, sous la direction d'I. Vinatier et M. Salaün, soutenue le 28 juin 2019

Amélie Alletru

▶ **To cite this version:**

Amélie Alletru. Les interactions en classe de “ Langues et Cultures Polynésiennes ” : quels marquages culturels des schèmes des enseignants ? Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, sous la direction d'I. Vinatier et M. Salaün, soutenue le 28 juin 2019. Education. Université Bretagne-Loire, 2018. Français. NNT : . tel-02336675

HAL Id: tel-02336675
https://shs.hal.science/tel-02336675

Submitted on 29 Oct 2019

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.

UNIVERSITE BRETAGNE LOIRE
EDUCATION
LANGAGES, INTERACTIONS
COGNITION, CLINIQUE

UNIVERSITÉ DE NANTES

THÈSE DE DOCTORAT DE

L'UNIVERSITE DE NANTES
COMUE UNIVERSITÉ BRETAGNE LOIRE

ECOLE DOCTORALE N° 603
Education, Langages, Interaction, Cognition, Clinique
Spécialité : Sciences de l'Éducation

Par
Amélie ALLETRU

Les interactions en classe de « Langues et Culture Polynésiennes » : quels marquages culturels des schèmes des enseignants ?

Tome 1

Thèse présentée et soutenue à Nantes, le 28 juin 2019
Unité de recherche : CREN (EA 2661)

Rapporteurs avant soutenance :

Maria PAGONI-ANDREANI Professeure des universités, Université Lille 3, 70ème section CNU
Thierry PIOT Professeur des universités, Université de Caen Normandie, 70ème section CNU

Composition du Jury :

Présidente et examinatrice : Line NUMA-BOCAGE, Professeure des universités, Université Cergy-Pontoise, 70ème section CNU

Rapporteurs : Maria PAGONI-ANDREANI, Professeure des universités, Université Lille 3, 70ème section CNU
Thierry PIOT, Professeur des universités, Université de Caen Normandie, 70ème section CNU

Directrice de thèse : Isabelle VINATIER, Professeure des universités émérite, Université de Nantes, 70ème section CNU
Co-directrice de thèse : Marie SALAÜN, Professeure des universités, Université Paris-Descartes, 20ème section CNU

TABLE DES MATIÈRES

Table des matières **1**
Remerciements **9**
Liste des tableaux **11**
Liste des figures **13**

INTRODUCTION **15**

Partie I – CONTEXTE **19**
Chapitre 1 – Le système éducatif en Polynésie française **20**
1. Le statut de la Polynésie française 20
1.1. Une collectivité d'outre-mer au sein de la République française 20
1.2. De larges compétences en matière éducative 20
2. Organisation structurelle du système éducatif 21
2.1. Du Ministère de l'éducation aux classes du premier degré 21
2.2. Une mise en synergie des divisions de l'enseignement 22
3. Charte de l'éducation 23
3.1. L'évolution des priorités éducatives 23
3.2. La Charte de l'éducation de 2011 24
4. Les programmes d'enseignement du Pays 26
Chapitre 2 – La situation sociolinguistique de la Polynésie française **26**
1. La richesse linguistique du Territoire 26
1.1. Les langues du Territoire 26
1.2. Langue officielle et usage des langues sur le Territoire 29
2. Un contexte diglossique 31
2.1. Diglossie 31
2.2. Rapport à la langue et insécurité linguistique 32
Chapitre 3 – Genèse de l'enseignement LCP **34**
1. Un lent processus de prise en compte des langues et de la culture locales 34
1.1. La scolarisation de la population 34
1.2. Francisation linguistique 34
1.3. Émergence d'un intérêt pour les langues et culture locales 36
2. Émergence de l'enseignement LCP 36
2.1. Les évolutions de la politique linguistique éducative 36
2.2. Enjeux généraux de l'enseignement LCP 38
2.3. Langues et culture polynésiennes : une discipline ? 39
Chapitre 4 – Institutionnalisation de l'enseignement LCP **43**
1. Trois expérimentations fondatrices pour l'enseignement LCP 43
1.1. 2005-2008 : « Expérimentation Langues et culture polynésiennes » 43
1.2. 2009- 2011 : « ECOLPOM » 44
1.3. 2011-2014 : « ReoC3 » 45
2. Introduction des LCP dans les programmes d'enseignement 46
2.1. Une cellule spécialisée LCP 46
2.1.1. Missions spécialisées et maillage territorial 46
2.1.2. Des formateurs LCP fortement investis 48
2.1.3. Deux actions emblématiques 50
2.2. Les LCP dans la Charte de l'éducation 2011 51
2.3. Les LCP dans les programmes 2012 52
3. Formation professionnelle des enseignants en LCP 52
3.1. Brève histoire de la formation professionnelle des enseignants 52
3.2. Le *reo mā'ohi* dans les *curricula* de formation professionnelle 54
3.2.1. Formation initiale 54
3.2.2. Formation continue 56
3.2.3. Les expérimentations LCP : occasions manquées d'un rapprochement 57
3.3. Dispositifs de formation : implicites du travail et logiques sous-jacentes 57
3.3.1. L'enseignement LCP observé par les spécialistes 57
3.3.2. Principes et modalités de formation 58
3.4. Les questions que se posent les professionnels 60
3.4.1. Du côté des formateurs 60
3.4.2. Du côté des enseignants 60
4. Ambivalence des discours et discontinuités structurelles 61
4.1. Contradictions internes 61

4.2. Empêchements structurels ... 63
Synthèse ... 65

Partie II – CADRE THÉORIQUE ... 67
Chapitre 1 – De l'objet d'enseignement à l'observation des pratiques effectives des enseignants ... 67
1. Langues en contact et idéologies linguistiques ... 67
1.1. Langues polynésiennes et positionnements idéologiques ... 68
1.1.1. Idéologie de la pureté de la langue ... 68
1.1.1.1. Genèse du *reo mā'ohi* contemporain ... 68
1.1.1.2. Un *reo* pur ? ... 69
1.1.1.3. Impact sur la transmission linguistique ... 70
1.1.2. Idéologie monolingue ... 70
1.1.2.1. Figures dominantes ... 70
1.1.2.2. Norme et normalisation ... 72
1.1.2.3. Statut et place de l'interlangue ... 73
1.1.2.4. Rejet de l'idéologie monolingue et glottocentrique ... 74
1.1.3. Langues et visions du monde ... 74
1.1.3.1. Conception culturaliste de la langue ... 74
1.1.3.2. Lieux communs sur les usages diversifiés des langues ... 76
1.2. Quelle(s) approche(s) : didactique(s) du plurilinguisme ? ... 76
1.2.1. Qu'est-ce que le plurilinguisme ? ... 76
1.2.1.1. Définitions ... 76
1.2.1.2. Place des langues dans l'apprentissage ... 78
1.2.2. Impact psychopédagogique de la démarche plurilingue sur les apprentissages ... 79
1.2.2.1. Des effets positifs repérés par la recherche ... 79
1.2.2.2. Quels bénéfices en Polynésie française ? ... 80
1.2.3. Didactique du *reo mā'ohi* ... 81
1.2.3.1. Didactisation balbutiante ... 81
1.2.3.2. Zones didactiques obscures ... 83
1.3. Plurilinguisme ou concurrence entre les langues ? ... 85
1.3.1. Une hiérarchie des langues inscrite en filigrane ... 85
1.3.2. La tenace suprématie du français ... 86
Synthèse ... 87
2. L'observation des pratiques enseignantes ... 88
2.1. Observer les pratiques enseignantes : évolutions historiques ... 88
2.1.1. Des approches prescriptives aux approches compréhensives ... 88
2.1.2. Le paradigme interactionniste et la notion de pratique ... 89
2.1.3. Le réseau Observation des Pratiques Enseignantes (OPEN) ... 90
2.1.4. OPÉEN&ReForm ... 91
2.2. Ce qu'observer veut dire ... 92
2.2.1. L'observation est une construction ... 92
2.2.2. Observer la pratique et/ou l'activité enseignante ... 93
2.3. Intérêts et nécessités d'une collaboration ... 94
2.3.1. Chercheur et praticiens : des rôles et des savoirs complémentaires ... 94
2.3.2. L'approche du terrain par le chercheur ... 94
2.3.3. Principes éthiques ... 95
Synthèse ... 96
Chapitre 2 – De la culture aux schèmes d'action des professionnels ... 97
1. Culture et représentations culturelles ... 98
1.1. De quelle culture parle-t-on ? ... 98
1.1.1. La culture, des cultures ? ... 98
1.1.1.1. Universalisme versus relativisme ... 98
1.1.1.2. Culture, langue et identité ... 100
1.1.1.3. Transmission culturelle ... 101
1.1.1.4. Altérité culturelle ... 104
1.1.2. Culture polynésienne ... 106
1.1.2.1. Mythe de la « culture d'origine » ... 106
1.1.2.2. Interculturation ... 108
1.1.3. Essentialisme : représentations du « Polynésien » ... 110
1.1.3.1. Représentations ethnocentrées : mythe du « bon sauvage » ... 110
1.1.3.2. La cognition polynésienne : une vulgate culturaliste ... 111
1.1.3.3. Entre revendication et déni culturels ... 112
1.2. Culture de l'école, culture à l'école ... 113
1.2.1. Acculturation scolaire en contexte postcolonial ... 113
1.2.1.1. Implantation de l'École républicaine en terrain autochtone ... 113
1.2.1.2. La rencontre entre l'École et la culture ... 115
1.2.2. Transmission culturelle à l'école ... 115
1.2.2.1. Transposition didactique des savoirs sociaux ... 115

1.2.2.2. L'École comme vecteur de transmission patrimoniale ... 116
1.2.2.3. Le rapport au corps à l'École ... 117
1.2.3. Culture professionnelle des enseignants ... 118
1.2.3.1. Approche générique ... 118
1.2.3.2. Approche contextualisée ... 120
Synthèse ... 121
CONCLUSION ... 122
2. Une théorie de l'activité : « la conceptualisation dans l'action » ... 123
2.1. Une théorie opératoire de la connaissance ... 124
2.1.1. Une conception constructiviste de la connaissance ... 124
2.1.2. « L'action, une connaissance autonome » ... 124
2.1.3. « Formes prédicative et opératoire de la connaissance » ... 125
2.2. La conceptualisation dans l'action ... 126
2.2.1. La prise en compte du contenu des situations ... 126
2.2.2. La structure conceptuelle de la situation ... 126
2.2.3. Un processus singulier d'adaptation ... 127
2.3. Le schème ... 128
2.3.1. « Le couple schème-situation » ... 128
2.3.2. « Une totalité dynamique fonctionnelle » ... 128
2.3.3. Les composantes du schème ... 129
2.4. Le rôle de la culture dans la formation des schèmes ... 130
2.4.1. « La pensée est un geste » ... 130
2.4.2. Vergnaud et Bruner en dialogue ... 130
Synthèse ... 132
3. Une perspective interactionniste en didactique professionnelle ... 132
3.1. La didactique professionnelle ... 133
3.1.1. Origines et finalités de la didactique professionnelle ... 133
3.1.1.1. Fondements épistémologiques ... 133
3.1.1.2. Analyser le travail en vue de la formation ... 133
3.1.2. La dialectique « activité productive » – « activité constructive » ... 134
3.1.2.1. De la tâche à l'activité, le modèle de double régulation ... 134
3.1.2.2. Activité productive et activité constructive ... 135
3.1.3. Le concept de « situation dynamique complexe » ... 135
3.2. La « linguistique interactionniste » ... 136
3.2.1. Théorie de l'énonciation ... 136
3.2.1.1. L'étude du « discours en interaction » ... 136
3.2.1.2. L'évolution dynamique du discours ... 137
3.2.2. « Relationnèmes » ... 137
3.2.3. La « face » et le « territoire » ... 137
3.2.4. Langue et culture : l'« *ethos* communicatif » ... 138
3.3. Interactionnisme et didactique professionnelle : un croisement fécond ... 139
3.3.1. Le « tryptique schème – sujet – situation » ... 139
3.3.2. « L'identité en acte » ... 140
3.3.3. La « configuration interactionnelle culturelle » ... 141
3.3.4. Une modélisation du face à face pédagogique : le modèle « É-P-R » ... 142
3.3.5. L'intérêt d'une observation multimodale des interactions scolaires ... 143
Synthèse ... 144
4. Positionnement de la recherche ... 145
4.1. Une recherche collaborative avec quatre enseignantes en Polynésie française ... 145
4.1.1. Recherches contemporaines en éducation et formation sur le sol polynésien ... 146
4.1.2. Spécificités d'une recherche collaborative en contexte polynésien ... 147
4.1.2.1. La nécessaire adaptation méthodologique au terrain ... 147
4.1.2.2. L'enrôlement des participantes dans le projet de recherche ... 148
4.1.2.3. La co-construction du cadre collaboratif ... 150
4.2. Problématique ... 152
4.2.1. Orientation du questionnement ... 152
4.2.2. Questions de recherche ... 152
CONCLUSION ... 154

Chapitre 3 – Méthodologie de la recherche sur le terrain ... 154
1. Les trois phases de notre contrat de collaboration avec les enseignantes ... 155
1.1. Une phase exploratoire : la première rencontre avec le terrain ... 155
1.2. Deuxième phase : la construction des portraits de chaque enseignante ... 157
1.2.1. Les séances analysées ... 158
1.2.2. Les entretiens d'auto-confrontation ... 159
1.2.3. Les entretiens de co-explicitation ... 161
1.3. Troisième phase : une analyse transversale aux quatre études de cas ... 166
Synthèse de la démarche ... 167
2. Méthodologie d'analyse ... 170
2.1. Indicateurs nécessaires à l'analyse ... 170

2.1.1. Deux spécificités liées à notre corpus ... 170
2.1.2. Les indicateurs retenus pour le traitement du corpus ... 171
2.1.2.1. Les trois niveaux hiérarchiques de l'interaction ... 171
2.1.2.2. Les taxèmes de nature verbale, non verbale et paraverbale ... 172
2.1.2.3. Les gestes : types et rapports ... 175
2.1.3. L'accès au sens de l'activité du point de vue des enseignantes ... 176
2.1.3.1. Un premier découpage de l'interaction en épisodes ... 176
2.1.3.2. Un second découpage de l'interaction en unités de sens ... 176
2.1.3.3. Articulation du double découpage de l'interaction ... 177
2.1.4. L'accès à des schèmes d'action par le repérage de co-occurrences ... 178
2.1.4.1. Un premier repérage de schèmes d'action ... 178
2.1.4.2. La reconstitution affinée des schèmes d'action ... 179
2.2. Processus d'élucidation des schèmes d'action de chaque enseignante ... 180
2.2.1. L'élaboration d'une matrice d'analyse ... 181
2.2.2. Le dévoilement des schèmes d'action ... 183
2.2.2.1. Le couplage des niveaux macro et micro de l'analyse ... 183
2.2.2.2. L'accès à des réseaux de sens ... 184
2.2.2.3. La reconstruction *a posteriori* de quelques schèmes d'action professionnels ... 185
2.2.2.4. L'affinement des portraits par l'étape rédactionnnelle ... 186
Synthèse ... 187
CONCLUSION ... 187

Partie III – ANALYSE ET INTERPRÉTATION ... 187
Chapitre 1 – Portrait de Maeva ... 188
1. Un schème d'enrôlement et d'implication des élèves dans la séance en tahitien ... 188
1.1. Une codification de la demande d'attention ... 190
1.1.1. Une posture emblématique ... 190
1.1.2. La codification de l'espace ... 191
1.1.3. La codification de la communication ... 192
1.1.4. La répartition spatiale des sollicitations ... 193
1.2. La demande d'engagement dans la tâche ... 194
1.2.1. Éviter le décrochage des élèves ... 194
1.2.2. Des modes d'adresse variés ... 195
1.2.3. Rendre les élèves actifs ... 196
1.2.4. La gestion de l'expression collective ... 198
1.2.5. La gratification de la parole ... 199
1.3. Un engagement interactif ... 201
1.3.1. Un rôle de chef d'orchestre ... 201
1.3.2. L'engagement de la maîtresse dans certaines tâches ... 202
1.3.3. La proximité avec les élèves ... 203
1.3.4. Le lien entre motivations intrinsèque et extrinsèque ... 203
1.3.5. Une satisfaction réciproque ... 204
1.4. Une tâche accessible aux élèves ... 206
1.4.1. Des exigences mesurées ... 206
1.4.2. Marquer ses attentes pour que les élèves comprennent ... 207
1.4.3. Mettre les élèves en réussite ... 208
1.5. Une attitude qui vise à prendre soin des élèves ... 211
1.5.1. Une attitude protectrice ... 211
1.5.2. Valoriser et féliciter ... 213
1.5.3. Remercier et récompenser ... 213
1.5.4. Soigner l'estime de soi des élèves ... 214
1.5.5. Une insistance mesurée ... 214
2. Généralisation et conclusion ... 215
2.1. Une activité impactée par l'arrière plan culturel ... 215
2.1.1. Une conceptualisation des rôles marquée par le registre relationnel ... 215
2.1.2. Une redéfinition des objets de savoir ... 217
2.1.3. La résolution de la tension entre auto-prescription et faible sentiment de compétence ... 218
2.2. Organisation systémique de l'activité de Maeva ... 219
Synthèse ... 223
Chapitre 2 – Portrait de Moea ... 224
1. Baigner sans noyer ... 225
1.1. Un premier but : imprégner les élèves ... 227
1.1.1. L'adaptation au niveau de scolarité des élèves ... 227
1.1.2. Le recours à la simplification syntaxique ... 228
1.1.3. L'appui sur les situations ordinaires de la classe ... 231
1.1.4. Le recours à la modélisation ... 232
1.1.5. La redondance sémantique ... 235
1.1.6. Des interactions duelles ou en groupes restreints ... 236

1.2. Un deuxième but : socialiser scolairement les élèves ... 237
1.2.1. Des attendus en termes de comportement d'élève ... 237
1.2.2. La codification gestuelle des attentes de la maîtresse ... 240
1.2.3. Des procédés de ritualisation emblématique ... 244
1.2.4. La mise en activité et le maintien de l'engagement des élèves ... 247
1.2.5. Des formes de canalisation et de recadrage ... 248
1.3. Un troisième but : sécuriser l'environnement d'apprentissage ... 250
1.3.1. Une vigilance périphérique ... 250
1.3.2. S'assurer de la compréhension des élèves ... 251
1.3.3. La réassurance ... 252
1.3.4. La gestion temporelle ... 259
2. Généralisation et conclusion ... 260
2.1. Un rapport au savoir chahuté par les prescriptions et auto-prescriptions ... 261
2.1.1. Poids cognitif de l'enseignement des LCP ... 261
2.1.2. Apprentissage et transmission ... 264
2.1.3. Instruire *vs.* éduquer ? ... 265
2.2. Impact de l'imprégnation culturelle sur la pratique effective d'enseignement ... 266
2.2.1. Une pratique « métissée » ... 266
2.2.2. Imprégnation culturelle ... 266
2.3. Organisation systémique de l'activité de Moea ... 268
Synthèse ... 271
Chapitre 3 – Portrait de Tautiare ... 271
1. Un schème de structuration de l'« autonomie » des élèves dans le résumé en tahitien d'une légende polynésienne ... 272
1.1. La rigueur pour structurer les tâches des élèves ... 275
1.1.1. La rigueur : un principe d'action multi-orienté ... 275
1.1.1.1. Les exigences linguistiques de l'enseignante vis-à-vis des élèves ... 275
1.1.1.2. La demande de rigueur dans la réalisation des tâches ... 278
1.1.2. La rigueur dans la structuration didactique ... 281
1.1.2.1. Les apprentissages linguistiques visés ... 281
1.1.2.2. Trois étapes clairement balisées ... 284
1.1.3. La codification des attentes de l'enseignante vis-à-vis des élèves ... 285
1.1.3.1. Une enseignante marquant fortement sa présence ... 285
1.1.3.2. Un espace codifié ... 286
1.1.3.3. Une intense activité gestuelle ... 289
1.1.4. Des aides variées ... 292
1.1.4.1. Doter les élèves d'une méthodologie de travail ... 292
1.1.4.2. Fournir des indices et des repères ... 293
1.1.4.3. Proposer des modèles ... 298
1.1.4.4. Réduire progressivement l'aide apportée ... 299
1.2. Une neutralité formelle ... 300
1.2.1. La figure d'autorité ... 301
1.2.1.1. Un statut pleinement assumé ... 301
1.2.1.2. La garantie du cadre de fonctionnement ... 303
1.2.2. Le masquage des émotions ... 305
1.2.2.1. Ne pas s'impliquer sur le plan affectif ... 305
1.2.2.2. Se montrer formellement neutre ... 305
1.2.3. La protection de « l'image de soi » de chaque élève ... 306
1.2.3.1. Une neutralité affichée ... 306
1.2.3.2. Une vigilance importante ... 306
1.2.3.3. Le maintien de l'estime de soi-locuteur et de la motivation ... 308
1.2.4. L'évitement des facteurs de perturbation ... 310
2. Généralisation et conclusion ... 311
2.1. Structurer l'« autonomie » des élèves : une contradiction interne ? ... 311
2.1.1. Des statuts et des personnes : le juste équilibre relationnel ... 311
2.1.2. Un rapport au savoir marqué du sceau de la culture ... 312
2.1.3. Une identité en acte « au travail » ... 314
2.2. Organisation systémique de l'activité de Tautiare ... 318
Synthèse ... 321
Chapitre 4 – Portrait de Mateata ... 322
1. Un schème : « dynamisation de séance de transmission lexicale en tahitien » ... 323
1.1. Une proximité bienveillante ... 326
1.1.1. Marquer la proximité avec les élèves ... 326
1.1.1.1. De constants témoignages de bienveillance ... 326
1.1.1.2. Une proximité physique ... 330
1.1.1.3. La personnalisation des rôles et relations ... 331
1.1.2. Développer de bonnes relations interpersonnelles pour apprendre ... 333
1.1.2.1. La dimension sensible des apprentissages ... 333
1.1.2.2. La théâtralisation ... 334

1.1.2.3. La socialisation par l'apprentissage du tahitien ... 335
1.1.3. S'adapter aux élèves ... 335
1.1.3.1. Adapter ses attentes ... 335
1.1.3.2. S'adapter aux imprévus ... 337
1.2. La captation constante de l'attention des élèves ... 338
1.2.1. Capter l'attention furtive des élèves ... 338
1.2.1.1. La réduction des éléments parasites ... 338
1.2.1.2. Une expressivité appuyée ... 340
1.2.1.3. Le recours à « la place du magistère » ... 341
1.2.2. Imprimer à la séance un rythme soutenu ... 343
1.2.3. Codifier ses attentes ... 346
1.2.3.1. Un artefact emblématique ... 346
1.2.3.2. Le marquage corporel des attentes ... 347
1.3. Faciliter les tâches des élèves ... 348
1.3.1. Favoriser la compréhension et l'apprentissage linguistique ... 348
1.3.1.1. Le difficile rapport des élèves à la langue ... 348
1.3.1.2. Le recours au français ... 349
1.3.1.3. Favoriser l'acquisition lexicale ... 350
1.3.1.4. Faciliter la compréhension des consignes ... 352
1.3.1.5. Rendre visible la démarche attendue ... 353
1.3.1.6. Réagir aux incompréhensions des élèves ... 354
1.3.2. Faciliter la prise de parole en tahitien ... 355
1.3.2.1. Faire parler les élèves ... 355
1.3.2.2. Rendre les échanges fluides ... 357
1.3.3. Une démarche ritualisée de modélisation-répétition ... 358
1.3.3.1. La routinisation des tâches ... 358
1.3.3.2. Le rebrassage lexical ... 359
1.3.3.3. Le rôle provisoirement modélisant de l'enseignante ... 361
1.4. La gestion souple de l'espace de parole ... 361
1.5. La nécessaire contextualisation des apprentissages ... 361
1.5.1. Donner du sens ... 361
1.5.1.1. Inscrire les apprentissages dans un projet finalisé ... 361
1.5.1.2. Inscrire les apprentissages dans l'univers référentiel des élèves ... 362
1.5.1.3. Valoriser l'utilité didactique de la langue tahitienne ... 364
1.5.2. Travailler dans la continuité ... 364
1.5.2.1. Favoriser la continuité éducative avec la famille ... 364
1.5.2.2. Enrayer la rupture linguistique et culturelle ... 366
1.5.2.3. Encourager l'usage extrascolaire du tahitien ... 366
1.5.2.4. Impliquer la sphère sociale proche ... 367
2. Généralisation et conclusion ... 368
2.1. Une *« philosophie de vie »* source du positionnement professionnel ... 368
2.1.1. Des expériences de vie nourricières ... 369
2.1.2. Une philosophie de vie incarnée dans des valeurs à transmettre ... 372
2.1.3. Une identité en acte et parlée affirmée à l'épreuve du terrain ... 373
2.2. Organisation systémique de l'activité de Mateata ... 375
Synthèse ... 378

Partie IV – ANALYSE TRANSVERSALE ... 380
Chapitre 1 – Dimensions partagées de l'activité d'enseignement des LCP ... 381
1. Un principe à l'œuvre dans les configurations culturelles interactionnelles étudiées : apprendre par observation et imitation ... 382
1.1. Conception de l'apprentissage et rapport au savoir ... 382
1.1.1. Le principe d'apprentissage par imitation décliné en démarches pédagogiques ... 382
1.1.1.1. Modélisation et répétition ... 382
1.1.1.2. Contextualisation des apprentissages dans l'univers référentiel des élèves ... 383
1.1.1.3. Enseigner comme on a soi-même appris ... 384
1.1.2. Culture hybride et indigénisation de la forme scolaire ... 385
1.1.2.1. Oralité et écrit ... 385
1.1.2.2. Langage verbal et communication non verbale ... 386
1.1.2.3. Contextualisation des apprentissages et « secondarisation des savoirs » ... 386
1.1.2.4. Observation et évaluation ... 387
1.1.3. La transmission du savoir social de référence ... 388
1.1.3.1. Une didactisation originale des savoirs enseignés ... 388
1.1.3.2. Co-activité de transmission-construction de la culture ... 389
1.2. Le rapport au corps ... 390
1.2.1. Corps, communication et socialisation ... 391
1.2.2. L'éducation du corps et du regard ... 391
1.2.3. Un corps emblématique ... 392
2. Régularités génériques et variations stylistiques ... 394

2.1. Le rapport à l'objet d'enseignement ... 394
2.1.1. Le rapport à la langue ... 394
2.1.1.1. Influence du propre rapport de l'enseignante à la langue sur son activité ... 394
2.1.1.2. *"E mea ha'amā"* : une résistance avec laquelle composer ... 395
2.1.2. L'enseignement du *reo tahiti* ... 396
2.1.2.1. Place et fonction attribuées au reo tahiti ... 396
2.1.2.2. Le primat de la visée communicationnelle à l'oral ... 398
2.1.2.3. L'entrée par les symboles ... 399
2.1.2.4. La mimogestualité conversationnelle : un impensé didactique ? ... 400
2.2. Le rapport aux autres ... 401
2.2.1. L'importance du collectif et du vécu communautaire ... 401
2.2.2. Le rapport à l'élève ... 402
2.2.2.1. Une relation interpersonnelle basée sur un principe de réciprocité ... 402
2.2.2.2. La protection de la face de l'élève ... 403
2.2.2.3. Place de la parole de l'enfant et apprentissage des rapports sociaux ... 404
2.2.3. La codification des rapports de place ... 405
2.2.3.1. Du temple à l'école : analogie des rapports de place ... 405
2.2.3.2. La codification corporelle des rapports de place ... 407
Synthèse ... 408

Chapitre 2 – Chapitre conclusif ... 408
1. Une notion féconde pour élucider les formes d'enseignement des LCP ... 409
1.1. Une conception de l'apprentissage référée à la notion de « *ite* » ... 409
1.2. Une conception obsolète de l'apprentissage ? ... 410
2. L'apprentissage par observation-imitation éclairé par le modèle É-P-R ... 410
2.1. Modélisation de la situation d'enseignement des LCP à un niveau partagé ... 410
2.2. La gratification de la parole en séance de LCP ... 412
Synthèse ... 414
CONCLUSION ... 414

CONCLUSION GÉNÉRALE ... 415
1. Contribution à la didactique des Langues et Culture Polynésiennes ... 415
1.1. Enseignement linguistique et culturel ... 415
1.1.1. Dialectique langue et culture : quels objets d'enseignement ? ... 415
1.1.2. Enseignement linguistique ... 416
1.2. Formation des enseignants relativement aux LCP ... 418
1.2.1. Objets de formation ... 418
1.2.2. Modalités de formation ... 420
2. Recherche collaborative et formation des enseignants ... 423
2.1. Contribution sociale de la recherche ... 423
2.2. Bénéfices d'une participation à la recherche collaborative ... 424
3. Perspectives théoriques ... 427
3.1. Développement théorique ... 427
3.2. Contribution à l'observation des pratiques enseignantes ... 429

BIBLIOGRAPHIE ... 431

ANNEXES ... 450
Annexes 1 ENGAGEMENT DANS LA RECHERCHE ... 450
Annexe 1a Projet de recherche adressé aux autorités polynésiennes (1er séjour) ... 451
Annexe 1b Projet de recherche adressé aux autorités polynésiennes (2ème séjour) ... 455
Annexe 1c Projet de recherche adressé aux autorités polynésiennes (3ème séjour) ... 457
Annexe 1d Reconduction de l'autorisation de recherche par les autorités polynésiennes ... 459
Annexe 1e Demande d'autorisation des enseignants ... 461
Annexe 1f Demande d'autorisation parentale ... 462
Annexes 2 RECUEIL ET TRAITEMENT DES DONNÉES ... 463
Annexe 2a Grilles d'entretiens avec les formateurs ... 464
Annexe 2b Grille d'entretien pré-observation avec les enseignantes ... 467
Annexe 2c Grille d'entretien post-observation avec les enseignantes ... 469
Annexe 2d Grille d'entretien d'observation de la classe en LCP ... 471
Annexe 2e Notes de phase exploratoire ... 473
Annexe 2f Tri thématique des notes de phase exploratoire ... 502
Annexe 2g Classement des notes de phase exploratoire 506en catégories thématiques ... 506
Annexe 2h Organisation synthétique des notes de phase exploratoire ... 511
Annexe 2i Points de tension dans l'enseignement des LCP ... 521

Annexe 2j Grille d'entretien sur la langue tahitienne 525
Annexe 2k Synthèse des notes du 2ème séjour 527
Annexe 2l Maquette de la matrice d'analyse 543
Annexe 2m Macro-données 545
Annexes 3 OUTILS D'ANALYSE DE L'ACTIVITÉ DE MAEVA 548
Annexe 3a Entretien d'auto-confrontation avec Maeva 549
Annexe 3b Matrice d'analyse de l'activité de Maeva 596
Annexe 3c Présentation et discussion des résultats provisoires avec Maeva 717
Annexe 3d Entretien de co-explicitation avec Maeva 726
Annexe 3e Repérage des éléments de schèmes de Maeva 769
Annexe 3f Indexation des unités de sens aux éléments de schèmes de Maeva 822
Annexe 3g Reconstitution du schème d'enrôlement de Maeva 823
Annexe 3h Repérage des thèmes abordés en co-explicitation avec Maeva 827
Annexe 3i Illustrations exhaustives du portrait de Maeva 897
Annexes 4 OUTILS D'ANALYSE DE L'ACTIVITÉ DE MOEA 900
Annexe 4a Entretien d'auto-confrontation avec Moea 901
Annexe 4b Matrice d'analyse de l'activité de Moea 938
Annexe 4c Présentation et discussion des résultats provisoires avec Moea 1019
Annexe 4d Entretien de co-explicitation avec Moea 1028
Annexe 4e Repérage des éléments de schèmes de Moea 1076
Annexe 4f Indexation des unités de sens aux éléments de schèmes de Moea 1101
Annexe 4g Reconstitution des schèmes de Moea 1102
Annexe 4h Repérage des thèmes abordés en co-explicitation avec Moea 1106
Annexe 4i Illustrations exhaustives du portrait de Moea 1195
Annexes 5 OUTILS D'ANALYSE DE L'ACTIVITÉ DE TAUTIARE 1203
Annexe 5a Entretien d'auto-confrontation avec Tautiare 1204
Annexe 5b Matrice d'analyse de l'activité de Tautiare 1241
Annexe 5c Présentation et discussion des résultats provisoires avec Tautiare 1337
Annexe 5d Entretien de co-explicitation avec Tautiare 1346
Annexe 5e Repérage des éléments de schèmes de Tautiare 1384
Annexe 5f Indexation des unités de sens aux éléments de schèmes de Tautiare 1412
Annexe 5g Reconstitution des schèmes de Tautiare 1413
Annexe 5h Repérage des thèmes abordés en co-explicitation avec Tautiare 1418
Annexe 5i Illustrations exhaustives du portrait de Tautiare 1500
Annexes 6 OUTILS D'ANALYSE DE L'ACTIVITÉ DE MATEATA 1510
Annexe 6a Entretien d'auto-confrontation avec Mateata 1511
Annexe 6b Matrice d'analyse de l'activité de Mateata 1551
Annexe 6c Présentation et discussion des résultats provisoires avec Mateata 1650
Annexe 6d Entretien de co-explicitation avec Mateata 1659
Annexe 6e Repérage des éléments de schèmes de Mateata 1716
Annexe 6f Indexation des unités de sens aux éléments de schèmes de Mateata 1747
Annexe 6g Reconstitution des schèmes de Mateata 1748
Annexe 6h Repérage des thèmes abordés en co-explicitation avec Mateata 1753
Annexe 6i Illustrations exhaustives du portrait de Mateata 1865
Annexes 7 ENTRETIENS INFORMELS 1879
Annexe 7 Entretien avec un *matahiapo* et des formatrices 1880

REMERCIEMENTS

Formuler des remerciements se présente comme la dernière étape de la rédaction de la thèse, mais la possibilité d'ouvrir ce manuscrit par cette toute première page signifie beaucoup à mes yeux. Cette stimulante aventure doctorale au long cours a pris naissance il y a bien longtemps, sans que j'en aie même eu alors conscience. Je souhaite par ces quelques mots exprimer ma profonde reconnaissance :

À mes deux directrices de thèse : Marie Salaün pour avoir accepté d'encadrer mon travail alors que j'avais tout à découvrir pour appréhender le contexte polynésien et pour s'être montrée rassurante dans les moments de doute ; Isabelle Vinatier pour m'avoir infailliblement soutenue depuis le début de cette thèse, et même avant. L'aboutissement de ce travail doit en grande partie à leur confiance, leur exigence intellectuelle et leur regard aiguisé.

Aux membres du jury pour participer à la discussion de mon travail et s'être montrés compréhensifs face aux aléas concernant l'organisation de la soutenance. Merci à l'école doctorale ELICC pour l'aménagment de la durée du parcours et à l'ESPE pour l'adaptation de mon service. Mes très sincères remerciements vont également à la direction et au secrétariat du CREN ainsi qu'à la structure fédérative OPÉEN&ReForm qui ont assuré le soutien logistique et financier de ce projet doctoral.

Aux représentants de l'institution scolaire polynésienne qui ont accepté que la thèse se déroule en son sein et pour avoir facilité ma prise de contact avec les professionnels. Merci aux chercheurs de l'UPF avec qui j'ai pu partager mes réflexions ; tout particulièrement à Jacques Vernaudon pour son aide indispensable à la traduction en français des séances menées en tahitien et Mirose Paia pour les discussions éclairantes. Je dois beaucoup aux membres de l'ex-cellule LCP qui m'ont entourée de tant d'attentions lors de mes trois séjours à Tahiti : une pensée toute spéciale pour Princesse Sam dont le dynamisme n'a d'égal que sa générosité. J'exprime toute ma gratitude à Heinoa, Maeva, Moea, Tautiare et Mateata pour avoir accepté de se dévoiler, pour m'avoir accordé leur confiance en m'ouvrant la porte de leur classe et en donnant de leur temps personnel pour que notre collaboration soit fructueuse. Je garde toujours en tête la richesse et le plaisir de nos échanges.

Aux membres du CREN : toujours disponibles, soutenants et de bon conseil, ils font en sorte que les doctorants s'insèrent confortablement dans la communauté des chercheurs. Nos précieux « schèminaires » entre « co-doctorants » représentent un espace important pour l'élaboration de la thèse, ce sont des temps de ressourcement tant intellectuel que psychologique où nous partageons nos avancées, nos ressources, mais aussi nos doutes : Elisabeth nous montre la voie et nous encourage, Claire, Youssef, Géraldine et moi. Merci à tous les quatre (avec un clin d'œil à Stéphane) et à Isabelle et Grégory de nous accompagner.

À Émeline, si loin et pourtant si proche : son courage est pour moi un moteur et nos échanges sur notre cheminement parallèle de « professionnelle-thésarde » m'ont permis de retrouver de l'élan quand j'étais en perte de vitesse. Je remercie Lucie qui, je le sais, attend sur la ligne d'arrivée et Delphine qui s'est toujours montrée concernée.

À mes collègues d'hier et d'aujourd'hui : Raymond, Chantal et Aimée qui, avec Mado, m'ont témoigné tant d'encouragements en accompagnant mes premiers pas professionnels comme enseignante puis comme formatrice. Je les garde toujours chaudement dans un petit coin de mon cartable ; Stéphane, Carole, Célia, Céline, David et Patou qui n'ont pas hésité à alourdir leur charge de travail pour m'aménager des espaces nécessaires à la réflexion : leur présence fut essentielle pour traverser les moments difficiles.

À ma famille enfin : la confiance inconditionnelle de mes parents, à qui je dois le goût de la rigueur et de l'effort, m'a poussée à vouloir toujours faire mieux. Cette aventure doctorale a embarqué la famille entière pendant plusieurs années, je tiens à remercier ma petite tribu du plus profond du cœur : Michaël pour sa présence compréhensive, Oriane, Mathis et Nolan pour m'avoir autorisée à être étudiante souvent plus que maman. Pour leur patience à tous les quatre, pour les soirées, les week-ends et les vacances volés, je leur suis infiniment reconnaissante.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Score moyen obtenu en CE2 aux évaluations diagnostiques en 2007 24
Tableau 2 : Individus de 15 ans ou plus par langue parlée en famille et par géographie administrative 29
Tableau 3 : Individus de 15 ans ou plus par niveau de français et par géographie administrative 30
Tableau 4 : Individus de 15 ans ou plus par niveau d'une langue polynésienne et par géographie administrative 30
Tableau 5 : Parcours professionnel et contexte d'exercice des enseignantes 155
Tableau 6 : Contexte d'exercice lors de la phase de constitution des portraits 158
Tableau 7 : Déroulement du dispositif de co-explicitation selon Vinatier 163
Tableau 8 : Déroulement des entretiens individuels de co-explicitation dans la présente recherche 164
Tableau 9 : Données formelles disponibles pour l'analyse 166
Tableau 10 : Indicateurs retenus pour le traitement du corpus 173
Tableau 11 : Extrait de la mise en relation des épisodes et unités de sens 177
Tableau 12 : Extrait d'un tableau d'indexation des unités de sens aux éléments de schèmes 179
Tableau 13 : Prototype de la matrice d'analyse 181
Tableau 14 : Extrait du tri par thèmes d'un entretien de co-explicitation 185
Tableau 15 : Tableau récapitulatif des outils d'analyse de la phase de constitution des portraits 186
Tableau 16 : Positionnement des éléments du schème d'enrôlement et d'implication des élèvesau cours des épisodes de la séance 190
Tableau 17 : Extrait de matrice (posture emblématique d'ouverture de séance) 191
Tableau 18 : Extrait de matrice (stratégies de captation de l'attention) 191
Tableau 19 : Extrait de matrice (fonction présentative de la réponse attendue) 192
Tableau 20 : Extrait de matrice (recadrage de Sullivan) 194
Tableau 21 : Extrait de matrice (intrusions coopératives des élèves) 198
Tableau 22 : Volumes de parole de la séance de Maeva 200
Tableau 23 : Extrait de matrice (locuteur audible en tahitien) 201
Tableau 24 : Extrait de matrice (attribution et protection de l'espace de parole) 213
Tableau 25 : Positionnement des sous-buts du schème « baigner sans noyer » au cours des épisodes de la séance 225
Tableau 26 : Extrait de matrice : Mise en place d'un QCM 230
Tableau 27 : Extrait de matrice (procédé de modélisation-répétition) 233
Tableau 28 : Extrait de matrice (complément par le dernier mot prononcé) 233
Tableau 29 : Extrait de matrice (modélisation de la réponse attendue) 234
Tableau 30 : Extrait de matrice (signifier les réussites et les erreurs) 235
Tableau 31 : Extrait de matrice (redondance conceptuelle par usage des gestes kinesthésiques et métaphoriques) 235
Tableau 32 : Extrait de matrice (redondance conceptuelle par usage des gestes déictiques) 235
Tableau 33 : Extrait de matrice (recours à des artefacts pour la passation de la consigne) 236
Tableau 34 : Extrait de matrice (recours à un artefact pour la synthèse) 236
Tableau 35 : Extrait de matrice (codification des rapports de place) 241
Tableau 36 : Extrait de matrice (codification des tours de parole) 242
Tableau 37 : Extrait de matrice (codification de l'attente de répétition individuelle) 243

Tableau 38 : Extrait de matrice (marquage prosodique et expressif des attentes) 244
Tableau 39 : Extrait de matrice (ritualisation emblématique d'ouverture et de clôture de la séance en tahitien) 245
Tableau 40 : Extrait de matrice (multi-vigilance) 249
Tableau 41 : Extrait de matrice (canalisation des éléments parasites) 249
Tableau 42 : Extrait de matrice (recours au français pour faciliter la compréhension) 252
Tableau 43 : Extrait de matrice (valorisation des efforts de Heipua) 254
Tableau 44 : Extrait de matrice (préservation d'espaces de parole) 256
Tableau 45 : Répartition des manières de faire au fil de la séance 273
Tableau 46 : Extrait de matrice (rigueur relative à la prononciation et à la lecture expressive) 277
Tableau 47 : Extrait de matrice (procédés de répétition et d'amorce-complément) 278
Tableau 48 : Extrait de matrice (appui sur les élèves volontaires pour faire parler les élèves) 283
Tableau 49 : Extrait de matrice (articulation du placement avec le jeu de question réponse) 287
Tableau 50 : Extrait de matrice (guider vers la réponse) 290
Tableau 51 : Extrait de matrice (passation de consignes) 291
Tableau 52 : Extrait de matrice de Tautiare (fixer ses attentes) 292
Tableau 53 : Extrait de matrice de Tautiare (donner l'ordre des attendus) 292
Tableau 54 : Extrait de matrice de Tautiare (guidage par des questions fermées) 295
Tableau 55 : Extraits de matrice (procédé d'amorce-complément) 295
Tableau 56 : Extrait de matrice (relation verticale) 301
Tableau 57 : Repérage des éléments du schème « dynamisation de séance de transmission lexicale en tahitien » 324
Tableau 58 : Extrait de matrice (bienveillance en ouverture de séance) 327
Tableau 59 : Extrait de matrice (jeu de rôles personnalisé) 331
Tableau 60 : Extrait de matrice (gestualité expressive) 331
Tableau 61 : Extrait de matrice (adaptation de la réponse attendue) 335
Tableau 62 : Extrait de matrice (orientation de l'attention des élèves) 339
Tableau 63 : Extrait de matrice (canalisation de l'attention des élèves) 342
Tableau 64 : Extrait de matrice (alternance rapide des tours de parole) 344
Tableau 65 : Extrait de matrice (pointages rythmant les prises de parole) 344
Tableau 66 : Extrait de matrice (codification des attentes par l'expressivité) 347
Tableau 67 : Extrait de matrice (indication de l'alternance codique) 349
Tableau 68 : Extrait de matrice (accueil des réponses en français) 350
Tableau 69 : Extrait de matrice (apport lexical) 351
Tableau 70 : Extrait de matrice (décomposition des consignes de l'exercice) 353
Tableau 71 : Extrait de matrice (accueil favorable des intrusions coopératives) 356
Tableau 72 : Démarche cyclique d'appropriation orale des noms de fruits 359
Tableau 73 : Extrait de matrice (demande de répétition collective) 359
Tableau 74 : Extrait de matrice (demande de répétition individuelle) 360

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Répartition de la population sur les différents archipels 27
Figure 2 : Carte linguistique de la Polynésie française 28
Figure 3 : Modèle de double régulation de l'activité par les propriétés des situations et les caractéristiques du sujet, d'après Leplat (1997) 134
Figure 4 : Modèle É-P-R (Vinatier, 2016) 142
Figure 5 : Démarche générale de la recherche sur le terrain 169
Figure 6 : Exemple de repérage d'éléments d'un schème dans les unités de sens 179
Figure 7 : Exemple de répartition de sous-buts au cours des épisodes d'une séance 180
Figure 8 : Pondération des sous-buts constitutifs d'un même schème 180
Figure 9 : Fréquence des commentaires sur l'enrôlement et l'implication des élèves lors de l'entretien d'auto-confrontation 189
Figure 10 : Fréquence des éléments du schème d'enrôlement et d'implication des élèves au cours des épisodes de la séance 190
Figure 11 : Volumes de parole de la séance de Maeva 199
Figure 12 : Engagement collectif dans la chanson 203
Figure 13 : Organisation systémique de l'activité de Maeva 222
Figure 14 : Répartition des buts du schème « baigner sans noyer » au cours des épisodes de la séance 226
Figure 15 : Distribution quantitative des buts du schème « baigner sans noyer » dans la séance 226
Figure 16 : Distribution quantitative du jumelage des buts du schème « baigner sans noyer » dans la séance .. 226
Figure 17 : Volumes de parole de la séance de Moea 239
Figure 18 : Organisation systémique de l'activité de Moea 270
Figure 19 : Proportion des manières de faire sur l'intégralité de la séance 274
Figure 20 : Répartition des manières de faire au fil de la séance 274
Figure 21 : Distribution relative des manières de faire dans la séance 275
Figure 22 : Volumes de parole de la séance de Tautiare 285
Figure 23 : Structuration du tableau 286
Figure 24 : Posture ostensible d'attente de réponse des élèves 288
Figure 25 : Homomorphisme entre la posture de Tautiare et celle du héros de la légende (diapo vidéo-projetée de Maui debout) 288
Figure 26 : Évocation posturale de Hina 296
Figure 27 : Mimétisme avec l'enseignante 296
Figure 28 : Organisation systémique de l'activité de Tautiare 320
Figure 29 : Proportion d'unités de sens et d'épisodes concernés par chaque manière de faire 325
Figure 30 : Distribution relative des manières de faire dans la séance 325
Figure 31 : Répartition des manières de faire au fil de la séance 325
Figure 32 : Répartition des manières de faire au sein des unités de sens 325
Figure 33 : Posture ostensible d'écoute attentive 328
Figure 34 : Installation au coin regroupement 330
Figure 35 : Gestualité expressive 331
Figure 36 : Place du magistère 341

Figure 37 : Captation de l'attention par la proximité physique 343
Figure 38 : Volumes de parole de la séance de Mateata 356
Figure 39 : Organisation systémique de l'activité de Mateata 377
Figure 40 : L'oignon d'Hofstede (1980) 400
Figure 41 : Modélisation de la présence du « *ite* » dans l'activité d'enseignement des LCP 411

INTRODUCTION

Notre travail doctoral s'inscrit dans le champ des recherches sur l'observation des pratiques enseignantes. Cette thèse constitue pour nous une étape d'un parcours professionnel nourri du besoin de comprendre à la fois le travail de l'enseignant et le processus d'apprentissage de ce métier. Nous-même professeure des écoles au sortir d'études linguistiques, l'accueil dans notre classe et l'accompagnement d'enseignants stagiaires nous a rapidement orientée vers des missions de formation initiale et continue dans ce même champ, à destination principalement des professeurs du premier degré, mais également du second degré ainsi que des formateurs eux-mêmes. Notre itinéraire professionnel réflexif nous a ainsi menée de l'école primaire à l'université, en passant par l'IUFM (devenu depuis ESPE, et prochainement INSPE).

Nos travaux antérieurs se sont intéressés à la prise en compte dans les démarches d'enseignement de la dimension corporelle des apprentissages (Certificat d'aptitude au professorat des écoles en 1997, puis Certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou professeur des écoles maître formateur en 2003) et à l'activité des novices lors de leurs premières expériences d'enseignement (Master 2 en 2009). La thèse que nous présentons agrège en quelque sorte ces champs d'intérêts liminaires en un objet de recherche qui puise sa source dans nos expériences d'enseignante, de formatrice d'enseignants, et d'étudiante en sciences de l'éducation. Notre engagement en tant que praticienne-chercheure vise à accéder à l'intelligibilité de l'activité en situation, c'est-à-dire aux savoirs d'expérience mobilisés par les enseignants dans leur interaction en classe avec les élèves, dans une double perspective de recherche et de formation.

L'enseignement fait partie des métiers adressés à autrui (Piot, 2014), il est caractérisé par des situations de travail relevant d'une co-activité (Mayen, 2014 ; Vinatier, 2009) où il s'agit d'agir pour et avec (parfois contre) d'autres, en l'occurrence des élèves. On peut dès lors qualifier ces situations de dynamiques et complexes : toujours singulières même si des « airs de famille » sont repérables, elles sont mouvantes, à l'issue incertaine et font intervenir de multiples variables qui s'articulent les unes aux autres. Si la prescription existe, l'enseignement représente néanmoins une tâche hautement discrétionnaire, comme le dirait Pastré (2008), dans laquelle la communication tient une place centrale en ce sens que le langage est le moyen du travail. La nature interactionnelle des situations d'enseignement-apprentissage engage pour le professionnel plusieurs dimensions de son activité sur les plans de la relation, des savoirs et des tâches. S'adressant à d'autres humains, les valeurs du sujet sont nécessairement convoquées et mises en tension avec les contraintes de la situation et les buts, éventuellement opposés, poursuivis par les interactants.

Nombreuses sont les disciplines scientifiques qui co-existent dans le vaste domaine académique dédié à l'enseignement. Pour notre part, nous nous consacrons à l'observation des pratiques enseignantes. Plus précisément, nous observons l'activité des enseignants telle qu'elle se déroule effectivement sur les terrains d'exercice. Nous cherchons à contribuer à l'intelligibilité de l'activité des enseignants, en interaction avec les didactiques des disciplines (Vinatier & Le Marec, 2018). Ces dernières se concentrent sur les objets d'enseignement et leurs modes d'appropriation par les élèves (cheminement du savoir), mais ne prennent pas vraiment en compte les organisateurs de la pratique de l'enseignant dans son interaction avec ses élèves (avancée

pragmatique des séances, enjeux relationnels et épistémiques) et dont le sens échappe pour une bonne part à l'acteur lui-même. Notre approche se veut donc complémentaire par la prise en compte du point de vue de l'acteur sur les situations d'enseignement auxquelles il se trouve confronté.

L'explicitation de ses savoirs d'action requiert un effort de la part du professionnel qui est en capacité de faire plus qu'il n'est capable d'en dire. Des savoirs tacites sont cachés dans l'action (Schön, 1983) et leur élucidation représente un enjeu pour la compréhension de l'activité enseignante et pour la formation professionnelle. Accéder à la dimension cachée de l'activité requiert le concours des praticiens eux-mêmes et convoque le chercheur sur un registre éthique. C'est dans cette orientation théorique où nous considérons les bénéfices réciproques pour le chercheur et les professionnels que nous inscrivons notre démarche méthodologique. Par le biais d'une recherche collaborative, la mise au jour des connaissances en acte entend profiter aux enseignants eux-mêmes (par la saisie des principes qui organisent leur activité dans une perspective de développement professionnel), aux formateurs (pour la conception de dispositifs de formation adossés aux savoirs expérientiels), ainsi qu'au chercheur (dans une visée de production de savoirs sur l'agir enseignant).

Notre projet nous invite à mobiliser une théorie de l'activité humaine susceptible de rendre compte des connaissances à l'œuvre dans l'exercice professionnel en situation. C'est dans une certaine lignée de la didactique professionnelle – dont la paternité revient à Vergnaud (1996) et Pastré (2011) –, dans une perspective interactionniste (Vinatier, 2009), que nous inscrivons nos travaux. Dans le même mouvement, nous tenons compte de l'importance des contextes historico-culturels (Bazin, 2008a; Bruner, 1991, 2006, 2008; Vygotski, 1934) qui donnent forme à l'activité. Il s'agit là d'une dimension à ce jour peu, voire pas abordée par les recherches visant la compréhension de l'activité enseignante.

Nous avons conduit notre recherche sur un terrain spécifique, la Polynésie française, pour faire suite aux propositions de chercheurs (Nocus, Guimard, & Florin, 2011 ; Salaün, 2011) de comprendre ce qui se passe dans le huis-clos de la classe dans le cadre d'un enseignement propre à ce contexte et intitulé *Langues et culture polynésiennes*[1]. Une évaluation psycholinguistique et sociolinguistique des dispositifs expérimentaux visant le renforcement de cet enseignement avait en effet été réalisée, laissant apparaître un angle mort : la connaissance des pratiques effectives (et non pas déclarées) relatives à cet enseignement. Nos échanges au sein du CREN avec notamment Marie Salaün et Isabelle Vinatier[2], ont initié notre recherche sur le terrain polynésien.

Au moment de démarrer nos investigations, la classe en Polynésie française (dans une circonscription de l'île de Tahiti pour être précise) constituait pour nous une « terre inconnue », où les *habitus* culturels nous sont apparus, depuis notre position d'extériorité, comme des spécificités (Bazin, 2008b), révélant ainsi l'épaisseur de l'agir professionnel des enseignants qui nous ont ouvert leur porte. En effet, si le système éducatif et les programmes d'enseignement polyné-

[1] Nous utiliserons dorénavant l'acronyme LCP dans la suite du texte.

[2] En 2013, le CREN était structuré autour de cinq axes, dont l'axe 2, intitulé « École, langue(s), plurilinguisme(s) » était co-animé par Joëlle Aden (Université du Maine) et Marie Salaün (Université de Nantes), laquelle est l'auteure des évaluations sociolinguistiques des programmes expérimentaux. À la faveur de notre inscription dans l'axe 1 (« Analyse de pratiques, analyse de l'activité, formation et médiation par le numérique ») coordonné par Marie Toullec-Théry et Isabelle Vinatier (toutes deux de l'Université de Nantes), cette dernière a permis notre rencontre avec Marie Salaün. Depuis le début de notre thèse, nous participons au travail des équipes des deux axes.

siens présentent une forte homologie avec ceux de métropole, pour autant ils se doublent de spécificités propres. Le transfert du modèle national se trouve ainsi interrogé et fait apparaître, en creux, ce qui le caractérise. Ce dépaysement initial, couplé aux contraintes contextuelles (éloignement géographique, accès contrôlé au terrain, relations hiérarchiques très marquées, absence de familiarité des enseignants avec nos cadres conceptuels, méconnaissance de la langue tahitienne par la chercheure), a contribué à définir notre objet de recherche en concevant un dispositif méthodologique collaboratif original répondant à notre positionnement à la fois épistémologique et éthique : en investiguant sur leur conceptualisation des situations d'enseignement des LCP qu'ils mettent en œuvre, nous cherchons à repérer en quoi l'activité des enseignants est impactée par leur culture d'appartenance et leurs représentations de la culture partagée par leurs élèves. Dans la perspective de la didactique professionnelle, nous nous intéressons aux modalités interactionnelles, aux manières de faire mobilisées par les acteurs de terrain eux-mêmes pour s'adapter à des situations culturellement façonnées, étant entendu que l'interaction en classe ne se limite pas au registre verbal mais comporte des dimensions multimodales qu'il importe de prendre en compte.

Nous procédons à l'analyse de séances d'enseignement des LCP *via* une approche qualitative et compréhensive pour élucider les savoirs d'expérience de quatre enseignantes, grâce à la coanalyse avec ces dernières. Le travail empirique, d'inspiration ethnographique, est composé de trois phases : une phase exploratoire permettant d'appréhender le contexte, de circonscrire l'objet de recherche et de poser le contrat de communication en collaboration avec les professionnelles ; une seconde phase dédiée à l'analyse de l'activité de chacune d'entre elles ; une troisième et dernière phase consacrée au repérage des dimensions transversales de l'activité d'enseignement des LCP telle que nous l'avons observée.

Notre travail est structuré en quatre parties subdivisées en chapitres :

La première partie analyse le contexte d'étude en s'intéressant aux enjeux de la transmission scolaire des langues et culture d'origine sur le sol polynésien. Pour ce faire, la présentation du système éducatif local et des choix opérés en matière de programmes d'enseignement (Chapitre 1) précède la description d'un contexte qualifié de diglossique sur le plan sociolinguistique (Chapitre 2). Nous abordons ensuite, *via* l'étude de la politique linguistique éducative, la genèse de l'enseignement des *Langues et culture polynésiennes* en questionnant la fragilité statutaire de son existence en tant que discipline scolaire et les enjeux d'un tel enseignement (Chapitre 3). Son institutionnalisation s'est renforcée au détour de la deuxième moitié des années 2000 et nous interrogeons la formation professionnelle des enseignants à cet égard. Nous proposons, par une analyse critique, une lecture des freins structurels qui pèsent sur la légitimation des LCP (Chapitre 4).

La seconde partie de la thèse positionne notre cadre conceptuel dans le champ théorique de la didactique professionnelle : nous procédons à une observation de type multimodal de la pratique enseignante en contexte diglossique grâce à une analyse des interactions. Nous y présentons le déplacement de focale que nous opérons depuis l'objet d'enseignement plurilingue LCP vers l'observation des pratiques effectives des enseignants. Cette observation conduite dans une démarche collaborative constitue l'orientation fondamentale de notre travail (Chapitre 1). L'articulation entre une perspective anthropologique de la culture (Bazin, 2008a; Bruner, 1991, 2008) et la théorie de la conceptualisation dans l'action (Vergnaud, 1996) nous conduit à expliquer en quoi une perspective interactionniste dans le champ de la didactique professionnelle (Vi-

natier, 2009), à laquelle nous ajoutons la prise en compte de la dimension multimodale de l'activité, est pertinente pour enquêter sur nos questionnements. Notre orientation de recherche nous permet alors de positionner notre problématique et les questions associées (Chapitre 2). La méthodologie de recherche développée en collaboration avec quatre enseignantes est ensuite présentée. Les spécificités du terrain d'enquête ont conduit à la conception d'un dispositif collaboratif original. Nous détaillons notre méthodologie de recueil et de traitement des données nous permettant d'accéder, par la voie d'une analyse partagée avec les praticiennes, à certains de leurs schèmes d'action (Chapitre 3).

Nous consacrons la troisième partie de la thèse à la présentation de nos résultats sous la forme de quatre études de cas. Le travail d'analyse du corpus aboutit à l'élaboration progressive de portraits, un pour chaque enseignante : Maeva (Chapitre 1), Moea (Chapitre 2), Tautiare (Chapitre 3) et Mateata (Chapitre 4)[3]. Nous y abordons de manière détaillée pour chacune les schèmes d'action au cœur de leur activité d'enseignement des LCP et cherchons à repérer la dimension culturelle dont ils sont porteurs.

Sur la base de ces analyses intra-individuelles, il est possible de conduire une analyse transversale visant à repérer des dimensions partagées de l'enseignement des LCP par les quatre enseignantes. C'est l'objet de la quatrième et dernière partie de la thèse qui explore, à travers les variations stylistiques, les dimensions générique de l'activité étudiée (Chapitre 1). Nous modélisons l'activité de ces quatre enseignantes à un niveau générique (Chapitre 2).

La conclusion générale de la thèse a pour objet d'apporter notre contribution à la didactique des *Langues et culture polynésiennes*, ainsi qu'à la formation des enseignants relativement à cet objet de transmission. Enfin, nous abordons les perspectives théoriques que nous ouvre ce travail doctoral : à la fois du point de vue la dimension culturelle des schèmes d'action chez les professionnels, en l'occurrence des enseignants ; de la dimension multimodale de l'interaction en classe ; et également dans le domaine de l'observation des pratiques enseignantes, par la prise en compte pour la formation de la dimension culturelle des conceptualisations enseignantes.

[3] 'Il s'agit là de noms d'emprunts.

Collectivité française d'outre-mer, la Polynésie française présente un paysage sociolinguistique original. Les programmes scolaires, au plus proche de ceux de la métropole, comportent des adaptations locales à la marge, dont l'inscription d'un domaine d'enseignement intitulé *Langues et culture polynésiennes*. Corrélativement, la formation des professeurs possède un volet spécifique dédié à cet enseignement.

Se basant sur les résultats des élèves aux diverses étapes de leur scolarité et sur l'organisation structurelle du système éducatif local, plusieurs rapports de l'IGEN (1983, 2007, 2013, 2017) font suite aux préconisations formulées dans celui établi en 1980 (Toraille, 1980, dit rapport Toraille, du nom de son rédacteur). Il y était relevé un très (trop) faible rendement du système éducatif, producteur d'un important taux d'échec scolaire et d'un décrochage précoce et massif. À l'aune des références métropolitaines, la Polynésie française était qualifiée de « ZEP » (IGEN, 2007), ce qui eut pour conséquence d'alerter les pouvoirs locaux qui s'attachent depuis à se conformer aux recommandations de Paris.

Au titre des difficultés d'apprentissage rencontrées par les élèves du Territoire, leur faible maîtrise de la langue française est incriminée, tout comme sont invoqués le faible investissement parental dans le parcours d'étude de leurs enfants et une culture familiale qui serait éloignée de la culture scolaire. Articulée à une préoccupation émergente relative à la déperdition patrimoniale (en termes de transmission des pratiques – au sens large – culturelles traditionnelles), une attention a été portée sur la prise en compte au sein de l'École des langues en usage dans le Pays. Il incombe désormais aux enseignants du premier degré de transmettre aux jeunes générations la langue d'origine et la culture afférente. Au-delà de la prescription qui leur est faite, nous questionnons l'éventuel impact de la culture d'appartenance des enseignants sur leurs pratiques effectives. D'ailleurs, jusqu'où la culture d'origine des enseignants influence-t-elle leur culture professionnelle ? Ce questionnement général nous conduit à chercher à élucider leur propre conceptualisation des situations d'enseignement LCP auxquelles ils sont confrontés.

Pour ce faire, il nous faut avant tout appréhender le contexte professionnel inscrit lui-même dans le cadre sociolinguistique plus large du Territoire. Nous précisons que nous référons notre analyse à la situation observée lors de nos différents séjours sur le terrain de recherche (deux en 2014 et un en 2017)[4], en tant que c'est elle qui composait alors le cadre des pratiques professionnelles observées (depuis, des changements institutionnels sont survenus, qui n'étaient pas encore d'actualité).

Cette première partie propose une introduction générale au contexte de l'étude sous la forme de quatre chapitres présentant notre terrain d'enquête à travers les lignes de force qui structurent à la fois notre questionnement et notre démarche de recherche (ces deux aspects seront développés dans les parties suivantes). Après une description de l'organisation du système éducatif et des programmes d'enseignement polynésiens (Chapitre 1), nous abordons la situation sociolinguistique du Territoire (Chapitre 2) puis la genèse de l'enseignement scolaire *Langues et culture polynésiennes* (Chapitre 3) jusqu'à sa récente reconnaissance institutionnelle au sein des pro-

[4] Ces trois séjours sur notre terrain de recherche ont été organisés grâce au concours financier de la structure fédérative de recherche OPÉEN&ReForm, du laboratoire CREN, de l'EHESS (programme de recherche ReoC3 (projet APDOM) et de l'ESPE de l'Académie de Nantes.

grammes officiels, laquelle s'accompagne de contenus et dispositifs spécifiques de formation professionnelle des enseignants : cette présentation nous permet d'envisager les logiques sous-jacentes aux principes de formation dispensée (Chapitre 4).

Ce chapitre présente l'organisation du système éducatif polynésien. Après avoir succinctement décrit le statut de la Polynésie française, nous centrons notre propos sur son organisation structurelle en matière éducative. Nous abordons ensuite les textes porteurs du projet éducatif du Territoire et sa déclinaison à travers les programmes d'enseignement du Pays.

1. Le statut de la Polynésie française

1.1. Une collectivité d'outre-mer au sein de la République française

Le statut administratif de la colonie a subi de nombreuses évolutions depuis la période du protectorat (1842-1880). Établissements français d'Océanie, elle devient ensuite territoire d'outre-mer en 1946 et le nom de Polynésie française lui est attribué en 1957 en même temps qu'un accroissement de son autonomie (la loi-cadre Defferre, loi d'autonomie, se traduit paradoxalement par une restriction de ses compétences propres et un accroissement du rôle de l'État dans la gestion de ses affaires, tendance qui se renforce après l'installation du Centre d'expérimentation du Pacifique[5] au début des années 1960). Un premier changement de statut lui accorde l'autonomie de gestion en 1977, renforcé en 1984 par celui d'autonomie interne. La Polynésie française devient enfin une Collectivité territoriale d'outre-mer en 2004, avec un statut d'autonomie au sein de la République française : *"Pays d'outre-mer au sein de la République, la Polynésie française constitue une collectivité d'outre-mer dont l'autonomie est régie par l'article 74 de la constitution. (Elle) se gouverne librement et démocratiquement [...]"* (Loi 2004-92, article 1er).

Ses institutions comptent l'Assemblée de la Polynésie française : 57 membres, élus au suffrage universel direct lors des élections territoriales, représentent pour cinq ans l'ensemble des archipels du Territoire[6]. L'Assemblée territoriale élit son président (Président de l'Assemblée) et adopte des « lois du pays » qui peuvent être soumises au contrôle du Conseil d'État (à Paris). Le Président du Pays est élu au suffrage indirect lors de l'élection présidentielle de Polynésie française. Il compose son gouvernement par nomination des ministres en fixant leurs fonctions et attributions.

1.2. De larges compétences en matière éducative

Le Pays bénéficie d'un très large champ de compétences en matière d'enseignement (formation continue des enseignants, définition des programmes scolaires et contrôle pédagogique).

[5] Désormais CEP. Il s'agit du centre d'expérimentation dédié aux essais nucléaires conduits par la France.
[6] Soit les îles du Vent, les îles Sous-le-Vent, l'archipel des Australes, des Tuamotu-Gambier et des Marquises.

Une convention conclue entre l'État et la Polynésie française constitue un contrat d'objectifs qui se veut un instrument au service de la stratégie éducative polynésienne. S'appuyant sur les fonds de l'État qui assument 94% de la dépense éducative (avec 6200 fonctionnaires et agents publics relevant du ministère de l'éducation nationale œuvrant actuellement sur le Territoire) et sur un vice-recteur représentant le Ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement et de la recherche, la Polynésie française est compétente en matière d'enseignement primaire, secondaire et supérieur non universitaire (les formations universitaires restent une prérogative étatique). Elle assure la double compétence de la stratégie de la politique éducative ainsi que sa mise en œuvre par l'organisation des enseignements et la répartition des moyens enseignants. Les professeurs des collèges et lycées sont nommés par l'État (parmi eux, les métropolitains représentent la moitié des effectifs et sont mis à disposition du Territoire pour un contrat de deux ans renouvelable une fois), tandis que le recrutement des professeurs des écoles est assuré localement et concerne massivement les Polynésiens (seuls quelques enseignants spécialisés et surtout les psychologues scolaires sont issus de la métropole). Parallèlement, il est fait appel à des agents contractuels afin d'assurer pour une durée provisoire des remplacements de professeurs titulaires sur les postes temporairement vacants. Cette disposition concerne à la fois l'enseignement primaire et secondaire.

2. Organisation structurelle du système éducatif

2.1. Du Ministère de l'éducation aux classes du premier degré

Le Pays s'est doté d'un Ministère de l'éducation qui définit les priorités éducatives du Pays à travers un projet éducatif quadriennal déterminant des orientations avec des objectifs opérationnels et des indicateurs de performance permettant d'apprécier la portée des actions. Le ministre de l'éducation préside à ce titre deux organismes consultatifs : le haut comité de l'éducation ainsi que le conseil général des élèves et des étudiants (créé en 2011). Entouré de l'avis de ces deux instances, le ministre en charge de l'éducation assure la direction, le suivi et l'évaluation du système éducatif. Ce ministère a parfois vu ses fonctions s'élargir au gré des gouvernements successifs, par la charge des sports et de la jeunesse ou de la recherche par exemple. Au démarrage de notre recherche doctorale (octobre 2013) et depuis 2001, le Ministère de l'éducation se divisait sur le plan organisationnel en deux entités : la Direction de l'enseignement primaire (DEP) dirigée par un IEN (Inspecteur de l'éducation nationale) d'une part, et la Direction de l'enseignement secondaire (DES) dirigée par un IA-IPR (Inspecteur d'académie - inspecteur pédagogique régional) d'autre part.

Sous la tutelle directe du Ministre de l'éducation, la DEP et la DES étaient en charge, chacune pour ce qui les concerne, de faire appliquer les textes règlementaires et de mettre en œuvre des orientations dictées par le Ministère local. Concernant l'enseignement du premier degré, la DEP était investie d'une mission pédagogique générale et d'une mission de gestion administrative et financière sur l'ensemble des enseignements pré élémentaires, élémentaires, des Centres de Jeunes Adolescents (CJA)[7], ainsi que des enseignements spécialisés (ASH). Elle administrait les

[7] Créés par une délibération de l'Assemblée territoriale en 1981, les CJA constituent une spécificité locale. Ils ont pour mission de permettre à des élèves en difficulté scolaire en fin de primaire (à partir de 12 ans), de poursuivre des études au moins jusqu'au terme de la scolarité obligatoire, d'assurer leur formation professionnelle

personnels enseignants du premier degré relevant de sa compétence et veillait à l'ajustement des équipements et des personnels aux besoins scolaires. Le Directeur de l'Enseignement Primaire est secondé dans sa tâche par l'Inspecteur de l'Éducation Nationale Adjoint au Directeur[8].

À cette période, le territoire scolaire était divisé en quinze circonscriptions pédagogiques du premier degré pilotées chacune par un IEN : dix d'entre elles issues d'un découpage géographique[9], les cinq dernières articulées à des préoccupations pédagogiques[10]. Chaque IEN, secondé par des conseillers pédagogiques de circonscription (CPC) ou départementaux (CPD) et un secrétaire, définit un projet pédagogique pour sa circonscription. Les circonscriptions rassemblent des écoles maternelles et élémentaires ayant toutes un directeur ou une directrice (enseignant.e de statut, partiellement ou totalement déchargé.e d'enseignement selon le nombre de classes dans l'école) chargé.e de la gestion administrative de l'école et de l'animation pédagogique de l'équipe. Les écoles sont divisées en classes (de la petite section de maternelle au CM2) dans lesquelles enseignent, sous l'autorité de l'IEN de circonscription, des professeurs des écoles, des instituteurs ou des personnels vacataires, selon leur statut. Les communes sont en charge du patrimoine immobilier et mobilier des écoles et affectent dans les plus petites classes des agents spécialisés (ATSEM), communément appelées « taties », pour seconder l'enseignant.e sur le plan matériel et éducatif (la responsabilité pédagogique reste du ressort du seul enseignant). Toutes les classes de maternelle n'en sont pas pour autant pourvues.

2.2. Une mise en synergie des divisions de l'enseignement

Se conformant aux préconisations émises dans le rapport de l'IGEN en 2007, puis reprises et réaffirmées dans celui de 2013, le Ministère de l'éducation procède alors à une restructuration des services de l'enseignement. À la rentrée scolaire suivante (2014) où débute le recueil de nos données d'enquête, cette réorganisation administrative et pédagogique (nous en aborderons plus bas les causes) fusionne la DEP et la DES pour former la Direction générale de l'éducation et des enseignements (DGEE), soit l'ensemble des services en charge du système éducatif de la Polynésie française. L'article 4 de l'arrêté ministériel indique que *"la direction générale de l'éducation et des enseignements est chargée de veiller à la mise en œuvre des orientations générales du pays en matière de politique de l'éducation et à l'application des conventions relatives à l'éducation passées avec l'État, du suivi des écoles regroupées au sein de circonscriptions pédagogiques du premier degré. Elle contrôle et veille à l'organisation et à la gestion administrative et financière des enseignements du premier et du second degré"*. Un directeur général de l'éducation et des enseignements (IA-IPR de statut) est alors nommé. La DGEE comprend, à côté des différents départements administratifs (finances, ressources humaines, affaires juridiques, etc.), une section à vocation davantage pédagogique avec à sa tête un IEN, directeur adjoint en charge des enseignements. Celui-ci est placé sous l'autorité du directeur général et pilote le département de la prospective et de l'informatique, ainsi que sept bureaux : voie professionnelle et technologique,

---

polyvalente dans des domaines liés au développement de la Polynésie française et de favoriser leur scolarisation et leur éducation à la citoyenneté.

[8] La nomination du Directeur de la DEP procède d'arbitrages politiques locaux. Les IEN sont détachés du MENESR ou mis à disposition du Pays, lequel est compétent pour leurs nominations, mutations et attributions de fonctions.

[9] Cinq circonscriptions se partagent l'île principale (Tahiti) et cinq autres les différentes îles et archipels.

[10] Ces circonscriptions concernent les Centres de Jeunes Adolescents, les élèves à besoins éducatifs particuliers et l'ASH, la Maternelle, l'Éducation prioritaire, l'Innovation de la politique éducative.

formation et production, relations et échanges internationaux, vie scolaire, orientation et insertion, suivi des élèves à besoins éducatifs particuliers, et enfin le bureau des programmes et des enseignements.

3. Charte de l'éducation

Les orientations éducatives du Pays sont précisées dans un document paru au Journal Officiel de la Polynésie française : la Charte de l'éducation, adoptée par l'Assemblée territoriale.

3.1. L'évolution des priorités éducatives

Présentée comme initiatrice d'une profonde réforme, la Charte de l'éducation de 1992 avait pour objectif de poser les jalons d'une *"société tout entière devenue éducative"*, à la base de la construction d'un *"système éducatif le mieux adapté à ses besoins et à sa population"* qui permettrait à la Polynésie française d'accentuer encore son autonomie (principalement économique). Pour Malogne (2001), *"vécue comme un moyen de promotion sociale, l'éducation est aussi perçue comme un outil de développement du territoire"* (p. 803). La Charte fixe des objectifs du système éducatif pour dix ans : l'ensemble d'une classe d'âge doit parvenir au minimum au niveau du certificat d'aptitude professionnelle (CAP) ou du brevet d'études professionnelles (BEP), et la moitié au niveau du baccalauréat. Les diverses mesures prises alors (fin de la scolarité obligatoire passant de quatorze à seize ans, amélioration des transports, accroissement des bourses, etc.) ont conduit dix ans plus tard à une augmentation des effectifs scolarisés (dans tous les archipels) et à une amélioration globale des résultats scolaires.

Ce constat positif est néanmoins nuancé par le nombre encore important d'élèves quittant le système scolaire sans qualification et par la persistance de faiblesses repérables dans les évaluations des élèves (notamment en mathématiques et en maîtrise de la langue française). Aussi, de nouvelles orientations invitent dès 2003 les acteurs du système à œuvrer dans le sens d'une réduction de l'absentéisme et de la déscolarisation précoce, d'une diminution des inégalités entre Tahiti et les autres îles de Polynésie, d'un renforcement de l'enseignement professionnel et de la formation continue, d'une réorganisation de l'encadrement pédagogique, et d'un renforcement de l'enseignement et de l'apprentissage du français et d'une langue polynésienne (*reo mā'ohi*).

Le bilan réalisé à l'issue de la mise en œuvre de ces nouvelles orientations montre à nouveau des zones de progrès mitigées : la scolarisation précoce est massive (22% des élèves de deux ans et 98% des élèves de trois et quatre ans), la totalité des élèves de cinq – âge de l'obligation scolaire – à treize ans sont inscrits sur les registres scolaires, mais on constate encore, malgré une amélioration sensible, la déscolarisation d'élèves de quatorze à seize ans (décrochage scolaire et absentéisme affectent environ 8,5% des élèves de l'enseignement secondaire en 2008, conduisant à des abandons d'études, et touchent particulièrement la population masculine). Quant aux résultats des évaluations nationales en français et en mathématiques (passées sur le même principe qu'en métropole), ils indiquent que les scores globaux des élèves du Territoire restent en-deçà des

ceux des élèves des ZEP métropolitaines, malgré un sensible resserrement des écarts. Par exemple en 2007, les taux de réussite en CE2 sont les suivants[11] :

	Polynésie française	France métropolitaine	ZEP
Français	58,8 %	70,7 %	63,6 %
Mathématiques	53,6 %	69,9 %	61,8 %

Tableau 1 : Score moyen obtenu en CE2 aux évaluations diagnostiques en 2007

Le redoublement est une pratique répandue en Polynésie française. En 2006, la DES évalue à 42,6% le taux d'élèves présentant un retard d'une année ou plus en fin d'école primaire (en 2004, 12,9% des élèves comptaient un minimum de deux années de retard). L'objectif local de voir 50% d'une classe d'âge accéder au baccalauréat est largement dépassé, mais n'atteint pas encore les 80% attendus nationalement. L'offre de formation manque de lisibilité et ne correspond pas suffisamment aux opportunités et besoins économiques du Pays. Au niveau de l'enseignement post-bac et universitaire, les filières ne sont pas suffisamment diversifiées, les places pas assez nombreuses et les échecs en licence et BTS demeurent. Il ressort de ce bilan que l'objectif de diplômation et de qualification à la sortie du système scolaire n'est pas atteint et on déplore la récurrence de l'échec scolaire (faible maîtrise des compétences de base, défaut de motivation, fort taux de redoublement, décrochage scolaire, etc.) : parmi les élèves de quinze à dix-sept ans, environ un tiers possède un niveau CAP-BEP ou lycée, 10% quittent le système sans qualification, et un quart des jeunes de vingt à vingt-quatre ans ne possède aucun diplôme. Les jeunes Polynésiens repérés « en difficulté » au niveau de la lecture lors des Journées d'Appel pour la Défense (JAPD) sont proportionnellement quatre fois plus nombreux que leurs homologues métropolitains. De ce bilan naît la rédaction d'une nouvelle Charte de l'éducation en 2011.

3.2. La Charte de l'éducation de 2011

La loi de pays portant approbation de cette charte (Assemblée de la Polynésie française, 2011) indique dans son premier article : *"L'éducation est la priorité de la Polynésie française. Elle a pour finalité d'élever l'enfant pour qu'il devienne une personne responsable respectueuse d'elle-même, des autres et de l'environnement. La Polynésie française fait donc de son système éducatif l'instrument qui garantit à sa société sa cohésion sociale, son bien-être et son développement durable, dans le respect de son identité, de ses langues, de sa culture et de son histoire"* (p. 2). Le préambule réaffirme l'étroite proximité avec la métropole (*"En Polynésie française, l'École de la République est aussi l'École du Pays"* : p. 4) tout en rappelant l'autonomie du Pays (*"En lui donnant compétence pour organiser et développer son système scolaire, la République tient compte des intérêts propres de la Polynésie française, de sa géographie, de sa population et de sa culture"* : p. 4).

Le texte organise les objectifs généraux autour de trois ambitions : une École pour tous[12], une École performante[13] et une École ouverte[14]. Le pilotage de l'École doit suivre une démarche

[11] Source : Rapport IGEN (2007).

[12] Ambition déclinée en six rubriques : instruire tous les enfants, affirmer les droits et obligations des élèves, s'attacher à la réussite de tous, relever le défi de l'isolement géographique, donner plus à ceux qui en ont le plus besoin, accueillir les enfants porteurs de handicaps et assurer une continuité éducative aux enfants hospitalisés.

[13] Neuf entrées précisent cette ambition : garantir les connaissances et les compétences de base (en référence aux sept piliers du socle commun de connaissances et de compétences en vigueur à l'époque), valoriser les langues polynésiennes et favoriser le plurilinguisme, élever le niveau de qualification, organiser la continuité de

de performance visant des objectifs pédagogiques, sociaux et financiers. Celle-ci est impulsée par un projet éducatif quadriennal arrêté par le conseil des ministres sur proposition du ministre de l'éducation, puis traduit localement en projets de circonscription, d'école, de centre, de collège et de lycée pour une période de quatre ans. Les résultats sont évalués chaque année par voie ascendante : les directeurs et chefs d'établissements transmettent un rapport à l'inspecteur qui établit alors un rapport de performance (analyse des résultats atteints). Ceux-ci permettent au ministre de l'éducation de présenter un rapport annuel au conseil des ministres afin d'identifier les besoins et les éventuelles adaptations nécessaires. L'évaluation par l'Assemblée territoriale de la politique éducative doit être mesurée par une déclinaison en objectifs opérationnels (annuels et pluriannuels), eux-mêmes traduits en indicateurs de performance. Un code de l'éducation pour la Polynésie française est instauré, *"Il rappelle l'ensemble des textes de la République applicables en Polynésie française et rassemble les règles édictées par les autorités polynésiennes dans le cadre de leur compétence"* (p. 16).

La Charte de l'éducation est une annexe à la loi du pays et porte les préconisations de l'Assemblée de la Polynésie française. Celles-ci appuient particulièrement la prise en compte à plusieurs égards du contexte local pour la qualité de l'enseignement et des apprentissages. Concernant les programmes d'enseignement : *"Les représentants insistent sur l'importance des spécificités du pays, et donc de l'adaptation des programmes, mais surtout de la nécessaire prise en compte de l'élève dans son intégralité (sa culture, son histoire)"* (p. 17). Au sujet de la pédagogie et la diplômation : *"La pédagogie doit être pensée pour le public polynésien et non être un "copier-coller" de celle pratiquée en métropole. Par ailleurs, il faut innover, inventer des diplômes locaux valorisant les savoir-faire qui sont spécifiques à la Polynésie française et qui garantissent un niveau de connaissances et de compétences adaptées aux réalités et aux besoins de notre développement"* (p. 17).

Il y est conseillé une amélioration de la formation continue du personnel enseignant en termes qualitatifs et non seulement quantitatifs et d'en évaluer l'efficacité *"à la lumière des résultats scolaires des élèves et des étudiants, et non au nombre de stages dispensés"* (p. 17). Un effort est également attendu en termes de soutien à la parentalité dans le but de favoriser l'implication des familles et leur confiance envers l'École. Parce que *"l'éducation [du] pays est l'affaire de tous"* (p. 18), la politique publique du Pays est appelée à être davantage complète et transversale, grâce à la collaboration avec d'autres ministères (affaires sociales, santé, sport, environnement…) afin d'enrayer *"des problèmes extérieurs à l'école (environnement familial peu propice, consommation de drogues, etc.)"* (p. 16). Le souhait d'un décloisonnement est aussi relatif au développement de l'alternance et l'apprentissage, et à des échanges plus nourris avec non seulement l'Europe, mais aussi les autres régions du Pacifique, des mobilités censées permettre *"une comparaison non restrictive à la seule zone métropolitaine [et] la promotion [du] système éducatif, de [la] culture, [du] pays"* (p. 18). Au niveau structurel enfin, sont encouragées la création d'une *"entité de l'évaluation et de la prospective"* (p. 18) et la convergence *"en une entité unique des services de l'éducation"* (p. 18) pour plus de cohérence dans le pilotage du système éducatif. Ces

---

l'enseignement, assurer la qualité de l'enseignement, favoriser la recherche et l'innovation pédagogiques, garantir la meilleure orientation possible pour chaque élève, adapter les rythmes scolaires, et s'appuyer sur les réalités polynésiennes.

[14] Ambition portant quatre rubriques : impliquer les familles, agir avec la société tout entière, s'ouvrir au mon de professionnel, et s'ouvrir au monde, notamment à la région du Pacifique.

derniers éléments, largement appuyés sur le précédent rapport de l'IGEN (2007), préfigurent la réorganisation des services par la création de la DGEE opérée en 2014.

4. Les programmes d'enseignement du Pays

La Polynésie française délivre des diplômes nationaux. Pour Malogne (2001, p. 807), *"le maintien d'examens et de diplômes nationaux est davantage dû à l'absence d'alternative viable qu'à un véritable choix politique"*. La déclinaison curriculaire des intentions de la Charte de l'éducation de 2011 est présentée dans les programmes de l'école primaire (Ministère de l'éducation, 2012). Bien que compétente en matière d'enseignement pour le premier degré, la Polynésie française a fait le choix d'une homologie très forte avec les programmes en vigueur pour la métropole (ce choix de proximité s'accompagne de sollicitations récurrentes par le Pays de missions de l'IGEN sur son propre sol) : les textes officiels sont porteurs des mêmes références institutionnelles (notamment le socle commun de connaissances et de compétences[15]), organisationnelles (découpage de la scolarité en cycles, entrée par compétences, dispositifs institutionnels d'aide aux élèves rencontrant des difficultés…) et de la même présentation. Ils s'appuient préférentiellement sur les programmes nationaux d'enseignement de 2008 (ils présentent une reprise quasiment à l'identique du texte source) et de 2002 (en quelque sorte, ils « condensent » les instructions officielles et documents d'accompagnement). Une partie relative aux LCP fait l'objet d'un ajout spécifique (nous détaillerons ce point plus bas).

CHAPITRE 2 – LA SITUATION SOCIOLINGUISTIQUE DE LA POLYNÉSIE FRANÇAISE

1. La richesse linguistique du Territoire

1.1. Les langues du Territoire

Située dans la Pacifique sud oriental, aux antipodes de l'hexagone, la Polynésie française se caractérise par sa très grande étendue géographique, elle couvre une aire maritime de 5 millions de km² (soit l'équivalent de la taille de l'Europe). Environ 118 îles hautes et basses constituent l'ensemble des archipels qui représentent au total 4000 km² de superficie émergée (soit approximativement la moitié de la superficie de la Corse). En 2014, près de 270 000 personnes[16] peuplent les 67 îles et atolls habités[17]. Cinq archipels composent le territoire : l'archipel de la Société (comprenant les Îles du Vent et les Îles sous le Vent), celui des Marquises, celui des Tuamotu, celui des Gambier et celui des Australes. Tahiti, située aux Îles du Vent, constitue l'île principale (Papeete est la capitale) où se concentre l'immense majorité de la population (68,4%) :

[15] Devenu depuis 2015 le socle commun de connaissances, de compétences et de culture.
[16] Selon les données de l'ISPF, le nombre d'habitants est évalué à 275 918 lors du recensement de 2017.
[17] Pour comparaison, la France métropolitaine s'étend sur 550 000 km² et comptabilise plus de 65 millions d'habitants.

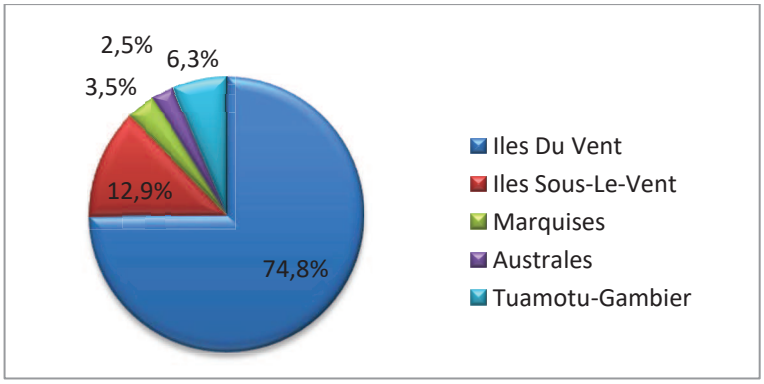


Figure 1 : Répartition de la population sur les différents archipels

La présence d'environ 2000 langues en Océanie (environ un tiers des langues parlées dans le monde) atteste de la très grande richesse linguistique dans cette région du monde. Ce nombre important s'explique par l'absence d'un système d'écriture permettant la diffusion de la langue et par l'arrivée tardive des colons occidentaux et de leur politique de conquête religieuse et/ou politique. Des facteurs démographiques, guerriers et d'alliances matrimoniales étaient à l'origine de l'expansion de certaines langues (Fillol & Vernaudon, 2004b).

Concernant la Polynésie française[18], sept principales langues polynésiennes y sont aujourd'hui utilisées, toutes issues de la famille linguistique austronésienne (environ 1200 langues) et plus précisément du groupe polynésien (20 langues) et de son sous-groupe oriental. Elles sont désignées sous le terme générique *reo mā'ohi* (*reo* signifiant « langue », et *mā'ohi* « polynésien » ou plus exactement « indigène » d'après Saura (2004), se subdivisent éventuellement en variétés et dialectes et partagent des marques morphosyntaxiques facilitant leur compréhension et leur production mutuelles. La langue tahitienne (*reo tahiti*) est celle qui comporte le plus grand nombre de locuteurs. Conjointement avec le français, elle est la langue véhiculaire utilisée dans l'archipel de la Société, ainsi que dans les quatre autres archipels qui possèdent également leurs propres langues : le marquisien du nord et du sud (*'eo 'enana* et *'eo'enata*) aux Marquises, le mangarévien (*reo magareva*) aux Gambier, le *pa'umotu* (*reko pa'umotu*) aux Tuamotu, l'austral (*reo tuha'a pae*, *reo rimatara*, *reo rurutu*), le *ra'ivavae (reo ra'ivavae)* et le *rapa* (*reo rapa*…) aux Îles Australes. Ces autres langues polynésiennes sont parlées par quelques centaines ou quelques milliers de personnes. Ainsi peuvent être représentées les aires linguistiques selon le récent Atlas linguistique de la Polynésie française (Charpentier & François, 2015) :

[18] Nous nous référons volontairement aux données issues du recensement réalisé par l'ISPF en 2012 afin de brosser un tableau au plus proche de la réalité de la situation au moment de notre enquête de terrain (2014).

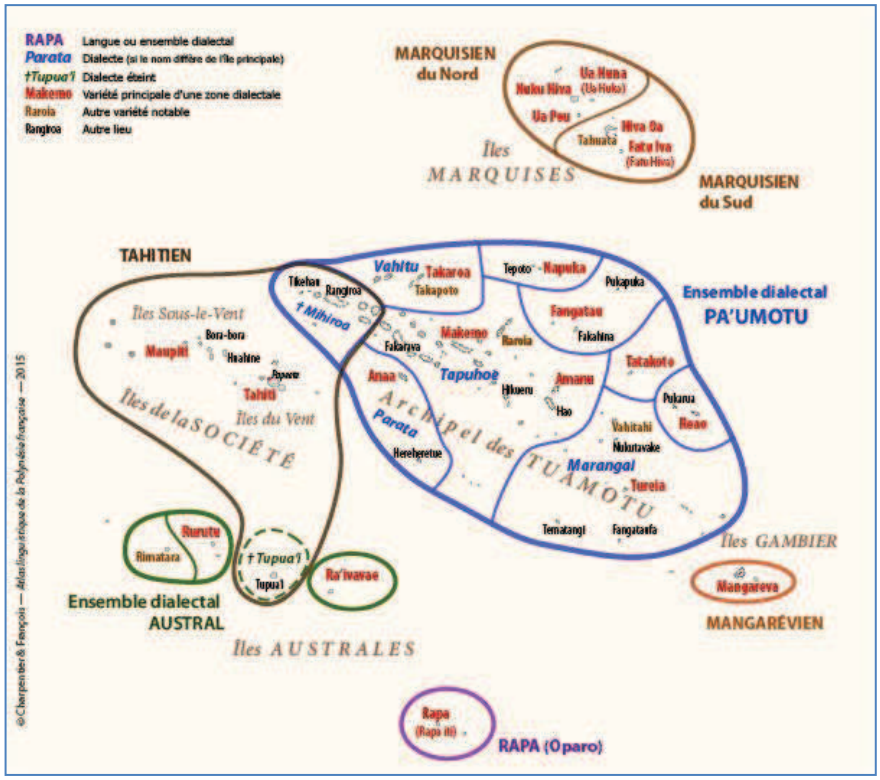


Figure 2 : Carte linguistique de la Polynésie française

La glottodiversité de la Polynésie française est néanmoins menacée. Le taux de locuteurs d'une langue polynésienne ne cesse de chuter (Paia & Vernaudon, 2016) à mesure que les personnes les plus âgées disparaissent. De fait, ce sont elles qui sont les locutrices natives les plus expérimentées, mais la transmission intergénérationnelle des langues d'origine a connu une rupture au cours du siècle précédent, conduisant à l'émergence de générations davantage accoutumées au français qu'au *reo mā'ohi*. À propos de la langue tahitienne, Salaün, Vernaudon, et Paia (2016) dressent un état des lieux :

> *"Le déclin de sa transmission s'est amorcé à partir des années 1960. Exposés plus massivement aux institutions importées de Métropole (justice et école), davantage urbanisés et dépendants de l'emploi salarié dont l'essor sans précédent coïncida avec l'implantation du Centre d'expérimentation du Pacifique chargé des essais atomiques, les Tahitiens, jusque-là majoritairement horticulteurs-pêcheurs vivant en autosubsistance, ont eu tendance alors à projeter leurs enfants dans un avenir francophone dans lequel la place de la langue autochtone était d'autant moins pensée qu'elle apparaissait comme préjudiciable à l'intégration professionnelle et sociale. Une proportion croissante d'enfants a alors été poussée à s'exprimer principalement en français à la maison autant qu'à l'école, faisant d'eux des locuteurs dominants dans une variété locale du français et ne disposant que d'une compétence en compréhension dans leur langue d'origine, développée en écoutant les adultes parler autour d'eux."* (Version en ligne, §2)

En 1962, 40% de la population de 15 ans et plus déclaraient savoir lire et écrire en français (contre 95% en 2012), tandis que 80% estimaient savoir lire et écrire en tahitien (contre 73% en 2012)[19]. En référence à l'échelle proposée par l'UNESCO (2003)[20], Salaün, Vernaudon et Paia (2016) retiennent six critères pour évaluer la vitalité du tahitien, ce qui les conduit à lui attribuer la mention « en danger » et à le qualifier de *"langue en sursis"*[21]. Parallèlement, le tahitien tend à s'imposer

[19] Sources : INSEE, n.d. *Résultats statistiques du recensement général de la population de la Polynésie française effectué le 9 novembre 1962*. Paris, INSEE, cité par Lavondès (1972), p. 60-61. Et ISPF (2012).

[20] Document intitulé « Vitalité et disparition des langues » : www.unesco.org/new/fr/culture/themes/endangered-languages/language-vitality/

[21] *"Il ressort de ce parcours que le tahitien, sans être menacé à court terme, est arrivé a un point critique de sa transmission. Son sort dépend largement […] de la détermination des adultes bilingues français-tahitien à ne*

sur les autres langues polynésiennes, y compris dans les archipels autres que celui de la Société. L'extension de sa zone d'influence trouve son origine dans la diffusion de la Bible en tahitien, le développement du commerce, ainsi que dans les émissions radiophoniques depuis les années 1950, conduisant à une accentuation du repli des autres langues polynésiennes (Coppenrath, 1975).

1.2. Langue officielle et usage des langues sur le Territoire

La France reconnaît le français comme la langue de la République et donc comme seule et unique langue officielle sur l'ensemble de son territoire. Cela vaut pour tous les pays ultramarins, dont la Polynésie française depuis sa progressive colonisation en 1842 (la citoyenneté française est accordée à certains Polynésiens en 1880[22]). Pendant une dizaine d'années, de 1980 à 1992, le tahitien a partagé le statut de langue officielle du Territoire avec le français. Cette disposition (Décision n° 2036/VP du 28 novembre 1980) est par la suite invalidée à la faveur de la modification de la Constitution française en 1992 : la mention *"la langue de la République est le français"* dans l'article 2 conduit à retirer au tahitien sa qualité de langue co-officielle, ce qui apparaîtra statutairement dans la loi organique de 1996 et dans les textes qui suivront. Tous les services officiels du Territoire (administration, services techniques, justice, police, etc.) répondent à l'obligation du français. Au titre de son statut de langue officielle, l'usage du français s'impose aux personnes morales de droit public. Cependant, Paris fait preuve de tolérance et de *"relative bienveillance à l'égard des langues vernaculaires parlées à l'intérieur de ses propres frontières"* (Vernaudon, 2007), en autorisant implicitement les échanges en langue locale à l'Assemblée de Polynésie française et en assurant la présence de traducteurs au tribunal par exemple. Les langues polynésiennes ont sur leur sol le statut de langue régionale, enseignable à l'école, conformément à la loi Deixonne votée en 1951, étendue en 1981 à la Polynésie française. La langue de scolarisation est le français, le *reo mā'ohi* est langue de communication et de culture.

Sur les bases du recensement de 2012, l'ISPF dresse un tableau des langues parlées en famille[23] par les personnes de quinze ans et plus, selon leur géographie administrative :

	Iles Du Vent	Iles Sous-Le-Vent	Marquises	Australes	Tuamotu-Gambier	Total
Français	117 448	13 397	2 383	1 790	6 932	141 950
Tahitien	30 586	12 050	98	1 185	2 840	46 759
Paumotu	553	6	4	3	2 033	2 599
Langues australes	376	8		1 945	37	2 366
Mangarévien	80	1			341	422
Marquisien	817	47	4 230	16	27	5 137

Tableau 2 : Individus de 15 ans ou plus par Langue parlée en famille et par Géographie administrative

pas choisir exclusivement le français dans leurs interactions quotidiennes avec les enfants et de celles de ces derniers à faire du tahitien une de leurs langues d'avenir." (Salaün, M., Vernaudon, J. et Paia, M., 2016, version en ligne, §17).

[22] C'est uniquement aux sujets du roi Pomare que la citoyenneté est accordée en 1880. En 1945, la moitié des Polynésiens sont des citoyens, l'autre des sujets.

[23] Nous ne retenons ici que les langues française et polynésiennes, mais d'autres langues sont également recensées. Parmi elles, les langues asiatiques sont très présentes du fait de la migration chinoise principalement (1641 locuteurs). Suivent les langues européennes (691 locuteurs), les autres langues étrangères (455), les langues du Pacifique (306) et les langues régionales françaises autres que le *reo ma'ohi* (142). Sont aussi comptabilisés 357 personnes sourdes-muettes.

Les données de l'ISPF sont également affinées selon le niveau de compréhension des langues. Concernant la connaissance déclarée du français :

	Iles Du Vent	Iles Sous-Le-Vent	Marquises	Australes	Tuamotu-Gambier	Total
Aucune compréhension	1 410	677	169	319	347	2 922
Compris	1 130	334	54	169	198	1 885
Compris, parlé	1 997	584	169	242	424	3 416
Compris, parlé, lu	1 487	367	69	85	166	2 174
Compris, parlé, lu et écrit	146 765	23 946	6 271	4 154	11 292	192 428
Total	152 789	25 908	6 732	4 969	12 427	202 825

Tableau 3 : Individus de 15 ans ou plus par Niveau de français et par Géographie administrative

Concernant la maîtrise déclarée d'une langue polynésienne :

	Iles Du Vent	Iles Sous-Le-Vent	Marquises	Australes	Tuamotu-Gambier	Total
Aucune compréhension	22 070	1 736	275	145	571	24 797
Compris	9 734	538	122	63	257	10 714
Compris, parlé	8 486	845	301	67	439	10 138
Compris, parlé, lu	6 864	727	174	60	344	8 169
Compris, parlé, lu et écrit	105 635	22 062	5 860	4 634	10 816	149 007
Total	152 789	25 908	6 732	4 969	12 427	202 825

Tableau 4 : Individus de 15 ans ou plus par Niveau d'une langue polynésienne et par Géographie administrative

L'âge des locuteurs est aussi une donnée qui permet de filtrer les données linguistiques fournies par l'ISPF. Nous retiendrons de ces chiffres (que nous ne reproduisons pas tous ici mais qui sont accessibles sur le site internet de l'ISPF) que 95% de la population pratiquent le français et 73% une langue polynésienne. Rapportées au nombre d'habitants, les langues polynésiennes sont plus utilisées dans les archipels éloignés de Tahiti. Parallèlement les jeunes maîtrisent moins la langue d'origine que leurs aînés.

La situation linguistique polynésienne est contrastée. Salaün, citée par Nocus et al. (2008), écrivait en 2005 à propos de la Nouvelle-Calédonie qu'*"il n'existe pas de situation linguistique unique partagée par tous les enfants. Il faut plutôt considérer que le bilinguisme des enfants s'inscrit sur un continuum qui, selon le type de famille, va du consécutif au simultané, avec, en milieu urbain, une dominance du simultané".* Ce constat vaut aussi partiellement pour la Polynésie française, Paia et Vernaudon (2002) repérant une forte proportion de semi-linguisme. Selon eux, on assiste à une diminution du nombre d'enfants locuteurs natifs du tahitien. La disparition progressive du tahitien, se ferait davantage au profit d'une langue mixte que du français. Entre deux pôles idéalisés (français standard et *reo* pur), il existe une multitude de parlers, ce qui produit une véritable mosaïque sociolinguistique. Les familles naviguent pour la plupart entre plusieurs langues (langues polynésiennes, variété locale de français), le tahitien étant la langue la plus parlée et servant de langue véhiculaire avec le français. Le français est la langue de communication entre la génération des parents et celle de leurs enfants, la transmission des langues locales s'étant progressivement étiolée (Paia & Vernaudon, 2016; Vernaudon, 2007).

Les enfants sont eux, globalement exclus du tahitien qui s'est imposé comme la langue des adultes. Pour autant, la maîtrise du français par les jeunes est largement imparfaite. Sur le plan linguistique, on assiste à des phénomènes de créolisation, d'essor des langages syncrétiques, de *kids'code-switching*, c'est-à-dire une alternance codique (Alby, 2013) propre aux enfants (Malogne, 2001). Ainsi, quatre profils linguistiques peuvent être repérés parmi les élèves de Polynésie française (Paia & Vernaudon, 2002) :

- Une maîtrise satisfaisante du tahitien associée à une faible maîtrise du français (ces élèves sont de moins en moins nombreux) : leur intégration scolaire est harmonieuse, il n'existe pas de concurrence entre les deux langues, le transfert des compétences linguistiques vers le français se réalise, leur identité polynésienne est préservée dans la sphère familiale ;
- Une maîtrise satisfaisante du français associée à une maîtrise faible ou nulle du tahitien : ces élèves sont favorisés dans le cursus scolaire (largement fondé sur la maîtrise du français), leur intégration à l'environnement s'opère grâce à un bagage linguistique minimum ;
- Une maîtrise satisfaisante à la fois du tahitien et du français : ces élèves, peu nombreux, sont en situation de bilinguisme équilibré : ils ne vivent pas de problèmes linguistiques au sein de l'école ;
- Une faible maîtrise du tahitien et du français : ces élèves en situation de semi-linguisme sont de plus en plus nombreux : leurs difficultés résident dans une très grande insécurité *"vis-à-vis de l'école et du français qui menacent leur identité déjà précaire"* (Paia & Vernaudon, 2002). Ils sont particulièrement exposés au risque d'échec scolaire.

Au quotidien dans les situations informelles, les enfants ont principalement et spontanément recours à une interlangue, le français local (appelé encore charabia ou parler *kaina*) qui se caractérise notamment par la neutralisation du genre, de l'opposition indicatif / subjonctif et de quelques sons, l'agrégation de l'ordre syntaxique tahitien (prédicat-sujet) avec du vocable français, l'emprunt lexical et de modalisateurs tahitiens dans des phrases en français.

2. Un contexte diglossique

2.1. Diglossie

La situation linguistique de la Polynésie française peut être qualifiée de diglossique, en suivant la définition de Ferguson (1959), progressivement élargie[24] : la diglossie relève d'un phénomène sociétal caractérisé par la coexistence dans une même communauté de (au moins) deux langues ou variétés de langues en usage qui jouissent d'un prestige fortement contrasté eu égard à leurs statuts et fonctions sociales distincts. Une répartition socialement codifiée fait de la variété « haute » la langue dominante (caractérisée par la noblesse de sa dimension formelle, notamment écrite), et de la variété « basse » la langue dominée (associée aux basses contingences de la vie quotidienne).

Sur le terrain polynésien, la langue française jouit depuis toujours et sans conteste d'un fort attrait fonctionnel : langue officielle, elle est aussi langue de scolarisation, et par là, langue de la réussite sociale (visant la réussite scolaire et l'insertion professionnelle de leurs enfants, les parents à partir du milieu des années 1960 se sont adressés à eux uniquement en français, langue qu'ils maîtrisaient de façon extrêmement variable, cessant de la sorte de transmettre la langue d'origine dans le giron familial). Ce déséquilibre dans l'usage linguistique s'est accompagné d'un

[24] La définition initiale fournie par Ferguson limite la diglossie à deux variétés de langues génétiquement parentes. Les contours définitoires du concept ont par la suite donné lieu à débat scientifique, mais nous n'entrerons pas dans les détails de la controverse. Nous relevons simplement qu'un élargissement s'est progressivement établi, vers des langues ou variétés non parentes et des situations où se côtoient plus de deux langues ou variétés de langues. Plus radicalement, la variété dite haute est parfois qualifiée de « langue des puristes » par opposition à l'« idiome populaire » constitué par la variété dite basse.

dénigrement des langues d'origine par les occidentaux (nombre de témoignages d'époque en attestent : la langue française, parce que langue conceptuelle et de l'abstraction, serait intellectuellement supérieure aux langues locales, langues de la sauvagerie et de l'oralité sans tradition écrite de longue date, et langues du concret), et à une forme d'autodépréciation par les autochtones eux-mêmes : *"Jadis elle était « tout juste bonne à parler aux indigènes », il était de bon ton de la dénigrer"* (Coppenrath, 1975). Ce n'est que très récemment (dernier quart du XX^{ème} siècle) que les langues d'origine ont bénéficié d'un prestige grandissant du fait de la revalorisation de la culture *mā'ohi* à la faveur de l'essor du tourisme (la culture populaire traditionnelle est utilisée comme un instrument privilégié à son service) et des revendications contre l'implantation du Centre d'expérimentation du Pacifique (Brami Celentano, 2001). Cependant dans les faits, les sphères sociales d'usage des langues locales se réduisent dans l'espace public politique, religieux et professionnel (Paia & Vernaudon, 2016).

Au long des deux siècles de contact entre colons européens et population locale, s'est joué un processus d'acculturation réciproque, d'interculturation[25] que Saint-Martin (2013) décrit dans son travail doctoral : *"les modifications culturelles ne procèdent pas du simple fait de l'acculturation en tant qu'emprunt d'une culture à une autre culture mais tout autant des résistances et des oppositions"* (p. 58). Le processus d'interculturation a instauré une représentation hiérarchique des langues sur le terrain polynésien, dont on trouve l'écho dans les textes de loi et dans ceux relatifs à l'éducation et l'enseignement : le français prend la tête, cité en premier de manière systématique, vient ensuite le tahitien, suivi des autres langues polynésiennes (dont la mention des langues des Australes est même manquante). Si la population identifie aisément l'utilité de la maîtrise du français et d'une langue étrangère en matière d'insertion professionnelle et de mobilité, elle se projette difficilement en revanche dans un avenir où les langues polynésiennes seraient une clé de la réussite. Les langues vernaculaires sont ainsi symboliquement minorées, soupçonnées d'obsolescence.

2.2. Rapport à la langue et insécurité linguistique

En contexte diglossique, les phénomènes psychologiques sont complexes. Les recherches menées sur les questions identitaires ont permis de mettre au jour en quoi la double appartenance linguistico-culturelle des sujets est source pour eux d'insécurité, dans cette tension vécue entre désir d'intégration et peur de l'assimilation (notamment lorsque les différentes langues en présence sont diversement valorisées). C'est le cas en Polynésie française, où une langue socialement minorée (le *reo mā'ohi*, principalement utilisé dans les milieux domestique et religieux) est en relation et en tension avec une langue dominante (le français, langue officielle, de scolarisation, d'insertion et de réussite sociale). Il en résulte un potentiel sentiment d'insécurité lié à celui d'illégitimité de son propre discours à l'aune des modèles normatifs qui fixent la valeur sociale de l'usage des langues. Selon le sens conféré par les locuteurs à la disparité statutaire de leurs langues, divers sentiments épilinguistiques[26] (insécurité linguistique, honte, culpabilité, auto-odi[27],

[25] Nous y reviendrons plus en détails en Partie II de la thèse.

[26] L'activité épilinguistique est définie par Culioli comme une activité métalinguistique non consciente. Les activités épilinguistiques consistent en une *"connaissance intuitive et un contrôle fonctionnel des traitements linguistiques"* (Gombert, 1990).

[27] La notion sociolinguistique d'auto-odi est une notion clé dans le domaine d'étude des conflits linguistiques. Elle, traduit la « haine de soi », un *"sentiment épilinguistique complexe de haine et de rejet de la langue (perçue*

etc.) se manifestent (Bretegnier, 1999, 2016). Les enjeux socio-identitaires de la disparité statutaire des langues impactent les représentations et pratiques langagières, d'appropriation et de transmission linguistiques.

En effet, les locuteurs de langues minoritaires vivent presque toujours un bilinguisme inégalitaire (Launey, 2009) qui conduit chez l'apprenant à une double contradiction selon Clément (1980) qui considère que le désir d'intégration et la peur d'assimilation jouent un rôle important dans la motivation à apprendre et à utiliser les langues. Ce mal-être identitaire, repéré par Colombel & Fillol (2009) à propos des élèves kanak, trouve entre autres sa source dans le statut accordé aux deux langues : d'une part, admiration pour la langue officielle et légitimée (ici le français) qui doit être maîtrisée au moins scolairement (elle est donc réduite à sa fonction instrumentale), mais qui suscite aussi une forme d'hostilité de par son statut de langue dominante et imposée depuis la colonisation ; et d'autre part, attachement affectif mais dévalorisation de la langue maternelle, dont les sujets dénient toute fonction didactique (Lercari, 2002) et d'émancipation. Il en découle un conflit de loyauté que Colombel décrit ainsi concernant les Kanak : *"beaucoup d'entre sont dans une sorte d'entre-deux, entre deux langues, entre deux cultures et donc entre deux identités. Ils naviguent entre la volonté de s'intégrer à une société permettant la réussite et l'émancipation, et le sentiment d'appartenance forte à un groupe autre, qu'ils trahiraient en « s'occidentalisant », en devenant « individualistes »"* (Colombel & Fillol, 2009, p.4).

Il est largement reconnu que l'insécurité linguistique impacte très fortement les acquisitions cognitives et les comportements scolaires, les opérations cognitives dépendant étroitement des états affectifs d'un individu (Fillol, 2009 ; Nocus et al., 2008). Salaün (2010) en souligne la complexité des mécanismes. Au niveau individuel, l'atténuation de l'insécurité linguistique est de nature à favoriser l'acquisition du métier d'élève : le renforcement de la langue première permet la mobilisation d'actes intellectuels et cognitifs et joue le rôle d'instrument de développement personnel et de réussite scolaire (Fillol & Vernaudon, 2004b). Au travers des variables conatives et cognitives, la socialisation scolaire se trouve facilitée, et comme Cummins (1979) l'a mis en évidence dans sa théorie du bilinguisme additif, cela permet de renforcer l'acquisition de la langue seconde.

L'insécurité est renforcée lorsque les cultures n'accordent pas la même place à l'oral et à l'écrit (Moore, 2009), ce qui est le cas en Polynésie française. La disharmonie entre pratiques littératiées familiale et scolaire remet en cause les dynamiques de transmission des savoirs, en introduisant des ruptures critiques dans cette chaîne de transmission. Se référant à Hornberger, Moore précise que *"ce qui sépare les groupes n'est pas une "culture littératiée" opposée à une "culture de l'oral". C'est le degré de conformité des pratiques familiales aux attentes scolaires, la reconnaissance de leur valeur pour les apprentissages et le pouvoir social qui accompagne ces savoirs"*. L'école peine à reconnaître et accorder une place aux pratiques extrascolaires et donc aux savoirs des enfants. Il ne s'agit pas de souscrire à la thèse d'un « atavisme polynésien », c'est-à-dire de faire l'*"hypothèse d'une forme de déterminisme culturel qui éloigne les élèves des attendus de l'école"* (Salaün, 2016). Il s'agit plutôt de considérer que l'intégration des savoirs par la prise en compte d'une conception holistique des connaissances des enfants (en les considérant comme des êtres globaux) entre en contradiction avec la manière cloisonnée dont l'école « à la

---

et investie en tant que) maternelle, en tension sociale avec une langue dominante en référence à laquelle la première est interprétée comme illégitime" (Bretegnier, 2016, p. 97).

française » a construit ses modèles, *"toute forme d'hybridité étant ressentie comme un danger pour les apprentissages"*[28] (Moore, 2009).

1. Un lent processus de prise en compte des langues et de la culture locales

1.1. La scolarisation de la population

Historiquement, deux siècles de contact entre Polynésiens et Européens ont façonné l'arrière plan culturel actuel (voir Saint-Martin, 2013) pour sa présentation du processus d'interculturation sur le sol polynésien). L'école, instrument de la « mission civilisatrice » dans les colonies, a eu vocation à servir l'influence française. L'étude des documents d'archives réalisée par Salaün (2016) va dans le sens d'une relativisation *"de la pertinence de la thèse d'une exportation outre-mer d'un modèle scolaire forgé pour la métropole"*. L'obligation scolaire y fait débat pendant une quinzaine d'années (de 1882 à 1897), et après sa promulgation, la fréquentation scolaire reste faible et variable et les sanctions à l'égard de l'absentéisme sont indéterminées et longuement discutées jusqu'à la décision d'un recours aux agents de police (et si récidive, d'une amende, voire d'un emprisonnement) en 1914 (Salaün, 2016). Dans la période de l'entre-deux guerres, 75% des enfants fréquentent l'école, puis les effectifs doublent entre 1951 et 1964, avec un afflux massif de population à Papeete quand y débute l'implantation du CEP. L'accroissement du public scolaire s'accompagne encore d'un phénomène important d'absentéisme face auquel les pouvoirs publics restent impuissants. Les *"poches de résistance à l'école"* (Salaün, 2016) sont encore aujourd'hui, dans la lignée des divers rapports sur l'instruction dans la colonie, attribuées par l'administration centrale à *"la relative jeunesse du système éducatif polynésien"*, à *"la conscience encore faible des enjeux d'un parcours d'élève réussi"*, conduisant à *une "forme de désinvolture à l'égard de l'obligation scolaire"*, *"le rapport à l'école dans la société polynésienne [restant] marqué […] par des valeurs d'utilité immédiate", révélatrices d'un "manque […] d'ambition scolaire"* (IGEN, 2007).

1.2. Francisation linguistique

L'assimilation de la population locale par la France coloniale est assortie d'un impératif : la francisation linguistique que permet l'École. Or le monolinguisme d'état, bien que déclaré, ne s'est pas réalisé en pratique sur le terrain polynésien : contrairement aux idées reçues, il ne s'est

[28] Moore (2009) œuvre pour le développement de nouveaux *"modèles de transmission […] fondés sur le respect des modes culturellement diversifiés d'apprentissage, le développement des articulations entre les expertises familiales et scolaires, ainsi que des ressources dont tout enfant devrait pouvoir bénéficier : une approche expérientielle, intégrée et holistique de la transmission, appuyée sur le partage des savoirs d'expérience des apprenants et leur négociation, et un positionnement réflexif porté sur ceux-ci. Ils invitent à penser autrement la relation entre les langues et les savoirs à l'école, en intégrant de nouvelles voix (celles des parents, des membres de la communauté, mais aussi celles des apprenants), et en recherchant les zones de transversalité susceptible d'encourager la mise en relais des systèmes de connaissance et de réfléchir le contact"*.

pas opéré sur le terrain scolaire de bannissement officiel des langues locales au profit du monopole du français pendant la période coloniale *stricto sensu* (Salaün, 2015)[29]. Cela viendra plus tard, après l'accès au statut de TOM et l'alignement sur la norme scolaire métropolitaine : nombre de témoignages rapportent des pratiques coercitives, vécues comme humiliantes, à l'encontre des élèves s'exprimant dans leur langue maternelle (comme ailleurs, la pratique du « symbole » est de mise : il leur est remis un coquillage en symbole de leur désobéissance, dont ils ne peuvent se défaire qu'en le remettant à un autre élève ayant à son tour bravé l'interdiction[30]). Pendant la période coloniale, le principe de réalité contraint l'administration à composer avec la situation effective : d'une part, des écoles existent déjà, fondées par les missionnaires anglais. Ces écoles sont dites « tahitiennes » de par l'utilisation pragmatique qui y est faite du *reo tahiti* pour alphabétiser la population. On doit à ces « éducateurs » initiaux les tout premiers écrits en tahitien – sur la base de l'alphabet latin – ainsi que les premiers dictionnaires, lexiques et grammaires. Le premier texte traduit en langue tahitienne et adressé aux autochtones est la Bible et le restera seul pendant des décennies, servant ainsi la double stratégie d'évangélisation et d'alphabétisation. D'autre part, contrairement aux écoles de Papeete qui accueillent majoritairement les enfants des fonctionnaires métropolitains et ceux de l'élite « demi » [31] en français, les écoles rurales (dites de district) accueillent les enfants du peuple, très majoritairement en tahitien. Enfin, l'administration n'a pas les moyens de contrôler efficacement les pratiques des enseignants et se résout à les laisser œuvrer selon leurs aspirations et possibilités, l'usage du tahitien lui paraissant somme toute préférable à une instruction scolaire inexistante. Il est aussi à noter que des initiatives institutionnelles – notamment sous l'impulsion d'un Gouverneur en 1928 et d'un inspecteur en 1931 – en faveur de (une réflexion sur) l'introduction des langues locales comme langue d'enseignement ont vu le jour, bien qu'elles aient toutes abouti au refus des autorités. Il semble donc qu'en dépit de la velléité républicaine d'imposer la langue de la nation, la glottophagie institutionnelle du français soit de l'ordre du fantasme. En 1962, seuls 42% de la population déclarent savoir lire et écrire le français (le taux est croissant à mesure que la population est plus jeune), et le nombre de bilingues français-tahitien est évalué à 30%[32].

---

[29] La première occurrence de l'obligation d'apprendre le français date de 1860, sans pour autant interdire la langue tahitienne : *"L'Étude de la langue française fera nécessairement partie du programme d'enseignement."* (Arrêté du 30 août 1860). Salaün (2015) propose une relecture des textes réglementaires successifs qui montre de quelle manière l'enseignement de la langue d'origine a toujours été maintenu à côté de celui, obligatoire, du français. Une seule exception (l'interdiction des langues locales dans l'enceinte de l'école de jeunes filles dirigées par les Sœurs de Saint Joseph de Cluny) a conduit à ce que soit interprétée abusivement cette situation originale comme une généralité valant pour l'ensemble des écoles du territoire.

[30] Vernier (2001) en donne un exemple à travers un récit : *"À l'école, on doit toujours parler en* farani*. À la maison, on parle seulement* ma'ohi*, alors quelquefois on se trompe. Si tu parles en tahitien en classe ou même dans la cour, tu es puni, tu restes à genoux les mains sur la tête, ou bien tu balaies la classe et la cour après quatre heures. Même en jouant il ne faut pas parler en* ma'ohi *pour ne pas prendre toi le* ofa'i *dans ta main. Si tu entends un mot en tahitien, tu donnes le* ofa'i *à celui-là qui a parlé, même si c'est ton ami. C'est pas juste, je trouve."* (p. 128-129)

[31] Le terme « demi » est attribué à la population issue du métissage consécutif à l'union de couples mixtes entre Polynésiens et Européens ou entre Polynésiens et Chinois. En termes de capital culturel et économique, l'échelle sociale locale les place après les Européens (les plus favorisés) et avant les Polynésiens. Les demis, parce qu'ils ont notamment pu accéder aux postes dans l'administration du Pays, sont considérés comme privilégiés.

[32] Selon les chiffres du recensement effectué par l'ISPF en 1962, commentés par Fages (1968).

1.3. Émergence d'un intérêt pour les langues et culture locales

Lors d'un discours en 1965 (inauguration du Musée Gauguin à Tahiti), la *"double culture caractérisant la Polynésie française"* est évoquée par le Gouverneur Sicurani. Il s'agit là de la première occurrence d'une forme de reconnaissance institutionnelle. Au détour des années 1970, l'émergence d'un renouveau culturel *mā'ohi* puise dans une démarche esthétisante idéalisant le passé, revalorisant la culture pré-européenne et un désir d'affirmation identitaire qui se traduit par une revendication de fierté linguistique et culturelle, ainsi que dans une préoccupation grandissante à l'égard de la déperdition des langues et traditions d'origine. Coppenrath (1975) relève à cette époque un regain d'intérêt pour le *reo*, qu'il attribue à plusieurs facteurs : une considération croissante de la langue tahitienne comme instrument dans le domaine de la politique (notamment par les autonomistes) ; un intérêt pour l'apprentissage de la langue (des cours sont organisés par la Chambre de Commerce) de la part des Européens, des demis et des étudiants *"tous très soucieux de cultiver l'originalité de leur petite patrie […] les jeunes étudiants, de retour de Métropole, l'admirent et déplorent qu'elle soit si mal parlée"* (Coppenrath, 1975, p. 284) ; l'inquiétude de voir les jeunes ne maîtriser aucune des deux langues ; la montée des revendications linguistiques des minorités. Parallèlement, le tahitien est enseigné dans certaines classes d'une école catholique de Papeete, rejointe progressivement par d'autres écoles catholiques et protestantes et la diffusion de périodiques entièrement ou partiellement en tahitien est maintenue, malgré les contraintes imposées par l'administration[33]. Le mouvement de fond que nous venons d'esquisser très rapidement conduit progressivement à l'édition de nouveaux dictionnaires, lexiques et grammaires permettant l'étude du *reo tahiti*, au processus de création en 1972 de l'Académie tahitienne dont la mission est de *"sauvegarder et d'enrichir la langue"*, et notamment de *"promouvoir l'enseignement généralisé de la langue tahitienne"* (Statuts de l'Académie tahitienne, Article 1er) – à cet égard, l'Académie tahitienne se dote d'une Commission de l'Enseignement et de la Diffusion de la Langue – et à l'introduction du tahitien dans la formation des instituteurs à l'école normale en 1974. Ces évolutions marquent le début de la prise en compte officielle des langues et cultures d'origine dans les *curricula* pour la Polynésie française.

2. Émergence de l'enseignement LCP

2.1. Les évolutions de la politique linguistique éducative

La politique linguistique coloniale, fondée sur une idéologie monolingue (Hélot, 2014) s'est adaptée en pratique aux nécessités du contexte local en s'accommodant de la présence *de facto* des langues locales dans les classes. Tardivement préoccupée par le massif échec scolaire,

[33] Coppenrath (1975) indique : *"L'Administration, après avoir oublié pendant de longues années le décret du 11 décembre 1932, le remet en vigueur en 1959. Ce décret soumet les publications rédigées en une langue autre que le français à l'autorisation préalable du Gouverneur. Ces mêmes publications sont tenues de fournir une traduction certifiée conforme de tous leurs numéros et en 7 exemplaires ! Cette exigence constitue pour les périodiques une tracasserie qui double inutilement le travail d'administration. Elle a toujours été supportée avec mauvaise humeur et elle entre pour une part dans les difficultés rencontrées par certaines publications relieuses."* (p. 288). L'auteur mentionne aussi que *"Si le tahitien a trouvé dans la radio une alliée, la télévision semble bien décidée à lui fermer ses portes. Il y a quelques années l'Église Évangélique et la Mission Catholique se sont fait rappelé à l'ordre pour avoir utilisé la langue vernaculaire dans leurs émissions télévisées."* (p. 288).

l'ambition désormais affichée par l'institution est celle d'une évolution progressive d'une situation de diglossie subie vers un bilinguisme plus harmonieux (Salaün, 2010b). Sur le plan scolaire, la reconnaissance institutionnelle des langues locales se traduit par une série d'évolutions (pour une reprise exhaustive des évolutions statutaires, voir Peltzer, 1999 et Tetahiotupa, 2004) qui conduisent progressivement à l'apparition d'un enseignement LCP dans les *curricula*. Nous reprenons ici les principaux évènements :

- Entre 1965 et 1969 se développent des cours de tahitien dans les écoles protestantes et catholiques ;
- En 1972 l'Académie tahitienne est créée ;
- En 1978, les premiers fascicules d'apprentissage pour le primaire apparaissent ;
- De 1975 à 1980, quelques classes d'expérimentation de l'enseignement du tahitien voient le jour dans les écoles publiques et privées ;
- En 1980, au même titre que le français, le tahitien est reconnu langue officielle par l'Assemblée de Polynésie française (décision annulée en 1992, voir *supra*) ;
- En 1981, la loi Deixonne (votée en 1951) autorisant l'enseignement des langues régionales est étendue à la Polynésie française ;
- En 1982[34], débute officiellement l'enseignement du *reo mā'ohi* dans les écoles maternelles et élémentaires (les programmes prescrivent un volume hebdomadaire de 2h40) ;
- En 1983 est introduite dans le DEUG mention « Enseignement du premier degré » la matière optionnelle « langues et cultures propres à la Polynésie Française », une épreuve en langue tahitienne apparaît au concours d'instituteur et une formation spécifique est dispensée à L'École Normale mixte de la Polynésie française ;
- En 1984 s'ensuit une extension facultative pour le parcours de formation des professeurs du second degré ;
- En 1985, une première grammaire tahitienne officielle est éditée (qui verra s'affronter deux écoles en matière de graphie, celles de l'Église protestante et de l'Académie tahitienne), l'INALCO participe à la formation des maîtres, et le tahitien devient une option du baccalauréat ;
- En 1990, le tahitien est introduit dans l'enseignement supérieur, aboutissant à la création du CAPES de tahitien-français en 1997 ;
- En 1996, la Polynésie française obtient statut d'autonomie et compétences en matière d'enseignement primaire (Ministère de l'éducation) ; les langues polynésiennes (re)deviennent langues régionales de France ;
- La loi organique de la Polynésie française de 2004 (consolidée en 2008, article 57) stipule que :
  "La langue tahitienne est un élément fondamental de l'identité culturelle : ciment de la 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.
  Le français, le marquisien, le tahitien, le paumotu *et la mangarevien sont les langues de la Polynésie française. […]*
  La langue polynésienne est une langue enseignée dans le cadre de l'horaire normal des écoles maternelles et primaires, dans les établissements du second degré et dans les établissements d'enseignement supérieur.
  Sur décision de l'Assemblée de la Polynésie française, la langue tahitienne peut être remplacée dans certaines écoles ou établissements par l'une des autres langues polynésiennes.
  L'étude et la pédagogie de la langue et de la culture tahitiennes sont enseignées dans les établissements de formation des personnels enseignants."
- En 2005, le gouvernement local réaffirme la nécessité de renforcer cet enseignement, en prévoyant de doubler le volume horaire et d'accompagner les enseignants (formation, supports pédagogiques, information des partenaires) ;
- Une Cellule LCP rattachée à la DEP est créée en 2007 : pilotée par un IEN chargé de mission LCP, elle comprend des spécialistes du domaine (des CPC et une chercheure linguiste). Il lui in-

[34] Renforcement en 1984 avec le premier statut d'Autonomie interne. Dans l'article 90 du Titre III intitulé *« de l'identité culturelle de la Polynésie Française »* il est indiqué que *« la langue tahitienne est une matière enseignée dans le cadre de l'horaire normal des écoles maternelles et primaires. Cet enseignement est organisé comme matière facultative et à option dans le second degré. Sur décision de l'Assemblée Territoriale, la langue tahitienne peut être remplacée dans certaines écoles maternelles et primaires par l'une des autres langues polynésiennes. L'étude et la pédagogie de la langue et de la culture tahitienne sont à cet effet enseignées à l'École Normale Mixte de la Polynésie Française ».*

combe la charge de l'impulsion, de la formation, de l'accompagnement des enseignants, de la production d'outils à leur destination (nous y reviendrons) ;

- En 2008, une spécialité LCP est créée pour les conseillers pédagogiques.

Par la suite, plusieurs textes officiels se font l'écho de cette dynamique politique favorable à la revalorisation des langues locales :

- Le projet éducatif quadriennal 2011-2015 défini par le Ministère de l'éducation, de l'enseignement supérieur, de la jeunesse et des sports, chargé de la vie associative et de la politique de la ville, fixe pour objectif opérationnel l'obtention du niveau B1 du CECR dans une des langues polynésiennes en fin de scolarité obligatoire (niveaux A1 ou A2 au sortir de l'école primaire)[35] ;
- La Charte de l'éducation de 2011 réaffirme la politique linguistique volontariste en faveur de la reconnaissance des langues locales (voir *supra*) ;
- En 2012, une annexe spécifiquement dédiée aux LCP est jointe aux tout nouveaux programmes d'enseignement du premier degré. Il y est entre autres précisé que le volume horaire peut éventuellement être étendu à 5 heures hebdomadaires ;
- Deux épreuves en langue tahitienne sanctionnent la réussite au concours de recrutement des professeurs des écoles : la première, écrite, en vue de l'admissibilité et la seconde, orale, lors de l'admission. Le niveau attendu est celui d'un utilisateur A2 ou « intermédiaire » du CECR. En 2015 (et pour l'heure jusqu'en 2020), ces épreuves ne sont plus éliminatoires, mais une maîtrise minimale est attendue pour valider le Master MEEF (il s'agit d'une UE non compensable), incontournable pour être titularisé à l'issue de l'année de stage ;
- Il est prévu qu'en 2015, le volume horaire de 5 heures hebdomadaires soit généralisé dans toutes les écoles maternelle du Pays (dans les faits, cette disposition sera assouplie avec l'ajout de la mention *« lorsque cela est possible »*) avant d'être ensuite progressivement étendu aux autres niveaux (il s'avère qu'en 2018, ces dispositions ne relèvent pas de l'obligation, mais du choix des écoles et des enseignants).
- Bien que les textes affirment que la seule langue officielle est le français, les prescriptions officielles par les autorités éducatives locales indiquent que tous les élèves de l'école primaire (maternelle et élémentaire) doivent bénéficier d'un enseignement des langues polynésiennes à hauteur de 2h30 hebdomadaires (Argentin & Moyrand, 2014).

2.2. Enjeux généraux de l'enseignement LCP

Les recherches sur les effets des dispositifs d'enseignement bilingue sur la réussite scolaire sont relativement récentes et principalement référées à des contextes anglophones. La réussite scolaire, enjeu d'insertion professionnelle dans un espace désormais mondialisé, est largement reconnue comme étant très fortement corrélée au niveau de maîtrise de la langue (Fillol, 2009). Bien que la question de l'échec scolaire en Polynésie française (Garrigues, 1999) ait été relevée de longue date (notamment par l'IGEN dès 1980), ce n'est que très récemment que l'institution locale y a porté intérêt, à la faveur d'études menées par une poignée de chercheurs et de praticiens justifiant l'enseignement LCP en relation avec la réussite scolaire. L'objectif reste très patrimonial dans la majorité des esprits, y compris et surtout du côté des autorités pédagogiques. Dans un contexte où la différence interethnique reste très marquée sur le plan de la réussite scolaire – les dispositions à l'égard de l'école varient fortement selon le niveau culturel familial ou la culture d'origine (européenne, polynésienne, chinoise) – (Poirine, 1996)[36], et où les rapports successifs de

[35] Concernant cet objectif opérationnel, *"cinq chantiers doivent être engagés et rapidement menés à terme : généraliser à 5 heures hebdomadaires au moins l'enseignement des langues polynésiennes à l'école maternelle […] ; élaborer un programme complet, du cours préparatoire à la 3ème du collège, en consacrant la majeure partie du temps imparti à l'enseignement de la communication […] ; mettre en place un dispositif de certification destiné à accroître le nombre d'enseignants capables d'enseigner leur discipline dans une langue polynésienne ; former les professeurs à la didactique utilisée par le cadre européen commun de référence en langues, reprise par le socle commun et utilisée pour élaborer le programme polynésien ; produire les outils pédagogiques susceptibles de faciliter la mise en œuvre des programmes."* (p. 7)

[36] Et Poirine (1996) de préciser afin d'éviter une mésinterprétation de ses propos : *"Il n'y a aucun déterminisme ethnique « héréditaire » ici, mais simplement imprégnation « culturelle » de valeurs, d'attitudes, et de disposi-*

l'IGEN (1980, 1983, 2003, 2007, 2013) ne cessent de pointer la faible maîtrise de la langue (française) par les élèves, la dimension linguistique de l'enseignement est progressivement investie par les autorités éducatives[37]. Au titre des causes du faible rendement du système éducatif polynésien[38], le défaut de maîtrise linguistique est régulièrement avancé comme facteur explicatif. Percevant là une opportunité pour conforter la maîtrise du français standard, la question linguistique constitue alors pour les autorités la clé de voûte du succès de l'entreprise de réduction de l'échec scolaire.

L'enseignement du tahitien est officiellement introduit à l'école primaire en 1982. Les objectifs rattachés à l'apparition des patrimoines linguistique et culturel dans les *curricula* scolaires revêtent trois enjeux qu'il est difficile de hiérarchiser (Salaün, 2009, 2010a) : politique (réparation des torts de la colonisation, processus de réconciliation), patrimonial (sauvegarde des langues et cultures menacées) et psychopédagogique (soutien du développement personnel et de la réussite scolaire des élèves d'origine autochtone). Aujourd'hui, quels que soient les motifs sous-tendant les revendications de prise en compte de la diversité linguistique et culturelle, la question n'est plus de savoir *si* (il y a localement consensus politique sur ce point), mais *comment* inclure les langues et cultures autochtones dans les programmes d'enseignement (Paia & Vernaudon, 2016 ; Salaün, 2010a, 2011).

2.3. Langues et culture polynésiennes : une discipline ?

Les LCP, « nouveau » domaine d'apprentissage inscrit officiellement aux programmes, peuvent-elles être considérées comme une discipline, comme le sont les langues vivantes par exemple ? Derrière cette question se situe l'enjeu de leur légitimité à côté des autres disciplines de l'École et partant, de leur pérennisation institutionnelle. Plusieurs caractéristiques leur confèrent une apparence disciplinaire : leur apparition progressive telle une création émanant du système éducatif, des finalités éducatives affichées par l'institution, la présence d'un *curriculum*, des actions de formation des enseignants, des ressources pédagogiques, entre autres. Néanmoins, en suivant Chervel (1988)[39], il convient d'examiner avec attention plusieurs critères avant de se prononcer.

Le premier questionnement concerne précisément les finalités d'un tel enseignement. Quelle acculturation vise-t-on chez les élèves ? Pourquoi les LCP sont-elles enseignées ? Quels sont les contenus « disciplinarisés » ? À travers des consignes brossées à grands traits, des élites et quelques responsables politiques ont prescrit les finalités de cet enseignement (c'est à l'École que revient leur déclinaison en modalités pédagogiques). Or, de ce point de vue, force est de constater que le dissensus dans le consensus (Salaün, 2013) reste tenace que ce soit au niveau de la société dans son ensemble ou dans le milieu éducatif plus spécifiquement. Les discours se chevauchent implicitement sans recouvrir les mêmes perspectives : enjeux psychopédagogiques (en termes

---

tions à l'égard de l'école" (p. 307) ; *" à aptitude égale, l'élève Polynésien est souvent moins motivé par la compétition scolaire que son homologue Chinois, Demi ou Européen"* (p. 309).

[37] Les textes officiels, mêlant objectifs pédagogique, patrimonial et politique, indiquent précisément que *"langues de communication et de culture, elles doivent être préservées et développées"* ; *"leur enseignement contribue à la réussite scolaire en permettant pleinement le développement langagier, affectif et intellectuel des élèves et en favorisant l'ouverture à l'autre"*.

[38] Parmi les raisons avancées figurent également très grandes difficultés socio-économiques de la population.

[39] Les réflexions proposées dans les paragraphes de cette sous-partie doivent en majeure partie à l'éclairage d'André Chervel (1988) sur l'histoire des disciplines scolaires.

globaux d'amélioration des apprentissages des élèves) pour les uns et enjeux sociétaux (valoriser la diversité linguistique et culturelle) pour d'autres ; visée transitionnelle (le détour par le *reo* pour atteindre une meilleure maîtrise du français) pour ceux-ci, ou visée patrimoniale (préservation linguistique et culturelle) pour ceux-là (Paia & Vernaudon, 2016) ; la langue d'origine comme cible de l'enseignement pour certains, son usage comme médium d'enseignement pour les autres. Par ailleurs, les finalités ne sont pas stabilisées et évoluent vers une perspective plurilingue[40] dans les textes officiels (sous l'influence considérable des préconisations du Conseil de l'Europe), signe que le seuil de maturité disciplinaire n'est pas atteint. Une discipline, création *sui generis* (dans son principe), a pour caractéristique d'être acceptée comme telle dans les pratiques sans autre forme de questionnement sur ses finalités éducatives (Chervel, 1988) :

> *"Lorsque les finalités s'imposent à l'école depuis des décennies, a fortiori depuis des siècles, c'est à travers une tradition pédagogique et didactique complexe, voire sophistiquée, minutieuse, qu'elles parviennent aux enseignants. Et il n'est pas rare de voir la masse des pratiques pédagogiques accumulées dans une discipline masquer à de nombreux enseignants certains des objectifs ultimes qu'ils poursuivent. C'est maintenant une machine qui tourne toute seule, bien rodée, et bien adaptée à ses fins."* (p. 79)

> *"La réalité de nos systèmes éducatifs ne met plus qu'exceptionnellement les enseignants en contact direct avec le problème des rapports entre finalités et enseignements. C'est la fonction majeure de la « formation des maîtres » que de leur livrer des disciplines tout ouvragées, parfaitement finies"* (p. 79)

Nos observations modèrent la vision d'une réelle stabilité des finalités des LCP. Parmi les enseignants que nous avons rencontrés, nombreux sont ceux qui s'interrogent sur les buts de cet enseignement, d'aucuns mettant en doute la pertinence même de son inscription curriculaire, bien que leur réserve ne soit plus politiquement correcte car désormais politiquement inacceptable, voire inaudible.

Le concept de « configuration didactique » élaboré par Puren (2012a) pour rendre compte du mécanisme d'évolution didactique en enseignement-apprentissage des langues, nous est utile ici pour comprendre quel type de locuteur-scripteur on cherche à former. En effet, pour se constituer en discipline, les LCP doivent s'inscrire dans un schéma didactique légitimé dans l'environnement culturel contemporain, sous peine d'être disqualifiées pour leur anachronisme pédagogique et/ou leur inadéquation aux enjeux sociaux locaux. Puren (2012b) donne la définition suivante :

> *"Le concept de « configuration didactique » [est] défini comme un ensemble cohérent (ses composantes se sont en effet « autoconfigurées » les unes par rapport aux autres, et chacune par rapport à l'ensemble) d'un objectif social langagier et d'un objectif culturel de référence avec sa situation so-*

[40] Développée en 2001 dans le cadre des travaux du Conseil de l'Europe, la « compétence plurilingue et pluriculturelle » est ensuite renommée « éducation plurilingue et interculturelle ». Elle est définie comme suit par (Beacco et al., 2016) :
"[…] capacité à mobiliser le répertoire pluriel de ressources langagières et culturelles pour faire face à des besoins de communication ou interagir avec l'altérité ainsi qu'à faire évoluer ce répertoire. La compétence plurilingue renvoie au répertoire de tout locuteur, composé de ressources acquises dans toutes les langues connues ou apprises et relatives aux cultures liées à ces langues (langue de scolarisation, langues régionales et minoritaires ou de la migration, langues étrangères vivantes ou classiques) ; la pluriculturalité désigne la capacité de participer à plusieurs groupes sociaux et à leurs cultures." (p. 10)
Quant à la compétence interculturelle, elle *"désigne la capacité à faire l'expérience de l'altérité et de la diversité culturelle, à analyser cette expérience et à en tirer profit. La compétence interculturelle ainsi développée vise à mieux comprendre l'altérité, à établir des liens cognitifs et affectifs entre les acquis et les apports de toute nouvelle expérience de l'altérité, à permettre la médiation entre différents groupes sociaux et à questionner les aspects généralement considérés comme allant de soi au sein de son propre groupe culturel et de son milieu."* (p. 10)

> *ciale de référence, d'un agir d'usage et d'un agir d'apprentissage de référence, enfin d'une construction méthodologique."* (p. 4)

Telles qu'elles se présentent, les LCP semblent répondre aux orientations actuelles du Conseil de l'Europe en matière de politique linguistique. Les sociétés plurilingues et pluriculturelles de l'Europe aujourd'hui constituent la situation sociale de référence prise en compte par les auteurs du CECR, et la formation d'un futur « acteur social » en langue-culture étrangère est la nouvelle (ou plutôt, la seule) finalité sociale proposée. *"Cette finalité génère deux principaux objectifs sociaux correspondant aux deux grands enjeux de la formation d'un citoyen dans ce type de société, à savoir (1) la capacité à* vivre *(cohabiter harmonieusement) ; (2) la capacité à* travailler *(co-agir efficacement) en permanence – à l'étranger ou dans son propre pays – avec des gens de langues et de cultures entièrement ou partiellement différentes"* (p. 5). Deux configurations didactiques en découlent conjointement : d'une part les didactiques du plurilinguisme – au service du projet unique d'éducation plurilingue et interculturelle – caractérisées par la nébuleuse méthodologique de leur éclatement hétéroclite (Puren, 2012b) ; et d'autre part la perspective actionnelle – assimilable à la dite pédagogie de projet, de tradition déjà ancienne – paradoxalement supplantée dans le même temps par le nouveau projet d'éducation plurilingue et interculturelle ; auxquelles il faut ajouter une approche de l'évaluation par compétences. Maurer (2011) et Puren (2012b) dénoncent le « coup de force idéologique », sous couvert d'expertise des rédacteurs du CECR, représenté par l'imposition d'une orientation unique (les principes de l'éducation plurilingue sont d'emblée supposés partagés par tous). La lecture des textes officiels concernant les LCP conduit l'observateur à considérer que le futur « acteur social » n'est pas clairement défini. Certes celui-ci est appelé à « cohabiter harmonieusement », mais l'enjeu professionnel plurilingue est des plus flous : l'usage social du *reo* est-il réellement tel que sa maîtrise orale et *a fortiori* écrite revêtirait un caractère indispensable ? La réponse à cette question est à même d'expliquer le « dissensus dans le consensus » et les résistances diffuses et plus ou moins explicites à la pertinence et à la légitimation des LCP en tant que discipline scolaire.

Ensuite se pose la question des constituants interagissant à l'intérieur d'une discipline, car celle-ci ne se réduit pas à un contenu d'instruction (lui-même n'étant pas réductible aux textes officiels, il ne constitue qu'un moyen au service d'une finalité) sur lequel viendrait se greffer une technique d'enseignement : les deux entités, loin d'être distinctes, sont au contraire à considérer sous l'angle dialectique de leur interaction. Dans le domaine LCP, repère-t-on comme le suggèrent Chervel (1988) et Chartier (2013), un système d'enseignement qui comprendrait des « textes » à être exposés aux élèves, des programmes, des batteries d'exercices, des pratiques d'incitation et de motivation, des gradations (toute discipline implique contrôle) et des examens ? Certains de ces éléments (les batteries d'exercice, la docimologie par exemple) nous semblent encore en émergence à l'heure actuelle et les examens (et diplômes afférents) portent sur la langue et non la culture, soit une partie uniquement du domaine.

La dimension temporelle est importante à prendre en compte. Les LCP constituent un domaine d'enseignement relativement jeune (l'apparition officielle de sa dénomination date de 2005) qui ne bénéficie pas encore d'un processus de mise en place de longue durée pouvant s'appuyer sur une considérable expérience pédagogique accumulée. Que l'on considère que les LCP viennent se substituer à l'enseignement du tahitien – une nouvelle vulgate qui prendrait la place de la précédente – ou sont un domaine d'enseignement émergeant, il est nécessaire de patienter jusqu'à la fin de la scolarité d'une génération entière d'élèves (soit une durée minimale de vingt à trente ans) pour pouvoir se prononcer sur l'échec ou le succès de l'entreprise didactique, à

la condition que les changements escomptés soient effectivement contrôlés. Présumer de la mutation éventuelle des LCP en discipline scolaire est donc pour l'heure prématuré. Or, il s'agit là d'une condition incontournable pour que les LCP puissent jouir d'une légitimité institutionnelle susceptible de générer sinon l'adhésion, du moins la conformation des enseignants à la mise en œuvre effective de cet enseignement d'une part, et d'autre part de rallier la société – sphère familiale et monde professionnel en particulier – à sa cause (on imagine mal par exemple que les mathématiques ne soient plus enseignées sans que personne s'en émeuve…).

Par ailleurs, culture scolaire et culture de la société s'interpénètrent et se modèlent mutuellement[41]. Ainsi, dès lors qu'un champ d'enseignement est introduit à l'École pour pallier un déficit, il participe à l'acculturation des élèves. Et pour Chervel (1988) :

> *"[…] au terme de cette période probatoire [la nouvelle discipline] s'adresse désormais à des enfants ou à des adolescents dont les parents et le milieu familial ont reçu une acculturation qui faisait totalement défaut aux familles des élèves trente ans plus tôt. Une partie, au moins, de la discipline, s'est, entre temps, intégrée aux apprentissages familiaux et sociaux. Les élèves bénéficient donc eux-mêmes d'une «préacculturation », ou d'une « périacculturation », qui enrichit un peu plus le bagage qu'ils apportent avec eux à l'école. L'enseignement en est, pour le moins, facilité ; les étapes sont franchies avec plus de vivacité ; les blocages d'antan disparaissent. Et la discipline doit changer ses méthodes. Parfois même, elle disparaît des programmes, et cède la place à d'autres urgences, n'ayant eu besoin que d'un tour de piste pour modifier la culture de la société globale."* (p. 114)

Or, les spécialistes conviennent que l'usage de la langue d'origine, dont la fonction communicative continue de décroître, peine à gagner de l'espace social en Polynésie française. Persiste également le constat récurrent d'une résistance de la part d'enseignants qui ne répondent pas dans les faits à l'injonction d'inscrire les LCP dans leurs pratiques : les difficultés observées à la naissance de l'initiative didactique perdurent. On peut dans ces conditions douter de l'efficacité de la « discipline » LCP pour atteindre les finalités affichées par l'institution.

Enfin, définir les contours d'une discipline nécessite d'inventorier les formes de travail qui s'y rattachent, sans se limiter aux seuls programmes prescrits. Ce sont les enseignants qui, au contact des élèves, transforment les finalités (objectifs affichés) en réalité pédagogique. Il s'agit alors pour les pratiques enseignantes de répondre à une « contrainte pédagogique horizontale » *: "les nouveaux savoirs à enseigner exigent souvent des savoir-faire encore non disponibles, à inventer"* (Chartier, 2013), conduisant les professeurs à tâtonner et innover ou à tester les conseils reçus en formation. D'une part, les enseignements réels en LCP (contrairement aux pratiques déclarées lors d'enquêtes) n'ont jusqu'alors pas fait l'objet d'un inventaire[42] ; et d'autre part le succès de certaines formes de travail reste tributaire d'une collaboration généralisée des maîtres pour construire en pratique des réponses adaptées aux difficultés rencontrées. Il semble que cette phase soit maintenant amorcée, le système éducatif s'étant doté d'outils à cette fin (nous y revenons dans le chapitre suivant). L'avènement progressif d'une didactique de la discipline nécessite qu'une pro-

---

[41] *"Les disciplines modèlent les cultures nationales"* écrit Chartier (2013), ce que Chervel (1988, p. 117) exprime en ces mots : *"Les disciplines scolaires interviennent également dans l'histoire culturelle de la société. Leur aspect fonctionnel, c'est de préparer l'acculturation des élèves conformément à certaines finalités : c'est celui qui rend compte de leur genèse, et constitue leur raison sociale. Mais si on les considère en elles-mêmes, elles deviennent des entités culturelles comme les autres, qui franchis*sent les murs de l'école, pénètrent dans la société, et s'inscrivent alors dans des dynamiques d'une autre nature."

[42] Citons ici la thèse de Perini (1985) qui se proposait de *"faire émerger les difficultés et résistances en évaluant les compétences et performances en langue tahitienne des enseignants publics du Premier Degré et en recueillant leurs sentiments sur l'opportunité de cette introduction et les préalables qui, éventuellement, la conditionneraient"* (p. 16). Menée sur la seule île de Tahiti, cette enquête a permis de recenser des pratiques déclarées et des représentations, mais pas de faire un état des lieux des pratiques effectives des enseignants.

fusion d'initiatives donne lieu à confrontation des méthodes avant d'être diffusée pour accroître son rendement.

En 1982, l'enseignement du tahitien ou d'une autre langue polynésienne est introduit de manière officielle dans le premier degré, figurant ainsi à l'horaire obligatoire (2h30 à 2h40 hebdomadaires doivent lui être consacrées). Vingt ans plus tard, sous l'impulsion des indépendantistes arrivant au pouvoir en 2004, se développe institutionnellement l'enseignement précoce renforcé du *reo mā'ohi*, à travers un programme d'enseignement bilingue à l'école primaire, constitué de trois étapes expérimentales.

1. Trois expérimentations fondatrices pour l'enseignement LCP

1.1. 2005-2008 : « Expérimentation Langues et culture polynésiennes »

En 2005, une première expérimentation de renforcement des langues locales[43] est menée sous le titre *« L'enseignement des Langues Polynésiennes à l'école primaire publique de la Polynésie Française »* (abrégée « LCP »). Concernant quinze sites répartis sur l'ensemble du Territoire, elle est mise en œuvre pour une durée de trois ans par des enseignants ayant suivi une formation par alternance et consiste en un volume d'enseignement à hauteur de cinq heures par semaine. L'enseignement est dispensé en petits groupes d'élèves, de la maternelle au CP, sur le principe de Ronjat (un maître, une langue) : les apprentissages « ordinaires » sont conduits en langue française par l'enseignant habituel de la classe et les séances expérimentales par un des enseignants animateurs en *reo*. Une évaluation parachève l'implémentation et vise à repérer les effets éventuellement bénéfiques du dispositif (Nocus et al., 2008; Tetahiotupa, 2007). L'étude longitudinale sur trois cohortes d'élèves de la PS au CE1 porte sur le développement des compétences langagières, en tahitien et en français, et sur l'acquisition des compétences scolaires (Nocus et al., 2008). Elle révèle des effets globalement positifs avec des effets-site et des effets-maître importants et soulève dans le même temps une zone d'ombre : dans le contexte diglossique d'interlangue, les objectifs des programmes devraient viser l'installation et non le développement des compétences en langue d'origine. Les résultats jugés très encourageants (atteinte des objectifs initiaux de transmission de la langue d'origine sans effet négatif sur l'acquisition du français) conduisent les autorités pédagogiques à poursuivre la politique linguistique de renforcement par la mise en place d'une nouvelle expérimentation sous l'acronyme ECOLPOM (École plurilingue d'outre-mer) financée par l'Agence nationale de la recherche.

[43] Les langues cible sont alors le tahitien, le marquisien (du sud et du nord), le *pa'umotu* (*tapuhoe* et *vahitu*) et le *tupua'i*. Le programme est étendu en 2007 au mangarévien, au *rurutu* et *pa'umotu* de Napuka.

1.2. 2009- 2011 : « ECOLPOM »

Menée conjointement en Nouvelle-Calédonie, en Guyane et en Polynésie française, cette seconde expérimentation propose des aménagements au dispositif précédent en ciblant un renforcement des activités bi-littéraciques (centrées sur l'entrée dans l'écrit dans les deux langues) chez des élèves scolarisés en CP et CE1 et avec un cadrage plus rigoureux de l'activité des enseignants. En Polynésie française, sept enseignants volontaires de Tahiti et Moorea enseignent à raison de cinq heures hebdomadaires le tahitien en gestion coordonnée avec le français ainsi que la lecture-écriture en tahitien dans leur propre classe. Ils bénéficient d'un accompagnement de terrain (tous les acteurs du système éducatif – enseignants, équipes de circonscriptions, IEN, formateurs – se voient dispenser une formation spécifique). L'expérimentation comprend une évaluation pluridisciplinaire externe du dispositif sur deux plans : psycholinguistique et sociolinguistique. Les conclusions psycholinguistiques s'avèrent globalement positives (Nocus, Guimard, & Florin, 2011), notamment en termes de dimension conative et de maîtrise du tahitien, mais identifient certaines limites et suggèrent quelques perspectives de recherche pour affiner les résultats obtenus : nous retiendrons particulièrement celle proposant d'associer une démarche qualitative, en ce que *"l'interprétation des résultats nécessite de mieux connaître les conditions de mise en œuvre du dispositif LCP lui-même"*. S'appuyant sur les acquis de la recherche, les rédacteurs suggèrent de poursuivre le programme plurilingue pour vérifier l'hypothèse d'un développement tardif des compétences (transfert interlangue) des élèves.

Le bilan sociolinguistique (Salaün, 2011) quant à lui explore les représentations des divers acteurs impliqués (enseignants, élèves, familles, cadres institutionnels) et l'impact du dispositif sur les pratiques linguistiques des familles, enseignants et élèves. Les résultats obtenus mettent en évidence des bénéfices (dépolitisation de la promotion des langues locales, revalorisation domestique et scolaire de la langue d'origine, diversification des pratiques linguistiques familiales, facilitation de l'acquisition du bilinguisme additif par la différenciation entre les deux langues…) mais par ailleurs nuancent la vision positive de l'évaluation psycholinguistique par le repérage de certains freins : implication encore lacunaire des familles (que l'institution parviendrait trop peu à mobiliser), position pareillement monopolistique du français sur le développement littéracique, discontinuité (voire opposition) entre oral et écrit, ambiguïté du positionnement des responsables politiques et institutionnels (qui font primer l'objectif patrimonial sur la visée pédagogique, avec une *"perpétuation de représentations linguistiques dépréciatives"*)… L'auteure suggère entre autres que les bénéfices liés à ce type d'expérimentation pourraient être renforcés par une prise en compte plus importante du point de vue des enseignants.

ECOLPOM fédère une communauté de chercheurs polynésiens, métropolitains, ultramarins et étrangers, aboutissant à la tenue à Papeete en 2011 d'un colloque abordant la restitution terminale du programme, les pratiques pédagogiques innovantes, la formation des enseignants, la normalisation linguistique et la production de supports pédagogiques, ainsi que le statut des langues en lien avec les instructions officielles. Cet évènement débouche également sur la parution en 2014 d'un DVD et d'un ouvrage collectif (Nocus, Vernaudon, & Paia, 2014). La dynamique engagée et l'accueil favorable du dispositif par les familles conduisent à la mise en place d'une nouvelle expérimentation.

1.3. 2011-2014 : « ReoC3 »

Financé par le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse, ce troisième dispositif intitulé « L'enseignement renforcé du *reo mā'ohi* au cycle 3 comme prévention et lutte contre l'illettrisme en Polynésie française » s'adresse aux élèves des classes précédemment impliquées dans le programme ECOLPOM dont il prolonge en quelque sorte l'expérimentation. Le dispositif bilingue est maintenant conduit du CE2 au CM2 en conservant la fréquence de cinq heures par semaine et vise d'une part à favoriser la réussite scolaire et le développement langagier des élèves au cycle 3 (enseignement plurilingue comparé, productions d'écrits), et d'autre part à stimuler la transmission familiale du tahitien et améliorer le dialogue entre l'École et la famille. La portée de l'expérimentation est à nouveau appréciée par les mêmes chercheurs à travers une enquête quantitative psycholinguistique et une étude qualitative sociolinguistique (Nocus, Salaün, Florin, & Guimard, 2014). Conformément aux conclusions relatives à ECOLPOM, une réflexion sur les pratiques des enseignants engagés dans le dispositif est intégrée *via* un recueil de données sous la forme d'un carnet de bord recensant les pratiques déclarées à un rythme hebdomadaire pour les classes du CE2 au CM2 (champs disciplinaires abordés en tahitien, volume horaire dédié à ces champs, mode de fonctionnement, appréciation générale des enseignants). Le bilan psycholinguistique conclut à nouveau, malgré la grande diversité des pratiques pédagogiques et des profils langagiers des élèves, à des effets positifs de ReoC3 sur les acquisitions langagières en tahitien sans nuire à l'apprentissage du français. Cependant, le transfert interlangue s'opère timidement et aucun apport positif n'est repéré sur le niveau métalinguistique des élèves en français. Dans ce sens, les autorités pédagogiques locales jugent décevants les résultats de l'expérimentation au regard des attentes sur les retombées favorables pour le français. La synthèse débouche sur quatre recommandations de la part des évaluateurs en termes de contrôle de l'application effective du volume horaire prescrit, d'établissement de priorités didactiques, de renforcement métalinguistique par le déploiement de la démarche dite de gestion coordonnée entre les langues, et enfin de configurations favorables au travail en (très) petit effectif au sein même de la classe.

L'évaluation sociolinguistique montre une évolution positive des représentations des familles sur le rôle qu'elles ont à jouer dans la transmission des langues d'origine et pour favoriser la construction des compétences langagières de leurs enfants dans les deux langues. À ce titre, le « dispositif de sensibilisation parentale » introduit par la DEP[44] au cours de la deuxième année (mars-avril 2013) est apparu prometteur, moyennant l'amélioration des conditions de mobilisation des familles. Cependant, la sensibilisation des parents ne s'est pas transformée en pratiques plurilingues dans les interactions quotidiennes, du fait notamment d'un sentiment persistant d'insécurité linguistique et d'un manque de rapprochement entre familles et professionnels de terrain (les enseignants et équipes d'école et de circonscription). Au final, regrettant un manque de visibilité du travail mené en classe et un ressenti d'isolement, la participation parentale au dispositif proposé reste minime, particulièrement chez les familles les plus éloignées de l'École. L'ambition co-éducative portée par ReoC3 ne s'est pas concrétisée. À cet égard, l'auteure recommande de favoriser l'implication des acteurs de terrain dans ce type de dispositif innovant et

[44] Il s'agit de réunions collectives animées par le personnel de la DEP au cours desquelles le visionnage d'une courte vidéo (interactions mère-enfant lors d'une lecture d'un album en langue tahitienne), les échanges s'engagent avec et entre les familles sur leurs propres pratiques d'aide aux devoirs. Le support est ainsi prétexte à une réflexion concernant le rôle parental dans l'étayage des compétences langagières plurilingues des enfants.

de consacrer une attention particulière en formation (initiale et continue) au dialogue avec les familles dans une perspective de co-éducation.

2. Introduction des LCP dans les programmes d'enseignement

L'ensemble du programme expérimental s'est déployé sur une dizaine d'années au cours desquelles le cadre légal national est devenu plus favorable à la place des langues et des cultures régionales dans le système éducatif : avec les langues étrangères, elles sont reconnues pour leur contribution à la vitalité de la diversité linguistique au sein de la société française[45]. Au niveau local, les LCP bénéficient de la publicité positive que les autorités tirent de la médiatisation des expérimentations. L'affectation de moyens humains et matériels importants témoigne d'une période faste contribuant à l'institutionnalisation de l'enseignement LCP.

2.1. Une cellule spécialisée LCP

Le ministre de l'éducation, de l'enseignement et de la recherche Jean-Marius Raapoto nommé en 2005, docteur en sciences du langage (langues polynésiennes) et enseignant le *reo mā'ohi* à l'Université de Polynésie française est aussi en charge du plurilinguisme et de la promotion des langues polynésiennes. Militant de longue date pour la promotion des langues d'origine, c'est en sa qualité de ministre qu'il impulse une politique linguistique volontariste dans le cadre scolaire. Il est à l'origine du mouvement d'innovation qui permettra l'inscription des LCP aux programmes d'enseignement. À son arrivée, il s'adjoint l'appui d'une conseillère technique, Mirose Paia. Docteure en linguistique, Maître de conférences à l'INALCO en langue et littérature polynésiennes, elle est alors détachée auprès du ministre pour développer la mise en place du dispositif LCP (*via* une mise à disposition renouvelable tous les deux ans selon la volonté du ministre). Dans ce cadre, elle incite au recrutement par concours « adapté » de dix-neuf professeurs des écoles, locuteurs natifs qui auront vocation à accompagner sur le terrain les enseignants. S'inspirant de l'expérience calédonienne, elle développe également les actions de communication sur les LCP à l'intérieur comme à l'extérieur de l'École. En 2007, elle est affectée à la DEP (chargée de mission promotion des langues), laquelle crée en 2008 une entité spécifiquement dédiée à l'enseignement des langues et cultures locales : la cellule LCP dont elle assurera la responsabilité et l'animation jusqu'en 2013[46]. Au démarrage de notre recherche (2013), la DEP est alors dirigée par l'IEN également en charge de la mission « développement de l'enseignement des langues et de la culture polynésiennes ».

2.1.1. Missions spécialisées et maillage territorial

Afin de mettre en œuvre la politique linguistique et culturelle définie par le pays, la cellule LCP est chargée d'une mission pédagogique spécifique de *"valorisation et la transmission du*

45 Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013.
[46] Entre autres missions, elle assure quelques actions de formation initiale, la mise en œuvre de la formation continue relative aux LCP, pilote et anime le réseau de CPC-LCP et EA-LCP et élabore des propositions concernant le concours de recrutement des enseignants.

patrimoine linguistique et culturel polynésien auprès des différents acteurs de l'Éducation", précisée comme suit :

> *"Promotion du renforcement de l'enseignement des langues et de la culture polynésiennes dans les écoles ;*
> *Mise à disposition des ressources pédagogiques, linguistiques et culturelles ;*
> *Formation des enseignants (formation initiale et continue) ;*
> *Animation pédagogique dans les stages à thèmes, de circonscription, d'école et en concertation pédagogique ;*
> *Suivi et accompagnement pédagogique des enseignants, IALVR*[47]*, CPAIEN LCP*[48] *;*
> *Impulsion, création et diffusion d'outils LCP ;*
> *Coordination du dispositif d'enseignement et d'évaluation ECOLPOM (École plurilingue Outre Mer) ;*
> *Participation à certains projets de circonscription (suivi et accompagnement de l'enseignement expérimental LCP aux CJA de la circonscription 12)*
> *Impulsion d'actions autour des LCP (action culturelle,* Matarii*, Journée du* Reo mā'ohi*...) ;*
> *Enseignement de l'art oratoire* 'ōrero *;*
> *Pilotage du concours* 'ōrero *et organisation de la rencontre* 'ōrero *territoriale ;*
> *Sensibilisation des parents d'élèves, des communes et des personnes ressources en LCP ;*
> *Participation à l'harmonisation des contenus LCP du premier degré et du second degré ;*
> *Participation aux réflexions et finalisation dans le cadre du développement de la charte de l'Éducation, de l'adaptation du socle commun de compétences, de la rédaction des programmes LCP ...)"*[49]

Dotée en 2008 de deux conseillers pédagogiques spécialisés en plus de la responsable, la cellule s'étoffe progressivement jusqu'à être composée de cinq membres en 2013 – chargée de mission, conseillers pédagogiques spécialisés, enseignants à profil LCP – auxquels s'ajoutent les enseignants animateurs en langues (EA-LCP) et les conseillers pédagogiques de terrain spécialisés (CP-LCP). La lettre cadrant les missions des membres de la cellule affiche un certain volontarisme de l'institution en rappelant le caractère prioritaire de l'enseignement LCP, ainsi que son ambition qualitative en limitant le recrutement à des formateurs dûment qualifiés en LCP[50]. Dans une perspective de préservation patrimoniale (ces formateurs sont censés *"contribuer à la promotion et à la sauvegarde du patrimoine linguistique et culturel du secteur"*), leur tâche principale est de nature pédagogique (ils doivent *"aider à la mise en œuvre et au développement des différentes modalités d'enseignement des langues et de la culture polynésiennes"*).

Basés dans les locaux de la DEP et régulièrement en mission dans les îles, les formateurs de la cellule sont assistés par un réseau de CPC-LCP (un par circonscription) et d'environ dix-huit EA-LCP (l'effectif varie selon les années) répartis sur l'ensemble des archipels dont ils maîtrisent la langue locale. Le déploiement important des moyens humains permet un maillage géographique de la totalité du territoire et une couverture de toutes les langues polynésiennes. Les conseillers et animateurs, au contact direct du terrain et des enseignants dans les classes, ont envers ces derniers une mission d'accompagnement de proximité en relayant et en les aidant à mettre en œuvre les propositions pédagogiques de la cellule. Ils participent également à l'élaboration, la mise en

---

[47] Représentatives de l'évolution institutionnelle en matière de langues et culture régionales au niveau national et de la dynamique locale de revalorisation linguistique et culturelle, les dénominations changent par la suite : les IALVR (Instituteur animateur en langues vivantes et régionales) deviennent EA-LCP (Enseignants animateurs en langues et culture polynésiennes). Par ailleurs, la cellule LCP sera rebaptisée « Pôle LCP » (chargé d'une mission supplémentaire de lien avec l'enseignement du *reo* dans le second degré) avant de devenir « Pôle plurilingue » (avec l'intégration d'une formatrice LVE en anglais). Nous conservons dans ce manuscrit les termes « cellule LCP » et « EA-LCP » eu égard à la situation au démarrage de notre recherche.

[48] Conseiller pédagogique auprès d'un inspecteur de l'Éducation nationale, spécialisé en LCP.

[49] Site de la DEP, consulté le 17/10/2013.

[50] Ceux-ci doivent être titulaires de l'option « langues et culture polynésiennes » du CAFIPEMF (Certificat d'aptitude à la fonction d'instituteur ou professeur des écoles maître formateur), ou à défaut, doivent s'engager à passer la certification au cours de l'année suivant leur recrutement.

œuvre et l'évaluation des actions des projets de circonscription et d'écoles portant sur l'enseignement LCP. Le développement didactique de l'enseignement du *reo* et l'élaboration de ressources pédagogiques à destination des enseignants et de leurs élèves est le fruit de la réflexion collective à l'occasion des regroupements à la DEP des CPC-LCP et EA-LCP et des stages de formation continue pilotés par la cellule (le stage pour les participants à ECOLPOM par exemple est mis à profit dans cette optique).

2.1.2. Des formateurs LCP fortement investis

La cellule LCP se distingue par l'intense processus de légitimation de son action à l'intérieur, mais aussi à l'extérieur de son seul périmètre administratif (DEP). En collaboration avec diverses structures, elle s'implique notamment dans des entreprises qui lui confèrent une reconnaissance et une visibilité institutionnelles : finalisation d'un partenariat avec la délégation générale de la langue française et des langues de France (DGLFLF) rattachée au Ministère de la culture et de la communication ; collaboration avec un centre pénitentiaire en vue de la réinsertion sociale de délinquants ; participation à la commission éducation de l'Assemblée de Polynésie française et celle en charge de l'adaptation du Socle commun de connaissances de compétences et de culture ; élaboration des épreuves et jury du concours de recrutement des professeurs des écoles (CRPE). La cellule intervient également en formation initiale des enseignants pour le compte de l'Université de Polynésie française (UPF) et de l'enseignement privé. Elle organise l'évaluation territoriale des pratiques LCP en établissant une « cartographie des compétences » (nous reviendrons sur ce point dans le dernier chapitre de cette partie) et en réalisant des protocoles et livrets de passation d'épreuves en six langues locales. Elle contribue activement à la rédaction des programmes. Au fil des années, elle profite de la fusion de la DEP et de la DES en DGEE et de l'implantation d'une mission « plurilingue » (prise en charge par l'IENA) pour valoriser et faire reconnaître officiellement sa compétence plurilingue : la cellule, devenue entre temps « pôle LCP », est alors transformée en « pôle plurilingue » en août 2013. À son initiative, la réflexion s'étend aux liens interlangue (LCP, mais aussi LVE – particulièrement l'anglais – et maîtrise de la langue – à entendre comme maîtrise du français –) et à l'intégration de formateurs du second degré dans une démarche de conception et d'innovation adossée aux préconisations du CECR (et de l'éveil aux langues), la visée implicite étant de transmettre et diffuser les « bonnes pratiques » vers le secondaire. Les membres de la cellule représentent le Pays et sa politique linguistique éducative en communiquant sur ses actions lors de conférences et de colloques à l'extérieur du territoire polynésien (en Nouvelle-Calédonie ou en Guyane par exemple), mais également lors de missions de l'IGEN sur le Territoire.

Nos rencontres, nos nombreuses et longues discussions (formelles et informelles) avec ces formateurs particulièrement impliqués dans leur mission, ont révélé que ceux-ci se montrent sensibles aux conclusions et recommandations de l'évaluation sociolinguistique d'ECOLPOM (Salaün, 2011) et convaincus que la réussite du plan de revalorisation nécessite l'implication de toute la société, au-delà de la seule sphère scolaire. Aussi multiplient-ils les actions de médiatisation en faveur des LCP auprès des familles (caractérisées par un faible entrisme dans l'éducation scolaire

de leurs enfants)[51], des communes, des partenaires éducatifs, du grand public en diversifiant les formes de publicisation (promotion linguistique via la participation à des émissions de télévision, diffusion d'un DVD, conférences, présence dans des salons, rencontres par exemple), etc. Leur intérêt pour les résultats de la recherche, la responsabilité de la cellule assurée pendant sept ans par une chercheure, leur contribution active aux expérimentations ECOLPOM et ReoC3, les temps d'analyse partagés avec les chercheurs d'horizons scientifiques et géographiques différents sont autant de facteurs concourant à nourrir leur engagement. L'inscription de la cellule dans le collectif de recherche permet la conception, le pilotage et l'accompagnement de projets innovants (mise en place de dix-sept sites pilotes : écoles dont toutes les classes enseignent les LCP à hauteur minimum de cinq heures hebdomadaires).

Cette démarche volontariste, éventuellement considérée comme *"une forme de militantisme"* (IGEN, 2013, p. 17) a progressivement débouché, à leur initiative, sur l'expansion de leur champ d'action. L'injonction de concevoir de nombreuses ressources pédagogiques (lesquelles faisaient notablement défaut jusqu'à la création de la cellule) a pu parfois conduire, selon les intéressés eux-mêmes[52] au cours des échanges avec nous, à un rythme effréné de productions d'outils[53], faisant courir un risque d'activisme et de formalisme au détriment d'une distance suffisamment critique. Les lourdes attentes institutionnelles et la logique de reddition de comptes ont insidieusement mené à privilégier l'objectif quantitatif plutôt qu'une démarche qualitative : l'entreprise de production en masse d'outils présentant toutes les apparences de validité didactico-pédagogique s'est imperceptiblement transformée, malgré eux et en partie à leur insu, en « usine à gaz » : telle est leur perception rétrospective quelques années plus tard[54]. Par ailleurs, le défi immense de sensibiliser la totalité des enseignants du premier degré et d'assurer la promotion des LCP a fait primer la gestion organisationnelle sur la dimension formative, et a conduit à des choix manquant de cohérence dans la durée. Deux exemples permettent d'illustrer ce point : le choix d'« aller voir tout le monde » (toutes les écoles de tous les archipels) a, de fait, réduit à une part congrue le temps effectif d'accompagnement des enseignants sur leur lieu d'exercice ainsi que les temps de concertation entre les membres de la cellule ; la multiplicité des objets didactiques et pédagogiques à aborder en formation a conduit à préférer l'information des enseignants sur les enjeux des LCP à l'étude fine et ciblée de quelques mécanismes d'apprentissage plurilingue et pluriculturel et partant, à une réflexion éclairée sur les démarches les plus adaptées relativement aux contextes diversifiés des classes. Au fil des années, la cellule LCP voit ses ressources diminuer, se transforme en « pôle plurilingue », puis finit par disparaître en 2017 de l'organigramme institutionnel (nous y revenons *infra* au point 4.2.)

[51] Notons à cet égard que les actions institutionnelles en faveur du soutien à la parentalité restent rares jusqu'à très récemment. Une exception notable consiste en une émission de radio de type « université des parents » proposée par Jacques Vernaudon, linguiste à l'UPF.

[52] Communications personnelles (décembre 2014, avril 2017).

[53] Ont par exemple été conçus, en plus des outils organisationnels de pilotage, des manuels de *reo*, des albums de littérature de jeunesse traduits dans plusieurs langues polynésiennes, des DVD, des séquences d'enseignement, des batteries d'évaluation accompagnées de leur livret, des outils numériques, etc.

[54] C'est particulièrement à l'occasion de notre dernier séjour (2017) que ces questions ont été abordées, parfois spontanément, avec la distance permise par l'éloignement temporel et l'implication des formateurs de la cellule LCP dans d'autres missions professionnelles.

2.1.3. Deux actions emblématiques

Nous présentons ici deux projets pédagogiques ayant pour objectif de valoriser la diversité linguistique et culturelle du Pays. Le premier, mis en place en 2011, consiste en une semaine du patrimoine, intitulée « semaine polynésienne », dédiée au patrimoine culturel matériel et immatériel du Territoire. Pendant ces cinq journées, les élèves, conduits par leurs enseignants, participent à des actions thématiques relevant des pratiques traditionnelles[55]. La société extérieure (parents, associations culturelles, personnes ressource…) est activement sollicitée pour partager savoir-faire et connaissances et y initier les élèves dans une perspective de transmission patrimoniale. À cette occasion, l'utilisation des langues locales est fortement encouragée. Les étudiants et professeurs stagiaires des premier et second degrés (en formation à l'UPF et à l'IUFM, devenu ESPE ensuite) sont également appelés à proposer, participer et encadrer des actions de ce type.

Le second projet concerne l'art oratoire *'orero*. Tiré d'une pratique ancestrale (les orateurs déclamaient avec ferveur lors de cérémonies diverses, transmettant ainsi la mémoire de la communauté locale sur la généalogie, l'histoire, la navigation, les rites, la nature, etc. ; ils étaient les dépositaires des généalogies ancestrales et des alliances les ayant composées), le *'orero* est adapté pour l'école en 2008. Sa didactisation recouvre des finalités patrimoniales (sauvegarde, diversité culturelle et linguistique, transmission intergénérationnelle), pédagogiques (compétences cognitives, lutte contre l'illettrisme en français et en *reo*) et sociétales (entente entre les communautés, réconciliation des familles avec l'École, tolérance linguistique et culturelle). D'abord proposé aux élèves des grandes classes, il est progressivement étendu aux élèves plus jeunes. Depuis 2009, un concours sous forme de prestations individuelles engage les élèves à se qualifier par étapes graduelles pour représenter leur classe, puis leur école, leur circonscription, jusqu'à l'ultime phase où les lauréats, coiffés et parés du costume traditionnel de leur île confectionné pour l'occasion, s'affrontent devant un jury et en public lors d'une soirée prestigieuse à Tahiti. L'évènement, qui est retransmis par la télévision locale, fédère une communauté pédagogique toujours plus nombreuse au fil des ans, et vise à impliquer activement de nombreux partenaires (personnels éducatifs, familles, personnes ressource, associations culturelles, etc.). Bien que ses objectifs initiaux (Paia, 2014) aient été détournés dans la pratique (Paia & Vernaudon, 2016) vers des formes élitistes de récitation mécanique au détriment de son exploitation pédagogique transversale, le *'orero* a reçu deux distinctions honorifiques de la Commission européenne au titre des pratiques innovantes : l'Agence Europe Éducation Formation France (A2E2F) a décerné au projet *'orero*[56] le Label européen des langues (qui récompense les méthodes pédagogiques les plus innovantes en matière d'apprentissage et d'enseignement des langues étrangères, européennes et non européennes) en 2010, puis le Label des labels (choisi parmi les cent cinquante meilleurs projets linguistiques distingués lors de la précédente décennie dans la catégorie enseignement scolaire) en 2012.

[55] En 2013 par exemple, les thèmes abordés étaient les suivants (par ordre décroissant selon le nombre d'actions menées) : arts, langue, artisanat, art culinaire, jeux et sports, histoire, agriculture, nature, médecine, science et pêche.

[56] Projet dont le titre intégral est *« La lutte contre l'échec scolaire et l'illettrisme par l'apprentissage de l'art déclamatoire,* ʻōrero*, à l'école primaire »*.

2.2. Les LCP dans la Charte de l'éducation 2011

La politique linguistique éducative en faveur des LCP depuis 2005 se traduit par l'inscription du plurilinguisme dans la Charte de l'éducation de 2011. En vigueur au moment de notre enquête de terrain[57], cette charte précise les finalités de l'École sur le Territoire avec comme objectif *"la réussite de tous les élèves"* (p. 6). Il s'agit de poursuivre l'effort d'éducation et de scolarisation jusqu'à son terme, en partenariat avec les parents, afin de parvenir à l'insertion sociale et professionnelle de tous les jeunes[58]. Référence est faite à la situation des Polynésiens au sein de l'École de la République pour affirmer leur identité propre :

> *"Se référant aux valeurs universelles et aux principes de la République, l'École transmet une culture humaniste et combat toute discrimination. Elle réconcilie le jeune polynésien avec sa propre culture et le conforte dans son identité. L'École permet l'enrichissement mutuel des cultures et forme des citoyens respectueux et fiers d'appartenir à une société plurielle"* (p. 6).

Cet enjeu politique est accompagné d'un objectif pédagogique. La maîtrise de la langue française, repérée par les bilans successifs comme une lacune majeure des élèves, fait l'objet de précisions allant dans le sens d'une plus grande prise en compte au sein de l'École du contexte plurilingue et pluriculturel :

> *"la réussite de tous les élèves […] impose la maîtrise du langage qui passe par le développement des compétences linguistiques en français, en langues polynésiennes et en langues étrangères. L'École doit tirer profit de la diversité linguistique de la société polynésienne pour favoriser le plurilinguisme tout au long de la scolarité. La langue d'enseignement est le français. Sa maîtrise, orale et écrite, est indispensable à la fois aux apprentissages scolaires et à l'exercice de la citoyenneté. Tout au long du cursus scolaire, les langues et la culture polynésiennes sont valorisées afin d'entretenir un climat favorable à la diversité culturelle et linguistique et de permettre aux élèves de s'exprimer et de réfléchir sur leur propre diversité et celle de l'autre"* (p. 6).

La charte acte la place des langues d'origine dans le parcours scolaire des élèves et émet des préconisations pour assoir leur légitimité :

> *"Aujourd'hui, l'enseignement et l'apprentissage des langues polynésiennes ont été renforcés dans le système éducatif, grâce à la mise en œuvre d'une politique linguistique affirmée et soutenue par l'ensemble de la communauté éducative. Ces efforts doivent être impérativement poursuivis. La création d'une validation en langues polynésiennes telle qu'énoncée à l'article LP 3 du projet de loi du pays leur confère une reconnaissance non négligeable"* (p. 17)[59].

Accroître la performance de l'École nécessite selon le texte de *"valoriser les langues polynésiennes et favoriser le plurilinguisme"* (p. 9). Dans cette perspective, *"l'École met en place une stratégie adaptée à une éducation plurilingue. Les langues d'origine des élèves sont valorisées"*, et *"l'enseignement d'une langue polynésienne est proposé"* (p. 9). Éventuellement, un programme personnalisé de réussite linguistique peut être mis en place. La scolarité au collège est sanctionnée par le diplôme national du brevet et s'accompagne d'une validation en langues polynésiennes.

---

[57] Une nouvelle Charte de l'éducation, actualisant celle de 2011 est adoptée en 2016.

[58] En 2013, force est de constater que la situation n'a guère évolué : la déscolarisation précoce (dès la classe de 5ème) demeure un phénomène massif qui touche quatre fois plus d'élèves qu'en métropole ; on constate selon les établissements jusqu'à 40% d'absentéisme et la même proportion est relevée concernant la sortie du système scolaire sans qualification ni diplôme, un taux là aussi quatre fois plus élevé qu'en métropole.

[59] *« Article LP. 3. – Au terme des examens du diplôme national du brevet et de niveau IV, il est organisé la validation en langue polynésienne qui certifie la maîtrise d'une langue polynésienne »* (p. 2).

2.3. Les LCP dans les programmes 2012[60]

L'élan favorable au plurilinguisme à l'École en Polynésie française préfigure la réécriture des programmes scolaires locaux. Après avoir explicitement inscrit en 2006 les LCP dans les programmes d'enseignement, l'institution confie à l'IEN en charge de la promotion des langues polynésiennes le pilotage de l'élaboration de ceux de 2012. La cellule est alors appelée à contribuer activement à la partie relative aux LCP pour le primaire et le collège. Largement inspirés des programmes nationaux de 2002 et des documents d'application de 2008, ces nouveaux programmes comportent des adaptations : une partie relative aux LCP fait l'objet d'un ajout spécifique, visant la *"maîtrise de la langue française et […] la pratique de la langue polynésienne en usage"*. Le volume horaire dédié aux LCP est précisé, qui doit explicitement apparaître à l'emploi du temps des classes : de 2h30 (en élémentaire) ou 2h40 (en maternelle) hebdomadaires effectives (cet horaire peut être étendu à 5 heures en fonction des projets pédagogiques dans les écoles) et à raison de 30 à 35 minutes quotidiennes, il devra être progressivement porté à 5 heures à l'horizon 2015-2016 en maternelle puis généralisé à tous les niveaux du primaire[61].

Quelques rares incises proposent des ajouts propres ou des déclinaisons spécifiques des textes de référence, comme adaptation au contexte local spécifique à la Polynésie française. Le travail débouche également sur la rédaction d'une annexe (de vingt-neuf pages) aux programmes de l'École primaire portant spécifiquement sur l'enseignement LCP, en l'occurrence sur la langue tahitienne. Cette annexe est établie en référence au CECR (cadre européen commun de référence en langues), avec une double présentation en français et en tahitien[62] des contenus attendus en termes d'« activité de communication langagière », de « compétences culturelle et lexicale » et de « compétences phonologique et grammaticale ». Le document propose des formulations, du lexique et des structures grammaticales en tahitien. Le niveau A1 du CECR est attendu au sortir du CM2, et le niveau A2 à l'issue du collège (B1 pour les collégiens ayant bénéficié de cet enseignement depuis le primaire).

3. Formation professionnelle des enseignants en LCP

3.1. Brève histoire de la formation professionnelle des enseignants

La lecture des textes réglementaires permet de retracer l'historique du système éducatif polynésien sur le plan juridique (Lechat & Argentin, 2011). L'enseignement public d'État débute en 1879. Il comprend alors le primaire et primaire supérieur (ou cours complémentaire) qui est sanctionné par le Brevet Élémentaire et se déroule à l'École centrale de Papeete. En 1901 s'y ajoute une école d'enseignement primaire supérieur et professionnel, laquelle est remplacée en 1905 par une école centrale des établissements français d'Océanie. Les instituteurs, munis princi-

[60] Pour les raisons évoquées précédemment, nous limitons notre présentation aux programmes de 2012 en vigueur lors de notre enquête de terrain. Les LCP apparaissent toujours dans les programmes de 2016.
[61] Comme nous l'avons mentionné plus haut, un recul de ces ambitions est perceptible à compter de la rentrée 2015. La généralisation des cinq heures hebdomadaires sera laissée à l'appréciation des équipes pédagogiques, aucune obligation n'est faite en ce sens, hormis pour quelques sites pilote qui s'engagent dans cette voie.
[62] L'annexe aux programmes entrant en vigueur en 2016 est, elle, proposée dans cinq autres langues locales.

palement du Brevet Élémentaire[63] effectuent leur scolarité (laquelle est réorganisée en 1938) au Cours Normal de formation des élèves-maîtres du cadre local supérieur des instituteurs de la Polynésie française, annexé à l'École centrale. Les deux entités sont administrées par le Directeur de l'École Centrale, un *"instituteur éprouvé du cadre métropolitain"* dont les collègues, instituteurs titulaires, sont des *"maîtres de valeur reconnue"* (Vaissière, 1949). À cette époque, la formation dure deux années et aboutit au Certificat d'Aptitude Pédagogique (CAP)[64].

Le Cours complémentaire est converti en collège en 1953. En 1958, le Cours normal se transforme en École normale d'instituteurs, jumelée avec collège Gauguin, le même directeur étant chargé des deux établissements. Les candidats sont recrutés après obtention du BEPC et suivent une formation de quatre années (ou, s'ils sont déjà titulaires du baccalauréat, ils intègrent directement la dernière année de formation). Les trois premières les préparent au baccalauréat, puis ils terminent par un an de formation professionnelle avec des stages en classe d'application (ils ont alors le statut de stagiaire, assimilé fonctionnaire) qui se conclut par l'examen du CAP. Après l'ouverture en 1958 de la classe de seconde, la première promotion d'instituteurs bacheliers du Territoire sort en 1962[65]. Il est à noter qu'une épreuve en langue tahitienne est pour la première fois inscrite au concours d'entrée en 1958, sous l'impulsion de M. Sallet, Inspecteur, Chef du Service de l'enseignement. Un décret de 1968 rend les règles statutaires identiques entre les « instituteurs du corps de l'État créé pour la Polynésie française » et le « corps métropolitain des instituteurs ». À compter de 1969, la création du corps des instituteurs CEAPF (corps de l'État avec recrutement et affectation territoriaux) s'accompagne de la mise en extinction du corps des instituteurs du cadre territorial. Ainsi décrite, l'évolution institutionnelle laisse à penser que la hausse de la qualification des enseignants du premier degré se généralise. Or en pratique, la réalité est bien différente. Les recensions effectuées à cette époque par les services administratifs montrent au contraire une sous-qualification inquiétante des personnels enseignants du primaire. En 1978 par exemple, les titulaires dûment qualifiés ne représentent que la moitié des effectifs (certains d'entre eux font fonction sans le CAP), quand un quart ne possède pas les titres de capacité (baccalauréat ou brevet élémentaire). Entre ces deux catégories, environ un enseignant sur cinq possède ces titres lui donnant la possibilité de se présenter à l'examen du CAP, sans pour autant en être lauréat[66].

Le Service Territorial de l'Éducation (SE) est créé en 1975. Distinct du Vice-Rectorat, le SE gère l'enseignement du premier degré. L'École normale mixte d'instituteurs (ENMPF) rem-

---

[63] Les diplômes requis sont le baccalauréat, le brevet supérieur, le diplôme de fin d'études secondaires, ou le brevet élémentaire métropolitain.

[64] Elle allie formation générale (théorique et travaux de bricolage, jardinage, etc.), formation hebdomadaire en hôpital pour y apprendre « l'hygiène tropicale » et pratique professionnelle : d'abord des périodes de stage d'apprentissage dans les classes de l'École Centrale (observation de leçons-modèles à appliquer, suivies de « causeries pédagogiques », puis de la prise en charge progressive de la classe jusqu'à une demi-journée), puis une période de stage d'application de dix mois en tant que stagiaire. La titularisation en tant qu'instituteur de cinquième classe est sanctionnée par la réussite de la première épreuve écrite du CAP en fin de première année, puis à l'épreuve pratique et aux épreuves orales et titularisation à l'issue de la deuxième année. Le Cours normal forme également à compter de 1946 des personnels moins diplômés : les auxiliaires temporaires (le recrutement d'auxiliaire permanents prend fin en 1948) ainsi que les moniteurs dont la pratique est jugée satisfaisante sont admis pour un stage de « réimprégnation pédagogique » de cinq mois, et passent un examen écrit pour être affectés en classe en qualité d'adjoints.

[65] La transformation en 1960 du collège Gauguin en Lycée Gauguin permet désormais aux élèves de passer le baccalauréat en Polynésie française, et non plus en Nouvelle-Calédonie ou métropole comme auparavant. Les premiers bacheliers sont diplômés en 1965.

[66] Ces chiffres sont tirés d'un document réalisé par le Service de l'éducation en 1978, consultable aux Archives territoriales de Polynésie française.

place en 1979 la précédente institution. Le programme de formation y est identique à celui de la métropole, s'y ajoute l'enseignement de la langue tahitienne. En 1981, un centre de formation des PEGC annexé à l'ENMPF est créé. À cette période, la formation des instituteurs s'effectue sur trois ans avec l'appui du Centre territorial régional de documentation pédagogique (CTRDP) et du Centre de Formation et de Recherche des Langues et Civilisations Océaniennes (CFRLCO) créés en 1983 (le CFRLCO sera supprimé en 1992).

Un an après que l'Université Française du Pacifique a ouvert les portes du campus du centre universitaire de la Polynésie française, l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) du Pacifique, sous tutelle du ministre chargé de l'éducation, se voit attribuer en 1992 la responsabilité de la formation des enseignants du second degré. Celle des instituteurs (enseignement public et privé sous contrat) continue d'être assurée par l'ENMPF et grâce à la création d'écoles-ressources (servant également l'animation de secteur). L'Université de Polynésie Française (UPF) est établie en 1999. Le Service Territorial de l'Éducation devient la DEP (le chef de service est nommé en conseil des ministres) en 2001 et le corps d'État des Professeurs des écoles pour la Polynésie française est créé en 2004. L'IUFM se substitue à l'ENMPF en 2005 pour la formation initiale des Professeurs des écoles, puis intègre l'UPF en 2009. Après une vingtaine d'années de coexistence avec l'IUFM, l'ENMPF (jusqu'alors toujours en charge de la formation continue des enseignants du premier degré) est supprimée en 2011. L'ESPE, école interne de l'UPF, remplace l'IUFM en 2014 pour la formation initiale des Professeurs des écoles, tandis que leur formation continue est assurée par les services territoriaux de l'enseignement (DEP, puis DGEE).

3.2. Le *reo mā'ohi* dans les *curricula* de formation professionnelle

3.2.1. Formation initiale

Un plan de formation existe pour l'enseignement du *reo mā'ohi*[67]. Concernant la période contemporaine, des maîtres de conférences spécialisés en langues polynésiennes interviennent dans le cursus initial de formation universitaire pour les enseignants du premier degré : la formation théorique est dispensée par les universitaires, la formation pédagogique revient aux conseillers pédagogiques. Avant la dissolution de l'ENMPF, les relations de travail avec la cellule LCP étaient jugées aisées par ses formateurs du fait d'une grande proximité intellectuelle (adhésion de l'ENMPF au projet pédagogique LCP, centration sur les pratiques, utilisation intensive des ressources produites par la cellule et le CTRDP), relationnelle (les liens interpersonnels permettent quelques interventions ponctuelles de la cellule en formation initiale au sein de l'ENMPF) et structurelle (partage des locaux). Après sa disparition, les liens institutionnels avec l'IUFM sont plus distendus. Vue depuis la cellule, la collaboration avec l'IUFM est difficile dans cette nouvelle organisation vécue comme une forme de rupture : l'éloignement géographique, l'idéologie monolingue dominante, les contenus de formation très théoriques dispensés en formation initiale, les règles de conventions d'échanges très figées, contribuent à éloigner les deux institutions (l'IUFM puis ESPE pour la formation initiale, et la DEP puis DGEE pour la formation conti-

[67] Nous nous appuyons sur notre analyse des plans de formation à notre disposition et sur nos échanges avec les divers acteurs.

nue)[68]. Les membres de la cellule n'interviennent plus que très exceptionnellement auprès des candidats et lauréats, et les formateurs regrettent l'absence de projet concerté entre l'UPF (formation préprofessionnelle), l'IUFM (formation initiale) et la DGEE (formation continue). Ce n'est que par la volonté des formateurs des diverses institutions et l'activation des réseaux de connaissances que de rares « échanges de services » voient le jour, et les propositions de collaborations restent en attente de validation institutionnelle.

Les variations concernant les épreuves (et les coefficients) de *reo* au concours amènent à une diminution progressive du volume horaire de *reo* en formation initiale. De l'avis de tous, la formation est insuffisante sur le plan linguistique pour les locuteurs peu expérimentés. Le contenu est strictement limité à la préparation aux épreuves de langues polynésiennes en première année. La formation initiale dispensée aux stagiaires (lauréats du concours) souffre d'une absence de projet sur le long terme. La priorité est donnée à l'outillage linguistique et à l'approche et culturelle par contextualisation (Reea & Rochette, 2014). L'accent est porté sur la transmission patrimoniale (formation littéraire) et la dimension pédagogique prévaut sur la dimension didactique (les stagiaires sont invités à produire des fiches et outils pour la classe). En l'absence d'approche didactique spécifique à l'apprentissage du *reo*, on propose une démarche de transfert méthodologique depuis les autres disciplines LV, que l'on pare d'un habillage linguistique en tahitien. Une vue de l'ensemble du dispositif de formation initiale LCP nous conduit à avancer que le très faible volume horaire dédié à ce pan de la formation empêche tout approfondissement didactique systématique et ne permet qu'une mise à profit relative de l'alternance. À titre d'illustration, voici le descriptif de la formation à l'IUFM en matière de LCP (année 2013-2014), réalisé par une stagiaire. Concernant la première année (préparation au concours) :

- *"module de renforcement de 30h en* Reo tahiti
- *pour ce qui est du volume horaire de cours en LCP, je ne l'ai pas trouvé.*
- *Généralement, il n'y a que du* Reo tahiti *car ceux qui choisissent le* Paumutu *ou le marquisien ne sont pas assez nombreux.*
- *Durant la 1ère année, c'est vraiment l'apprentissage de la langue et de la culture.*
- *Mais pour ceux qui ne maîtrisent pas le* Reo tahiti*, comme c'était mon cas, il a fallu prendre d'autres cours à côté de ça, car ce n'était pas suffisant malgré le renforcement"*

Concernant la deuxième année (en tant que stagiaire, lauréate du concours) :

- *"35h de didactique de* Reo tahiti *:*
  - *comprenant également l'observation de séances menées par des titulaires*
  - *mais également la mise en pratique.*
  - *Lors de ces 35h, on "survole" le cycle 1, 2 et 3.*
  - *Pour l'enseignement du* Reo tahiti*, on se base aussi sur ce qu'on voit en anglais, c'est le même principe, donc les situations que l'on voit en anglais, on transpose en* Reo tahiti*.*
  - *Lors des premiers cours de* Reo tahiti*, on a vu les programmes en LCP, comment monter une fiche de séquence en* Reo tahiti *et une fiche de séance, les différentes phases d'une séance et d'une séquence, les différentes formes d'évaluation.*
  - *Suite à cela, on devait monter une séquence individuelle qui pourrait être appliquée en stage filé.*
- *Nous avons eu l'occasion d'animer la fête polynésienne qui s'est déroulée à l'IUFM en début du mois de novembre où l'on a reçu des classes de maternelle.*
- *Donc pour les intervenants, il s'agit essentiellement d'instituteurs. En formateurs, nous avons des IMF et professeur (elle soutient sa thèse de doctorat cette année).*
  Le fait d'être mis en situation et observé par les collègues, IMF et professeurs lors des leçons d'essai est bénéfique puisque l'on a un regard critique et des remédiations proposées juste après la séance. Par contre, il est vrai qu'un an de formation, ça fait peu... "

[68] Afin de simplifier la lecture, nous nous référerons désormais à l'IUFM et à la DGEE, ces deux institutions étant celles en vigueur au moment de notre enquête de terrain.

De l'avis même des formateurs à l'IUFM-ESPE, *"si l'on devait apprécier la capacité des étudiants à assumer la généralisation des 5 heures hebdomadaires d'enseignement des LCP à l'école primaire, la formation de l'IUFM n'est pas suffisante. Les moyens horaires alloués à la didactique et la pédagogie ne suffisent pas à une professionnalisation satisfaisante […]. Par conséquent, l'expérience du terrain ou encore le développement d'une analyse critique sur sa pratique de classe ne sont qu'abordés sans être véritablement consolidés. […] Compte-tenu du profil hétérogène des étudiants, des exigences [du] concours […] et des exigences du métier, la formation initiale ne peut suffire à elle seule pour atteindre tous les objectifs d'une professionnalisation aboutie en LCP"* (Reea & Rochette, 2014, p. 442-444).

Le puissant cloisonnement entre les institutions conduit à une rupture palpable entre formations initiale et continue et rend difficiles, voire inexistants les partenariats et par conséquent le *continuum* de formation. Au vu du descriptif réalisé par la stagiaire et du constat dressé par les formateurs, force est de constater que le souhait des membres de la cellule LCP de réinvestir dès la formation initiale les contenus développés grâce aux expérimentations (notamment ECOLPOM et ReoC3), n'est pas exaucé.

3.2.2. Formation continue

La formation continue en matière de LCP est assurée par divers moyens. La stratégie globale de la cellule LCP, avec l'appui des EA-LCP est d'atteindre l'ensemble des enseignants pour les sensibiliser. Plusieurs modalités sont mises en œuvre : la cellule organise des stages (de durée variable selon les années) permettant de dispenser une formation en institut, dans les locaux de la DGEE. Les contenus touchent de nombreux domaines institutionnels, didactiques, linguistiques et pédagogiques, et visent un effectif le plus important possible (par exemple, 456 enseignants de 2010 à 2013 sont formés *via* treize stages et seize animations ponctuelles). La stratégie étant de couvrir l'ensemble des enjeux et des préconisations, les formations sont alors très denses et hétéroclites dans leurs contenus, phénomène majoré par l'analyse des besoins au fil de l'eau, et la redéfinition constante des orientations didactiques (nous abordons ce point dans le chapitre suivant). Lorsque le public est très éloigné géographiquement, la cellule se rend sur place en mission délocalisée pour assurer la formation. Les stages à l'attention des directeurs d'école sont une occasion pour la cellule d'intervenir pour les convaincre d'appuyer les efforts des enseignants en faveur des LCP.

La formation de proximité se traduit par un accompagnement davantage individualisé. Les CP-LCP assurent ainsi des visites ponctuelles dans les classes afin de « conseiller » les enseignants (nous y revenons plus bas) et aident à la mise en place et au suivi de projets spécifiques (semaine du patrimoine et *'orero* sont les plus fréquents). Les EA-LCP sont des relais délocalisés pour impulser sur le terrain les propositions émanant de la cellule. Ils sont eux-mêmes destinataires de temps de formation (huit regroupements au total de 2010 à 2013 par exemple) au cours desquels des interventions leur sont proposées (universitaires, formateurs de la cellule). Ces regroupements permettent d'engager la réflexion collective sur l'enseignement LCP sur le Territoire (réalité du terrain, besoins constatés, points de vigilance, etc.).

Enfin, les enseignants qui le souhaitent sont conviés sur leur temps libre à participer à des ateliers de pratique linguistique, d'une durée de trois heures, pris en charge par la cellule LCP. L'objectif étant d'améliorer sa maîtrise linguistique de la langue tahitienne, les enseignants y par-

ticipant sont les plus souvent parmi les locuteurs les plus démunis. Par ailleurs, leur organisation à Papeete et Moorea uniquement rend difficile pour les titulaires ou remplaçants des autres archipels d'y accéder.

3.2.3. Les expérimentations LCP : occasions manquées d'un rapprochement

Les expérimentations ECOLPOM et ReoC3 ont été l'occasion d'un élan important, mais nos entretiens avec des enseignants y ayant participé montrent qu'elles ont corollairement produit des effets moins favorables. Dans le cadre des stages de formation en direction des enseignants investis dans les dispositifs, ceux-ci ont été amenés à produire et tester en classe de nombreux outils innovants, qui constituent désormais autant de ressources mises à disposition du plus grand nombre (la cellule s'est chargée de leur mise en forme et de leur diffusion sur le Territoire). Nos échanges avec les différents acteurs ont néanmoins mis au jour un sentiment d'amertume de la part de ces enseignants. En effet, le travail nécessaire fut pour eux conséquent, particulièrement chronophage et relativement insécurisant (du moins au début). Les enseignements tirés de ces expériences ont fourni un matériau d'une grande richesse pour conduire les formations par la suite, sans que soit jamais mentionnée la contribution des enseignants, ni lors des cérémonies officielles, ni sur les outils diffusés. Par ailleurs, sous couvert d'une démarche de valorisation de ces enseignants, il leur a été confié la mission d'impulser la dynamique dans leur école et leur secteur lors des temps de concertation pédagogique (« vendredis verts »), ce qui fut ressenti comme une lourde tâche. L'impression d'avoir été largement utilisés domine, ce dont la cellule LCP a pris conscience avec du recul et considère au moment de notre enquête que ces enseignants ont été insuffisamment valorisés. L'objectif quantitatif implicitement fixé à la cellule ayant entraîné un rythme effréné de productions de ressources a conduit à une double forme de rupture : d'une part entre les membres de la cellule et les EA-LCP (qui vivent un manque de reconnaissance institutionnelle vis-à-vis de leur implication dans la conception des ressources estampillées « Pôle LCP » sans référence à leur propre contribution), et d'autre part entre les EA-LCP et les enseignants au niveau de l'accompagnement sur le terrain.

3.3. Dispositifs de formation : implicites du travail et logiques sous-jacentes

3.3.1. L'enseignement LCP observé par les spécialistes

Indépendamment des résultats présentés dans le cadre des expérimentations ECOLPOM et ReoC3[69] qui se sont focalisées sur les enseignants investis dans les dispositifs, il nous semble per-

[69] Les évaluations psycholinguistique (Nocus et al., 2010) et sociolinguistiques (Salaün, 2011) ont révélé à la fois des grandes disparités d'investissement (non pas en termes de volonté des enseignants, mais en termes de nature de l'engagement, des représentations, des conceptions sous-jacentes de leurs missions, etc.), mais aussi des traits caractéristiques structurants. Nous en extrayons quelques éléments : le discours des enseignants est marqué par la prévalence du registre de l'affectif (relatif au bien-être, de plaisir des élèves…) lié à la prise de parole ; ils montrent une tendance à évaluer positivement leurs élèves, sans les stigmatiser selon qu'ils participent ou non à l'expérimentation. Par ailleurs, ils sont sensibles à leurs progrès langagiers en français, visibles dans les comportements langagiers à l'école (Salaün, 2010a). Les interactions maître-élèves sont différentes selon la langue et l'effet Pygmalion (prophéties auto-réalisatrices) profite de la valorisation des élèves en difficulté par le biais du tahitien : les élèves sont jugés moins sévèrement en tahitien qu'en français quand ils commettent des erreurs à l'oral, les interactions sont plus chaleureuses, les phénomènes de stigmatisation diminuent, la recherche collective de la bonne réponse s'engage de manière plus marquée qu'en français, etc. (Salaün,

tinent de nous intéresser à la manière dont les formateurs considèrent les pratiques qu'ils observent en matière de LCP, dans la mesure où cela conditionne les conseils prodigués en formation (qu'elle soit groupale ou individualisée). Ils estiment globalement que l'engagement des enseignants est faible (préparation lacunaire et peu rigoureuse, manque de curiosité, domaine perçu comme une surcharge de travail, recours à l'argument de faible maîtrise linguistique) et relèvent de leur part une réception inégale de l'enjeu plurilingue (manque d'appropriation des éléments du programme, méconnaissance de la notion d'« activité langagière », déni de fonction didactique du *reo* en tant que langue d'enseignement, idéologie soustractive encore très présente, recours au tahitien comme langue de la sanction et du rappel à l'ordre). Les activités proposées aux élèves sont selon eux principalement référées au domaine culturel et artistique (« folklore »). Sur le plan linguistique, ils constatent que la priorité est donnée à une expression orale correcte (il s'agit pour les élèves de « bien parler », quasi-absence d'écrit en *reo*). Une moindre confiance est accordée aux élèves dès lors que l'on fait usage d'une langue polynésienne, ce qui s'accompagne corollairement d'exigences moins importantes qu'en français. Ils observent une limitation à des formes linguistiques peu élaborées et comparent l'enseignement qu'ils observent à celui dune « langue morte », en dehors de toute situation authentique de communication. Le sentiment d'insécurité et de faible maîtrise linguistiques étant très présent chez les enseignants, ils repèrent un fort besoin de réassurance, y compris concernant la relation avec les parents. Sur le terrain, le besoin de remotivation se fait sentir car on assiste à un étiolement de l'enseignement LCP. L'effet-maître semble impacter l'attitude des élèves. Le dynamisme du maître génère l'engagement des élèves qui manifestent aisément du plaisir lors des séances LCP.

3.3.2. Principes et modalités de formation

Nous concentrons nos propos sur les actions de formation auxquelles nous avons eu l'occasion d'assister au cours de nos trois séjours sur le terrain d'enquête[70]. Plusieurs principes peuvent être dégagés depuis nos observations. Le premier d'entre eux concerne le repérage et la diffusion de « bonnes pratiques » par la cellule LCP ainsi que le redressement des pratiques jugées peu pertinentes. À cet égard, l'établissement annuel d'une « cartographie des compétences » vise à repérer les volumes horaires dédiés aux LCP dans chaque classe et à quantifier les maîtres « présentant une qualité d'enseignement », ayant participé aux ateliers linguistiques hors temps scolaire, maîtrisant le code graphique, le tout étant relié au niveau linguistique des élèves en *reo māʼohi* (utilisation de l'échelle du CECR). Cette corrélation entend cibler les publics à former en priorité dans une visée de « prévention » et à repérer des sites remarquables pour expérimenter et accentuer les innovations. La formation est donc pilotée par les résultats des élèves et

2011). De même, ils prêtent une attention particulière aux acquis et progrès des élèves, et sont réactifs pour ajuster leur action. Les enseignants impliqués évoquent trois registres de motivation : l'amour de la langue, le sentiment que la langue n'est pas à sa juste place, et la frustration professionnelle amenant à l'envie d'innover (Salaün, 2011). C'est à la faveur de l'apparition des progrès des élèves (effets comportementaux et cognitifs positifs) que les craintes et le sentiment d'insécurité sont peu à peu surmontés. Engagés dans une pédagogie du « *learning by doing* », les enseignants envisagent la relation entre oral et écrit comme complémentaire, ce qui infirme le clivage exprimé par les institutionnels enquêtés.

[70] Pour autant, nous sommes attentive aux analyses fournies par d'autres avant nous : la formation des enseignants telle qu'elle est permise par le cadre institutionnel en matière de plurilinguisme, est régulièrement incriminée par les chercheurs, quels que soient leur horizons scientifiques de référence. A cet égard, Nocus et al. (2009) jugent inadapté le système de formation des enseignants : absence de formation des professionnels à l'accueil des enfants plurilingues entre autres, les programmes restant par ailleurs muets à ce sujet.

l'accompagnement de terrain est conçu comme un point nodal pour modifier les pratiques et autonomiser les enseignants (les EA-LCP sont chargés de cet accompagnement qui se termine par une forme de contrôle : visite finale visant à vérifier la prise en compte des préconisations). Le second principe est relatif au pari sur la dynamique collective pour impulser et relayer les pratiques : les directeurs sont saisis comme courroie de transmission descendante, les enseignants investis en LCP sont supposés diffuser les « bonnes pratiques », et les échanges et mutualisations entre stagiaires sont favorisés. Aviver la fierté culturelle et le sentiment d'appartenance communautaire est une stratégie des formateurs pour susciter l'envie et la dynamique chez les enseignants. Le troisième principe, en termes de contenus, consiste à valoriser l'enjeu pédagogique de l'enseignement LCP (estime de soi des élèves, développement des compétences linguistiques et méthodologiques, potentiel interdisciplinaire) en s'appuyant sur les résultats de la recherche, notamment ECOLPOM. Le quatrième principe est orienté vers un objectif patrimonial (convaincre de la nécessité de l'enseignement LCP, impulser le développement de la dimension culturelle inhérente au domaine). Le cinquième et dernier principe est celui de l'outillage technique des enseignants (proposition d'outils et de ressources clés en main, testées ou à tester dans les classes) considéré comme incontournable. Les discours insistent sur l'importance de l'autoformation, un investissement jugé (trop) conséquent par les enseignants.

La manière dont sont déterminés les besoins de formation (demandes formulées directement par les IEN ou leurs conseillers pédagogiques, politique de remplissage des stages, absence de demande de la part des enseignants eux-mêmes, recueil de ces demandes en fin de stage uniquement) et sont définis les processus de formation (unilatéralement) nous conduisent à considérer qu'il s'agit d'une structure de pression selon le modèle dit de Sherbrooke (St-Arnaud, 1999). En effet, dans une logique de production, le « système intervenant » (ici, l'institution *via* ses formateurs LCP) exerce un contrôle unilatéral sur le choix des objectifs et des processus, et le « système client » (ici, les enseignants) n'a d'autre choix que d'accepter, du moins formellement. La succession des objets de formation, l'appel au volontariat et au bénévolat hors-temps scolaire (et non sur un temps institutionnellement consacré), ainsi que le relativement faible volume horaire interrogent cependant sur les moyens alloués et la réelle volonté de l'institution de favoriser une formation cohérente dans la durée pour les LCP. Par ailleurs, nous avons été particulièrement interpelée par l'absence de culture partagée et de référentiel commun entre les formateurs généralistes ou spécialisés dans d'autres domaines et ceux de la cellule LCP : ainsi avons-nous été témoin du refus explicite et ostensible de s'exprimer en *reo* lors d'un stage LCP, d'une absence notoire d'intérêt, voire de dévalorisation à l'égard de cet enseignement, ou encore de l'intrusion et l'interruption d'une action de formation sur un tout autre sujet. Les exemples sont nombreux et les EA-LCP rapportent qu'ils doivent batailler pour s'imposer face à la résistance des autres formateurs pour positionner le *reo* à la fois comme objet de formation et comme objet d'apprentissage en classe.

Nos observations et entretiens nous conduisent à remarquer la forte dimension applicationniste des diverses actions de formation dont nous avons été témoin. Les « bonnes pratiques » sont présentées en les articulant aux résultats de la recherche – en donnant la preuve par l'exemple et la démonstration en quelque sorte – et font l'objet de monstrations et de simulations par les formateurs (il convient d'appliquer la leçon-modèle montrée par le formateur ou de reproduire les

séances vidéoprojetées)[71]. Ce schéma descendant est justifié par la pression de la prescription qui sert de tiers justificateur et protecteur pour les formateurs. La réassurance est une des vigilances des formateurs : sachant les enseignants insécurisés, ils s'efforcent d'écouter les difficultés rencontrées, de valoriser les tentatives, mêmes minimes (ce qu'ils nomment « les petites pratiques ») et de proposer des ressources servant de garde-fou pour les inciter à s'engager. En institut, l'analyse de la pratique se développe sur la base du déclaratif (compte-rendu d'expérience) ou sur l'observation par des pairs de séances testées *in vivo* (c'est principalement le cas des stages en direction des EA-LCP). Cette deuxième configuration est tournée vers l'innovation et l'expérimentation afin de concevoir et affiner les ressources pédagogiques. Lors des stages en institut, la formation débute de manière systématique par l'usage du *reo tahiti*, puis se poursuit en français, ce qui s'explique à la fois par la maîtrise très hétérogène du tahitien par les stagiaires et par le poids de l'habitude.

3.4. Les questions que se posent les professionnels

3.4.1. Du côté des formateurs

Les questionnements des formateurs touchent principalement à deux domaines. Le premier concerne la didactique du *reo*, la didactique du plurilinguisme, et plus généralement la dimension didactique (approche linguistique et culturelle) de ce domaine d'enseignement que constituent les LCP. Nous relevons parmi ces questions : quelle est la nature et la forme du lien de complémentarité entre les langues française et tahitienne ? Quel est le lien entre culture tahitienne et autres objets d'apprentissage ? Comment impulser la nécessité patrimoniale d'une transmission scolaire de la culture ? Quel est le rôle des langues polynésiennes comme vecteur constitutif de la transmission culturelle ?

Le second champ de questionnement se rapporte à la formation des enseignants. Un sentiment diffus d'échec prédomine, aussi les formateurs s'interrogent-ils sur les moyens d'améliorer les dispositifs. De quelle manière contribuer à l'amélioration des pratiques LCP ? Comment faire des LCP une priorité accessible ? Comment favoriser davantage l'accès aux ressources proposées et ainsi diminuer le coût de l'investissement (en temps, en énergie) des enseignants pour vaincre leurs réticences ? Dans quel sens adapter les modalités de formation pour rencontrer les besoins réels de formation ? Comment valoriser les « petites pratiques » ? Comment susciter la réflexivité des enseignants ? Comment « désétayer » et autonomiser les enseignants ?

3.4.2. Du côté des enseignants

Deux axes structurent les questions des enseignants. Le premier est d'ordre didactique et pédagogique et orienté par la préoccupation de la maîtrise linguistique des élèves : quelle démarche adopter pour permettre l'interaction en continu avec les élèves ? Quelle construction di-

[71] Une situation à laquelle nous avons assisté mérite selon nous d'être mentionnée ici, en ce qu'elle représente de manière explicite ce principe applicationniste de formation. Après avoir observé la séance d'une enseignante et sans avoir prévenue cette dernière de sa visite, voici le retour que lui adresse le CP-LCP avant de repartir : *"je ne vais rien te dire, mais je vais te donner un guide de séance, une trame à suivre dans tes séances"*. Ce commentaire n'est ni précédé, ni suivi d'un temps de travail (sinon d'analyse) sur la pratique observée. La dimension prescriptive prime.

dactique des séances LCP faut-il privilégier ? Quel est l'impact sur les élèves des différentes modalités de travail ? Comment faire évoluer les situations pédagogiques ? Ces interrogations constituent autant de questions dont les didacticiens des langues océaniennes sont à même de s'emparer.

Un autre pan de questionnement est lié au développement professionnel vis-à-vis du domaine d'apprentissage LCP : comment diminuer le coût de l'investissement ? Comment trouver l'envie de s'impliquer dans ce domaine en passant d'une motivation extrinsèque (liée aux prescriptions institutionnelles et préconisations descendantes) à une motivation intrinsèque (liée aux sentiments d'utilité et de plaisir) ? Et plus précisément pour les enseignantes avec qui nous avons collaboré : en quoi la connaissance de sa propre pratique peut-elle permettre d''élargir et reconfigurer ses représentations de l'enseignement LCP ? C'est particulièrement sur ce point que notre recherche rencontre l'intérêt propre des professionnelles : dans une orientation de didactique professionnelle, l'étude collaborative fine de leurs pratiques effectives envisagées du point de vue du sens qu'elles confèrent à leurs situations d'enseignement, représente une perspective nouvelle pour mieux appréhender, s'approprier et reconfigurer la manière dont elles conceptualisent ces mêmes situations professionnelles. L'articulation des entrées didactiques professionnelle et disciplinaire se présente alors comme potentiellement féconde (nous y reviendrons dans la partie II de la thèse).

4. Ambivalence des discours et discontinuités structurelles

4.1. Contradictions internes

Si nous avons présenté le processus de légitimation des LCP conduisant à leur institutionnalisation dans les *curricula*, il n'en demeure pas moins que l'analyse des prescriptions révèle quelques zones d'ombre, voire quelques contradictions malgré le discours volontariste. À cet égard, Pambrun (2003) dénonce une idéologie de complaisance de la part des politiques qui ne fournissent pas les moyens de relever le défi de réduction de l'échec scolaire : notons à ce titre le combat affiché contre l'illettrisme (qui concerne environ deux Polynésiens sur cinq) dont les efforts et les dispositifs sont massivement tournés vers la maîtrise de la langue française et non des langues polynésiennes (Troadec, 1996). Les critiques à l'encontre d'un système éducatif qui peinerait à prendre en compte les conséquences d'une altérité linguistico-culturelle (Launey, 2009), ferait primer l'enjeu transitionnel sur l'enjeu plurilingue (Paia & Vernaudon, 2016) et ne donnerait pas, de fait, de priorité à une réelle éducation plurilingue se succèdent (Hélot, 2009).

La charte de l'éducation encourage la mise en place d'une pédagogie adaptée, qui ne se réduirait pas à un simple calque du modèle hexagonal[72]. Elle revendique une *"pédagogie pensée pour le public polynésien"* (faut-il y entendre des modalités de mise en activité des élèves ?), mais les contenus de savoirs fondamentaux prescrits dans les programmes d'enseignement ne varient qu'à la marge par rapport à ceux de la métropole : seules les modalités de transmission de savoirs didactisés (ceux-ci étant les mêmes pour tous les élèves de France) serviraient donc de variable d'ajustement en fonction des contextes. L'injonction d'une adaptation dans la mise en œuvre pé-

[72] *« La pédagogie doit être pensée pour le public polynésien et non être un « copier-coller » de celle pratiquée en métropole. Par ailleurs, il faut innover, inventer des diplômes locaux valorisant les savoir-faire qui sont spécifiques à la Polynésie française ».*

dagogique ne résout pas la tension entre modèle national conventionnel et diversité culturelle (pour une réflexion approfondie sur la commensurabilité et la compatibilité des savoirs scolaires et savoirs autochtones, voir Salaün, 2010a, 2011, 2013), tension majeure au cœur même de l'entreprise d'introduction des langues et cultures à l'école. Salaün (sous presse) y relève *"le dilemme de l'institutionnalisation : la mise en place d'un curriculum adapté culturellement suppose à la fois de proposer un modèle alternatif […] tout en se faisant concéder une légitimité comparable au modèle occidental […]. Il faut être à la fois différent (par nature) mais semblable (en termes de dignité)"*. Par ailleurs, le cloisonnement disciplinaire (Alby, 2009) adopté par les programmes d'enseignement ne tire pas profit du contexte plurilingue et de l'activité épilinguistique des élèves (leur capacité à construire intuitivement et implicitement des compétences langagières) : le manque de continuité d'activités transversales entre langues locales et français n'est pas de nature à favoriser le développement d'habiletés métalinguistiques (Vernaudon, 2009).

Confronté au défi de réduction de l'échec scolaire, le Ministère de l'éducation en appelle à une expertise institutionnelle métropolitaine[73] pour trouver des solutions d'amélioration du système. Tout porte à croire que la Polynésie française est prise dans une contradiction entre affirmation de son autonomie, de son identité et de ses compétences (reconnues de fait par le statut d'autonomie interne, notamment en matière d'enseignement primaire et secondaire), et le besoin d'être cautionnée, reconnue et légitimée par la métropole. Corollairement, l'investissement financier considérable de l'État doit pouvoir être justifié pour être reconduit. Les IGEN missionnés dressent un tableau de la situation polynésienne en comparaison avec la métropole qui demeure la référence explicite, comme celle d'une gigantesque ZEP, vision métropolitaine s'il en est. Les trente-sept pistes d'amélioration proposées dans le rapport de 2007 par exemple reposent sur cette conception de particularismes locaux et exemplifient un positionnement teinté de perspective culturaliste d'une *"civilisation sans tradition écrite"* et globalement désintéressée de la chose scolaire (IGEN, 2007)[74]. Les rapports mettent en cause le professionnalisme de la communauté éducative sur les plans à la fois structurels et de pilotage et incriminent le faible investissement parental dans le parcours de formation de leurs enfants. Le corps enseignant manquerait d'accompagnement et d'encadrement : la formation continue des enseignants étant très coûteuse, il est préconisé de faire porter les efforts sur la formation initiale, notamment en élevant le niveau de qualification des enseignants à leur recrutement.

Plusieurs injonctions par l'institution locale sont alors faites aux acteurs de terrain, qui mettent éventuellement en cause la pertinence de leur action. En quelque sorte, l'institution se désengage en faisant porter la preuve de l'efficacité du système aux professionnels (et plus encore à l'environnement culturel représenté par les familles). Ainsi s'adresse en 2012 le Ministre de l'éducation à l'ensemble des acteurs du système d'enseignement dans sa préface aux Programmes de l'École Primaire : *"**Il vous appartient** à tous, professeurs des écoles, conseillers pédagogiques, corps de direction et d'inspection d'en assurer l'efficacité dans une mise en œuvre dynamique et propice à la réussite des élèves qui vous sont confiés"* (souligné par nous). Notamment, c'est à eux que revient la charge de « motiver » les élèves (caractérisés comme peu sensibles à la chose scolaire), de sorte à ce que ces derniers donnent du sens à leur présence à l'École. Devant

[73] Plusieurs rapports se succèdent : 1980, 1983, 2003, 2007, 2013 et 2017.

[74] Cette conception laisse entre autres dans l'ombre une perspective sociologique qui envisage la marginalisation scolaire des populations autochtones de manière multidimensionnelle : résistance à la scolarisation, ou plutôt à la réussite scolaire, comme une stratégie d'affirmation de son identité ; situation socio-économique, socioculturelle, etc. comme facteurs explicatifs (Poirine, 1996 ; Salaün, 2010a).

l'hétérogénéité des besoins des élèves, les enseignants sont enjoints à la différenciation dans leur action auprès des élèves : le but est annoncé, mais les moyens restent à la discrétion des professionnels quant à la mise en œuvre pédagogique des textes prescriptifs. Les habiletés des élèves sont perçues comme « à double face » : d'une part mémoire, raisonnement, attention et respect des règles, et d'autre part faculté d'invention, imagination, autonomie et esprit d'initiative. Aux enseignants de composer avec cette vision « binaire » de l'élève pour l'amener à acquérir les savoirs dits fondamentaux et propédeutiques à la réussite au collège.

Plusieurs éléments accréditent l'idée d'une ambivalence du discours institutionnel, les paroles n'étant pas suivies d'effets. Alors que l'enseignement LCP est affiché comme un axe fort de la priorité éducative du Pays[75], force est de constater un essoufflement dans la deuxième partie des années 2010. L'objectif des cinq heures hebdomadaires consacrées aux LCP à l'école maternelle est assoupli dans la lettre de rentrée 2014 de la ministre de l'éducation, elle-même non locutrice. Dans les circonscriptions, le dossier LCP subit un traitement équivalent à tous les autres dossiers, sans être privilégié. Malgré le soutien du vice-recteur, la place réelle des LCP est dans cette période en attente de clarification institutionnelle. Sur le terrain, la quotité horaire hebdomadaire est rarement respectée, en deçà du volume prescrit et avec une grande disparité dans les pratiques. Bien que cet état de fait soit de notoriété publique, il semble y avoir un déni de la réalité en ce que, de manière paradoxale avec l'*habitus* directif de l'exercice hiérarchique, cela ne donne lieu à aucune étude, rapport ou enquête de la part des autorités pédagogiques locales. L'épreuve en langue locale au CRPE est remise en cause (la note n'est plus éliminatoire). Nous pouvons également témoigner d'un intérêt tout relatif de représentants institutionnels sur la recherche concernant les LCP, ceux-ci ayant fait preuve d'une très faible curiosité à l'égard de notre travail doctoral à l'occasion de nos entrevues. Par ailleurs, nous n'avons pas pu accéder au fonds documentaire de l'institution : malgré une demande officielle et un accueil très favorable des divers agents, notre requête est restée sans réponse. En cas d'autorisation, il nous a été indiqué que la consultation des documents aurait néanmoins dû obligatoirement s'effectuer sous la surveillance d'un agent. L'absence de facilitation d'accès aux archives laisse à penser que les informations diffusables sont extrêmement contrôlées. En somme, les actes ne suivant pas les discours, l'observateur est incité à conclure à l'illusion du discours performatif de l'institution sur le volontarisme en matière d'éducation plurilingue. Nous relevons par ailleurs la conception par certains d'une banalisation du discours en faveur des LCP qui ferait perdre de la valeur au *reo*. Cette vision révèle une ambiguïté : veut-on que les projets favorables aux LCP restent exceptionnels ou deviennent la norme ?

4.2. Empêchements structurels

Sur le plan structurel, la situation présente des empêchements à la réalisation des ambitions affichées en matière de promotion des langues locales sur le plan scolaire. Les restructurations du système éducatif sont très fréquentes, à commencer par l'instabilité ministérielle. En six années, de 2007 à 2013, six ministres de l'éducation se sont succédé (la chercheure chargée de

[75] Ainsi, il est indiqué dans l'introduction au DVD « Faites du plurilinguisme » (produit par la DGEE) : *"Le développement de l'enseignement des langues et culture polynésiennes est une des priorités du gouvernement de la Polynésie française. Conformément à ces dispositions, les langues polynésiennes sont valorisées et enseignées."*

mission représente alors le seul fil rouge dans la discontinuité en matière de LCP, sa mise à disposition discutée tous les deux ans ajoutant à la précarité de la cellule et de ses missions). En 2014, la fusion de la DEP et de la DES en DGEE, qui conduit à l'absorption du Centre de recherche et de documentation pédagogiques (CRDP), génère une fluctuation supplémentaire des services éducatifs. Le remodelage de la cellule LCP en pôle LCP en 2014, puis en pôle plurilingue à la rentrée 2016 (pour finalement disparaître à la rentrée 2017) s'accompagne de changements de locaux et de déménagements successifs. Les aspects organisationnels prennent le pas sur les dimensions pédagogiques, dévoilant ainsi derrière les stratégies d'affichage, un système éducatif qui, de notre point de vue, se cherche et n'a pas encore trouvé sa forme pérenne. Ces multiples réorganisations ont des conséquences néfastes, conduisant à des pertes matérielles et immatérielles. Lors de notre présence sur site, nous avons été témoin des désorganisations consécutives à ces changements dont la perte d'une partie du fonds documentaire est un exemple révélateur (des références sont introuvables, le système de cote n'est pas harmonisé, des ouvrages sont manquants, etc.). Il en découle des problèmes de gestion qui nuisent à la diffusion des ressources. Parallèlement, les restructurations génèrent un alourdissement des charges de travail (médiathèque, cellule LCP entre autres) et la démobilisation des acteurs pourtant fortement impliqués (en 2014, trois membres de la cellule LCP programmaient leur départ). Les changements perpétuels engendrent une impossibilité de conduire une véritable réflexion de fond qui impacte la cohérence des projets[76].

De nombreuses discontinuités existent qui limitent la mise en œuvre d'une véritable éducation plurilingue : le cloisonnement disciplinaire qui ne favorise pas les ponts entre disciplines et entre les langues ; les ruptures intra-cycles et inter-cycles qui gênent l'harmonisation pédagogique ; la différence de statut du *reo* entre le premier degré (où son enseignement est obligatoire) et le second degré (où il est facultatif) ; les cloisonnements institutionnels qui rendent difficile le continuum de formation des enseignants entre parcours universitaire (à l'UPF), formation initiale (à l'ESPE) et formation continue (à la DGEE) ; la disjonction entre monde scolaire et monde professionnel (où la maîtrise de la langue locale n'a que peu d'utilité sociale) conforte la crédibilité d'un cursus scolaire largement fondé sur la maîtrise du français, etc. S'ajoute à ces discontinuités un déficit progressif des moyens accordés : le volume horaire faible et fluctuant dédié aux LCP en formation initiale des enseignants ainsi que l'absence de documents de référence empêchent tout projet de formation sur le long terme[77] ; l'investissement institutionnel est inférieur aux ambitions possibles en matière de bilinguisme[78] ; les EA-LCP et les CP-LCP sont détournés de leurs missions afin d'assurer des remplacements d'enseignants absents ; le nombre de postes spécialisés LCP est progressivement réduit pour le réseau des EA-LCP comme pour la constitution de la cellule (à la rentrée 2017, le pôle plurilingue ne comptait plus qu'un membre, avant de disparaître en 2018) ; la dimension généraliste des actions des CP-LCP prend le pas sur leurs missions LCP ; les moyens d'accompagnement des projets sur le terrain sont en baisse.

---

[76] À cet égard, nous mentionnons ici nos échanges avec un membre de l'Académie tahitienne (décembre 2014) qui questionne l'éventuelle stratégie intentionnelle du politique : en même temps que le *turn-over* offre un prétexte à l'institution pour se dédouaner, l'agitation continuelle provoquée par les changements successifs produit chez les jeunes de l'incapacité de penser collectivement et de se mettre en mouvement « culturel », ce qui permet par contrecoup de contrôler tout mouvement de pensée menaçant potentiellement l'ordre établi.

[77] Constat issu des échanges avec une formatrice en tahitien à l'IUFM (ESPE) et des documents programmatiques qu'elle nous a communiqués (novembre 2014).

[78] Échanges avec un chercheur spécialiste du domaine LCP (novembre 2014).

Le cadre formel contraint et contraignant ainsi que la lourdeur des tâches et procédures administratives concourent à un contexte somme toute peu favorable au développement des LCP. Le système *top-down* est en perte d'efficacité pour le dossier LCP : la promotion à d'autres fonctions de l'IEN en charge du dossier le détourne de cette préoccupation et le pilotage du système par l'évaluation en français et en mathématiques surdétermine les pratiques des enseignants qui priorisent alors les apprentissages dits fondamentaux du fait de l'obligation de résultats. Par ailleurs, la pression exercée sur les enseignants est fortement ressentie, comme au cours de cette situation dont nous avons été témoin : alors que le cours avait déjà commencé depuis quelque temps, et sans avoir prévenu l'enseignante au préalable, le directeur de l'école et le CP-LCP sont entrés et se sont installés dans la salle de classe pour observer la séance LCP en cours. La pression est de nature institutionnelle : obligation au niveau statutaire d'accepter la présence en classe des conseillers pédagogiques (cette imposition, vécue comme une forme de contrôle, est par ailleurs relayée par les syndicats qui la justifient par le fait que les CPC sont envoyés « en mission » dans les classes à la demande de l'IEN). La pression est également de nature pédagogique : conduite de la classe sous le regard de la conseillère qui prend des notes sur la séance sans que soit clarifiés les buts et intentions de l'observatrice. La pression est de nature psychologique ensuite : intrusion vécue comme particulièrement violente et déstabilisante par l'enseignante. Une autre forme de pression s'exerce sur les individus : les formateurs misent sur la dynamique collective impulsée par un enseignant sensibilisé et/ou motivé en LCP, mais en pratique, les enseignants concernés vivent cette pression comme une charge trop lourde à porter et y renoncent. Ces divers éléments[79] révèlent des zones d'ombre à l'interne et forment un système de contraintes fortes qui pèsent implicitement sur la réalisation des ambitions pourtant explicitement affichées.

SYNTHÈSE

Bien que compétente en matière d'éducation, la Polynésie française a opté face au dilemme de l'institutionnalisation (Salaün, 2013) (c'est-à-dire la tension entre le choix de la différence et celui de la légitimité) pour un système éducatif calqué sur celui de la métropole, en ne redéfinissant qu'à la marge les programmes d'enseignement. Sous la domination symbolique et quantitative de la langue française sur le *reo mā'ohi* d'une part, et d'autre part du tahitien sur les autres langues des archipels, le contexte plurilingue peut être défini par son caractère diglossique. La préoccupation institutionnelle concernant l'échec scolaire précoce et massif est un phénomène relativement nouveau. La corrélation des difficultés scolaires avec le niveau de maîtrise linguistique des élèves, mise en évidence par quelques chercheurs, n'a été prise en compte que récemment par les autorités hiérarchiques. Ce lent processus de prise de conscience a abouti dans les années 2000 à une politique linguistique éducative offensive menée par le ministre Raapoto en faveur des LCP et subséquemment, de la formation des enseignants dans ce domaine. Le mouvement ayant conduit à la difficile institutionnalisation de cet enseignement est en voie

[79] Nous pourrions également mentionner le jeu stratégique des positionnements personnels au sein de l'institution, les ambitions professionnelles s'embarrassant peu des orientations définies par l'institution. Saint-Martin pour sa part, évoque la présence d'un très fort clientélisme qui conduit à ce que *"l'exercice du pouvoir échappe à l'électorat"* (Saint-Martin, 2013, p. 73).

d'essoufflement à l'heure actuelle, au sein d'un système éducatif marqué par une relative instabilité.

Depuis l'introduction en 1982 des LCP dans les programmes d'enseignement, les différents plans de formation professionnelle des enseignants intègrent un volet leur étant spécifiquement dédié. La littérature tant professionnelle que scientifique aborde majoritairement, pour ne pas dire exclusivement, ce domaine par l'angle de l'objet d'enseignement : le *reo* tel qu'il est acquis ou à acquérir par les élèves (ainsi que ses impacts sur les apprentissages) d'une part, et tel qu'il est enseignable (en incluant les représentations et les pratiques déclarées des enseignants) d'autre part. À notre connaissance, aucune étude n'a abordé le champ de l'enseignement LCP sous l'angle de ce qui se passe réellement en classe. Nous proposons ainsi une perspective renouvelée en ce que nous orientons la focale non pas sur l'objet d'apprentissage « LCP », mais sur les pratiques effectives des enseignants, c'est-à-dire sur les pratiques telles qu'elles se déroulent réellement en situation, au-delà des prescriptions qui s'imposent aux professionnels. Cette orientation de l'objet de recherche nécessite de présenter les fondements théoriques de notre positionnement. Notre ancrage épistémologique nous conduit à aborder sous un angle spécifique l'observation des pratiques enseignantes d'une part, et la conceptualisation de leur activité d'autre part. Cette explicitation théorique est l'objet de la partie qui suit.

La définition de notre objet de recherche nécessite de préciser l'angle spécifique par lequel nous l'abordons : celui d'une observation multimodale de la pratique enseignante en contexte diglossique dans une perspective interactionniste de didactique professionnelle. Trois chapitres composent cette partie. Le premier chapitre vise à situer le déplacement que nous opérons depuis une focale sur l'objet d'enseignement LCP, vers une centration sur les pratiques effectives des professionnels concernant cet enseignement. Nous y développons la question de l'observation des pratiques enseignantes et présentons notre propre positionnement dans cet axe de recherche. Un second chapitre permet de préciser notre orientation épistémologique et le croisement théorique fondateur de notre approche à savoir la dimension culturelle des schèmes d'action des professionnels. Les interactions entre École et culture dans le contexte polynésien y sont questionnées. Nous y présentons également la théorie de l'activité qui sous-tend notre ancrage, ainsi que les prolongements conceptuels auxquels elle a donné lieu en didactique professionnelle, et plus particulièrement dans une orientation de type multimodale. Le troisième chapitre positionne notre recherche, et la problématique qui la sous-tend, dans ses développements méthodologiques : nous y abordons notre démarche de constitution d'un terrain d'étude et d'analyse.

CHAPITRE 1 – DE L'OBJET D'ENSEIGNEMENT À L'OBSERVATION DES PRATIQUES EFFECTIVES DES ENSEIGNANTS

Ce chapitre s'emploie dans un premier temps à présenter notre manière d'appréhender l'objet d'enseignement-apprentissage « langues et culture d'origine » dans le contexte spécifique de la Polynésie française. Nous abordons la question de la langue, des langues et de leur enseignement dans le cadre des LCP sous l'angle des idéologies linguistiques à l'œuvre dans le cadre plurilingue polynésien. Nous y abordons les influences auxquelles la didactique du tahitien est soumise et ce que révèlent les formes de transmission préconisées. Ce détour nécessaire permet dans un second temps de positionner notre orientation de recherche. Celle-ci approche les phénomènes du point de vue de l'activité des enseignants au regard de l'objet de leur enseignement. Nous consacrons ainsi une deuxième partie à la définition de l'observation des pratiques selon la perspective que nous adoptons.

1. Langues en contact et idéologies linguistiques

La question de l'idéologie linguistique nous intéresse en ce qu'elle médiatise la vie sociale. Silverstein (1979) en donne la définition suivante : *"ensemble de croyances sur le langage articulé comme une rationalisation ou une justification par les locuteurs de ce qu'ils perçoivent*

de la structure linguistique et de son usage" (p. 193, traduit par nous[80]). Toute idéologie est socialement située et porteuse d'interprétations (Silverstein, 1992), lesquelles nous cherchons à mettre au jour pour mieux comprendre les influences qui s'exercent sur la transmission du *reo mā'ohi* dans le cadre scolaire. Cet examen nous semble d'autant plus nécessaire dans un contexte de langues en contact, voire en compétition, où l'idéologie nationaliste du langage s'est exportée avec l'expérience coloniale : celle-ci structure la politique éducative, menace la situation plurilingue et attise des combats indépendantistes qui paradoxalement, usent des mêmes arguments : une langue/un peuple (Woolard & Schieffelin, 1994), ou plus précisément dans le cas polynésien un peuple (d'origine) / une langue (d'origine). À l'instar de ces auteurs, nous considérons que l'idéologie linguistique est un filtre d'interprétation des relations entre langage et société[81]. C'est donc un processus social instable, en mouvement (qui enregistre de la variation et des contestations au sein-même de la communauté, aussi bien que des contradictions intra-individuelles), les politiques linguistiques émergeant conjoncturellement de conflits entre des positionnements idéologiques en compétition.

1.1. Langues polynésiennes et positionnements idéologiques

1.1.1. Idéologie de la pureté de la langue

1.1.1.1. Genèse du *reo mā'ohi* contemporain

Les langues polynésiennes parlées aujourd'hui, et particulièrement le tahitien, découlent d'un métissage avec les langues des premiers visiteurs occidentaux (anglo-saxons) et des colons (français). Historiquement, l'ensemble des différentes langues composant le *reo mā'ohi* présentent une forte homogénéité, avec une grande proximité syntaxique et lexicale (Vernaudon, 2007). Leurs fonctionnalités, adaptées à l'environnement et aux préoccupations locales, étaient de ce fait limitées. Les champs lexicaux étaient peu nombreux[82] (religion, politique, parenté, environnement naturel, etc.) mais présentaient chacun une palette sémantique très développée. Au contact des langues anglaise et française (dont la grande richesse lexicale s'explique par des usages sociaux de la langue très diversifiés) les langues polynésiennes connaissent un essor lexical – procédant par emprunt, enrichissement ou pure création (phénomènes de métonymie et de métaphore), entre autres dans les domaines religieux, administratif, juridique (Regnault & Gleizal, 2014). Parmi les langues locales, le tahitien s'est progressivement imposé (en raison de la politique centraliste, de l'activité économique développée par les Européens sur l'île de Tahiti, et de l'évangélisation con-

[80] *"I should clarify that ideologies about language, or linguistic ideologies, are any sets of beliefs about language articulated by the users as a rationalization or justification of perceived language structure and use"* (p. 193).

[81] Woolard & Schieffelin (1994) suggèrent notamment que l'échec de la transmission intergénérationnelle de la langue vernaculaire peut revêtir des motifs variés et des explications différentes selon la manière dont les locuteurs conceptualisent les relations entre une langue, son enjeu social, et les implications cognitives de tel ou tel usage linguistique.

[82] L'absence de traces permettant de recenser le lexique autrefois employé et la déperdition lexicale due au changement d'usages sociaux de la langue, expliquent que le dictionnaire de l'Académie tahitienne compte environ 19000 entrées, quand celui de l'Académie française par exemple en comporte à peu près 60000.

duite en tahitien), accompagné d'un phénomène de calque, conduisant progressivement à l'apparition d'une interlangue (appelé aussi « mélange », « français local », ou « charabia »)[83].

Le *reo mā'ohi* peut être caractérisé par sa poly-fonctionnalité et sa polysémie. En effet, à l'inverse du français qui est une langue flexionnelle (la forme des mots subit d'importantes variations), tous les mots sont invariables en langues polynésiennes, celles-ci fonctionnant sans flexion verbale. Les mêmes mots servent à la fois de nom et de verbe et sont donc polyvalents. Ces mots polyfonctionnels constituent la très grande partie du stock lexical. Lorsque les mots utilisés ne sont pas spécialisés, des ajouts de procédés périphrastiques permettent de spécifier pour éviter la polysémie. Les possibles ambiguïtés sont généralement levées par le contexte (Fève, 1994), ou par des compléments multimodaux tels que le silence, l'intonation, les regards, mimiques et gestes de la tête, ce que Raapoto (2002) estime *"révélateur de l'économie de la langue très usitée dans les langues de tradition orale"*[84]. D'aucuns considèrent à cet égard que la mimogestualité importante est une composante fondamentale des langues polynésiennes, voire un paralangage (Perini, 1985, 1992) comme l'exprime cette maxime polynésienne rapportée par Raapoto (1997) : *"Ce n'est pas seulement la bouche qui est porteuse de signification dans la langue : c'est le corps tout entier"*. Cette vision d'une *" langue de tradition orale mais à composante gestuelle prépondérante"* (Perini, 1985, p. 5), est contestée par d'autres qui ne voient pas dans ces moyens extralinguistiques une caractéristique culturelle spécifique à l'aire linguistique polynésienne, mais une propension universellement partagée par tout locuteur[85] (ce que confirment d'ailleurs les anthropologues étudiant d'autres contextes).

1.1.1.2. Un *reo* pur ?

Ce qui est communément appelé un « *reo* pur » renvoie à une langue exempte de toute approximation grammaticale, lexicale, prosodique, etc. Elle est référée à « la langue des ancêtres », c'est-à-dire la langue « authentique », celle en usage avant la « contamination » par la langue des occidentaux, celle dont on déplore la disparition. Saint-Martin (2013) caractérise cette émanation idéologique comme un *"système de représentation historiquement construit, qui articule une vision positiviste de la linguistique à une croyance mythique sur la langue, dans un double processus de réification et d'essentialisation de son objet. Ce processus est le soubassement d'une vision patrimoniale de la langue autochtone qui semble s'accorder parfaitement avec l'expansion coloniale"* (p. 273). Aujourd'hui, le *reo* pur (si tant est qu'il existe puisqu'il est pour bonne part fantasmé du fait de l'absence de traces écrites) a disparu de l'usage courant, cantonné à quelques sphères cloisonnées : l'exégèse biblique ou les traductions de l'Académie tahitienne particulièrement. La pureté de la langue locale, outre son exactitude formelle, est particulièrement définie par sa dimension poétique et imagée. Pour les intellectuels tenants d'un parti pris essentialiste, le *reo* pur est métaphorique par nature, alors que l'usage rhétorique par les orateurs explique l'emploi de figures recherchées pour d'autres, dont font partie les linguistes contemporains. L'usage discursif de cette « belle langue » est limité à quelques situations formelles où le raffinement linguistique, par l'utilisation notamment de formes archaïques, fait référence (cérémonies

[83] Le mélange peut être d'ordre lexical, grammatical, ou encore prosodique. Il est par exemple décrit comme une *"pensée polynésienne avec du* reo farani *[français]"* par un EA LCP.
[84] Pour Peltzer (1994), les Polynésiens savaient traditionnellement se taire pour méditer ou écouter.
[85] Réflexions échangées avec J. Vernaudon, linguiste spécialiste des langues océaniennes à l'UPF (communication personnelle, novembre 2014).

protocolaires, culte, etc.). Bien que ceux qui la maîtrisent soient très rares, son prestige est réel (Paia & Vernaudon, 2002) et dénote une fierté linguistique généralisée dans la communauté. À ce titre, elle est symboliquement valorisée. Nous relevons ici deux contradictions : puisque le *reo* pur est réputé difficile d'accès et que très peu de locuteurs en possèdent la maîtrise, comment peut-on espérer qu'il soit revitalisé ? Cela demanderait paradoxalement sa large diffusion dans la société et une capacité d'apprentissage linguistique individuelle et collective exceptionnelle mais néanmoins généralisée. Ensuite, puisque le *reo* originel est fortement indexé à la tradition orale ancestrale, il peut sembler incompatible que dans le même temps, on l'assimile exclusivement à une tradition révolue tout en lui attribuant une fonction de transmission des contenus scolaires contemporains (au titre de langue d'enseignement).

1.1.1.3. Impact sur la transmission linguistique

Réputé difficile d'accès de par sa dimension métaphorique, le *reo* pur laisse la place sur le terrain de la transmission linguistique au « *reo* standard » défini par la rectitude formelle de son emploi, ce qui concourt à générer une opposition entre langue populaire et langue académique (Tetahiotupa, 2004) et véhicule une forme d'injonction de loyauté envers la pureté de la langue (Woolard & Schieffelin, 1994). Cette opposition constitue selon Tetahiotupa (2004) une source de préoccupations chez les enseignants :

> *"Qu'il y ait une langue académique ou non, la principale préoccupation n'est pas là, elle est surtout dans la conciliation ou réconciliation autant des élèves que des professeurs avec la langue tahitienne, avec pour celle-ci un statut équivalent à celui du français ; sans oublier pour autant la nécessaire et importante adaptation de la langue au public qu'elle veut toucher."* (p. 147).

Les critères et croyances présidant aux décisions de ce qu'est une vraie langue (forme écrite, élaboration lexicale, règles de formation des mots, dérivation historique, variabilité grammaticale) ont conduit à ordonner les langues selon leur respectabilité, révélant des stratégies de domination sociale, d'accès à des domaines de privilège, etc. L'idéologie et la valorisation de la langue pure s'accompagnent alors de phénomènes de honte, de complexe d'infériorité, de repli sur soi et de stigmatisation (Couchaux, 2005 ; Tetahiotupa, 2002) et concourent à un *"conflit linguistique intime et général à la fois"* (Lombardini, 1997, p. 49) de ceux dont le parler courant est l'interlangue, soit une variété basse des langues locales.

1.1.2. Idéologie monolingue

1.1.2.1. Figures dominantes

L'idéologie monolingue caractérise la doctrine linguistique coloniale et véhicule plusieurs figures dominantes, définies comme suit par Coste (2008). Le locuteur natif, monolingue mythique, constitue le modèle idéal visé par l'apprentissage des langues. En conséquence, le cloisonnement des langues est érigé comme principe fondé sur des conceptions exclusivement binaires (langue maternelle / langue cible) de l'acquisition linguistique tout en valorisant la vertu de l'immersion. La promotion du plurilinguisme repose sur les aspects fonctionnels et communicationnels des langues. Enfin, l'idéologie monolingue présuppose une homologie des modalités d'enseignement de différentes langues, et subséquemment une économie sur le plan curriculaire (planification et approche méthodologique uniformisées, en non différenciées, indépendamment

des langues visées). Plus encore dans les anciennes colonies, les langues vernaculaires ont souffert d'un déni d'existence (Calvet, 1974) : tout au plus considérées comme des dialectes, leur enseignement constitue un impensé.

Sur le sol polynésien, comme ailleurs dans l'Empire colonial, l'idéologie monolingue s'accompagne d'attributions et contre-attributions négatives récurrentes à l'endroit des langues locales, que Vernaudon (2005) réfute. Celles-ci seraient pauvres sur le plan lexical et grammatical (il faut y entendre qu'elles présentent une moindre richesse comparativement au français). Or, Vernaudon objecte que leur apparente étendue lexicale limitée s'origine dans une recension relativement récente, et qu'il existe une propension à l'expansion lexicale commune à toutes les langues. Quand à la prétendue faible complexité grammaticale du *reo mā'ohi*, le linguiste oppose plusieurs arguments : d'une part la grammaire intériorisée par les locuteurs ne peut pas se réduire à sa grammaire explicite (description métalinguistique) ; d'autre part sa morphosyntaxe diffère de celle des langues occidentales mais n'est pas moins efficace pour autant ; enfin l'évolution du français le rapproche davantage du polynésien que du latin ; le jugement grammatical (compétence métalinguistique) ne peut s'installer qu'à la faveur d'un enseignement réflexif explicite. Un second attribut est lié la prétendue absence de nature conceptuelle du *reo*. Les langues polynésiennes seraient ainsi des langues du concret (alors que la langue française ouvrirait naturellement à des capacités d'abstraction). Vernaudon y relève un non-sens : puisque le langage est une activité symbolique, c'est en soi un processus d'abstraction ; la faculté de langage est universelle et les langues sont des produits de cette capacité ; l'apparente infériorité numérique des construits théoriques est plus une question de transmission de savoirs que de qualités de la langue, les langues océaniennes ayant été repoussées de l'espace scolaire ; par ailleurs, les discours métalinguistiques en langue océanienne se développent progressivement. En troisième lieu, le *reo* est caractérisé comme langue de la tradition (le français, lui, serait langue de la modernité) : le linguiste réfute cette vision endogène et traditionnelle empreinte d'une représentation évolutionniste et d'un relativisme linguistique qui établit un lien consubstantiel entre langue et vision du monde ; les océaniens n'ont-ils pas fait leur, à travers des élaborations syncrétiques, le langage judéo-chrétien *a priori* exogène ? Le quatrième point concerne les langues de l'oralité (quand le français est lui, langue de culture écrite) : ainsi, par nature, les langues océaniennes s'opposeraient à la culture écrite, mais ce serait oublier que c'est en réalité l'administration coloniale qui a fort peu favorisé l'essor d'un corpus écrit de la langue locale. Enfin, parce que le *reo mā'ohi* est composé de langues et variantes multiples (issues d'îles très centralisées politiquement avant la colonisation), il serait peu propice à l'unification politique, et donc à la paix sociale : Vernaudon, à l'appui de nombreux contre-exemples, estime que cet argument est saisi par les tenants de l'idéologie monolingue dans la crainte d'une crispation identitaire provoquée par la promotion des langues locales.

L'idéologie monolingue n'est pas le fait des seuls Français de métropole. Elle est largement portée par les élites locales, car la maîtrise de la langue du colonisateur a de tous temps, jusqu'à aujourd'hui, octroyé l'accès à un véritable capital linguistique qui procure du capital économique, social et symbolique. La langue française jouit encore localement d'un incontestable prestige par son assimilation à la langue de la réussite scolaire et de l'insertion professionnelle. L'idéologie monolingue conduit de fait davantage à une juxtaposition de monolinguismes[86] (fran-

[86] Pour s'en convaincre, il suffit de regarder les emplois du temps des classes : cours de français, d'anglais, de tahitien, etc., se côtoient sans se croiser. Cette séparation est encore plus nette dans le second degré où les professeurs enseignent chacun la langue dont ils sont spécialistes, eux-mêmes ayant été formés de la sorte. Le prin-

çais, tahitien, anglais, mangarévien...) qu'à une formation authentiquement bilingue (Racine, 1992) ou au développement plurilingue (Paia & Vernaudon, 2016).

1.1.2.2. Norme et normalisation

Les programmes d'enseignement en Polynésie française ainsi que l'organisation structurelle du système éducatif présentent un calque de ceux de la métropole et sont donc façonnés sur le même *habitus* monolingue et monoculturel qui cloisonne les langues (Hélot, 2009). L'enseignement du *reo mā'ohi* connaît un mimétisme normatif, à l'image du rapport à la norme en français. L'Académie tahitienne (tout comme l'Académie marquisienne fondée en 2000 et l'Académie *pa'umotu* en 2008) constitue un avatar polynésien de l'Académie française, structure de légitimation linguistique de la langue nationale[87]. Le processus de normalisation de la langue passe en effet par l'institutionnalisation d'une entité spécifiquement dédiée et composée d'acteurs « légitimes » : les Académiciens œuvrant au sein de l'Académie (française, tahitienne, etc.). Concernant la langue tahitienne, l'Académie idoine a pour mission d'en normaliser la grammaire, le vocabulaire et l'orthographe, et l'école est l'instrument de diffusion de cette variété linguistique choisie et normalisée pour être légitimée. Deux graphies du *reo* coexistent (Richaud, 2014) : l'une est tolérée et largement employée (celle de l'Église protestante), l'autre est institutionnellement légitime (celle de l'Académie tahitienne) et doit être la référence en matière d'enseignement à partir du cycle 3. La métalangue inventée pour décrire le tahitien est empruntée à la tradition grammaticale indo-européenne. Or, la syntaxe du tahitien en est très différente, ce qui engendre des aménagements dans les définitions des termes techniques employés. On aboutit alors à des représentations parfois contradictoires selon qu'on utilise un critère sémantique – sens du mot – ou distributionnel – environnement immédiat d'apparition du mot – (Vernaudon, 2002), peu favorables au sentiment de compétence pour l'enseignant comme pour l'apprenant. Aussi l'auteur estime-t-il que *"comme le souligne Antoine Culioli (2001, p. 111), [il] est peut-être nécessaire pour éviter d'« importer (par-delà l'apparente indifférence des termes techniques) des représentations, des catégories et des schémas, qui contraignent et dénaturent les observations »"* (Vernaudon, 2002, p. 133).

La normalisation linguistique répond aux doctrines de la correction, de la standardisation et du purisme, à travers une agrégation d'enjeux de langage, de politique et de pouvoir – les dogmes puristes de la correction linguistique se fondent sur une conception des langues comme potentiellement menaçantes pour l'ordre dominant – (Woolard & Schieffelin, 1994). Le standard agit comme un modèle à suivre, davantage qu'il n'est actualisé dans les pratiques langagières effectives, *via* des associations idéologiques (et par conséquent morales) avec les qualités valorisées dans la culture, telles que la précision ou la véracité. Sous l'influence européenne, les langages codifiés sont étroitement liés à l'écriture, et l'orthographe représente un enjeu important de la description phonologique. Les attentes implicites concernant le langage écrit donnent ainsi forme à des jugements discriminatoires sur le langage parlé. En Polynésie française, le poids de la norme est tel qu'il conduit à l'impossibilité de penser l'interlangue comme une langue émergente (un

---

cipe prévalent est celui d'une maîtrise de plusieurs monolinguismes juxtaposés, et ce, malgré les discours institutionnels volontaristes en faveur du plurilinguisme.

[87] La notion d'« académie » est d'origine spécifiquement française. En Grande Bretagne par exemple, une telle structure n'existe pas, les missions similaires étant confiées à l'Université. C'est donc un autre choix qui a été opéré.

possible « nouveau tahitien »), la séparation des langues étant érigée comme principe. En conséquence, bien qu'omniprésent socialement, ce français local est stigmatisé : seuls le français standard et le « *reo* pur » sont formellement admis et font office de normes acceptables.

1.1.2.3. Statut et place de l'interlangue

La perte progressive de l'usage des langues polynésiennes au fil des générations en milieu familial a conduit à leur dévéhicularisation, du fait du contact omniprésent avec le français : si elles restent encore les langues de certains cultes, de la politique et de quelques médias (il existe un journal télévisé et des émissions de radio en tahitien) elles sont pour le reste reléguées à des emplois conviviaux et informels. L'interlangue fait désormais office de langue vernaculaire, en tant qu'elle constitue la langue communément parlée par la communauté locale. Cette variété métissée possède une double face suivant les circonstances : elle est véhiculaire lorsqu'elle est utilisée à des fins de communication avec des interlocuteurs qui ne parleraient qu'elle ; et vernaculaire lorsqu'il s'agit de se démarquer socialement et qu'on la saisit comme attribut identitaire. Pour autant, elle ne bénéficie d'aucune reconnaissance institutionnelle, et donc d'aucun statut officiel. Vu comme *"langue du pauvre sans potentialités intellectuelles, [occasionnant un] appauvrissement général des possibilités d'expression orale et écrite comme de création culturelle"* (Perini, 1985, p. 127), le français local est fortement déprécié (nous avons vu qu'il se situe en dehors de la norme linguistique valorisée) dans le cadre scolaire, engendrant de l'inconfort pédagogique.

À en croire nos observations, les positionnements décrits par Lombardini en 1997 n'ont guère changé vingt ans plus tard (les mêmes constats étaient d'ailleurs établis par Couchaux en 2005). Celui-ci relevait les représentations négatives des répertoires communicatifs des familles par les enseignants (des demis appartenant à la classe moyenne ou supérieure, soit à des couches sociales favorisées, et dont la maîtrise du français est un signe culturel d'appartenance). Ces derniers imputaient à l'incompétence linguistique des parents Polynésiens d'origine, la perte progressive de la capacité à utiliser les deux langues normées (français et *reo* standards) au profit du charabia, considéré comme une dégradation du français. Ils ne manifestaient que très peu de reconnaissance de la langue effective des enfants, demandant aux familles de parler à la maison en tahitien, l'école se chargeant de l'inculcation du français. Cette posture est d'autant plus paradoxale que les enseignants estiment que la compétence linguistique en *reo* standard des parents est minime, et qu'en retour, cette prescription informelle est interprétée par les parents comme une façon de leur demander de faire ce qu'ils attendent de l'école. La langue sert à se positionner socialement et culturellement (Lombardini, 1997) :

> *"[…] faire de l'école et de la norme à laquelle on se réfère un étalon […], le corps enseignant essayant de jouer d'une légitimité que lui conférerait l'école pour aller jusqu'à influer sur les communications familiales au plus et à culpabiliser les parents au moins, dans le double but de réduire l'inconfort pédagogique et d'affirmer, au travers d'une critique normative des répertoires des uns et des autres, une coupure sociologiquement symbolique."* (p. 143)

Le mélange est considéré comme une menace pour la maîtrise du français standard (sur le plan pédagogique) concourant à une atteinte à l'intégration sociale et culturelle (sur le plan symbolique). La stigmatisation de l'interlangue reflète la conception linguistique prônant la séparation des langues et ce faisant le but implicite (malgré les injonctions institutionnelles) de faire du français la langue cible de l'école, ce qui ne fait qu'entretenir et renforcer la situation diglossique, et

ce à plusieurs niveaux : français standard *vs.* français local ; norme académique vs. usages courants et variables du *reo* ; français (variété haute ou basse) *vs*. *reo* (emploi correct ou métissé). Qui considère que l'interlangue puisse nuire à l'acquisition du français, convoque logiquement la croyance en son corolaire : il nuirait également à l'acquisition du *reo* standard.

1.1.2.4. Rejet de l'idéologie monolingue et glottocentrique

L'idéologie monolingue et ses conséquences glottocentriques sont combattues par les chercheurs en linguistique, en sociodidactique, en philosophie, etc. À propos du plurilinguisme en Océanie, Fillol & Vernaudon (2004a) relèvent deux illusions des politiques éducatives héritées du colonialisme. La première concerne la crainte que le bilinguisme précoce nuise aux enfants sur les plans à la fois linguistique et psychologique. La seconde a trait à l'étroit rapport établi entre langue et pensée, ayant conduit à une hiérarchisation des langues : certaines d'entre elles seraient supérieures aux autres par leur propension à doter les locuteurs de plus d'intelligence, de maturité et de civilité du fait d'un lien consubstantiel « magique ». Une telle option culturaliste (les langues seraient le vecteur d'une culture particulière) conçoit l'introduction des langues et de la culture à l'école comme le moyen de donner une « couleur locale » à l'école, permettant de transmettre la culture « traditionnelle ». Cela pose alors la question de la « pédagogisation » de la culture, et de la compatibilité des objectifs culturels et des finalités de l'école républicaine laïque (Salaün, 2011; Vernaudon, 2005). À l'inverse, une conception cognitiviste envisage la langue comme participant à l'épanouissement personnel et au développement intellectuel, par conséquent pertinente pour construire des compétences scolaires (le bilinguisme produisant des effets cognitifs positifs). Ce choix de politique éducative se heurte alors à la résistance des culturalistes qui voient en l'usage de la langue locale à l'école un cheval de Troie pour faire assimiler des contenus occidentaux et *"« faire du français traduit en langue océanienne »"* (Vernaudon, 2005). L'auteur en vient à proposer un compromis dans le sens où l'École nécessite de s'appuyer sur les langues d'origine pour aider l'élève à réussir, et les langues ont besoin de l'École pour leur transmission : une telle approche transculturelle œuvrerait dans le sens d'une politique éducative de double valorisation des langues océaniennes et du français.

1.1.3. Langues et visions du monde

1.1.3.1. Conception culturaliste de la langue

Les tenants d'un parti pris culturaliste confèrent à la langue la qualité d'être à la fois dépositaire de la culture et de l'identité d'un peuple, de ses valeurs (Raapoto, 2002), et d'être la seule en capacité d'assurer une transmission patrimoniale authentique : la langue *"reste encore et malgré tout le meilleur vecteur de la culture polynésienne"* (Raapoto, 1992, p. 41). C'est sur cette thématique que se développent à partir des années 1930 les travaux en anthropologie culturaliste américaine de l'école « culture et personnalité » de Mead et Benedict et le « relativisme linguistique » de Sapir. L'hypothèse de Sapir-Whorf consiste à considérer que le monde vu par les hommes leur est spécifique et qu'ils l'organisent en fonction de leur langue à travers un lexique propre (selon Sapir) ou selon une grammaire propre, celle-ci étant conçue comme support et manifestation des différences de vision du monde contenues dans la langue (selon Whorf). Suivant ce

courant, Perini (1985) écrit dans sa thèse : *"Toute langue reflète, pensons-nous, la façon dont ses locuteurs appréhendent le monde ; c'est ainsi que deux peuples aussi différents que les Français et les Tahitiens […] apporteront à des problèmes apparemment identiques, des solutions différentes fondées sur des modes de pensée qui leur sont propres"* (p. 53). En ce sens, le *reo* exprimerait en l'univers mental polynésien, un système de références propre, ce qui contribue, dans un culte de la différence, à isoler les locuteurs dans leur culture et leurs pratiques langagières (Couchaux, 2005). Racine (1992) s'en fait l'écho, pour qui le discours situé est psychologiquement, socialement et ethniquement marqué : parce que le langage serait ainsi porteur et constructeur de la vision du monde du locuteur, certaines représentations figées (les stéréotypes) formeraient des obstacles à d'autres représentations et donc à l'acquisition de nouvelles connaissances. Un des exemples les plus commentés et discutés en la matière concerne la représentation conceptuelle du temps (Lombardini, 1994 ; Saura, 1996) qui serait spiralaire chez les Polynésiens et linéaire chez les occidentaux, qui impacterait l'organisation linguistique de son expression et conduirait à des difficultés d'apprentissage chez les jeunes Polynésiens. Sur le plan scolaire, l'idée circule que l'échec scolaire est *"synonyme de déracinement culturel et linguistique notable, par rapport à sa propre langue maternelle et par rapport à toutes les valeurs qu'elle est normalement censée véhiculer"* (Raapoto, 2002, p. 108). Plus généralement, chaque langue possèderait des attributs qui lui sont propres : *"Le français ne peut pas à lui seul intégrer les réalités polynésiennes, et traduire une culture, une façon de voir et de penser, une nature, une flore, une faune… Parallèlement, le* reo mā'ohi *ne peut pas rendre compte de tous les éléments de la modernité de notre époque, toute la technologie et le développement social et économique du 3ème millénaire"* (Raapoto, 2002, p. 116).

Les conceptions culturalistes constituaient l'essentiel des représentations des colons sur leurs hôtes autochtones, et se retrouvent, à moindre adaptation, dans des discours contemporains auto-définitoires de Polynésiens eux-mêmes, indépendamment de leur âge ou appartenance sociale. Ainsi est-ce la vision portée par le linguiste et membre de l'Académie tahitienne Duro Raapoto (dont le titre d'un livre, traduit du tahitien par Saura, est particulièrement évocateur : *Exaltation de la parole divine et de l'identité* mā'ohi), ou encore par des écoliers interrogés en 2013 dans le cadre d'une enquête (Salaün et al., 2016a)[88]. Ceux-ci s'expriment ainsi : *"Quand tu parles tahitien, c'est pour prouver que tu es un vrai Tahitien"* ; *"Si vous êtes nés ici, il faut savoir parler votre langue"* ; *"Cette langue elle est qu'a nous"* ; *"On a besoin de parler tahitien pour savoir notre culture et on peut partager avec les autres aussi".* Une telle perspective essentialiste servira d'ailleurs d'argument aux indépendantistes et favorisera le renouveau culturel des années 1970. Ces conceptions culturalistes de la langue portent selon certains la marque d'un ethnocentrisme latent (Lombardini, 1994), qu'Abdallah-Pretceille (1986) définit en ces termes : *"la difficulté, voire l'incapacité pour un groupe ou un individu d'effectuer une décentration par rapport à son groupe culturel de référence"*.

[88] Il s'agit d'une enquête financée par l'Observatoire des pratiques linguistiques de la DGLFLF intitulée *Les langues entre l'école et la famille : représentations et pratiques linguistiques contemporaines des enfants de CM2 à Tahiti*.

1.1.3.2. Lieux communs sur les usages diversifiés des langues

En plus des attributs et contre-attributs négatifs contestés par Vernaudon (2005), nous faisons état ici de quelques lieux communs répandus et véhiculés tant par des occidentaux que par des Polynésiens. Le peuple *mā'ohi* serait lyrique, possédant un instinct poétique très fécond inspiré par la profondeur métaphorique de sa tradition orale (Chadourne, 1922) ; la pensée tahitienne aurait une large propension à l'ésotérisme, le langage archaïque des prêtres et autres chamanes en étant une manifestation sociale, et la notion de *mana* (i.e. « puissance occulte ») une émanation idéologique (Riffard, 1988), la langue étant avant tout orale, il conviendrait de profiter du caractère mélomane des Polynésiens pour les enseignements langagiers (Tetahiotupa, 2004) ; les Polynésiens possèderaient une propension naturelle aux apprentissages linguistiques et une appétence particulière à cet égard.

Nos nombreuses discussions sur le terrain d'enquête ont mis en évidence des conceptions fortement ancrées et largement partagées sur les usages courants et diversifiés du français et du tahitien. Le français – par ailleurs envisagé comme langue de l'universalité et de l'abstraction (Coste, 2009) et système de pensée fondé sur la raison, ce qui lui confère son prestige et sa supériorité sociale – est utilisé de manière pragmatique en vue de l'efficacité, particulièrement dans les situations de pression temporelle ainsi que dans les espaces où la parole est rendue publique (les médias notamment). Le *reo* est particulièrement conçu comme la langue de la réprimande (« pour gronder »). Le faible sentiment de compétence en tahitien conduit à des manifestations de gêne et de retenue (on le cantonne alors au domaine privé, comme « langue de la maison ») et à préférer le recours au français (langue de l'expression publique) le cas échéant. À cette tonalité négative répond cependant un aspect davantage valorisant : c'est aussi la langue de la détente, du cœur (grâce à sa puissante fonction expressive qui permet de manifester des sentiments).

1.2. Quelle(s) approche(s) : didactique(s) du plurilinguisme ?

1.2.1. Qu'est-ce que le plurilinguisme ?

1.2.1.1. Définitions

Le plurilinguisme fait l'objet de définitions voisines et appelle dans le cas de notre étude à clarifier plusieurs notions communément utilisées. Pour ce faire, nous nous appuierons sur les précisions fournies par Coste (2009), spécialiste de la didactique des langues. Se distinguant du préfixe « multi », qui renvoie au niveau sociétal, territorial, collectif, celui de « pluri » fait référence à un niveau individuel au locuteur particulier : *"développement d'acteurs sociaux disposant d'une capacité à opérer, à s'exprimer, à se réaliser, à s'identifier, etc.… dans plusieurs langues"* (Coste, 2009). Une pluralité de plurilinguismes est repérable selon la manière dont ils sont catégorisés : choisi / hérité / contraint ; familial / scolaire / mixte ; précoce / plus tardif, etc.[89]. Toutes ces

[89] Coste repère également les catégories suivantes : relativement équilibré / tout à fait déséquilibré ; selon les langues / selon les capacités ; en évolution / figé (voire fossilisé) ; d'une communauté de pratique effective / individuel ; entre des langues centrales / super-centrales / hyper-centrales / périphériques ; langues de même famille / typologiquement distinctes ; littéracié / uniquement oral ; système graphique concordant / différencié ; de dominant / de dominé ; revendiqué / caché (reconnu, ignoré, honteux…).

catégorisations extrêmement diverses ne se recoupent pas nécessairement et leur utilisation aboutirait le cas échéant à des didactiques très différenciées.

Le concept de compétence plurilingue se développe avec le projet institutionnel du CECR[90] (une première ébauche en 1995-1996 aboutira à sa version définitive en 2001) qui demandait à la fois de reconnaître la diversité linguistique présente à l'École et de standardiser les systèmes, les pratiques, l'évaluation, etc. La compétence plurilingue permet alors de décrire les aptitudes communes parmi la pluralité des langues. Les didacticiens en charge du projet mettent au jour la complexité de la compétence plurilingue : elle est composée de multiples composantes hétérogènes (ressources cognitives, communicationnelles, affectives, identitaires, etc.) en interaction. Trois critères nécessitent d'être pris en compte dans la construction de la compétence plurilingue : le statut de la langue maternelle et des pratiques langagières premières, le rôle de la scolarisation (et la normalisation afférente), le rôle et la place de l'écrit. Le principe du Conseil de l'Europe repose sur la distinction entre langue de l'éducation (toute langue des enfants présente dans l'école) et langue de scolarisation, subdivisée elle-même en langue outil et langue objet d'apprentissage (Bertucci, 2007). Pour une perspective stratégique réaliste concernant l'enseignement du premier degré, Coste (2009) suggère de jouer sur trois dimensions didactiques qui doivent être en contact et interaction pour s'apporter de la complémentarité : Langue de scolarisation (LSco), Langue étrangère (LVE) et pratiques plurilingues.

Le concept de compétence plurilingue fait donc son apparition en 1997 et se définit comme la *"capacité à mobiliser un répertoire de ressources langagières à la fois multiple et un : multiple dans sa composition (plusieurs variétés à des degrés variables de maîtrise), un dans sa gestion (alternances codiques, restructurations de contacts, traduction)"* (Coste, Moore, & Zarate, 1997). Il s'agit donc de la compétence d'un acteur social utilisant son répertoire langagier en situation, ce qui propose une rupture avec la conception antérieure et réductrice du concept de compétence à communiquer (et de sa transposition didactique), cette dernière impliquant le cloisonnement des langues et leur juxtaposition.

L'éducation plurilingue a pour but de *"mettre en œuvre une vision holistique des enseignements, c'est-à-dire de caractériser et d'organiser les convergences et les transversalités entre eux. Car la compétence langagière est unique, même si elle a été divisée en différentes matières scolaires"* (Conseil de l'Europe, 2018). Elle englobe cinq espaces langagiers en contact, se recouvrant (partiellement), s'équilibrant, etc. : le répertoire langagier de l'élève défini comme *"répertoire discursif déjà pluriel, voire plurilingue, qui, tout au long de la scolarité, va se trouver au contact des variétés de la langue de scolarisation et va […] s'en enrichir, s'en restructurer, s'en complexifier"* (Coste, 2008, p. 100), la langue de scolarisation comme matière scolaire (moins homogène dans ses pratiques effectives qu'elle n'est symboliquement représentée), la langue de scolarisation comme vecteur d'accès à des connaissances disciplinaires autres, les langues vivantes étrangères, et les usages sociaux extrascolaires. De manière différente, l'éducation langagière fait primer le répertoire langagier de l'apprenant et donne une place centrale à la langue comme matière (Coste, 2008).

[90] Le *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* se veut un système unifié (à l'échelle européenne) élaboré par le Conseil de l'Europe : il s'agit d'un outil de standardisation, de rationalisation des systèmes d'enseignement, d'aide à l'enseignement et à l'évaluation des compétences linguistiques.

Une attention particulière est à porter à la langue nationale qui est par conséquent la langue de scolarisation. Elle porte le statut de langue commune, à cet égard elle est présentée, enseignée et en partie fabriquée par l'école. Elle représente aussi la *"langue de la norme (pas seulement linguistique) de l'écrit et de la transmission culturelle"* (Coste, 2008, p. 98). La langue d'enseignement est le *"vecteur quasi exclusif de la construction des capacités et des connaissances et devient ainsi "naturellement" condition nécessaire de la réussite scolaire"* (Coste, 2008, p. 98). Enfin, en tant que langue commune considérée nécessaire, elle est supposée être suffisante pour garantir cohésion et intégration sociale. Il convient néanmoins d'examiner trois facteurs de pluralité que la langue de scolarisation peine à prendre en compte : les répertoires diversifiés des enfants et leurs usages sociaux extrascolaires effectifs, la grande variabilité de la langue de scolarisation elle-même indépendamment de son homogénéité formelle apparente, et enfin, comme le propose Candelier (2003), l'accueil des langues et cultures comme composante puissante du projet éducatif plurilingue.

Certaines perceptions négatives du plurilinguisme perdurent. Vient en premier lieu le stéréotype tenace d'un risque de confusion entre les langues et d'une surcharge. L'éducation bi- ou plurilingue (Py & Gajo, 2013) nuirait considérablement à l'acquisition de la langue dominante. Cette conviction est loin d'être marginale chez les enseignants et parents polynésiens, comme a pu le repérer Salaün (2011). La crainte que l'enseignement du *reo* affecte négativement l'apprentissage du français conduit certains professeurs à déléguer l'enseignement LCP à leurs collègues. La fin de l'ère qui prônait la séparation des langues (principe de Ronjat) est déstabilisante pour les enseignants, particulièrement lorsque ceux-ci se sentent en insécurité linguistique et/ou didactique vis-à-vis de la langue autochtone. Se joue un sentiment de fragilité relatif au modèle pédagogique plus ou moins diffus du maître « sachant » mis à mal lorsque sa maîtrise de la langue locale est mal assurée (Salaün, 2011; Salaün et al., 2016a). Des freins existent aussi chez les apprenants en contexte diglossique, leur autodépréciation les rendant (consciemment ou non) résistants à l'apprentissage de la langue d'origine, minorée (Sramski, 2014).

1.2.1.2. Place des langues dans l'apprentissage

L'accentuation prônée vers l'enseignement plurilingue demande aux enseignants de prendre en compte la transversalité linguistique et de viser le développement de la compétence plurilingue. Cette démarche implique une représentation renouvelée des places relatives des langues en présence dans le processus d'apprentissage, en articulant deux stratégies : la perspective actionnelle et l'approche comparative. La première est basée sur trois principes fondamentaux orientés vers la réalisation de tâches par les élèves : elle envisage l'action de communication dans sa totalité, c'est-à-dire intégrée à un contexte (dans ce sens, des compétences linguistiques, pragmatiques et sociolinguistiques sont sollicitées) ; ensuite, elle conçoit l'apprenant comme un acteur social membre d'une microsociété authentique, la classe (il s'agit donc d'utiliser ce cadre pour y développer des interactions réalistes) ; enfin, elle se fonde sur la pédagogie de projet qui invite les apprenants à collaborer (agir et parler) dans la langue et la culture cibles au sein de la microsociété que forme la classe. La seconde propose d'aborder les langues apprises à l'école non pas de manière cloisonnée, mais en étroite relation afin de repérer des transparences et des dissemblances entre elles sur divers plans (phonologie, grammaire, orthographe, lexique, etc.). Une telle observation réfléchie conjointe (Launey, 2014), en gestion coordonnée vise à développer la conscience

métalinguistique des élèves et nécessite une planification accordée des contenus abordés et une harmonisation des approches dans les diverses langues pour tirer profit de leur complémentarité.

Un point d'achoppement réside dans le statut des langues qui ne sont pas la langue de scolarisation, celles-ci étant soit des LVE, soit des LVR. Deux évidences ne font pas débat : la LSco est l'outil des apprentissages dans les domaines autres que linguistiques, et les LVE et LVR constituent des objets d'apprentissage (c'est pourquoi on les retrouve à l'emploi du temps dans les séances leur étant spécifiquement dédiées : cours d'anglais, séance de breton par exemple)[91]. En revanche, ces dernières sont-elles des langues d'enseignement et/ou des langues de communication (Hélot, 2014 ; Maurer & Opoya, 2014 ; Richaud, 2014) ? Le possible recours aux langues autres que la LSco pour aborder les contenus non linguistiques (mathématiques, géographie, éducation physique et sportive, etc.) ne fait pas consensus sur le terrain. En dehors de l'insécurité linguistique et didactique évoquée plus haut, un autre type de résistance se joue dans ce refus : le déni de fonction didactique de la langue non dominante, décrit par Lercari (2002) comme l'absence de reconnaissance d'une fonction instrumentale de transmission des savoirs académiques. Même si en Polynésie française les prescriptions en formation invitent fortement les enseignants à se saisir du *reo mā'ohi* comme langue d'enseignement et non seulement comme langue enseignée, les pratiques observées et déclarées par les enseignants eux-mêmes indiquent la rareté d'une telle mise en œuvre effective (Salaün, 2011). Langue de la réussite, le français serait seul légitime à servir de médium pour les acquisitions scolaires. Il est concevable d'y voir un effet de l'ambivalence du discours institutionnel qui, tout en rappelant le possible usage des langues locales en tant que langue d'enseignement, assigne des objectifs inégaux aux langues en présence à l'École, comme nous l'avons présenté plus haut : la maîtrise pour le français, l'usage et la pratique pour les langues polynésiennes (Saint-Martin, 2013). Un enseignant est dès lors fondé à se demander pourquoi et comment mettre en œuvre la gestion coordonnée.

1.2.2. Impact psychopédagogique de la démarche plurilingue sur les apprentissages

1.2.2.1. Des effets positifs repérés par la recherche

Dans les perspectives ouvertes par les théories de Vygotski et Wallon, la psychologie du développement, la psychologie cognitive, les sciences du langage, les sciences de l'éducation s'attachent à montrer depuis une vingtaine d'année que le langage est un pivot essentiel des apprentissages. Il en découle que les langues présentes à l'école sont de fait un vecteur d'acquisitions diverses, autant que l'objet même de l'apprentissage. Les recherches menées en linguistique ont mis en avant à de nombreuses occasions les avantages cognitifs liés au développement bilingue (*bilingual advantage*), surtout lorsqu'il est précoce. Dès 1962, Peal et Lambert repéraient des bénéfices relatifs à la souplesse mentale, une plus grande mobilité conceptuelle, la capacité à résoudre les problèmes résultant de l'habitude de passer d'un système de symboles à l'autre, en termes de tâches créatives, d'habiletés métalinguistiques, de créativité verbale. *"Les*

[91] Bien que nous ne les abordions pas ici, il existe néanmoins différents dispositifs d'enseignement bilingue, tels que les classes d'immersion (l'intégralité des enseignements est conduite en langue cible), les classes bilingues à horaire partagé (en langues régionales), le dispositif EMILE (Enseignement de matières par intégration d'une langue étrangère) aussi appelé CLIL (Content and Language Integrated Learning) dans l'espace anglophone (un enseignant d'une discipline non linguistique et habilité réalise une partie de son horaire en langue étrangère) notamment.

bilingues sont plus capables de pensée abstraite [et] ont plus de flexibilité de pensée" (Rakowska-Jaillard, 1982, cité par Tetahiotupa, 2004). Nocus, Guimard, & Florin (2008) quant à eux, rappellent les *"effets de transfert réciproque de compétences acquises dans la langue maternelle (L1) vers la langue seconde (L2)"* ainsi que la *"supériorité des enfants bilingues à l'oral, plus particulièrement dans les compétences métalinguistiques, et à l'écrit, en lecture et en écriture"*. La théorie du bilinguisme additif de Cummins (1979) a mis en évidence les phénomènes de double seuil de compétence bilingue et d'interdépendance développementale. Les compétences en L2 sont partiellement déterminées par les compétences en L1 (un premier seuil de compétences en L1 doit être dépassé lors de l'exposition intensive à la L2 pour éviter le semilinguisme, ce qui équivaudrait à un bilinguisme soustractif ; un deuxième seuil est à dépasser en L1 et L2 pour obtenir un bilinguisme additif, avec un effet notable sur les compétences cognitives supérieures.

Les enjeux d'un bilinguisme équilibré sont porteurs de multiples dimensions : affective (double valorisation des langues), langagière et cognitive (interdépendance développementale), sociale et culturelle, identitaire… Les chercheurs didacticiens des langues (dans leurs diverses spécialités de référence) plaident majoritairement pour des approches linguistiques renouvelées qui s'éloignent d'une approche cumulative et adoptent une approche intégrée, permettant ainsi, au travers des acquisitions linguistiques et scolaires, de soutenir le développement et l'épanouissement de l'élève, et au-delà, *"sa constitution en tant qu'être humain"* (Fillol, 2009). L'auteure déplore une relative absence, sur les terrains d'exercice, de réflexion autour d'une didactique du plurilinguisme, ce qui génère des pratiques faites de ruptures linguistiques, cloisonnées et par conséquent préjudiciables aux élèves.

1.2.2.2. Quels bénéfices en Polynésie française ?

Les résultats et arguments de la recherche internationale démontrant les effets largement positifs du bilinguisme équilibré et d'une éducation dans ce sens – moyennant une réflexion sur des conditions favorables – sont massivement repris et confortés par les chercheurs ayant encadré ou évalué de tels dispositifs déclinés en Polynésie française. L'ouvrage collectif réalisé à l'issue du colloque ECOLPOM s'en fait l'écho (en intégrant également les expérimentations menées en Nouvelle-Calédonie et Guyane) et rappelle dans son introduction que *"la prise en compte des langues d'origine des élèves revêt encore un caractère exploratoire en contexte français"*. Les vingt-quatre contributions traversent des dimensions liées au développement des compétences langagières (éthique, psychologie, politique linguistique, évaluation), aux aspects sociolinguistiques, historiques, juridiques, curriculaires, socio-didactiques, aux pratiques pédagogiques et à la formation des enseignants.

Au titre des effets psychopédagogiques positifs repérés sur le sol polynésien, nous citerons ici trois contributions. Suite à leur évaluation du premier dispositif de renforcement en Polynésie française, Nocus, Guimard, & Florin (2008) écrivent :

> *"Aux facteurs intrapsychologiques qui laissent prévoir un effet positif sur la réussite scolaire, s'ajouteraient également des facteurs inter- psychologiques et socioaffectifs. D'une part, l'enfant bilingue a une capacité de communication plus élevée dans son environnement social bilingue que s'il était simplement monolingue et cela augmente donc ses possibilités d'interactions cognitives. D'autre part, la langue et la culture d'origine des parents étant valorisée à l'école, ces derniers s'impliquent davantage dans le projet scolaire de leur enfant."* (p. 99)

Le constat bénéfique est réitéré à l'issue du dispositif ECOLPOM (Nocus, Salaün et al., 2014) :

> *"Au terme de cette étude longitudinale de deux ans, nous pouvons conclure aux effets positifs du dispositif LCP sur le développement langagier et sur la lecture en tahitien, ainsi que sur les dimensions conatives des élèves qui en ont bénéficié au CP et CE1. Participer à un enseignement en langue locale n'entrave pas l'acquisition de la langue d'enseignement. […] De plus, l'enseignement du tahitien à la fois à l'oral et à l'écrit favorise l'émergence de transferts vers le français."* (pp. 151- 152)

Cummins (2014) argumente en faveur de la mise en place locale d'une éducation bilingue :

> *"Concrètement, cette hypothèse [d'interdépendance] signifie que, par exemple, dans un dispositif bilingue tahitien-français, apprendre à parler, écouter, lire et écrire en tahitien, ne développe pas seulement des compétences en tahitien, mais développe également des compétences conceptuelles et linguistiques plus profondes qui sont étroitement liées à l'apprentissage de la lecture/écriture dans la langue dominante (le français). En d'autres termes, […] il existe une compétence conceptuelle sous-jacente, ou base de connaissances, qui est commune à travers les langues. Cette compétence conceptuelle sous-jacente rend possible le transfert de concepts, de compétences en lecture/écriture, de stratégies d'apprentissage d'une langue à l'autre. C'est vrai également pour des langues qui sont très dissemblables (ex. le tahitien et le français […]). Le transfert de compétences, de stratégies et de connaissances explique pourquoi passer du temps dans une langue minoritaire n'entraîne pas de conséquences négatives pour le développement de compétences académiques dans la langue dominante."* (p. 46)

Au regard des appréciations positives portées sur l'éducation plurilingue (moyennant un contexte social porteur, ou *a minima* équilibrant), une chaîne vertueuse semble dessinée : le plurilinguisme génère de la souplesse d'esprit, des compétences transversales et réduit les sentiments auto-dépréciatifs, ce qui favorise la valorisation de la diversité linguistique et culturelle et la socialisation (ouverture à la différence, compétences psychosociales) dont l'intégration scolaire, laquelle participe activement à la réussite scolaire. Ainsi, les effets bénéfiques sur les plans cognitif, social et scolaire s'en trouvent mutuellement confortés.

1.2.3. Didactique du *reo mā'ohi*

1.2.3.1. Didactisation balbutiante

Contrairement à d'autres langues (le français et l'anglais pour ne citer qu'elles), le *reo mā'ohi* ne bénéficie pas d'une longue tradition didactique. Quelques ouvrages dédiés à l'enseignement et à l'apprentissage de la langue existent, principalement sous la forme de manuels d'initiation. Ceux élaborés par quelques colons pionniers sont désormais tombés en désuétude et sont remplacés dans un second temps par des productions émanant du CRDP territorial auxquelles ont notamment contribué des formateurs de l'École normale d'instituteurs. Actuellement, des méthodes plus récentes sont disponibles, conçues par des chercheurs linguistes et/ou par les membres de la cellule LCP. Alors que les premiers ouvrages étaient exclusivement orientés vers l'apprentissage du tahitien, les dernières productions s'adressant aux enseignants sont également traduites dans les langues des autres archipels et proposent des outils numériques. À l'exception de ces quelques ressources, la recherche en didactique du reo est pour l'heure balbutiante. Les procédés empiriques d'enseignement de la langue locale du dernier quart de siècle précédent ont progressivement laissé la place à des démarches davantage concertées préliminaires à une réflexion de fond sur le plan didactique. Ainsi en est-il des trois expérimentations successives depuis 2005 (LCP, ECOLPOM et ReoC3) dont les évolutions montrent l'instabilité des fondements didactiques de ce qu'il est convenu d'appeler l'enseignement du *reo*.

Les travaux du Conseil de l'Europe en matière de CECR, d'éducation plurilingue, d'éveil aux langues (découvert sur le Territoire en 2011) et de perspective actionnelle ont exercé au dé-

marrage et exercent encore une influence fondatrice sur les orientations didactiques des dispositifs. Nous avons vu plus haut de quelle manière ils marquent de leur empreinte à la fois la rédaction des programmes d'enseignement locaux (conjointement avec les programmes pour la métropole) et de l'annexe spécifique aux LCP. C'est ainsi que s'est opéré le glissement progressif d'une recherche de bilinguisme équilibré (français-*reo*) à une éducation plurilingue intégrant toutes les langues (français-*reo*-anglais). Sous l'effet de l'accentuation de la problématique plurilingue, le *reo* n'est plus la cible unique. L'enjeu en 2014 était d'inciter à la démarche trilingue.

D'autre part, des influences moins formelles (ou du moins non explicites dans les textes de référence) provenant de la didactique des langues traditionnellement enseignées en métropole ont façonné les propositions pédagogiques impulsées par la cellule LCP. Les tâtonnements du début ayant engendré un sentiment de débutance chez les formateurs s'expliquent par la confrontation à des problématiques inédites. Sans réel guide, il s'agissait notamment de se questionner sur la nature des liens de complémentarité entre les langues. Nous rapportons ici de quelle manière ces formateurs eux-mêmes[92] interprètent ces incidences sur la mise en place innovante et progressive des programmes de renforcement des langues locales. De leur propre avis, ils ont œuvré par *"intuition"* en tirant profit de démarches leur semblant prometteuses. Ils se sont notamment appuyés implicitement sur la didactique de FLE (français langue étrangère), faisant parallèlement le *"pari"* qu'un procédé de type « gestion coordonnée » (lui-même très nouveau pour eux) pouvait être un levier pour développer les LCP. Cette démarche inductive s'est d'abord construite comme une stratégie visant à inciter les enseignants à s'engager dans cet enseignement, davantage que comme porteuse d'enjeux didactiques en soi. Le FLE leur est présenté comme *"une méthode ayant fait ses preuves"*, justifiant *de facto* d'être transférée à l'enseignement du *reo*. Notons à cet égard que pour les linguistes spécialistes du FLE, celui-ci est bien loin d'être une armée en marche, l'extrême variabilité des paramètres contextuels empêchant toute préconisation standardisée. Le FLE se caractérise davantage par un important éclectisme sur le plan méthodologique[93]. Il est également conseillé aux enseignants de procéder en *reo* comme pour une séance de français ou d'anglais, avec un schéma identique (en transposant simplement la même structure didactique de séance et la même méthodologie, soit classiquement une succession de phases : rappel, découverte, recherche, institutionnalisation, application-entraînement, évaluation), afin de leur simplifier la tâche de planification et pour ne pas perturber les élèves. Enfin, des conseils et ressources pédagogiques sont élaborés dans le sens d'une démarche plurilingue (séances menées dans trois langues avec choix d'une langue dominante). En moins de dix ans, entre le début de la première (2005) et la fin de la troisième expérimentation (2014), le modèle didactique est donc passé du principe de séparation de langues d'inspiration monolingue à celui de séances plurilingues (didactique intégrée, gestion coordonnée, approche comparative des langues) avec des références variées : didactiques du FLE, du FLS, du français langue maternelle, de l'anglais, de l'éducation plurilingue.

Ce bouillonnement didactico-pédagogique et les tâtonnements consécutifs sont le signe d'une didactique du *reo* qui se cherche encore. Ce constat est corroboré par les formateurs et

[92] L'analyse proposée ici provient des échanges avec les formateurs lors des entretiens semi-directifs collectifs ou individuels menés avec eux, ainsi que des discussions informelles à l'occasion de nos diverses rencontres sur l'ensemble de nos trois séjours sur le terrain d'enquête. Nos observations des actions de formation à destination des enseignants nous éclairent également. Les citations sont des paroles des acteurs eux-mêmes.

[93] Communication personnelle avec Violaine Bigot, maitre de conférences en sciences du langage et didactique des langues à l'Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris 3 (25 janvier 2018).

chercheurs locaux qui indiquent que la relative absence d'évaluation de la première expérimentation (2005-2008), l'évolution rapide des modes didactiques, le passage en quelques mois de l'enseignement du *reo* au bi- puis au plurilinguisme, les efforts en faveur de la légitimation de l'enseignement LCP, la nécessité de *"prendre tous les trains en marche"* ont conduit à un manque de disponibilité et une absence de dimension réflexive pour penser en profondeur une didactique du *reo* cohérente. Les intentions premières de la cellule LCP ont été progressivement dévoyées (imposition du tahitien sur les autres langues locales, transformation du *'orero* en produit scolaire imposé, insuffisante valorisation des enseignants ayant activement contribué aux expérimentations, etc.), et ses bouleversements structurels successifs sont à l'image du *turn-over* important aux niveaux ministériel et du système éducatif.

1.2.3.2. Zones didactiques obscures

Suivant les enseignements de la recherche, la langue première devrait constituer le socle de connaissance sur lequel bâtir de nouvelles connaissances, dont la langue seconde, afin de pallier le risque d'entretenir le mal-être identitaire qui impacte les acquisitions scolaires et les acquisitions du langage (Launey, 2009). À cet égard, l'auteur remet en cause l'enseignement des langues locales tel qu'il est présenté institutionnellement dans les programmes, car proche du dispositif « Langues et culture régionales ». Fondé sur une maîtrise « déjà là » du français, un tel dispositif est donc mal adapté au contexte où la langue première est davantage un français local qu'un français ou un *reo* standards. Or, une langue première n'est pas censée s'apprendre à l'école, mais s'y consolider et s'y enrichir.

Le profil des enfants en situation de semi-linguisme pose le problème de *"l'enseignement du tahitien comme langue seconde, c'est-à-dire ni comme une langue maternelle, ni véritablement comme une langue étrangère"* (Paia & Vernaudon, 2002, p. 400), dilemme que l'institution et les acteurs sont en peine de résoudre. Étudiant les processus de socialisation dans/par le système éducatif, Malogne (2001) montre qu'en faisant du français la langue d'enseignement, ce système *"tend à favoriser les enfants dont les parents francophones peuvent suivre leur scolarité et à défavoriser les enfants qui n'ont pu faire l'acquisition intégrale d'une seule langue"* (p. 812). Pour Saint-Martin (2013), le macro-système langagier de la Polynésie française reste un impensé didactique : *"Lorsqu'il n'est pas tout bonnement et simplement déni, il apparait au pire comme un mal à éradiquer, au mieux comme une contrainte didactique susceptible d'être prise en charge par différentes formes de différenciation voire de remédiation pédagogiques, issues du FLE ou du FLS"* (p. 586). Tant que le statut de l'interlangue locale n'est pas posé, on voit difficilement comment élaborer une didactique du *reo ad hoc*. Les propositions des linguistes vont en faveur d'un véritable enseignement bi- ou plurilingue : accueil de la langue d'origine à l'école, premiers contacts avec l'écrit dans la langue maternelle, introduction progressive et croissante de la langue nationale, avec acquisition supposée du bilinguisme en fin de primaire. Il semble donc qu'une didactique du FLE coïncide mal au contexte. De même, des aménagements dans le sens du FLSco adapté (puisque cette langue est loin d'être inconnue des enfants) semblent s'imposer, en veillant à diversifier les approches selon la langue d'origine (les diverses langues polynésiennes), et en portant une réflexion attentive sur les motifs puissants de communiquer dans les différentes langues.

Une autre zone d'ombre dans l'élaboration d'une didactique du *reo mā'ohi* réside dans l'imprécision des objectifs visés qui contribuent à un hiatus entre oral et écrit. De manière radicale, Perini (1992) estime que *"le drame de l'enfant tahitianophone […] est de résulter d'une civilisation basée essentiellement sur l'oralité et que, dès son entrée dans le système éducatif, il se trouve projeté dans une civilisation autre, assise elle, sur une longue civilisation écrite"* (p. 90). Les finalités poursuivies par les enseignants consistent à conduire les élèves à comprendre à l'oral et à « bien parler ». Or, les évaluations scolaires se fondent notamment sur l'écrit, ce qui pour Launey (2009), demande à la linguistique de faire porter ses efforts sur ce domaine. Tetahiotupa (2004) met en évidence, dans le cas polynésien, certains traits caractéristiques invitant à réflexion didactique. La langue étant avant tout orale (hormis dans la sphère religieuse qui occupe une place importante dans la vie des Polynésiens, où l'écrit en tahitien est très présent), il doute de la pertinence d'une entrée dans l'apprentissage de la langue par l'écrit, modèle au demeurant très fortement ancré dans l'*habitus* scolaire « à la française » : *"l'idée même de proposer cet apprentissage à partir de l'écrit (en essayant notamment de rendre correcte la prononciation des mots) est une contradiction dans l'apprentissage d'une langue, qui plus est dans une société davantage marquée par l'oralité que par l'écrit"* (p. 150) ; *"le livre comme instrument d'apprentissage demeure fortement présent dans notre conscience. Or, il faut le reconnaître, tout apprentissage d'une langue nécessite un passage obligé par l'oral"* (p. 150). L'obsession formelle de la correction linguistique, l'exigence très élevée à cet égard seraient source d'obstacle à l'apprentissage : *"avec la préoccupation permanente d'utiliser la « bonne » graphie, comment peut-on espérer inciter les gens à lire et à écrire en tahitien ?"* (p. 150).

Afin d'illustrer quelques angles morts de la didactique du *reo*, nous proposons ici une rapide lecture critique du premier manuel de tahitien pour le cycle 3 produit par la cellule LCP. Celui-ci révèle une forme d'anachronisme qui s'explique par le temps de latence nécessaire depuis le début de sa conception jusqu'à son édition, en passant par sa période de test sur le terrain. En effet, initié au moment de la mode didactique de l'enseignement du *reo*, il propose une perspective monolingue, mais il est diffusé quelques mois plus tard, en décalage avec les orientations prônant dorénavant l'éducation plurilingue. Nous avons pu être témoin d'une session de formation des EA-LCP[94] au cours de laquelle cette contradiction didactique fut âprement discutée, donnant lieu à débat sur plusieurs plans : questionnement du recours unique à la langue tahitienne (*"Mon inquiétude, c'est est-ce qu'on va le traduire en marquisien ?"* ; *"Je pense aux enseignants non locuteurs qui vont être perdus"*)[95] ; interrogations sur l'opposition entre prescription de l'enseignement en gestion coordonnée et registre monolingue du manuel (la préconisation d'une langue dominante pour conduire les séances ne satisfaisant pas entièrement à la prescription d'une observation réfléchie et comparative des langues) ; doutes quant à l'adaptation didactique, par les enseignants en classe, indispensable à une utilisation du manuel dans une perspective plurilingue (la proposition d'insérer des séances dans une autre langue dominante au sein des séquences se heurte d'une part au constat de simple calque et duplication des séances à l'identique mais dans

[94] Nous avons pu observer au cours de cette session de formation, pourtant destinée à des locuteurs aguerris ayant pour mission d'accompagner la mise en œuvre des LCP sur le terrain, le recours très important au *code switching* et au *code mixing*, particulièrement lorsqu'il s'est agi d'utiliser le métalangage relatif aux commentaires didactiques et pédagogiques. Les mots « compétence » et « plurilinguisme » par exemple étaient prononcés en français au sein de phrases en tahitien, ce qui alimente l'idée d'un déficit lexical du *reo* pour être un outil didactique, et donc une langue d'enseignement.

[95] Propos tenus par deux participantes au stage.

une autre langue, et d'autre part au sentiment de surcharge de travail exprimé par les enseignants) ; désaccords sur la pertinence de s'écarter de la démarche proposée dans le manuel, en fonction de l'hétérogénéité du public d'élèves (s'il y eut consensus pour estimer le manuel très ambitieux, il y eut en revanche controverse quant à l'adéquation des activités proposées pour des élèves faibles locuteurs) ; positions divergentes entre respect de la prescription institutionnelle et réserves sur la systématisation de l'approche plurilingue. Un autre aspect attirant notre attention concerne le statut symbolique accordé aux deux langues présentes dans le manuel. En tant que langue cible, le tahitien occupe un « volume » plus important que le français. Néanmoins, bien que le recours au français soit moindre, il lui est attribué une place de choix en termes d'institutionnalisation des savoirs. Les textes, dialogues, légendes, consignes, etc. sont rédigées en tahitien, alors que la rubrique intitulée « Maintenant je sais » (la seule comportant par ailleurs des éléments de complexification) donne la priorité au français. C'est en somme au français que revient la fonction didactique de transmission et d'institutionnalisation du *reo*. Sa qualité de langue d'enseignement est affirmée, contrairement au tahitien, et lui confère de fait un statut supérieur (sur le plan de la conceptualisation des acquisitions) qui perpétue la hiérarchie entre les langues et entretient implicitement la situation diglossique pourtant officiellement combattue. Enfin, nous rapportons la forme des interactions lors de la session de formation : alors que tous les participants étaient des locuteurs experts du *reo*, les échanges furent marqués par une forte présence de *code switching*, (le français demeurant quantitativement plus présent que le tahitien). Parmi les quelques échanges conduits en langue tahitienne, nous avons pu observer de nombreux phénomènes de *code mixing* (apparition de mots français dans des énoncés en reo). Il est particulièrement intéressant de noter que ces insertions en français sont relatives au lexique didactique (par exemple les mots « compétence » ou « plurilinguisme ») : les formateurs LCP et les EALCP (dont la mission est d'accompagner sur le terrain la mise en œuvre des LCP dans les classes de leur secteur géographique) ne disposent visiblement pas d'un métalangage en langue locale, ce qui affaiblit (symboliquement et concrètement) la capacité du *reo* à investir pleinement un rôle de langue d'enseignement.

1.3. Plurilinguisme ou concurrence entre les langues ?

1.3.1. Une hiérarchie des langues inscrite en filigrane

Tant la lecture attentive des textes officiels que nos observations de terrain accréditent l'idée d'une hiérarchie des langues sur le sol polynésien (domination du français, puis du tahitien sur les autres langues polynésiennes). Notre analyse des programmes en vigueur en 2012 a dévoilé sinon des paradoxes, pour le moins des ambiguïtés. Alors qu'est affichée l'ambition de *"favoriser un bilinguisme et un biculturalisme harmonieux"* (p. 15), les objectifs assignés sont inégaux pour les deux langues (le français et le tahitien parmi les possibles langues polynésiennes) : maîtrise pour le français / usage et pratique pour le *reo mā'ohi*. Au titre des programmes de l'école maternelle en termes d'apprentissage du langage, deux domaines apparaissent (s'approprier le langage ; découvrir l'écrit), mais toute référence aux LCP est absente. Cette présentation offre une rupture symbolique implicite avec l'affichage institutionnel explicite de prise en compte de l'origine linguistique des élèves. Alors même qu'est mise en avant la nécessité de tenir compte de la réalité linguistique hétérogène du pays (il n'existe pas de profil unique d'élèves), une langue

d'origine est principalement retenue (le tahitien), sous prétexte de ne pas alourdir la tâche des enseignants.

Un très fort déséquilibre entre les volumes horaires dédiés aux deux langues, par ailleurs déjà dénoncé par Pambrun en 2003, persiste : 1 heure en tant que *reo* langue enseignée, contre 8 heures pour le français ; 1h30 comme *reo* langue d'enseignement, contre 12 heures pour le français. Le constat établi une petite dizaine d'années plus tôt par Paia et Vernaudon (2002) perdure : en l'état actuel de la prescription, *"l'école, qui consacre selon les programmes actuels moins de trois heures par semaine au tahitien, ne peut viser cet objectif [de compétence de locuteur natif]"* (p. 400). En contradiction avec les résultats issus des recherches sur les divers aspects liés au plurilinguisme et les recommandations des chercheurs spécialistes de ces champs, la langue française est présentée aux enseignants comme seule pouvant permettre les apprentissages fondamentaux.

Le « dissensus dans le consensus » (Salaün, 2013) reste palpable, et ce, à deux niveaux. En premier lieu, bien que soit prétendument promue la langue locale, c'est bien la maîtrise du français qui est visée *in fine*, comme le montrent de nombreux extraits, par exemple dans les programmes de 2012 :

> *"L'enfant acquiert une langue, le français, qui lui permet de communiquer avec ceux qui l'entourent et d'accéder à la culture dont la langue nationale est le vecteur, une langue qui lui permet d'apprendre et de comprendre le monde dans lequel il vit."* (p. 7)
>
> *"L'école maternelle les aide dans cette appropriation progressive des formes écrites du langage et du principe alphabétique qui structure l'écriture du français, les introduisant ainsi progressivement dans les apprentissages fondamentaux."* (p. 11)

Toute référence aux LCP brille par son absence dans ce sens, la fonction didactique du *reo mā'ohi* apparaît comme inexistante. En second lieu, le choix de l'institution porte sur la présentation des programmes LCP en une seule langue, le tahitien (*reo tahiti*), parmi la diversité des langues polynésiennes (*reo ma'ohi*). L'annexe portant sur les LCP justifie ce choix par la transparence entre les langues polynésiennes, très proches sur le plan morphosyntaxique : *"En parler une, c'est avoir des compétences qui prédisposent à la compréhension de toutes les autres"* (p. 1). Néanmoins, une telle hégémonie du tahitien dans un contexte marqué par la diversité des langues polynésiennes peut prêter à questionnement (Tetahiotupa, 2004) lorsque parallèlement est affichée la nécessité de prendre en compte dès l'entrée à l'école la langue d'origine de l'enfant pour favoriser un accueil et un développement harmonieux, alors même que la diversité linguistique de la population est reconnue et explicitement valorisée. En somme, la glottodiversité locale se trouve appauvrie, voire menacée par la mise en concurrence des langues et le renforcement d'un changement linguistique *via* l'enseignement qui conforte une propension « historique » pour le tahitien à devenir le vernaculaire « véhiculaire » entre les différents archipels.

1.3.2. La tenace suprématie du français

Les critères et croyances présidant aux décisions de ce qu'est une « vraie langue » – forme écrite, élaboration lexicale, règles de formation des mots, dérivation historique, variabilité grammaticale – ont conduit à ordonner les langues selon leur respectabilité (Woolard & Schieffelin, 1994). La rédaction des programmes d'enseignement, l'organisation du système éducatif polynésien, et au-delà l'organisation sociale, restent très marqués par l'hégémonie du français qui garde son statut dominant et permet l'accès à des privilèges (notamment sur le marché économique de l'emploi) : *"à l'évidence, la langue française garde encore son aura de langue de prestige, de*

langue de réussite sociale et professionnelle" (Tetahiotupa, 2004, p. 146). Un possible conflit de loyauté affecte les enseignants, conflit *"selon lequel l'enseignant ne s'autorise pas à comprendre le besoin de l'enfant à se construire à travers la langue locale, parce que lui-même tient sa réussite sociale et professionnelle de la langue française"* (Tetahiotupa, 2004, p. 146). La hiérarchie est encore très prégnante entre maîtrise du français et usage de la langue vernaculaire, et l'auteur repère la *"conviction, encore fortement présente, que l'apprentissage des langues autochtones nuit considérablement à l'apprentissage du français, considéré comme langue de promotion et d'ouverture"* (p. 141) qui a commencé avec l'interdiction de parler les langues régionales à l'école et qui *"s'est accompagnée d'une certaine forme d'identification à la culture française au travers des contenus des programmes scolaires, identiques, à quelques adaptations près, à ceux de la métropole"* (p. 141). Hélot (2009), critiquant l'*habitus* monolingue et monoculturel du système scolaire français, montre que l'enseignement des langues est fortement empreint d'une idéologie monolingue qui cloisonne les langues, *"essentialise la langue de scolarisation"* (p. 253) et rend difficile une approche intégrée des langues, même dans le premier degré (où la formation des enseignants reste fortement marquée par une didactique des disciplines héritée du secondaire). Les références citées ci-dessus sont majoritairement antérieures à 2005 (date de relance des LCP) et méritent de les mobiliser avec prudence. Néanmoins, nos propres observations sur le terrain ainsi que la relative absence d'une littérature plus récente permettant de nuancer ces constats, ne nous permettent pas d'avancer que la situation ait profondément évolué ces quinze dernières années quant à la place du français, quand bien même Paia et Vernaudon (2002) relèvent que le tahitien gagne en prestige. Pour leur part et plus récemment, Charpentier & François (2015) estiment que l'évolution de la situation linguistique *"a créé une « triglossie » – cohabitation de trois variétés linguistiques sur un même territoire, y compris pour un même locuteur. Au sommet, le FRANÇAIS, langue officielle partout enseignée et à tous les niveaux ; puis le TAHITIEN, langue de prestige, plus ou moins en conflit avec le français dans les domaines administratifs et politiques, et parfois ressentie comme envahissante dans les autres archipels (Marquises, Tuamotu) ; enfin, les divers VERNACULAIRES polynésiens"* (p. 49).

SYNTHÈSE

L'ambition affichée et politiquement correcte d'évoluer vers un plurilinguisme harmonieux se heurte aux idéologies linguistiques profondément à l'œuvre sur le terrain polynésien. Idéologie de la pureté de la langue et idéologie monolingue relèvent en grande partie d'une conception culturaliste de la langue et contribuent à ne pas prendre en compte dans le champ scolaire la réalité linguistique des élèves : la fonction véhiculaire d'une interlangue omniprésente n'y est pas reconnue, éclipsée par le poids de la norme linguistique. En lieu et place du plurilinguisme dont les bénéfices sont soulignés par la recherche de manière récurrente, on observe davantage des formes de concurrence et de hiérarchie entre les langues (le français *vs*. les langues d'origine, et le tahitien *vs*. les autres langues polynésiennes). Sur le plan didactique, le *reo mā'ohi* peine à trouver ses lettres de noblesse en qualité de langue d'enseignement et sa didactisation reste pour l'heure balbutiante face à sa relative nouveauté et la multiplicité des références mobilisées (FLE, CECR, etc.). Ces phénomènes concourent au maintien d'un contexte diglossique dont les effets

(négatifs), par ailleurs démontrés sur le plan scientifique, et les manifestations sont perceptibles sur le terrain.

Ainsi se dessine le fond sur lequel s'actualise l'enseignement LCP. Il est une chose d'appréhender son contexte, il en est une autre de comprendre de quelle manière cet enseignement s'opère en situation. Pour y parvenir, l'observation même des dites situations s'impose. Les approches didactiques se centrent sur l'objet d'enseignement, en examinant de quelle manière les élèves s'emparent ou peuvent s'emparer du savoir visé, avec l'aide du maître. En articulation avec cette orientation, nous proposons pour notre part de nous concentrer non pas sur les apprentissages des élèves, mais sur l'activité de l'enseignant telle qu'elle se réalise au-delà des prescriptions et autres préconisations. Cette perspective privilégiant l'analyse des pratiques effectives contribue à la réflexion par la prise en compte d'un point de vue que nous estimons incontournable : celui du sujet aux prises avec la situation d'enseignement-apprentissage. Nous pensons ainsi pertinent de croiser deux approches complémentaires : celle de la didactique professionnelle et celle de la didactique disciplinaire (Vinatier & Le Marec, 2018).

2. L'observation des pratiques enseignantes

Quel que soit le contexte, l'observation des pratiques effectives associée à une entrée « recherche » nous semble fondamentale dans une perspective de formation. Qu'entendons-nous par « observer la pratique enseignante » ? Cette deuxième partie entend répondre à cette question englobant deux dimensions qu'il convient d'éclairer pour situer notre perspective : l'observation et la pratique. À cette fin, nous retraçons rapidement en premier lieu l'historique du champ de recherche consacré à l'observation des pratiques enseignantes et précisons ensuite notre propre orientation.

2.1. Observer les pratiques enseignantes : évolutions historiques

2.1.1. Des approches prescriptives aux approches compréhensives

L'observation des pratiques enseignantes (Bru, 2002) est un champ de recherche constitutif de la discipline des sciences de l'éducation et de la formation. Différentes orientations ont jalonné son histoire (Altet, 1994, 1997, 2002 ; Altet, Bru & Blanchard-Laville, 2012 ; Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau & Simard, 1997 ; Marcel, Olry, Rothier-Bautzer & Sonntag, 2002)[96]. Après les premières théories philosophiques de Platon ou de Rousseau présentant des types idéaux, ont émergé les mouvements puero-centrés dits de « l'éducation nouvelle », impulsés par Freinet, Decroly ou Claparède. La question des méthodes y était centrale. Or, rapidement, les

[96] Nous avons opté pour une revue diachronique des courants qui se sont succédé dans le champ de l'observation des pratiques enseignantes. Marcel et al. (2002), prenant également en compte les dispositifs de formation, ont pour leur part fait le choix d'une présentation différente, celle d'une grille d'exploration composée de quatre axes de questionnement : les finalités (production de savoirs, professionnalisation, évolution des pratiques), les paradigmes de référence (historico-culturel, psychanalytique, expérimental, cognitiviste – avec ses deux opposés : le paradigme symboliste et celui de l'action et de la cognition situées –, socioconstructiviste dans le sillage du constructivisme, et enfin systémique), les objets étudiés (activité du sujet, statut des situations, communications et action) et les méthodologies employées (discours sur les pratiques, l'observation des pratiques).

premiers chercheurs en sciences de l'éducation dans les années 60 se sont rendu compte qu'une même méthode utilisée par divers enseignants se traduisait par des pratiques très différentes (Bru, 2002). Le principe même de la méthode pédagogique pour guider la pratique enseignante était donc inefficace.

Par la suite, les premiers travaux en sciences de l'éducation se sont concentrés sur des recherches de type « processus-produit » (Dunkin & Biddle, 1974 ; Rosenshine & Furst, 1973) – ce que font les enseignants (processus) rapporté aux résultats des élèves (produit) – dont l'approche réduit l'observation à des comportements observables de l'enseignant pour déterminer ceux qui sont efficaces ou non. Ce paradigme behavioriste s'inscrit dans une visée prescriptive : indiquer aux enseignants comment se comporter pour produire des effets positifs sur les élèves. Puis se sont développées les approches cognitivistes pour tenter de saisir le *teacher's thinking* (Tochon, 1993) à savoir la pensée des enseignants. Ces travaux se sont focalisés sur la nature cognitive de l'enseignement (préparation, planification, prises de décision, etc.). La visée alors davantage descriptive se renforce par la suite avec le paradigme « écologique » réhabilitant l'importance de la situation dans son couplage avec l'action du professeur. Plus récemment, ce sont les approches interactionnistes contextualisées (Altet, 2002) qui ont vu le jour. Ces dernières cherchent à comprendre l'articulation *in situ* entre le processus enseigner et le processus apprendre. Le paradigme interactionniste se développe notamment à travers les travaux pluridisciplinaires du réseau OPEN[97] (Altet et al., 2012) ayant pour visée l'observation croisée (dans différentes dimensions : cognitiviste, didactique, sociologique, etc.) des pratiques enseignantes effectives afin de comprendre les processus d'enseignement-apprentissage pour décrire les pratiques. Puis le réseau OPÉEN&ReForm[98] (sous la responsabilité de Vinatier et Guimard), vise à articuler les travaux en sciences de l'éducation dans le prolongement d'OPEN avec un accent porté sur la formation et une collaboration avec des travaux en psychologie. Nous y revenons plus loin.

2.1.2. Le paradigme interactionniste et la notion de pratique

Les modèles intégrateurs du paradigme interactionniste présentent l'intérêt de ne pas dissocier mais au contraire d'articuler la pratique de l'enseignant de l'activité des apprenants, tout en prenant en compte le contexte situationnel à travers l'analyse des « processus interactifs contextualisés » (Altet, 2002). La notion de pratique est relativement « lâche », à tel point qu'il est malaisé d'en définir les contours de manière consensuelle (nous y revenons plus bas). On retiendra néanmoins que *"l'activité enseignante s'actualise par des pratiques : les pratiques sont l'accomplissement de l'activité"* (Altet, Bru et Blanchard-Laville, 2012). La pratique recouvre deux aspects : ce qui est « visible » (des gestes, des communications) et ce qui ne l'est pas mais qui forme cependant de puissantes ramifications sous-jacentes – intentions, idéologies, stratégies, etc. – référées à des règles plus ou moins implicites (Piot, 2014) qui inscrivent le praticien dans la culture de son groupe professionnel, ce qu'Altet (2002) résume en cette définition :

> *"En fait, la pratique de l'enseignant renvoie à une activité professionnelle située, orientée par des fins, des buts et les normes d'un groupe professionnel. Elle se traduit par la mise en œuvre des savoirs, procédés et compétences en actes d'une personne en situation professionnelle."* (p. 86)

[97] Observation des pratiques enseignantes.
[98] Observation des pratiques éducatives et enseignantes, de la recherche à la formation.

La pratique enseignante est remarquable par sa complexité, elle comporte des dimensions multiples et variées (pédagogique, didactique, sociale, épistémique, psychologique) qui interagissent mutuellement. Sa multidimensionnalité rend irréalisable l'analyse exhaustive de l'ensemble de ses paramètres par un seul chercheur[99].

Il découle de cette conception de la pratique l'idée que si l'on veut accéder à l'épaisseur de l'activité, on ne peut pas se contenter d'en observer les manifestations externes (la partie visible de l'iceberg), ni se limiter à ce que le professionnel rapporte de ce qu'il fait (sa pratique « déclarée »). Pour être analysée dans une orientation compréhensive, la pratique doit être saisie telle qu'elle se déroule en situation et éclairée par la participation de l'acteur à son explicitation. C'est en ce sens que nous privilégions l'étude des pratiques effectives.

2.1.3. Le réseau Observation des Pratiques Enseignantes (OPEN)

Une telle perspective demande de clarifier à la fois le projet de recherche, ses enjeux et les fondements épistémologiques qui orientent le type d'observation. C'est avec l'ambition de structurer en France la recherche sur les pratiques enseignantes que le réseau européen OPEN (Observation des Pratiques Enseignantes) – dans la continuité d'échanges initiés en 2000 lors de deux journées d'étude à Nantes et poursuivis en 2001 à Lille dans le cadre d'un symposium du congrès de l'AECSE[100] – vit le jour en 2002 sous l'impulsion d'équipes pluridisciplinaires (sciences de l'éducation, didactiques des disciplines, sociologie, psychologie, sciences du langage, ergonomie) rattachées à trois laboratoires de sciences de l'éducation (CREN[101], CREFI[102], CREF[103]). À une période où les recherches compréhensives sur ce qui se passe effectivement en classe étaient peu nombreuses, le réseau co-piloté par Marguerite Altet, Marc Bru et Claudine Blanchard-Laville, comprenait une trentaine d'équipes de recherche et concentrait l'essentiel de la recherche consacrée, au niveau francophone (France, Québec, Belgique, Suisse), aux pratiques enseignantes (Marcel, 2014). OPEN visait à fédérer des chercheurs s'employant à décrire, caractériser et comprendre le fonctionnement des pratiques enseignantes (Altet & Chartier, 2006) avec pour objectifs de :

1) répertorier les travaux existants, confronter les approches, concepts, démarches, outils utilisés et comparer leurs résultats ;
2) mettre en perspective les recherches menées en France par rapport aux productions internationales ;
3) rassembler et cumuler les données d'enquête sur une période assez longue pour effectuer des comparaisons dans le temps ;
4) développer ce champ de recherches à partir des confrontations menées, construire de nouveaux objets de recherche et démarches pour produire de nouveaux résultats.

Le réseau participe de la *"quête d'une épistémologie de la complexité"* (Piot, 2014). S'écartant de l'idée que la notion de « méthode d'enseignement » suffit pour caractériser les pratiques (et génère conséquemment des formes de prescription de « bonnes pratiques ») (Bru, 2014),

[99] C'est ainsi que l'analyse plurielle s'est développée au sein du CREN en rassemblant une équipe pluridisciplinaire de chercheurs autour de l'analyse d'une même activité.
[100] Association des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation.
[101] Centre de recherche en éducation de Nantes.
[102] Centre de recherches en éducation, formation, insertion.
[103] Centre de recherches éducation et formation.

l'enjeu d'OPEN[104] était de mieux en saisir les « organisateurs » (Bru, Pastré, Vinatier, & Malet, 2007 ; Vinatier, 2007 ; Vinatier & Pastré, 2007). Dans une perspective interactionniste, Vinatier (2007, p. 38) en donne la définition suivante :

> *"La notion d'organisateur doit alors être aussi considérée en tant qu'elle permet au sujet de faire des liens, des connexions, de donner du sens et de rendre compte des tensions auxquelles il est soumis. À ce titre, elle apparaît porteuse d'une dimension conjoncturelle et occasionnelle traduisant la singularité de l'activité au-delà de son caractère générique. La notion « d'organisateur » est ainsi, nous semble-t-il, structurée par une double valence : les organisateurs de l'enseignant sont un ensemble d'éléments en interactions (point de vue structurel) lui permettant de s'adapter (point de vue fonctionnel) à la grande variabilité des situations auxquelles il est confronté. De sorte que cette notion allie à l'invariance de la structure organisatrice, la flexibilité de la mise en réseau autorisant les connexions, les différenciations, les hiérarchisations des éléments contextuels à prendre en compte."*

En approfondissant les analyses des modalités de la pratique enseignante en contexte pour en comprendre les relations avec les apprentissages des élèves, les membres du réseau OPEN font le choix *"de se démarquer de l'étude des pratiques enseignantes sur la base de données déclaratives sans qu'à aucun moment soient intégrés des éléments issus de ce qui se passe en situation d'enseignement-apprentissage ou plus largement d'exercice professionnel de l'enseignant"* (Bru, 2014, p. 7). Il s'agit pour ces chercheurs de parvenir à rendre intelligible ce qui se passe en situation d'enseignement-apprentissage pour en identifier les déterminants, les processus et leurs effets. Pour cela, l'observation des pratiques doit apporter des éléments tangibles : une référence commune servant de point d'appui au dialogue entre chercheur et acteurs susceptible de faire émerger par induction des régularités et/ou des variations donnant à lieu à des enquêtes inattendues et potentiellement heuristiques. Si les méthodologies d'observation revêtent des formes variées, c'est qu'elles s'inscrivent dans des orientations théoriques et axiologiques différentes de la part des chercheurs : *"D'un point de vue général les vecteurs d'explication et de compréhension relèvent d'orientations théoriques qui donnent sens à l'observation des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages, à la démarche méthodologique d'ensemble incluant l'observation et associant d'autres moyens d'investigation et à l'interprétation des données recueillies"* (Bru, 2014, p. 15). Arrivé à son terme et fort de son expérience et de ses résultats, le réseau OPEN s'est prolongé avec la mise en place en 2012 de la structure fédérative OPÉEN&ReForm (Observation des pratiques éducatives et enseignantes, de la recherche à la formation).

2.1.4. OPÉEN&ReForm

Vingt unités de recherche (une petite centaine de chercheurs) au rayonnement international (Canada, Belgique, Suisse, Italie, France) constituent cette nouvelle structure qui élargit son champ d'investigation à l'observation des pratiques dans divers secteurs professionnels de l'interaction humaine : intervention sociale, éducation, formation, santé. Les recherches développées en son sein ambitionnent d'aider les professionnels de ces métiers à construire leur professionnalité et leur identité à partir de leurs savoirs d'expérience et des savoirs issus de la recherche. Nourrie de préoccupations scientifiques et de formation, OPÉEN&ReForm coordonné par Isabelle Vinatier en sciences de l'éducation et Philippe Guimard en psychologie (CREN), se donne pour objectifs de :

[104] Les travaux du réseau aboutiront entre autres à la parution d'un ouvrage collectif : Altet, M. Bru, M. & Blanchard-Laville, C. (Coord.) (2012).

1) accroître la visibilité des recherches réalisées en son sein et de leurs applications ;
2) favoriser le développement de projets de recherche collaborative pluridisciplinaire par la confrontation entre les unités partenaires des approches, concepts, démarches et méthodologies utilisées ;
3) stimuler les échanges entre les équipes afin de développer des projets de recherche à dimension internationale dans les domaines de l'éducation, de l'enseignement et de la formation professionnelle ;
4) développer des partenariats avec les milieux professionnels de sorte à diffuser les apports de la recherche dans la formation professionnelle (initiale et continue).

De 2012 à 2017, ces quatre objectifs se déclinent à travers six opérations de recherche. La première vise la description et la compréhension du fonctionnement des pratiques effectives de formation et de situations d'enseignement-apprentissage. La seconde est orientée vers l'étude des rapports entre les chercheurs et les professionnels de terrain. La suivante concerne l'analyse méthodologique des démarches et outils utilisés pour l'observation des pratiques effectives. La quatrième s'intéresse aux liens entre pratiques ordinaires et innovantes et formation des enseignants. La cinquième cherche à repérer les effets du processus enseignement-apprentissage dans le rapport entre pratiques enseignantes et apprentissages des élèves. La dernière se concentre sur l'évaluation et l'auto-évaluation pour les enfants et adolescents *via* la construction d'outils pour les professionnels et la formation.

Nos propres travaux entrent en résonnance avec un des axes spécifiques de la première opération et défini comme suit : *"le plurilinguisme. Dans certains cas […], l'enseignement s'effectue dans une langue qui n'est pas celle couramment utilisée dans le cercle familial et en dehors de l'école. Ce contexte n'étant pas sans influence sur les pratiques d'enseignement-apprentissage, les travaux déjà initiés au sein du réseau seront poursuivis".* À ce titre, OPÉEN&ReForm a contribué pour une part important au financement de notre recherche doctorale.

2.2. Ce qu'observer veut dire

2.2.1. L'observation est une construction

Pour le dire dans les termes de Numa-Bocage, Marcel, & Chaussecourte (2014), *"la méthodologie de l'observation n'est pas seulement une technique, elle est aussi une théorie pratique"* (p. 3). La pratique enseignante n'est pas « donnée » à l'observateur : en fonction des contours théoriques que celui-ci lui attribue et de la (des) questions(s) orientant sa recherche, la notion de pratique (nous y revenons plus bas) est elle-même une construction spécifique du chercheur. Pour désigner les faits à observer, mais aussi pour les décrire et les comprendre, le chercheur doit procéder à leur délimitation. Ce processus nécessite une clarification théorique des concepts sous-tendant le « découpage » à opérer sur l'activité, à la fois en amont (le moment, le public, les circonstances, le lieu…, mais aussi le dispositif lui-même – enregistrement, prise de notes, questionnaire, etc. – sont autant de choix à effectuer qui ne laissent rien au hasard et qui conditionnent ce qui est découvrable), et à la fois en aval à travers le travail interprétatif qui accompagne le traitement des « faits » recueillis (Altet, Bru et Blanchard-Laville, 2012).

Ainsi, observer ne se réduit pas à l'acte de regarder et d'écouter, quand bien même avec attention et sans *a priori* explicite. Observer engage le chercheur dans ses conceptualisations, lesquelles doivent être mises au jour pour que la quête d'intelligibilité scientifique ait quelque opportunité d'aboutir (Marcel, 2014). Il nous faut assumer la nécessité de mobiliser un cadre épistémique et théorique comme condition de la compréhension de la pratique enseignante *via* l'observation de son activité effective.

2.2.2. Observer la pratique et/ou l'activité enseignante

Les travaux d'OPEN ont permis de clarifier la distinction conceptuelle entre les notions de pratique et d'activité. La notion de pratique est multidimensionnelle et englobante, et c'est à ce niveau que l'on peut situer leur principale distinction : *"le terme « pratique » est utilisé pour qualifier tout ce qui se rapporte à ce que l'enseignant pense, dit ou ne dit pas, fait ou ne fait pas, sur un temps long, que ce soit avant, pendant ou après les séances de classe. Le mot « activités » est réservé à des moments précis de ces pratiques, référé à des situations spécifiques dans le travail enseignant : activités en classe, activités de préparation, voire d'élaboration de contrôles pour les élèves, activités de concertation…"* (Masselot & Robert, 2007, p. 17-18). Selon l'objet de recherche, le curseur sera placé différemment entre analyse de la pratique et analyse de l'activité.

Deux types de composantes constituent la pratique professionnelle. D'une part, ses composantes personnelles sont relatives à l'implication d'un sujet et à son engagement au sein d'un groupe professionnel. Ces composantes impliquent une action située, avec un/des but(s) et qui s'inscrit dans un certain contexte plus général, lui-même organisé. Elles possèdent à la fois un caractère (de type praxéologique) englobant, et à la fois une dimension (de type pragmatique) d'adaptation à la singularité d'un besoin. D'autre part, ses composantes collectives du métier qui intègrent la culture professionnelle du groupe. Cette dernière donne une coloration particulière à chaque pratique singulière et la spécifie à trois niveaux :

- celui de l'action *in situ*,
- celui de l'engagement du sujet,
- celui des valeurs investies de manière singulière dans la structure organisationnelle qui tient lieu de cadre à la pratique professionnelle de ce même sujet (Vinatier et Pastré, 2007).

Les auteurs définissent ainsi la pratique comme *"un champ d'activités humaines déterminées par des procédés, des conduites propres à une personne ou à un groupe professionnel marqué par une culture, une idéologie, des techniques"* (p. 97). En ce qui concerne la pratique enseignante, Bru (2002) propose de l'étudier à partir de ses variables d'action qui sont de plusieurs ordres : les variables didactiques (en lien avec le savoir à enseigner), les variables de processus pédagogiques (relatives aux processus relationnels et de gestion de classe) et les variables d'organisation pédagogique (en rapport au temps, à l'espace, au groupement des élèves, à l'utilisation du matériel).

C'est en psychologie du travail et particulièrement dans une perspective d'analyse du travail que s'est développée la notion d'activité. Le but de l'analyse du travail est précisément l'analyse de l'activité. Cette dernière requiert, sans se confondre avec elle, une analyse préalable de la tâche, c'est-à-dire le but à atteindre sous certaines conditions. La distinction entre tâche et activité est de taille si l'on suit l'hypothèse fondatrice de l'ergonomie de langue française : la tâche est déterminée par ce qui est à faire, l'activité correspond au travail effectif, et celle-ci dé-

borde toujours la tâche à effectuer grâce à sa dimension créatrice, de telle sorte que l'activité n'est jamais réductible à la seule exécution de la tâche. Si l'activité est analysable, compréhensible, c'est parce qu'elle est organisée. Le couplage sujet-situation en est la propriété basique, l'un interagissant sur l'autre et réciproquement. L'analyse en dévoilera des dimensions caractéristiques différentes, à des niveaux différents (micro, local, méso, macro) selon l'ancrage théorique de référence. Si la tâche est appréhendable par l'étude de la prescription, en revanche l'activité n'est analysable que grâce au concours du professionnel.

2.3. Intérêts et nécessités d'une collaboration

2.3.1. Chercheur et praticiens : des rôles et des savoirs complémentaires

Nous adhérons à l'idée que l'accès au sens de l'activité des enseignants ne peut avoir lieu sans leur pleine contribution, ce que permettent précisément les recherches collaboratives. En participant à l'analyse de leur activité, les sujets construisent de nouvelles connaissances sur leur agir professionnel, ouvrant ainsi potentiellement la voie au développement de leur pouvoir d'agir (Desgagné, 1997 ; Vinatier & Morrissette, 2015). Il s'agit là d'une autre façon d'entrevoir la formation professionnelle, le principe générique de la didactique professionnelle (analyser pour former : nous développons les présupposés fondamentaux de ce cadre théorique au Chapitre 2 ci-dessous) voulant que *"l'analyse de l'activité ne se contente pas de donner accès au savoir utile au chercheur, et finalement à son seul bénéfice : elle génère de plus un modèle d'analyse appropriable par les professionnels en tant que ressource pour répondre à leurs besoins propres. Se noue ici le lien organique entre l'analyse et la formation, ce que seule une approche collaborative rend possible"* (Vinatier, 2016), p. 105-106). La collaboration, par la mise en mots qu'elle met en jeu, permet aux praticiens de faire expérience de leur expérience professionnelle, de la dépasser et ainsi de *"prendre part au procès de signification de cette expérience et […] thématiser cette part d'une pratique professionnelle qui n'est qu'opératoire"* (Vinatier, 2009, p. 25), dans un double mouvement *"de réduction conceptuelle et d'interprétation"*.

Nous avons opté pour cette démarche en mobilisant des entretiens d'auto-confrontation puis dans un second temps de co-explicitation (nous précisons plus bas au Chapitre 3 leurs enjeux respectifs) qui ambitionnent d'analyser l'activité des praticiens par, pour et avec eux. Leur expertise (ils sont les seuls experts de leur propre expérience et se sont construit pour agir, des théories plus ou moins explicites) est nécessaire en complémentarité de celle du chercheur lui-même partageant ses outils conceptuels d'analyse. Tour à tour, chercheur et professionnels contribuent à s'éclairer mutuellement, à étayer la réflexion de l'un et de l'autre, ce que Vannier (2012) nomme la « double asymétrie ». C'est par l'entremise de la collaboration, grâce aux échanges aux diverses étapes de la recherche, que notre questionnement a progressivement été élaboré.

2.3.2. L'approche du terrain par le chercheur

Dans le cadre d'une recherche collaborative, une approche de type ethnométhodologique (sur un temps resserré) rend possible un travail au niveau le plus local de description-interprétation d'un milieu d'interconnaissance, de mise au jour de la complexité des pratiques sociales ordinaires afin d'en révéler l'épaisseur. La présence du chercheur sur le terrain d'enquête

permet d'allier observation directe et indirecte (nous appelons observation indirecte la prise en compte des observations au sens très large par les divers acteurs eux-mêmes, à travers ce qu'ils en restituent au chercheur). Il est entendu que le point de vue des acteurs sur les phénomènes sont des interprétations qui leurs sont propres. Il s'agit donc de tenir compte dans leur parole et leur point de vue sur les phénomènes, des enjeux liés au statut, à l'engagement à la fois personnel et professionnel des personnes concernées, ainsi que des enjeux intersubjectifs de la situation d'interlocution.

Le contact avec les enseignants collaborant à la recherche et avec les divers praticiens sur les lieux de leur exercice professionnel (mais aussi hors cadre professionnel), l'observation des pratiques professionnelles (et plus largement sociales) qui s'y déroulent confèrent au terrain d'enquête un fort pouvoir de définition de l'objet de recherche : c'est la fréquentation du terrain qui permet, grâce à une série d'ajustements, de transformer la question générale en objet empirique (Beaud & Weber, 1998). Un degré d'engagement « minimal » du chercheur dans les situations observées vise à maintenir une distance maximale avec l'objet de recherche (Blanchet, Ghiglione, Massonnat, & Trognon, 2005) : toute situation ordinaire étant nécessairement déformée dès lors qu'un observateur est présent, il s'agit néanmoins d'être le plus discret possible pour ne pas trop impacter le déroulement de la classe.

Le temps de la familiarisation avec le terrain contribue à ce que le chercheur puisse se départir de ses propres références culturelles et engager une rupture épistémologique[105] essentielle afin de construire, chemin faisant, une recherche qui réponde aux critères de pertinence, validité et fiabilité (De Ketele, 2010). Pour nous, véritablement, *"la construction d'un savoir sur l'objet se double d'une réflexion sur la démarche de l'observateur […]. Cette réflexion, non seulement permet des régulations au cours des étapes successives de l'observation, mais aussi contribue à la formation personnelle, épistémologique et méthodologique de l'observateur"* (Blanchet et al., 2005, p. 25). Comme l'expriment Beaud et Weber (1998) dans leur manuel à l'usage des chercheurs en sciences humaines, il convient de se demander dans quels univers sociaux le chercheur est déjà pris. À ce titre, et de manière constitutive de toute démarche ethnographique, le dépaysement permet que l'étrangeté crée la distance, pour *in fine* parvenir à rendre familier ce qui est étranger. De fait, l'approche anthropologique du contexte implique un temps conséquent pour appréhender les dimensions caractéristiques du terrain de recherche.

2.3.3. Principes éthiques

Nous tenons en haute estime les professionnels qui acceptent de livrer leur activité (leur pratique effective) à l'observation des chercheurs. Cet acte généreux justifierait à lui seul l'extrême respect à leur témoigner et suppose de la part du chercheur une éthique de la relation d'enquête. En ce qui nous concerne, l'ancrage compréhensif adopté s'accompagne intrinsèquement d'une absence absolue de jugement sur les pratiques observées, et à l'inverse, d'une pleine reconnaissance du travail effectif en prenant en compte l'attachement culturel des praticiens. C'est dire que s'enracine ici une perspective qui valorise, reconnaît et rend justice aux pratiques telles

[105] Le premier obstacle pour nous était bien notre « expérience première » (Bachelard, 1934), soit notre pratique professionnelle : *"nos connaissances pragmatiques […] agiss[a]nt comme des représentations mentales inadéquates à la représentation scientifique"*, leur *"valeur adaptative"* constituait un obstacle à surmonter pour parvenir à changer de paradigme (Agostinelli, 2010, p. 57).

qu'elles se déroulent sur les terrains d'exercice, fondamentalement aux antipodes dans son principe d'une recherche qui les évaluerait à l'aune des normes qui fixent les « bonnes pratiques » et les méthodes efficaces. Il est ainsi de la responsabilité du chercheur de protéger les praticiens qui s'engagent à ses côtés, notamment en veillant à leur anonymat. À cet égard, nous précisions que les précautions ont été prises : les autorisations nécessaires ont été demandées et obtenues de la part des enseignants, mais aussi des familles des élèves des classes dans lesquelles nous avons enquêté (nous y reviendrons au moment de présenter notre dispositif méthodologique d'enquête).

SYNTHÈSE

L'observation des pratiques enseignantes (c'est-à-dire son analyse) est un objet aux multiples facettes qui a connu des évolutions majeures en fonction des finalités recherchées. Nous avons tenté de montrer que la pluridisciplinarité scientifique, telle que promue par le réseau OPEN puis la structure fédérative OPÉEN&ReForm, est d'une grande richesse à la fois pour appréhender les organisateurs de la pratique / de l'activité enseignante (dans notre recherche les organisateurs sont des schèmes en référence aux travaux de Vergnaud, nous y reviendrons) et pour stimuler le dialogue épistémologique interdisciplinaire. Par ailleurs, l'engagement conjoint de chercheurs et d'enseignants dans le cadre de recherches collaboratives constitue une démarche d'observation générant des effets potentiellement formatifs pour les professionnels (dans les sens d'un accroissement de leur pouvoir d'agir par une meilleure connaissance de leur activité) et riches d'enseignements académiques pour la compréhension de l'activité enseignante.

Étant donné notre ancrage théorique dans le paradigme interactionniste puisque nous analysons des interactions, nous ne pouvons prétendre à observer des « pratiques », leur empan étant pour nous trop large. Nous nous contentons alors de développer une analyse de l'activité interactionnelle dans un contexte spécifique et sur un objet d'enseignement spécifique, tels que nous les avons décrits dans la Partie I. Le croisement heuristique avec la perspective théorique de Vergnaud a déjà été construit par Vinatier (2009). La théorie de l'activité permet en effet de repérer, décrire et formaliser les savoirs en acte des enseignants en situation inscrits au cœur de leur activité. Au-delà des prescriptions qui régissent le travail, il s'agit alors d'analyser l'activité des professionnels telle qu'elle se déroule effectivement. Reconnaître les savoirs en acte (pour une large part implicites) mobilisés par un sujet, c'est ainsi valoriser la connaissance à l'œuvre dans l'activité (nous y revenons ultérieurement plus en détail).

C'est la raison pour laquelle nous présentons à présent les travaux de Vergnaud (2011) puis les fondements de la didactique professionnelle à partir de ceux de Pastré (2011), articulés avec l'approche de linguistique interactionniste de Kerbrat-Orecchioni (1992). Eu égard à notre inscription dans le croisement opéré par Vinatier (2007a, 2009, 2012, 2013a) entre ces deux entrées théoriques, nous ne les abordons pas de manière exhaustive, mais ciblons notre propos sur les dimensions essentielles éclairant spécifiquement notre problématique.

Deux orientations essentielles caractérisent nos apports :

- Le premier se rapporte au lien dialectique que nous établissons entre les concepts de « culture » – dans une perspective anthropologique – et de « schème » – au sens de Vergnaud (2011), lui-même ayant questionné ce lien –, articulation éclairée par le contexte spéci-

fique de notre terrain de recherche : car toute activité singulière est située, et elle est située dans une culture.

- Le second concerne l'étude des organisateurs de l'activité enseignante : à ce propos, la prise en compte de la dimension « gestuelle » (au sens large) articulée à la dimension verbale de l'activité interactionnelle en classe, nous paraît essentielle. Le concept de « multimodalité » (au sens de Kress ou Jewitt notamment), s'est développé au sein du paradigme de la sémiotique sociale qui considère la dimension sociale comme une donnée intrinsèque de la nature et de la fonction des systèmes sémiotiques. Dans cette perspective, la « multimodalité » est la conjugaison de divers modes de production de sens (textuel, visuel, gestuel, sonore, etc.) à des fins de communication. Eu égard à notre propre observation à Tahiti, nous pensons qu'inférer les connaissances en acte des enseignants à la lumière de la dimension multimodale constitutive de leur activité interactionnelle avec leurs élèves, est potentiellement fécond pour décrire les organisateurs de leur activité interactionnelle effective.

La combinaison de ces deux orientations (nous allons la développer dans le chapitre suivant) : d'une part celle des schèmes pour lesquels la culture d'appartenance des enseignantes peut constituer une ressource de notre point de vue et d'autre part celle de la combinaison de leurs gestes avec leur interventions langagières avec les élèves (ayant fait l'objet d'une traduction puisque nous ne maitrisons pas les langues tahitiennes) éclaire de manière spécifique notre observation de l'activité enseignante.

CHAPITRE 2 – DE LA CULTURE AUX SCHÈMES D'ACTION DES PROFESSIONNELS

Nous abordons dans ce second chapitre l'articulation théorique entre les concepts de culture et de schème. Cette articulation se situe dans la théorie de l'activité de Vergnaud, et plus spécifiquement dans ses prolongements en formation des adultes en débouchant avec Pastré sur la didactique professionnelle, laquelle a connu un remaniement conceptuel *via* les travaux de Vinatier. Cette dernière mobilise les apports de Kerbrat-Orecchioni en linguistique interactionniste pour rendre compte dans la dynamique interlocutoire constitutive de toute situation d'interaction, du positionnement des sujets à la fois vis-à-vis du contenu des échanges et vis-à-vis de l'interlocuteur.

Dans la perspective que nous adoptons, il ne s'agit en aucun cas d'imputer à la culture un statut explicatif qui la transformerait en cause des actes observés, ce en quoi raisonnements circulaires et dialectique s'opposent. Un acteur n'agit pas de telle sorte parce que sa culture le lui dicte. Il agit comme il le fait en puisant dans ses ressources propres, dont font partie les dimensions de la culture dans laquelle il baigne, pour construite une manière pertinente pour lui de répondre aux contraintes de la situation le plus efficacement possible compte-tenu de ses buts dans un contexte donné. *"Comprendre une action, ce n'est pas déchiffrer le sens d'un comportement en imputant aux indigènes observés (en mettant au compte de leur culture ou de leur « programme mental ») des croyances ou des représentations que nous n'avons pas et ne saurions avoir ; c'est l'avoir décrite d'une manière telle qu'elle nous apparaisse comme une des manières de faire selon d'autres règles et dans d'autres conditions ce que nous-mêmes nous faisons"* (Bazin, 2008 p.

380). Saisir les connaissances en acte d'un professionnel implique nécessairement de comprendre ses *"raisonnements qui portent sur des objets complexes, souvent élaborés par la culture"* (Vergnaud, 2011, p. 45) et sur des *"prédicats inférables à partir des observables, mais qui sont eux-mêmes des constructions culturelles ou individuelles"* (Vergnaud, 2011, p. 44).

Afin de présenter notre orientation, nous procédons en premier lieu à un examen critique de la notion de culture et des représentations culturelles à l'œuvre sur notre terrain de recherche. Nous abordons ensuite l'articulation schème-culture dans la théorie de l'activité de Vergnaud (la conceptualisation dans l'action) et nous développons en dernier lieu une perspective linguistique interactionniste (Kerbrat-Orecchioni, 1990, 1992, 1994) que Vinatier (2009) a articulée au champ théorique de la didactique professionnelle. Nous reprenons à notre compte cette articulation mais plutôt dans une perspective élargie puisque nous prenons en compte gestes et postures (en référence à la perspective multimodale).

1. Culture et représentations culturelles

L'observation des pratiques enseignantes dans un domaine intitulé Langues et culture polynésiennes est indissociable d'une analyse de la place attribuée aux langues dans la politique éducative en Polynésie française (partie I de la thèse) mais également d'un examen de sa dimension culturelle consubstantielle. Qu'est-ce que la culture ? Qu'entend-on par culture (*mā'ohi*) ? Qu'est-ce que la culture enseignée à l'École ? Comment pourrait-on caractériser la culture des enseignants observés ? La notion de « culture » relative au Territoire est abondamment employée dans divers domaines (politique, éducatif, social, linguistique, etc.) et revêt des significations variées qu'il est nécessaire de clarifier pour comprendre les présupposés sous-jacents aux représentations plus ou moins répandues portant sur l'identité du « peuple *mā'ohi* ». C'est ce que nous ferons dans un premier temps afin de positionner notre propre acception du terme en croisant psychologie culturelle et perspective anthropologique, avant d'opérer un focus sur la/les dimension(s) scolaire(s) de la culture.

1.1. De quelle culture parle-t-on ?

1.1.1. La culture, des cultures ?

1.1.1.1. Universalisme *versus* relativisme

Sur le terrain polynésien, l'observateur est de prime abord frappé par la profusion dans les écrits et les discours de natures diverses, de représentations d'une « différence culturelle » entre les peuples, les communautés, les « ethnies »… Il nous apparaît important de rappeler en préambule que la différence dite culturelle n'est pas un donné (c'est-à-dire une réalité ontologique) mais un construit, en l'occurrence cette différence est le produit d'une histoire particulière, *"un artefact, un produit de l'expérience coloniale […]. Elle n'a de sens que rapportée à une échelle de valeur importée par le colonisateur, dans le cadre d'une rencontre entre des cultures qui diffèrent fortement"* (Salaün, 2010, p. 279). Les diverses rhétoriques usent de la notion pour revendiquer telle ou telle vision des hommes. Il en va ainsi des peuples comme des catégories d'humains don-

nant lieu, par exemple dans un autre champ, à une ethnothéorie de l'enfance dominante issue du concept d'« agencéité » (comme enfant-acteur). Le concept de « culture enfantine » pose *"l'éternelle question de l'altérité de l'enfant par rapport à l'adulte"* (Delalande, 2013, p. 2). Lancy (2012) le critique en montrant que *"l'agencéité en tant que courant est ethnocentrique, classiciste et hégémonique et qu''il incarne la domination du modèle bourgeois contemporain de l'éducation de l'enfant"* (p. 1). Son influence est telle qu'il est érigé en dogme et institutionnalisé, posant comme vraie la culture abusivement assimilée à une contrainte limitant l'autorité des enfants.

Deux grands courants se font face en matière de culture : d'un côté l'essentialisme (fondé sur le postulat d'un déterminisme culturel) qui tend à réifier une supposée « nature » en différenciant les hommes entre eux sur la base de catégories univoques, et de l'autre l'universalisme. Ou pour décrire cette opposition théorique dans les mots de Wittersheim (cité par Salaün, 2017) :

> *"l'une essentialiste, dite objectiviste, interprétant nationalisme et renouveau culturel comme des phénomènes importés et sans rapports avec les cultures « traditionnelles » – qui elles ne seraient pas « fabriquées » – et opposant la « coutume » (récente) à la « tradition » (ancienne), l'autre dite constructiviste, refusant de voir une différence de nature entre les formes culturelles ancienne et moderne, ces deux formes participant d'un mouvement incessant de reformulation et d'adaptation. (Wittersheim, 1999 : 185)"* (p. 310)

C'est ainsi que Troadec (1996) dénonce les insuffisances scientifiques d'études sur l'échec scolaire des jeunes Polynésiens, dont certaines font preuve d'un universalisme ethnocentré (l'enfant tahitien est considéré *"comme un enfant pareil à tous les autres et se transforme alors en entité épistémologique floue" via* un *"modèle de développement de l'enfant tahitien [identique à] celui de l'enfant occidental, considéré implicitement comme l'Enfant Universel"*, p. 47), tandis que d'autres font montre d'un relativisme culturel (l'enfant polynésien *"est considéré comme un enfant différent de tous les autres parce qu'il présente des particularités comportementales dues à des spécificités culturelles particulières"*, p. 47) confinant à des *"déterminismes ethniques à tendance raciste"* (p. 47). Sur le terrain tahitien : *"Pour ce qui est des représentations populaires et intellectuelles des gens de Tahiti, celles-ci s'intègrent globalement à l'intérieur d'un modèle théorique […] opposant à l'extrême, d'un côté, des représentations traditionalistes substantivistes et, de l'autre, un discours pluriethnique fondé sur la volonté de participation, de type totalement constructiviste"* (Saura, 2004, p. 120).

Depuis l'arrivée des premiers Européens, la Polynésie est le théâtre d'une forte idéologisation des différences culturelles, l'invocation de la culture étant diversement finalisée. Après des décennies de descriptions ethnocentrées des Polynésiens par les occidentaux (nous y reviendrons), la perspective culturaliste donne notamment lieu à l'émergence de l'ethnoterme *mā'ohi* et du concept afférent de « mā'ohitude »[106] à partir des années 1970 à la faveur du renouveau culturel. Saura (2004) en retrace la genèse : mot tahitien ancien, préexistant à l'arrivée des Européens, il était alors marginalement utilisé avant d'être repris sous une forme militante pour faire reconnaître sa spécificité face à la culture (française) colonisatrice. Dans les années 1980, le terme est dépouillé de sa dimension politique contestataire des années 1970 et fait progressivement l'objet d'un consensus. La dimension politique de la « mā'ohitude » laisse la place à la signification culturelle d'une appellation qui draine désormais avec elle les constituants valorisants et les dénominateurs communs de la culture polynésienne. Ainsi apparaissent *"les fondements d'une identité* mā'ohi*,*

[106] *Mā'ohi* peut être traduit par « Polynésien » et le néologisme « mā'ohitude » est relatif à une attitude (au sens large) de revendication de la culture polynésienne d'origine.

reconfigurés positivement, [qui vise à] opposer un nouveau système de valeurs, fondé sur l'harmonie avec la nature et la reconnaissance de la culture pré-européenne, aux cadres occidentaux" (Saint-Martin, 2013, p. 34). La *"survalorisation récente de la culture et de l'identité ethnique* ma'ohi *par les Polynésiens qui s'y réfèrent, est corrélative d'une dévalorisation de l'« autre-ethnique »"* (Brami Celentano, 2001, p. 371). Remise en question de l'universalisme européen et réhabilitation du relativisme culturel émergent corrélativement. Les parti pris culturalistes des uns comme des autres favorisent les discriminations fondées sur des éléments physiologiques et culturels (Saura, 1985). Salaün (2013) montre à cet égard de quelle manière la différence culturelle a été traitée comme un handicap dans le champ scolaire en terrain autochtone. Par souci éthique, il apparaît donc qu'il convient de définir pour chaque culture (et chaque locuteur) les concepts qui sont les siens dans le cadre d'une représentation qui est la sienne (Rigo, 2002).

1.1.1.2. Culture, langue et identité

Langue, identité et culture forment un triptyque aux interconnexions très fortes. *"Les langues (les dialectes, les accents, les variétés, les parlers bilingues, etc.) servent ainsi de marqueurs emblématiques des identités, une notion plurielle qui condense une série de significations, combine et imbrique construction de soi, sentiments d'appartenance et reconnaissance, impliquant donc des facteurs tant individuels que culturels et sociétaux"* (Moore & Brohy, 2013, p. 289). Pour Racine (1992), la langue, véhicule de la culture et constructrice de représentations, est symbolique à différents niveaux : cognitif (processus de développement et de transmission de connaissances), psychologique (construction identitaire), social (identification / différenciation) et politique (relations de pouvoir). Cette perspective a d'ailleurs conduit Brami Celentano (2001) à étudier les catégories identitaires – et leurs idéologies – à l'œuvre derrière l'emploi des dénominations (Polynésien, Tahitien, *Mā'ohi* par exemple). Concernant le concept d'identité (comme appartenance à un groupe), il est possible de différencier d'une part les théories substantialistes, primordialistes, essentialistes qui *"se fondent sur la croyance en l'existence d'éléments constitutifs d'un groupe, pouvant être repérés, isolés, voire inventoriés"* (Saura, 2004, p. 120), et d'autre part les théories constructivistes qui envisagent l'*"identité comme une construction dynamique, le groupe prenant notamment corps à travers l'affirmation de son existence, et non en raison d'une réalité « substantielle » ou objective préalable"* (Saura, 2004, p. 120). Saura (1989), lui, définit la culture comme un *"ensemble de faits, gestes, valeurs, comportements, dites valeurs, qui caractérisent objectivement un peuple ou un groupe humain"* (p. 8) et l'identité comme *"conscience et affirmation de cette spécificité doublée d'un discours idéologique niant certaines différences culturelles au profit d'une construction d'appartenance collective s'inscrivant souvent dans le cadre d'un projet politique (offensif ou défensif)"* (p. 8).

Sur un terrain caractérisé par le contact des langues et des cultures (du moins, à l'origine de la rencontre), le paradigme du métissage (Saura, 2008) prend une *"valeur particulière […], entre réalité socio-ethnique et construction idéologique, [et] conduit à ce que l'identité d'un individu se présente comme une constellation pluriculturelle"* (Saint-Martin, 2013, p. 182). Le récent volume encyclopédique des termes et concepts de la sociolinguistique des langues en contact de Simonin & Wharton (2013) consacre un chapitre spécifique aux identités plurilingues et pluriculturelles, précisant que celles-ci sont *"des catégories de l'identité (individuelle et/ou collective)"* (Moore et Brohy, p. 297). Pour les auteures, les langues s'affichent comme des signes (revendi-

qués ou assignés) d'identité : *"De manière générale, les auto- et hétéro-assignations de langues reçues comme identificatoires relèvent de procédures symboliques et d'investissements culturels. […] Le socle idéologique sur lequel se constitue l'identité (par exemple nationale) repose sur l'adhésion à un système de valeurs et de normes encore souvent associé à l'utilisation d'une langue seulement (et corollairement, l'inscription dans « une » culture)"* (Moore et Brohy, p. 297).

Les liens forts entre culture, identité et langue conduisent à présenter sous un angle essentialiste l'impact de l'articulation langue-culture sur le sentiment d'une identité polynésienne originelle. Il en est ainsi de la présentation proposée par Tetahiotupa (lors d'une session de formation des EA-LCP à laquelle nous avons assisté en 2014) d'une vidéo (une légende adaptée sous forme de film) conçue pour démontrer *"l'importance de la langue sur l'identité"* (sic) et que *"les mots sont porteurs d'une culture"* (sic). Les mots et leurs filiations y sont présentés, à grand renfort d'anthropologisation lexicale, comme révélateurs de circularité : *"le tout est dans le tout"* (sic), d'une perspective holistique propre à la culture polynésienne. Dans la même veine, nombreux parmi nos interlocuteurs sont ceux qui interprètent les phénomènes de calque présents dans l'interlangue franco-tahitien comme l'expression d'une pensée polynésienne. En l'absence de maîtrise du *reo* standard, des usagers du mélange manifesteraient *"pensée polynésienne avec du* reo farani*"*[107] (sic) en incrémentant du lexique français sur une construction syntaxique propre au tahitien. Par ailleurs, l'hypothèse répandue de conflits de valeurs entre *popa'a* et *mā'ohi* contenus dans la langue (à propos de l'expression du temps[108]) est rapportée par Saura (1996) et s'exprime en termes de contamination et de dénaturalisation : *"la plupart des locuteurs du* reo mā'ohi *[sont] pervertis par la « pensée* popa'a *» et la langue française […]"* (p. 21).

Ainsi se conçoit la construction identitaire et culturelle par les pratiques langagières. La langue représente la condition de possibilité même de la culture (Rigo, 2009, p. 299) : *"Ce que l'enfant apprend en acquérant une langue, c'est moins une interprétation figée du monde dans ses composantes physiques, qu'un certain mode des relations sociales qui distribuent la parole, les droits, les statuts, le rapport aux savoirs et aux savoir-faire. […] Les échanges linguistiques qui traversent le réseau signifient autant par leurs modalités de circulation que par le contenu de leur énonciation"*.

1.1.1.3. Transmission culturelle

La justification patrimoniale d'une transmission linguistique et culturelle s'origine dans l'idée soutenue par l'UNESCO et les militants en faveur des « savoirs autochtones » que *"les diversités linguistiques et culturelles sont le réservoir de savoirs accumulés tout au long de l'histoire et sans lesquels il n'y a pas de maintien de la diversité biologique possible"*[109] (Salaün, 2010, p. 131). Ces traditions de conservation se fondent sur le principe que les langues locales sont le vecteur central de la transmission. Les langues polynésiennes ont ainsi pour Saint-Martin

[107] *Reo farani* signifie « langue française ».
[108] Il s'agirait d'opposition des manières de penser (pensée concrète *versus* pensée philosophique). Ici, concernant la conception du temps, la contradiction concernerait d'une part une conception cyclique (activité rythmée par les cycles de la nature, agriculture et évènements intégrés aux mythes fondateurs, rapportés du passé, sans perspective de fin du monde), et d'autre part une conception linéaire (calendrier en jours et années et non en lunes, croyance en la fin du monde, comptage cumulatif…).
[109] Par « diversité biologique », il faut comprendre que les savoirs locaux participent à la conservation du patrimoine environnemental local, et ce faisant au maintien de la biodiversité à l'échelle mondiale.

(2013) une dimension patrimoniale qui exprime et transmet la *"puissance symbolique d'alliance entre les données fondamentales qui en Polynésie déterminent l'identité culturelle de l'être humain : la terre, la lignée, l'ordre du sacré"* (Saint-Martin, 2013, p. 295). Pour nombre d'intellectuels[110], les écrits des Polynésiens (sous quelque forme littéraire que ce soit) sont une trace de la pensée polynésienne contribuant à construire l'avenir et méritent en ce sens d'être encouragés.

L'attention particulière portée à la nécessité d'une transmission patrimoniale de la culture provient du constat que la culture savante noble *mā'ohi* est en déperdition. L'arrivée des occidentaux en est un facteur déterminant, mais celui-ci est combiné aux stratégies de chefs autochtones plus préoccupés par les acquisitions de biens culturels et matériels importés que par la sauvegarde de leur culture (Lavondès, 1985). Cette dernière était l'apanage d'un corps social privilégié au sein de la société traditionnelle, fortement hiérarchisée. Cette culture n'a jamais été livresque, mais transmise oralement par ces dépositaires d'une grande partie du patrimoine culturel ancestral (généalogies, légendes…) (Saura, 1985). La conservation du patrimoine local a davantage été assurée par les occidentaux. L'apparition de la langue écrite, sous l'action des missionnaires qui, après avoir appris à parler tahitien, en ont conçu le code alphabétique, a bien sûr permis aux Polynésiens de *"défendre leurs langues et […] les fixer définitivement comme symbole de leur identité"* (Regnault & Gleizal, 2014, p. 298), mais cette démarche de transcription a surtout contribué à ce que ces missionnaires deviennent les nouveaux dépositaires de la tradition (au début du XIX^{ème} siècle). Peu à peu, par indifférence puis par mépris, la recherche de conservation a été abandonnée, laissant une large place à la paraphrase de ce qui a été auparavant écrit. Les textes en résultant s'apparentent alors à une reconstitution, une reconstruction de la tradition bien plus qu'à sa description. Ce sont les occidentaux (spécialisés en ethnologie, anthropologie, archéologie…) qui impulsent une dynamique de conservation à partir de la fin du XIX^{ème} siècle. Avec la collaboration de Polynésiens en qualité d'informateurs, des études sont entreprises et conduisent à la création de la Société des Études Océaniennes[111] qui publie un bulletin trimestriel réservé à l'élite européenne cultivée. Les contributions y sont écrites en français et accordent une part très indirecte à la contribution des Polynésiens (leur voix est déformée par « ceux qui savent »). Néanmoins, de la part de ces divers instigateurs, le désir de conservation dans un souci d'objectivité est sincère et aboutit également à la création du Centre Polynésien des Sciences Humaines en 1980 et à celle du Musée de Tahiti et des Îles en 1975. Son objectif est d'*"assurer une transition entre l'époque où on se trouvait encore en 1975, marquée par l'emprise des* popa'a *sur la conservation ou la reconstitution de la culture polynésienne, et un savoir où les Polynésiens eux-mêmes auraient la volonté de se réapproprier leur culture tout en acceptant les moyens méthodologiques de le faire"* (Lavondès, 1985, p. 146). À cette époque, d'autres organismes à vocation culturelle voient le jour[112] à la faveur de l'autonomie grandissante du Territoire. Les pôles de la vie culturelle se multiplient et la vie associative se développe (chants, danses, préservation d'un patrimoine local). On assiste à une explosion du besoin d'expression, d'action et d'épanouissement dans le

[110] Échanges issus d'un entretien avec un membre de l'Académie tahitienne.
[111] Surtout constituée de notables métropolitains (et quelques érudits polynésiens), elle a *"pour but l'étude sur place de toutes les questions se rattachant à l'anthropologie, l'ethnologie, la philosophie, l'histoire et les institutions, mœurs, coutumes et traditions des maoris de la Polynésie orientale"* (Lavondès, 1985, p. 145).
[112] Académie Tahitienne, Maison des Jeunes-Maison de la Culture (devenue depuis Office Territorial d'Action Culturelle), Conservatoire de Musique et d'Arts plastiques, Centre Polynésien des Métiers d'Art…

domaine culturel : la réappropriation de la culture *mā'ohi* devient une affaire autant personnelle que collective (Lavondès, 1985).

Ginolin (2002) dresse le portrait de la figure symbolique de la *mama* comme visage emblématique de l'artisanat, gardienne des secrets de fabrication des productions artisanales traditionnelles et garante de leur transmission. Elle est selon lui gage de la pérennité de la tradition dans le présent. Parce que les *mama* dirigent la plupart des fédérations artisanales dans tout le territoire, elles jouent un rôle prépondérant dans la transmission culturelle. L'auteur considère cependant que *"dans l'artisanat, comme dans tous les domaines culturels (danse, tatouage, musique…) qui se définissent aujourd'hui comme traditionnels, ce sont moins des traces de culture pré-européenne qu'il faut rechercher, que les enjeux contemporains qui gravitent autour de leur valorisation"* (Ginolin, 2002, p. 46). En effet, l'essor important du tourisme s'accompagne d'une entreprise de satisfaction des besoins d'authenticité des visiteurs : la culture devient un argument de renouveau économique, *" une stratégie qui en associant aux enjeux du tourisme ceux du développement, associe les valeurs d'une culture autochtone pré-occidentale aux questions scientifiques et citoyennes du 21ème siècle"* (Saint-Martin, 2013, p. 36). Ainsi se déploie une forme de spectacle de la culture où fleurissent les oripeaux de la tradition, à l'image du *heiva* (Ginolin, 2002) : il s'agit d'un important concours annuel de danses traditionnelles où s'affrontent, en costumes, les troupes de danse. Le passé païen des temps lointains est présenté comme un autre univers, fantasmagorique, et mis en scène de manière folklorique (Lavondès, 1985). Saint-Martin (2013), expose la thèse de Babadzan du spectacle de la culture comme le *"stade ultime de la réification de la culture devant la marchandisation"* (p. 35) : *"la réification folklorique de la coutume mise en œuvre par l'État est indissociable d'un processus symbolique d'essentialisation. Cette sacralisation de l'« identité » et de la culture (en tant qu'autochtones, traditionnelles et authentiques) s'accompagne d'une symbolisation négative de l'occidentalisation, représentée comme perdition culturelle"* (Babadzan, 2007, cité par Saint-Martin, 2013, p. 35).

Cette vision statique de la culture occulte le caractère fondamentalement dynamique de son processus de transmission. La culture n'est pas un réservoir de savoirs figés qu'il suffirait de détenir pour être considéré comme membre de la communauté culturelle. Loin d'être un réceptacle passif, chaque individu joue au contraire un rôle éminemment actif dans l'appropriation et la transmission de la culture. Selon la perspective adoptée par Bruner (2006), l'homme s'appuie sur sa capacité narrative pour donner forme et sens à l'expérience hétéroclite. Malgré l'apparence d'un tout, pour Bruner, la culture est faite de discordances, voire d'incohérences (les paragraphes précédents illustrent ce point). Il s'agit alors de *"maîtriser un foisonnement de croyances et de pratiques, mais d'une manière qui les fait paraître malgré tout pragmatiquement cohérentes"* (Bruner, 2006, p. 120). Le récit consiste à *"représenter les croyances et les valeurs potentiellement discordantes et résoudre leurs contradictions […], à rendre ses conflits et ses incommensurabilités [i.e. de la culture] aussi ordinaires que l'ordre naturel"* (p. 121). Il se présente comme un moyen *"efficace d'adaptation à l'inévitable incohérence culturelle"* (p. 124). La culture est donc aussi *"un ensemble de récits plus ou moins interconnectés"* (p. 119).

Le processus de transmission-appropriation culturelle, bien qu'il semble purement routinier, se présente en réalité sous une forme remarquablement dynamique :

> *"Apprendre'' une culture revient à apprendre à penser dans les termes des diverses façons, souvent conflictuelles, par lesquelles vous, ainsi que vos pareils, résolvez vos fréquentes situations discordantes. Chacun acquiert les voies dialectiques, issues de sa propre culture, d'hésiter entre des attentes contradictoires, sans forcément les résoudre. Les systèmes d'échange entre les membres d'une culture et à l'intérieur même des esprits des individus génèrent de telles attentes contradic-*

> *toires. Les histoires rendent ces conflits acceptables. Elles les particularisent et les rendent compréhensibles s'ils ne sont pas évidents."* (Bruner, 2006, p. 124)

La continuité intergénérationnelle est rendue possible grâce à ses « œuvres » (terme repris par Bruner à Meyerson), lesquelles sont sujettes à des changements : les sciences, les arts, les lois, les dispositifs institutionnels, la mythologie, etc. ne sont pas irrémédiablement fixés. La culture est une construction, son processus de recréation est permanent. Elle est *"sans cesse interprétée et renégociée par ceux qui y participent […], à la fois un forum où se négocie et se renégocie la signification, et un ensemble de règles et de spécifications permettant d'expliquer l'action telle qu'elle se réalise"* (Bruner, 2008, p. 149). En somme, les « réalités sociales » ne sont ni dans la tête des individus, ni dans les choses, mais dans la négociation interpersonnelle, elles *"sont […] une signification à laquelle nous parvenons au travers du partage des connaissances humaines"* (Bruner, 2008, p. 148).

1.1.1.4. Altérité culturelle

La propension naturelle à concevoir l'altérité culturelle en référence à son propre système de représentation, à sa propre culture, court le fort risque d'ethnicisation des individus et de leurs pratiques culturelles. C'est ainsi que Fassin (2000) dénonce les dérives de l'ethnopsychiatrie qui *"constitue l'altérité comme un indépassable horizon théorique et pratique"* (p. 233). Dans cette discipline, le thème de la culture a été au cœur de l'exploration de l'altérité en lien avec les notions d'ethnie et d'identité, la culture étant mise en avant dans l'analyse des problèmes et la recherche de solutions : elle devient le *"modèle explicatif de la maladie mentale qui en fait un conflit de cultures entre le monde traditionnel […] et la civilisation moderne européenne"* (Fassin, 2000, p. 239). L'auteur y voit *"l'association d'un psychologisme sommaire et d'un culturalisme fruste [qui] permet de dédouaner le colonisateur tout en évitant une stigmatisation trop brutale des colonisés : la colonisation, loin d'être une réalité historique comportant des enjeux économiques et politiques, devient l'expérience psychique douloureuse d'une acculturation avortée"* (p. 239). Des dispositifs de soins existent en Polynésie française à l'heure actuelle, mis en œuvre par l'AFAREP (Association Formation Action Recherche en Polynésie française) créée en 1991 et dont les missions sont orientées vers le déploiement de la clinique ethnopsychiatrique sur le Territoire.

La culture, conçue dans une perspective socioconstructiviste comme un *"savoir implicite […] à partir duquel les gens parviennent, au travers de la négociation, à trouver les moyens d'agir dans des contextes donnés"* (Bruner, 2008, p. 86), façonne les représentations, références, outils symboliques et matériels ainsi que les pratiques quotidiennes et professionnelles des membres de la communauté qui la représentent, en même temps que ces derniers contribuent perpétuellement au processus dynamique de sa transformation. Construction du sujet et construction du groupe social sont fondamentalement engagées dans un rapport dialectique d'alimentation mutuelle. Parce qu'elle constitue un allant de soi, une « boîte à outils » implicite, transparente dans l'ordinaire de la vie quotidienne, elle exerce son influence et est influencée en retour, pour une très grande part à l'insu des acteurs. Pour Bazin (2008) :

> *"L'ensemble de ce qui pour des acteurs quelconques va de soi a la forme d'un monde : ils sont dedans, ils y vivent. C'est l'ensemble de ce qu'ils présupposent et répètent par prétérition à chaque fois qu'ils agissent, de ce sur quoi ils s'entendent, y compris dans leurs conflits, sans en avoir jamais convenu. Mais étant dedans, ils ne savent justement pas le dire, sinon pour cette part émergée qu'en constituent les interdits et les devoirs reconnus (les coutumes) voire codifiés (les lois), qui,*

> *parce qu'ils jouent le rôle de modèles de référence ou de principes justificatifs, ne sont jamais l'équivalent des règles (non pas "inconscientes", mais pas nécessairement réfléchies) auxquelles leurs actions se trouvent effectivement conformes"* (p. 360)

Par opposition à la nature, la culture suppose tout un système symbolique de représentations et de pratiques. La culture *"procure des catégories communément partagées qui nous permettent de regrouper les événements et de faire en sorte que ces moyens nous apparaissent comme « naturels », et presque inévitables"* (Bruner, 2008, p. 6). Elle fournit des « prothèses », des « savoir comment agir » pour l'homme et s'exprime dans une praxis locale. Dans une perspective ethnographique, rendre compte des connaissances pratiques dont disposent les acteurs passe par un *"travail d'explicitation […] de tout ce sur quoi ils s'accordent (sans en avoir généralement ni débattu ni décidé) et qu'ils n'ont nul besoin d'expliciter tant qu'ils sont entre eux"* (Bazin, 2008, p. 357). Cette investigation conduit inévitablement à repérer la variété de leurs mobiles et de leurs fins, de leurs intérêts, de leurs réussites et échecs… et dessine les contours de l'espace culturel dans lequel ils inscrivent leur action :

> *"quoi qu'ils fassent (leurs mobiles et leurs fins varient, leurs intérêts sont différents ou opposés, ils n'occupent pas des positions équivalentes, certains réussissent et d'autres échouent…), leurs actions se tiennent normalement (c'est-à-dire sauf exception) dans les limites de l'attendu, du plausible, de l'ordinaire, définissant du même coup l'ensemble des actions qui, quoique possibles théoriquement (i.e. du point du vue contemplatif de ce qui n'est pas engagé dans l'actualité), sont incongrues, aberrantes, extraordinaires, ou même impensables : c'est en quoi leur action est sociale, c'est-à-dire relativement accordée à celle des autres."* (Bazin, 2008, p. 357)

Selon cette approche que nous partageons, la culture ne peut pas être directement et univoquement mobilisée comme facteur explicatif et causal des actes des sujets. Nous reprenons ici l'image évoquée par Bazin : *"Les actions des humains sont susceptibles d'être ou non légitimes (règles de droit) et d'être ou non sensées (règles d'intérêt). Mais ils n'agissent pas parce qu'il y a des règles. Ou je traverse dans les clous, ou non. Mais ce n'est pas parce qu'il y a des clous que je traverse, mais parce que j'ai besoin ou envie de traverser"* (Bazin, 2008, p. 559). « L'espace des possibles » *"limite les actions de ces humains-là que j'observe, non pas en vertu de quelque transcendance d'un ordre symbolique enfoui au cœur de la société, mais parce que ces personnes savent ce qui, compte tenu du passé et de la position de chacun, est jouable ou non. Ce qu'il est possible de faire à tel moment ne le sera plus à tel autre, ce qui fait sens comme ceci aujourd'hui le fera autrement demain"* (Bazin, cité par Bensa, 2008, p. 16).

D'après l'hypothèse anthropologique de Bazin, décrire n'est pas interpréter, à rebours de l'hypothèse ethnologique qui pose que *"je fais des différences, objectivement descriptibles, ou du moins de certaines d'entre elles, des marques d'appartenance à des entités collectives"* (Bazin, cité par Bensa, 2008, p. 9). Il nous rappelle que *"la nature sociale a horreur du vide de sens. Faute d'avoir eu le temps d'apprendre ce que le trait observé signifie dans « leur » langue, il faut bien qu'il signifie dans la nôtre"* (Bazin, 2008, p. 253). Comprendre ce que font des acteurs suppose précisément un écart caractérisé par le fait que ce que le chercheur observe ne lui est pas familier. Cette distance, qu'il n'est nullement question d'assimiler à un positionnement ethnocentrique, est la condition même du savoir à construire. Rendre compte de ce que font des acteurs procède d'un processus de reconstruction que le chercheur doit assumer comme sa propre création, sans céder à l'illusion positiviste d'avoir déterminé les causes de leurs actions : *"On pourrait dire que ce qui me manque pour pouvoir décrire leurs actions, c'est précisément leur culture. Mais tel n'est pas le cas. C'est moi qui formule les règles auxquelles se conforment leurs actions, pas eux. C'est ma manière de savoir, i. e. de pouvoir dire ce qu'ils font. Je n'ai pas besoin de supposer qu'ils les ont quelque part, par devers eux, comme un programme est dans une machine.*

Ces règles ne sont ni la cause ni la raison de leurs actions, mais la manière que j'ai de les décrire" (Bazin, 2008, p. 422). En conséquence, *" décrire une action, c'est décrire tout un monde dont cette action n'actualise que l'un des possibles"* (Bazin, 2008, p. 460). Bruner nous rappelle que *"pour être expliquée, l'action doit être située ; elle doit être conçue comme en continuité avec un monde culturel. Les réalités que les gens construisent sont des réalités sociales, négociées avec autrui, distribuées entre eux"* (Bruner, 1991, p. 115), le tout étant perçu par l'acteur comme « allant de soi ». Le monde n'est pas préexistant, c'est un construit et nous l'élaborons sur la base d'autres mondes, créés par d'autres, qui sont pour nous comme un donné et dont nous nous sommes emparés : la culture. Il existe non pas une, mais des versions du monde (ce qui ouvre la voie au relativisme). Toutes ces versions sont vraies, référées à des mondes différents (Bruner, 2008), ce en quoi Bazin indique que *"la culture c'est d'abord tout ce qu'on ne comprend pas chez l'autre"* (Bazin, cité par Bensa, 2008, p. 8).

En évitant de considérer la culture comme clôture héréditaire, c'est-à-dire de présupposer que *"l'essence de l'être ethnique, c'est sa culture subsumée dans sa personnalité"* (Fassin, 2000, p. 237), l'éducation bi-plurilingue et bi-pluriculturelle semble avoir les moyens de faire de l'apprenant quelqu'un qui n'est pas réductible à une appartenance. Baigné dans un environnement aux multiples facettes culturelles, l'apprenant peut voir reconnues et valorisées les capacités structurantes de chacune des cultures mêlées sans que les unes soient sacrifiées au profit des autres (Rigo, 2009). Une telle perspective éducative rompt fondamentalement avec le risque ethnocentrique d'une *"rencontre funeste entre des systèmes de pensée traditionnels et des modes d'intelligence moderne"* (Fassin, 2000, p. 240). Fillol & Vernaudon (2004) plaident sur le terrain calédonien pour une réflexion interculturelle qui ne soit pas interprétée comme une interculturalité « dominante » (celle de la politique éducative métropolitaine) mais comme une interculturalité actualisant effectivement dialogisme, altérité et re-connaissance. Il s'agit dans cet ordre d'idée d'éviter la négation de la culture d'origine par le fait même de ne pas la penser comme élément structurant et positif de l'apprenant (Rigo, 2009).

1.1.2. Culture polynésienne

1.1.2.1. Mythe de la « culture d'origine »

Ayant désormais posé les jalons de notre conception de ce qu'est la culture, il nous faut maintenant aborder la culture polynésienne telle qu'elle se présente aujourd'hui en tant que culture locale, dans toute sa diversité et ses propres spécificités. Toute présentation de la culture polynésienne se dessine sur un arrière-plan omniprésent : celui de la colonisation d'un peuple autochtone par les Européens. Sans pour autant ignorer les souffrances vécues alors, il nous semble important de discuter la manière dont la rencontre originelle entre les peuples et ses conséquences sont reconstruites aujourd'hui, indépendamment de l'appartenance culturelle de celui qui s'en fait l'écho. Ainsi peut-on lire combien la colonisation de la Polynésie a occasionné un choc symbolique pour les natifs. Par exemple, Lavondès (1985) relève la brutalité des changements politiques (effondrement des structures traditionnelles en quarante ans), et Perini (1985) fait état d'un traumatisme, tant chez les locuteurs du *reo tahiti* que pour la langue elle-même, engendré par la lamination de la langue tahitienne au profit de la « langue colonisatrice ». Il est également rappelé que l'entreprise d'évangélisation a conduit à l'imposition d'une religion en remplacement d'une autre

(face à cette situation, les Polynésiens ont néanmoins su trouver quelque intérêt dans leur conversion forcée au christianisme, nous y revenons plus bas). Il en découle que ce type de présentation constitue une interprétation fondée sur des conceptions abondamment répandues à l'aube du renouveau culturel des années 1970. Il n'existe pas, à notre connaissance, de témoignage « direct » des autochtones à la prime époque coloniale et précoloniale, aussi l'agencéité des Polynésiens est-elle plus difficile à saisir que celle des colons[113].

Tout en prévenant de la possible confusion avec une approche culturaliste, Saint-Martin (2013) souligne dans son travail de thèse *"l'existence d'un substrat culturel océanien, marqué par la prégnance des structures traditionnelles, de la coutume et de la religiosité, jou[ant] un rôle unificateur. […] La relation terre - clan est le fondement de l'identité, la culture trouve sa raison d'être dans le lignage, et le lignage est ancré dans un lieu. On peut ainsi parler d'un rapport charnel à la terre"* (p. 26). Eu égard à notre acception du concept de culture, nous nous gardons d'adhérer ou de réfuter cette vision. Pour autant, il n'en demeure pas moins qu'il s'agit là d'une conception de la société polynésienne très largement répandue, voire majoritaire dans l'ensemble des milieux intellectuels, populaires, politiques, religieux, associatifs, etc. Nous y voyons la marque d'une idéologie identitaire-culturelle très marquée en Polynésie française. Il est indéniable que les églises ont joué un rôle considérable dans la construction de l'idéologie politique, qui se retrouve aujourd'hui encore dans la permanence du lien entre le religieux et le politique.

Nombreux sont les clichés d'un paradis perdu antérieur à la colonisation qui circulent. Étudiant les transformations subies par l'écriture des textes de tradition orale en Polynésie, Saura (2008) précise que ces *puta tupuna* (livres des ancêtres) furent rédigés dans la seconde moitié du XIX^{ème} siècle par des Européens (chrétiens) ou dignitaires Polynésiens animés d'une volonté de se rapprocher de la langue des missionnaires et du texte biblique. L'origine de ces écritures est à prendre en compte pour dévoiler les dynamiques à l'œuvre dans le phénomène d'exposition de la culture ancestrale à travers ces manuscrits :

> *"[…] même lorsqu'ils évoquent les temps pré-chrétiens, les auteurs de ces manuscrits le font en adoptant une perspective chrétienne de distanciation. […] Les auteurs ont transcrit des généalogies servant à définir leur identité familiale et à asseoir des droits politiques et fonciers […] ; la mémoire de mythes et de légendes préchrétiennes non liés à des territoires a été également transmise. Faisant écho aux personnages de l'Ancien Testament dont la fréquentation via le texte biblique leur est devenue désormais quotidienne […], ces Polynésiens du XIXe siècle, tels les juges, prêtres et autres rois de l'Ancien Testament, ont intériorisé une sacralité de l'écriture, bien protestante […], qui les a poussés à leur tour à transmettre un témoignage de leurs origines, pour mémoire. Ils comprennent l'évocation des temps anciens (païens), suivie de celle des temps chrétiens […]."* (Saura, 2008, p. 296)

Saura (2008) met en garde contre l'illusion d'y voir une fidèle description de la culture ancestrale : *"un* puta tumu *ou* puta tupuna *n'est jamais un simple recueil de traditions acceptables par tous et […] les plus récents d'entre eux, ceux écrits hors du contexte de la transmission de la tradition orale, se situent parfois aux confins du roman historique"* (p. 302), *"même les premiers manuscrits du XIX^{ème} siècle relèvent d'une reconstitution de la société traditionnelle dans la mesure où les auteurs de ces textes n'ont pour la plupart pas vécu les temps pré-chrétiens*" (p. 306). Le contenu de ces textes – une forme d'invention de la tradition – a comme infusé la société polynésienne au fil des décennies (que ses membres soient ou non natifs), conduisant à ce que la référence partagée de nos jours soit une culture ancestrale somme toute fantasmée. À l'inverse, la

[113] Cependant, d'abondants témoignages « indirects » sont consignés dans les archives territoriales. Recueillis dans le cadre de situations conflictuelles (procès, pétitions…), ils montrent que les Tahitiens n'ont pas été totalement réduits au silence.

culture savante noble *mā'ohi* est en déperdition : apanage d'un corps social privilégié au sein de la société traditionnelle, fortement hiérarchisée, cette culture n'a jamais été livresque mais transmise oralement par les dépositaires d'une grande partie du patrimoine culturel ancestral – généalogies, légendes… – (Saura, 1985). En somme, l'élan de revitalisation de la culture d'origine semblerait s'appuyer davantage sur son mythe (ou du moins sa revisite) que sur sa réalité.

1.1.2.2. Interculturation[114]

Sous le régime de domination et de dépendance politique et économique vis-à-vis de la France métropolitaine et de l'Occident en général, s'est opérée une forme de conciliation de deux héritages souvent conçue comme une double appartenance. Plus qu'une simple addition de traits culturels propres à chaque tradition, Saura (1985) repère des processus à la fois d'intégration (*"acceptation par une société, d'un individu ou d'un groupe social, qui tout en gardant des spécificités culturelles propres, adopte une partie de la culture et du mode de vie des autochtones. […] L'intégration […], si elle est collective, transforme la société d'accueil en une société pluriculturelle"*, p. 10) et d'assimilation (*"L'assimilation […] n'autorise plus le maintien d'une spécificité culturelle. L'individu se calque sur le milieu dans lequel il vit et ne subsiste plus que la différence ethnique"*, p. 10). Racine (1992) considère que la Polynésie française est une société à fort syncrétisme culturel, ce que Saura définit ainsi, en s'appuyant sur le travail effectué par Babadzan (1982) sur le changement culturel et religieux aux Îles Australes : *"le syncrétisme constituait une nouvelle tradition et résultait de la réinterprétation des croyances du protestantisme, lues au travers d'une grille de lecture polynésienne, et succédant (en se superposant et en se mélangeant) à la religion ancestrale"* (Saura, 1989, p. 5). La fusion originale des éléments culturels endogènes et allogènes s'est manifestée progressivement à la faveur de quatre ruptures repérées par Saint-Martin (2013) : se sont enchâssées des acculturations politique, religieuse, linguistique et économique. Pour l'auteure, *"la culture se « fabrique » historiquement dans un processus de syncrétisme"* (p. 205).

Après deux siècles de contact entre les populations, les contours de la culture polynésienne contemporaine relèvent d'un processus syncrétique d'interculturation (nous l'avons présenté en partie I). Ainsi ont vu le jour des phénomènes d'interculturation anglo-tahitienne (particulièrement autour de la structuration du champ religieux), franco-tahitienne (articulée notamment à la reconfiguration politique) et sino-tahitienne (la dialectique se situant principalement sur le plan économique), chacune des dynamiques entrant en résonnance avec les autres. Saint-Martin (2013) fait ainsi état de modèles successifs et « concaténés » sur le sol polynésien (modèle communautaire tribal des origines, modèle royal-impérial fondé sur le lien entre le politique et le religieux, modèle national-marchand basé de la propriété foncière et conduisant à une stratification sociale, économique et ethnique[115]) aboutissant à un ensemble complexe et dialogique de dynamiques

[114] Nous rappelons la définition donnée par Saint-Martin (2013, p. 58) : *"les modifications culturelles ne procèdent pas du simple fait de l'acculturation en tant qu'emprunt d'une culture à une autre culture mais tout autant des résistances et des oppositions"*.

[115] Du sommet à la base, on retrouve les *popa'a* – Français à 98% – et quelques grandes familles *demies* (haute administration – expatriés – commerce), puis la classe intermédiaire constituée de petits Blancs et descendants *demis* (fonctionnaires, enseignants, commerçants spécialisés, qui occupent les postes-clés du pouvoir politique délocalisé), et à la base, la masse des polynésiens autochtones des districts (cultivateurs-pêcheurs, employés, ouvriers et inactifs). Quant à la population chinoise, elle occupe des postes dans le commerce, les transports, l'artisanat. Les demis constituent la population issue du métissage biologique entre autochtone et non natif (prin-

culturelles et sociétales, lesquelles opèrent toujours aujourd'hui. La mosaïque ethnique-culturelle ainsi constituée conduit les jeunes Tahitiens sondés par Saint-Martin à se définir implicitement comme *"porteur d'une identité composite assumée dans une configuration constitutivement polynésienne"* (p. 328). L'intercultuation sur le sol polynésien est remarquable en ce que *"paradoxalement, la diversité des origines est constitutive du ciment social"* (p. 328). Sur un autre terrain (la Guadeloupe), Grenier (2015) montre de manière similaire que *"les variations, les déstructurations et les ruptures dans la transmission (qu'elles soient subséquentes à des phénomènes d'acculturation, des « pressions extérieures » ou tout simplement à des oublis) sont autant d'espaces laissés libres pour la créativité culturelle et l'invention de nouvelles formes et pratiques propres à proposer un cadre culturel nouveau, adapté à la modernité"* (p. 18-19). En somme, *"loin de subir une modernité déstructurante qui « adultère » (Sahlins, 2007 : 289) les cultures, les groupes humains participent activement à cette modernité pour développer leurs propres cultures"* (p. 18).

La redéfinition identitaire collective opère en continu et c'est sous cet angle dynamique qu'il convient de considérer le renouveau culturel amorcé en Polynésie française dans les années 1970. La construction de l'identité polynésienne s'effectue nécessairement dans un rapport colonial en miroir. Les tenants du renouveau culturel *"ne font que reproduire, à leur profit cette fois-ci, les clichés du paradis perdu inventés par les Occidentaux […]. Ils se regardent donc, et construisent leur identité à travers le prisme déformant de la vision coloniale de la Polynésie"* (Couchaux, 2005, p. 328). La démarche esthétisante idéalisant le passé, revalorisant la culture pré-européenne ne manifeste pas simplement une régression à un modèle culturel antérieur au contact, un repli sur la « mā'ohitude », la revendication d'une *"identité* mā'ohi*, concourant à la cristallisation illusoirement synonyme d'unité autour de ce qui apparaît alors comme un mythe"* (Saura, 1985, p. 6-7). Il peut également être lu dans l'essentialisation et la sacralisation de la culture un phénomène syncrétique de création d'une nouvelle culture, ou plutôt d'une culture renouvelée, à la fois résolument moderne et authentiquement polynésienne. C'est dans ce sens que Brami Celentano (2002) étudie l'affirmation identitaire des jeunes Tahitiens du siècle actuel qui revendiquent leur spécificité *mā'ohi* à travers des pratiques traditionnelles modernisées. Ils se situent face à deux formes d'héritage concernant l'engouement récent pour la culture ancestrale : d'une part la revendication d'une identité *mā'ohi* spécifique et la contestation de la domination française, et d'autre part l'instrumentalisation de la culture à des fins économiques *via* le tourisme. Ils s'inscrivent dans un champ culturel remodelé et dynamisé : survalorisation des qualités physiques – dont la pratique du tatouage marque une *"volonté d'inscrire sur le corps cette culture* mā'ohi *recouvrée"* (p. 654) – ; renouveau de la culture marquisienne – dont Ginolin (2002) dépeint la réhabilitation, la redécouverte et la réappropriation de la culture traditionnelle permettant de conjuguer particularisme culturel et inscription dans la large société polynésienne contemporaine – ; et *"sentiment d'appartenance à une entité sociale distincte à Tahiti : la communauté* mā'ohi*, par opposition aux communautés chinoise et* popa'a*"* (Brami-Celentano, 2002, p. 654). Leur fort engagement associatif résulte d'une forme de pragmatisme et se substitue à l'engagement politique

---

cipalement les Européens, et parmi eux les Anglais puis les Français, mais aussi les Chinois). Ils sont définis par Saura (1985) comme issus du mélange ethnique, étant parvenus à fusionner et non pas additionner des emprunts aux deux cultures (langue, religion, vie professionnelle, vie communautaire, souci de l'éducation). Un demi *" réunit en lui, additionne, synthétise et accentue à la fois, certains traits culturels, socio-économiques et physiques empruntés aux autres groupes ethnoculturels présents en Polynésie française, sans pouvoir être globalement rattaché à aucun d'entre eux"* (Saura, 1985, p. 5). Les demis réalisent selon l'auteur « l'idéal culturel », c'est-à-dire accéder à la culture occidentale. Cependant cette acquisition se fait au détriment de la culture *ma'ohi*, considérée comme un acquit qu'on n'a pas besoin de conquérir.

(assimilé à une aliénation d'une identification partisane). La jeunesse tahitienne actuelle fait ainsi preuve d'un véritable effort d'adaptation grâce à une synthèse innovante en parvenant à combiner discours souvent culturaliste et comportement pourtant moderniste. Ce processus de création syncrétique d'*"aménagement de modèles culturels importés en accord avec les valeurs polynésiennes – disons leur mā'ohisation –"* (p. 657) révèle une disjonction dans leur identité. Cette dernière est caractérisée d'une part par leur quête de repères identitaires et un manque réel de ressources économiques (sur le sol polynésien, les richesses sont réparties de façon extrêmement inégalitaire) et d'autre part par leur double survalorisation de l'identité *mā'ohi* (idéalisation du passé ancestral et implication dans des activités socialement gratifiées bénéficiant au développement économique du Territoire).

1.1.3. Essentialisme : représentations du « Polynésien »

Loin d'être circonscrit à la seule Polynésie française, un agrégat de stéréotypes traduit localement une vision largement exprimée par les divers « visiteurs » des contrées exotiques (qu'ils soient agents des états colonisateurs, envoyés de l'entreprise évangélisatrice, ou encore ethnologues) sous quelque latitude que ce fût : celle d'une « mentalité primitive » au sens de Lévy-Bruhl (1922). La tradition ethnologique du Grand Partage, qui stipule l'existence d'une séparation entre deux genres de sociétés et de cultures (sociétés primitives *vs.* civilisées, sociétés traditionnelles *vs*. modernes, sociétés simples *vs*. complexes, etc.), attribue les traits suivants au Polynésien, appréhendé comme une entité univoque.

1.1.3.1. Représentations ethnocentrées : mythe du « bon sauvage »

Afin de bien saisir sur quel fond représentationnel se construit la culture polynésienne contemporaine, il nous semble important de rapporter ici les images plus ou moins diffuses véhiculées depuis l'origine de la rencontre entre la population autochtone et les premiers navigateurs jusqu'à nos jours. À la fin de XVIII^{ème} siècle, la théorie du primitivisme de Rousseau conduisait à idéaliser l'état de nature, à se mettre en quête du paradis perdu. Aux yeux des Occidentaux, les autochtones polynésiens condensaient alors en eux toutes les caractéristiques du « bon sauvage » qu'il convenait de civiliser. Le regard porté sur eux, tantôt condescendant sous couvert sincère de bienveillance (le *Journal de James Morrison, second maître à bord de la Bounty*[116] avec son annexe intitulée *Description de l'Île de Tahiti et des mœurs des insulaires* en fournissent une parfaite illustration), tantôt dépréciatif, persiste dans le temps. Ainsi retrouve-t-on en 1974 dans un dossier de la Société des Océanistes une description de l'enfant tahitien (Weinmann, 1974), présenté comme une entité unique et généralisée : *"Tahiti est le pays de l'enfant-roi"* (p. 1), son éducation est *"réduite au strict minimum"* (p. 14), sa mère cède à tous ses caprices, il est chahuteur et moqueur, peu fidèle ; il appartient à un *"peuple spontané et généreux"* (p. 33) mais *"peu doué pour l'abstraction" (*p. 15), il a un très grand sens de l'observation et une extraordinaire habileté manuelle et physique mais se montre peu capable de créativité et de fournir un effort soutenu, son *"besoin de vivre en groupe traduit, au fond de la nature polynésienne, une aversion totale pour la solitude et l'action isolée"* (p. 19), il hérite de l'*"insouciance paisible du tempérament tahitien"*

[116] Ce journal de bord a été tenu de 1787 à 1792. Il fut publié en 1930 en Angleterre, puis traduit en 1966 par la Société des Océanistes (Le Brun, 2015).

(p. 10). Les poncifs se succèdent au fil du texte sans s'émouvoir de leur propres contradictions, figeant la nature polynésienne dans le temps : *"des attitudes immuables semblent avoir été établies une fois pour toutes et les générations se succèdent sans trouver lieu à changements"* (p. 26). L'ensemble de ces caractéristiques présupposées forment un discours rassurant pour l'enseignant occidental mu par sa mission civilisatrice. Elles confortent son sentiment de supériorité (son système de pensée étant, c'est bien connu, fondé sur la raison), lui évitant ainsi de remettre en cause ses propres schémas mentaux.

Si le caractère radical et ethnocentré de ces représentations peut sembler excessivement marqué, il n'en demeure pas moins que les mentalités polynésiennes sont aujourd'hui façonnées par la vision occidentale de la Polynésie et de son peuple d'origine, une vision alimentée par les arguments auto-justificateurs de l'entreprise coloniale. Rigo (1997) montre la persistance de lieux communs, creusets du « malentendu culturel » : le primitif vit dans un continuel présent, c'est un monde d'enfant où on ne sent rien profondément, la caractéristique principale de l'esprit *mā'ohi* est son instabilité, etc. pour ne citer que ceux-là. Dans un sondage conduit auprès d'élèves de Tahiti, Couchaux (2005) relève que ceux-ci ont intégré dans leur identité cette vision occidentale, se considérant eux-mêmes comme des sauvages à civiliser, à éduquer : *"être d'oppression"*, le colonisé *"est fatalement un être de carence"*, écrivait Memmi (1973). L'intériorisation de telles images, la souscription à la mystification colonisatrice[117] (Memmi, 1973), nourrissent inévitablement un sentiment auto-dépréciatif et un complexe de dépendance qui continuent de se construire à travers l'illettrisme, la non maîtrise du français, l'échec scolaire et la pauvreté de la population locale, provoquant sentiments de honte, d'infériorité et de stupidité.

1.1.3.2. La cognition polynésienne : une vulgate culturaliste

La conception holistique (point de vue qui consiste à considérer les phénomènes comme des totalités) constitutive d'une cognition polynésienne figure au nombre des représentations essentialistes : *"la pensée tahitienne serait essentiellement perceptuelle (imagée), holistique et fortement encontextualisée"* (Troadec, 1996, p. 60). Cette vision « traditionnelle » s'ancre dans une conception qui *"embrasse la culture et la nature dans un mouvement spirituel qui est vécu davantage comme une source de sagesse présente et personnelle, que comme un retour en arrière, à des temps mythifiés. La Tradition s'incarne dans l'actualité pour exprimer une vision cohérente du monde"* (Saint-Martin, 2013, p. 136). Cet univers mental polynésien impliquerait un certain type de processus cognitif, sous-entendu, opposé à un processus analytique ayant la préférence des Occidentaux. L'hypothèse d'un conflit entre ces deux types d'apprentissages conduit à un débat sur la pertinence de modalités didactiques occidentales en contexte polynésien. La conception holistique des savoirs entre en contradiction avec la manière cloisonnée, juxtaposée dont l'école métropolitaine a construit ses modèles, *"toute forme d'hybridité étant ressentie comme un danger pour les apprentissages"* (Moore, 2009, p. 107). Pour Cross-Lahanier (1992), l'enfant bi-culturel

[117] D'après Memmi (1973) : "*Confronté en constance avec cette image de lui-même, proposée, imposée dans les institutions comme dans tout contact humain, comment n'y réagirait-il ? Elle ne peut lui demeurer indifférente et plaquée sur lui de l'extérieur, comme une insulte qui vole avec le vent. Il finit par la reconnaître, tel un sobriquet détesté mais devenu un signal familier. L'accusation le trouble, l'inquiète d'autant plus qu'il admire et craint son puissant accusateur. N' a-t-il pas un peu raison ? murmure-t-il. Ne sommes-nous pas tout de même un peu coupables ? Paresseux, puisque nous avons tant d'oisifs ? Timorés, puisque nous nous laissons opprimer ? Souhaité, répandu par le colonisateur, ce portrait mythique et dégradant finit, dans une certaine mesure, par être accepté et vécu par le colonisé. Il gagne ainsi une certaine réalité et contribue au portrait réel du colonisé"* (p. 117).

polynésien est défini par un rattachement paradoxal et une navigation entre deux systèmes culturels qui diffèrent par leurs valeurs et leurs références : *"En Polynésie, l'enfant dispose de deux référentiels et les fonctions qui lui sont assignées peuvent être complètement antagonistes d'un système à l'autre"* (p. 76).

Il existerait donc une manière polynésienne d'apprendre. Salaün (2013) indique (à propos de la Nouvelle-Calédonie notamment, mais le constat vaut aussi pour la Polynésie française) que la recherche a fait primer une lecture culturaliste (toujours dominante aujourd'hui) en évoquant l'altérité culturelle pour expliquer un conflit de styles d'apprentissage. Nous présentons dans ce paragraphe quelques argumentations parmi les nombreuses relevées dans ce sens. Tetahiotupa (2009) rapporte les résultats d'une étude japonaise avançant la thèse d'une dominance du cerveau gauche chez les Polynésiens pour les dimensions affectives, ce qui entraînerait ceux-ci à aligner leur discours sur celui de l'autre plutôt qu'à s'opposer et argumenter, afin de « faire plaisir ». Troadec (1996) vise à ouvrir la voie à une psychologie cognitive interculturelle en fondant ses propositions sur l'existence d'une *"« cognition polynésienne », expression singulière du potentiel cognitif universel"* (p. 60). Ginolin (2002) rapporte la prédominance du mimétisme dans l'apprentissage, une démarche basée sur l'observation et l'imitation, et non sur le langage qui théoriserait une pratique. Ces méthodes d'enseignement-apprentissage seraient héritées des procédés traditionnels utilisés par les anciens *tahu'a*, associant alphabétisation et prière dans un rituel commun (Saint-Martin, 2013) : dans des lieux sacrés propices à la concentration, suivi d'un travail colossal sur la mémoire (Perini, 1992). Saura (2008) estime que les Polynésiens ont un rapport vertical au savoir, quand celui des occidentaux serait davantage horizontal[118].

1.1.3.3. Entre revendication et déni culturels

L'observation des phénomènes culturels, sociétaux, identitaires, etc., nécessite d'historiciser ceux-ci au risque d'oublier que toute posture s'inscrit et s'étudie à l'aune des configurations contextuelles. En l'occurrence, le culturalisme tel que nous l'évoquons ici prend son sens à un moment précis d'une histoire (en l'occurrence coloniale) ayant façonné les *habitus* contemporains. L'affirmation culturelle et identitaire des Polynésiens les conduit à revendiquer une spécificité culturelle des populations du triangle polynésien (Brami-Celentano, 2001) participant à la définition de l'humanité. Les valeurs *mā'ohi* originelles bénéficient d'un fort capital affectif et sont valorisées : lignage, harmonie avec la nature, hospitalité, amour, compassion, respect, solidarité, sentiment communautaire... Les finalités de ces revendications culturelles sont plurielles et diversement hiérarchisées : processus de reconnaissance (identification / différenciation)[119], déve-

---

[118] "*Les sociétés modernes, occidentales, vivent aujourd'hui dans l'idée que le savoir n'appartient a priori à personne ; il ne court donc pas le risque d'être confisqué ou monopolisé illégitimement. Dans ce type de pensée, tout savoir appartient potentiellement à celui qui se donne les moyens d'y accéder par son travail, son courage, son talent. La connaissance est un domaine supérieur vers lequel tout individu peut se hisser, une richesse qui circule en quelque sorte en dehors des gens, au-dessus des gens, horizontalement. À l'inverse, dans les sociétés traditionnelles, le savoir, surtout lorsqu'il est relatif à l'origine des groupes sociaux, circule ou plutôt se diffuse de génération à génération. Il est constitutif de ces groupes et réciproquement ne saurait exister indépendamment d'eux. La perception des traditions y est verticale : ces savoirs sont certes immatériels, c'est-à-dire en quelque sorte situés au-dessus de la matérialité du groupe, mais ils se situent aussi dans la continuité verticale stricte de ces groupes, dont ils constituent la part spirituelle inaliénable."* (Saura, 2008, p. 306-307)

[119] Nous avons notamment vu en quoi l'interlangue reflète une quête identitaire, une expression de la « tahitianité » : "*Le* kaina*, forme langagière hybride, est certes le produit du métissage, mais aussi l'expression du processus de la construction identitaire tahitienne"* (Saint-Martin, 2013, p. 400).

loppement économique (tourisme « exotique »), orientations politiques (notamment indépendantistes), sauvegarde patrimoniale, citoyenneté (cohésion sociale), pédagogique (renforcement du sentiment de fierté d'être polynésien dans un cadre scolaire), etc.

À l'opposé se situent des phénomènes de déni culturel. L'auto-construction identitaire ne peut faire l'impasse sur le regard porté sur soi par autrui. Les Polynésiens ont dû construire leur identité à partir du regard de l'étranger (dont nous avons vu plus haut les représentations ethnocentrées). Certains intellectuels (nous faisons ici référence à l'analyse qui nous a été proposée par un membre de l'Académie tahitienne) expliquent que la rupture occasionnée par l'arrivée des occidentaux a provoqué chez les Polynésiens contemporains un refoulement du passé qui empêche fondamentalement leur affirmation identitaire : l'histoire se serait en quelque sorte arrêtée au moment de la rencontre, conduisant au refus de revisiter la période. D'une part, le processus, trop douloureux, aboutit alors à l'émergence d'un tabou, et d'autre part cet examen rétrospectif potentiellement subversif se révèle éventuellement menaçant pour l'ordre social. L'impensé est indicible et se mue en déni de sa propre histoire, ce jeu de protection de soi engageant alors une boucle d'auto-renforcement (en n'y pensant pas, on n'a pas besoin d'y penser). La langue est symptomatique de ce déni et conduit inévitablement à l'insécurité linguistique. La langue est refoulée, comme est refoulée l'histoire. L'imposition linguistique du français a engendré un double niveau de culpabilité chez les autochtones : échec de n'avoir pas pu/su préserver sa langue, et maîtrise lacunaire de la langue française. Cette culpabilité se transmet implicitement de génération en génération, jusqu'à se traduire en classe par une gêne, voire une honte à s'exprimer dans sa langue d'origine ou dans une interlangue. C'est bien ce que Couchaux (2005) a pu analyser dans les représentations des élèves : « être Tahitien » est corrélé pour eux à la maîtrise orale et écrite de la langue tahitienne. En conséquence, les difficultés dans cette langue posent des problèmes identitaires aux apprenants. Ils préfèrent alors garder le silence (à l'oral comme à l'écrit) plutôt que de s'exposer à une remise en cause d'un des éléments constitutifs de leur identité.

1.2. Culture de l'école, culture à l'école

1.2.1. Acculturation scolaire en contexte postcolonial

1.2.1.1. Implantation de l'École républicaine en terrain autochtone

En Polynésie précoloniale, la transmission intergénérationnelle s'effectuait traditionnellement en l'absence de toute institution spécifiquement dédiée. Par la suite, l'obligation scolaire faite par les colons français aux autochtones contraint ces derniers à se couler dans la forme scolaire d'un système présentant un fort homomorphisme avec le modèle métropolitain. L'imposition de la scolarisation, et partant, d'apprentissages scolaires, apporte de fait une modification substantielle à ce que les jeunes générations doivent apprendre d'une part, et aux modalités même de la transmission d'autre part (l'une fondée en raison sur l'écrit, l'autre héritière d'une tradition profondément orale). L'enfant polynésien est alors confronté à deux modes de socialisation (Perini, 1985) dont les objectifs et méthodes éducatives sont distincts (Malogne, 2001), le conduisant possiblement à un conflit d'allégeance entre ses parents et ses enseignants (Atger-Lapusan, 2009). La transmission ne se déroule plus uniquement en milieu écologique, mais dans une institution fondée sur des principes républicains et obéissant à ses propres règles (Rigo, 2009) : la maîtrise du

lire-écrire (en langue française) est érigée en condition absolue d'accès à une forme de liberté, ses règles de distribution de la parole diffèrent de celles en usage dans le milieu domestique (à l'école, celui qui sait et a autorité est celui qui pose des questions) et son idéologie humaniste s'accompagne d'une prétention à transmettre de l'universel dans une conception évangélisatrice et impérialiste : *"on part d'une vérité particulière (religieuse, culturelle…), on la tient pour absolue et on se fait un devoir de la diffuser à tout le monde, avec ou sans leur gré"* (p. 84-85). La sanction apportée par l'école peut être positive (intégration permettant au sujet de dépasser ses appartenances, promotion sociale) ou négative (disqualification de l'appartenance, échec scolaire et professionnel comme effet de la rupture culturelle), ce qui constitue un paradoxe pour l'enfant : sa réussite à l'école rime alors avec trahison de sa famille et de la communauté, tandis que son échec scolaire représente le symptôme d'une famille inapte à l'éducation (Cross-Lahanier, 1992).

Implantation de l'école républicaine signifie corrélativement importation potentielle de modèles didactiques occidentaux, tels que l'enseignement explicite : reconnaissance du caractère opératoire de la clarté cognitive et de la métacognition, démarches d'explicitation et de verbalisation. S'engage alors une réflexion d'ordre éthique. Ces orientations didactiques se distinguent pour certains par leur négation d'une particularité fondamentale de la culture tahitienne, soit son inscription dans une longue tradition orale : cette confrontation opérée entre autres par la rencontre scolaire génère ce que Lavondès (1985) considère comme un rapport conflictuel à l'écrit, *"une grande désaffection pour la lecture à un point tel qu'on peut se demander si, encore aujourd'hui, les Tahitiens n'ont pas fait le choix de préférer l'oral et le visuel à l'écrit"* (p. 143) (eu égard à nos propres observations de 2014 à 2017, nous nous permettons néanmoins de nuancer une telle affirmation : la lecture ne semble pas être une activité rare et marginale à Tahiti[120]). Partant du fait que les théories acceptées par la culture dominante *"ne fonctionnent plus comme une description de la nature humaine et de son développement, [mais] deviennent des représentations culturelles acceptées, et elles donnent une réalité sociale aux processus qu'elles entendent expliquer et, dans une certaine mesure, aux « faits » qui leur permettent de les établir"* (Bruner, 2008, p. 161), les modèles d'enseignement occidentaux s'auto-légitiment, s'exposant ainsi à la suspicion d'une perspective ethnocentrée. Des voix s'élèvent alors pour revendiquer l'importance de prendre en compte la fracture sociolinguistique et socioculturelle entre cultures « française » et « tahitienne » dans les démarches pédagogiques (Fève, 1992 ; Millaud, 1992). On retrouve dans ces revendications l'opposition entre condamnations essentialistes et universalistes, là où nous percevons pour notre part des phénomènes d'interculturation. Si l'on ne peut nier l'importation depuis l'occident de modèles d'enseignement, force est de constater le dynamisme avec lequel les formateurs polynésiens (ceux de la cellule LCP en ce qui nous concerne) et les enseignantes avec lesquelles nous avons travaillé s'en emparent pour leur donner une forme locale sans les renier aucunement, dans un processus d'adaptation (selon la perspective piagétienne d'équilibration par un double processus d'assimilation-accommodation). Il existe une indigénisation de la forme scolaire.

[120] Pour ne citer que quelques exemples, nous avons observé des lecteurs de La dépêche de Tahiti (quotidien local), des clients et flâneurs dans les cinq librairies de Papeete, des lectrices de magazines sur le ferry assurant la liaison entre Tahiti et Moorea, etc. La médiathèque située à Papeete compte 14000 ouvrages dans son département dédié aux enfants, et 16400 destinés aux adultes.

1.2.1.2. La rencontre entre l'École et la culture

Quelques clarifications terminologiques s'imposent concernant la notion de culture scolaire pour éviter tout malentendu. Trois axes dialogiques peuvent être distingués : la tension entre « humanités » (conception élitiste par la classe dominante de LA Culture) et une conception anthropologique, la tension entre culture patrimoniale et processus d'acculturation et la tension entre culture au sens anthropologique et culture scolaire (Saint-Martin, 2013). C'est dans cette dernière tension que se niche le principal malentendu interculturel sur l'explication de l'échec scolaire des jeunes Polynésiens. Là où certains voient un écart entre culture locale et culture française (les langues en constituent l'illustration emblématique) dont les élèves seraient les victimes d'un inconciliable rapprochement, une autre perspective envisage que les entraves se situent davantage du côté de la difficulté d'accès à la culture scolaire (difficultés fortement liée aux déterminants socio-économiques et au capital culturel)[121]. Salaün (2010a, 2013) invite cependant à relativiser ces conceptions. La marginalisation scolaire des autochtones (mélanésiens dans le cadre de son étude) étant multidimensionnelle, isoler une variable prépondérante (appartenance socioculturelle, déterminants socio-économiques) est difficile et potentiellement trompeur. L'appel explicatif aux discontinuités culturelles entre famille et école (en termes de styles d'apprentissage) reflète un point de vue traditionnel, une interprétation culturaliste et une approche anthropologique basée sur une réflexion ethnique et psychopédagogique, il constitue *"un avatar contemporain des théories de la primitivité"* (Salaün, 2010, p. 248). La tension entre modèle national conventionnel et diversité culturelle met en exergue les frottements entre *"les modèles théoriques, les expériences pratiques d'éducation adaptée aux autochtones et les exigences en termes d'acquisition d'une culture commune"* (Salaün, 2010, p. 13).

1.2.2. Transmission culturelle à l'école

1.2.2.1. Transposition didactique des savoirs sociaux

Plus largement, il est *"question de la construction des savoirs au croisement de logiques curriculaires et de conceptualisations des acteurs"* (Pagoni, 2004, p. 1). L'École bénéficie d'une grande autonomie dans la constitution des savoirs scolaires, elle crée et développe des formes culturelles qui n'appartiennent qu'à elle (notons à cet égard que la distinction même entre « culture scolaire » et « culture extrascolaire » s'origine dans un découpage qui mérite d'être questionné[122]). Plusieurs conditions doivent être remplies pour que des savoirs sociaux deviennent des objets d'apprentissage dans le cadre scolaire. Les savoirs sont donc d'un genre tout à fait particulier : ils doivent être enseignables (c'est-à-dire transmissibles), programmables (en se pliant à la planification sans pour autant être dénaturés) et légitimes (validés par un groupe d'experts reconnus pour cela). Ainsi décontextualisés, transmis, évalués et dépersonnalisés, ils sont passés au filtre de la transposition didactique. Salaün (2011) fait remarquer à cet égard que l'écart entre

[121] Notons à cet égard que l'objectif de la forme scolaire est surdéterminant dans les discours des formateurs et des praticiens que nous avons côtoyés : il s'agit de faire en sorte que l'enfant se comporte en élève.

[122] Reuter (2014) explore les limites et les risques de la distinction théorique entre « culture scolaire » et « culture extrascolaire » : figement de cette bipolarité en une opposition, sous-estimation de la multiplicité des cultures à l'intérieur même de chacun de ces deux pôles, ethnocentrisme lettré, valorisation / dévalorisation de l'une ou de l'autre, etc.

culture d'origine et culture scolaire est alors ici maximal, la communauté autochtone mettant en œuvre des *"modes de transmission et de validation des acquis […] fondés sur l'oralité, l'apprentissage par observation-imitation et sur une évaluation soit diffuse soit au contraire extrêmement formalisée et qui engage la société toute entière (dans le cas des rites d'initiations par exemple)"* (p. 168) quand l'école propose des savoirs fondés en raison par la culture écrite.

Salaün (2010) s'appuie sur le travail d'Ellen & Harris (2000) pour décrire les caractéristiques des savoirs autochtones : ce sont des savoirs locaux, oraux, qui se fondent sur l'engagement pratique, ils sont empiriques, maintenus par tradition, constamment négociés, inégalement maîtrisés à l'intérieur de la société, fragmentaires (distribués entre les personnes et les espaces), fonctionnels et holistiques. Par le fait même qu'ils sont transformés en produit scolaire, ils sont en quelque sorte dénaturés : ce qui est enseigné n'est pas le savoir social de référence, mais son substitut didactique. Les savoirs scolaires sont génériques, alors que les savoirs autochtones sont spécifiques, locaux et hautement personnalisés. Les savoirs autochtones (holisme de la connaissance) se coulent donc difficilement dans le moule disciplinaire (logique de cloisonnement).

1.2.2.2. L'École comme vecteur de transmission patrimoniale

Se pose alors la question de l'authenticité de la culture telle qu'elle est enseignée en contexte scolaire et de l'adéquation entre le substitut et l'original. L'introduction du *'orero* à l'école et les controverses qu'elle a suscitées autour de son procès en inauthenticité exemplifient le débat. Salaün (2017) développe ce point au regard de « l'invention de la tradition ». La tension éthique entre savoirs autochtones et savoirs scolaires est résumée dans cette interrogation de Salaün (2011) : *"sont-ils commensurables et jusqu'où sont-ils compatibles, dans le respect à la fois de la forme scolaire et du sens de la culture enseignée ?"* (p. 144). En découlent pour l'auteure deux autres questions dialectiques : que fait-on à la culture autochtone quand on l'enseigne (question des effets de la transmission des savoirs sur leur contenu lui-même) ? Que fait-on à l'école quand on y fait entrer une culture particulière (question des effets sur la forme scolaire de l'introduction de nouveaux types de savoirs) ?

Si l'on considère que la fonction traditionnelle de l'école est de *"« transmettre aux jeunes des savoirs qu'ils ne peuvent acquérir ailleurs qu'à l'école » (Bautier, Rochex, Charlot, 1992) », […] la prise en compte des langues et cultures autochtones déroge à cette mission"* (Salaün, 2010, p. 158). Sur l'axe culture – cognition, Salaün (2013) relève deux perspectives : une option culturaliste qui pose la langue comme vecteur de la culture dans une visée de perpétuation de la culture par l'école grâce à l'introduction d'éléments culturels traditionnels « authentiques » ; et une option cognitiviste qui envisage les langues comme des instruments de l'épanouissement personnel et du développement intellectuel de l'enfant pour développer des compétences scolaires. Cette option rencontre la méfiance de ceux qui y voient un stratagème pour mieux faire acquérir la langue du colonisateur (comme évoqué en 1.1.2.4. par le recours à l'image du cheval de Troie). Éviter une logique concurrentielle, et partant, le ghetto culturel par le culte de la différence (Racine, 1992), implique que l'École transmette deux types de savoirs, sans demander de sacrifier l'un au profit de l'autre : les savoirs transculturels qui n'appartiennent à personne et les savoir-faire locaux qui doivent être reconnus et valorisés pour permettre à l'apprenant de s'inscrire dans cet espace scolaire (Rigo, 2009).

Saint-Martin (2013) considère dès lors que la professionnalité de l'enseignant est à construire entre deux pôles : celui de la culture tahitienne (*"professionnalité déterminée par des éléments contextuels du monde polynésien"*, p. 564) – vision holiste, importance du lignage, valorisation de la culture locale, l'enseignant est modèle, voire guide – et celui de l'école républicaine – élaboration consciente de gestes professionnels, en tension entre systèmes de valeurs de cultures différentes dont l'association est potentiellement conflictuelle. En réussissant cette synthèse, l'enseignant *"exprime conjointement la valorisation d'une culture polynésienne ancestrale, fondée sur le lignage, et aussi la valorisation de la culture laïque occidentale associée à une forme de rationalité. Cette construction produit une définition syncrétique de la culture scolaire : la culture préserve l'humanité, ainsi, accéder à la culture c'est devenir humain, en somme, l'école « élève », au sens étymologique du terme éduquer"* (p. 564-565).

1.2.2.3. Le rapport au corps à l'École

Tant nos observations que nos lectures nous invitent à aborder la dimension corporelle et sa prise en compte dans le processus formel d'enseignement-apprentissage relativement aux acquisitions linguistiques et culturelles. Prenant pour objet d'étude les postures corporelles des *mamas* lors de confections artisanales traditionnelles, Ginolin (2002) avance que le corps est culturellement éduqué en Polynésie, et ce, depuis le plus jeune âge : il est à la fois outil pour la fabrication artisanale et moyen de communication par des contacts physiques, ces multitudes d'interactions brèves évitant le recours à la parole. Pour l'auteur, le corps est socialisé, les postures révélant *"la manifestation inconsciente d'une éducation du corps par la société elle-même"* (p. 40). Il observe que le mimétisme des gestes, postures et attitudes prédomine dans l'apprentissage, la démarche étant basée sur l'observation et l'imitation.

Le corps est également mobilisé dans la mimogestualité conversationnelle des Tahitiens (Perini, 1992). Accordant un primat incontestable au non-verbal en Polynésie (*"*La *mimogestualité a dans la culture* mā'ohi*, au plan de l'importance, une valeur communicative sans commune mesure avec son homologue française"*, p. 92-93), l'auteur indique que le verbe ne serait pas le véhicule privilégié de communication, les Tahitiens se montrant économes en mots. Le langage gestuel, à base de gestes et de mimiques, se substitue au langage verbal : le geste est une parole. Regards, micro-gestes des paupières, des sourcils fonctionnent comme des quasilinguistiques et servent à exprimer émotions et sentiments. Perini, considérant que la mimogestualité conversationnelle est un véritable paralangage pour l'apprenant tahitianophone, regrette qu'elle ne soit pas prise en compte à l'école, ce qui constitue selon lui un frein sur le plan scolaire.

Raapoto (1997) le rejoint sur ce point : les paramètres extralinguistiques semblent ignorés dans les démarches d'enseignement, alors qu'ils revêtent selon lui un aspect fondamental de l'oralité polynésienne. Le passage à l'écrit occulte les nuances permises par le non verbal : *"les contenus sémantiques liés à la mimogestualité, des éléments relevant de l'implicite, du sous-entendu sont comme sclérosés et tombent d'eux-mêmes sans passer dans l'écriture"* (p. 65). Raapoto déplore l'absence de recherches (à l'exception de celle de Perini) sur les phénomènes non verbaux des langues polynésiennes, alors qu'il s'agit selon lui de "*l'aspect le plus authentique et le plus vivant du* Reo Mā'ohi*"* (p. 35). L'intonation serait un paramètre à réhabiliter dans les programmes d'enseignement en ce qu'elle *"comporte [...] une réalité logique interne qui lui est propre"* (p. 39). Des conceptions identiques ont été formulées lors de nos échanges avec divers

acteurs (enseignants et formateurs) : bien que reconnus comme fortement indexés à la communication en *reo*, les gestes non seulement ne sont pas enseignés (c'est un impensé), mais, paradoxe s'il en est, ils doivent disparaître au profit de la verbalisation et de l'abstraction. La position culturaliste n'est pas soutenue jusqu'à son terme : l'enjeu formel de socialisation scolaire surdétermine la formation du locuteur.

1.2.3. Culture professionnelle des enseignants

Nous avons jusqu'ici traité la culture en contexte scolaire du point de vue de ce qui est transmis aux élèves, et notamment sa transmission à travers le *reo mā'ohi*. La transmission aux élèves d'une langue chargée d'histoire et représentative d'une appartenance culturelle dans laquelle les enseignants ne se retrouvent pas vraiment pose la question du sens que les enseignants donnent à cette activité. Que peut-on dire plus précisément de la culture des enseignants du Territoire[123], en particulier en relation à cet objet d'enseignement : comment peut-on caractériser leur culture professionnelle ? Nous avons présenté dans la partie précédente les éléments structurels de la formation des enseignants du premier degré en Polynésie française et abordé les questions que semblent se poser les praticiens relativement au domaine d'enseignement LCP (Partie I, Chapitre 4, point 3.4.2.). Il nous faut aller plus avant pour repérer les éléments constitutifs de leur culture professionnelle.

1.2.3.1. Approche générique

La clinique de l'activité, en psychologie du travail, mobilise des concepts qui nous semblent tout à fait compatibles avec la définition de la culture telle que nous l'avons proposée *supra*. Dans la filiation historico-culturelle de Vygotski, Clot (1999) considère que le fonctionnement humain est d'abord collectif. Il a développé le concept de « genre professionnel » pour désigner *"les « obligations » que partagent ceux qui travaillent pour arriver à travailler, souvent malgré tout, parfois malgré l'organisation prescrite du travail"* (Clot & Faïta, 2000, p. 9). Le genre professionnel correspond à un « intercalaire social » entre le prescrit et le réel, une « culture professionnelle collective » (terme qu'il emprunte à Jouanneaux) :

> *"L'activité qui se réalise dans un genre donné a une partie explicite et une autre partie « sous-entendue ». […] La partie sous-entendue de l'activité est ce que les travailleurs d'un milieu donné connaissent et voient, attendent et reconnaissent, apprécient ou redoutent ; ce qui leur est commun et ce qui les réunit sous des conditions réelles de vie ; ce qu'ils savent devoir faire grâce à une communauté d'évaluations présupposées sans qu'il soit nécessaire de re-spécifier la tâche chaque fois qu'elle se présente. C'est comme un « mot de passe » connu seulement de ceux qui appartiennent au même horizon social ou professionnel. Ces évaluations communes sous-entendues prennent dans les situations incidentielles une signification particulièrement importante. En effet, pour être efficaces, elles sont économiques et le plus souvent elles ne sont pas même énoncées. Elles sont entrées dans la chair des professionnels, pré-organisent leurs opérations et leur conduite ; elles sont en quelque sorte soudées aux choses et aux phénomènes correspondants. C'est pourquoi elles ne requièrent pas de formulations verbales particulières. L'intercalaire social du genre est un corps d'évaluations communes qui règlent l'activité personnelle de façon tacite."* (Clot, 1999, p.34)

[123] Nous restreignons notre réflexion aux enseignants que nous avons rencontrés dans le cadre de leur exercice en classe, au cours d'actions de formation ou avec qui nous avons échangé de manière informelle. Notre source privilégiée d'observation provient bien évidemment des cinq (puis quatre) enseignantes avec lesquelles nous avons collaboré dans le cadre de cette recherche.

En tant que mémoire impersonnelle d'un milieu, le genre correspondant à des traditions acquises, construites, des obligations et règles informelles et implicites servant de ressources pour l'action. *"D'abord objet d'une assimilation par le sujet, [le genre] est ensuite mis au service de son action comme moyen de la réaliser"* (Clot, 1999, p.94) :

> *"le genre est fait pour agir, s'achève dans la situation vécue ou plutôt prend tournure à ce moment-là. Disponible, il est alors disposé par les travailleurs pour accomplir l'action. C'est l'instrumentation symbolique et technique d'un collectif de travail qui éprouve, à travers elle, les solidarités réelles ou déchirées de son histoire passée et à venir."* (Clot, 1999, p. 164)

Le recours au concept de genre permet d'envisager la culture professionnelle « agissante » des enseignants. Chacun d'eux se l'approprie à sa manière, et cette appropriation se manifeste à travers son « style » individuel : une modulation, *"une transformation du genre dans l'histoire réelle des activités en moyen d'agir"* (Clot, 1999, p. 213) :

> *"Cet intercalaire social [*i.e. *le genre] n'est pas seulement une contrainte, même s'il organise des obligations qui s'imposent à tous. C'est tout autant un trait d'union et un ensemble de ressources grâce auxquelles l'action individuelle s'éprouve et s'évalue et qui forme donc autant de ressorts disponibles pour son développement. Le genre social, en définissant les frontières mouvantes de l'acceptable et de l'inacceptable dans le travail, en organisant la rencontre du sujet avec ses limites, sollicite le style personnel. Du coup, le style individuel devient la transformation des genres par un sujet, en moyens d'agir dans ses activités réelles. Autrement dit, le mouvement par lequel ce sujet se libère du cours des activités attendues, non pas en les niant, mais par la voie de leur développement."* (Clot, 1999, p. 43)

Le style est le retravail des genres en situation. Par l'émergence de son style, le sujet s'affranchit du genre, *"non pas en le niant mais à travers sa transfiguration"* (Clot, 1999, p. 202). Bien loin d'être statique, le genre évolue au contraire par l'entremise de l'appropriation stylistique des sujets. Genre et style professionnels entretiennent une relation dialectique :

> *"La plasticité des genres dépend des styles. […] l'inverse est vrai également […] : il existe une double vie du style, à la fois personnel et impersonnel. C'est la maîtrise du genre qui permet de s'en libérer, la création stylistique supposant la connaissance du genre « sous toutes ses coutures ». […] Le style dégage ou libère le professionnel du genre non pas en niant ce dernier, non pas contre lui, mais grâce à lui, en usant de ses ressources, de ses variantes, autrement dit par la voie de son développement, en le poussant à se renouveler."* (Clot, 1999, p.33)

Pour Clot, *"c'est ce processus de métamorphose des genres, promus au rang d'objets dans un inventaire imperceptible en cours d'action, qui convoque les créations stylistiques et garde les genres vivants"* (Clot, 1999, p. 214). Le genre n'est donc jamais figé mais transitoire, toujours inachevé.

Cette approche est fortement congruente avec notre acception de la culture : les membres d'une culture s'approprient tacitement un ensemble de textes et de pratiques en les modelant à leur façon, participant ainsi au processus dynamique de sa transformation. La culture professionnelle des enseignants ne réside ni dans le genre impersonnel du métier, ni dans leur style personnel, mais dans le mouvement entre les deux instances, lequel permet le développement.

C'est en ce sens que *"l'individu est ainsi tout à la fois un produit de l'histoire et un agent autonome et créatif à travers ses conceptualisations nouvelles"* (Numa-Bocage, 2008). Dans une perspective de didactique professionnelle (que nous présentons par la suite), Pastré (2014) distingue trois dimensions constitutives de la culture : la dimension épistémique concerne les connaissances et savoirs présents dans toute culture ; la dimension pragmatique est relative aux manières de faire associées à des valeurs ; la dimension expérientielle articule les deux précédentes en ce qu'elle relie les pratiques et les savoirs à un sujet. *"C'est ce qui fait qu'une culture n'est pas une juxtaposition d'éléments disparates, mais une intégration autour d'une identité"* (Pastré, 2014, p. 17). Développant à partir de ces trois dimensions la place et le rôle de la culture dans les

apprentissages au travail, l'auteur rappelle que la dimension pragmatique est première (l'activité est finalisée par la recherche de l'efficacité). Néanmoins, en référence au principe développé dans les travaux de Vergnaud « il y a de la conceptualisation dans l'action », il indique qu'il y a de l'épistémique dans le pragmatique (c'est en quelque sorte l'intelligence de la tâche) et donne à la dimension expérientielle un rôle signifiant d'appropriation en ce qu'elle confère du sens aux dimensions épistémique et pragmatique. Sur le plan des apprentissages scolaires, c'est la dimension épistémique qui est centrale (s'agissant d'apprendre des savoirs, on est alors en présence d'une « théorie de la pratique » dont le risque est d'occulter les situations culturelles de référence dont ces « textes de savoir » sont issus). Dans une perspective constructiviste, Pastré convoque alors la dialectique outil-objet de Douady pour attribuer à la conceptualisation un rôle d'articulation entre dimensions épistémique et expérientielle de la culture, car un concept ne se transmet pas mais se construit par le sujet lui-même : la forme opératoire précède en ce sens la forme prédicative et *"à ce moment-là, le concept conserve du sens pour le sujet, car il conserve une référence"* (Pastré, 2014, p. 25)[124].

1.2.3.2. Approche contextualisée

Parallèlement aux prescriptions explicites relatives au métier de professeur (des écoles) et plus spécifiquement à l'enseignement LCP à l'école primaire, un ensemble d'« évidences » implicites composent la culture professionnelle des enseignants de notre terrain d'enquête. Précisément parce qu'elles sont implicites, ces « règles » ne sont pas spontanément verbalisées, et donc pas données d'emblée à l'observateur. Le contexte tel que présenté en première partie de la thèse fournit des clés de lecture de ladite culture professionnelle, à un niveau général (rôle des acteurs dans le système éducatif et l'institution scolaire, environnement sociolinguistique, définition et objectifs associés à l'objet d'enseignement LCP, formation professionnelle des enseignants, etc.). Si cet examen donne accès au cadre impersonnel d'exercice des professeurs, il ne permet néanmoins pas d'appréhender la culture professionnelle en tant que construite par les sujets à leur propre niveau[125] : par le processus de création stylistique, chacun participe en effet à la construction de cette culture professionnelle de l'enseignement LCP.

Parce que la culture est *"à la fois condition et produit des apprentissages, ensemble d'invariants conceptuels explicites ou « en acte » qui sont partie constitutives de l'identité des acteurs éducatifs, forme de connaissances et de valeurs qui se construit en même temps qu'elle se transmet au sein de l'école, ou plus généralement, au sein des lieux qui ont une fonction d'éducation ou de formation"* (Pagoni, 2014, p. 1), c'est au niveau plus précis de l'observation des pratiques effectives des enseignants qu'il nous faut descendre pour accéder à la culture professionnelle telle qu'elle est vécue, construite et transmise par les sujets, en situation. Dans le domaine des langues et cultures de spécialité, Isani (2004) repère des dimensions constitutives de l'ensemble du patrimoine culturel dont l'enseignant de langue est porteur. Nous en retenons en

[124] L'auteur relève la proximité entre la formulation par Astolfi de « structure conceptuelle d'un savoir » et la sienne propre de « structure conceptuelle de la situation » : *"que l'on ait affaire à des situations professionnelles ou à des savoirs, les éléments cognitifs mobilisés ne sont pas dispersés au hasard ; ils sont organisés selon une sorte de logique interne. Dès lors que l'on rentre dans cette logique, tout ce qui se trouve autour de ce noyau trouve sa place et fait sens"* (Pastré, 2014, p. 26).

[125] Clot distingue quatre instances du métier : une instance personnelle (en tant qu'activité d'un sujet singulier), une instance interpersonnelle (il n'y a pas d'activité sans destinataire), une instance transpersonnelle (le genre professionnel), et une instance impersonnelle (la tâche prescrite ou la fonction définie).

particulier que celui-ci transmet à ses élèves un « savoir-vivre culturel » (qui nécessite l'adaptation verbale et non verbale dans l'interaction), et un « savoir-interpréter culturel » (qui permet d'attribuer un sens social, à partir de la lecture d'indices, à des éléments de l'environnement culturel). L'enseignant est vecteur de concepts culturels, à la fois en tant que personne et à la fois de par son statut : *"il représente bien entendu le savoir, mais il est, en outre, culturellement rehaussé par l'aura du vécu, d'une expérience de première main […]. [Il est] dépositaire et arbitre de cette dimension culturelle"* (Isani, 2004, p. 13). Isani mobilise l'image de « l'oignon d'Hofstede » (un anthropologue culturel) pour définir la culture en termes de couches :

> *"Les trois couches extérieures représentent les pratiques, ce qui est observable, ce qui est visible : les symboles, les héros, les rituels. Au cœur de l'oignon se trouvent les valeurs culturelles qui représentent la partie cachée, la couche invisible qui conditionne la pensée et la façon d'être d'une communauté."* (Isani, 2004, p. 16)

L'observation des pratiques effectives permet précisément d'accéder aux dimensions visibles (symboles, héros, rituels) de l'activité des enseignants interactivement avec leurs élèves en situation d'enseignement des LCP, pour déceler les valeurs invisibles qui sont les leurs et qu'ils transmettent implicitement.

SYNTHÈSE

Le terrain polynésien est fortement marqué par les questions identitaires dont la langue est porteuse. Dans un contexte où les discours culturalistes sont prégnants et se dessinent sur l'arrière-plan omniprésent du mythe de la culture d'origine et de la pureté de la langue, l'affrontement continuel entre universalisme et essentialisme, semble ne pas vouloir se résoudre. Quelle(s) langue(s), quelle(s) culture(s) s'agit-il de transmettre en milieu scolaire ? Quel locuteur, quel « polynésien » (culturel) s'agit-il de produire à l'école ? À ce stade, le chantier didactique reste ouvert et les spécialistes s'accordent sur le fait qu'une éducation réellement bilingue peine à être mise en place par le Pays (Paia & Vernaudon, 2016). En termes d'enjeux sociolinguistiques, la pression normative pèse sur le développement d'un bilinguisme harmonieux. Prise dans l'étau idéologique d'un double monolinguisme (français standard d'une part et *reo* pur d'autre part), l'interlangue qui représente somme toute la variété la mieux maîtrisée par les élèves et qui peut contribuer à une forme de bilinguisme local, souffre d'une absence de légitimation, ce qui nourrit l'insécurité linguistique dans ce contexte diglossique. Peu à peu, l'orientation déclarée de l institution quant au domaine LCP s'est déplacée, passant d'un plan de revalorisation des langues vernaculaires (à côté du français) vers l'accentuation d'une perspective plurilingue (français, *reo mā'ohi*, anglais). Autrement dit, maintenant que la nécessité patrimoniale semble acquise, la focale est dirigée vers les conditions didactiques et pédagogiques favorables au développement d'un « bi-plurilinguisme harmonieux », bien que la définition du locuteur-scripteur, futur « acteur social » qu'il convient de former, reste encore imprécise.

Autant de questions suscitant une diversité de réponses tant le recours à la notion de culture recouvre des domaines variés – culture polynésienne essentialisée, culture des élèves contemporains (ou plutôt leur différence culturelle supposée), culture des enseignants, culture comme objet ou comme support de l'enseignement… – et demeure le lieu de clivages. Dans ce contexte, comment les enseignants enseignent-ils les Langues et culture polynésiennes, un domaine

d'enseignement qui condense des enjeux à la fois pédagogiques et linguistiques mais aussi, nous l'avons vu, profondément identitaires et culturels ?

Pour notre part, nous avons situé notre propre acception du concept de culture comme fonds commun en perpétuelle évolution et découlant d'un processus de négociation intra- et interpsychique (dans un rapport d'alimentation mutuelle) qui conduit à dessiner les contours de pratiques paraissant normales ou pour le moins acceptables aux yeux des membres d'une communauté : un répertoire permettant à chaque sujet d'y puiser des ressources pour répondre de manière efficace à la situation en fonction des buts qu'il se donne.

CONCLUSION

Dans le contexte diglossique polynésien, il ne va pas de soi que les langues polynésiennes deviennent langues d'enseignement, à titre égal avec le français. En effet, la fonction traditionnelle de l'école consiste à faire acquérir aux élèves des savoirs qu'ils ne peuvent acquérir ailleurs qu'à l'école. Dans ce sens, la prise en compte des langues et cultures autochtones déroge à cette mission. Le passage des langues locales au statut de langue d'enseignement (nous y revenons ci-dessous) leur confère une dimension pragmatique de vecteur culturel d'accès à la modernité, mais il fait aussi apparaître plusieurs niveaux de tension que Salaün (2010, 2013) définit en ces termes dans son étude comparative des contextes hawaïen et calédonien : entre principe d'égalité des citoyens et reconnaissance des droits collectifs des peuples autochtones ; entre principe républicain d'égalité des chances et possibilité de différenciation sur une base ethnoculturelle ; entre les trois objectifs (patrimonial, politique, pédagogique) assignés à l'enseignement des langues et cultures locales ; entre modèles théoriques, expériences pratiques d'éducation adaptée aux autochtones et exigences en termes d'acquisition d'une culture commune ; entre savoirs autochtones et savoirs scolaires.

Dans un système héritier du modèle éducatif national caractérisé par sa mission républicaine d'homogénéisation (l'école en étant l'instrument principal) – une homogénéisation de principe, car la réalité polynésienne montre un contexte où les fortes inégalités de réussite dans les parcours de formation selon l'origine des élèves ne font pas, jusqu'à aujourd'hui, l'objet de scandale –, la promotion des langues et cultures locales semble contradictoire, ce qui pose un certain nombre de problèmes à la fois institutionnels et pédagogiques. En pratique, subsistent des doutes, voire des résistances quant à l'introduction des langues dans le *curriculum*, d'où la place considérable prise par l'évaluation de ce type de dispositifs pour apporter la preuve de leur bénéfice en termes de réussite scolaire. Le passage au statut de langue d'enseignement entraîne par ailleurs un processus de codification de la langue, donc une forme de standardisation et de normalisation de / par l'écrit. Cela a conduit à la création d'institutions dont le contrôle engendre des rapports de force (la définition des contours de l'identité de cette langue génère des conflits internes à la communauté). Les balbutiements de la didactique des langues vernaculaires expliquent le déficit de supports pédagogiques qui sont pour l'heure principalement produits par les enseignants en formation continue.

Cet enseignement bilingue et censé être interculturel présente le paradoxe d'être en réalité davantage axé sur un objectif patrimonial focalisé sur l'acquisition d'une seule des deux cultures

(autochtone) se substituant à une transmission familiale déficitaire. Ainsi, pour Vernaudon & Sam (2009), *"l'introduction des langues et cultures océaniennes dans les programmes conduit à chercher un nouveau point d'équilibre, entre les objectifs d'une école à vocation universaliste et les attentes d'une société océanienne qui souhaite que l'institution scolaire participe à la transmission du patrimoine culturel autochtone"* (p. 45). Il s'agirait alors de ne pas réduire la langue locale à une fonction de transmission des savoirs locaux (comme relai des valeurs et des *habitus* traditionnels), mais en tant que langue d'enseignement, la concevoir dans une perspective d'épanouissement et de développement intellectuel de l'enfant. L'utilisation des langues locales permettrait ainsi de construire des compétences scolaires fondamentales, ces langues devenant un moyen pour le projet de l'école. Dans ce sens, un large travail reste à mener à travers un double champ d'exploration : la collecte des savoirs autochtones et l'intégration raisonnée de ces savoirs aux *curricula*, dans l'hypothèse où seraient effectivement compatibles savoirs autochtones et savoirs scolaires. Dans ce cas, une voie reste à trouver pour éviter les deux écueils de la simple traduction du français et de la clôture sur une autochtonie irréductible. Se pose la question des modalités et conditions de la sélection, de la transmission et de l'appropriation des savoirs locaux, lesquels ne sont pas toujours reproductibles dans l'espace scolaire.

À en juger par leur besoin de réassurance et le faible volume horaire accordé en classe aux LCP, les enseignants semblent pour une bonne partie d'entre eux insécurisés par cet enseignement. Par ailleurs, les formateurs spécialisés expriment globalement un sentiment de frustration dans leurs missions. Bien que des avancées notables soient indéniables, ils déplorent cependant une modification toute relative des pratiques enseignantes et s'interrogent sur l'efficacité des modalités de formation mises en œuvre.

Dans ce contexte, en quoi une recherche centrée sur l'activité des enseignants peut-elle contribuer à la réflexion ? Cette question nous amène à introduire l'ancrage théorique qui fonde notre perspective articulant les concepts de schème (Vergnaud, 1996, 2001, 2011) et de culture (Bazin, 2008a ; Bruner, 1991, 2008 ; Vergnaud, 2008, 2011). Nous limitons notre développement aux caractéristiques qui permettent de comprendre notre orientation : nous présentons la théorie de l'activité basée sur « la conceptualisation dans l'action » (Vergnaud, 1996, 2011), et son croisement avec une théorie linguistique interactionniste (Kerbrat-Orecchioni, 1992, 1994, 1998, 2002a, 2005) opéré par Vinatier (2002, 2009, 2013b). Ses travaux ouvrent la voie d'une didactique professionnelle de l'enseignement. Nous proposons d'élargir la perspective interactionniste de Kerbrat-Orecchioni en tenant compte des gestes et postures des enseignants et des élèves. Sans être multimodale (au sens canonique du terme) nous ne restreignons pas l'observation à la seule prise en compte des dimensions verbales de l'interactivité.

2. Une théorie de l'activité : « la conceptualisation dans l'action »[126]

Les fondements épistémologiques de notre cadre conceptuel sont ancrés dans une théorie de l'activité telle que définie par Vergnaud dans le prolongement des travaux de Piaget et Vygotski. Nous avons recours à une théorie opératoire de la connaissance qui postule qu'il existe un processus de conceptualisation à l'œuvre dans toute action humaine. Plus précisément, ce sont les

[126] Vergnaud (1996).

schèmes construits par le sujet dans le cadre de son expérience qui lui permettent d'agir, certains schèmes pouvant être éclairés par les ressources culturelles du professionnel.

2.1. Une théorie opératoire de la connaissance

2.1.1. Une conception constructiviste de la connaissance

Piaget se situe dans le courant kantien (Vinatier, 2009) qui opère une synthèse entre deux courants philosophiques relatifs à la conception de la connaissance : d'un côté, le courant empiriste qui considère le cerveau comme une cire vierge sur laquelle s'impriment les connaissances, l'apprentissage s'effectuant par la répétition dans l'expérience (une perspective inductive qui débouche sur le béhaviorisme) ; et d'un autre côté, le courant innéiste (ou rationaliste) qui envisage la raison, en tant que capacité humaine fondamentale, comme l'essence de l'homme. Présente dès la naissance à l'état virtuel sous forme de structures logiques, la raison constitue un déjà-là qui ne demande qu'à s'exprimer (un fonctionnement déductif qui part du raisonnement pour traiter et agir sur le réel). La perspective kantienne postule la nécessaire dialectique entre expérience et prédestination du cerveau : la préformation de la pensée (innéisme) resterait vaine si elle n'était pas nourrie par l'expérience (empirisme), et inversement, l'expérience ne servirait à rien si ne préexistait pas un cadre conceptuel (capacités d'entendement) capable de décoder les messages de l'expérience. La propriété constructive de la connaissance – son caractère autopoïétique (terme issu des travaux en biologie de Maturana & Varela, 1994) – est donnée dès le départ : de manière interactive et itérative, l'expérience permet de construire « des idées » que le sujet met à l'œuvre dans l'expérience.

2.1.2. « L'action, une connaissance autonome »[127]

Les travaux piagétiens d'épistémologie génétique ont conduit à considérer « l'action comme une connaissance autonome ». Il faut entendre dans cette approche constructiviste qu'il existe une organisation interne de l'action, des connaissances « en acte » et implicites qui permettent d'agir, à l'insu même du sujet qui réussit avant de comprendre (Piaget, 1974)[128] : il y a de la connaissance dans l'action. Cette perspective permet de sortir de la dichotomie théorie-pratique : l'action n'est pas réductible à l'application d'une théorie. Toute activité est organisée, et donc à ce titre, intelligible. L'enjeu est de découvrir les connaissances implicites des sujets que la théorie ne dit pas, et le sens est à chercher au cœur de l'activité même du sujet.

En s'intéressant essentiellement aux enfants en interaction avec le milieu sans prendre en compte la dimension affective de leur activité, Piaget situe le développement de la connaissance dans l'interaction entre le sujet et son environnement. Il a bâti sa théorie sur le développement cognitif d'un sujet épistémique (qui construit de la connaissance dans sa confrontation au réel), c'est-à-dire un sujet lambda dont l'activité peut être saisie par l'observation de régularités à partir desquelles il est possible d'inférer des règles d'action. Ces règles d'action s'inscrivent dans des schèmes (nous en précisons la description *infra*) qui permettent au sujet de s'adapter à

[127] Piaget, 1974.
[128] Piaget a notamment montré que les enfants sont capables d'atteindre une cible avec une fronde, bien avant de saisir le concept de tangente.

l'environnement et aux situations. Il existe une part d'invariance fonctionnelle (la nécessité stable de répondre à un besoin d'équilibration) et une part de discontinuité structurale (une organisation souple et adaptable) dans le schème : plus le réel bouge, plus les schèmes se stabilisent ; plus le réel résiste, plus les schèmes sont appelés à évoluer pour s'adapter. L'automatisation d'un schème adapté à un problème donné dans l'expérience d'un sujet permet à ce dernier de se rendre disponible pour en mobiliser d'autres et en développer de nouveaux.

2.1.3. « Formes prédicative et opératoire de la connaissance »[129]

Postuler qu'il y a de la connaissance au cœur-même de l'action ouvre ainsi des perspectives théoriques intéressantes. Pour Vergnaud qui s'inscrit pour partie dans la filiation de Piaget, la connaissance n'a ce statut que si elle permet d'agir : toute connaissance est opératoire ou n'est pas une connaissance. Il est possible de distinguer deux niveaux de conceptualisation dans la connaissance. La connaissance opératoire est génétiquement première dans le développement du sujet, elle relève d'un niveau de coordination agie. Il s'agit à ce niveau des actions organisées du sujet agissant en situation : la « forme opératoire de la connaissance » (Vergnaud, 1996). À côté de ce premier niveau des connaissances « en acte », coexiste un second, celui de la mise en mots organisée d'une activité elle-même organisée : on touche alors à un niveau de coordination conceptuelle par la traduction verbale de la connaissance en acte mentalement conscientisée grâce au travail d'explicitation et d'élucidation. Les savoirs d'action sont verbalisés, mis à distance sous une forme objectivable : la « forme prédicative de la connaissance » (Vergnaud, *opus cité*).

S'appuyant sur la notion vygotskienne de « concept quotidien » (ancré dans l'activité ordinaire)[130], Samurçay & Pastré (1995) élaborent celui de « concept pragmatique ». Il s'agit des concepts ancrés dans l'action en référence à un champ professionnel. Un double mouvement existe entre formes opératoire et prédicative de la connaissance : celui de la « pragmatisation » des connaissances prédicatives et celui de l'« épistémisation » des savoirs d'expérience (Pastré, 2011b). Or, le sujet est capable d'une finesse d'action bien plus qu'il n'est en capacité d'expliquer celle-ci (Vergnaud, 2011). Lorsque réussite (registre pragmatique) et compréhension des déterminants de la réussite (registre théorique) se rejoignent, alors advient une organisation majorante de l'activité : les capacités d'inférence et d'anticipation se développent et permettent au sujet de s'émanciper de l'ici et maintenant, de sortir « la tête hors du drame ». En somme, « il n'y a rien de plus pratique qu'une bonne théorie » (Vergnaud, 1996), comme Dewey le formulait à sa manière (la théorie est une pratique, la pratique est une théorie). Il existe une continuité entre coordination agie et coordination conceptuelle. Il découle des travaux de Vergnaud une proposition forte : *"l'activité humaine est organisée, efficace, reproductible et analysable"* (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006, p. 154).

[129] Vergnaud (1996).
[130] Pour Vygotski, à côté des concepts quotidiens existent les concepts scientifiques (de nature théorique).

2.2. La conceptualisation dans l'action

2.2.1. La prise en compte du contenu des situations

On admet donc en suivant Vergnaud qu'il y a de la conceptualisation à l'œuvre dans l'action : une activité est conceptuellement organisée. En élaborant la « théorie des champs conceptuels », Vergnaud prolonge l'approche développementale de Piaget en la croisant avec l'analyse didactique (dans le domaine des mathématiques), ouvrant ainsi la réflexion à l'apprentissage chez l'adulte. Vergnaud (1990, 1996) fait l'hypothèse que les opérations de pensées sont dépendantes des contenus sur lesquels elles s'exercent. Cela implique un point de vue relativiste sur le développement des compétences puisqu'il s'agit du développement de compétences pour des classes de situations et des domaines d'activité donnés (Mayen, 1999). La « clé de voûte » de la théorie de l'activité de Vergnaud réside dans la place qu'il attribue à la conceptualisation dans les rapports entre théorie (la forme prédicative de la connaissance) et activité (sa forme opératoire). La formule *"Au fond de l'action la conceptualisation"* (Vergnaud, 1996) signifie que l'action est aussi conceptualisation.

Vergnaud (2002) définit la conceptualisation comme l'*"identification des objets, de leurs propriétés et de leurs relations, que ces objets soient directement accessibles à la perception ou totalement construits par le sujet"*. C'est une activité qui procède par un processus d'abstraction qui aboutit à la construction de concepts (produits par un mouvement d'abstraction). Les concepts endossent une double fonction : en tant qu'outils au service du sujet, ils permettent d'organiser l'action, et en tant qu'objets, ils autorisent à généraliser à partir de l'action. Pastré (2002, p. 16) reprend cette définition pour l'appliquer aux situations professionnelles :

> *"[Les concepts] ont d'abord une fonction d'organisation de l'action […]. On est ici dans le droit fil de ce qu'a développé Vergnaud : le noyau central d'un schème (organisation de l'action) est constitué d'invariants opératoires. Mais les concepts ont aussi une fonction de généralisation : dès qu'il y a conceptualisation, on échappe pour une part à la singularité de la situation. Il n'y a pas autant de schèmes qu'il y a de situations. Un schème couvre une classe de situations, plus ou moins étendue. Cette fonction généralisatrice des concepts est évidente quand on a affaire à un modèle épistémique. Mais elle est tout aussi présente quand on a affaire à un modèle pragmatique."*

2.2.2. La structure conceptuelle de la situation

Piaget situe le développement de la connaissance dans l'interaction entre le sujet et le milieu sur lequel il agit. En prenant en compte le contenu de la situation (la tâche à effectuer, les objets, leurs propriétés et leurs relations), Vergnaud (1990) introduit à cet égard la notion de « classe de situations » et Pastré (2008, p. 12) définit « la structure conceptuelle de la situation » comme l'*"ensemble des concepts organisateurs d'une situation, qu'ils soient d'origine pragmatique ou scientifique, dont la fonction est de permettre à un acteur de faire un diagnostic de la situation, en prélevant l'information pertinente, et ainsi d'orienter son action"*. Pour Pastré (2005, p. 243), la structure conceptuelle de la situation intègre trois composants :

- Des concepts organisateurs de l'activité : *"les dimensions, extraites du réel dans sa globalité, qui vont permettre de fonder le diagnostic de la situation"*. Il s'agit de concepts-en-acte (Vergnaud, 1990) ou de « concepts pragmatiques » (Samurçay & Pastré, 1995) ;

- Des indicateurs : *"observables, naturels ou instrumentés, qui permettent pour une situation donnée, d'identifier la valeur que prennent les concepts organisateurs. L'équivalent d'une relation signifiant-signifié relie les indicateurs aux concepts"* ;
- Des classes de situations : permettant *"d'orienter l'action en fonction du diagnostic effectué, et qui découlent des valeurs prises par les concepts organisateurs"*.

Pour l'auteur, *"c'est le triplet concepts, indicateurs, classes de situations qui constitue le guidage conceptuel de l'action"* (Pastré, 2011, p. 177).

Pour Mayen (1998), les formes de situations engendrent certaines formes (certaines configurations) conceptuelles qu'elles requièrent des individus qui y agissent. Si la connaissance est toujours singulière, la structure conceptuelle de la situation est, elle, en revanche de nature générique : elle est définie par ce qui reste stable lorsqu'il y a du changement, ou encore par les *"caractéristiques invariantes quelles que soient les circonstances concrètes et spécifiques de son occurrence"* (Vinatier, 2009, p. 32). La structure conceptuelle de la situation est commune au collectif de professionnels parmi les différents modes opératoires mis en œuvre par les praticiens (dont la pratique est « efficace » au regard des buts) pour cette classe de situations. Les variations entre ces « manières de faire » sont l'expression de la mobilisation de concepts organisateurs différents selon les individus. Pastré a recours au concept de « modèle opératif » pour indiquer l'appropriation individuelle par un sujet (plus ou moins bien, plus ou moins complètement) de la structure conceptuelle d'une situation. Cette dernière se situe du côté de l'analyse de la tâche (avec les traits caractéristiques de la situation ou de la classe de situations), soit *"l'ensemble des concepts organisateurs qu'il faut prendre en compte pour que l'action soit efficace"* (Pastré, 2008, p. 15). Quant au modèle opératif des acteurs, il se situe du côté de l'analyse de l'activité porteuse d'expérience, *"avec l'hypothèse qu'il existe un écart plus ou moins important entre ces modèles opératifs et la structure conceptuelle de la situation"* (Pastré, 2008, p. 15).

2.2.3. Un processus singulier d'adaptation

Vergnaud a proposé d'étendre le concept de schème à toutes les conduites humaines supposant une adaptation : *"Le concept de schème est pertinent pour les gestes, les raisonnements et opérations techniques et scientifiques, les interactions sociales et notamment les activités langagières, les émotions et l'affectivité"* (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006, p. 153). L'adaptation est un processus mis en œuvre par le sujet pour « résoudre » les problèmes inhérents (de son point de vue) à la situation à laquelle il est confronté. En rupture avec Piaget qui envisage le sujet épistémique dans une version lambda générique (dont le développement est de type logique), Vergnaud prend en compte la singularité du sujet qui développe de la connaissance en étant aux prises avec la situation. Son rôle en ce sens est décisif dans la construction des concepts organisateurs de son action. Ces derniers sont à la fois inscrits dans le contenu de la situation (dimension objective du réel) et à la fois dans la représentation de ladite situation par le sujet (dimension subjective).

Une structure conceptuelle de situations comprend des buts, des contraintes et des moyens disponibles. À l'aune des ces éléments, le sujet élabore un système de représentation qui lui permet de s'expliquer la situation (un réseau de concepts lui procurant du sens). Conséquemment, l'activité du sujet n'est pas un standard : les concepts organisateurs lui sont propres et lui permettent de prélever les informations pertinentes pour faire un diagnostic de la situation, prendre des décisions et orienter son action en conséquence. Analyser l'activité d'un sujet demande d'inférer

sa conceptualisation, c'est-à-dire la connaissance singulière à l'œuvre dans l'action. Il s'agit donc de repérer les schèmes qui lui sont propres. La construction et le développement de schèmes permettent précisément l'adaptation.

2.3. Le schème

2.3.1. « Le couple schème-situation »[131]

Contrairement à Piaget, Vergnaud tient compte des situations, avec leur contenu, auxquelles le sujet est confronté, car le traitement d'une situation par un sujet est de nature conceptuelle. Aussi accorde-t-il une place centrale au couple conceptuel schème-situation : *"Le couple conceptuel « schème-situation » est la clef de voûte de la psychologie cognitive et de la théorie de l'activité : pour cette raison simple que, la connaissance étant adaptation, ce sont les schèmes qui s'adaptent, et ils s'adaptent à des situations"* (Vergnaud, 2001, p. 110). Les schèmes construits par les sujets à travers leur expérience possèdent la double propriété d'être à la fois systématiques (ils permettent aux sujets de repérer la généricité présente dans la situation et d'orienter leur action en fonction de la classe de situations identifiée) et opportunistes (ils s'adaptent à la contingence de la situation, toujours singulière). Leur fonction spécifique est d'engendrer l'activité au fur et à mesure en tenant compte des valeurs différentes que prennent les variables de la situation. Le schème ne se situe ni dans le sujet ni dans la situation mais dans l'interaction entre les deux.

2.3.2. « Une totalité dynamique fonctionnelle »[132]

Pour Vergnaud (1996), c'est *"en cela que consiste une connaissance opératoire : raisonner et agir en fonction de certaines conditions. C'est justement cela que fait un schème, puisqu'un schème n'est nullement un stéréotype mais une manière de régler son action en fonction des caractéristiques particulières de la situation à laquelle on s'adresse, ici et maintenant"* (p. 281). Notons ici la proximité entre les positionnements de Vergnaud et de Bazin, lequel s'exprime pourtant depuis un tout autre point de vue : on n'observe jamais que des situations comportant un *"espace des possibles à l'intérieur duquel les acteurs se meuvent d'une situation à l'autre, dans un contexte historique donné, […] car ce qu'il est possible de faire à tel moment ne le sera plus à tel autre, ce qui fait sens comme ceci aujourd'hui le fera autrement demain"* (Bazin, cité par Bensa, 2008, p.15).

Le schème est une totalité dynamique fonctionnelle : *"Cela signifie en clair que le schème est une unité identifiable de l'activité du sujet, qui correspond à un but identifiable, qui se déroule selon un certain décours temporel (et donc une dynamique), et dont la fonctionnalité repose sur un ensemble d'éléments peu dissociables les uns des autres"* (Vergnaud, 1996, p. 283). Le schème forme un tout cohérent, il n'est pas figé mais au contraire caractérisé par sa plasticité (il permet l'adaptation au réel) et il est strictement orienté vers la réalisation de l'action du sujet en situation (selon le point de vue adopté par celui-ci). Le schème est un organisateur de l'activité, plus précisément *"une forme invariante d'organisation de l'activité pour une classe de situations déterminée"* (Vergnaud, 2007, p.7). *"Ce qui est invariant c'est l'organisation de la conduite, et non la*

[131] Vergnaud (2001).
[132] Vergnaud (1996).

conduite elle-même" (Vergnaud, 1996, p. 283). C'est l'organisation de nature conceptuelle de l'activité du sujet qui facilite son adaptation a une variété de situations. Le schème est une composante universelle du fonctionnement humain et l'auteur précise qu'*"il existe des schèmes dans tous les domaines de l'activité (gestuels, techniques, langagiers, symboliques, sociaux et affectifs) ; ces schèmes sont hiérarchiquement organisés, les uns étant des schèmes élémentaires destinés à être intégrés dans des schèmes de plus haut niveau, et permettant d'organiser des niveaux plus complexes"* (Vergnaud, 1996, p. 284).

2.3.3. Les composantes du schème

La « totalité dynamique fonctionnelle » qu'est le schème est composée *"de plusieurs catégories d'éléments, tous indispensables : des buts et anticipations, des règles d'action, des possibilités d'inférence en situation, et des invariants opératoires"* (Vergnaud, 1996, p. 285). Ces quatre éléments fonctionnent en interaction :

- Les attentes du sujet, ses buts déclinés en sous-buts et anticipations forment la composante intentionnelle du schème (présents avant et pendant la conduite, ils font l'objet d'un contrôle quasi permanent au cours de l'action) :

  "Les buts donnent aux schèmes leur fonctionnalité, même si cette fonctionnalité n'est pas évidente, en première analyse." (p. 285)

- Les règles d'action, de prise d'information et de contrôle constituent la composante générative du schème (ces règles engendrent non seulement la conduite observable mais également toute l'activité de pensée sous-jacente) :

  "Les règles d'action constituent la partie générative du schème, celle qui engendre l'activité. Ce sont en fait des règles de conduite puisqu'elles engendrent non seulement l'action au sens strict (qui est une transformation de ce qui est donné), mais aussi la prise d'information et le contrôle." (p. 285)

- La composante épistémique du schème comporte les invariants opératoires qui permettent l'identification des objets, de leurs propriétés, de leurs relations, et de leurs transformations. Il s'agit des concepts en acte tenus pour pertinents dans l'action en situation et des théorèmes en acte tenus pour vrais par le sujet, les deux fonctionnant de manière dialectique (la fonction des invariants opératoires est de prélever et de sélectionner l'information pertinente et d'en inférer des conséquences utiles à l'action, au contrôle et à la prise d'information) :

  "Les invariants opératoires constituent la partie la plus proprement cognitive du schème, puisqu'ils consistent dans les concepts-en-acte et les théorèmes-en-acte qui permettent de sélectionner et interpréter l'information pertinente et de la traiter. Le schème qui s'adresse à une classe de situations bien identifiée comporte tous les invariants opératoires nécessaires à la reconnaissance des objets présents dans ces situations et des propriétés et relations qui sont nécessaires à l'évocation des règles d'action pertinentes, compte tenu du but." (p. 285)

- Enfin, la composante adaptative du schème se caractérise par la possibilité d'inférences qui permettent la réalisation de calculs en situation et donc l'adaptation du sujet et de son activité à la singularité de la situation :

  "Les possibilités d'inférence et de calcul sont donc accompagnées dans le fonctionnement de la pensée, de moyens heuristiques de type analogique, métaphorique et métonymique, ainsi que de possibilités d'invention." (p. 286)

L'interaction fonctionnelle entre ces quatre composantes du schème contribue au double caractère de l'activité : *"systématique et opportuniste"* (Vergnaud, 1996, p.286). Non seulement

ces éléments forment une totalité, mais ils peuvent également *"appartenir à plusieurs schèmes, ce qui permet au sujet de naviguer et d'expérimenter plusieurs ressources lorsqu'il est confronté à une situation pour laquelle il ne dispose d'aucun schème. Il doit alors décombiner et recombiner des éléments des schèmes déjà formés, principalement des invariants opératoires et des règles d'action, éventuellement en découvrir ou en inventer de nouveaux"* (p. 286). Lorsqu'un sujet ne dispose pas du schème adéquat pour agir de manière efficace dans une situation donnée, il s'adapte ainsi *"en naviguant dans son répertoire de schèmes"* (p. 285), lesquels se développent en interaction les uns avec les autres. La forte plasticité du schème permet l'adaptation à la nouveauté et à la diversité.

2.4. Le rôle de la culture dans la formation des schèmes

2.4.1. « La pensée est un geste »[133]

Vergnaud établit un rapport dialectique entre geste et pensée. *"C'est dans les gestes qu'on trouve les meilleurs exemples de l'activité, les plus incontournables, pour l'analyse de la pensée non verbale, et en même temps les modèles les plus suggestifs pour l'analyse de la pensée et du raisonnement. Le geste est pensée ; le geste est un modèle suggestif pour l'analyse de l'activité de pensée. On peut même ajouter : la pensée est un geste"* (Vergnaud, 2001, p. 109). Tout comme l'organisation du geste, celle de la pensée est à la fois synchronique et diachronique : *"plusieurs formes d'activité contribuent en même temps au mouvement de la pensée, laquelle consiste aussi en une succession de prises d'information, de décisions inconscientes ou conscientes et d'opérations, pour atteindre un certain but ou produire un certain effet"* (Vergnaud, 2011, p. 47).

La manifestation première du schème réside dans son actualisation en situation, et c'est à travers des gestes (l'action en situation) qu'il est en premier lieu appréhendable : cette dimension opératoire de la connaissance précède sa forme prédicative et la « déborde » largement : *"les adultes que nous sommes manifestons […], dans les formes d'organisation de notre activité, des connaissances que nous ne sommes guère en mesure d'énoncer verbalement. L'action en situation est un moyen essentiel d'étudier l'évolution de la pensée au cours du développement et de l'expérience"* (Vergnaud, 2011, p. 47). Nous reconnaissons et agissons sur et avec des objets (matériels ou non), les opérations de pensée ne sont pas indépendantes des contenus sur lesquels elles s'exercent[134].

2.4.2. Vergnaud et Bruner en dialogue

Le contexte interpersonnel, culturel dans lequel baigne un sujet influence la représentation qu'il a des situations, de leurs contenus et relations, ainsi que des autres et de lui-même (Bruner, 1991). La représentation est *"une instance éminemment active"* (Vergnaud, 2011, p. 48) qui intervient dans le mouvement de la pensée. On peut établir en filigrane un parallèle entre la concep-

[133] Vergnaud (2001).

[134] Rappelons ici que *"Les concepts-en-acte permettent d'identifier des objets de pensée et leurs propriétés. Par « objets » il faut entendre à la fois des objets directement perceptibles et des « objets construits » par la culture, la science, la technique, ou par le sujet individuel lui-même. Par « propriétés » il faut entendre à la fois des prédicats observables (à une ou plusieurs places) et des prédicats inférables à partir des observables, mais qui sont eux-mêmes des constructions culturelles ou individuelles"* (Vergnaud, 2011, p. 44).

tion de la culture par Bruner, telle qu'elle est définie, c'est-à-dire au fondement de toute conduite, et la place centrale qu'y tient le schème, dans l'acception qu'en donne la théorie de l'activité de Vergnaud. La partie conceptuelle du schème est composée d'invariants opératoires permettant l'adaptation aux situations, ces derniers étant pertinents pour celui ou celle qui les mobilise. La représentation que se fait un sujet de la situation à laquelle il est confronté, est intrinsèquement liée à la culture dans laquelle s'inscrivent ladite situation et ses objets et contenus. Le « monde » n'est pas préexistant, c'est un construit, et le sujet le construit à partir de son expérience et sur la base d'autres mondes créés par d'autres et qui sont pour lui comme un donné et dont il s'est emparé en participant au processus continuel de leur négociation : la culture (Bruner, 2008). Il existe autant de versions du monde que de sujets. Toutes les versions sont vraies, dans des mondes différents (Bruner, 2008). Tout comme pour Bruner chez qui les « réalités sociales » ne sont ni dans la tête, ni dans les choses, mais dans la négociation interpersonnelle, Vergnaud conçoit le schème à l'interface du sujet et de la situation, dans l'interaction entre les deux. Les schèmes fonctionnent également en réseaux (conceptuels) et se modifient sur la base de répertoires de schèmes en empruntant les uns aux autres. Nous considérons que les schèmes interviennent dans le processus d'appropriation-négociation (chez le sujet et entre les sujets) culturelle. Dans ce processus dynamique, l'adaptation – appropriation-négociation de la culture – est rendue possible par la remarquable plasticité du schème.

Arrimée à des buts, la partie générative du schème est constituée de règles de prise d'information, d'actions et de contrôle qui engendrent à la fois la conduite et des inférences ayant fonction de régulation et d'ajustement local. Pour Vergnaud, le schème recèle des connaissances en acte (forme opératoire de la connaissance) la plupart du temps à l'insu du sujet (tout comme l'est la culture pour Bruner). Les composantes du schème sont nécessairement culturellement situées, comme le confirme l'examen par Tourmen (2014) de la transformation des théorèmes en acte (dans les apprentissages non formels) au contact d'une autre culture. D'après la théorie de Vergnaud, l'activité d'un sujet ne se réduit pas à sa conduite observable, mais s'articule autour d'un noyau conceptuel composé de propositions qu'il tient pour vraies sur le réel et de concepts qu'il tient pour pertinents dans une situation : concepts en acte et théorèmes en acte sont nourris par la culture du sujet – nous rappelons ici que pour Vergnaud (2011, p. 45), les *"raisonnements […] portent sur des objets complexes, souvent élaborés par la culture"* –. De manière analogue, la psychologie culturelle ne s'intéresse pas au comportement, mais à l'*"action située dans un ensemble culturel et dans les interactions réciproques des intentions des participants"* (Bruner, 1991, p. 34).

En conséquence, *"pour être expliquée, l'action doit être* située *; elle doit être conçue comme en continuité avec un monde culturel. Les réalités que les gens construisent sont des réalités* sociales*, négociées avec autrui, distribuées entre eux"* (Bruner, 1991, p. 115). La culture, produit de l'histoire et non de la nature, est pour Bruner le facteur essentiel qui donne forme à l'esprit de celui qui vit en son sein. Les valeurs qui s'attachent à un mode de vie constituent une culture – une culture professionnelle par exemple, ou comme le formule (Numa-Bocage (2008) un « milieu professionnel culturellement organisé » – : *"elles sont communes et conformes aux relations que nous entretenons avec une communauté culturelle"* (Bruner, 1991, p. 43), elles *"fournissent la base pour la réalisation satisfaisante d'un mode de vie donné ou, au moins, une base de négociation"* (Bruner, 1991, p. 44). Pour Bruner, la « psychologie populaire » se fonde sur un *"ensemble de descriptions, plus ou moins reliées les unes aux autres, plus ou moins normatives, qui nous*

disent, entre autres choses, comment « fonctionnent » les hommes, à quoi ressemblent notre esprit et celui des autres, comment on doit agir dans des situations précises, quels sont les différents modes de vie possibles et comment il faut s'y conformer" (Bruner, 1991, p. 49). Il convient cependant de se garder d'explications strictement causales et réifiantes, eu égard à la fois au caractère remarquablement dynamique de la culture et au potentiel hautement créatif des schèmes : *"Insister sur une explication en terme de « causes » nous interdit tout simplement d'essayer de comprendre comment les êtres humains interprètent leur monde et comment* nous *interprétons* leurs *actes d'interprétation"* (Bruner, 1991, p. 15). La culture *"est à la fois un forum où se négocie et se renégocie la signification, et un ensemble de règles et de spécifications permettant d'expliquer l'action telle qu'elle se réalise"* (Bruner, 2008, p. 149).

SYNTHÈSE

La théorie de l'activité de Vergnaud nous est précieuse pour envisager la conceptualisation présente dans l'action. Le schème se présente comme une totalité dynamique fonctionnelle permettant au sujet d'ajuster sa conduite aux besoins de la situation, la conduite observable constituant une manifestation du schème. Quant à sa partie invisible, l'action est générée par des règles elles-mêmes orientées par l'intentionnalité du sujet et subordonnées aux propositions que celui-ci tient pour vraies et aux concepts qu'il tient pour pertinents dans telle classe de situation. Les possibilités d'inférence donnent lieu à des calculs et des anticipations en situation, ce qui contribue au contrôle de l'adéquation entre moyens et fins. L'organisation de l'activité est invariante (propriété systématique du schème) et le schème est flexible, afin que la conduite s'adapte à la contingence situationnelle (propriété opportuniste du schème).

Toute activité s'inscrit dans une culture – dont les objets et contenus des situations sont empreints – qui loin d'être figée, demande au contraire un travail actif d'appropriation par les sujets, celle-ci se réalisant par un processus de négociation intra- et interindividuelle. L'histoire du sujet, plus précisément sa culture « affecte » les schèmes dans leurs composantes, que ce soit au niveau des théorèmes et concepts en acte, des règles d'action, des variables de situation prises en compte et interprétées ou encore des projections virtuelles. Cette théorie opératoire de la connaissance ouvre d'importantes perspectives en matière de compréhension des mécanismes d'apprentissage (que ce soit en situation formelle ou non) pour tous les individus (enfants, adultes, professionnels… tous apprenants en général).

3. Une perspective interactionniste en didactique professionnelle

Vergnaud, en se distanciant des travaux de Piaget, a permis de transférer au monde des adultes les apports piagétiens sur la construction de la connaissance chez les enfants. Sa théorie de l'activité, dont l'hypothèse fondatrice est de considérer qu'« au fond de l'action la conceptualisation » (1996), a ouvert la voie à un champ de recherche qui s'intéresse à l'apprentissage des adultes au travail et à leur développement professionnel : la didactique professionnelle. Nous en présentons maintenant les éléments fondamentaux au regard de notre propre recherche inscrite

dans une perspective interactionniste prenant en compte les dimensions à la fois verbales et non verbales de l'activité.

3.1. La didactique professionnelle

3.1.1. Origines et finalités de la didactique professionnelle

3.1.1.1. Fondements épistémologiques

Croisant les apports de Vergnaud et ceux de la psychologie ergonomique du travail en les articulant au domaine de pratique de la formation professionnelle, le champ théorique de la didactique professionnelle, initié en 1987 par Pastré (1999, 2008, 2011), est fondé sur le cadre épistémologique de Vergnaud, lequel, nous le rappelons procède d'une compréhension du rapport de l'homme à son environnement comme étant de nature conceptuelle et non pas seulement comportementale. Une caractéristique de ce champ théorique est qu'il ne se réduit pas à un modèle d'analyse. Il est fondé sur un cadre épistémologique permettant de conceptualiser le rapport de l'homme à son environnement. En ce sens, nous suivrons le postulat ontologique de Rabardel (2005) pour qui le « sujet capable » est le sujet libre qui utilise les règles, des outils disponibles pour lui dans sa culture comme moyens d'élargir ses capacités d'action si le contexte le permet. L'ontologie du faire, de la pratique, s'inscrit dans le couplage schème-situation, définissant ainsi la connaissance comme adaptation au service du sujet capable, *"celui qui dit je peux avant de dire je sais"* (Rabardel, 2005) si le contexte lui est favorable.

3.1.1.2. Analyser le travail en vue de la formation

La perspective générale de la didactique professionnelle est l'analyse du travail en vue de la formation. Il s'agit d'une approche anthropologique de l'apprentissage des adultes au travail. L'analyse de l'activité consiste à repérer des connaissances en acte qui assurent l'organisation de l'activité. La démarche se poursuit par la conception de dispositifs et des contenus de formation issus de cette analyse du travail, puis, ultérieurement par l'analyse des apprentissages qui se sont effectués dans ce dispositif et sur ces contenus. Dans la perspective de la didactique professionnelle, amener les sujets à se développer dans le travail implique de leur part une prise de conscience qui constitue un véritable travail de conceptualisation. "*Analyse cognitive du travail, analyse du travail situé : telles sont les deux caractéristiques de l'analyse du travail en didactique professionnelle : il faut passer par l'analyse de la situation pour avoir accès à la compréhension de l'activité. Mais c'est l'analyse de l'activité qui permet d'identifier les éléments conceptuels organisateurs que les acteurs retiennent de la situation. Le couple situation-activité est le noyau théorique central autour duquel s'organise notre analyse"* (Pastré, 2002, p.16). Il s'agit pour les praticiens d'*"apprendre des situations"*[135] au double sens de s'approprier les situations professionnelles et de tirer des apprentissages depuis l'analyse des situations de travail.

[135] Il s'agit du titre du numéro 139 de la revue *Éducation Permanente* dédiée entièrement à cette approche théorique.

3.1.2. La dialectique « activité productive » – « activité constructive »[136]

3.1.2.1. De la tâche à l'activité, le modèle de double régulation

L'activité réalisée par un sujet ne se réduit jamais à la tâche imposée. Il y a, en effet, toujours un écart entre la « tâche effective » et la « tâche prescrite » : c'est une loi du travail identifiée dans le champ de l'ergonomie (Leplat, 1997). La situation comporte des contraintes et le sujet y évolue en activant ses marges de manœuvre. *"La tâche, c'est ce qui est à faire : le but à atteindre sous certaines conditions"* ; *"l'activité est ce que développe le sujet lors de la réalisation de la tâche : actes extériorisés, inférences, hypothèses, décisions, coloration subjective (fatigue, stress, plaisir, etc.)"* (Leplat, cité par Vinatier, 2009, p. 72) : une part de l'activité est directement finalisée par la réalisation de la tâche, mais l'activité dépasse les actions sur « ce qui est à faire ». La « tâche prescrite » (buts et conditions sont explicités à travers des référentiels, des instructions officielles, etc.) subit des modifications successives (Leplat, 1997). Elle est tout d'abord « redéfinie » par le sujet (la représentation de la tâche que se donne le professionnel) avant d'être la « tâche effective » (celle à laquelle il répond effectivement : ce qui est fait, les buts visés, les moyens mis en œuvre, les contraintes respectées…). La tâche effective est potentiellement différente de la tâche redéfinie (et *a fortiori* prescrite). C'est elle qui mobilise l'activité du sujet. Dans l'analyse de l'activité, la tâche redéfinie est explicitable par le sujet *a priori* et la tâche effective est à la fois observable et à inférer au travers d'une activité réflexive *a posteriori*.

C'est une dimension cognitive qu'introduit Leplat entre le travail prescrit et le travail réel : celle de « structure cognitive de la tâche » qui permet de comprendre que *"ce qui va définir la situation de travail ne se ramène pas uniquement aux modalités de la prescription, mais inclut aussi certaines dimensions objectives de la situation, qui vont orienter l'activité"* (Pastré, 2002, p. 10). Aux buts de la tâche prescrite s'agrègent également les propres buts personnels poursuivis par le sujet, ce qui contribue à donner du sens à son activité. Ainsi, l'activité contient toujours plus que la tâche. Tâche et activité entretiennent un rapport réciproque : le tâche détermine l'activité, *"l'activité peut en retour contribuer à la définition de la tâche et à la transformation du sujet"* (Leplat, 1997, p. 33) :

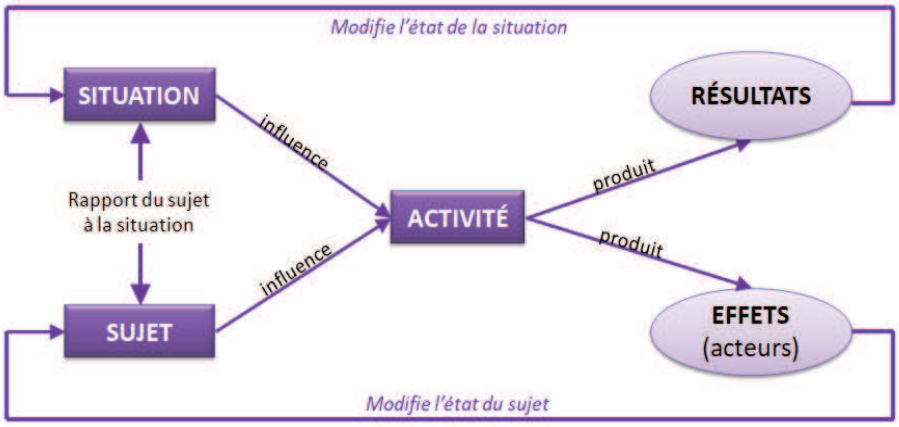


Figure 3 : Modèle de double régulation de l'activité par les propriétés des situations et les caractéristiques du sujet, d'après Leplat (1997)

[136] Samurçay & Rabardel (2004).

Il existe une « co-détermination » de l'activité par le sujet et par la situation dans la rencontre des deux espaces « objectif » (propriétés, contraintes et ressources de la situation) et « subjectif » (relation du sujet à la tâche à accomplir). Le « modèle de la double régulation » (Fig. 3) inspiré des travaux de Leplat est ainsi formalisé et commenté par Rogalski (2007) :

> *"La notion de régulation prend en compte à la fois les déterminants de l'activité, et les effets en retour de l'activité, qui vont la modifier (ou la renforcer). Dans le modèle de double régulation […], l'activité est déterminée par les propriétés de la situation de travail et par les caractéristiques et états de l'enseignant ; elle a un double système d'effets, sur la situation (et au centre de la visée l'impact sur les élèves) et sur l'enseignant lui-même. La prise en compte de ces effets par rapport à des attentes conduit éventuellement à modifier l'activité, soit dans le moment même de l'action, soit à plus long terme."*

À l'interface à la fois du travail prescrit et du travail effectif, et à la fois de la situation et du sujet lui-même, les dimensions cognitive et subjective présentes dans l'activité convoquent alors le schème dans son couplage fondamental avec la situation.

3.1.2.2. Activité productive et activité constructive

Deux orientations caractérisent l'activité et forment un couple indissociable (Pastré, 2006). La distinction opérée par Marx entre les deux a été reprise par Samurçay & Rabardel (2004). Dans l'accomplissement de tâches en situation, un sujet transforme le réel (aux niveaux matériel, social et symbolique) : à ce titre, l'activité est productive, elle est finalisée par l'atteinte des buts, répond au critère de réussite dans un registre pragmatique et constitue l'objet même du travail. En transformant le réel, le sujet se transforme lui-même : l'activité est alors qualifiée de constructive et obéit au registre épistémique de la compréhension et de la conceptualisation, contribuant ainsi au développement de la personne, que ce soit de manière incidente (les effets sur le sujet ne sont généralement ni voulus ni conscients) ou intentionnelle (grâce à la didactisation des situations de travail). Si l'activité productive s'arrête avec la fin de l'action, en revanche l'activité constructive se poursuit éventuellement, le sujet pouvant continuer de dialoguer avec lui-même en reconfigurant son action (Pastré, 2006). L'expérience tient ici un rôle central en tant qu'elle est à la fois le résultat de l'activité productive, et à la fois le matériau à partir duquel l'activité constructive se déploie. Selon que la visée est celle du travail ou celle de la formation, le rapport de subordination entre les deux types d'activité s'inverse puisqu'elles sont tantôt le but, tantôt le moyen de réalisation de l'autre.

3.1.3. Le concept de « situation dynamique complexe »

Développée à ses débuts sur la base de l'analyse de l'activité industrielle (rapport homme-machine), le champ de recherche en didactique professionnelle s'est peu à peu élargi en s'ouvrant à d'autres types de métiers. Cette ouverture fondamentale repose sur le type d'environnement dans lequel le sujet agit : dès lors que cet environnement évolue selon son propre rythme en partie en dehors de l'action du sujet, la situation est qualifiée de dynamique (Samurçay & Rogalski, 1992). La gestion des situations dynamiques requiert un haut degré de conceptualisation car elle convoque

> *"une architecture avec un double réseau : d'une part un réseau de relations de déterminations, qui est d'une grande amplitude et complexité, d'autre part un réseau de relations de significations qui est tout aussi complexe, et où il va falloir désormais faire très attention à bien faire la différence entre les variables fonctionnelles qui représentent généralement le but de l'action, les paramètres*

> *d'action qui représentent les moyens d'agir, et les indicateurs qui représentent les moyens de connaître la valeur des variables fonctionnelles. […]. L'évolution du système dans son ensemble est la résultante [des] différents tempos [des variables, indicateurs]. […] Du coup, il va falloir dissocier la compétence au diagnostic et la compétence au pronostic [et] utiliser des stratégies anticipatrices […]. On ne peut pas piloter un système dynamique simplement par rétroaction, c'est-à-dire par la prise en compte des résultats de son action. […] Pour avoir une stratégie anticipatrice, il faut pouvoir s'appuyer sur les connaissances portant le fonctionnement du système."* (Pastré, 1999, p. 22-23)

Le modèle de double régulation élaboré par Leplat permet alors de prendre en compte les déterminants à la fois externes et internes, la dimension « caractéristiques des sujets » prenant une place plus importante. Lorsque s'ajoute une multiplicité de variables à prendre en compte, la situation dynamique devient également complexe (Hoc, 1996). C'est le cas notamment des métiers du vivant, comme par exemple la taille de la vigne (Caens-Martin, 1999). Un saut supplémentaire s'opère lorsque la didactique professionnelle s'intéresse avec Mayen (1999) aux activités de service. Les métiers de l'interaction humaine, et plus précisément les métiers adressés à autrui (Piot, 2014), ont ceci de particulier qu'elles sont à dominante relationnelle.

S'agissant d'agir sur, pour et avec d'autres humains, il en découle une co-activité du sujet au sein de laquelle l'interaction est de nature non seulement sociale, mais aussi verbale. Ce en quoi le détour par la linguistique interactionniste est nécessaire. C'est Vinatier (2002) qui opère cette articulation entre la théorie de l'activité de Vergnaud (1996) et la linguistique interactionniste de Kerbrat-Orecchioni (1990, 2002, 2005). Ce croisement permet d'accéder à la dynamique interactionnelle des échanges dans de telles situations de travail en étudiant l'imbrication de deux dimensions : celle de l'objet (le contenu de ce qui est échangé) et celle du sujet (son engagement dans la relation intersubjective).

3.2. La « linguistique interactionniste »

3.2.1. Théorie de l'énonciation

3.2.1.1. L'étude du « discours en interaction »[137]

Le champ de la pragmatique linguistique se fonde sur l'idée que « parler c'est interagir », selon la formule de Gumperz (1982), impliquant que les interlocuteurs *"exercent en permanence les uns sur les autres un réseau d'influences mutuelles : parler, c'est échanger, et c'est changer en échangeant"* (Kerbrat-Orecchioni, 1998, p. 55). L'approche interactionniste privilégie l'analyse conversationnelle en accordant la priorité au discours dialogué. L'étude porte non pas sur l'énoncé, mais sur l'énonciation : *"c'est la recherche des procédés linguistiques (*shifters*, modalisateurs, termes évaluatifs, etc.) par lesquels le locuteur imprime sa marque à l'énoncé, s'inscrit dans le message (implicitement ou explicitement) et se situe par rapport à lui (problème de la distance énonciative)"* (Kerbrat-Orecchioni, 2002, p. 36). L'interaction est ainsi considérée comme *"le lieu d'une activité collective de production de sens, activité qui implique la mise en œuvre de négociations explicites ou implicites qui peuvent aboutir, ou échouer, c'est le malentendu"* (Kerbrat–Orecchioni, 1990, p. 29).

[137] *Le discours en interaction* est le titre d'un ouvrage de Kerbrat-Orecchioni (2005).

3.2.1.2. L'évolution dynamique du discours

Une analyse des interactions verbales suppose une conception du discours comme co-construit par les interactants. Dire que les énoncés sont co-construits signifie que *"la construction des énoncés, loin d'être une activité individuelle […], est en réalité à chaque instant déterminée, guidée, infléchie par les réactions du ou des différents récepteur(s), réactions auxquelles le locuteur s'adapte en « reformatant » au fur et à mesure son énoncé de manière à le rendre plus efficace dans l'interaction"* (Kerbrat-Orecchioni, 1998, p. 61). Dans cette perspective, on ne peut pas dissocier le niveau de la relation entre les sujets et le niveau du contenu échangé. Comme l'a montré la théorie des « actes de langage » (Austin, 1970 ; Searle, 2009), la langue est en effet un moyen d'agir sur autrui et convoque en ce sens l'intentionnalité propre de chacun des interlocuteurs. La construction du sens étant à la fois interactive et intersubjective, Kerbrat-Orecchioni (1990) insiste sur l'intérêt de la notion d'interactant pour indiquer que ceux-ci exercent des influences mutuelles les uns sur les autres. Il en découle une issue du discours nécessairement incertaine aux yeux de chaque participant à l'interaction, qui use pour parvenir à ses fins de procédés permettant la construction progressive et collective du discours. Parmi les procédés, les phatiques, captateurs et régulateurs visent à maintenir le lien avec l'interlocuteur. L'usage des déictiques et plus largement les marqueurs de relation interpersonnelle (ou « relationnèmes ») sont des indices de la manière dont évolue la dimension relationnelle au fil du discours co-construit.

3.2.2. « Relationnèmes »[138]

Les relationnèmes sont les marqueurs de la relation, laquelle recouvre trois dimensions. La relation horizontale définit le niveau de proximité ou de distance entre les interactants et donc le degré de familiarité. La relation verticale marque le jeu de pouvoir, de dominance et d'autorité entre eux. Suivant le « système de places » décrit par Flahault (1978), les places (position haute ou basse) font l'objet de négociations permanentes au cours de l'interaction par le jeu des taxèmes verbaux. L'axe consensus / conflit détermine le climat (irénique ou agonal) de l'échange et marque la dimension affective en tant qu'elle s'exprime dans le discours avec des marqueurs de bonne ou mauvaise volonté à coopérer dans la construction de l'interaction. On y trouve l'expression de la satisfaction et / ou de l'insatisfaction des interactants. Les relationnèmes ne sont pas que des indicateurs, mais sont *"à considérer à la fois comme des reflets et comme des constructeurs de la relation"* (Kerbrat-Orecchioni, 1992, p. 37). Chaque interactant négocie sa place dans l'échange et cherche également à préserver son « territoire » et sa « *face* » (narcissisme, nous y revenons ci-dessous). Cette négociation interactive des faces en confrontation s'appelle le « *face work* », concepts que l'on doit à Goffman (1974), repris dans l'étude de l'exercice de la « politesse » par Brown & Levinson (1987) et revisité par Kerbrat-Orecchioni (2005).

3.2.3. La « face » et le « territoire »[139]

Les politessologues[140] Brown & Levinson (1987) ont modélisé le fonctionnement de la politesse dans les échanges verbaux à partir du travail de Goffman (1974) sur la notion de

[138] Kerbrat-Orecchioni, C. (1992).
[139] Goffman (1974).

« *face* ». Ce dernier a mis en évidence que l'interaction sociale est le lieu d'une mise en scène de soi où se jouent des enjeux identitaires, ce qui impacte la co-construction du discours. Deux notions sont à prendre en compte. Le territoire (renommé « face négative » par Brown et Levinson, 1987) est à entendre aux plans spatial, temporel, matériel et cognitif. Il recouvre l'espace d'intervention, d'expression du sujet, son domaine réservé de conversation. La *face* (« face positive » de Brown et Levinson toujours) correspond au narcissisme, aux images valorisantes de lui-même que chacun construit et s'efforce d'imposer dans l'interaction.

Tout comme « la place » chez Flahault, la *face* fait l'objet de négociations au cours de l'interaction (*face work*) et peut subir des atteintes à travers les actes verbaux et non verbaux. Ainsi Brown et Levinson ont-ils élaboré la notion générique de *Face Threatening Act*[141] (*FTA*). Un acte menaçant peut l'être pour la *face* négative de celui qui les accomplit (offre, promesse…), pour sa *face* positive (aveu, excuse, autocritique…), pour la *face* négative de celui qui les subit (indiscrétion, question intrusive, ordre, interdiction…, ainsi que l'interruption du tour de parole) ou pour sa *face* positive (critique, reproche, injure, moquerie…). Ce modèle de la politesse linguistique est enrichi par Kerbrat-Orrecchioni (2005) qui y ajoute la notion de *Face Flattering Act*[142] (*FFA*). C'est un acte valorisant (remerciement, compliment…) qui peut être dirigé vers le territoire comme vers le narcissisme.

3.2.4. Langue et culture : l'« *ethos* communicatif »[143]

Pour la linguistique, la langue représente une composante de la culture, en même temps qu'elle en est le véhicule. Langue et culture constituent deux instances indépendantes aux relations complexes. Étudiant les normes communicatives, (Kerbrat-Orecchioni, 2002b) considère que *"la culture imprègne l'ensemble des discours produits par la communauté parlante, mais aussi qu'elle est en quelque sorte « encapsulée » dans le système de la langue"* (p. 37). L'étude des faits de langue comme les honorifiques donne accès à la manière dont s'interpénètrent le linguistique et le culturel, les déterminations sociales investissant le système de la langue (ces faits de langue sont alors le reflet de valeurs et normes culturelles).

C'est le cas des formules rituelles qui sont la trace d'un « ethos communicatif », *"d'une certaine logique culturelle sous-jacente"* (p. 41). La notion d'ethos lie l'individuel et le collectif (Kerbrat-Orecchioni, 2002b) :

> *"[…] d'une part, l'ethos individuel s'ancre dans l'ethos collectif (l'orateur doit bien puiser dans un stock de valeurs partagées pour que « ça marche »), et inversement, l'ethos collectif n'est appréhendable qu'au travers des comportements individuels dans lesquels il vient s'incarner (ce sont les individus qui par leur comportement confirment et consolident les valeurs du groupe, en attestant du même coup leur adhésion à ces valeurs collectives)."* (p. 43-44)

L'ethnographie postule l'existence d'un niveau « macro » qui rassemble les valeurs constitutives d'une culture donnée : les styles communicatifs et les comportements sociaux en sont une manifestation. Néanmoins, l'auteure rappelle que la fonction crée l'organe et met en garde contre la tentation de *"reconstituer [l'ethos communicatif], pour une culture donnée, sous la forme d'un*

---

[140] Les linguistes Brown et Levinson posent en 1987 les bases d'une politessologie scientifique, laquelle émerge en tant que discipline académique au cours des deux dernières décennies du XX^{ème} siècle à partir des apports croisés de la philosophie et des sciences humaines, dont les sciences du langage.
[141] Actes menaçants pour la face.
[142] Actes flatteurs pour la face.
[143] Partie du titre d'un article de Kerbrat-Orecchioni (2002b).

système global et cohérent, d'une totalité monolithique et homogène. Ce que l'on peut ambitionner de dégager, ce sont plutôt de grandes tendances générales, et toujours relatives" (p. 49).

Si des observations précises de discours en interaction authentiques sont nécessaires, il convient cependant d'éviter deux écueils : la sur-généralisation (la caricature) et la sous-généralisation (l'anecdote). Les variations culturelles affectent d'innombrables paramètres conversationnels[144], néanmoins des universaux sont repérables dans la diversité : ce sont des principes généraux transculturels qui sont modulables localement, tels que la nécessité pour chaque interactant de préserver sa face (positive et négative) ainsi que celle de son interlocuteur pour mener à bien la résolution de l'interaction et ne pas être soi-même menacé (le principe demeure, les moyens varient). Pour éviter le double écueil du relativisme et de l'universalisme, il est utile de rappeler que sur le plan linguistique, en écho à l'hypothèse anthropologique de Bazin (2008), *"l'appartenance culturelle d'un locuteur n'explique pas la totalité de ses comportements, et toutes les spécificités de son comportement ne sont pas imputables à son appartenance culturelle"* (Kerbrat-Orecchioni, 1998, p. 145).

3.3. Interactionnisme et didactique professionnelle : un croisement fécond

3.3.1. Le « tryptique schème – sujet – situation »[145]

On doit à Vinatier (2009, 2013) d'avoir mobilisé la linguistique interactionniste dans une perspective de didactique professionnelle, laquelle nécessitait des remaniements et adaptations conceptuels afin de pouvoir s'appliquer aux métiers de l'humain[146], et notamment à l'enseignement où le principal moyen d'action est de nature langagière. Vinatier adopte une approche ethnographique de la communication[147] verbale en classe qui donne *"à l'acte de parole et à la communication interpersonnelle une dimension essentielle pour construire de la culture. Cette approche est transposable à l'école et à ce qui se construit en classe dans les échanges entre l'enseignant et les élèves autour du savoir"* (Vinatier, 2013, p. 52). L'auteure croise dans l'analyse la théorie de l'activité de Vergnaud (1990) avec la théorie linguistique du fonctionnement de l'intersubjectivité (Kerbrat-Orecchioni, 1992). Ce faisant, elle introduit le sujet dans le couple conceptuel schème – situation. Cette articulation a permis à Vinatier (2002, 2007) d'enrichir la théorie de l'activité de Vergnaud par la prise en compte, non pas seulement des « invariants opératoires » (Vergnaud, 1996) mobilisés pour résoudre une tâche mais aussi des « invariants du sujet » pour comprendre les rapports de l'acteur à lui-même dans son interaction avec la situation dans un contexte donné (valeurs, motivations largement implicites) : l'enseignant agit d'une part en référence aux nécessités de la situation de son point de vue, et d'autre part en se

---

[144] Kerbrat-Orecchioni (1998) y consacre un tome entier des Interactions verbales (*Les interactions verbales, tome III – Variations culturelles et échanges rituels*) : les variations se situent dans le matériel sémiotique, le système d'alternance des tours de parole, l'organisation thématique, logique et rhétorique du discours, les formes d'adresse, la formulation des actes de langage, et l'organisation des échanges. Selon les sociétés, varient également la place de parole, la conception de la relation interpersonnelle, la conception de la politesse et le degré de ritualisation.

[145] Vinatier (2013).

[146] (Vinatier, 2002) a d'abord opéré ce croisement dans le cadre de relations de service entre professionnelles d'une maison d'édition et clients, avant de le transposer à l'enseignement.

[147] Gumperz (1982) est le fondateur, en sociolinguistique interactionnelle, de l'ethnographique de la communication.

situant subjectivement dans son rapport aux élèves en présence. Cette dialectique, constitutive de sa pratique effective, est portée par le sens attribué par le sujet à la situation d'interaction.

3.3.2. « L'identité en acte »[148]

Le « tryptique schème – sujet – situation » amène à concevoir le schème comme *"l'organisation de l'activité en situation, elle-même orientée par le sujet, à savoir entre autres, la place et le rôle qu'il veut jouer dans les échanges"* (Vinatier, 2013, p. 37). Dans l'interaction, la construction du sens est co-élaborée et négociée par les acteurs. La négociation du contenu des échanges est elle-même articulée à une autre négociation s'exerçant cette fois au niveau de la relation interpersonnelle. L'auteure mobilise la notion psychologique d'« identité en acte » pour désigner *"l'unité d'un rapport qui, dialectiquement, articule l'implication subjective de l'acteur et la gestion de ce qu'il souhaite échanger"* (Vinatier, 2011, p. 165). L'identité en acte est à comprendre comme :

> *"une forme opératoire de l'engagement subjectif de l'acteur dans la gestion de la situation. L'identité en acte en tant qu'organisateur […] puissant des interactions verbales, est une conceptualisation de la gestion par le sujet,* in situ*, de la tension entre sa maîtrise de l'objet des échanges (le savoir [dans le cadre des situations scolaires]) et celle de son positionnement subjectif face à l'autre. Les enjeux intersubjectifs constitutifs de ces échanges peuvent en contrarier ou au contraire optimiser l'objet, tout comme ils peuvent desservir ou favoriser l'atteinte des buts de chacun des interlocuteurs."* (Vinatier, 2011, p. 166)

L'identité en acte exprime le rapport dialectique entre « invariants situationnels » et « invariants du sujet ». Ces derniers *"recouvrent les catégories du jugement, des valeurs, des intérêts et motivations de la personne. L'acteur les a construites en fonction de son histoire interactionnelle et des contraintes relationnelles de la situation"* (Vinatier, 2009, p. 208). Il existe deux types d'invariants situationnels qui fonctionnent en interaction : la « résolution » (celle du but, des actions engagées dans le cadre spatio-temporel de l'interaction) et la « satisfaction » (au niveau de la relation interpersonnelle). La résolution répond à un critère d'efficacité (du point de vue du sujet) quant à l'objet de l'interaction ; la satisfaction, de son côté, correspond au respect des faces (narcissisme et territoire) dans la co-gestion de l'échange. Vinatier précise :

> *"*Les invariants situationnels*, partie la plus cognitive du schème, selon G. Vergnaud,* et les invariants du sujet*, partie selon moi la plus affective d'icelui, sont des éléments constitutifs du* schème de l'interactivité langagière*. Ils concernent l'ensemble de l'interaction. Aux règles d'action orientées vers la « résolution » de l'objet des échanges s'articulent des* règles d'action relationnelles*, lesquelles relèvent de la gestion de l'intersubjectivité, tels que* la position de parole *qui traduit un* « rapport de place »*, et* le positionnement du sujet *qui traduit le fait que la personne parle en son nom ou au nom d'un collectif informel."* (Vinatier, 2011, p. 183)

Le couple « position de parole » (prise de pouvoir ou non face à l'autre, agressivité ou non) – « positionnement du sujet » (place que le sujet revendique en son nom ou au nom de son groupe d'appartenance) exprime les invariants du sujet. Deux règles d'action interactionnelles, fondées sur la négociation intersubjective des rôles et places, sous-tendent la conceptualisation de l'identité en acte : « la position de parole » (trouver sa place par rapport au contenu des échanges) et « le positionnement du sujet » (s'autoriser à prendre position, à faire des choix en son nom propre plutôt qu'au nom du collectif). La première est d'ordre instrumental et social, le second d'ordre subjectif, symbolique, personnalisant (Vinatier, 2009). La position de parole traduit les rapports de places et de pouvoir (relation verticale), lesquels fonctionnent en réciprocité dans

[148] Vinatier (2009).

l'interaction (la place occupée par l'un convoque corrélativement l'autre à une place complémentaire). Le positionnement du sujet recouvre la dimension *idem* ou *ipse* de l'identité, celle qui inscrit le sujet dans un groupe, une communauté, un « genre professionnel » (Clot, 1999) et qui construit son « style » singulier. La position du sujet situe les rôles endossés et attribués. Il met en jeu les deux axes du pouvoir (relation verticale) et consensus/conflit. L'identité en acte relève tout autant de l'identité *idem* que de l'identité *ipse*. Le sujet trouve sa cohérence identitaire au travail en articulant attachement et émancipation pour développer son pouvoir d'action : fidélité à soi-même, fidélité conservatrice, mais aussi fidélité créatrice.

3.3.3. La « configuration interactionnelle culturelle »[149]

Le glissement théorique opéré par Vinatier (2013) la conduit à aménager, pour les métiers de l'interaction humaine, la notion de « structure conceptuelle de la situation » élaborée par Samurçay & Pastré (1995) puis reprise par Pastré (nous l'avons présentée dans le point 2.2.2. de ce chapitre). Se rapportant aux métiers adressés à autrui (Piot (2014), et particulièrement à l'enseignement (où le langage est le principal moyen de réalisation de l'action), le concept de structure conceptuelle de la situation (élaboré à l'origine dans le cadre des environnements techniques ou avec machines) rend difficilement compte de la co-activité et de l'intersubjectivité au sein des situations dans lesquelles l'activité du professionnel est orientée par, pour et avec un autre qui collabore plus ou moins à la construction de l'objet de l'échange (Vinatier, 2009). Un remaniement conceptuel était donc nécessaire :

> *"Parce que la situation d'enseignement-apprentissage est une interaction essentiellement verbale composée d'échanges de paroles entre différentes personnes qui collaborent à la construction de l'interaction avec une issue favorable ou non, selon les buts visés par chaque interlocuteur[…] plutôt que de parler de structure conceptuelle d'une interaction, nous parlons alors de « configuration interactionnelle culturelle » qui rend mieux compte de la structuration de l'interaction."* (Vinatier, 2013, p. 34)

La notion de « configuration interactionnelle culturelle » prend le relais de celle de « structure conceptuelle de la situation » en tenant compte de deux spécificités qui déplacent la problématique initiale des situations d'interaction homme / machine, vers celle de situations d'interaction humaine en milieu scolaire : la dimension interactionnelle constitutive de la co-activité des sujets engagés dans l'échange (et non de l'activité du sujet), et la dimension culturelle inhérente à toute situation socialement partagée et construite avec d'autres.

L'articulation des deux dimensions prend en compte le fait que *"les conduites communicationnelles sont affectées par le rapport au savoir des interlocuteurs et la maîtrise des règles conversationnelles où les savoirs linguistiques et socioculturels se trouvent étroitement mêlés"* (Vinatier, 2013, p. 53). Le recours à la notion de configuration interactionnelle culturelle signifie que *"les interactions sont déterminées par le contexte social […]. Il en résulte la construction de formes sociales à l'intérieur d'un contexte donné. Cela s'explique par le fait que les interlocuteurs donnent à leurs échanges un sens qui dépend de leurs présupposés culturels, de leurs expériences et de leurs valeurs"* (Vinatier, 2013, p. 51). Pour une classe de situations donnée, quelle est la part commune repérable dans la diversité des modèles opératifs de plusieurs sujets ? Répondre à cette question permet précisément de définir la configuration interactionnelle culturelle pour cette classe de situations.

[149] Vinatier (2013).

3.3.4. Une modélisation du face à face pédagogique : le modèle « É-P-R »[150]

Relativement aux situations en classe, Vinatier (2007, 2013) identifie les tensions entre trois pôles. Ces trois pôles en tension sont constitués du savoir, de l'enchaînement des tâches dans le déroulement de la séance et de la relation interpersonnelle. Elle formalise la complexité de l'acte d'enseignement en repérant ces pôles en tensions réciproques dans le fonctionnement des interactions scolaires (car toute situation de communication à visée d'apprentissage présente des tensions). Le modèle « É-P-R » (Fig. 4) permet de rendre compte de ces tensions entre enjeux (É) Épistémique (mobilisation du savoir à faire apprendre par les élèves), (P) Pragmatique (succession des tâches) et (R) Relationnels (rapport aux élèves et à soi-même) :

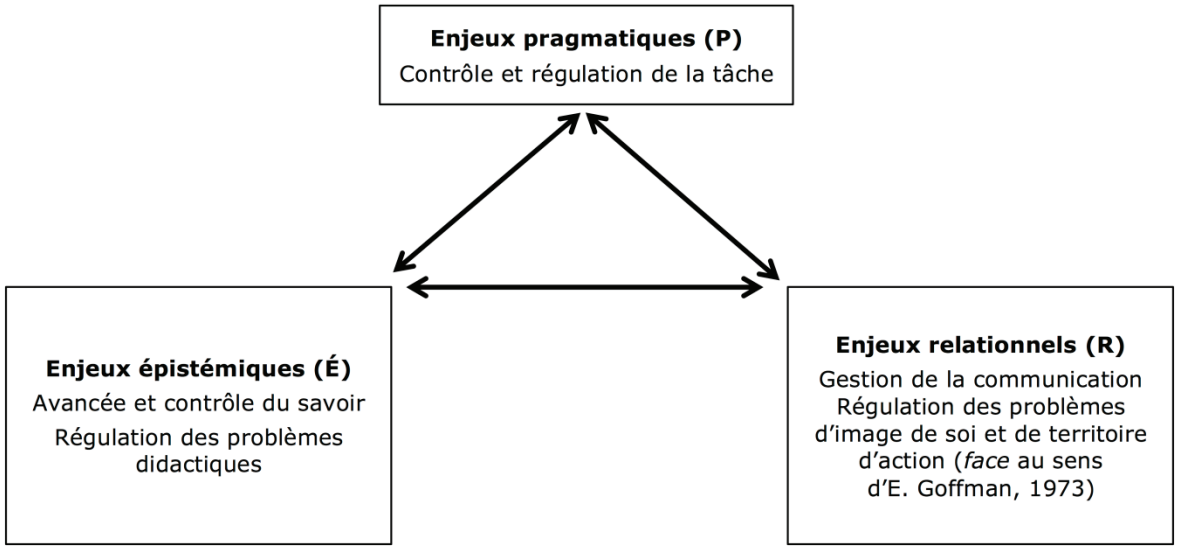


Figure 4 : Modèle É-P-R (Vinatier, 2016)

En dialectisant les rapports entre ces trois types d'enjeux, le modèle É-P-R souligne leur dépendance organique : *"Les enjeux épistémiques d'un savoir fonctionnent en tension avec ceux qui se rapportent à l'expérience dans ce qui organise leur conduite de séance en interaction avec leurs élèves. Surmonter ou maîtriser cette tension exige un réaménagement de l'expérience, c'est-à-dire une aptitude acquise à circonvenir ou à modérer au moins la rétivité des routines, des* habitus *et des conceptions arrêtées dont elle est faite"* (Vinatier, 2013, p. 111).

Vinatier montre que l'étude de l'interactivité langagière en classe permet d'accéder aux tensions auxquelles est soumis un enseignant. Les choix qu'il opère en situation, et qui supposent négociation intra-personnelle entre enjeux liés à la résolution de la tâche et gestion de la relation interpersonnelle est de nature identitaire pour Vinatier. Il est possible d'étendre l'analyse de l'interaction en classe en ne se limitant pas au registre verbal. Dans le droit fil de la perspective interactionniste en didactique professionnelle appliquée à l'enseignement, nous adhérons à l'idée que les rapports de place sont marqués par des taxèmes de nature verbale, mais aussi paraverbale (prosodique ou vocale) et non verbale (mimogestuelle, posturale). Il semble donc heuristique de poursuivre l'analyse en prenant en compte les constituants à la fois verbaux, paraverbaux et non verbaux des interactions afin de construire une observation multimodale de l'activité enseignante.

[150] Vinatier (2013).

3.3.5. L'intérêt d'une observation multimodale des interactions scolaires

Il nous faut préciser notre perspective. L'approche méthodologique dite de « l'analyse multimodale », *multimodal analysis* (Jewitt, 2009 ; Lacelle, Boutin & Lebrun, 2017), est reconnue comme étant fortement indexée à un domaine de recherche bien défini, celui de la sémiotique sociale (Halliday, Kress, van Leeuwen, Jewitt, Bezemer, Rowsell, Gee, Livingstone, etc. comptent parmi les auteurs de référence en la matière) qui fonde épistémologiquement « la multimodalité ». Notre propre ancrage théorique, tel que défini tout au long de cette partie II, n'est pas celui de la sémiotique sociale, mais de la didactique professionnelle. Néanmoins, nous empruntons le terme de « multimodalité » pour rendre compte des diverses ressources multimodales (combinaison des modes linguistique, visuel et sonore) mobilisées par les sujets en situation : celles-ci sont d'une part multicanales, en ce sens qu'elles croisent le verbal et le non verbal – c'est-à-dire le vocal et le mimogestuel – (Cosnier, 2008), et d'autre part relatives au recours à des artefacts matériels (support écrit, vidéo-projection, tableau, etc.). En effet pour Cosnier (2007), il y a dans l'échange interlocutoire du « textuel » (dimension verbale) et du « co-textuel » (dimension posturo-mimo-gestuelle : mimiques faciales, gestes, changements posturaux). Avec la voix, l'ensemble « texte + co-texte », constitue le « totexte » (Cosnier, 2007). La communication orale étant multicanale (tout le corps y est engagé), le « totexte » – l'ensemble des constituants du texte conversationnel – mérite d'être décrit selon Kerbrat-Orecchioni (1998). Le terme « multimodalité » présente à nos yeux l'avantage de convoquer les multiples moyens dont usent les sujets dans une perspective communicative interactionnelle.

Cette précaution terminologique étant posée, il nous faut définir plus avant les raisons de notre intérêt pour une observation multimodale de l'activité enseignante. Notre démarche ethnographique de recherche s'inscrit dans une approche émique, c'est-à-dire que *"l'analyse des descriptions a moins affaire avec la fonction référentielle du langage qu'avec le sens que prennent les énoncés du fait qu'ils sont imbriqués dans l'organisation située des activités"* (Mondada, 2009, p. 28). Une telle approche, orientée vers le sens que prend l'interaction pour les sujets (la compréhension locale qu'ils produisent), suppose une certaine conception du langage. Ce dernier est radicalement incorporé et indexé au contexte (Mondada, 2008) : à la fois il dépend d'un contexte en même temps qu'il participe à sa construction. Cette vision incarnée du langage en interaction inscrit notre perspective dans une écologie de l'interaction (Mondada, 2012) :

> *"Le choix des ressources linguistiques est profondément lié à la gestion, non seulement de l'interaction incarnée entre les participants, mais plus radicalement encore de l'écologie de leur action, constituée des propriétés corporelles, attentionnelles et matérielles rendues pertinentes par eux. Cela invite à intégrer dans la description linguistique à la fois la temporalité émergente de l'action, la corporéité de l'interaction – elle-même dotée de temporalités multiples et enchevêtrées – et les caractéristiques de l'écologie de l'activité – elles-mêmes émergeant de manière contingente et profondément indexicale."* (p. 145)

Les ressources multimodales[151] à disposition des acteurs, nombreuses et diverses, comprennent les dimensions verbales, linguistiques, vocales et sonores, gestuelles, visuelles, corporelles, faciales,

[151] Nous nous accordons sur la définition donnée par Mondada (2012) : *"La multimodalité est ainsi conçue comme incluant toutes les ressources sonores et visuelles, langagières et corporelles mobilisées par les participants (prosodie, phonétique, syntaxe, lexique, gestes, regards, mimiques faciales, mouvements de la tête, postures du corps, etc.)"* (p. 130). Dont découle celle de ressources multimodales (Mondada, 2008) : *"Par « ressources multimodales » on renvoie donc à toutes les formes – y compris linguistiques – et à tous les détails que les participants mobilisent pour rendre intelligible l'interaction, ressources vers lesquelles ils s'orientent dans*

ainsi que les mouvements ultérieurement prolongés dans la manipulation d'artefacts (Mondada, 2008).

L'activité gestuelle de l'enseignant fait l'objet de recherches. Les études portant spécifiquement sur les activités d'enseignement dans des disciplines à dominante gestuelle (EPS entre autres) se penchent logiquement sur la place et le rôle du corps de l'enseignant. Ainsi Thorel (2014) en vient-elle à conclure concernant les activités « danse » en classe que les postures corporelles des professeurs sont porteuses de significations culturelles exposées aux élèves, l'histoire personnelle, l'identité et la sensibilité de l'enseignant s'imprimant dans son corps et orientant par là même les contenus d'apprentissages. Plus généralement, Jorro (2007) s'intéresse pour sa part au « corps parlant » de l'enseignant comme vecteur d'un processus de sémiotisation. Bucheton & Soulé (2009) quant à eux étudient le « multi-agenda » des enseignants dans la mesure où l'étude du développement des significations pendant le cours n'est pas dissociable de celle des postures et gestes qui les actualisent et les permettent. On peut encore mentionner Forest (2008) qui, conjuguant les approches didactique et proxémique, met en relation dans une perspective d'action conjointe l'usage de son corps par l'enseignant et les apprentissages des élèves. Concernant le champ théorique de la didactique professionnelle dans une perspective interactionniste, l'attention portée à l'observation multimodale de l'activité enseignante est pour l'heure peu développée. Aussi une telle orientation nous apparaît potentiellement féconde, à la fois pour construire de nouveaux savoirs sur le travail susceptibles de servir les intérêts des praticiens (la finalité formative constitue la visée de la didactique professionnelle), et à la fois pour frayer la voie à un élargissement conceptuel de ce champ théorique.

SYNTHÈSE

Les approches interactionnistes contextualisées (Altet, 2002) inscrivent l'observation dans une perspective compréhensive que nous mobilisons dans cette recherche. Plus particulièrement, la conceptualisation à l'œuvre dans les pratiques effectives d'enseignement retient notre attention. Chercher à comprendre les schèmes des sujets ne se limite pas à les décrire dans un registre académique. La didactique professionnelle (Pastré, 2011) ouvre la perspective vers la mise à profit des savoirs construits sur l'activité en situation au bénéfice des professionnels eux-mêmes. Telle est notre propre orientation dans le cadre d'une recherche collaborative. La théorie de l'activité de Vergnaud (1996) est une théorie de la connaissance que l'on peut reconnaître comme opératoire pour repérer en quoi la culture peut constituer une ressource dans l'activité des enseignants. Dans la mesure où l'enseignement se caractérise par des situations interactionnelles, la « transaction » du savoir entre les acteurs est nécessairement porteuse de culture, à la fois au niveau du contenu échangé et de la relation intersubjective. Il semble raisonnable de faire l'hypothèse que de telles dimensions culturelles sont appréhendables à travers les « invariants opératoires » (ceux de la situation et ceux du sujet) mobilisés par les enseignants. Pour le dire dans les termes de Pagoni (2014), du côté de l'enseignant se pose la question de savoir *"comment ses propres cultures d'appartenance interviennent-elles dans la conception des savoirs, la construction des tâches scolaires et les formats de communication établis avec les élèves ?"* (p. 5).

---

des pratiques de compréhension, d'interprétation, voire d'analyse en temps réel de l'interaction en cours, immédiatement incorporées à l'action qu'ils produisent." (p. 130).

Croisant la théorie de l'activité de Vergnaud à la théorie linguistique interactionniste de Kerbrat-Orecchioni, Vinatier (2009, 2013) a mis en évidence que « l'identité en acte » des professionnels tient à la tension entre « invariants situationnels » et « invariants du sujet », lesquels s'expriment dans l'interaction. Puisque les propositions et principes tenus pour vrais par les sujets sont empreints de culture, leur identité en acte en est la manifestation au sein de « configurations interactionnelles culturelles ». Concernant la spécificité des interactions scolaires, la dialectique entre enjeux épistémiques, pragmatiques et relationnels peut être interrogée pour y débusquer les connaissances en acte mobilisées par les professionnels. Une telle étude peut trouver avantage à ne pas se contenter d'une analyse uniquement linguistique des situations interactionnelles en classe, étant entendu que la culture transite également dans les gestes et pratiques. Mondada (2009) rappelle pour sa part que les pratiques *"ne sont pas déterminées par des schémas, des règles, des systèmes* a priori*, mais leur forme émerge localement de façon endogène et réflexive"* (p. 29). Nous pensons qu'une observation multimodale conduite dans une perspective émique (ou plus exactement en s'attachant à la compréhension locale produite par les participants), prenant en compte les dimensions verbales, paraverbales et non verbales de l'interaction est nécessaire pour comprendre la coloration culturelle des principes organisateurs de l'activité enseignante.

4. Positionnement de la recherche

Nous consacrons cette section à la définition de notre problématique générale. Les analyses didactiques se concentrent sur les objets d'apprentissages et leurs modes d'appropriation et de transmission aux élèves. La didactique professionnelle, quant à elle, se centre sur ces mêmes situations en prenant en compte le point de vue des sujets sur ces situations. Cette démarche de type *bottom-up* est dans ce sens susceptible de contribuer à la réflexion sur la formation professionnelle des enseignants en matière de LCP en portant une attention renouvelée à cet enseignement par la découverte de caractéristiques peu, voire pas envisagées par les approches didactiques. Il s'agit des conceptualisations qui sous-tendent l'action des enseignants, conceptualisations qui relèvent d'une combinaison entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience (Vinatier, 2009). Les principes organisateurs de l'activité (ou schèmes) étant pour une large part implicites au fonctionnement des sujets, donner aux enseignants l'occasion de les désincorporer est une opportunité pour eux d'apprendre de l'analyse de leurs situations de travail.

4.1. Une recherche collaborative avec quatre enseignantes en Polynésie française

Avant d'aborder notre démarche méthodologique, il nous semble nécessaire de positionner notre problématique dans le paysage actuel des travaux en sciences de l'éducation et de la formation menées sur le sol polynésien. Cet état de l'art resserré nous permet de situer notre propre ancrage théorique, relevant de choix à la fois ontologiques et épistémologiques, au fondement de notre questionnement. Cet ancrage théorique intègre un double apport, à savoir la prise en compte : a/ des composantes multimodales de l'interaction avec les élèves et b/ de la dimension culturelle des schèmes d'interaction des enseignants. Nous inscrivons notre questionnement dans un contexte spécifique : la Polynésie française, et plus spécifiquement une circonscription de l'île de Tahiti. D'une part, nos observations de terrain sont pré-orientées par notre positionnement

théorique, et d'autre part le contexte impacte les conditions (au sens large) de l'observation. Cette articulation entre cadre théorique et contexte conduit à circonscrire notre objet de recherche en affinant l'orientation de notre questionnement : quel est l'objet précis de l'observation de l'activité enseignante que nous entreprenons sur le terrain tahitien ?

4.1.1. Recherches contemporaines en éducation et formation sur le sol polynésien

Les régions du Pacifique Sud ont constitué depuis le XIX[ème] siècle un terrain donnant naissance à des travaux (notamment en ethnographie et anthropologie) ayant influencé de manière importante les sciences humaines et sociales contemporaines. En 2010, un colloque national organisé par le Centre de recherche et de documentation sur l'Océanie (le CREDO alors l'unique centre de recherche français spécialisé sur les problématiques océaniennes) a permis de dresser un état des lieux des problématiques et champs thématiques investis en Océanie par les recherches francophones relevant des SHS. Deux-cent quarante personnes se sont alors déclarées spécialistes de ces disciplines dans cette région. Dousset, Glowczewski, & Salaün (2018) relèvent la part relative des différentes thématiques abordées par les intervenants dans le cadre de ce colloque : l'enseignement et l'éducation sont présents, mais de manière minoritaire[152]. Au titre des disciplines et sous-disciplines académiques représentées[153], les sciences de l'éducation figurent en fin de liste[154]. Une recherche bibliographique sur la plateforme Isidore, spécialisée en sciences humaines et sociales, corrobore cette tendance et nous permet d'établir une photographie des travaux de recherche (rapports, articles, mémoires, thèses, HDR, colloques, conférence, livres, chapitres d'ouvrage et prépublications) conduits sur la Polynésie française. 497 résultats y sont recensés pour la période 2000-2018, dont uniquement 14 en « éducation », laquelle arrive quantitativement en neuvième position sur les dix-huit disciplines proposées[155]. Un croisement de ces données avec les 4850 références d'articles, chapitres d'ouvrages, livres, mémoires, thèses et HDR consacrés à l'observation des pratiques enseignantes depuis 2000, montre qu'aucune recherche de ce type ne s'est déroulée sur notre terrain d'enquête.

À l'échelle locale, les recherches conduites sur le sol polynésien dans les champs de l'éducation et de la formation se développent progressivement, la structuration de ce déploiement

[152] Les auteurs ont relevé les thématiques les plus représentées (culture et le politique, documentation, culture matérielle, économie locale et nationale, relations politiques internationales, nationales et régionales, aires culturelles, colonialisme et conversions religieuses, représentations exogènes et endogènes des Océaniens, littérature et performances artistiques) et les moins présentes (langues, savoirs locaux, parenté et cycles de vie, enseignement et éducation, juridiction et constitution des nations océaniennes, urbanisation et migrations, notion de personne, conflits sociaux – ethniques, religieux, politiques – et violences).

[153] Ont été recensées par ordre décroissant : histoire, anthropologie, sociologie, sciences politiques, géographie humaine, littérature, archéologie, linguistique, histoire de l'art, philosophie, sciences économiques, droit, psychologie sociale, démographie, muséologie, sciences de l'éducation et ethnosciences (Dousset, Glowczewski et Salaün, 2018).

[154] En 2013 s'est tenue la deuxième édition du colloque, conduisant à la participation de chercheurs francophones issus d'autres pays et à l'introduction de nouvelles disciplines (agronomie, sciences de l'information, ethnomusicologie et philosophie). Le succès de l'évènement permet d'envisager une possible formalisation du réseau (Dousset, Glowczewski et Salaün, 2018).

[155] Les disciplines les plus massivement représentées sont l'anthropologie sociale et l'ethnologie (154 références), la sociologie (96) et la géographie (75). Le droit, les religions, l'économie et les finances, les sciences politiques, l'archéologie et la préhistoire ainsi que la linguistique comportent toutes entre 14 et 43 références. Enfin, il faut compter de 1 à 5 références pour les disciplines suivantes : l'anthropologie biologique, la gestion et management, les études de l'environnement, les littératures, l'histoire, la démographie, philosophie et sociologie des sciences, et enfin les études sur le genre.

étant relativement récente. Organisée autour de quatre axes de recherche, l'Équipe d'Accueil Sociétés traditionnelles et contemporaines en Océanie (EASTCO) – rattachée à l'Université de la Polynésie française (UPF) et créée en 2012 suite à la restructuration de l'équipe d'accueil Sociétés traditionnelles du Pacifique (EAST) fondé en 2008 – en consacre un, intitulé « Transmission », aux questions éducatives (éducation et culture en contexte océanien aujourd'hui). Les travaux menés en son sein présentent l'originalité d'être menés sur place, par des acteurs locaux (étudiants, enseignants, enseignants-chercheurs, partenaires issus d'autres institutions) et en interaction avec les Polynésiens, ce qui est significatif d'un ancrage local les recherches. Parallèlement aux trois autres orientations (anthropologie et sociologie, histoire et politique, littérature et oralité), l'axe « Transmission » rassemble chercheurs et doctorants travaillant sur les processus d'apprentissage et les didactiques des langues (enseignement du français, de l'anglais, des langues polynésiennes, interférences entre ces langues). L'EASTCO reconnaît que dans l'ensemble, les synergies se concentrent particulièrement dans les domaines de la linguistique et des sciences de l'éducation. C'est principalement à travers les disciplines de l'école et les processus d'apprentissage qu'est envisagée localement la recherche en éducation et formation.

En 2018 se tient à l'Université de Polynésie française la première édition des Journées de la recherche en éducation (JRE), impulsée par l'ESPE locale et l'EASTCO. Cette première rencontre scientifique s'origine dans le constat d'une double contrainte s'exerçant sur les actions de recherche de l'ESPE : son isolement géographique ne favorise pas les interactions avec les chercheurs d'autres centres nationaux et internationaux, et sa taille réduite implique un nombre restreint de chercheurs locaux directement concernés. Le colloque vise à fédérer les personnes et institutions dans une dynamique réflexive collective autour de la recherche en éducation en Polynésie, dont le développement est favorisé dans les années 2010 par la mastérisation de la formation des enseignants. Aussi les organisateurs des Journées de la recherche en éducation ambitionnent-ils de faire connaître la diversité des travaux touchant aux problématiques scolaires locales (résultats des recherches théoriques, déclinaisons dans la pratique pédagogique et les actions de formation des enseignants), travaux menés à l'UPF mais également réalisés par des chercheurs d'horizons divers s'intéressant aux questions d'éducation et de formation en Polynésie française. À la lumière des tendances que nous avons repérées, il semble que notre recherche doctorale propose une perspective nouvelle dans ce contexte.

4.1.2. Spécificités d'une recherche collaborative en contexte polynésien

4.1.2.1. La nécessaire adaptation méthodologique au terrain

Observer l'activité des enseignants dans une perspective de didactique professionnelle requiert la participation des praticiens eux-mêmes à l'analyse (Vinatier, 2009). Nous fondant sur ce principe, il s'agit pour nous de les opérationnaliser dans le contexte spécifique de notre terrain d'enquête. La pratique du terrain a été l'occasion pour nous d'expérimenter deux types de décalage : d'une part entre nos propres représentations de l'activité de recherche et celles des enseignantes participantes ; d'autre part entre nos propres représentations des relations hiérarchiques et les pratiques locales. Là où en métropole, il existe des espaces informels pour dire et discuter des divergences avec l'institution entre collègues, il est difficilement pensable d'en faire de même en Polynésie française, où les décisions de nature hiérarchique ne sont pas discutées. Sur le terrain

précis de notre recherche, où la pression de l'institution est très forte, les enseignantes n'étaient pas « volontaires » pour s'engager dans la collaboration.

Le contexte institutionnel dans lequel elles évoluent impliquait une demande d'autorisation aux autorités compétentes (en Annexes 1a, 1b et 1c se trouvent le projet de recherche adressé aux autorités locales pour chacun de nos séjours, ainsi que le courrier nous autorisant en retour à conduire notre recherche en Annexe 1d). Avertie de l'entreprise délicate à mener vis-à-vis de l'institution scolaire de notre milieu d'enquête pour parvenir à y pénétrer, nous avons formulé une demande minimale : la possibilité d'engager, sur la base du volontariat (unique critère explicitement énoncé, mais incontournable selon notre orientation), une collaboration avec cinq à six enseignants susceptibles d'être intéressés. Il ne nous a pas été possible de négocier plus avant la délimitation par nous-même du terrain d'étude lors de la procédure de prise de contact avec l'Inspecteur de l'Éducation Nationale en charge de la mission LCP : cinq d'entre eux[156] ont été « sélectionnés » (*dixit* la conseillère pédagogique spécialisée en LCP qui nous a été désignée comme contact sur place). Ces enseignantes ont ainsi été choisies par leur hiérarchie sur la base de leurs compétences d'enseignement en langue tahitienne. La participation à la recherche leur a été proposée, ou plutôt devrait-on dire « imposée », car en réalité, leur possibilité de refuser notre présence était inexistante à en croire l'expression plusieurs fois utilisée par deux d'entre elles de *"désignée volontaire"*. C'est donc par voie hiérarchique descendante qu'elles ont été sollicitées. Dès lors, il nous a fallu construire avec elles une relation d'enquête susceptible de les enrôler dans la recherche, condition *sine qua non* à nos yeux.

4.1.2.2. L'enrôlement des participantes dans le projet de recherche

Elles nous sont présentées comme locutrices actives (la reconnaissance institutionnelle de leur compétence linguistique montre que celle-ci constitue une dimension importante associée aux enjeux de la dynamique LCP en contexte scolaire), considérées comme représentatives de la politique éducative du pays, puisque répondant à la prescription institutionnelle d'enseigner les LCP (de 2h30 à 5h hebdomadaires selon les cas), et investies puisque deux d'entre elles ont participé aux programmes expérimentaux ECOLPOM et ReoC3 (nous avons présenté ces derniers en Partie I) et ont donc bénéficié des formations dédiées à cet effet (à ce titre, elles exemplifient la politique volontariste et innovante promue par le ministère du pays au moment de notre enquête) ; elles forment une image de l'ensemble de la scolarité primaire, puisqu'à elles cinq, elles couvrent à l'occasion de notre premier séjour sur le terrain la totalité des trois cycles (de la MS jusqu'au CM2) ; enfin, ces enseignantes sont pressenties par leur hiérarchie pour poursuivre leur parcours professionnel en se diplômant. La proposition de collaborer à la recherche se présente alors comme une opportunité de les inciter à poursuivre leur parcours de formation. Notons ici que le lien recherche-milieu de pratique est alors envisagé comme source de potentiel développement professionnel. Nous y voyons les conséquences de l'expérience vécue dans le cadre des expérimentations (antérieures et en cours au démarrage de notre recherche doctorale) associant étroitement chercheurs, professionnels et institutionnels. Les résultats de la recherche ont été largement mobilisés dans le sens d'une valorisation de l'initiative nationale en faveur du plan de revalorisa-

[156] À mi-chemin de la recherche collaborative, une des enseignantes s'est vue contrainte pour des raisons d'ordre personnel, de se retirer. Nous avons poursuivi et terminé le travail avec quatre enseignantes.

tion des Langues et culture polynésiennes dont l'école est l'instrument au premier chef. La dynamique engendrée est mobilisée pour engager les enseignantes à poursuivre dans cette voie.

Telles sont les informations en notre possession au moment de notre première rencontre avec elles. Or, dès le départ, notre orientation méthodologique a dû s'adapter aux réalités d'un terrain éloigné de ce que nous connaissons. Parmi les conditions constitutives du déroulement de notre recherche, les facteurs spatio-temporels méritent d'être soulignés. L'éloignement géographique (seize mille kilomètres et douze heures de décalage horaire) implique le maintien d'une communication à (très grande) distance par voie de messagerie électronique. Notre présence discontinue sur le terrain de recherche, sous la forme de trois séjours en trois années (variant de deux à quatre semaines, en janvier 2014, novembre 2014 et avril 2017), a orienté la relation d'enquête dans le sens d'une recherche de proximité éclairée avec les professionnelles pour négocier notre place[157]. D'autre part, aucun temps n'a été institutionnellement prévu pour la participation des enseignantes à la recherche, ce qui les a conduites à mobiliser leur temps personnel ou leur temps de classe. Un des enjeux du premier séjour a consisté à œuvrer à une forme de socialisation, d'apprivoisement réciproque, afin de co-construire les conditions d'une possible observation *in situ* (réflexion conjointe quant aux conditions d'accès à l'objet d'étude, et celles de réalisation et d'utilisation des résultats dans le respect de l'intégrité des personnes impliquées). Le second séjour s'est orienté vers le recueil des données constituant le corpus de l'analyse exhaustive de l'activité des enseignantes : cette étape a permis de donner consistance à la collaboration. Le dernier séjour a été consacré à la présentation et la discussion des résultats avec les participantes, aboutissement de l'analyse partagée entre chercheur et praticiennes, et condition expresse pour nous de la validation de nos résultats et interprétations.

Quelles ont été nos stratégies pour que s'actualise favorablement la relation d'enquête, laquelle relation ne peut pas se décréter mais doit se construire en acte ? Comment avons-nous transformé en opportunités les contraintes liées au contexte ? Alors que la recherche aurait idéalement impliqué ces praticiennes sur la base de leur consentement libre et éclairé, les participantes n'ont reçu de leur hiérarchie aucune information préalable, ou ont été renseignées de manière minimale quant à nos intentions. Les circonstances de leur recrutement leur imposaient implicitement de faire preuve devant nous de « bonnes pratiques » répondant à la prescription. Nous nous trouvions donc à rebours d'une intention de recherche qui vise à étudier l'activité telle qu'elle se déroulent de manière ordinaire, au-delà des injonctions. Par ailleurs, à l'occasion d'une première rencontre collective que nous avons sollicitée, et organisée par la conseillère pédagogique, la présentation du projet de recherche collaborative aux participantes a insisté sur l'intérêt porté à leur propre point de vue. C'était pour elles une nouveauté. Les échanges, marqués par une écoute « docile » des enseignantes qui n'ont formulé que très peu de questions à notre intention, ont clarifié la posture compréhensive du chercheur (et plus largement de la démarche de recherche), les rôles respectifs des unes et des autres dans cette recherche collaborative. Sur la réserve au début de la rencontre, elles se sont peu à peu détendues à mesure de la définition du contrat de communication (confidentialité, suspension du jugement, droit de retrait, participation à la validation des résultats, indépendance vis-à-vis de leur hiérarchie, etc.) : se sont progressivement manifestés du soulagement (*"on va pouvoir dire ce qu'on pense, alors ?"*), du plaisir à *"vivre une expérience"*,

[157] Nous conservons à ce jour des contacts avec toutes les enseignantes participantes initialement engagées dans la recherche collaborative, les échanges entre nous ne se limitant pas aux seules co-analyses menées ensemble.

ainsi qu'une curiosité étonnée concernant l'intérêt porté à leurs pratiques effectives et à leur parole (*"on est des exécutants, ils n'écoutent jamais notre avis"*[158]).

Leur engagement dans la recherche a été très variable de l'une à l'autre, révélant un rapport différent à la participation à une recherche-action : certaines se sont impliquées dans une perspective collective en envisageant le bénéfice en termes de formation relative à l'enseignement des LCP de manière générale et non pas pour elles spécifiquement ; d'autres y vont vu la possibilité d'une réflexion sur les objets d'apprentissages linguistiques et culturels et d'un approfondissement sur les démarches didactiques ; les dernières se sont saisies de cette opportunité comme une occasion potentielle de développement de leur propre pratique. Peu curieuses au sujet de la diffusion des résultats de notre recherche, elles se sont en revanche montrées très intéressées quant à la restitution individuelle qui leur en a été faite. Nous leur avons précisé que concernant la restitution des résultats dans la rédaction de la thèse de doctorat et dans le cadre de communications orales et écrites dans les champs académique et professionnel, des précautions seraient prises afin de préserver leur anonymat : outre le floutage de leur visage sur d'éventuelles images et l'utilisation d'un nom d'emprunt pour les lieux et les personnes, notre posture compréhensive vise particulièrement à valoriser anonymement leurs savoirs d'action en refusant toute référence normative.

4.1.2.3. La co-construction du cadre collaboratif

Nous sommes consciente qu'un public désigné et le faible nombre des enseignantes concernées ne protège pas les personnes. Cependant, nous tenons à souligner à nouveau que le but de notre recherche n'est pas de juger les pratiques ou les personnes, mais bien de comprendre la manière dont les participantes s'y prennent en situation, et les efforts qu'elles déploient pour parvenir à surmonter les éventuels obstacles qui se présentent à elles. Au titre de cette visée compréhensive, nous cherchons à valoriser leur engagement au service de l'enseignement des LCP. Apprendre de l'expérience des acteurs et prendre en compte dans la formation le réel des situations de travail constituent également un moyen de protéger les personnes.

Naviguant entre nécessités méthodologiques et éthiques, nous sommes peu à peu parvenue à créer un espace de négociation pour co-construire un dispositif faisant consensus. Nous avons établi un cadre de collaboration permettant aux participantes de saisir d'une part les enjeux liés à l'importance de leur discours pour une analyse partagée et pertinente de leur activité, et d'autre part, l'intérêt qu'elles-mêmes étaient susceptibles de trouver dans cette coopération d'une forme inédite pour elles. Il importait de leur montrer que nous avions besoin d'elles, tout en les rassurant sur le caractère potentiellement ressenti comme intrusif d'une observation de leur activité en classe. Plusieurs nécessités président à l'établissement d'un cadre de collaboration *ad hoc* : la compréhension par la chercheure du contexte d'engagement des enseignantes, la construction et le strict respect du contrat de communication, l'assurance de l'indépendance de la chercheure vis-à-vis de leurs autorités institutionnelles, sa neutralité et son absence de jugement sur la « qualité » des pratiques observées, la rencontre des intérêts des participantes et la déconstruction de leurs représentations premières en explicitant les attentes et besoins de la chercheure, la construction de buts partagés, et l'émergence progressive de questionnements. Il s'agissait de transformer la motivation extrinsèque suscitée par la commande institutionnelle (perceptible à un discours désincarné

[158] Nous reprenons les paroles prononcées par les enseignantes lors de cette rencontre collective.

sur les « bonnes pratiques ») en motivation intrinsèque (repérable à un discours sur l'expérience vécue) : faire de la collaboration dans la recherche une occasion d'enrichissement pour soi grâce à l'opportunité de rendre explicite sa pratique réelle, dans ses réussites et ses doutes, ses aspirations et ses impasses.

Nous avons donc porté une attention toute particulière à l'explicitation et la mise en application de nos principes déontologiques, notre priorité étant d'assurer une protection aux participantes : autorisations d'enregistrements audio et vidéo à destination des enseignantes et des familles (Annexes 1e et1f), mise à disposition des enseignantes des traces de leur activité (enregistrements, transcriptions) en leur accordant un droit explicite de retrait à tout moment de ces traces, destruction des enregistrements à l'issue de la recherche, confidentialité, anonymat, adaptations de nos communications orales et écrites selon les milieux (professionnels ou académiques, géographiquement proches ou éloignés)[159].

4.1.2.4. Au fil du temps, la position d'*outsider* de la chercheure

La recherche collaborative s'est construite sur trois années, comptant une observation en présentiel sur le terrain d'enquête à trois reprises. Au-delà des contraintes purement logistiques et spatio-temporelles, le temps s'est révélé un allié pour installer en acte la relation d'enquête. Ce temps long a été bénéfique, voire nécessaire à plusieurs égards, tant concernant les enseignantes, que nous-même. Ce type d'approche essentiellement phénoménologique, qui prend en compte de manière centrale le sens conféré par les enseignantes à leurs propres situations professionnelles (nous l'avons présenté plus haut), étant inédit pour elles, le temps a joué en faveur de leur imprégnation progressive de l'esprit qui préside à notre démarche. Nos rencontres successives, nos échanges formels et informels (tant en présentiel qu'à distance) ont contribué à nourrir leur curiosité pour comprendre à la fois nos propres motifs d'engagement sur un sujet dont elles estimaient *a priori* qu'il ne devait que fort peu intéresser un chercheur venu de métropole (l'enseignement des LCP et les pratiques d'enseignement en Polynésie française), ainsi que nos méthodes de travail. Le contenu de nos échanges de diverse nature nous ont montré que la confiance a pu s'installer, les professionnelles ne craignant pas que leur liberté de parole puisse leur porter préjudice. À cet égard, notre position d'*outsider* a été un élément déclencheur à double titre : d'une part, n'étant pas locutrice du tahitien, nous ne pouvions pas être soupçonnée d'un quelconque regard surplombant sur leurs pratiques d'enseignement en LCP, ce qui par ailleurs nous autorisait en sus à argumenter notre besoin de leur participation pour comprendre les interactions en classe de langue (nous prémunissant par la même occasion d'une orientation ethnocentrée de ces traductions). La place grandissante que les enseignantes nous ont accordée est un indice du sens et de l'intérêt pour elles-mêmes qu'elles ont progressivement attribués à la collaboration.

Corollairement, le temps de la familiarisation des praticiennes avec notre approche, ainsi que nos échanges, ont largement contribué à nous départir de notre propre posture de formatrice, centrée du fait de nos missions professionnelles (parallèlement à notre statut de doctorante, nous sommes nous-même professeur des écoles, formatrice en ESPE en charge entre autres de la pro-

[159] Nous connaissons les obligations qui s'appliquent aux recherches impliquant des humains. Notre recherche ayant débuté avant la parution du texte règlementaire (*Ordonnance n° 2016-800 du 16 juin 2016 relative aux recherches impliquant la personne humaine*), nous avons cependant été vigilante à prendre les précautions nécessaires pour assurer la protection des personnes avec lesquelles nous avons collaboré.

fessionnalisation d'enseignants du premier degré) sur des manières d'enseigner propres à la métropole. Notre contexte spécifique d'étude, les aléas ayant nécessité des ajustements tout en préservant nos orientations premières, ainsi que la générosité dans le partage des enseignantes participant à la collaboration, ont été des éléments déclencheurs d'apprentissage.

4.2. Problématique

4.2.1. Orientation du questionnement

Nous nous inscrivons dans le champ de questionnement ouvert sur le terrain polynésien par Salaün (2010a) relativement aux pratiques des enseignants[160]. En Polynésie française a été mise en évidence l'importance de l'effet-maître (notion conceptualisée par Bressoux, 2001), corroborée par les deux déclinaisons psycholinguistique et sociolinguistique de l'évaluation du dispositif « école plurilingue d'outre-mer » (ECOLPOM), qui invite à questionner les représentations et les pratiques des enseignants afin d'étudier les facteurs intra-classes. Ainsi posées, ces interrogations pourraient porter à croire qu'une perspective comparative conduirait à repérer les « bonnes pratiques ». Tel n'est pas le cas dans notre propre orientation. Les données disponibles (*via* des méthodologies d'enquête utilisant entretiens, questionnaires, carnets de bord) font état des représentations des enseignants impliqués dans les expérimentations, accessibles au travers de leur discours à propos de leur action (ce qu'ils disent de ce qu'ils font). Leur activité (ce qu'ils font) méritait d'être explorée, dans ce qu'elle comporte de connaissances partiellement ignorées par le sujet lui-même (qui sait faire plus qu'il n'est en capacité de le formaliser) et de tensions vécues en situation. Pour notre part, nous cherchons à comprendre la conceptualisation en acte des enseignants[161] lorsqu'ils conduisent les séances LCP. Plus précisément, nous pensons qu'une observation de l'activité des enseignants pourrait avantageusement informer sur les schèmes d'action mobilisés par ces derniers dans l'interaction avec leurs élèves en situation d'enseignement des LCP.

4.2.2. Questions de recherche

1) Nous conduisons notre investigation en référence à une théorie de l'activité, celle de la conceptualisation dans l'action de Vergnaud, qui, moyennant des conditions méthodologiques adaptées, permet d'accéder à l'organisation conceptuelle de l'action du sujet. Il s'agit alors de repérer des schèmes, en tant que totalité dynamique fonctionnelle mobilisée dans la gestion de classes de situations (nous l'avons présenté de manière détaillée dans le Chapitre 2, point 2.3. de

[160] Plus largement, l'auteure propose d'investir un questionnement relatif à une *"didactisation spécifique"* des langues et cultures autochtones et d'identifier les conditions dans lesquelles l'enseignement des langues et cultures autochtones favorise la réussite scolaire : en tirant profit de l'étude des pratiques effectives des enseignants, il s'agirait de repérer la prise en compte dans les pratiques, au-delà du *curriculum* formel, de l'expérience des élèves. Comment les enseignants font-ils entrer la culture à l'école, en l'absence de supports et contenus préexistants ? Quelle mise en relation des stratégies efficaces avec *"une certaine vision de ce que la transformation des savoirs autochtones en savoirs scolaires implique ?"*. *In fine*, il s'agirait de tester *"l'hypothèse des bénéfices de l'adaptation du système d'enseignement aux réalités culturelles"*.

[161] Nous réservons l'emploi du masculin (« enseignant ») en référence à la dimension générique du métier. Dans le contexte précis de notre recherche, nous avons cependant collaboré uniquement avec des femmes : en conséquence, nous utilisons le féminin dès lors que nous faisons précisément référence à ces enseignantes.

la présente Partie). Le schème est tourné vers la transformation du réel par l'action du sujet sur son environnement en même temps que le sujet lui-même se construit par la transformation du réel. Nous cherchons ainsi à déterminer **de quelle manière les éléments constitutifs des schèmes (buts, règles d'action de prise d'information et de contrôle, inférences et principes tenus pour vrais) rendent compte d'une identité hybride des enseignantes à propos de l'enseignement des LCP**. On peut penser, en effet, que certains buts dans la conduite du groupe-classe, des manières de faire propres des enseignantes, des inférences en situation peuvent être liés en partie à une culture qu'elles se sont construite, une culture dont nous rappelons qu'elle est la résultante d'un processus syncrétique d'interculturation commencé il y a deux cents ans au contact entre populations locales et européennes (voir la le Chapitre 1 de la Partie II).

2) Nous examinons les tensions entre valeurs des enseignantes, invariants du sujet (Vinatier, 2013) propres à leur culture et invariants opératoires (Vergnaud, 1996), nous n'y revenons pas, ils sont présentés dans les chapitres 2 et 3 de cette partie. En effet, il ne nous paraît pas illégitime de penser que les valeurs des enseignantes impactent leurs décisions d'action face à leurs élèves, en fonction du sens qu' elles attribuent aux situations auxquelles elles sont confrontées. Les valeurs sont toujours celles d'un sujet singulier. Il les a construites au gré de son expérience et continue de les construire au contact de sa culture. Nous ne réduisons pas l'interactivité en classe à ses dimensions verbales mais prenons également en compte les dimensions gestuelles, non verbales et paraverbales, lesquelles constituent des manifestations de la culture dans l'interaction. Ainsi, nous regardons le fonctionnement de la classe comme celui d'une communauté culturelle donnée, avec ses propres codes[162] (en termes de rapports de place, de rapport au savoir et de modalités communicationnelles), et ce en relation avec un objet d'apprentissage déterminé : **quelles sont les valeurs qui impactent les décisions d'action des enseignantes en séance de LCP ?**

3) Nous opérons un découpage de l'activité interactionnelle à l'échelle de séances d'enseignement dans lesquelles s'articulent des enjeux Épistémiques (É) (avancée du savoir en jeu), Pragmatiques (P) (enchaînement des tâches) et Relationnels (R) (rapports réciproques entre les interactants) (modèle « É-P-R » conçu par Vinatier présenté *supra* au point 3.3.4.). En ce qui nous concerne, on peut penser que *"le modèle É-P-R permet de configurer"* les situations scolaires que nous étudions dans une perspective multimodale *"en respectant les différentes tensions et les variations auxquelles sont soumis les professionnels"* (Vinatier, 2016, p. 95). Concernant le fonctionnement de la situation interactionnelle dans le contexte spécifique qui est le nôtre, nous nous demandons alors : **en quoi le modèle É-P-R apporte-t-il un éclairage sur l'activité interactionnelle d'enseignement des LCP des professionnelles ?**

4) Mettre au jour certains schèmes d'action des enseignantes demande d'analyser leur activité dans le cadre de situations identifiées comme des configurations interactionnelles culturelles (Vinatier, 2016). En effet, pour Vinatier, *"le qualificatif « culturel » appliqué aux interactions est dû au fait que l'analyse collective"* ici, nous concernant, quatre situations de classe, peut *"finalement révéler, voire cristalliser, l'un des sens du métier, un sens non pas anecdotique, en-*

[162] Nombreux sont les travaux en sciences de l'éducation sur cette dimension. On peut citer entre autres ceux de Bucheton (Bucheton, 2009 ; Bucheton, Brunet & Liria, 2005 ; Bucheton & Soulé, 2009) Jorro (2004, 2007) ou encore Ria (2015, 2016, travaux au sein de la chaire UNESCO : « Former les enseignants au XXI^{ème} siècle »).

core moins marginal, mais culturellement partagé par le groupe de professionnel[le]s avec lesquel[le]s nous avons collaboré" (p. 104). *"La notion de configuration permet d'« approcher la singularité sans se limiter à des idiosyncrasies, et de repérer du générique, du partagé, de l'invariant dans les formes uniques qui sont étudiées » (Barbier et Durand, 2006)"* (p. 95). Au-delà de la singularité de l'activité des quatre enseignantes, certaines dimensions de l'enseignement des LCP peuvent se révéler partagées. : **quels sont les valeurs, formats interactionnels, éléments de structuration partagés par les enseignantes lorsqu'elles enseignent les LCP ?** C'est ce que nous tenterons de repérer grâce à une analyse transversale de l'activité de ces enseignantes.

CONCLUSION

Notre cadre conceptuel nécessite de procéder à une analyse du contenu des situations que nous observons. C'est ce que nous avons fait à plusieurs niveaux. Tout d'abord en appréhendant au niveau macro le contexte polynésien de l'étude (Partie I de la thèse) : son système éducatif (Chapitre 1), sa situation diglossique (Chapitre 2), la genèse de l'enseignement Langues et culture polynésiennes (Chapitre 3) et l'institutionnalisation de l'objet enseigné (Chapitre 4). Nous avons dans un second temps spécifié notre ancrage théorique (Partie II) dans les termes d'une observation de l'activité enseignante en contexte diglossique à propos de savoirs constitutifs des LCP (Chapitre 1). Cette observation est conduite dans une perspective interactionniste de didactique professionnelle en ciblant la dimension culturelle constitutive des schèmes d'action des enseignants, lesquels schèmes nous semblent appréhendables *via* la prise en compte de la dimension multimodale de l'activité des professionnels et grâce à leur pleine participation dans le cadre d'une recherche collaborative (Chapitre 2). Observer l'activité enseignante implique de se positionner sur les finalités et modalités de l'observation en clarifiant nos choix ontologiques, épistémologiques et éthiques. Le chapitre suivant présente la démarche méthodologique que nous avons conçue pour répondre à nos questions de recherche.

CHAPITRE 3 – MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE SUR LE TERRAIN

Nous consacrons ce troisième chapitre à l'explicitation de la méthodologie de recherche déployée sur le terrain au regard de l'inscription de notre objet de recherche dans un contexte spécifique (la Polynésie française, et plus spécifiquement une circonscription de l'île de Tahiti). Il s'agit ici de clarifier la manière dont le recueil des données et leur analyse ont été réalisés afin de pouvoir répondre à nos questions articulées à nos théories de référence. Dans un premier temps, nous présentons les trois phases constitutives de notre recherche collaborative, puis abordons dans un second temps, la façon dont nous avons articulé et analysé des différents types de corpus recueillis (transcription de séances de classe articulées à différents entretiens avec les enseignantes concernées) afin de proposer des interprétations de l'activité observée.

1. Les trois phases de notre contrat de collaboration avec les enseignantes

Le chercheur doit se positionner de manière critique par rapport aux données sur lesquelles il opère un travail d'interprétation. En effet, le matériau support des analyses ne provient pas d'une simple collecte et ne possède aucune objectivité en soi. Bien au contraire, il est fortement empreint d'une lecture du monde orientée par les propres concepts du chercheur : les données recueillies sont déjà un construit. Il en va ainsi des guides d'entretien à l'attention des divers acteurs, des grilles d'observation de classe, etc. Nous avons fait le choix d'opter pour une construction empirique de nos propres outils, orientés par notre cadre théorique, de sorte à ce que les catégories émergeant comme significatives et pertinentes à nos yeux nous révèlent des dimensions significatives de notre objet d'étude, car *"notre démarche de recherche implique un cheminement conceptuel qui, plutôt que de contraindre un corpus d'observation par une grille précise, part du terrain d'observation pour aller vers des données théoriques"* (Vinatier, 2009, p. 209). Le tout procède ainsi d'une démarche itérative, où l'objet s'élabore progressivement dans et par le recueil de données et où la « sensibilité » du chercheur à l'égard des diverses facettes de l'objet qui émergent le conduit à définir toujours plus précisément les catégories qu'il privilégie (nous avons développé plus haut nos questions de recherche et indiquons plus bas nos indicateurs précis). Nous présentons ici les trois phases constitutives de notre protocole de recherche sur le terrain, en explicitant le bien-fondé de leur organisation successive.

1.1. Une phase exploratoire : la première rencontre avec le terrain

Il s'agit à ce stade d'appréhender le contexte d'exercice des enseignantes en articulant revue de lectures (littérature grise, documents institutionnels, professionnels…) d'une part, et rencontre physique avec le terrain d'enquête d'autre part. C'est aussi au cours de cette première phase que nous avons conçu le dispositif de recherche collaborative qui prend en compte les ressources et les contraintes de ce contexte, tout en maintenant les orientations premières de la démarche (nous n'y revenons pas, elles sont présentées *supra*). Lors de cette phase marquée par notre activité d'observation sur le terrain, nous avons mené des entretiens exploratoires nous permettant d'avoir un contact avec la réalité vécue par les acteurs. Cette phase nous permet notamment de situer chaque enseignante dans son parcours professionnel en termes d'ancienneté dans le métier, de parcours de formation et de contexte d'exercice :

Pseudonyme	**Moea**	**Heinoa**[163]	**Mateata**	**Maeva**	**Tautiare**
Ancienneté (en 2014)	14 ans	26 ans	14 ans	13 ans	13 ans
Formation	3 ans (EN)	(EN)	3 ans (EN)	1 an (EN) ReoC3	3 ans (EN) ECOLPOM
École	A (zone rurale défavorisée)		B (zone rurale très défavorisée)	C (zone rurale défavorisée)	

Tableau 5 : Parcours professionnel et contexte d'exercice des enseignantes

Concernant chaque enseignante, deux entretiens individuels de type semi-directif ont été conduits. Un premier entretien pré-observation en classe, une fois le cadre de communication posé explicitement, visait à appréhender le contexte local d'enseignement et à faire s'exprimer les en-

[163] La colonne aux écritures grisées indique qu'il s'agit de l'enseignante ayant dû se retirer du projet au début de la seconde phase (certaines données sont manquantes).

seignantes sur leur organisation pédagogique et didactique en matière de LCP pour enfin aborder leurs représentations de cet enseignement. Le second entretien suivant immédiatement l'observation et l'enregistrement vidéo de séances en français et en tahitien, permettait au chercheur de faire part de ses premières observations à chaud pour ensuite les discuter avec les enseignantes (en tant que praticiennes expertes) et ainsi mieux saisir leur orientation relative aux LCP. Il permettait aussi de mieux appréhender leur profil linguistique, leur parcours professionnel et leur engagement dans le projet de recherche. Eu égard aux nécessités de l'installation de la relation d'enquête, nous avons fait le choix de ne pas aborder formellement un dernier point, pouvant être ressenti comme davantage intrusif au regard de notre propre *habitus* occidental (nous étions encore à cette étape de la recherche encore peu au fait des coutumes en usage sur notre terrain), concernant leur situation familiale et personnelle. Néanmoins, les participantes l'ont abordé d'elles-mêmes de manière spontanée à l'occasion de nos divers échanges informels (montrant ainsi leur confiance à notre égard). L'ensemble de ces trois éléments (entretiens pré et post observation, observation directe de séances) nous ont permis de repérer certains traits caractéristiques des séances observées, ainsi que le positionnement de chacune des enseignantes relativement à l'enseignement LCP. À ce stade exploratoire, les données recueillies constituent des éléments riches d'informations pour nous familiariser avec le contexte d'étude. Ces entretiens constituent une étape nécessaire qui nous éclaire sur leurs pratiques déclarées (ressources et contraintes organisationnelles, prescriptions et auto-prescriptions, choix plus ou moins assumés, envies, empêchements, représentations, etc.) et nous permettent d'orienter la suite du dispositif visant à enquêter sur leurs pratiques effectives d'enseignement LCP qui sont celles que nous cherchons à comprendre.

Les informations recueillies lors de cette phase exploratoire sont issues d'un dispositif constitué de temps formellement dédiés à la prise d'informations, ainsi que de moments informels donnant plus largement accès à la « vie » des acteurs. Les données recueillies ont été de nature diverse :

- Entretiens semi-directifs (avec enregistrement audio) pré-observation de classe : ont été interviewés individuellement cinq formateurs spécialistes des LCP (la trame d'entretien est située en Annexe 2a, p. 464) et les cinq enseignantes « désignées volontaires » (la grille se trouve en Annexe 2b, p. 467) ;
- Observations directes dans les classes des participantes à la recherche (avec enregistrement vidéo) : cadre spatial, séances LCP et en français. Ont été observées six séances en langue française et sept séances en tahitien (la grille d'observation figure en Annexe 2d, p. 471) ;
- Entretiens semi-directifs (avec enregistrement audio) post-observation de classe : les cinq enseignantes ont été interviewées individuellement (grille en Annexe 2c, p. 469) ; un entretien a été conduit avec le collectif de formateurs pour leur restituer nos observations et les discuter ;
- Observation directe de sessions de formation (avec prise de notes) : stage de formation continue d'une durée d'une journée sur l'enseignement LCP en maternelle, et accompagnement de terrain en stage filé *via* une visite conseil par une conseillère pédagogique auprès de deux enseignantes ;
- Rencontre (avec prise de notes) avec la formatrice en charge des LCP à l'IUFM de Polynésie française ;

- Rencontres avec des chercheurs spécialistes des langues océaniennes investis dans les expérimentations ECOLPOM et ReoC3 et la directrice de l'IUFM/ESPE : discussions sur les observations réalisées et la méthodologie de recherche envisagée ;
- Documentation diverse : documents de préparation des enseignantes, fichiers numériques, papier, DVD, CDrom, albums, plans de formation…

L'observation et la participation éventuelle aux discussions des enseignantes entre elles ou avec des formateurs permet de voir se dérouler en situation les échanges entre les acteurs, les questions qu'ils se posent collectivement (et non plus individuellement, telles que présentées lors des entretiens individuels), la manière de les aborder, d'y apporter des réponses, les contraintes et ressources invoquées, etc. L'analyse des positionnements des uns et des autres se trouve ainsi complétée par notre observation *in situ* (tantôt comme extérieure aux échanges sociaux, tantôt comme intégrée aux interactions). Notre présence sur site influe nécessairement sur l'activité des acteurs : il s'agit alors de prendre en considération son impact sur les situations et discussions observées (en tant que destinataire plus ou moins avouée des actions et discours emprunts de jugements, de justifications et modalisations).

L'articulation de l'ensemble des données issues de cette phase exploratoire[164] nous a conduite à circonscrire le contexte paradoxal de l'enseignement LCP sur notre terrain d'enquête (nous l'avons présenté en Partie I) ; à repérer quelques contours de l'identité professionnelle des enseignantes dans leur rapport à la langue, à la discipline scolaire LCP et dans leur positionnement professionnel (ce qui nous donne un premier accès à des profils individuels, mais aussi à certaines dimensions partagées) ; à appréhender la conception didactique de l'enseignement LCP à travers les démarches adoptées en classe, proposées en formation et la place accordée aux élèves (dans les discours et dans les faits) ; et enfin à repérer quelques traits de surface de la dynamique interlocutoire au cœur des séances de LCP. Parallèlement, l'examen attentif (grâce à l'enregistrement vidéo) d'une matinée de classe nous a révélé, entre autres dimensions, une intense activité corporelle et démonstrative de l'enseignante (gestualité, expressivité par l'utilisation du corps et la modulation de la voix), avec un apparent double agenda : une gestion des comportements, notamment par le pointage, et une activité de désignation lexicale, relativement au contenu échangé. Ces premiers éléments d'analyse ont constitué pour nous une alerte, laquelle demandait bien évidemment à être investiguée. En complémentarité avec nos lectures dans le champ anthropologique, et en articulation étroite avec notre théorie de référence[165], notre questionnement global s'est peu à peu précisé sous la forme des questions de recherche présentées en fin du chapitre précédent, nous amenant ainsi à la seconde phase de notre recherche.

1.2. Deuxième phase : la construction des portraits de chaque enseignante

Au moment où débute notre seconde phase de travail, tel est le contexte local d'exercice de chacune des enseignantes :

[164] L'ensemble des outils construits et analyses qui en ont découlé sont consignés en Annexes 2e (p. 473), 2f (p. 502), 2g, (p. 506) 2h (p. 511), 2i (p. 521).
[165] Car comme le soulignent Quivy & Van Campenhoudt (2006, p. 58) : *"les lectures donnent un cadre aux entretiens exploratoires et ceux-ci nous éclairent sur la pertinence de ce cadre".*

	Moea	Heinoa	Mateata	Maeva	Tautiare
École	A (zone rurale défavorisée)		B (zone rurale très défavorisée)	C (zone rurale défavorisée)	
Niveau de classe	**MS**	**CE2**	**CP**	**CE1**	**CM1**

Tableau 6 : Contexte d'exercice lors de la phase de constitution des portraits

Cette seconde phase s'articule autour de trois entrées : pour chaque enseignante, la séance de LCP analysée ainsi que deux entretiens individuels (une auto-confrontation et une co-explicitation), dont il nous faut ici présenter les enjeux respectifs et la nécessité de leur articulation.

1.2.1. Les séances analysées

Le choix des séances analysées s'est opéré conjointement avec les enseignantes. De manière idéalisée, nous envisagions que la problématique puisse être élaborée de concert avec les participantes, en construisant le questionnement à l'articulation des besoins des unes et des autres (chercheure et professionnelles). La phase exploratoire visait à leur faire part de nos intérêts de recherche et à appréhender leurs préoccupations professionnelles, en les faisant émerger grâce aux échanges avec et entre elles. Eu égard aux spécificités de notre terrain d'étude (décrites plus haut), nous avons procédé à un aménagement de cette ambition première. En effet, les enseignantes étaient d'une part très peu familières de notre démarche de recherche, et d'autre part elles ne se sentaient pas légitimes pour le faire. Une seule rencontre collective a pu être organisée : quatre enseignantes ont pu y participer, la cinquième n'ayant pu se libérer à temps[166], du fait d'une information reçue tardivement par voie hiérarchique. Au-delà des seuls déterminants logistiques (manque de temps, effectif incomplet, rencontre collective unique), il nous a fallu prendre en compte qu'aucune demande ou besoin ne provenait *a priori* des enseignantes. Alors que nous ambitionnions d'identifier, avec leur concours, des situations d'enseignement LCP significatives de leur point de vue, dans l'objectif de les analyser finement, le défi consistait plutôt à opérer dans le sens d'un principe d'interconnaissance, en confrontant notre *"offre explicite de rencontre"* à la *"demande […] implicite de parole de la part des [participantes à la recherche]"* [167] (Beaud & Weber, 1998, p. 39). En effet, l'engagement des professionnelles dans la collaboration reposait nécessairement sur l'émergence chez elles d'une quête de sens concernant leur pratique. Nous les avons interpelées en tant que « sujets capables » (voir dans le Chapitre 2 de cette partie, le point 3.1.1.1.) qui subordonnent leur besoin de comprendre à leur besoin d'agir. À cet effet, nous avons orienté la réflexion partagée vers les tensions vécues en situation, vers les empêchements soulevés par l'enseignement des LCP dans leur expérience, afin de faire remonter à la surface la perception d'écarts (entre leurs intentions et leurs réalisations, entre leurs ambitions et leur faisabilité, entre les buts poursuivis et leurs valeurs, etc.) et des recherches du sens de l'activité qui n'auraient pas trouvé satisfaction, pour faire naître l'idée qu'il peut y avoir du plaisir et du bénéfice à comprendre (et donc à chercher à comprendre). Au fil des échanges collectifs et individuels, se sont peu à peu dessinées les difficultés rencontrées en classe de manière partagée, soit un certain inconfort linguistique dans la pratique du tahitien (le leur, comme celui de leurs élèves), la gestion des temps collectifs en langue tahitienne, ainsi que la place relative à accorder à l'oral et à l'écrit

[166] Nous rappelons qu'au démarrage de notre recherche, cinq enseignantes étaient impliquées.
[167] Le terme utilisé par les auteurs est celui d'« enquêtés » : si celui-ci semble pertinent eu égard à leur discipline d'ancrage (la sociologie et l'anthropologie), nos propres orientations nous invitent à l'emploi d'un autre vocable rendant davantage justice à la démarche active des professionnelles collaborant à la recherche.

dans cet enseignement. À défaut d'avoir co-constuit la problématique à l'issue de la phase exploratoire, nous avons donc d'un commun accord opté pour faire porter l'analyse partagée sur ce qui leur pose significativement problème en situation d'enseignement LCP afin d'identifier leurs buts, manières de faire, ressources pour agir et adaptations en situation, le tout en lien avec ce qui importe de leur point de vue (soit, dans nos propres termes, les composantes du schème leur permettant de faire face à ces situations, chacune des praticiennes étant portée par ses valeurs propres).

Ainsi, chaque enseignante a choisi une séance exemplifiant une telle configuration : ces séances ne constituent pas une implémentation didactique spécifique (ce en quoi nous avons mentionné plus haut notre intervention minimale), mais s'inscrit comme une situation habituelle dans la vie de la classe, condition incontournable pour analyser les pratiques effectives telles qu'elles se déroulent de manière ordinaire. Les séances ont été filmées par nos soins. Pour capturer l'interactivité gestuelle et verbale au plus près, nous avons opté pour un cadrage large depuis le fond de la classe embrassant l'ensemble de la scène (ce qui nous donne accès aux positionnements physiques, placements, déplacements, dynamique des actions à l'échelle plus ou moins collective, etc.). Nous avons aussi pu zoomer à certains moments sur des éléments difficilement visibles de loin (affiches, écrits, postures, gestes sur des pupitres, manipulation de matériel, etc.). La vidéo visait à répondre à des critères d'exhaustivité, de vérité et de fidélité pour permettre ultérieurement une documentation la plus précise possible grâce aux commentaires *a posteriori* des enseignantes sur l'enregistrement vidéo de leurs séances.

1.2.2. Les entretiens d'auto-confrontation

L'entretien d'auto-confrontation (Von Cranach, Kalbermatten, Kostulski & Gugler, 1982) permet à chaque enseignante de se confronter à l'image de sa propre activité. Ce type d'entretien, en clinique du travail, a été conçu dans la perspective d'étudier l'activité humaine en considérant notamment qu'elle est pilotée par les buts que se donnent les sujets et qu'elle peut être ressaisie dans l'après-coup. Il s'agit d'une démarche de rappel stimulé et instrumenté de l'action réalisée, en dehors du feu de l'action. *"Les traces de l'activité constituent une médiation privilégiée pour que les acteurs développent un point de vue sur leur activité en interaction avec autrui, sous les contraintes d'intelligibilité propres à l'action"* (Cahour & Licoppe, 2010, p. 245). Or les activités réflexives (activités par lesquelles des sujets prennent leur propre activité de travail comme objet de réflexion) favorisent les prises de conscience (Piaget, 1974), demandent un effort qui ne va pas de soi, et nécessitent d'être accompagnées. Parce que ce type d'entretien a donné l'occasion aux praticiennes de faire l'expérience vécue d'une expérience vécue (suivant ce qu'a montré Vygotski), l'auto-confrontation transforme l'activité pour les professionnelles qui sont amenées à la revisiter, et donc à l'envisager sous un nouveau jour. À ce titre, se joue une double perspective d'intervention (et potentiellement de développement des compétences des sujets, ce qui conduit des dispositifs de formation à y avoir recours) et de recherche, inhérente à la démarche.

En adoptant un point de vue compréhensif, l'objectif est d'accéder au sens que les sujets attribuent à leurs actions en situation. Il s'agit de compléter les données observables, au niveau le plus fin de la réalisation de la tâche par les praticiennes : sur la base des traces de leur activité (l'enregistrement vidéo de la séance en classe donne accès au seul « comportement » des interactants), l'objectif est de faire verbaliser *a posteriori* aux enseignantes ce qu'elles font, avec quel objectif, comment, ce qu'elles prennent en compte pour le faire, etc. La conduite de l'entretien

requiert de la part de l'interviewer (nous-même) de couper court à tout point de vue normatif mais au contraire d'incarner une posture d'écoute bienveillante (Rodgers, 1942) en suspendant son jugement, en restant neutre et bienveillante, en témoignant de l'empathie. L'auto-confrontation recèle deux niveaux, un premier, descriptif, et un second, analytique, les deux favorisant la prise de conscience.

L'entretien individuel d'auto-confrontation vise à décrire le travail, il permet de prendre conscience des buts, procédures, intérêts, etc., et conduit par là même à identifier des dimensions tacites et incorporées de l'activité, soit les façons de faire, les indicateurs utilisés, les connaissances mobilisées, les préoccupations, etc. Les verbalisations obtenues informent simultanément chercheure et praticiennes, sur un registre différent : au titre de données nécessaires à la poursuite de l'analyse clinique du côté du chercheur, en qualité de prise de conscience de leur propre fonctionnement et pour leur propre bénéfice du côté des enseignantes. Nous optons ainsi pour une conduite de l'entretien qui permet d'accéder au « tryptique schème-situation-sujet » (en référence à Vinatier, 2013, nous l'avons présenté dans le point 3.3.1. du Chapitre 2 de cette Partie).

L'entretien d'auto-confrontation pour lequel nous avons opté allie donc à un premier niveau, des descriptions de l'activité observée (actions pratiques et communications, intentions, focalisations, éléments significatifs du point de vue des actrices, interprétations et connaissances mobilisées en situation, sentiments et émotions). À un deuxième niveau, ce sont les commentaires et explicitations des enseignantes qui sont pour nous précieux : il ne s'agit en aucun de les amener à se justifier ou à évaluer leur action, mais de leur donner l'occasion d'une réflexion sur l'action. Par un processus de thématisation médiatisé par le questionnement et les relances du chercheur-observateur, le vécu peut être mis en mots (habillage par les significations). À cette fin, nous avons accueilli les verbalisations spontanées des enseignantes et les avons interrogées, en favorisant la description du visible de leur activité (premier niveau de l'entretien). Nous avons aussi orienté nos questionnements et relances pour amener les praticiennes à préciser les raisons de leurs actions, leurs empêchements, leurs priorités, leurs vigilances, etc. en situation (deuxième niveau), en cherchant à documenter nos questions de recherche (sur la signification de certaines postures ou gestes, sur leurs discours privés en situation, sur les indicateurs prélevés *in situ* leur permettant d'orienter leur action, sur les dilemmes et choix opérés, etc.).

Eu égard aux facteurs contextuels (cadre institutionnel, contraintes spatio-temporelles, disponibilité des participantes, etc.), les entretiens confrontant les enseignantes aux traces filmiques de leur activité se sont déroulés dans la foulée de la conduite et de la captation de leur séance, soit le jour même au sein de leur école, les conditions matérielles étant plus ou moins confortables (allées et venues de collègues dans la salle utilisée par exemple, ou encore nécessité de changer de salle en cours d'entretien). En conséquence, nous avons conduit chaque entretien « à chaud », sans possibilité d'une analyse préalable de notre part et sur la base de traces dans une langue dont nous ne sommes pas locutrice (les séances étant conduites en tahitien). Les entretiens d'auto-confrontation, eux aussi enregistrés, constituaient une démarche inconnue pour les participantes. Aussi avons-nous pris soin d'en poser le cadre avec chacune d'elles quant aux principes éthiques qui le sous-tendent, aux objectifs, au cadrage spatio-temporel et à nos rôles respectifs. À nouveau, ces dimensions annoncées explicitement en amont doivent être actualisées dans les faits et les premières minutes des entretiens étaient largement dédiées à ces ajustements réciproques nécessaires pour que nous puissions gagner la confiance des professionnelles, condition *sine qua non* de la collaboration. D'une durée relativement longue (variant de 2h04 à 2h43), les entretiens

ont permis à chacune de s'approprier le dispositif à sa manière : certaines nous ont laissé « l'initiative » du défilement et des pauses dans le visionnage du film (dans ce cas, nous avons été attentive aux signes physiques et verbaux nous indiquant leur envie/besoin de commenter leur activité : sourires, pointages vers l'écran, début de verbalisation, hochements de tête, etc. en nous substituant à elles pour arrêter et redémarrer le film) ; d'autres ont monopolisé « la télécommande », prenant ainsi à leur compte la démarche de l'entretien ; les dernières ont opté pour un partage des rôles en intervenant librement sur le visionnage. Après quelques minutes naturellement plus laborieuses pour faire advenir les verbalisations (difficulté à dire ce qui est incorporé, à expliciter ce qui est implicite), mais aussi pour s'autoriser à prendre la parole sans y être invitées par nous, les enseignantes ont peu à peu déployé une parole « authentique » au sens où elles ont livré un discours sur leur expérience vécue, où sont apparues des dimensions potentiellement fragilisantes, menaçantes pour leur face (expression de regrets, de honte, de détournement des prescriptions, etc.). Nous y voyons à la fois la confiance qu'elles nous ont accordée et la claire conscience du potentiel bénéfice pour elles-mêmes d'un tel dispositif.

L'enjeu de ces entretiens d'auto-confrontation (leurs transcriptions sont présentées en annexes 3a, pp. 549-595 ; 4a, pp. 901-937 ; 5a, pp. 1204-1240 et 6a, pp. 1513-1552) étroitement associés aux observables, est de comprendre le positionnement professionnel en cours de séance. À cet effet, les commentaires des enseignantes sur leurs interactions (verbales et non verbales) avec leurs élèves nous renseignent sur leurs motifs d'action, leurs indicateurs, la valeur qu'elles attribuent à ces derniers, leur manières de conduire et contrôler le déroulement de la séance, leur (ré)orientation de l'action. Apparaissent ainsi au fil du discours des caractéristiques du fonctionnement de la classe en séance LCP et des éléments de schème(s) de chacune des enseignantes qu'il s'agit de repérer dans la suite de l'analyse pour reconstituer les organisateurs de l'activité. Les entretiens de co-explicitation constituent un outil le permettant.

1.2.3. Les entretiens de co-explicitation

L'entretien de co-explicitation (Vinatier, 2009) a été conçu dans une perspective qualitative et compréhensive (conjuguant observables et élucidation du sens conféré par les professionnels à leur pratique par l'entremise des analyses du chercheur) et se fonde sur l'idée centrale en didactique professionnelle que l'activité productive et les savoirs d'expérience au cœur de l'action peuvent être ressaisis, moyennant une mise en récit débattu avec le chercheur favorisant une configuration conceptuelle de leur activité. C'est ainsi que l'activité peut-être qualifiée de constructive grâce à l'explicitation de son sens (nous renvoyons au point 3.1.2. du Chapitre 2 de la présente Partie), et que, conséquemment, *"on donne des outils à un professionnel pour qu'il s'approprie la part implicite de son activité professionnelle et développe son pouvoir d'action"* (Vinatier, 2009, p. 155). L'idée fondamentale en est la suivante (Vinatier, 2016) :

> *"le chercheur « instrumentalise » (Rabardel et Pastré, 2005) l'activité réflexive des professionnels, en leur transmettant sa méthodologie d'analyse des échanges verbaux […]. [Il s'agit de] leur permettre d'apprendre à partir de ce qu'ils font sur la base d'une analyse, partagée avec le chercheur, d'extraits de situations d'entretiens qu'ils jugent eux-mêmes problématiques. Il s'agit par conséquent, non pas de les confronter à un modèle de bonne conduite […], mais de les initier à un modèle de lecture des interactions leur permettant d'ajuster leurs interventions comme ils le souhaitent."* (p. 99-100)

Ainsi, le dispositif proposé par Vinatier possède intrinsèquement une dimension formative et Vannier (2012) a montré le triple rôle, *via* la médiation ainsi offerte par le « chercheur-

concepteur-formateur » aux professionnels dans un dispositif de formation conçu pour eux. À cette fin, des médiations, matérielles et symboliques, sont nécessaires : les traces de l'activité (soit les transcriptions des interactions verbales de la situation professionnelle), les commentaires du collectif de pairs conjointement engagés dans l'analyse (ce qui est permis par le fort pouvoir générique d'évocation suscité par la situation étudiée) et enfin, grâce aux outils conceptuels du chercheur, l'analyse par ce dernier des transcriptions, lesquelles sont partagées avec les participants (les analyses sont soumises à négociation avec l'acteur concerné qui a toujours le dernier mot). L'analyse du chercheur[168] est proposée aux professionnels au titre de résultats provisoires qui sont appelés à être discutés, précisés, nuancés, voire réfutés, dans cet espace interpsychique d'interprétation conjoint : la présentation de ses analyses par le chercheur met les professionnels à distance de leur vécu et convoque chez eux la mobilisation de leurs savoirs d'expérience. Dès lors, les deux registres de connaissances (pragmatiques et théoriques) sont amenés à se coordonner dans des ajustements réciproques, s'alimentant mutuellement avec *"le parti pris de comprendre conjointement avec le collectif, les organisations signifiantes des modes d'intervention des professionnels en situation"* (Vinatier, 2009, p. 154). Aucune position de surplomb n'est de mise : tous les membres du collectif investissent une position d'extériorité réciproque (l'objet de la conceptualisation collective étant la situation analysée, *via* sa transcription, et plus précisément encore la conceptualisation en acte qui s'en dégage), tous les registres de savoirs sont nécessaires à la conceptualisation verbalisée, l'analyse du chercheur en constitue une ressource (elle joue le rôle d'instrument psychique au service de la co-élaboration) au même titre que les théories construites par les praticiens eux-mêmes. Le fonctionnement est à la fois *"structurant pour l'activité des sujets"* et *"structuré par l'activité du collectif"* (Vinatier, 2009, 2012). Le chercheur est le garant du cadre de communication qui lie le collectif.

Pour clarifier la mise en œuvre du dispositif conçu par Vinatier, nous en présentons ici la structuration temporelle. Le collectif a vocation à être stable dans sa composition et à entreprendre un travail longitudinal[169] sur plusieurs années, en se réunissant à raison de sessions de trois heures environ quatre fois par an. En amont de chaque séance, les professionnels, tous volontaires, ont sélectionné une situation issue de leur pratique (suivant le cadre de collaboration établi, cette situation est en principe vécue comme problématique, source de questionnements qui ne trouvent pas de réponses dans le seul exercice professionnel) et en ont fait un enregistrement audio. La transcription de l'interaction est ensuite communiquée à l'ensemble des membres du collectif, en amont du regroupement qui se déroule ainsi[170] :

[168] Nous rappelons que Vinatier procède à une analyse des interactions verbales en situation (plus exactement une analyse du fonctionnement de l'intersubjectivité appréhendable à travers ses indicateurs linguistiques, en s'appuyant pour cela sur les travaux de Kerbrat-Orecchioni) en l'arrimant à une théorie de l'activité (celle de Vergnaud). À partir du repérage de l'intrigue co-construite par les interactants en situation, elle cherche à repérer les organisateurs de l'activité (invariants situationnels et invariants du sujet) dont l'articulation est fondatrice de l'identité en acte du professionnel (Vinatier, 2009, 2013) (voir le point 3.3.3. du chapitre précédent).

[169] Le temps de l'apprentissage n'est pas le temps du développement et Vinatier (2009, 2012) a montré l'élargissement progressif du savoir-analyser des professionnels en comparant leur appropriation des outils d'analyse mis à leur disposition au fil des séances de co-explicitation.

[170] Vinatier (2012, p. 87).

Temps n° 1	L'acteur décrit la situation, le contexte, et propose une analyse au regard de son vécu
Temps n° 2	Le collectif de professionnels partage ce qu'évoque pour lui cette situation
Temps n° 3	Le chercheur propose l'analyse du corpus par la mobilisation de ses savoirs théoriques
Temps n° 4	L'acteur discute l'analyse par la mobilisation de ses savoirs d'expérience

Tableau 7 : Déroulement du dispositif de co-explicitation selon Vinatier

Le dispositif de co-explicitation articule étroitement, nous l'avons dit, activité productive et activité constructive, et ce, à double titre : 1) l'activité productive (en situation professionnelle, où les connaissances en acte ont un statut d'outil pour agir sur le réel) est saisie comme objet de l'activité réflexive dans, par et pour le collectif qui développe à son propos une activité constructive (les connaissances en acte acquièrent alors le statut d'objet de la réflexion) ; 2) l'activité de conceptualisation partagée, de réélaboration de la situation professionnelle est envisagée comme une activité productive (c'est le travail langagier à l'œuvre dans le dispositif de co-explicitation), et ouvre la voie à la dynamique du développement de savoirs socialisés (Samurçay & Rabardel, 2004). Aidé par le collectif qui met en jeu la culture professionnelle commune, le sujet construit un récit significatif de son action *in situ*, dans la mesure où il est amené à préciser ses intentions, les valeurs et principes qui l'animent et guident ses décisions d'action : il met en intrigue son vécu faisant ainsi œuvre de son activité professionnelle. Dans le partage et la reconfiguration collective des savoirs professionnels mis en mots, les compétences gagnent en généralisation : de l'intrigue singulière émerge une intrigue collective. Chaque participant se reconnaît dans un genre (pour reprendre les mots de Clot), une identité *idem*, et dans un mouvement réciproque, il se reconnaît une singularité (son style), une identité *ipse* qui lui permet de s'affirmer en « je ». Cette circulation entre les dimensions collective et singulière, génératrice de réassurance pour les professionnels, leur permet de s'émanciper en leur ouvrant de nouvelles potentialités d'action. L'enjeu des dispositifs de co-explicitation est d'accompagner les participants d'une conceptualisation agie telle qu'elle est au cœur de l'action professionnelle (elle est d'ordre pragmatique), à une conceptualisation verbalisée de leur activité qui reconstruit dans l'après-coup le sens de leur activité (dimension herméneutique) (Pastré, 2000), pour dans un troisième temps élever cette conceptualisation à une dimension culturelle. *"De la position d'acteur, le professionnel endosse la position d'auteur, puis celle de lecteur de sa propre expérience. Le parcours ainsi dessiné est construit par une transformation du rapport conceptuel de l'acteur à son activité professionnelle"* (Vinatier, 2009, p. 162). Si on reprend la modélisation piagétienne des étapes du passage du préréfléchi au réfléchi, le dispositif de co-explicitation met en œuvre le processus de réflexion, ou plus exactement d'abstraction réfléchie : celui qui permet de passer du vécu verbalisé au vécu comme objet de connaissance et objet de pensée (construction de l'expérience).

Les dimensions du dispositif de co-explicitation qui retiennent notre attention sont liées :

- à l'exploitation de traces de l'activité afin de *"parler l'expérience pour la comprendre"* (Vinatier, 2009, p.23) ;
- à la mise en œuvre d'une co-élaboration entre chercheure et professionnelles : un espace conjoint d'analyse partagée ;
- à la mise à distance de l'activité pour en débusquer le sens du point de vue des valeurs propres aux professionnelles : un double mouvement qui permet à la fois d'approcher la singularité de chacune d'entre elles (leur identité en acte et leur identité parlée, nous y revenons plus bas) et de monter en généralisation pour accéder aux dimensions génériques de l'activité, c'est-à-dire partagées culturellement par les participantes ;

- au gain potentiel en conceptualisation après-coup de l'activité déployée en situation scolaire grâce à la médiation symbolique constituée par les analyses et questions du chercheur ;

Dans le cadre de notre propre recherche, nous avons procédé à un aménagement méthodologique du dispositif collectif de Vinatier, en tenant compte à la fois des spécificités de notre terrain d'étude (présentées plus haut) et de notre objet de recherche. D'une part, l'impossibilité de trouver une période commune de disponibilité pour les enseignantes nous a contrainte à des co-explicitations individuelles. D'autre part, nous n'avons pas pu, nous l'avons dit, établir d'emblée une connivence avec les participantes (eu égard à notre origine métropolitaine, à notre répertoire langagier – nous ne sommes pas locutrice du tahitien –, à nos référents en terme de formation professionnelle, à l'absence de besoin exprimé à l'origine de la collaboration, à la définition de la question de recherche, etc.). La combinaison de ces deux types de déterminants mettait à mal la possibilité pour les participantes de s'approprier progressivement (grâce à plusieurs sessions) le dispositif tel que conçu par Vinatier, mais aussi d'être soutenues dans la co-élaboration par le collectif des participantes. Aussi, nous avons opéré des choix méthodologiques nous permettant de pallier les contraintes liées à l'absence de pairs pour la co-explicitation :

- Le déroulement pour chaque entretien s'est organisé structurellement en quatre temps[171] :

Temps n° 1	La chercheure propose l'analyse du corpus par la mobilisation de ses savoirs théoriques
Temps n° 2	La professionnelle réagit aux questions de la chercheure sur des dimensions génériques du métier dépassant le cadre de la seule situation analysée
Temps n° 3	La professionnelle réagit aux propos, rapportés par la chercheure, d'élèves tahitiens de onze ans sur leurs représentations des langues et de la culture tahitienne
Temps n° 4	La professionnelle conclut en abordant éventuellement des aspects complémentaires de son point de vue

Tableau 8 : Déroulement des entretiens individuels de co-explicitation dans la présente recherche

- Les traces filmiques de l'activité ayant été exploitées lors des entretiens d'auto-confrontation, nous en avons extrait certains passages pour illustrer nos interprétations lors du partage de nos analyses. Lors de la co-explication, des traces de l'activité sélectionnées par la chercheure (sous forme vidéo) sont donc utilisées pour soutenir le travail de co-élaboration ;
- Le deuxième temps de nos entretiens individuels de co-explicitation permet d'interroger chacune des enseignantes sur des dimensions génériques du métier (comme par exemple le rôle d'un enseignant, celui d'un élève, les valeurs que doit véhiculer l'école, etc.). Par son positionnement sur ces aspects, le style propre de l'enseignante (à savoir ses manières de faire propres) émerge à la faveur du dialogue avec le genre professionnel ;

[171] Nous précisons qu'une des participantes (Tautiare) s'est affranchie de notre cadrage initial en abordant spontanément ses propres préoccupations liées à l'exercice du métier. Nous avons accueilli favorablement ses verbalisations dans une double perspective : d'une part, l'enseignante manifestait un besoin et une envie de partage qui nous semblaient devoir être soutenus dans une démarche collaborative, ce qui avait pour corollaire de confirmer en retour la confiance qui nous était ainsi accordée ; d'autre part, ses verbalisations spontanées étaient susceptibles de nous révéler des dimensions potentiellement utiles à l'analyse. Enfin, et nous y reviendrons au moment de présenter son portait, ce positionnement tout à fait original par rapport au dispositif annoncé, bien que déstabilisant pour nous puisque dérogeant au contrat établi initialement, constituait un élément significatif de notre point de vue de la singularité du positionnement de l'enseignante, qui cherchait par cette « prise de pouvoir » à s'approprier le dispositif à sa manière et pour son propre compte.

- Nous favorisons la prise de distance par rapport au vécu en soumettant à chaque professionnelle les verbalisations d'élèves de onze ans[172] sur leurs représentations des langues en présence sur le territoire polynésien, sur leur enseignement et sur le sens qu'ils donnent à ces séances au regard de leur identité culturelle. Le possible décalage entre le point de vue de l'enseignante et la réalité vécue par les élèves crée un pas de côté visant à convoquer chez la professionnelle un espace de réflexion sur les questions relatives à l'enseignement des LCP et son lien avec l'identité linguistique et culturelle des Tahitiens. En réaction aux propos des élèves, elle est amenée à verbaliser son propre positionnement identitaire et culturel et son « évaluation » du positionnement des jeunes enfants ;
- Nous rendons les pairs « présents » dans la co-explicitation par le truchement de nos questionnements, contre-propositions, ou comparaisons avec d'autres observations ou discours[173]. Ce détour « interpsychique » permet à la professionnelle de préciser sa pensée, d'approfondir son analyse, de verbaliser les tensions (entre ce qu'elle perçoit des nécessités de la situation et ses propres motifs personnels par exemple), les valeurs et/ou contraintes qui orientent ses décisions, et donc de se mobiliser au titre de *"sujet comme instance de choix"* (Vinatier, 2009, p. 174). Le bénéfice en est de renforcer le travail réflexif de conceptualisation et de mettre en mots son « identité parlée », celle qui *"relève de la connaissance de soi, c'est le résultat d'un cheminement épistémologique qui procède de la conceptualisation de l'action en termes de buts, anticipation, règles d'actions, invariants opératoires et d'un cheminement herméneutique qui donne du sens à cette conceptualisation"* (Vinatier, 2009, p. 169). L'identité parlée peut entrer en conflit avec l'identité en acte (celle qui est mobilisée dans la conduite de la séance LCP). Pour l'enseignante, le frottement conceptuel à ce conflit et son dépassement par sa verbalisation, avec l'aide du chercheur, deviennent alors une ressource au service de son pouvoir d'agir.

Les transcriptions des entretiens individuels de co-explicitation sont présentées en annexes 3d (pp. 726-768), 4d (pp. 1028-1075), 5d (pp. 1347-1384) et 6d (pp. 1662-1718) Leur durée varie entre 3h08 et 4h18, preuve de l'engagement des enseignantes dans la collaboration et de l'intérêt qu'elles y ont trouvé pour elles-mêmes. À cette étape, telles sont les données enregistrées en notre possession (l'encadré grisé du tableau indique les données supports de l'analyse exhaustive pour la constitution des portraits de chacune des enseignantes) :

[172] Les verbalisations des élèves sont extraites des résultats d'une enquête financée par l'Observatoire des pratiques linguistiques de la DGLFLF (Ministère de la culture) en 2013-2014 (Salaün, Vernaudon & Paia, 2016b), intitulée *Les langues entre l'école et la famille : représentations et pratiques linguistiques contemporaines des enfants de CM2 à Tahiti* et menée par deux chercheurs du laboratoire EASTCO (J. Vernaudon et M. Paia) et une chercheure du laboratoire Canthel (M. Salaün).

[173] Par exemple : *"J'ai remarqué que d'autres enseignants préfèrent au contraire…", "C'est vraiment différent du fonctionnement en métropole où les élèves…", "J'ai entendu dire que…", "Ça aussi, je l'ai remarqué dans une autre classe mais avec des élèves plus vieux…"*, etc.

		Moea	Heinoa	Mateata	Maeva	Tautiare
Phase exploratoire		**MS**	**CE2**	**CE1**	**CM1-CM2**	**CE1**
Entretien pré-observation	*Date*	24 janv. 2014	24 janv. 2014	27 janv. 2014	23 janv. 2014	4 fév. 2014
	Durée	1h12	1h32	1h36	1h55	1h46
Observation en classe	*Date*	29 janv. 2014	30 janv. 2014	6 fév. 2014	10 fév. 2014	6 fév. 2014
	Durée	1h22	2h45	1h16	1h46	1h57
Entretien post-observation	*Date*	30 janv. 2014	30 janv. 2014	6 fév. 2014	10 fév. 2014	6 fév. 2014
	Durée	1h30	1h05	1h42	1h07	0h30
Phase de constitution des portraits		**MS**	**CE2**	**CP**	**CE1**	**CM1**
Captation de la séance	*Date*	27 nov. 2014	19 nov. 2014	3 déc. 2014	27 nov. 2014	24 nov. 2014
	Durée	37 min	1h29	44 min	30 min	47 min
Entretien d'auto-confrontation	*Date*	27 nov. 2014	19 nov. 2014	3 déc. 2014	27 nov. 2014	24 nov. 2014
	Durée	2h04	2h14	2h43	2h30	2h27
Entretien de co-explicitation	*Date*	25 et 27 avril 2017		24 et 26 avril 2017	24 avril 2017	27 avril 2017
	Durée	3h41		4h18	3h08	3h49

Tableau 9 : Données formelles disponibles pour l'analyse

1.3. Troisième phase : une analyse transversale aux quatre études de cas

Ayant identifié les situations soumises à l'analyse comme des « configurations interactionnelles culturelles », en suivant Vinatier, nous sommes fondée à penser que celles-ci présentent, au-delà de la seule singularité des situations, des traits de généricité qu'il convient de mettre en lumière. Il s'agit lors de cette troisième phase de *"passer des cas singuliers aux questions conceptuelles auxquelles ces cas répondent partiellement. […]. [Cela fait] apparaître des convergences ou des contrastes inattendus, dans la mesure où des cas singuliers, jamais mis en relation, se trouvent répondre à la même question conceptuelle"* (Beaud. et Weber, 1998, p. 276). Les quatre portraits présentent en effet à la fois des éléments de ressemblance et de dissemblance dans les organisateurs de l'activité des enseignantes, qui rapportés à nos questions de recherche, nous invitent à saisir de manière transversale les traits structurants de ces configurations interactionnelles culturelles.

Sur la base de portraits, nous cherchons à proposer une lecture élargie (toute proportion gardée) et nous précisons bien qu'il s'agit de raisonner sur des processus et des relations (par essence dynamiques), et en aucun cas sur des individus. Dans ce travail d'analyse et d'interprétation, nous sommes vigilante à ne pas faire disparaître le terrain sous les concepts, mais au contraire, à nous saisir des concepts pour éclairer le terrain et par là-même, rendre justice aux cas singuliers (Beaud et Weber, 1998). Nous suivons par ailleurs Vergnaud pour qui il n'y a rien de plus pratique qu'une bonne théorie bien comprise (cela vaut pour tout professionnel, qu'il soit enseignant ou chercheur). Nos résultats sont obtenus par le biais d'une approche clinique auprès de quatre enseignantes, dans un contexte « contraint ». Nous ne saurions ignorer que l'imposition de la population à notre démarche, par les autorités locales, pourrait constituer un argument en défaveur de la validité de notre méthode. Loin de négliger ces apparentes limites intrinsèques, nous nous efforçons au contraire de les intégrer dans une démarche générale propre au contexte de la recherche.

Conformément aux orientations de la didactique professionnelle, nous affirmons la nécessité de prendre en compte le contexte, lequel contribue à la constitution du terrain d'étude. S'il joue invariablement un rôle important dans toute situation investiguée, force est de constater que l'influence du contexte polynésien est particulièrement sensible. Notre manière d'enrôler les professionnelles commanditées par leur hiérarchie fait partie intégrante de la méthodologie déployée pour « construire avec », et non contre cet obstacle. Nous ne l'avons pas contourné, encore moins

évacué, mais bien assimilé dans l'élaboration de notre observatoire. C'est la voie par laquelle nous cherchons à élargir la fécondité du modèle É-P-R par la prise en compte du contexte.

Eu égard à notre faible échantillon, nos résultats ne sont certes pas généralisables. Néanmoins, cette analyse qualitative peut donner à voir la construction d'interactions complexes *in situ* par le biais de différents portraits tenant compte du contexte et de la culture hybride des participantes à la recherche. Des régularités et des variables sont repérables, et partant, leur identification est susceptible de fournir des clés de lecture des processus interactionnels référés à la culture dans laquelle ils s'inscrivent.

SYNTHÈSE DE LA DÉMARCHE

Les entretiens exploratoires (articulés à l'observation sur le terrain et à nos lectures) visent à appréhender le contexte, à définir l'objet de recherche sous la forme d'une question générale : quelle est la conceptualisation par les enseignantes de leurs situations d'enseignement des LCP ? Le collectif oriente conjointement son choix vers l'élucidation des organisateurs de l'activité (les schèmes) dans des situations qui sont complexes à mettre en œuvre pour les enseignantes elles-mêmes. La mise au jour des schèmes d'action (constitués de buts, règles d'action, de prise d'information et de contrôle, d'invariants opératoires et d'inférences) porte sur l'activité effective. Il appartient à la chercheure de conduire cette analyse en prenant pour support les traces de l'activité réalisée : les vidéos en classe ainsi que leur transcription (la section suivante détaille notre méthodologie d'analyse). À cette fin d'élucidation, les verbalisations en auto-confrontation revêtent le statut de ressource mais ne constituent pas l'objet de l'analyse. Le repérage des tensions entre invariants opératoires, invariants situationnels et invariants du sujet permet de discerner l'identité en acte des professionnelles (toutes ces notions sont présentées dans les sections 2 et 3 du Chapitre précédent). L'accès aux invariants opératoires des enseignantes reste, à cette étape, parcellaire et nécessite que la chercheure soumette aux professionnelles ses résultats provisoires. Les entretiens de co-explicitation approfondissent l'analyse partagée par la mise à disposition des analyses de la chercheure[174] aux enseignantes. Par le truchement de nos propres interprétations et questions élargissant le spectre d'analyse, les professionnelles ont la possibilité de mettre en perspective leur activité située avec des dimensions du métier et des dimensions subjectives qui dépassent le strict cadre de la situation étudiée initialement : ce qui compte fondamentalement pour elles, les valeurs essentielles qui fondent leur pratique effective. L'analyse (par la chercheure) qui s'ensuit affine l'élucidation des invariants opératoires (principes et propositions tenus pour vrais), en relation avec les enjeux Épistémique, Pragmatique et Relationnel (modèle É-P-R, Vinatier, 2013) constitutifs de l'interaction. Ces entretiens, parce qu'ils sont finalisés par une co-activité constructive, sont des vecteurs de dévoilement non seulement de leur identité en acte, mais aussi de leur identité parlée (Vinatier, 2009). Pour résumer, la démarche d'analyse commence par la conceptualisation verbalisée (accessible *via* les entretiens d'auto-confrontation) et se poursuit par la conceptualisation issue de l'analyse de l'activité effective de séances de LCP étayée et argu-

[174] Il s'agit d'un travail d'analyse qui demande du temps, ce qui explique que les différentes phases de la recherche ont été articulées à trois séjours distincts sur notre terrain d'étude : les entretiens exploratoires lors d'un premier séjour, la captation de séances et entretiens d'auto-confrontation lors d'un second séjour, et les entretiens de co-explicitation lors d'un troisième et dernier séjour.

mentée, par la co-élaboration du sens de l'activité effective (par le biais des entretiens de co-explicitation) entre chercheure et professionnelles.

Le dispositif méthodologique mis en œuvre nous conduit à élaborer le portrait de chacune des enseignantes à partir de quelques schèmes d'action : nous nous attachons ainsi à repérer leur conceptualisation des situations d'enseignement des LCP à laquelle nous avons eu accès par l'analyse et à comprendre les organisateurs profonds (schèmes) de leur activité culturellement située, laquelle est de nature multimodale. L'élaboration de quatre portraits (présentés en Partie III) constitue un moyen de répondre à nos questions de recherche (c'est un rappel), à savoir :

1) De quelle manière les éléments constitutifs des schèmes rendent-ils compte d'une identité hybride des enseignantes à propos de l'enseignement des LCP ?
2) Quelles sont les valeurs qui impactent les décisions d'action de chaque enseignante en séance de LCP ?
3) En quoi le modèle É-P-R apporte-t-il un éclairage sur l'activité interactionnelle d'enseignement des LCP des professionnelles ?

L'élucidation de schèmes d'action à un niveau individuel ouvre dans un second temps la possibilité de mettre au jour la configuration interactionnelle culturelle des situations d'enseignement des LCP étudiées. Une analyse transversale aux quatre études de cas peut permettre de découvrir le sens culturellement partagé par les enseignantes de telles situations d'enseignement, et ainsi de répondre à notre quatrième question :

4) Au-delà de la singularité de l'activité des quatre enseignantes, quelles dimensions de l'enseignement des LCP peuvent se révéler partagées ?

Notre démarche générale de recherche sur le terrain, constituée de trois phases, peut être représentée schématiquement comme suit (Fig. 5) :

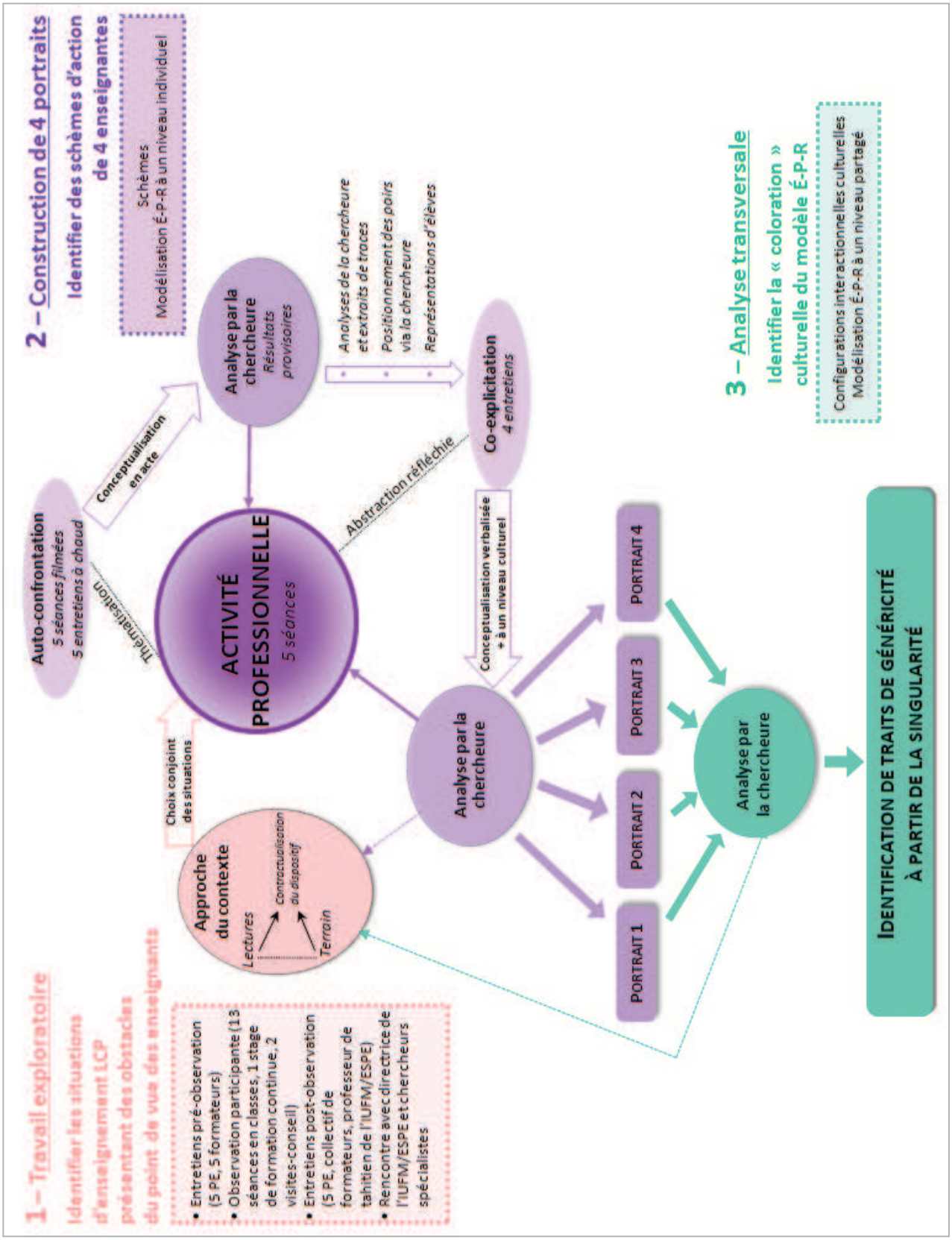


Figure 5 : Démarche générale de la recherche sur le terrain

2. Méthodologie d'analyse

Nous détaillons maintenant comment nous avons procédé pour analyser l'activité interactionnelle dans chacune des quatre séances LCP. Nous présentons tout d'abord les indicateurs retenus en lien avec la théorie de référence articulée à notre objet de recherche, ainsi que la manière dont nous les avons repérés. Nous abordons ensuite le processus d'analyse concernant chacune des séances LCP analysées dans lesquelles s'exprime l'activité interactionnelle des enseignantes pour aboutir à la rédaction des quatre portraits à propos desquels nous préciserons l'usage que nous avons fait des différents entretiens.

2.1. Indicateurs nécessaires à l'analyse

2.1.1. Deux spécificités liées à notre corpus

Rappelons deux spécificités déterminantes de notre corpus, dont la construction doit à l'aide reçue pour la traduction des séances dans une langue qui n'est pas la nôtre[175] (grâce à Jacques Vernaudon, chercheur polynésien, linguiste spécialiste des langues océaniennes à l'UPF et au laboratoire EASTCO[176]) et à la perspective multimodale que nous avons adoptée pour repérer les schèmes d'action des enseignantes dans ces situations d'enseignement des LCP jugées difficiles à mettre en place de leur point de vue. D'une part, les transcriptions des séances ont été élaborées grâce à la traduction synthétique des principales interactions en classe. Nous sommes donc en possession d'éléments verbaux (non exhaustifs) qui nous renseignent sur les tours de parole, le contenu des échanges et les formes d'adresse. Eu égard à ces caractéristiques et à notre objet de recherche, nous privilégions certains marqueurs de la relation entre enseignante(s) et élève(s) en lien avec le contenu échangé, nous revenons plus bas sur notre méthode de repérage. D'autre part, notre approche multimodale implique la prise en compte des dimensions verbales (nous venons de préciser qu'elles sont partielles) en articulation avec les aspects paraverbaux et non verbaux de l'interaction, car l'interactivité n'est pas que langagière (nous renvoyons au point 3.3.5. du Chapitre 2 de cette Partie pour la présentation de notre perspective multimodale).

Notre perspective d'analyse s'inscrit donc dans une approche linguistique interactionniste, en référence aux travaux de Kerbrat-Orecchioni enrichis par Vinatier (nous l'avons développé *supra*). Nous avons besoin de repérer comment l'interaction en classe est co-construite par les interactants et entre eux par des moyens verbaux, non verbaux et paraverbaux, dont l'articulation agit sur la négociation du contenu échangé et la gestion de la relation. Pour y parvenir, nous avons fait le choix de transcrire dans un premier temps chaque entretien d'auto-confrontation (Annexes 3a, pp. 549-595 ; 4a, pp. 901-937 ; 5a, pp. 1204-1240 ; 6a, pp. 1513-1552). Outre les éléments verbaux de ces entretiens, nous avons aussi repéré les dimensions gestuelles potentiellement pertinentes pour comprendre les commentaires de l'enseignante sur son activité en classe (comme les pointages sur l'écran par exemple). Transcrire en premier lieu les entretiens d'auto-confrontation nous offrait un double avantage pour entrer pleinement dans le corpus :

[175] Nous avons reçu pour chaque séance un fichier audio comportant la traduction orale des principaux échanges entre les interlocuteurs, qu'il nous a fallu ensuite mettre en correspondance avec la vidéo de la séance.
[176] UPF : Université de la Polynésie française ; EASTCO : Équipe d'Accueil Sociétés traditionnelles et contemporaines en Océanie (EA4241).

- D'un côté, nous avons pu être sensible aux dimensions à la fois convergentes dans les verbalisations des quatre enseignantes et aux tonalités individuelles propres à chacune ;
- D'un autre côté, les informations et explications fournies par leurs commentaires en auto-confrontation nous ont permis de préciser notre description des éléments autres que verbaux lors de la transcription des séances en classe pour chacune d'entre elles.

2.1.2. Les indicateurs retenus pour le traitement du corpus

2.1.2.1. Les trois niveaux hiérarchiques de l'interaction

Nous l'avons dit, nous traitons chaque séance analysée comme une interaction. Cette interaction est composée d'échanges entre différents interactants (une enseignante et des élèves), ils obéissent à des *"règles syntaxiques, sémantiques et pragmatiques qui structurent le déroulement des dialogues et leur donnent une cohérence"* (Vinatier, 2009, p. 124) : c'est dire que les énoncés articulés aux éléments qui les accompagnent (gestes, expressivité, usage d'artefacts, etc.) engagent leurs auteurs. Chacun d'eux cherche à agir sur la situation (sur l'objet des échanges et sur le ou les interlocuteurs). Il s'agit dans l'analyse de repérer la logique de l'enchaînement de l'interaction pour accéder à la signification de cette activité d'énonciation (par différence au contenu des énoncés eux-mêmes). Comprendre l'organisation interne d'une interaction pour en inférer les schèmes des enseignantes implique d'envisager son analyse sous trois niveaux hiérarchiques (micro, médian, macro) afin de repérer les liens organiques qui les composent, car les schèmes se nichent à ces trois niveaux. Vinatier (2009) les mobilise ainsi dans l'analyse de ses corpus :

- L'analyse à un niveau micro (le plus local) consiste à repérer la position de parole – axe vertical du pouvoir et de la dominance qui place les interlocuteurs en position haute ou basse – et le positionnement des sujets en lien avec le contenu abordé – axe horizontal de la distance ou de la proximité, et axe de la coopération – (nous avons développé plus haut ces notions). À ce niveau apparaissent des régularités mais aussi des incidents (autrement dit des « ratés » dans les enchaînements) qui nous intéressent en ce qu'ils révèlent le *face work* à l'œuvre, l'implication subjective des interactants, et, nous concernant directement pour repérer les schèmes d'action des enseignantes, la manière dont ces dernières en assurent la gestion (en lien avec le contenu, la relation, ou les deux simultanément).
- L'analyse à un niveau médian (ou intermédiaire) consiste, sur la base du découpage de l'interaction en épisodes et sous-épisodes (repérables par la forte cohérence sémantique du contenu échangé), à identifier les buts et sous-buts des interlocuteurs, leur succession, ainsi que leur résolution et satisfaction. La résolution concerne l'issue du contenu négocié dans les échanges selon les buts poursuivis par chacun : ceux-ci aboutissent-ils à une réussite, une incompréhension, un échec, un abandon (provisoire, durable, définitif) ? La satisfaction se situe au niveau relationnel, elle est en lien avec l'expression des accords et désaccords : face et territoire de chaque interlocuteur y sont engagés (nous avons présenté ces différentes notions). À chaque niveau intermédiaire, il est utile de tenter de repérer les règles d'action, de prise d'information et de contrôle, les inférences et les principes tenus pour vrais qui fondent les décisions d'action des interlocuteurs. Des occurrences sont susceptibles d'apparaître qu'il est nécessaire de relever.

- L'analyse à un niveau macro (le plus global) consiste à reconstruire l'intrigue interactionnelle, c'est-à-dire « l'histoire » qui se joue entre les interactants sur le plan du contenu (l'objet de l'interaction, ses évènements, leur gestion diachronique) et sur celui de la relation, les deux plans étant interactivement liés.

À ce stade de l'analyse, les éléments des schèmes peuvent être identifiés grâce au repérage aux niveaux inférieurs des régularités, des moments critiques, incidents, des valeurs qui président aux décisions d'action. Ainsi sont articulés buts et sous-buts, règles d'action, de prise d'information et de contrôle relatives à la fois à la résolution de l'objet et à la gestion de la relation. Si des évènements uniques et isolés peuvent avoir leur importance sur le déroulement de l'interaction, il est néanmoins indispensable de repérer les co-occurrences (apparition simultanée de deux ou plusieurs éléments : soit au sein de « l'action » – verbale, gestuelle… – d'un même interactant, soit associés à la « réaction » – verbale, gestuelle… – générée chez le ou les interactants) et régularités dans l'ensemble de celle-ci pour en inférer des schèmes d'action des sujets, les concepts organisateurs de leur activité, leurs principes tenus pour vrais (invariants opératoires), teintés de valeurs, et qui se traduisent dans des manières de faire.

2.1.2.2. Les taxèmes de nature verbale, non verbale et paraverbale

Eu égard à la caractéristique multimodale de notre objet de recherche, il nous a fallu « construire » des indicateurs qui ne soient pas que de nature verbale et qui soient susceptibles de nous renseigner sur la négociation dans l'interaction entre enseignante(s) et élèves. Cette négociation concerne l'objet des échanges et la relation, les deux (contenu et relation) agissant eux-mêmes de manière interactive à la fois comme des « indicateurs » et des « donneurs de place » : ce sont des « taxèmes ». Partant des niveaux de lecture proposée par Vinatier (2009) en appui sur les travaux de Kerbrat-Orecchioni (1992), nous présentons dans le tableau ci-dessous (Tableau 6) les indicateurs qui ont retenu notre attention. Nous y déclinons les éléments verbaux, mais aussi non verbaux et paraverbaux dont nous tenons compte dans la transcription de la séance[177] et l'analyse de l'activité interactionnelle :

[177] En somme, nous avons associé au recueil des éléments verbaux les dimensions non verbales (gestuelles, corporelles, manipulatoires, etc.) et nous y avons intégré les indications paraverbales (prosodie : intonation, pauses, débit, etc.) qui les accompagnent, pour aboutir à une transcription de la séance comportant les tours de parole, le décours temporel, les interlocuteurs, leur discours. Toutes ces dimensions paraverbales et non verbales apparaissent entre parenthèses dans la transcription. Placements, déplacements et utilisation de matériel ont aussi été répertoriés.

<table>
<tr><th rowspan="2">Niveau de « lecture » de l'interaction</th><th rowspan="2">Taxèmes recherchés</th><th colspan="2">Indicateurs prélevés dans le corpus</th></tr>
<tr><th>Éléments verbaux</th><th>Éléments non verbaux et paraverbaux</th></tr>
<tr><td rowspan="3">Forme de l'interaction</td><td>Nature de l'introduction de la séance</td><td>Forme d'« imposition » (présentation) du type de séance</td><td rowspan="8">- Occupation de l'espace : placement, déplacement, proxémie

- Signes corporo-visuels :
• Cinétiques lents : posture, attitude
• Cinétiques rapides : regards, mimiques, (in)expressivité, gestes

- Signes voco-acoustiques : prosodie, intonation, pause, débit

- Artefacts (dont écrit)</td></tr>
<tr><td>Type de séquences (ou épisodes)</td><td>Tâches prescrites / réalisées</td></tr>
<tr><td>Partage et forme des « demandes » et « réponses »</td><td>Collectif / individuel / duel / groupe
Question (ouverte / fermée)
Réponse (forme)
Répétition
Reformulation
Amorce
Complément</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Structure de l'interaction</td><td>Espace discursif occupé</td><td>Volumes de parole</td></tr>
<tr><td>Organisation des tours de parole</td><td>Initiative (spontané / sollicité)
Violation
Interruption
Intrusion (coopérative ou non)
Silence
Hésitation
Longueur des échanges
Rythme</td></tr>
<tr><td>Ouverture et clôture des épisodes</td><td>Initiative
Enchaînement (absence ou présence d'adverbe, locution…)</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Contenu de l'interaction</td><td>Thèmes des épisodes</td><td>Cohérence sémantique
Territoires réciproques
Français / tahitien</td></tr>
<tr><td>Actes de discours et usage des déictiques</td><td>Déictiques (appellatif, honorifique, pronom)
FFA, FTA
Modalisation (évaluation par l'interlocuteur sur son propre discours)
Ordre
Négation
Phatique
Régulateur</td></tr>
</table>

Tableau 10 : Indicateurs retenus pour le traitement du corpus

Nous reprenons ici quelques taxèmes et marqueurs verbaux répertoriés dans le tableau ci-dessus afin d'expliquer l'intérêt qu'ils présentent pour l'analyse. Porter attention à l'introduction de la séance nous informe sur le cadre initié et donc sur les positions de parole et la manière pour les protagonistes de positionner leur territoire : quel est le contenu annoncé ? Par qui ? Quel est le « ton » donné ? Par quel(s) moyens(s) ? Les types de séquences vers lesquelles les enseignantes dirigent les élèves (et réciproquement) se traduisent dans les tâches prescrites et réalisées : l'adéquation ou l'écart entre les deux est à prendre en compte pour analyser les rapports de place ainsi au travail. Observe-t-on des variations ? S'intéresser au partage et à la forme du questionnement, des demandes, mais aussi des réponses au cours de la séance permet de repérer les buts poursuivis par les interactants. Qui cherche à imposer ses règles de fonctionnement ? À cet égard, étudier les formes d'adresse est instructif : qui questionne qui et de quelle manière ? Quelles interactions cela suscite-t-il en retour ? De la part de qui ? Et par voie de conséquence, quels sont les espaces occupés de manière dynamique en termes de territoire et de place ? Pour repérer l'espace discursif occupé dans chacune des séances de LCP, nous avons repéré le nombre de mots pronon-

cés[178] en le rapportant à la durée de la séance : cela nous permet de déterminer la densité de parole pour chaque séance (rapport temps/discours, prenant la forme du nombre de mots à la minute). En comptabilisant le nombre de mots prononcés respectivement par les différents interactants, nous avons aussi traduit en pourcentages et graphiques les volumes de parole mobilisés par :

- chaque enseignante lorsqu'elle s'exprime seule ;
- un élève lorsqu'il s'exprime seul ;
- plusieurs élèves (dont leur discours ensemble) ;
- l'enseignante avec la classe ;
- l'enseignante avec un élève.

La gestion des prises de tour de parole nous renseigne sur l'axe de la dominance : qui prend l'initiative des échanges ? Assiste-t-on à des « ratés » (silences, violations, interruptions, etc.) ? Dans le cas d'intrusions, quels en sont les auteurs ? Avec quelle visée ? Quel est le rythme des prises de tour de parole ? S'interroger sur ces questions implique de repérer le jeu de « positions de parole » et de « positionnements des sujets » (Vinatier, 2009) et donne accès à leurs buts. Dans une interaction, les épisodes se succèdent, avec des enchâssements possibles dans cette structure hiérarchique. Repérer comment les interactants gèrent les ouvertures et clôtures d'épisodes, en lien avec leur contenu, informe sur les stratégies de prise de pouvoir dans l'interaction : quelle place les interactants cherchent-ils à occuper ? Comment gèrent-ils la négociation des territoires ? Comment sont résolus les contenus co-construits ? La relation semble-t-elle satisfaite ? Concernant les thèmes abordés, quels sont-ils ? Révèlent-ils une dominance d'un interlocuteur par rapport à d'autres (car relevant de son champ de compétences) et des réactions d'opposition ou d'accord ? Dans une séance conduite en tahitien, il est utile de porter attention à la place prise par les échanges en français : quels sont-ils ? À quel propos ? Dans quelles circonstances ? Que révèlent-ils des intentions et manières de faire ? L'usage des déictiques (unités linguistiques positionnant les sujets dans l'interaction) est un indice des places occupées et de l'intérêt porté à la face de son/ses interlocuteur(s) et à la sienne propre : qui interpelle qui ? De quelle manière ? Pour susciter quelle réaction ? Comment se nomme-t-on réciproquement dans les échanges ? Sur quel territoire convoque-t-on le(s) partenaire(s) de l'interaction ? Les actes de discours à travers l'expression des *Face Flattering Acts* (FFA) et *Face Threatening Acts* (FTA) révèlent le « jeu » des interactants autour de l'axe de la coopération : que donnent-ils à voir en termes de satisfaction ? Ils demandent à être interprétés avec prudence, au plus près des effets contextuels et sont intimement dépendants de la manière dont un interactant conceptualise en situation son interlocuteur et l'objet de l'interaction. Les modalisations montrent les prises de position des interactants par rapport à leur énoncé et/ou à celui de leur(s) co-énonciateur(s) : comment les interactants se positionnent-ils : imposition, réfutation, évaluation… ? La présence de phatiques et régulateurs sont des indices du soutien de l'interlocuteur pour qu'il poursuive son discours. En relève-t-on dans l'interaction ? En quelles occasions ? Toutes les questions listées ci-dessus sont nécessairement assorties de deux corollaires : quel est le but poursuivi par les interactants ? Quel effet cela génère-t-il en retour ?

[178] Eu égard aux modalités de traduction des interactions lors des séances, ces données chiffrées sur le discours en situation se veulent indicatives. Si elles ne peuvent pas être rigoureusement calculées (nous rappelons que nous nous appuyons sur une traduction synthétiques des propos échangés), elles fournissent néanmoins des tendances qui nous semblent utiles pour nos analyses. Elles sont nécessairement à interpréter au regard du contexte.

Il est incontournable de repérer les co-occurrences pour considérer certains traits de l'activité comme significatifs. Au-delà de la classification et du repérage d'éléments isolés, c'est particulièrement leur articulation et les occurrences qui méritent attention en ce qu'elles informent sur la position de parole et le positionnement des sujets. Le premier temps de traitement des données implique de repérer la nature des divers éléments (ils sont alors transcrits). Dans un deuxième temps, la mise en relation des divers éléments permet d'accéder à leur fonction. Par exemple, un hochement de tête associé à un sourire de l'enseignante alors qu'elle répète la réponse d'un élève tout en pointant du doigt ce dernier, prend la valeur d'une validation ostensible de la réponse proposée (de la sorte, par des régulateurs de diverse nature, l'enseignante ratifie dans cet échange l'élève dans son rôle d'interlocuteur en valorisant sa face et son territoire, tout en rendant visible la réponse attendue : exemple de résolution et satisfaction positives). Dans un troisième temps, le repérage des co-occurrences et régularités indique des manières de faire récurrentes sous-tendues par des invariants opératoires qu'il s'agit d'inférer (nous y reviendrons lorsque nous aborderons l'analyse de chacune des séances).

2.1.2.3. Les gestes : types et rapports

Accéder à la fonction des éléments gestuels articulés à des éléments verbaux demandait de nous doter d'une grille de lecture de ces gestes. Nous avons opté pour la typologie établie par Kida (2011) qui offre précisément l'intérêt de considérer les gestes relativement à leur fonction dans l'interaction. L'auteur distingue trois types de gestes :

- La gestualité idiomatique comprend les gestes emblématiques (que nous avons codés E), dont le sens est compris spécifiquement par les membres d'une communauté socioculturelle délimitée ;
- La gestualité indexicale est constituée de gestes déictiques (codés D) qui servent à pointer ; iconiques (codés Ic) qui rappellent directement la forme d'un objet ; kinétographiques (codés K) qui expriment une activité ou une action ; et métaphoriques (codés M) qui indiquent une qualité du référent ;
- La gestualité discursive intègre les gestes batoniques (codés B) qui rythment ou mettent en emphase le discours ; et les gestes idéographiques (Codés Id) ayant une fonction présentative (car liés au discours) ou convocative (car liés au partenaire de l'interaction) (Kida, 2011, pages 43 et suivantes).

Pour Kida (2011), il est nécessaire d'adjoindre à une typologie formelle de la gestualité un aspect kinésique. Le rapport temporel dans le discours pouvant varier entre les deux types de production (gestuelle et verbale), des phénomènes de synchronie, d'anticipation, de retard, de désynchronie, d'emphase, de gesticulation sans production verbale, etc., peuvent être observés. Le rapport entre geste et discours n'est pas que temporel, il est aussi fonctionnel. Prenons le cas de la synchronie qui peut être de nature :

- conceptuelle (le geste illustre un segment informatif prononcé, il y a synchronie entre geste et corrélat verbal). La redondance est alors d'ordre sémantique à travers deux modes d'expression, le geste proposant une forme d'illustration visuelle d'un segment du discours ;

- discursive (le geste illustre un connecteur ou particule prononcés, la synchronie se joue entre le geste et un/des élément(s) du discours qui sont autres son noyau informatif). Par ce moyen se constitue une structure discursive dans les échanges ;
- métadiscursive (le geste traduit un complément non prononcé ou complète une idée). Ainsi, deux messages différents sont produits simultanément, l'un sur un mode verbal, l'autre sur un mode gestuel, sans qu'il y ait de correspondance conceptuelle ou discursive entre les deux.

Nous avons pris en compte ces rapports temporels et fonctionnels et les avons intégrés à notre corpus (nous précisions plus bas de quelle manière nous les y faisons apparaître). Ils donnent à voir des co-occurrences, configurations d'interaction et leurs occurrences.

2.1.3. L'accès au sens de l'activité du point de vue des enseignantes

2.1.3.1. Un premier découpage de l'interaction en épisodes

Repérer la structure hiérarchique des épisodes et sous-épisodes langagiers de chaque séance est un premier niveau de découpage de notre corpus : c'est ce que nous avons fait en nous basant sur la forte cohérence sémantique et thématique du contenu échangé dans l'interaction (qui est l'unité la plus large) entre les enseignantes et leurs élèves. Un épisode (unité de rang intermédiaire), ou séquence, regroupe les échanges (unités dialogales les plus petites) et/ou interventions (unités monologales) portant sur un même objet en transaction entre les interlocuteurs. Ce découpage est réalisé à partir de la transcription de la séance traduite en français, chaque épisode et/ou sous-épisode regroupe les tours de parole qui le composent. Y associer le décours temporel permet au besoin de prendre en compte le temps consacré à chaque séquence. Relever l'organisation des interactions en situation permet de restituer la structure globale de la séance. L'étude de l'agencement des épisodes et sous-épisodes (que nous avons numérotés) fait apparaître dans nos corpus la structure essentiellement didactique de la séance à travers les tâches effectives observables des différents protagonistes.

2.1.3.2. Un second découpage de l'interaction en unités de sens

Notre démarche (c'est un rappel) vise à accéder au sens de l'activité interactionnelle en séance de LCP avec, par et pour les professionnelles qui collaborent à la recherche. Les entretiens d'auto-confrontation, articulés aux traces de l'activité, sont une ressource incontournable au titre de la constitution par la chercheure des résultats provisoires[179]. Les commentaires obtenus alors (nous rappelons que l'auto-confrontation a été conduite dans la foulée de la séance) ont mis au jour pour nous la nécessité de procéder à un second découpage de la séance en « unités de sens ». En effet, les verbalisations en auto-confrontation (spontanées ou sollicitées par nous) révèlent ce qui n'est pas nécessairement observable de l'extérieur (comme les discours intérieurs ou les inférences opérées en situation par exemple). Elles montrent que les enseignantes confèrent un sens particulier, au sein même des épisodes, à certains extraits de la séance. Nous avons borné et numéroté successivement ces passages, sur la base de leurs commentaires à propos des comporte-

[179] Nous rappelons que ces résultats sont ensuite soumis à négociation dans le cadre d'entretiens individuels de co-explicitation.

ments (verbaux ou non) observables *in situ*, et qui sont représentatifs du sens ainsi attribué. Ce second découpage est donc basé sur celui réalisé *a posteriori* par les praticiennes elles-mêmes. En soi, il constitue un indice de leurs conceptualisations de la situation. En conséquence, nous avons opéré une présentation de nos données (grâce au logiciel Excel) permettant de faire correspondre le déroulement de la séance transcrite (avec marqueurs verbaux, gestuels, d'attitudes, etc.) et les propos des enseignantes sur la vidéo de leur séance (nous y reviendrons plus bas).

2.1.3.3. Articulation du double découpage de l'interaction

L'intérêt de ce double découpage (en épisodes et en unités des sens) consiste à appréhender plus finement les buts des enseignantes : ceux-ci peuvent apparaître à travers les consignes données aux élèves et le guidage de leur activité (le découpage en épisodes fait apparaître ces buts), mais d'autres intentions peuvent être présentes qui ne sont pas nécessairement accessibles depuis la seule observation « extérieure » : elles sont alors repérables dans les unités de sens révélées par l'auto-confrontation. Il en va de même pour les manières de faire, règles d'action, de prise d'information et de contrôle et les inférences opérées en situation : les manières d'intervenir en interaction avec les élèves dans le temps, sont appréhendables grâce au sens attribué par les enseignantes. À l'intérieur d'un même épisode, plusieurs intentions, préoccupations, manières de faire, etc. peuvent cohabiter ou se succéder, et le repérage des unités de sens permet de les distinguer tout en les indexant précisément à des interactions (verbales et non verbales). En situant avec précision les unités de sens dans le décours de la séance, la mise en regard des épisodes et du sens porté par chaque unité (Tab. 11) offre la possibilité d'un repérage temporel et quantitatif susceptible d'éclairer l'analyse qualitative.

Tours de parole	Épisodes		Unités de sens
		Ouverture de la séance	
1 à 6	1	Salutations	1 à 3
7 à 19	2	État des élèves	4 à 5
20 à 34	3	Chanson	6 à 7
		Introduction de la leçon	
35 à 37	4	Désignation du groupe de travail dirigé	8
38 à 78	5	Rappel des couleurs	9 à 17
79 à 100	6	Consigne de l'atelier coloriage	18 à 22
101 à 120	7	Distribution des fiches	23 à 25

Tableau 11 : Extrait de la mise en relation des épisodes et unités de sens

En effet, nous avons identifié par ce travail que selon les séances analysées, les épisodes se succèdent en suivant parfaitement la planification de l'enseignante (dans ce cas, aucun chevauchement n'est repérable et le recours aux unités de sens nous offre des informations complémentaires indispensables), ou bien des enchâssements sont repérables (auquel cas il est nécessaire de se pencher sur la structure hiérarchique de l'interaction en s'appuyant sur les unités de sens pour en dégager l'intrigue). Même si toute interaction est par définition co-construite par les interlocuteurs en présence qui essaient de négocier leur place et leur territoire et dont l'issue est donc incertaine, une séance scolaire est un genre spécifique d'interaction dans le sens où un des interactant (nous concernant la maîtresse) a planifié dans les détails la succession des épisodes. Le contexte lie (relativement implicitement) les interactants par ce contrat, ce qui n'empêche en rien la négociation des places réciproques.

2.1.4. L'accès à des schèmes d'action par le repérage de co-occurrences

2.1.4.1. Un premier repérage de schèmes d'action

Certains schèmes d'action des enseignantes nous apparaissent progressivement grâce au repérage de co-occurrences : un phénomène isolé ne peut être pris en compte comme pertinent. En revanche, la recherche de co-occurrences, particulièrement lorsque celles-ci sont commentées a posteriori par les enseignantes, nous permet d'interpréter comme significatives des configurations récurrentes. Celles-ci peuvent être uniquement ou concomitamment verbales et/ou gestuelles. C'est sur ce repérage que nous pouvons considérer être en présence de buts, de règles d'action, d'invariants opératoires, etc. À titre d'exemples : un procédé de modélisation-répétition peut être envisagé comme une règle d'action ; la recherche de sécurisation de l'environnement d'apprentissage est un but (ou sous-but) ; la disposition spatiale permettant de garder le contrôle est un principe tenu pour pertinent que telle enseignante tient particulièrement à cœur ; le rapport inhibé des élèves à la langue tahitienne est un principe tenu pour vrai auquel l'enseignante doit être attentive, etc. Progressivement agrégées les unes aux autres au fil de l'analyse, ces différentes composantes permettent de reconstituer des schèmes d'action qui organisent l'activité interactionnelle des enseignantes en situation d'enseignement LCP.

L'articulation entre les données verbales, non verbales et paraverbales de la séance d'une part et les conceptualisations de la situation révélées en auto-confrontation d'autre part, nous permet pour chaque unité de sens, de renseigner particulièrement les buts successifs et les manières de faire : certains buts sont explicites (soit ils sont exprimés aux élèves en situation par la passation de consignes ou la présentation des intentions des enseignantes ; soit ils sont expliqués en auto-confrontation : *"C'est le but de profiter qu'il a dit"* ou "*pour valider"* par exemple[180]), d'autres sont à inférer à partir d'un faisceau d'indications issues à la fois des discours, gestes, postures, expressivité, etc. *in situ* et des commentaires en entretien (par exemple : *"faire comprendre une question"*)[181]. Chaque unité de sens recèle des éléments de schème(s) qu'il convient de débusquer. Au fil de l'analyse, les buts, les intentions, les préoccupations, etc. se traduisent dans des formes interactionnelles diversement articulées (verbales, prosodiques, posturales, gestuelles… plus ou moins explicites, parfois dissimulées[182]) et dans une temporalité (épisodiquement, régulièrement, constamment…) qu'il est utile de repérer afin de mesurer leur poids dans la pratique effective des enseignantes et d'élucider la dynamique interactionnelle au cœur de la séance.

[180] Ces exemples sont issus d'entretiens d'auto-confrontation.

[181] Nous l'avons précisé plus haut, un professionnel est en capacité de faire bien plus qu'il n'est capable de le mettre en mots : la dimension opératoire de la connaissance excède sa dimension prédicative. Le travail du chercheur, dans le cadre collaboratif, est de mettre au jour avec les participants leurs savoirs d'expérience qui sont pour une bonne part, tacites.

[182] Nous renvoyons aux notions d'activité réalisée et de réel de l'activité selon Clot (2006) : une activité contrariée, empêchée, n'en est pas moins opérante en situation, dans le sens où elle impacte les choix du professionnel et sa manière de les actualiser.

2.1.4.2. La reconstitution affinée des schèmes d'action

À ce stade, le recours aux transcriptions des entretiens de co-explicitation est alors fondamental (nous rappelons qu'il s'agit dans ces entretiens de soumettre nos interprétations provisoires aux enseignantes dans le but de discuter avec elles, de leur point de vue, de leur validité dans le but de les nuancer – voire de les réfuter – et de les enrichir, en d'autres termes, de poursuivre conjointement l'analyse, et en élargissant la réflexion à des dimensions génériques du métier et aux représentations de jeunes élèves tahitiens). Le chercheur peut dès lors peaufiner l'analyse et les résultats définitifs qui découlent de cette validation partagée pour élucider la conceptualisation par les enseignantes de leurs situations d'enseignement des LCP. Nous appuyant sur l'approfondissement permis par la co-explicitation (nous expliquons plus bas le traitement de ces entretiens), il est intéressant d'étudier précisément la présence des éléments de schème(s) dans le décours de la séance, c'est-à-dire dans les épisodes. Des procédures de repérage quantitatif font apparaître certaines « masses critiques » qui permettent de nourrir nos analyses qualitatives.

Plusieurs traitements complémentaires peuvent être opérés :

- Un relevé systématique des unités de sens en lien avec les éléments de schème(s) repérés (Annexe 3f, p. 822 ; Annexe 4f, p. 1101 ; Annexe 5f, p. 1413 ; Annexe 6f, p. 1750) : cette indexation exhaustive permet d'une part de nous référer rapidement au découpage en unités de sens pour y retrouver l'intégralité des détails (articulation des données de la séance avec celles d'auto-confrontation), et d'autre part, de filtrer ces unités de sens en fonction des schèmes auxquels elles se réfèrent (Tab. 12) :

Sécurisation de l'environnement :											
2	4	5	7	8	9	11	12	13	15	16	18
19	20	21	22	23	25	26	27	30	32	33	34
35	36	37	38	39	40	41	42	44	45	46	47
51	54	55	56	58							

Tableau 12 : Extrait d'un tableau d'indexation des unités de sens aux éléments de schèmes

Dans le tableau ci-dessus, les numéros indiquent les unités de sens dans lesquelles apparaissent des éléments du schème indiqué en titre *supra*. Par exemple, concernant ce que nous avons nommé un but de « sécurisation de l'environnement », les unités de sens 2, 4, 5, 7, etc. comportent des dimensions qui s'y réfèrent.

- Une lecture « linéaire » de la présence dans les unités de sens successives, d'éléments constitutifs d'un schème : la recension de leur présence par unité de sens peut ensuite être traduite sous forme de graphique (Fig. 6) :

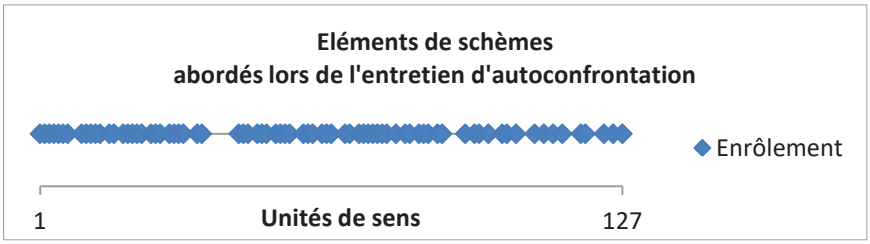


Figure 6 : Exemple de repérage d'éléments d'un schème dans les unités de sens

Dans l'exemple ci-dessus, apparaît très clairement l'omniprésence d'éléments constitutifs d'un schème que nous avons appelé « d'enrôlement » au cours des 127 unités de sens répertoriées dans

la séance. C'est l'indice d'une préoccupation très forte de la part de l'enseignante dans ses verbalisations en auto-confrontation sur la situation co-analysée.

- Une lecture « systémique » de leur apparition au fil des épisodes de l'interaction : l'indexation de ces éléments de schèmes aux séquences constituant la structure hiérarchique de la séance (grâce à la mise en correspondance des deux découpages : en épisodes et en unités de sens) peut elle aussi être traduite sous forme de graphique (Fig. 7) :

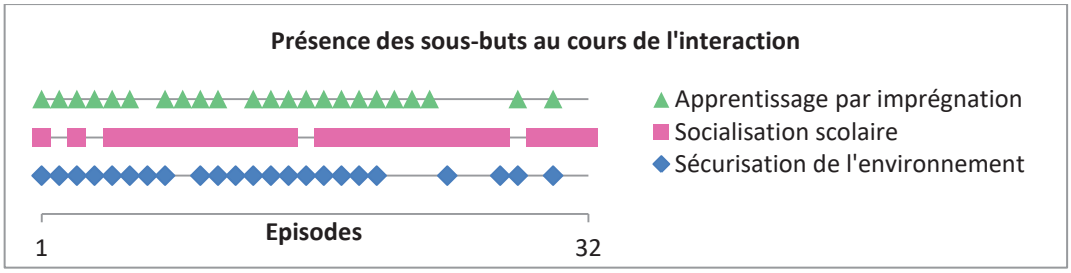


Figure 7 : Exemple de répartition de sous-buts au cours des épisodes d'une séance

On visualise dans l'exemple ci-dessus la répartition de trois sous-buts dans le décours des 32 épisodes et sous-épisodes de la séance. On comprend alors d'une part que ces trois sous-buts sont présents sur la totalité de la séance, et d'autre part qu'ils sont rarement actifs de manière isolée mais souvent simultanément. Il nous faudra donc comprendre le sens de cette simultanéité.

- Une lecture « quantitative » de la distribution des éléments de schème(s) : par la comptabilisation de leurs occurrences dans le décours des épisodes (*via* leur repérage croisé avec les unités de sens), la pondération relative des éléments de schème(s) d'action dans une séance permet de repérer des tendances utiles à l'analyse qualitative. Une traduction en pourcentages et/ou en graphiques fait apparaître ces tendances (Fig. 8) :

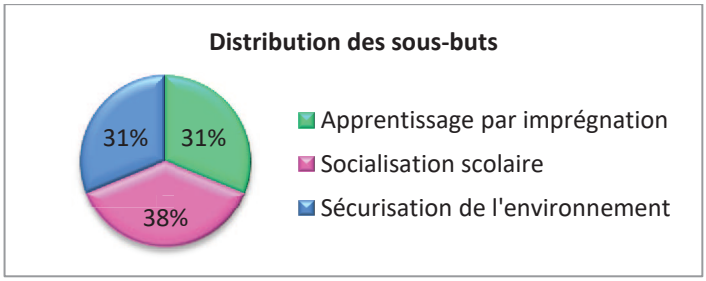


Figure 8 : Pondération des sous-buts constitutifs d'un même schème

Dans cet exemple, on remarque un relatif équilibre entre les trois sous-buts constitutifs du même schème, ce qui invite à accorder la même importance à chacun d'eux dans l'analyse de l'activité de l'enseignante. Un affinement de cette pondération peut être réalisé (en pourcentages et/ou graphiques) en repérant si des sous-buts sont actifs isolément ou simultanément. À nouveau, c'est le rapport qu'ils entretiennent avec les épisodes composant l'interaction qui est révélateur.

2.2. Processus d'élucidation des schèmes d'action de chaque enseignante

Après avoir détaillé les indicateurs recherchés et la manière de les prendre en compte dans l'analyse, nous présentons maintenant le processus nous permettant de mettre au jour les composantes du/des schème(s) qui structurent l'activité interactionnelle de chaque enseignante au cours de sa séance LCP. Nous explicitons comment par cette élucidation, nous avons abouti à la rédaction des quatre portraits.

2.2.1. L'élaboration d'une matrice d'analyse

Le tableau 13 ci-dessous[183] rend compte de notre double découpage en épisodes et unités de sens. Ce document constitue notre matrice d'analyse (nous précisons *infra* sa structure et sa fonctionnalité). Tout d'abord, nous faisons apparaître les éléments suivants dans des colonnes distinctes :

1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Tours de parole	Temps	Interlocu-teurs	Séance	Épisodes	Matériel	Gestes	Auto-confrontation	Unités de sens	
1	Time code	Prénom, initiale ou statut	Transcription (avec indications gestuelles et prosodiques)	1 (nommé selon le contenu théma-tique des échanges)		Gestes codés	Transcription de l'entretien	Placement : Gestes : Visage : Regard : Artefact : Interactions : But : Règles d'action, de prise d'information, de contrôle :	1
2	…								
3	…								
4	…								
5	…								
6	…								
7	…								
8	…							…	2
9	…								
10	…								
11	…								
12	…								
13	…								
14	…								
15	…							…	3
16	…								
17	…								
18	…								
19	…								
20	…								
21	…			2 …				…	4
22	…								
23	…								
25	…								
26	…							…	5
27	…								
28	…								
29	…								
30	…								

Tableau 13 : Prototype de la matrice d'analyse

- La première colonne est constituée des tours de parole avec leur numérotation : nous considérons qu'un silence peut être interprété comme un tour de parole (refusé ou non saisi), alors même qu'il a été attribué, sollicité, incité par le co-interlocuteur ;
- La deuxième colonne précise le décours temporel de la séance : nous faisons apparaître les *time codes*. Ils permettent au besoin de mesurer certaines durées (monologues, épisodes, etc.) ;
- Les interlocuteurs (troisième colonne) sont désignés par leur prénom lorsque ceux-ci sont identifiés (par leur initiale concernant les enseignantes) ou par leur statut (« Élève » ou « Des élèves » par exemple) ;
- Le transcript de la séance (quatrième colonne) présente les éléments verbaux tels que nous en avons obtenu la traduction (les éléments « inaudibles » sont aussi reportés dans la transcription). Nous y avons intégré :
  - Entre parenthèses : les éléments paraverbaux (prosodie, débit, etc. ainsi que la mention « en chœur ») et non verbaux (placement, geste, etc.) ;

[183] Avec le logiciel Excel.

- Par des points de suspension : les attentes, amorces et compléments d'un discours en cours de construction ;
- En italique : les paroles prononcées en français.

- Les épisodes et sous-épisodes (cinquième colonne) sont nommés en référence à la cohérence thématique et sémantique du contenu échangé entre les interactants (la structure hiérarchique des épisodes avec leurs sous-épisodes et leur numérotation est reconstituée dans un autre document). Un épisode englobe plusieurs tours de parole, c'est là qu'intervient un premier découpage « horizontal » de l'interaction (et donc dans la structure de la matrice) ;
- La sixième colonne indique le matériel mobilisé en situation ;
- La septième colonne identifie la gestualité de l'enseignante : les gestes transcrits dans la quatrième colonne (« séance ») sont repris ici sous forme codée selon leur typologie fonctionnelle (voir plus haut notre présentation de la typologie empruntée à Kida, 2011). Pour un même tour de parole, les codes des gestes apparaissent dans l'ordre de leur apparition, avec éventuellement une indication quantitative de leurs occurrences. Par exemple, la mention « D (x4) » signifie que quatre gestes déictiques ont été repérés. La fonction de certains gestes est parfois difficile à identifier, malgré le recours aux commentaires par l'enseignante. Dans ce cas, les deux interprétations possibles sont indiquées : « B/Id » signifie que le geste peut être interprété comme batonique ou idéographique ;
- En huitième colonne, les verbalisations issues de l'entretien d'auto-confrontation[184] sont mises en regard des passages de la séance (discours en situation et gestualité) commentés. Cela conduit à un second découpage horizontal en « unités de sens », indices de la conceptualisation de la situation par l'enseignante. À ce stade du travail, orientée à la fois par notre objet de recherche et par la co-analyse conduite avec la professionnelle, nous faisons apparaître en rouge dans les transcripts de la séance et de l'entretien d'auto-confrontation les éléments nous semblant contribuer significativement à la dynamique interactionnelle, et traduisant les buts explicites ou non, les moyens employés, etc. en référence au sens conféré par l'enseignante à la situation analysée (il peut s'agir de paroles, de silences, de modes d'adresse, de déictiques, de gestualité, de prosodie, de posture, de frustrations, de focalisations, de discours intérieurs, etc.) ;
- La neuvième colonne est constituée des unités de sens (numérotées successivement) : nous le rappelons, elles sont déterminées par le sens conféré par l'enseignante à certains passage de la séance (sans nécessaire adéquation avec le découpage en épisodes). La colonne intitulée « Unités de sens » est constituée de nos analyses articulant observables, items répertoriés et commentaires *a posteriori*. Pour chaque unité de sens, nous prenons en compte et articulons :
  - Le placement et les déplacements de l'enseignante, en lien avec leur finalité ;
  - Le rapport fonctionnel et temporel entre discours et gestualité : gesticulation muette, synchronie, anticipation, retard… de types conceptuel, discursif ou métadiscursif, etc. Nous observons leur rapport au contenu en transaction entre enseignante et élève(s) ;

[184] « Ch: » introduit une prise de parole de la chercheure, « M », « MO », « MA » et « T » celles des enseignantes, en référence à l'initiale de leur pseudonyme.

- L'expression du visage : nous partons du principe qu'elle traduit plus ou moins explicitement une intention, une préoccupation, une émotion ou un masquage. Les entretiens sont alors une source d'interprétation partagée ;
- L'orientation du regard : il peut « faire consigne » pour les élèves (en renforcement ou en substitution d'éléments verbaux) mais nous oriente aussi vers des indicateurs prélevés par l'enseignante ;
- Les artefacts éventuellement mobilisés : ils sont des instruments au service de l'action, et de l'interaction ;
- La synthèse des interactions : nous y indiquons les positions de parole des interlocuteurs (ouvertures et clôtures d'épisodes, utilisations des déictiques, *FFA* et *FTA*, initiative des interventions), les incidents, résolutions et satisfactions, la forme des interactions (demandes – questions ouvertes ou fermées –, interpellations, réponses, amorces, modélisations, répétitions, intrusions, etc.), le type d'adresse (échanges duels ou collectifs, modalité énonciative, etc.), ainsi que les phatiques et régulateurs, aléas et types d'interruption (coopérative ou non), et enfin le recours à la langue française. Nous y associons les signes paraverbaux (prosodie) et corporo-visuels : statiques (apparence visuelle) et cinétiques lents (attitudes). Ce travail de réduction narrative donne accès à des co-occurrences et permet de situer les positionnements du sujet ;

Sur la base des ces analyses et articulations, nous pouvons inférer pour chaque unité de sens :

- Le ou les buts poursuivis par l'enseignante ;
- Ses règles d'action, de prise d'information, de contrôle.

Ce découpage analytique à un niveau micro permet de repérer des éléments de schèmes qui sont disséminés tout au long de l'interaction. Chaque unité de sens n'en recèle que quelques traces. Le travail de synthèse consiste ensuite à relier ces divers éléments épars pour faire apparaître leur cohérence dans une structure d'ensemble.

2.2.2. Le dévoilement des schèmes d'action

2.2.2.1. Le couplage des niveaux macro et micro de l'analyse

L'exploitation de la matrice d'analyse ainsi renseignée peut s'opérer dans deux directions complémentaires. Une lecture verticale des unités de sens fait apparaître la succession des buts qui jalonnent la séance. Ceux-ci sont multiples, mais leur lecture en continu permet de faire émerger un ou des buts principaux constitués de sous-buts qui leur sont subordonnés. Le même processus opère au niveau des différentes composantes des schèmes que nous cherchons à élucider : le repérage de co-occurrences permet progressivement de dégager des traits récurrents dans les manières de faire (uniquement verbales ou non), la façon de gérer la résolution des interactions et la manière dont ces dernières sont satisfaites. Une lecture horizontale, soit par épisodes, soit par unités de sens, donne accès à tous les détails à un niveau micro (paroles prononcées, gestes, regards, occurrences spécifiques, etc.). Nous nous intéressons aussi aux incidents (exceptionnels ou non), comme des révélateurs dans leur traitement par l'enseignante de son intentionnalité, de ses conceptualisations, mais aussi de ses procédures et de son adaptation aux contingences de la situation. Nous utilisons particulièrement cette lecture horizontale pour retrouver avec précision dans les

extraits de séance ou dans les verbalisations *a posteriori* les relationnèmes verticaux, horizontaux et sur l'axe de la coopération. Ainsi, le couplage de l'analyse à un niveau macro (reconstruction des configurations d'interactions, comme par exemple la ritualisation de procédés de modélisation-répétition) et à un niveau micro (repérage de structures d'épisodes communs, variations, etc.) nous donne à voir en quelque sorte la culture de la classe par le repérage de régularités et de co-occurrences.

2.2.2.2. L'accès à des réseaux de sens

La co-explicitation menée avec l'enseignante approfondit, conforte, nuance et élargit nos repérages et analyses de ses schèmes d'action lorsqu'elle fait face à la situation d'enseignement des LCP. Nous opérons un repérage empirique du contenu thématique de la transcription de l'entretien. Il s'agit par ce procédé de repérer les réseaux de sens conféré par l'enseignante à son activité : s'exprimant à tel ou tel propos, à quoi fait-elle référence pour commenter, justifier, argumenter, expliquer, analyser son action en classe ? Dans un fichier numérique[185] (Annexe 3h, pp. 827-896 ; Annexe 4h, pp. 1106-1194 ; Annexe 5h, pp. 1419-1501; Annexe 6h, pp. 1756-1866), nous numérotons les tours de parole et associons un double thème aux verbalisations : d'une part le thème soumis par la chercheure *via* ses interprétations et son questionnement (dans une première colonne), et d'autre part, les thèmes abordés, en réaction, par l'enseignante (autant de colonnes sont créées que de thèmes apparaissent ; un numéro est attribué par thème pour faciliter le tri numérique par la suite). Un même tour de parole peut se référer simultanément à plusieurs thèmes. Ci-dessous nous prenons un exemple tiré de l'exploitation de l'entretien de co-explicitation mené avec Moea :

			Thèmes abordés par MO / Thèmes proposés par Ch	Culture tahitienne	Apprentissage	Prescriptions
(…)	(…)	(…)				
(1:47:34)	777	MO: Les Tahitiens, je sais pas, mais la plupart de ceux qui ont... Enfin moi je vois par rapport aux enfants qui ont besoin de plus de... d'être sollicités, ils aiment beaucoup tout ce qui est manuel, après c'est la culture qui fait que ça, hein. Tout ce qui est manuel, danse, sport, beaucoup ! Tout ce qui est intellectuel, ouh la la ! La plupart, hein.	Élève	4	7	
(1:48:03)	779	MO: Bah nous, on est plus sur la culture orale, plus sur le faire, que de... (Gestes de la main vers la tête) Faire en regardant.	Élève	4	7	
(1:48:19)	783	MO: Intellectualiser, c'est ça.	Élève	4	7	
(1:48:23)	785	MO: Voilà, faire en regardant. La plupart des Polynésiens, hein, oui. Enfin, ceux qui ont besoin justement qu'on les... qu'on les sollicite souvent. Donc je veux pas dire les enfants, les élèves qui sont faibles, non, mais... eux, c'est beaucoup tout ce qui est manuel.	Élève	4	7	
(1:48:43)	787	MO: Oui. Il apprend mieux en... en manipulant. Il faut qu'il touche, qu'il fait, qu'il fasse. Et le fait de ne pas voir comment faire, là, enfin, c'est... pour certains, c'est un frein.	Élève	4	7	

[185] Nous avons utilisé le logiciel Excel pour faciliter les filtres et le tri informatiques par la suite. La première « feuille » comporte l'intégralité de verbalisations et du repérage des thèmes (en leur associant un numéro), les « feuilles » suivantes sont constituées en opérant un filtre et un tri par thème : ce tri automatiquement généré sous Excel recense ainsi l'ensemble de verbalisations s'y rapportant, tout en conservant la mention des autres thèmes conjointement abordés, ce qui nous donne accès aux réseaux de sens pour l'enseignante.

(1:49:06)	789	MO: Voilà, pour moi, voilà. C'est de montrer comment faire et après, "Tu fais comme moi", et après... Au début, "Tu fais comme moi, et après tu essaies de faire tout seul, en essayant de... de, de faire par toi-même. C'est ce qu'on veut, enfin actuellement, le nouveau programme, c'est ce qu'on veut faire.	Rôle du maître	4	7	13
(...)	(...)	(...)				

Tableau 14 : Extrait du tri par thèmes d'un entretien de co-explicitation

Le tableau ci-dessus montre qu'alors que les échanges initiés par la chercheure portent sur les représentations que se fait l'enseignante de l'élève puis du maître et de leurs rôles respectifs, la professionnelle développe ses propres conceptions en les articulant spontanément aux notions de culture tahitienne, d'apprentissage et de prescriptions. Nous faisons apparaître en rouge les données de verbalisations retenant notre attention : les commentaires de l'enseignante ainsi identifiés sont incontournables pour accéder aux propositions qu'elle tient pour vraies et qui expliquent les principes et actions qui en découlent dans sa pratique. Par ailleurs, les déictiques qu'elle utilise (« je », « on », « nous ») sont des indices de son positionnement en tant que sujet (dans l'interaction en classe, mais aussi en tant que son propre style en référence au genre professionnel). La co-explicitation est une ressource qui à la fois approfondit l'élucidation des schèmes d'action mobilisés *in situ*, et à la fois élargit la compréhension de l'activité en débordant le seul cadre la séance analysée.

2.2.2.3. La reconstruction *a posteriori* de quelques schèmes d'action professionnels

En reconstituant la logique interne et la forte cohérence liant les diverses composantes entre elles, nous pouvons alors progressivement distinguer les buts de la praticienne, ses règles d'action, de prise d'information et de contrôle, ses inférences et ses invariants opératoires, propositions tenues pour vraies sur le réel, et principes tenus pour pertinents pour agir[186] : c'est ainsi que nous cherchons à inférer les principes organisateurs de son activité pour aboutir à des génériques en reconstruisant le sens global donné par l'enseignante à sa séance, soit ce qui paraît important pour elle et comment semblent caractérisées ses manières de faire. Nous prenons appui sur l'analyse conjointe réalisée au cours de l'entretien de co-explicitation pour affiner notre élucidation de la composition de ses schèmes. Nous présentons ici les opérations qui permettent de constituer progressivement le portrait de chacune d'entre elles :

- Nous appuyant sur les co-occurrences repérées, nous créons un document reprenant la colonne « Unités de sens » pour y surligner les éléments nous apparaissant structurer fortement l'activité de l'enseignante. À mesure de notre avancée au fil des unités de sens, nous opérons progressivement des recoupements (rapports de logique, de causalité et de cohérence, récurrences, tensions), que nous rendons visibles par un jeu de couleurs (Annexe 3e, pp. 769-821 ; Annexe 4e, pp. 1076-1100 ; Annexe 5e, pp. 1385-1412 ; Annexe 6e, pp. 1719-1749), nous donnant accès selon les cas au repérage de :
  - plusieurs schèmes partageant des éléments communs (cas 1 : Maeva) ;

[186] Par exemple : nous interrogeant sur les nombreuses co-occurrences de modélisation-répétition dans une des séances analysées, nous les avons progressivement interprétées comme des règles d'action associées à un but (favoriser l'apprentissage par imprégnation), les commentaires de l'enseignante nous permettant alors de relier cette manière de faire à une proposition qu'elle tient pour vraie (les Tahitiens apprennent mieux en observant et en imitant un expert) et qu'elle décline en principe pertinent pour agir (le maître doit être modélisant). Cette illustration (réduite) de nos interprétations est issue du portrait de Moea, détaillé avec précision en Partie III).

- un schème organisé autour de plusieurs buts – et/ou sous-buts – (cas 2 : Moea) ou règles d'action (cas 3 : Tautiare et Mateata).

Le tableau 12 (Extrait d'un tableau d'indexation des unités de sens aux éléments de schèmes) présenté *supra* relève de manière systématique le numéro des unités de sens en lien avec ces schèmes (cas 1), buts (cas 2) ou règles d'action (cas 3).

- Grâce à la relecture filtrée par schème (cas 1), buts (cas 2) ou règles d'action (cas 3), permise par cette indexation exhaustive, nous pouvons reconstituer et renseigner les différentes composantes de quelques schèmes : les buts et éventuels sous-buts, les règles d'action, de prise d'information et de contrôle, les inférences, les propositions tenues pour vraies sur le réel, les principes tenus pour pertinents, en leur associant de manière systématique les numéros des unités de sens dans lesquelles des occurrences se manifestent (les Annexes 3g, pp. 823-826 ; Annexe 4g, pp. 1102-1105 ; Annexe 5g, pp. 1414-1418 ; Annexe 6g, pp. 1751-1755, sont constituées de deux parties chacune : la première, intitulée « Reconstitution provisoire » indique nos reconstitutions du/des schème(s) au moment de présenter nos résultats provisoires à l'enseignante ; la seconde, intitulée « Reconstitution complétée » découle de l'analyse partagée rendue possible par l'entretien de co-explicitation).

Le tableau suivant récapitule nos outils d'analyse relatifs à l'activité de chacune des enseignantes, avec un renvoi aux annexes correspondantes :

Enseignantes / Outils		Maeva (3)	Moea (4)	Tautiare (5)	Mateata (6)
a	Entretien d'auto-confrontation	Annexe 3a	Annexe 4a	Annexe 5a	Annexe 6a
b	Matrice d'analyse	Annexe 3b	Annexe 4b	Annexe 5b	Annexe 6b
c	Présentation et discussion des résultats provisoires	Annexe 3c	Annexe 4c	Annexe 5c	Annexe 6c
d	Entretien de co-explicitation	Annexe 3d	Annexe 4d	Annexe 5d	Annexe 6d
e	Repérage des éléments de schèmes	Annexe 3e	Annexe 4e	Annexe 5e	Annexe 6e
f	Indexation des unités de sens aux éléments de schèmes	Annexe 3f	Annexe 4f	Annexe 5f	Annexe 6f
g	Reconstitution des schèmes	Annexe 3g	Annexe 4g	Annexe 5g	Annexe 6g
h	Repérage des thèmes abordés en co-explicitation	Annexe 3h	Annexe 4h	Annexe 5h	Annexe 6h

Tableau 15 : Tableau récapitulatif des outils d'analyse de la phase de constitution des portraits

2.2.2.4. L'affinement des portraits par l'étape rédactionnnelle

Les formalisations successives de nos résultats sont permises par l'exploitation exhaustive des données issues de la séance et des entretiens d'auto-confrontation et de co-explicitation : les commentaires en auto-confrontation permettent de comprendre le positionnement professionnel observé en cours de séance, et la co-explicitation donne accès de manière encore plus perceptible à ce qui compte fondamentalement pour l'enseignante, aux valeurs essentielles qui fondent son activité[187]. Nous sommes conduite à discerner progressivement pour chaque professionnelle un schème dominant, autour duquel nous pouvons élaborer son portrait en dégageant des axes susceptibles d'en rendre compte. L'étape de rédaction est, de notre point de vue, constitutive de

[187] Le recours aux entretiens exploratoires et plus largement au dispositif d'observation nous fournit des données indiciaires.

l'analyse, en ce sens qu'elle permet un approfondissement de cette dernière. La mise en mots invite au développement des idées tout en restant vigilante à rendre justice au positionnement de l'enseignante : le recours systématique aux verbalisations *a posteriori* de la praticienne et à des extraits de séance en est le garant. L'écriture permet d'enrichir les bilans et d'établir formellement des liens rendant compte de la complexité et du sens de l'activité de chacune.

SYNTHÈSE

Nous nous sommes adaptée au contexte de notre terrain d'étude pour mettre en œuvre une recherche collaborative permettant aux professionnelles de saisir l'intérêt pour elles-mêmes de participer à l'analyse partagée, et pour nous d'apprendre de leurs savoirs d'expérience tels qu'ils sont mobilisés en situation puis revisités *a posteriori*. Le croisement entre une théorie de l'activité (celle de Vergnaud, 1996) et une théorie linguistique interactionniste (celle de Kerbrat-Orecchioni, 1990, 1992) nous permet, à la suite de Vinatier (2009), de proposer une démarche d'analyse de la dynamique interactionnelle en jeu lors des séances d'enseignement des LCP, tant au niveau du contenu (l'objet ou les objets des échanges) que de la relation qui convoque l'engagement subjectif des acteurs. Notre objet de recherche s'articule à une « contrainte constructive » : nous ne sommes pas locutrice du tahitien, véhicule des échanges entre les interactants. Cette étrangeté nous a rendue particulièrement sensible aux éléments autres que verbaux, lesquels participent pleinement à la co-construction de l'interaction analysée. C'est précisément en concevant une méthodologie d'observation multimodale des pratiques effectives adaptée à ces contraintes que nous avons cherché à élucider le façonnage culturel de quelques schèmes d'action de quatre enseignantes du premier degré à Tahiti, portées par des valeurs qui organisent puissamment leur activité.

La partie suivante (Partie III intitulée « Analyse et interprétation ») expose nos résultats sous la forme de quatre portraits (un pour chaque enseignante) car nous considérons qu'à travers l'analyse de la singularité des pratiques effectives, des traits structurants des « configurations interactionnelles culturelles » peuvent être dégagés, contribuant ainsi à la réflexion d'un ordre plus générique. C'est le sens de l'analyse transversale qui suit la présentation des quatre portraits.

CONCLUSION

Par extension, en nous appuyant sur les enseignements de cette recherche conduite en terrain non familier, nous proposons d'approfondir la réflexion relative à la dimension culturelle de l'activité enseignante, un versant jusqu'alors peu, voire pas pris en compte pour les didacticiens et les chercheurs qui analysent les pratiques enseignantes. En prolongeant les travaux de Vergnaud, repris par Pastré puis enrichis par Vinatier, il s'agit de proposer un modèle d'intelligibilité de la pratique en montrant en quoi quelques aspects de l'activité professionnelle sont impactés par la culture qui leur donne forme.

PARTIE III – ANALYSE ET INTERPRÉTATION

Cette troisième partie de la thèse est dédiée à la présentation de nos résultats. L'analyse exhaustive des données issues des quatre études de cas nous a conduite à élaborer le portrait de chacune des enseignantes. Nos analyses intra-individuelles se présentent ansi sous la forme de quatre chapitres : les portraits de Maeva, Moea, Tautiare, puis Mateata.

CHAPITRE 1 – PORTRAIT DE MAEVA

Maeva enseigne en classe de CE1. La situation d'enseignement-apprentissage co-analysée, d'une durée de 30 minutes, est une « première séance d'expression orale avant de passer à l'écrit » (selon la présentation que nous en faite l'enseignante). Conduite intégralement en collectif, la séance s'appuie sur une proposition pédagogique issue du dispositif ECOLPOM : il s'agit de faire s'exprimer les élèves sur un album de littérature de jeunesse représentant une maman et son garçon dans quatre scènes de la vie domestique quotidienne en Polynésie. L'album est abordé page à page par le truchement d'une vidéo-projection : pour chacune des scènes successives, l'image puis le texte (un court dialogue entre l'enfant et sa mère) apparaissent, donnant lieu à des verbalisations en classe orientées vers l'acquisition du lexique et des structures syntaxiques employées dans l'album. S'ensuivent un jeu de rôles reprenant les personnages de l'album, puis un bilan de la séance, laquelle se termine par une chanson gestuée collective.

Dans un premier temps, nous présentons l'organisation de l'activité de Maeva dans la séance étudiée : notre analyse nous a permis de repérer que son activité en classe est structurée par un schème que nous nommons « enrôlement et implication des élèves dans la séance en tahitien ». Ce schème est organisé autour de deux buts : 1) Capter et maintenir l'attention des élèves dès l'entrée dans la séance et jusqu'à sa clôture ; et 2) Engager les élèves à répondre aux sollicitations de la maîtresse. Nous dévoilons les différentes caractéristiques de ce schème, puis nous concluons ce portrait par une généralisation des principes d'action qui animent l'activité de l'enseignante à partir du modèle É-P-R, avant d'en proposer une synthèse. Nous nous appuyons sur la matrice d'analyse de son activité (Annexe 3b, pp. 596-716) et sur le repérage des thèmes abordés en entretien de co-explicitation avec elle (Annexe 3h, pp. 828-896) pour présenter nos résultats et illustrer nos propos (nous plaçons la totalité des illustrations en Annexe 3i, pp. 897-899).

1. Un schème d'enrôlement et d'implication des élèves dans la séance en tahitien

À la suite de Vannier (2012) qui s'inscrit à la fois en prolongement et en rupture avec les travaux bruneriens, sur les interactions de tutelle, nous définissons l'enrôlement comme l'obtention de la part de l'enseignante d'un engagement des élèves dans l'activité attendue. Partie du tryptique « enrôlement – co-élaboration de solutions – assurance » élaboré par Vannier comme modélisation tri-fonctionnelle de l'aide à la résolution de problème, cet engagement de tous les

élèves est une condition nécessaire (mais non suffisante, nous y reviendrons dans la synthèse) pour que chacun des élèves tire profit des tâches proposées par la maîtresse au cours de la séance.

Si on peut logiquement penser qu'un schème visant l'engagement des élèves est particulièrement mobilisé en ouverture de séance et constitue un point de vigilance pour tout enseignant, force est de constater qu'il opère tout au long de la séance en tahitien de Maeva, et jusqu'à son terme, ce que confirment ses verbalisations lors de l'entretien d'auto-confrontation. En effet, sur les 127 unités de sens recensées dans cet entretien, 77 font référence, en totalité ou partiellement (c'est-à-dire de manière croisée avec des éléments d'autres schèmes), à cette préoccupation pour l'enseignante (soit 60%). Leur distribution dans le cours de l'entretien révèle que ce schème est actif de manière récurrente et régulière tout au long de la séance :

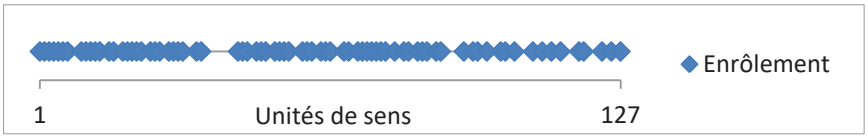


Figure 9 : Fréquence des commentaires sur l'enrôlement et l'implication des élèves lors de l'entretien d'auto-confrontation

Ces commentaires récurrents se rapportent à 33 des 37 épisodes ou sous-épisodes de l'interaction en classe (soit presque 90%) et apparaissent dans chacun des 10 épisodes :

Épisodes		Unités de sens en AC	Schème d'enrôlement
Ouverture de la séance			
1	Salutations	1	X
2	Date	2 à 5	X
3	Introduction de la leçon	6	X
1ère de couverture			
4	Lecture du titre	7 à 16	X
5	Description de la 1ère de couverture	17 à 19	X
6	Compréhension de l'implicite (de la question) du titre	20 à 22	X
Diapo 1			
7	Description de la diapo 1 (cuisine)	23 à 30	X
8	Canalisation de Sullivan	31	X
9	Description de la diapo 1 (cuisine)	32 à 33	X
10	Lecture du texte de la diapo 1 (cuisine)	34 à 42	X
11	Description de la diapo 1 (cuisine)	43	
12	Lecture de la question de la diapo 1 (cuisine)	44	X
13	Compréhension de l'implicite de la question de la diapo 1 (cuisine)	45 à 47	X
14	Lecture de la réponse de la diapo 1 (cuisine)	48 à 49	X
15	Compréhension de l'implicite de la réponse de la diapo 1 (cuisine)	50	X
16	Description de l'image de la diapo 1 (cuisine)	51	
17	Canalisation de Sullivan	52	X
18	Description de la diapo 1 (cuisine)	53	X
Diapo 2			
19	Répliques de la diapo 2 (linge)	54	X
20	Description de la diapo 2 (linge)	55 à 56	X
21	Écriture au tableau (linge)	57	
22	Description de la diapo 2 (linge)	58 à 60	X
23	Lecture des textes de la diapo 2 (linge)	61 à 63	X
Diapo 3			
24	Description de la diapo 3 (repassage)	64 à 75	X
25	Répliques de la diapo 3 (repassage)	76 à 79	X
26	**Rappel de l'histoire**	80 à 84	X
Diapo 4			
27	Description de la diapo 4 (arrosage)	85 à 91	X
28	Lecture des textes de la diapo 4 (arrosage)	92 à 94	X
29	Répliques de la diapo 4 (arrosage)	95 à 96	X

	Jeu de rôles		
30	Dialogue de la diapo 1 (cuisine)	97 à 103	X
31	Dialogue de la diapo 2 (linge)	104 à 109	X
32	Dialogue de la diapo 3 (repassage)	110 à 114	X
33	Dialogue de la diapo 4 (arrosage)	115 à 118	X
	Bilan de la séance		
34	Bilan affectif de la séance	119	X
35	Question-cible	120	
36	Manipulation de la question-cible	121 à 124	X
37	**Chanson**	125 à 127	X

Tableau 16 : Positionnement des éléments du schème d'enrôlement et d'implication des élèves au cours des épisodes de la séance

Figure 10 : Fréquence des éléments du schème d'enrôlement et d'implication des élèves au cours des épisodes de la séance

Remarquable par son omniprésence, cette posture d'enrôlement et d'implication des élèves dans la séance en tahitien semble caractériser l'identité que s'est construite l'enseignante en empruntant cinq directions : elle codifie la demande d'attention qu'elle adresse aux élèves, elle les invite à s'engager dans la tâche, elle s'engage de manière interactive avec eux, elle rend la tâche accessible aux élèves et adopte une attitude visant à prendre soin d'eux.

1.1. Une codification de la demande d'attention

1.1.1. Une posture emblématique

Pour atteindre ses buts, l'enseignante procède à une codification des attendus sous des formes diverses. Notamment, Maeva ouvre l'interaction par le sous-épisode de salutations en arborant une posture emblématique d'un certain type d'attente à ce stade de la séance. Elle se positionne debout face aux élèves dans une attitude qui réaffirme implicitement la demande d'attention de ceux-ci (M-Coex602[188] : *"[…] c'est un code. Le fait que je sois devant, bah ils doivent écouter"*) : elle les regarde silencieusement, bras croisés, les balaie du regard avant de les saluer en installant verbalement les statuts (*« Bonjour les enfants »*) et donc les rôles dévolus à chacun. Les élèves, pour leur part assis à leur table dans une posture d'écoute respectueuse, lui rendent en chœur son salut, puis, toujours en chœur, répondent à sa question suivante avec l'ajout d'un honorifique (*« Très bien Maîtresse »*), se conformant de la sorte à ses attentes codifiées (M-Coex564[189] : *"C'est comme ça, on doit... y'a la posture, on doit bien se tenir, on doit écouter, et... ensuite travailler"*).

Tours de parole	Temps	Interlocuteurs	Séance	Épisodes	Matériel	Gestes
	(00:00)		Début du film (Les élèves sont assis à leur table en silence, les bras posés sur la table, M est debout face aux élèves, et les regarde, bras croisés. Les tables sont disposées en arc de cercle orientées vers le tableau sur lequel un vidéoprojecteur est branché)	Salutations		E
1	(00:02)	M	(debout devant les élèves, bras croisés) Bonjour les enfants			

[188] Annexe 3h, p. 859.
[189] Annexe 3h, p. 857.

			!			
2	(00:04)	Élèves	(En chœur) Bonjour !			
3	(00:06)	M	(balaie ses élèves du regard) Comment allez-vous ? (décroise les bras, sourit)			
4	(00:07)	Élèves	(en chœur) Très bien, maîtresse.			

Tableau 17 : Extrait de la matrice (posture emblématique d'ouverture de séance)

1.1.2. La codification de l'espace

La demande d'attention de l'enseignante opère sur plusieurs registres, au nombre desquels figure la codification de l'espace. La position debout face aux élèves lui permet d'introduire et de clore la séance et orientant l'attention des jeunes élèves vers elle (M-Coex596[190] : *"Pour qu'ils comprennent […] quelle est la séance qui va être menée à ce moment-là"* ; M-Coex588[191] : *"Et fin de séance, voilà, pour terminer la séance, bah "On a bien travaillé, on a fait ça, on a vu ça", et puis après on passe à autre chose"*). Elle cherche ainsi à ce qu'ils soient *"concentrés"* (M-Coex598[192]), et son positionnement lui permet de contrôler qu'ils sont attentifs. Plus les élèves sont jeunes, plus elle estime important de codifier cette demande d'attention (M-Coex608-614[193]) :

> M : *Bon après c'est pas tout le temps la même posture, hein, ça dépend, ça dépend des fois. Après, comme je dis, c'est pas le même public, hein. Par exemple là, avec les CE2, ils sont plus grands, on peut utiliser, on peut faire, c'est pas la même posture, je peux donner les consignes assise à mon bureau.*
>
> Ch : *[…] Plus ils sont jeunes, plus tu vas installer des codes... ?*
>
> M : *Ouais, je pense. Par exemple au CP, c'est en coin de regroupement, c'est dans un regroupement où on donne les consignes de travail et tout. Pis après, pouf, ils partent dans un, au travail. C'est différent, en fait, selon l'âge des enfants, selon le niveau.*
>
> Ch : *Mais il va y avoir des codifications quand-même...*
>
> M : *Oui. Quand-même, oui.*

Outre les positionnements décrits ci-dessus en début de séance, les déplacements de la maîtresse tiennent une part importante dans sa demande d'attention. De manière récurrente, elle se déplace d'avant en arrière avec une intention particulière, comme le montre parmi de nombreux exemples, l'extrait suivant issu du sous-épisode 6 (Compréhension de l'implicite (de la question) du titre)[194] :

Tours de parole	Temps	Interlocuteurs	Séance	Épisodes	Matériel	Gestes
52	00:02:56)	M	(pointe le titre au tableau, regarde alternativement le titre et les élèves) Qui pose cette question ? Qui pose cette question "Maman, que fais-tu ?" ? (avance vers les élèves, puis recule en pointant le tableau tout en regardant les élèves) Qui pose cette question ?	Compréhension de l'implicite (de la question) du titre	Diapo 1ère de couverture	D (2)

Tableau 18 : Extrait de la matrice (stratégies de captation de l'attention)

Ainsi, Maeva utilise déplacements et gestes (de pointage notamment) articulés en synchronie conceptuelle avec ses demandes verbales pour capter l'attention des élèves : le déplacement vers l'avant lui permet de focaliser l'attention des élèves, conjointement avec le pointage et le regard orientés vers l'objet de questionnement, puis le déplacement vers l'arrière indique aux élèves

[190] Annexe 3h, p. 858.
[191] Annexe 3h, p. 858.
[192] Annexe 3h, p. 858.
[193] Annexe 3h, p. 859.
[194] Annexe 3b, p. 615-616.

qu'elle est *"en attente"* d'une réponse (M-Coex316[195]). De la même manière, l'avancée vers les élèves revêt une fonction particulière afin de leur signifier la présentation de la réponse attendue, que cette réponse provienne d'un élève ou d'elle-même. Cette fonction présentative, souvent renforcée par un ralentissement du débit de parole, vise à mettre en visibilité la réponse attendue, et ainsi, à retenir l'attention des élèves (M-AC19[196] : *"Pour montrer à toute la classe. Oui, que c'était ce mot-là qu'il fallait dire"*). Cet extrait du sous-épisode 20 (Description de la diapo 2 (linge))[197] en montre une occurrence :

Tours de parole	Temps	Interlocuteurs	Séance	Épisodes	Matériel	Gestes
186	00:10:37)	M	Étend *le linge*. (hausse les épaules, lève la paume vers le haut en fronçant les sourcils)	**Description de la diapo 2 (linge)**		Id
187	00:10:39)	Élèves	(rires) (inaudible)			
188	00:10:41)	M	(lève les deux paumes vers le haut en fronçant les sourcils) *En tahitien, comment on dit "le linge" ?*			Id
189	(00:10:45)	Un élève	Étend... (M regarde la diapo puis les élèves en souriant, paumes vers le haut)		diapo 2 (linge)	Id
190	(00:10:46)	Un élève	(inaudible) Étend.			
191	(00:10:49)	Des élèves	Étend.			
192	(00:10:51)	M	Étend le...			
193	(00:10:53)	Un élève	(inaudible) (M fait non de la tête, les paumes toujours vers le haut)			Id
194	(00:10:55)	Un élève	*Non !*			
195	(00:10:56)	M	(fait non de la tête en souriant) Non. Elle étend (avance le buste en exagérant la prononciation) le linge.			Id B
196	(00:10:59)	Élèves	(en chœur) Le linge.			

Tableau 19 : Extrait de la matrice (fonction présentative de la réponse attendue)

1.1.3. La codification de la communication

Maeva procède de fait à une codification de la communication. La forte ritualisation présente dans la séance génère des habitudes de fonctionnement et codes qui dispensent de consigne ou d'explicitation. Entre autres, le découpage didactique de la séance repose sur la même procédure réitérée pour chaque diapositive, les élèves connaissant ainsi la tâche qui les attend et *"ce qu'ils vont devoir dire"* (M-Coex346[198]). Pour l'enseignante, *"C'est important de... de structurer et de... mettre un code"* (M-Coex366[199]). Les modalités d'interactions avec les élèves, reposant principalement sur le mode de question-réponse et de modélisation-répétition (nous y reviendrons) sont ritualisées de manière implicite et fondent l'essentiel des échanges entre la maîtresse et les élèves (M-Coex402[200] : *"j'ai pas, j'ai pas dit "Répète", j'ai pas dit "Dis-moi ça". J'ai juste, ouais par mon..., ma posture, mes yeux peut-être, ou ma voix... Ce qui fait qu'il a répété"*). Pour Maeva, c'est ce *"qui fait que l'enfant il comprend tout de suite ce qu'on veut, ce qu'on leur demande"* (M-Coex394[201]), *"c'est automatique"* (M-Coex396[202]), *"on n'a pas besoin de parler, on se comprend"* (M-Coex912[203]). La ritualisation permet *"qu'ils s'intègrent, que moi aussi je les*

[195] Annexe 3h, p. 844.
[196] Annexe 3b, pp. 612-615.
[197] Annexe 3b, p. 649.
[198] Annexe 3h, p. 847.
[199] Annexe 3h, p. 847.
[200] Annexe 3h, p. 849.
[201] Annexe 3h, p. 849.
[202] Annexe 3h, p. 849.
[203] Annexe 3h, p. 872.

intègre, eux aussi qu'ils s'approprient et qu'ils s'habituent à moi" (M-Coex410[204]). Les attendus sont ainsi codifiés, dans la demande implicite d'attention de la maîtresse.

Les modalités de communication relèvent de codes de prise de parole qu'il s'agit de respecter. Les élèves doivent solliciter le droit de parole (lever la main pour cela est un code reconnu), et la maîtresse, en position haute, octroie et fait respecter ce droit par pointage et/ou désignation des locuteurs : soit en l'accordant à certains et en l'interdisant à d'autres en fonction de la tâche à effectuer (M-AC8[205] : *"je leur dis de, de... pour lire, de lever le doigt. […] C'est pas, hein ! Faut pas que ça soit euh... ensemble. […] Y'a un seul qui va lire. […]"*), soit en permettant occasionnellement l'expression collective (M-Coex72[206] : *"c'est pas tout le temps aussi […] on peut laisser la prise de parole en groupe, en classe entière, mais après ouais, il faut recadrer"*). Il convient donc pour les élèves de se conformer à des règles d'écoute, de savoir tenir leur place dans la distribution de la parole, et par conséquent de respecter l'adulte et le collectif. Sont récompensés les élèves qui s'y plient, en se voyant attribuer le droit de parler. Cette attitude codifiée (M-AC8[207] : *"Elle a levé la main"*) permet la régulation des interactions. En quelque sorte, l'enseignante enseigne à ses élèves de quelle manière se comporter dans la communication.

1.1.4. La répartition spatiale des sollicitations

Complémentairement, la répartition spatiale des sollicitations contribue à ce que Maeva puisse s'assurer de l'implication de l'ensemble des élèves. Ainsi, elle sollicite aléatoirement les élèves, dans le but de maintenir leur attention : *"c'est important de faire un balayage dans toute la classe"* (M-Coex364[208]) ; *"comme j'ai interrogé ce côté (tend le bras droit), donc je change (tend le bras gauche). Je change de côté"* : (M-AC16[209]) ; *"pour ne pas euh... que je les oublie"* (M-AC75[210]). Elle s'efforce donc *"d'essayer un peu de balayer dans toute la classe et de solliciter un peu tous les enfants"* (M-Coex360[211]).

Elle utilise le *"balayage"* sans critère de distinction, quelque soit l'emplacement des élèves dans la classe (M-AC8[212] : *"c'est elle qui j'ai vue. […] c'est pas un choix"* ; M-AC46[213] : *"bah mes yeux sont arrivés sur lui, et donc je l'ai interrogé"*). Pour ce faire, elle désigne individuellement, par pointage ou interpellation (séparément ou en synchronie conceptuelle). Cette désignation a fonction convocative et lui permet à la fois de faire parler un maximum d'élèves (M-AC46[214] : *"essayer de solliciter tout le monde",*) et de les garder attentifs, puisqu'ils savent par ce procédé de sollicitation aléatoire, qu'ils peuvent à tout moment être interrogés (M-AC78[215] : *"pour pas qu'ils euh... qu'ils décrochent. […] Qu'il sache que... je l'oublie pas. […] Bah oui, il va se dire "Oh la ! J'ai pas le droit de... décrocher. Elle me voit […] ça arrive qu'elle va m'interro-*

[204] Annexe 3h, p. 849.
[205] Annexe 3b, pp. 596-716.
[206] Annexe 3h, p. 831.
[207] Annexe 3b, pp. 596-716.
[208] Annexe 3h, p. 847.
[209] Annexe 3b, pp. 610-611.
[210] Annexe 3b, p. 668.
[211] Annexe 3h, p. 847.
[212] Annexe 3b, p. 604.
[213] Annexe 3b, pp. 638-639.
[214] Annexe 3b, pp. 638-639.
[215] Annexe 3b, pp. 670-671.

ger"”). Ce procédé prouve son efficacité puisqu'*“il a répété et... du coup […], j'ai vu à son comportement, il est reparti, il était reparti dans le... dans la leçon”* (M-AC78[216]).

1.2. La demande d'engagement dans la tâche

1.2.1. Éviter le décrochage des élèves

L'enseignante mobilise divers procédés visant à engager les élèves dans les tâches proposées. Après les salutations et le rappel de la date, le sous-épisode 3 (Introduction de la séance) marque l'ouverture par Maeva du cœur de la séance. Après qu'elle leur a annoncé le travail à venir, des élèves commentent en français son annonce. Elle s'abstient d'intervenir pour ne *« pas que ça s'égare »* et cette absence de réponse aux réactions des élèves est significative d'une attente de leur engagement dans l'activité, en réaffirmant implicitement la demande d'attention de l'élève.

Plus largement, l'enseignante se montre très vigilante à éviter le décrochage attentionnel des élèves, ce qui explique que le schème d'enrôlement et d'implication soit présent tout au long de la séance. Elle relie cette préoccupation à l'âge des élèves car pour elle, *“c'est le niveau de classe, aussi, hein. Avec des enfants comme ça, il faut toujours être... actif ! […] on peut pas se permettre de...de se relâcher”* (M-AC fin de l'entretien[217]). Elle est sensible aux indicateurs d'ennui chez les élèves (M-AC59[218] *: “quand ils vont commencer à décrocher, bah, ils vont commencer à […] gigoter, à regarder ailleurs, à, à parler entre eux”* ; M-AC76[219] : *“il commence à se tourner et tout”* ; *“je m'aperçois qu'il commence à s'ennuyer là”, “je vois que y'en avaient qui déconnectaient”*) – ce qu'elle estime prévisible avec de jeunes élèves – afin d'intervenir précocement par des moyens explicites de recadrage et de rappel à l'ordre[220] :

Tours de parole	Temps	Interlocuteurs	Séance	Épisodes	Matériel	Gestes
165	00:09:03)	M	(regarde l'élève) Dans la cuisine. En tahitien, *dans la cuisine*, on dit dans la cuisine. Sullivan ! (regarde Sullivan au fond de la classe, se tait, pointe le doigt vers lui) C*'est la dernière fois !* (Regarde Sullivan, baisse la main, se tait) *Ca veut pas dire de...* (pointe le doigt vers lui et le baisse) *qu'on vous filme pas mais qu'il faut pas travailler* (pointe l'index en arrière vers la diapo, hoche la tête) ! *Il faut travailler aussi Sullivan !* (Regarde Sullivan en silence, puis recule, se tourne vers la diapo et entoure du doigt l'arrière-plan). Très bien. Où sont-ils ? (tapote l'arrière-plan de la diapo de sa main tout en regardant les élèves et en haussant les sourcils) Ils sont dans la... ?	Canalisation de Sullivan	diapo 1 (cuisine)	D/Id (2) D Id D (2)

Tableau 20 : Extrait de la matrice (recadrage de Sullivan)

Les deux sous-épisodes (8 et 17) de canalisation de Sullivan (M-AC31[221] : *“je viens juste de le voir. […] Du coup, j'essaie de le, de le remettre... […] Ouais, tout de suite. […] C'est euh... non, c'est normal hein. Y'a toujours des enfants qui partent... donc du coup, je, je dis son prénom, il se rend compte que j'ai vu, et du coup il se met à carreau, il se... J'ai juste eu à le regarder”*) montrent qu'elle dispose du schème capable de répondre à la situation (M-AC52[222] : *“ça m'embête*

[216] Annexe 3b, pp. 670-671.
[217] Annexe 3b, pp. 712-716.
[218] Annexe 3b, pp. 652-653.
[219] Annexe 3b, p. 669.
[220] Annexe 3b, pp. 643-644.
[221] Annexe 3b, pp. 634-635.
[222] Annexe 3b, pp. 643-645.

pas") : à partir des signes de décrochage qu'elle prélève, elle infère le diagnostic (M-AC52[223] : *"je me suis rendu compte après, que je les sollicitais pas", i.e*. les élèves installés au fond de la classe), et oriente son action en conséquence (M-AC52[224] : *"Il va falloir que je les aide, voilà, que je les utilise". "Donc du coup, j'ai essayé après de, par la suite de les solliciter"*), ce qui prouve son efficacité puisqu'elle n'aura plus à intervenir de la sorte jusqu'à la fin de la séance. Dans l'immédiat, elle « recadre » explicitement l'élève, verbalement et gestuellement (le pointage discursif prenant une forte fonction convocative), lui rappelant par là-même le cadre de fonctionnement (M-AC52[225] : *"il a pas le droit de faire !"*).

L'enseignante mobilise aussi des démarches plus ou moins implicites visant à mobiliser le ou les élèves sur la tâche à venir, ou à le ou les remobiliser sur celle en cours afin de pouvoir poursuivre la séance. Ainsi, elle cherche à conserver la dynamique ou à dynamiser la séance en introduisant par exemple un jeu de rôles (M-AC76[226] : *"je vais mettre un petit dialogue pour euh... pour euh..., bah... animer encore la séance"*) ou en aidant fortement une élève (M-AC59[227] : *"j'ai attendu un peu là, de voir, mais bon […] ça venait pas, […] ça allait être trop long. C'était pour activer un peu la séance. […] Pour que ça s'enchaîne"*), ou encore en validant une réponse pour pouvoir clore un épisode et enchaîner (M-AC87[228] : *"y'a une qui m'a dit, donc du coup, ça repart"*). Occasionnellement, elle interpelle les élèves par un FTA collectif (*« Vous avez déjà oublié ? »*), visant à les impliquer dans l'épisode de rappel de l'histoire, ce qui les conduit à formuler des propositions en réponse à ses attentes. Elle va aussi jouer de sa position haute pour contrôler la distribution de la parole et faire respecter le droit de parole pour que les élèves qui décrochent se remobilisent. Enfin, elle va faire en sorte de varier son questionnement tout en affirmant sa présence physique pour surprendre les élèves et ainsi éviter le décrochage : *"c'est pour remotiver toujours, encore hein, parce que… […] j'avais vu un peu dans le groupe que... ça commençait à décrocher. Donc du coup, bah j'ai changé. J'ai... j'ai anticipé sur une autre question. […] Voilà, je relance, boum, et pis je... je repars sur la dernière image"* (M-AC80[229]). Ces divers procédés captateurs sont autant de ressources qu'elle saisit afin *"d'être toujours dans la dynamique de la séance"* (M-AC59[230]).

1.2.2. Des modes d'adresse variés

Afin d'engager les élèves dans les tâches, l'enseignante fait varier ses modes d'adresse. Diverses formes de questionnement sont mobilisées : le questionnement collectif permet de capter l'attention de l'ensemble des élèves. Il est régulièrement associé en redondance conceptuelle avec des gestes (pointage, mime…) pour focaliser l'attention vers la cible du questionnement (M-AC20[231] : *"Je montre la question. […] C'est une aide"* ; M-AC66[232] : *"je fais le geste [mime de repasser]. Peut-être ils ont, peut-être avec le geste, ils vont... trouver ?"*). Mais le questionnement

[223] Annexe 3b, pp. 643-645.
[224] Annexe 3b, pp. 643-645.
[225] Annexe 3b, pp. 643-645.
[226] Annexe 3b, p. 669.
[227] Annexe 3b, pp. 652-653.
[228] Annexe 3b, pp. 677-678.
[229] Annexe 3b, pp. 672-673.
[230] Annexe 3b, pp. 652-653.
[231] Annexe 3b, pp. 615-616.
[232] Annexe 3b, pp. 659-660.

collectif peut aussi s'accompagner de la désignation d'un élève en particulier : il s'agit dans ce cas d'une stratégie visant à conserver l'attention de tous et les engager dans l'écoute et éventuellement dans la validation de la réponse à venir de l'élève sollicité. Par ailleurs, Maeva procède à un questionnement individualisé, mais néanmoins ouvert à tous les élèves (puisqu'elle accepte leurs réponses), leur permettant ainsi de se sentir impliqués dans la tâche. Elle s'engage aussi dans des échanges duels en interrogeant individuellement certains élèves pour des raisons de relance de l'attention ou d'évaluation. Parallèlement à ses demandes verbales, elle a recours par des gesticulations muettes à des codifications multimodales (pointage, regard, mimique, mime) pour favoriser les prises de parole ou canaliser l'attention des élèves, de manière individualisée ou collective.

1.2.3. Rendre les élèves actifs

Inhérentes au schème d'enrôlement et d'implication des élèves, Maeva active plusieurs manières de faire visant à rendre les élèves actifs pour les engager dans les tâches proposées. En particulier, elle utilise massivement deux procédés. Le premier consiste en une démarche de modélisation-répétition. Elle s'octroie le rôle principal de modèle, mais le délègue aussi volontiers à d'autres élèves (la monstration par l'élève permettant une plus forte implication selon l'enseignante), et les élèves reproduisent ce modèle par répétitions, que ces dernières soient individuelles ou collectives. Il peut s'agir alors, par segmentation, de syllabes, de mots, de parties de phrase, ou plus rarement de phrases entières que peuvent ainsi prononcer les élèves (M-AC62[233] : *" c'est quand même... un long mot, quand même hein. Y'a les accents aussi, hein. Donc du coup, j'ai décidé de, de suivre avec eux. […] mot par mot"*). Cette démarche modélisante par répétitions est mobilisée pour faire parler les élèves mais aussi pour évaluer (M-AC27[234] : *"il faut qu'elle répète […] pour vraiment voir si elle a compris ce que je demandais"*). Parce qu'elle permet aux élèves d'assimiler structures et lexique, elle prime sur la recherche autonome (M-AC59[235] : *"je travaille par morceaux, […] parce que ce sont des enfants en difficultés, donc du coup euh... bah elle avait besoin de répéter euh, vraiment euh [scande avec sa main]… […] j'ai attendu un peu là, de voir, mais bon, après euh… […] ça allait venir, mais ça allait être trop long"*), l'enseignante préférant fournir le modèle face aux essais infructueux de l'élève. Le second procédé est une démarche d'amorce-complément : Maeva amorce la réponse attendue, puis le ou les élèves complètent. Elle les accompagne en décomposant les phrases, mais aussi les mots et facilite leur production de réponse. Son but n'est pas tant qu'ils trouvent les réponses, mais qu'ils soient actifs oralement, ce qui garantit à son sens, leur engagement dans les tâches, et par conséquent, leur implication dans la séance (M-AC25[236] : *"j'étais contente, parce que... c'était euh, c'était actif"* ; M-AC119[237] : elle les félicite à la fin *"d'avoir participé à la séance"*). Dans le même objectif, elle fournit volontiers le texte de l'album afin qu'ils puissent s'appuyer, grâce à la lecture, sur un contenu qu'ils sont dispensés de trouver en esprit, et ainsi être plus disponibles pour produire de l'oral, même imparfaitement (M-Coex38[238] : *"par la lecture ça leur permet de s'exprimer"*), ou bien encore elle peut volontiers donner la réponse :

[233] Annexe 3b, pp. 655-656.
[234] Annexe 3b, pp. 621-623.
[235] Annexe 3b, pp. 652-653.
[236] Annexe 3b, pp. 620-621.
[237] Annexe 3b, pp. 703-704.
[238] Annexe 3h, p. 830.

Ch : *Oui, toi, ce que tu veux, c'est l'oral ?*
M : *Oui c'est l'oral, c'est l'oral, voilà. C'est pas important, le fait qu'elle trouve elle-même les mots, allez, on peut lui donner. Je peux lui donner la... la phrase, hein.* (M-AC59[239])

Ces différentes procédures sont utilisées pour que l'élève, qui peine à réaliser la tâche de manière autonome, puisse quand-même tirer profit de ses efforts par imprégnation orale (M-AC15[240] : *"qu'ils s'imprègnent, parce que c'était apparemment difficile"*). Elles permettent parallèlement d'accélérer sa prise de parole et donc d'enchaîner sans perdre la dynamique de la séance.

Complémentairement, Maeva mobilise et cherche à développer le sentiment d'appartenance au collectif, notamment pour aider les élèves les plus en difficulté. Il est en effet très important pour elle de *"ne pas les laisser à l'écart"* (M-Coex48[241]) afin *"qu'ils se sentent au même niveau que les autres, qu'ils se sentent pas en décalage par rapport à ceux qui arrivent facilement"* (M-Coex46[242]), et elle affirme ce gommage des différences comme un principe de métier qu'elle tient pour vrai : (M-Coex158[243] : *"ici, c'est général. On fait en sorte que les enfants soient au même niveau. Donc les enfants en difficulté, on les sollicite beaucoup, on les aide beaucoup. Donc du coup, on n'a pas ce... décalage euh... Du moins, ça se ressent pas"*). De manière emblématique, le rappel à l'ordre de Sullivan (sous-épisode 17) dans cette séance en tahitien s'effectue en français : le changement de langue marque une rupture qui interpelle les élèves et, en quelque sorte, signifie pour l'élève concerné son exclusion de la communauté formée par la classe. Sa réhabilitation dans le collectif tient alors à sa démonstration qu'il se conforme à la demande d'attention et d'engagement signifiée par l'enseignante.

Favoriser l'activité des élèves passe pour Maeva par un ancrage thématique de la séance dans l'expérience ordinaire des élèves pour faciliter leurs apprentissages et la communication (M-Coex492[244] : *"Le fait que ce soient des choses qu'ils voient à la maison, donc du coup ça les facilite dans la communication. La plupart des séances tahitiennes, c'est ça, c'est par rapport à ce qu'ils vivent à la maison, on reprend, on reprend en classe. Ce sont des situations qu'ils ont déjà vues, qu'on reprend"*). Pour ce faire, elle a opté pour un support proche de leur vécu, puisque l'album met en scène des situations familières de leur vie quotidienne. Elle entend ainsi limiter les obstacles à leur engagement dans les tâches qu'elle leur propose.

Rendre les élèves actifs s'appuie aussi pour l'enseignante sur la preuve apportée aux élèves qu'elle porte de l'intérêt à leur activité. À cet égard, l'alternance du regard entre l'élève et le texte qu'il lit est significatif de cet intérêt et engage implicitement l'élève à conduire la tâche à son terme (M-AC96[245] : *"il faut que je regarde le texte […] pour lui montrer, bah que je suis aussi sa lecture. […] Elle est en train de lire, bah je regarde aussi ce qu'elle lit"*). De manière explicite, elle n'hésite pas non plus à les relancer, en reformulant ou en reprenant le questionnement (M-AC45[246] : *"je repose la question encore une deuxième fois"* ; M-AC27[247] : *"C'est pour la relancer, la relancer. […] je sais qu'elle a compris, mais elle était intimidée"*), ou en répétant après l'élève pour l'inciter à poursuivre lorsqu'il se montre hésitant. Pour la maîtresse, il est nécessaire de parfois solliciter les élèves volontaires en montrant de l'intérêt à leur activité pour contribuer à

[239] Annexe 3b, pp. 652-653.
[240] Annexe 3b, pp. 609-610.
[241] Annexe 3h, p. 831.
[242] Annexe 3h, p. 831.
[243] Annexe 3h, p ; 836.
[244] Annexe 3h, p. 854.
[245] Annexe 3b, pp. 684-686.
[246] Annexe 3b, pp. 637-638.
[247] Annexe 3b, pp. 621-623.

les engager et à les impliquer. Si l'adossement à l'activité collective tient une place importante pour Maeva (nous le verrons), pour autant l'enseignante a aussi recours à un procédé qui les implique personnellement lors du jeu de rôles, en faisant jouer le dialogue de l'album par les élèves qui doivent alors incarner les personnages en leur substituant leurs propres prénoms. La personnalisation de l'exercice qu'elle juge à la portée des élèves (M-AC124[248] : *"je savais que ça allait être facile"*) vise leur implication en les mettant en situation de réussite.

1.2.4. La gestion de l'expression collective

La demande d'engagement dans la tâche s'opère *via* la gestion de l'expression collective. Bien qu'elle se montre vigilante à faire respecter les codes de prise de parole, en invitant formellement des élèves volontaires à répondre à ses sollicitations, elle n'hésite pas à s'appuyer de manière opportuniste sur leurs intrusions coopératives spontanées pour aider leurs camarades et pour avancer dans la séance. Par exemple dans le sous-épisode 30 (Dialogue de la diapo 1 : Cuisine)[249], elle accepte implicitement qu'ils soufflent la réponse à une élève interrogée individuellement. Leur concours est une ressource qui permet alors à Vaitiare de répondre aux attentes de Maeva, ce qui conduit à la satisfaction de l'interaction, entérinée par un FFA de la part de l'enseignante pour clore l'épisode :

411	(00:22:53)	Vaitiare	"Je fais la..." (M regarde Vaitiare en souriant)
412	(00:22:58)	M	(hausse les sourcils) "... fais la..."
413	(00:23:01)	Vaitiare	(des élèves soufflent) "...fais la cuisine".
414	(00:23:04)	M	Très bien. […]

Tableau 21 : Extrait de la matrice (intrusions coopératives des élèves)

Elle se montre particulièrement à l'affût d'éléments qui permettent l'avancée didactique et pragmatique de la séance (M-AC18[250] : *"[Je suis attentive] à ce qu'ils disent, voilà, ce qu'ils disent... Bah, comme je disais, ils ont besoin de dire à haute voix, donc c'est facile à repérer... les les réponses que j'attends"*), s'appuyant le cas échéant sur les élèves dont les verbalisations vont permettre cette avancée (M-AC72[251] : *"parce qu'il m'a sorti le début de la phrase"*).

L'enseignante prend appui sur l'activité collective pour engager chacun des élèves. L'ouverture d'espaces de parole collectifs entend limiter l'intimidation. De cette manière, l'offre de répétitions ou réponses collectives a pour but de désinhiber les élèves les plus timides et faciliter leur expression (M-Coex15[252] *: "[…] en collectif, oui. Ça sort mieux mais c'est vrai que après, individuellement, ils ont toujours du mal"*). Ainsi, un questionnement fermé, appuyé par une intonation et une gestualité expressive permet de faire invalider collectivement une réponse erronée (M-AC65[253] : *"Là, vraiment je montre que... c'est pas ça qu'on dit. Bah c'est ma façon de dire "Elle chauffe le linge ?" […] J'appuie encore dessus pour euh... pour dire que c'est pas ça"*), ce qui s'avère pertinent pour enrôler et engager les élèves, puisqu'ils *"répondent tous"* (M-AC32[254]) : *"quand c'était collectif après, bah, y'avait toutes les réponses"* (M-AC21[255]). Ces es-

[248] Annexe 3b, pp. 709-710.
[249] Annexe 3b, pp. 686-691.
[250] Annexe 3b, pp. 611-612.
[251] Annexe 3b, pp. 665-666.
[252] Annexe 3h, p. 829.
[253] Annexe 3b, pp. 658-659.
[254] Annexe 3b, p. 626.
[255] Annexe 3b, pp. 616-617.

paces d'expression collective permettent en outre la recherche de la réponse attendue et les essais fructueux : *"Bah en fait, j'entends la même chose, donc du coup euh... bah je, je laisse, je laisse s'exprimer en même..., ensemble. Parce que j'entends pas euh... différentes choses. Là, ils...ils essaient de dire la même chose, ensemble. Donc du coup, euh, je les laisse, je les laisse"* (M-AC89[256]). Ils offrent une possibilité de repérer les élèves qui n'ont pas encore été sollicités (M-AC72[257] : *"c'était l'occasion de le solliciter"*) et le cas échéant de les valoriser.

De manière souple, Maeva jongle donc entre prises de parole cadrées et spontanées des élèves. Par son retrait en tant qu'interlocutrice (M-AC24[258] : *"j'attends que ça sorte"*), elle libère implicitement l'espace de parole pour les élèves dans des configurations où ce deuxième type d'interventions favorise l'implication des élèves dans la séance (la lecture à haute voix, la recherche de la réponse à ses questions de compréhension, l'aide à un camarade, ou encore la modélisation, etc.). Elle alterne avec des moments où elle reprend la main sur l'espace de parole, affirmant alors sa position haute, ce qui lui permet de contrôler l'avancée dans la séance : *"je leur dis que c'est moi qui vais le dire. […] C'était pour pouvoir passer à la suite. […] j'enchaîne sur la suite"* (M-AC36[259]).

1.2.5. La gratification de la parole

Les différentes manières d'engager les élèves dans la tâche montrent une forte gratification de la parole des élèves. En apparence, Maeva mobilise une part conséquente de l'espace de parole (67,3% au total, dont 64,5% en tant que seule locutrice, et 2,8% en partageant la parole avec d'autres élèves)[260].

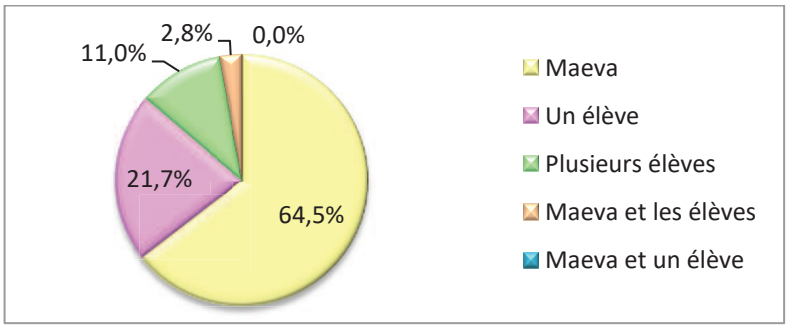


Figure 11 : Volumes de parole de la séance de Maeva

Durée de la séance (minutes)	30'	
Volume de parole (mots)	2377	
Densité de parole (mots/minute)	**79,23**	
Enseignante (seule)	1433	**64,5%**
Un élève (seul)	482	**21,7%**
Plusieurs élèves	244	**11,0%**
(Dont en chœur)	*156*	***6,6%***

[256] Annexe 3b, pp. 679-680.
[257] Annexe 3b, pp. 665-666.
[258] Annexe 3b, pp. 619-620.
[259] Annexe 3b, pp. 629-630.
[260] Précisons que ces données quantitatives ne peuvent être précises, eu égard aux modalités de traduction de la séance en tahitien. Pour autant, ce traitement quantitatif donne accès à des tendances méritant analyse.

Enseignante en chœur avec la classe	62	**2,8%**
Enseignante en chœur avec un élève	0	**0%**

Tableau 22 : Volumes de parole de la séance de Maeva

Néanmoins, ce repérage quantitatif mérite d'être regardé plus en détails en le croisant avec des éléments d'ordre qualitatif. En effet, il est à noter que l'enseignante octroie à ses élèves une place importante dans le discours. Son effacement des échanges en est une manifestation (M-AC118[261] : *"c'est pas la peine de les... arrêter"*). De même, elle partage volontiers avec eux la parole, s'autorisant à des verbalisations en chœur avec quelques élèves ou l'ensemble de la classe (ce qui est particulièrement visible dans les occurrences de modélisation-répétition). Ses propres paroles sont par ailleurs fréquemment et à dessein entrecoupées par celles des élèves, particulièrement lors qu'elle décompose pour eux les segments de mots ou phrases à prononcer : sa propre parole n'a pour objectif que de leur apporter de l'aide pour qu'ils puissent entrer en possession de la parole, son intention étant, nous le rappelons, de *« faire parler les élèves »*. Les verbalisations en chœur avec les élèves sont dédiées à les enrôler, les accompagner et les aider, à ancrer les réponses attendues, et culminent dans la communion finale lors du dernier épisode (Chanson).

Cette gratification de la parole de l'élève est visible à travers l'évaluation positive, voire très positive de leurs réussites, en compréhension et en expression orales. C'est la prise de parole des élèves, en fonction des schémas installés par l'enseignante, qui est valorisée dans cette séance. Preuve en est lorsqu'au moment du jeu de rôle (sous-épisode 32 : Dialogue de la diapo 3 (repassage)), elle fait primer la prise de parole sur la rectification syntaxique du discours produit par les élèves (M-AC114[262] : *"[…] on était dans le dialogue, hein, c'est pas euh..., on n'était pas dans la structure en elle-même, hein. Donc euh... […] On pourrait avoir mieux, mais bon, c'est déjà…"*). Une des ses attentes fortes est qu'ils fassent preuve d'une attitude de locuteur audible en tahitien, comme le montre cet extrait des sous-épisodes 31 (Dialogue de la diapo 2 (linge))[263] et 32 (Dialogue de la diapo 3 (repassage))[264] :

425	(00:23:47)	Hoanei	"J'étends..."
426	(00:23:48)	M	"...le linge". (fait signe à Hoanei en fronçant les sourcils d'enlever les mains de devant sa bouche) Mets tes mains en bas. (hoche la tête) *Allez, répète la phrase*. (fait un moulinet avec ses mains, avance vers les élèves, regarde Hoane). "J'étends..."
427	(00:23:58)	Hoanei	"J'étends..."
428	(00:24:01)	M	(regarde Hoanei, hoche la tête) "... le linge"
429	(00:24:02)	Hoanei	"... le linge".
[…]			
437	(00:24:36)	Arou	(sur un ton peu expressif) "Maman !"
438	(00:24:37)	M	(sur un ton très expressif) "Maman !"
439	(00:24:39)	Arou	(sur un ton un peu plus expressif) "Maman !..."
440	(00:24:40)	M	(geste avec sa main devant sa bouche) Plus fort, plus fort ! (discussions de quelques élèves)
441	(00:24:43)	Arou	(avec une voix peu forte) "Maman ! Que fais..."
442	(00:24:46)	M	(voix forte, ton expressif, penche le buste en avant) "Que fais-tu ?"
443	(00:24:48)	Arou	(voix peu forte) "Que fais-tu ?"
444	(00:24:49)	M	(moulinet avec ses mains) Redis-le. *Recommence*. (avance vers Arou)
445	(00:24:51)	Arou	(voix plus forte et plus expressive) "Et Maman ! Que fais-tu ?"
446	(00:24:53)	M	Très bien. (pointe Manihe, la regarde en haussant les sourcils et en souriant)
447	(00:24:55)	Manihe	"Je re..."
448	(00:24:57)	M	(mime le repassage) "Je re..."
449	(00:24:59)	Manihe	"Je re..."
450	(00:25:00)	Teveito	(M mime le repassage) "Le linge, le linge"
451	(00:25:01)	M	(M fronce les sourcils, fait signe de baisser les mains) *Mets tes mains en bas*. (sourit, mime le repassage)
452	(00:25:03)	Un élève	*"Les linges"*
453	(00:25:03)	M	(penche le buste en avant, mime le repassage) "Je repasse..."

[261] Annexe 3b, pp. 702-703.
[262] Annexe 3b, pp. 698-699.
[263] Annexe 3b, pp. 691-695.
[264] Annexe 3b, pp. 695-699.

454	(00:25:05)	Manihe	(en accrochant) "Je repasse..."
455	(00:25:08)	M	"... le linge".
456	(00:25:09)	Manihe	"le... linge".
457	(00:25:11)	M	(moulinet avec les mains) *On reprend ?* (regarde et pointe Arou)
458	(00:25:13)	Arou	(voix expressive) "Maman ! Que fais-tu ?"
459	(00:25:15)	M	(geste des mains devant sa gorge) *Plus fort, plus fort*, plus fort. (regarde Arou)

Tableau 23 : Extrait de la matrice (locuteur audible en tahitien)

Il leur est explicitement demandé de parler suffisamment fort pour être entendu et compris, et sans faire preuve d'une timidité qui entraverait la communication (mains devant la bouche). Ils sont activement encouragés à poursuivre leurs efforts et en sont félicités (*FFA*).

La gratification de la parole transparaît aussi à travers l'emploi des très nombreux régulateurs visant à engager les élèves à prendre la parole et la conserver, ainsi que dans l'omniprésence de phatiques récompensant les réussites, mais aussi les essais des élèves. Ces régulateurs et phatiques peuvent être de nature verbale, ou non verbale, sous forme de cinétiques lents (posture, attitude) et rapides (hochements de tête, sourires, gestes batoniques, avancée du buste, etc.). Parallèlement, les signes de désapprobation sont dirigés envers les attitudes d'élèves ne se comportant pas formellement dans l'interaction de la manière attendue (dispersion, voix basse, mains devant la bouche, etc.). De la sorte, Maeva entend ratifier l'élève dans son rôle de parleur et valoriser explicitement et de manière codifiée une posture de locuteur assumant son rôle dans l'interaction. Ici se combinent en toute cohérence les intentions de l'enseignante sur le contenu des apprentissages visés *in situ* (*« parler en continu »*) et sur la forme de la séance pour laquelle elle est extrêmement attentive à enrôler les élèves dans la prise de parole.

1.3. Un engagement interactif

1.3.1. Un rôle de chef d'orchestre

Afin d'engager les élèves tout au long de la séance, la maîtresse donne en quelque sorte de sa personne en endossant un rôle de chef d'orchestre dans la communauté formée par les membres de la classe. Nous l'avons vu, elle décide des changements d'épisodes (c'est elle qui les ouvre et les clôt), elle distribue la parole (elle désigne par pointage ou interpellation les interlocuteurs) et régule le rythme (par exemple, elle scande les paroles, ou ralentit le débit de parole, ou accélère et dynamise, etc.) et le niveau sonore des interactions. Repérant les réussites inattendues des élèves ou leurs signes de décrochage, elle improvise aussi des questions, par exemple au cours du sous-épisode 24 (Description de la diapo 3) :

> Ch : *[…] tu l'improvises un peu, cette...*
> M : *Oui voilà. […] Pis je, j'augmente un peu la difficulté, dans le, dans... dans la séance. […] Mais ça, ça vient euh, naturellement, hein, c'est pas euh…* (M-AC69[265])

ou 25 (Répliques de la diapo 3 (repassage)) : *"c'est venu là. […] au fur et à mesure des images, là, où je vois que y'en avaient qui déconnectaient, et du coup, bah, j'ai, j'ai introduit le dialogue"* (M-AC76[266]) ; ou du jeu de rôles (sous-épisode 32 : Dialogue de la diapo 3 (repassage)) :

> Ch : *[…] tu l'as prévu, là, ce que tu vas faire, là ? Tu l'avais prévu, ça ?*
> M : *Le dialogue ? Non. Non, mais je, mais comme on a travaillé la structure, du coup euh... […]*
> Ch : *À quel moment tu t'es dit "Je vais le faire" ? Là, tout de suite, ou ça fait déjà un petit moment ?*
> M : *Non, tout de suite. Tout de suite, parce que j'ai vu que... certains ont réussi à réciter euh, à dire la phrase, donc je me suis dit " Allez, bon on va quand même introduire le dialogue", comme ça va...*

[265] Annexe 3b, pp. 662-663.
[266] Annexe 3b, p. 669.

Ch : *Ca te vient comme ça ?*
M : *Ouais. […] Oui, bah, non, c'était pas prévu du tout hein.* (M-AC97[267])

ou le sous-épisode de méta-analyse syntaxique (épisode 36 : Manipulation de la question-cible) : *"c'était pour voir si ils étaient capables de me dire. Mais c'était vite fait"* (M-AC121[268]).

Enfin, elle les met à l'unisson à certains moments pour conserver l'unité du groupe et *"pour respecter le groupe classe, le collectif, voilà. Parce que si y'en a qui partent chacun dans son sens, on va pas s'en sortir"* (M-Coex568[269]). Elle y parvient en rythmant les verbalisations désordonnées des élèves (par scansion ou répétition) pour générer une parole collective en harmonie. Le point d'orgue de cet unisson intervient lors de l'ultime épisode (Chanson).

1.3.2. L'engagement de la maîtresse dans certaines tâches

L'enrôlement et l'implication des élèves jusqu'au terme de la séance est rendu possible par le propre engagement de l'enseignante dans certaines des tâches proposées aux élèves. C'est précisément le cas dans les trois derniers épisode et sous-épisodes. Elle introduit les sous-épisodes 35 (Question-cible) et 36 (Manipulation de la question-cible) par un changement de conduite discursive en employant en français un « on » inclusif (et non impersonnel comme c'est le cas dans le reste de l'interaction) : *« Quelle est la question qu'on a travaillée ? »* (ouverture du sous-épisode 36[270]), *« Maintenant, on va changer. On va prendre le... »* (ouverture de l'épisode 37[271]). Les interactions lors de ces deux épisodes (en français pour l'épisode 36) voient le maintien de ce « on » inclusif de la part de Maeva, ce changement de conduite discursive visant un engagement dans une méta-analyse, partagé avec les élèves. Elle s'implique elle aussi dans la tâche en amorçant et validant les réponses et incite de la sorte les élèves à l'accompagner dans l'accomplissement de celle-ci. Ne pouvant à ce stade s'appuyer sur une évaluation précise des acquisitions visées dans cette séance, le sous-épisode 36 en français lui permet dans le doute un renforcement *a minima* des apprentissages (M-AC120[272] : *"Peut-être qu'y en a certains qui ont pas très bien compris le contexte de la... séance, donc du coup en français, ça va se..."* ; *"ça va peut-être les aider, les autres ?"* ; *"ça va permettre de... de valider un peu ce qu'ils... […], confirmer ?"* ; *"ça peut pas faire de mal, au contraire"*). Ce sous-épisode a pour but de s'assurer globalement des acquisitions des élèves (M-AC121[273] : *"c'était pour voir si ils étaient capables de me dire"* ; "*pour qu'ils me restituent la […] structure"*) grâce à une tâche dont elle sait qu'elle va les mettre en réussite (M-AC124[274] : "*je savais que ça allait être facile"* ; *"je savais qu'ils allaient réussir"*) et en ainsi consolider les objectifs visés (M-AC124[275] : *"Et pis c'est là, en, en... quand on a commencé, on a changé, et là que la, la..., la question elle était vraiment bien dite, quoi"*).

Le dernier épisode (Chanson) voit la maîtresse s'engager pleinement dans la tâche aux côtés des élèves, puisqu'elle la réalise en chœur avec eux, à travers une disposition spatiale codifiée : la position en face à face, debout, chaises rangées, est significative d'un engagement collec-

[267] Annexe 3b, pp. 686-687.
[268] Annexe 3b, pp. 706-707.
[269] Annexe 3h, p. 857.
[270] Annexe 3b, p. 706.
[271] Annexe 3b, p. 710.
[272] Annexe 3b, pp. 705-706.
[273] Annexe 3b, pp. 706-707.
[274] Annexe 3b, pp. 709-710.
[275] Annexe 3b, pp. 709-710.

tif dans l'activité, partagé avec la maîtresse. Ils répondent favorablement à sa proposition et s'impliquent avec entrain dans la chanson gestuée de concert avec Maeva.

Figure 12 : Engagement collectif dans la chanson

Il en résulte alors une manifestation festive de joie partagée en fin de la séance, significative de satisfaction face au travail collectif réalisé, une forme de communion prenant valeur d'enrôlement pour la prochaine séance[276] : *"une séance qui est bien réussie, hein, donc du coup euh... bah ça donne envie de continuer"* (M-Coex166[277]).

1.3.3. La proximité avec les élèves

Sur l'axe horizontal de la relation, l'enseignante se place en proximité avec les élèves, comme une proposition qu'elle tient pour vraie sur le réel dans son activité professionnelle. Elle définit cette proximité comme de la complicité (M-Coex396[278] : *"je pense qu'on a une complicité avec les enfants"*) qui leur permet de se comprendre à demi-mots, sans nécessairement se parler (M-Coex394[279] : *"l'enfant il comprend tout de suite ce qu'on veut, ce qu'on leur demande. […] Cette complicité peut-être ?"*) : les élèves s'engagent dans les tâches en s'appuyant sur des codes, des ritualisations (un pointage par exemple) dont ils connaissent le sens à l'usage (M-Coex406[280] : *"cette complicité en fait, qu'on s'est déjà... qu'on a déjà mis en place au début de l'année. Donc du coup, ils se sont habitués, ils sont habitués un peu à ma façon de faire"*).

1.3.4. Le lien entre motivations intrinsèque et extrinsèque

L'engagement interactif se retrouve aussi dans la relation dialectique qu'entretiennent motivation intrinsèque et motivation extrinsèque pour s'impliquer dans la séance. Maeva tient pour vrai que les élèves comme l'enseignante ont chacun une part du chemin à accomplir pour que prenne forme une culture scolaire dans la classe. Du côté du professionnel, *"c'est à nous aussi de donner envie"* (M-Coex748[281]), et du côté de l'enfant, *"il faut qu'il soit déjà attentif, déjà. Et bah qu'il veuille, aussi, apprendre. Qu'il soit... qu'il s'intègre. C'est ça, c'est ça, pour moi, être un élève. […] Il faut aussi que ça vienne de lui, hein, cette envie d'apprendre"* (M-Coex748[282]). L'un ne peut pas se substituer à l'autre : *"Nous on est là pour motiver l'apprentissage mais après il faut que ça vienne aussi de l'enfant"* (M-Coex748[283]). Cette alchimie concourt à l'enrôlement des élèves et par voie de conséquence, leur participation spontanée favorise leur réussite.

---

[276] Nous employons à dessein le terme « communion » en référence aux propos de Maeva sur l'impact des pratiques religieuses sur ses manières de faire classe.
[277] Annexe 3h, p. 836.
[278] Annexe 3h, p. 849.
[279] Annexe 3h, p. 849.
[280] Annexe 3h, p. 849.
[281] Annexe 3h, p 864.
[282] Annexe 3h, p 864.
[283] Annexe 3h, p 864.

1.3.5. Une satisfaction réciproque

L'ambiance de la séance est marquée par la bonne humeur qui y règne de son ouverture à sa clôture. La satisfaction des uns et des autres y joue une part importante. En effet, satisfaction de la maîtresse et engagement des élèves dans la tâche fonctionnent dans un rapport dialectique d'alimentation mutuelle, à la fois comme buts et comme effets. Les élèves s'animent dès lors que l'enseignante affiche sa satisfaction, qu'ils assimilent à un encouragement à s'exprimer : *"C'est parce que bah ils réussissent, je pense, parce que l'enfant a réussi, enfin, ce que je voulais […]. C'est pour ça que je, j'ai cette expression"* (M-Coex78[284]) ; *"J'ai besoin d'oraliser. […] Pour eux aussi […], ça les motive"* (M-AC63[285]) ; *"ils voient que... peut-être que je suis contente et tout, bah ça leur permet de continuer, quoi, de vouloir travailler"* (M-Coex84[286]). Un des enjeux pour eux consiste alors à lui faire plaisir (M-Coex470[287] : *"quand je les sollicite et après qu'ils essaient de répondre, du coup, bah je pense qu'ils essaient de me... ils ont envie de me faire plaisir en cherchant, en répondant"*), ce qu'ils parviennent à réaliser par leur implication dans la séance et leurs réussites (M-Coex482[288] : *"Vu qu'ils ont réussi, du coup bah ça fait plaisir, moi aussi ça m'apporte satisfaction, et du coup la séance elle marche, quoi"*). Par exemple, ils participent collégialement d'eux-mêmes à l'exercice de manipulation de la phrase quand bien même la maîtresse ne les sollicite pas explicitement. Maeva interprète positivement ces signes d'engagement des élèves (M-AC19[289] : *"je me rends compte que... ça les a drôlement captivés. […] Ils étaient très intéressés"*) qui nourrissent d'autant plus sa satisfaction : autosatisfaction et réassurance par rapport à ce qu'elle avait prévu (M-AC71[290] : *"c'est bien. […] parce que c'est une première séance"* ; M-AC63[291] : *"c'est ce que j'attendais, par rapport à ma préparation. Donc du coup, bah ça me rassure un peu, je suis contente"*), satisfaction de les voir ainsi s'engager au-delà de ses prévisions (M-AC96[292] : *"j'ai pu rentrer dans le texte et... aller […] un peu plus dans les détails"*). Le fonctionnement est interactif : plus elle affiche sa satisfaction, *"plus ça les motive"* (M-Coex472[293]), plus *"ça me lance aussi"* (M-Coex474[294]), et donc plus le schème d'enrôlement et d'implication opère. Pour les élèves comme pour la maîtresse, sentiment de maîtrise et plaisir sont intimement liés : le premier génère le second et le plaisir est communicatif. Il en résulte du plaisir partagé.

Même si elle tient pour acquis que la question *« Est-ce que vous avez aimé »* posée aux élèves lors du sous-épisode 34 (Bilan affectif de la séance) est rhétorique, car leur politesse les portera à répondre spontanément par l'affirmative (M-AC119[295] : *"Ah, ça sera toujours "Oui !". […] ils sont polis"*), son appréciation positive de la qualité de la séance (M-AC96[296] : *"Pour moi, ma, ma séance, elle a... réussi"* ; *"j'ai quand même eu ce que je voulais. […] Et même plus"*) la

[284] Annexe 3h, p. 832.
[285] Annexe 3b, p. 831.
[286] Annexe 3h, p. 832.
[287] Annexe 3h, p. 852.
[288] Annexe 3h, p. 853.
[289] Annexe 3b, pp. 612-615.
[290] Annexe 3b, pp. 664-665.
[291] Annexe 3b, pp. 656-657.
[292] Annexe 3b, pp. 684-686.
[293] Annexe 3h, p. 852.
[294] Annexe 3h, p. 852.
[295] Annexe 3b, pp. 703-704.
[296] Annexe 3b, pp. 684-686.

conduit tout de même à rechercher leur assentiment. Cette approbation collective prend publiquement valeur d'adhésion et permet à l'enseignante de conforter son choix de leur avoir proposé cette séance inédite (M-AC119[297] : *"c'est la première fois qu'on fait un... un texte"*), et en quelque sorte d'affirmer que leur implication était justifiée. Il se joue là un effet d'enrôlement sur le long terme, en posant les jalons de potentielles futures séances proposant les mêmes modalités de travail approuvées par les élèves (M-Coex1354[298] : *"je pense que si on fait plus, c'est sûr que ils vont plus adhérer"*). Pour elle, la fréquence de l'exposition des élèves aux séances en tahitien contribue à leur adhésion (en référence au dispositif *ReoC3*). On peut penser que dans le même temps, la boucle positive lui permet de légitimer pour elle-même autant que pour les élèves la pertinence de sa séance (M-AC119[299] : *"je suis contente de ma séance... donc je le dis"*).

Force est de constater que l'engagement de la maîtresse opère interactivement avec celui des élèves dans les échanges en classe : *"je pose la question mais en même temps je me dis "Ah, est-ce qu'ils vont répondre ?". Et pis dès qu'y a la réponse, bah du coup je m'ouvre"* (M-Coex314[300]) ; l'inquiétude de l'enseignante est soulagée lorsque les élèves se montrent capables d'apporter une réponse à son questionnement : *"Hop et y'a la réponse, bah du coup ça me relâche et ça repart, la séance"* (M-Coex314[301]), ce qui contribue à dynamiser les échanges. L'engagement réciproque des uns et des autres est dépendant de cette forte interactivité, ce que confirme Maeva lors de l'entretien de co-explicitation. En effet, alors qu'elle compare la dynamique entre cette classe et une autre dans laquelle elle ressent un entrain réciproque quasi-inexistant, elle conclut : *"tout dépend du public. C'est pas chaque année la même chose"* (M-Coex286[302]). La satisfaction et l'engagement subséquent de l'enseignante sont fortement corrélés au niveau de réussite des élèves :

> *"C'est là où ça devient difficile et frustrant aussi. Parce que comment on peut introduire l'écrit si déjà à l'oral, ils maîtrisent pas ?"* (M-Coex294[303])

> *"on est obligé de repartir de l'oral. On est obligé de repartir. On peut pas continuer un programme si ils ont pas le bagage qu'il faut, hein. Donc on revoit tout l'oral et c'est là où... bah... c'est frustrant dans le sens où c'est lent, faut tout reprendre. Donc du coup, bah ça démoralise"* (M-Coex296[304])

Il résulte de cette rencontre entre l'enseignante et son public une dynamique interactive pouvant être porteuse (M-Coex166[305] : *"une séance qui est bien réussie, […] ça donne envie de continuer"*), ou à l'inverse contreproductive :

> *"C'est frustrant quand tu mets en place quelque chose et tu vois les enfants, ils euh... ils bloquent ou, ou... y'en a, ils ont pas envie, ça les ennuie. Ou alors c'est mon interprétation qui fait que... Donc du coup c'est vrai que j'ai, bon j'ai... cette année j'ai relâché, hein, le tahitien"* (M-Coex126[306])

> *"D'ailleurs j'ai..., j'ai plusieurs séances où je me suis arrêtée à la moitié de ma séance. Parce que ça marchait pas"* (M-Coex270[307])

> *"si une séance elle marche pas, bah on coupe court et on est frustré et du coup bah on passe à autre chose. Pour euh... pour plus penser à ça, et on revoit où on a bloqué. Quelquefois, même, on n'a même pas envie de revenir sur cette séance, hein"* (M-Coex474[308])

---

[297] Annexe 3b, pp. 703-704.
[298] Annexe 3h, p. 891.
[299] Annexe 3b, pp. 703-704.
[300] Annexe 3h, p. 844.
[301] Annexe 3h, p. 844.
[302] Annexe 3h, p. 842.
[303] Annexe 3h, p. 843.
[304] Annexe 3h, p. 843.
[305] Annexe 3h, p. 836.
[306] Annexe 3h, p. 834.
[307] Annexe 3h, p. 842.

1.4. Une tâche accessible aux élèves

1.4.1. Des exigences mesurées

L'enrôlement et l'implication des élèves dans cette séance d'un type inédit pour eux nécessitent selon l'enseignante des exigences mesurées (M-AC96[309] : *"je suis pas exigeante parce que c'est la première fois qu'on fait ça, donc euh, bah c'est déjà bien ce qu'ils m'ont sorti hein"*). Qu'ils soient en capacité d'effectuer les tâches prévues semble être une condition nécessaire pour qu'ils s'y investissent. La nouveauté du travail proposé rend les anticipations difficiles, et Maeva parvient à juger de l'adéquation approximative de ses attentes *in situ* (M-AC95[310] : *"c'est venu pendant la séance. Et donc, je me suis aperçue que... ils comprenaient"*) et dans l'après-coup de la séance que (M-AC96[311] : *"par rapport à leur niveau, j'étais un peu... je les sous-estimais. Alors que là, je vois bien que... ils ont un bon niveau quand même de tahitien"*). Par des demandes de répétition, par la manipulation syntaxique de la phrase-cible, par le pointage de l'élément questionné, par la sollicitation de mêmes élèves à différents temps de la séance, entre autres exemples, elle procède donc à des prises d'information sur les acquisitions individuelles et/ou collectives des élèves pour vérifier l'avancée de leur savoir (M-AC94[312] : *"pour voir si elle a […] réussi à, quand même à retenir la structure […]. Non là, j'ai vu que non, c'est difficile"*).

Ces indicateurs lui permettent d'orienter son action en l'ajustant au plus près de son diagnostic. En fonction des élèves et de leurs réussites diverses, elle n'hésite pas à apporter une aide (M-AC70[313] : *"je crois qu'elle a les mots, mais bon, elle arrive pas à mettre en..., elle arrive pas à sortir, quoi. Donc du coup je l'aide. […] J'apporte un peu... parce qu'elle a oublié hein, […] donc j'essaie de compléter"*), à abaisser le niveau d'exigence (M-AC21[314] : *"[il ne répète] pas comme je veux, mais c'est pas grave"*), ou à hausser celui-ci :

> *"j'augmente un peu la difficulté, dans le, dans... dans la séance"* (M-AC27[315])
>
> *"y'a d'autres questions que j'avais pas du tout prévues, que j'ai posées et puis que, que j'ai des réponses que je voulais"* (M-AC96[316])
>
> *"certains ont réussi à réciter euh, à dire la phrase, donc je me suis dit " Allez, bon on va quand même introduire le dialogue". […] j'ai vu que, bah ils étaient capables de, de lire, de de dire avec l'intonation, bah donc euh..."* (M-AC97[317])

Maeva prend en charge les éléments excédant les aptitudes de ses élèves et ses différentes manières de s'adapter au niveau et capacités de son public (M-AC27[318] : *"les enfants qui sont capables […], j''insiste plus. […] Les autres, non. Y'a certains où non, je vais tolérer... je vais laisser passer"*) contribuent à maintenir l'implication de chaque élève sollicité dans la tâche. En retour, la complexification et l'élévation des ambitions (M-AC96[319] : *"j'étais restée sur les mots, les mots, le vocabulaire, et tout, et pis là, bah je me rends compte que bah... ils sont quand même*

---

[308] Annexe 3h, p. 852.
[309] Annexe 3b, pp. 684-686.
[310] Annexe 3b, p. 684.
[311] Annexe 3b, pp. 684-686.
[312] Annexe 3b, pp. 683-684.
[313] Annexe 3b, pp. 663-664.
[314] Annexe 3b, pp. 616-617.
[315] Annexe 3b, pp. 621-623.
[316] Annexe 3b, pp. 684-686.
[317] Annexe 3b, pp. 686-687.
[318] Annexe 3b, pp. 621-623.
[319] Annexe 3b, pp. 684-686.

capables de décrire, et de rentrer dans le texte aussi. […] Là, je suis vraiment sortie de... de ma séance en elle-même, quoi hein !") sont rendues possibles par leur implication et leurs réussites.

1.4.2. Marquer ses attentes pour que les élèves comprennent

Complémentairement aux effets de la ritualisation et de la codification présentés plus haut, l'enseignante procède à un marquage clair de ses attentes, qui se veut propice à la compréhension des élèves, visant ainsi à faciliter leur engagement. A titre d'exemple, le recadrage d'un élève (sous-épisode 17 : Canalisation de Sullivan) s'actualise à travers un changement de langue, de ton, de rythme et en associant regards, pointages et silences qui contribuent à clarifier pour lui les attendus et les interdits. De même, elle institutionnalise formellement l'objet didactique de la séance (acquisition de structures syntaxiques), lors du sous-épisode 35 (Question-cible) en interrogeant de manière explicite les élèves : *« Quelle est la question qu'on a travaillée ? »*[320]. Pour que les élèves comprennent ce qui est attendu, Maeva estime aussi nécessaire de formaliser explicitement la tâche proposée (ce qu'elle fait en organisant la résolution collective et la modélisation lors de la consigne de l'exercice du sous-épisode 36 : Manipulation de la question-cible).

De manière récurrente, elle s'appuie fortement sur une articulation des aides multimodales (placement, déplacements, posture, gestes, discours, intonation, regard, mimiques, artefacts…) pour favoriser la compréhension des élèves : (M-AC20[321] : *"Je montre la question […] et je dis "Qui pose cette question ?" […] c'est une aide, voilà. […] Moi je, j'aurais pas posé la question, pis rester euh..., non, j'aurais pas fait ça"* ; M-AC23[322] : *"ce sont les images qui vont montrer le sens en fait, de la, de la question"*). À titre illustratif : le pointage – balayage et désignation des interlocuteurs pour distribuer la parole, orientation-focalisation de l'attention vers la cible, gesticulation muette pour faire l'économie de la consigne verbale (M-AC20[323] : *"c'est un geste pour redire la consigne"*) ou pour accompagner – est mobilisé de manière quasi permanente ; l'appui sur les images (diapos projetées) vient étayer les verbalisations, pour soutenir le rappel en mémoire des élèves ; l'anticipation conceptuelle (pointage de la réponse attendue) réserve aux élèves la mise en mots d'une réponse déjà fournie en quelque sorte ; la redondance sémantique (les occurrences de synchronie conceptuelle et discursives sont nombreuses et fréquentes) soutient la compréhension des élèves. Autant de pratiques disponibles pour elle dans sa culture (M-Coex896-904[324] : *"ici, y'a beaucoup de ça, y' beaucoup de gestuelle, hein. […] c'est très gestuel. […] on l'utilise beaucoup, la gestuelle"*) qui se veulent significatives des attentes de la maîtresse et engagent les élèves à oser s'exprimer.

Ces diverses modalités lui sont nécessaires pour exercer une tutelle stricte : en focalisant leur attention sur la cible du questionnement (M-Coex446[325] : *"je préfère […] cibler les questions"*), elle restreint le champ d'action des élèves (M-Coex22[326] : *"j'ai tendance à guider"*), et entend ainsi garder le contrôle de la séance (M-AC27[327] : *"je l'ai interrogée, et il faut qu'elle ré-*

[320] Annexe 3b, pp. 705-706.
[321] Annexe 3b, pp. 615-616.
[322] Annexe 3b, pp. 618-619.
[323] Annexe 3b, pp. 616-616.
[324] Annexe 3h, p. 871.
[325] Annexe 3h, p. 851.
[326] Annexe 3h, p. 930.
[327] Annexe 3b, pp. 621-623.

pète" ; M-Coex790[328] : *"Y'a quand-même des choses que je m'interdis, […] pour pas que ça s'égare, après"* ; M-Coex792[329] : *"de crainte que ça ouvre trop de portes"*) par une orientation de l'activité des élèves. Elle peut ainsi *"cibler les objectifs et puis rester dedans"* (M-Coex794[330]), ce que permet entre autres l'utilisation de questions fermées. Ce cadrage passe de surcroît par la désignation des interlocuteurs qui sont principalement les élèves volontaires (M-AC74[331] : *"elle voulait aussi dire, […] je vais l'interroger"*), mais qui peuvent être aussi des élèves en difficulté ou intimidés, des élèves pour lesquels il faut veiller à leur attention (notamment les élèves assis au fond de la classe), et plus rarement des élèves jugés *« bons »* (nous y reviendrons). Comme nous l'avons indiqué plus haut, elle choisit aussi les mêmes élèves en début de séance puis plus tard, afin d'évaluer les acquisitions de certains et d'en récompenser d'autres lors du jeu de rôles pour leur implication et leurs efforts (M-AC104[332] : *"toujours les enfants qui ont commencé à parler au début"*). Le couplage du choix de l'élève, de la demande qui lui est destinée, et de la manière dont celle-ci lui est adressée s'avère potentiellement efficace *"pour les solliciter, pour qu'ils puissent aussi s'exprimer, leur donner la parole"* (M-Coex32[333]) et *"pour les aider à comprendre et à pouvoir répondre"* (M-Coex184[334]).

1.4.3. Mettre les élèves en réussite

Rendre la tâche accessible génère enrôlement et implication des élèves et vise la mise en réussite de l'élève. En tout premier lieu, Maeva met en œuvre tout au long de la séance des conduites de résolution concernant la compréhension. Cela la conduit à de très nombreuses reformulations et reprises de son questionnement visant à réparer les défaillances d'écoute, mais surtout les problèmes de compréhension et les difficultés pour les élèves à disposer de la réponse attendue (M-AC2[335] : *"Ils avaient compris la question. […] Ils trouvaient pas le mot"*). Par des questions fermées, des choix restreints, elle impose une contrainte qui leur permet de produire la réponse (M-AC3[336] : *"c'est pour ça que je j'ai j'ai énuméré, pour essayer de les aider à... me sortir le jour"*). Pour parvenir à la résolution face à leurs essais infructueux qu'elle invalide, elle s'autorise aussi à signifier (par pointage notamment), voire à donner la réponse, ce qui s'assimile en quelque sorte à un prêt de parole.

Une observation en détail des échanges montre que d'innombrables micro-incidents émaillent le discours coproduit en classe : Maeva se confronte au mutisme des élèves à certaines de ses questions ouvertes, ou à leurs réponses inappropriées, à leurs hésitations ou encore à des intrusions plus ou moins coopératives. Quelque soient ces configurations, l'enseignante vise toujours la réussite de l'élève, qui nécessite l'accompagnement du maître (M-AC70[337] : *"je crois qu'elle a les mots, mais bon, elle arrive pas à mettre en..., elle arrive pas à sortir, quoi. Donc du*

[328] Annexe 3h, p. 867.
[329] Annexe 3h, p. 867.
[330] Annexe 3h, p. 867.
[331] Annexe 3b, pp. 667-668.
[332] Annexe 3b, pp. 691-692.
[333] Annexe 3h, p. 830.
[334] Annexe 3h, p. 837.
[335] Annexe 3b, pp. 598-599.
[336] Annexe 3b, p. 599.
[337] Annexe 3b, pp. 663-664.

coup je l'aide"), particulièrement lorsque la tâche est jugée complexe (M-AC79[338] : *"c'est dur, c'est dur"*). En conséquence, elle accueille volontiers de manière opportuniste les intrusions spontanées des élèves – ce qui les incite à s'investir dans la résolution – ou les contient parfois pour canaliser les perturbations et préserver l'espace de parole de l'élève interrogé. Elle-même intervient continuellement dans une fonction positive d'entraide. Il s'ensuit un discours largement constitué d'interruptions et d'aléas (notamment les échanges faits de répétitions, segmentation, amorces, etc.) mais dont les modalités, associées à la présence constante de phatiques et régulateurs ayant valeur d'encouragement, parviennent à maintenir l'engagement des élèves jusqu'au terme de la séance parce qu'elles viennent soutenir leur activité et leur prise de parole.

Nous l'avons vu, le collectif est une véritable ressource pour permettre la réussite de chacun (sentiment d'appartenance, monstration par les élèves, invalidation collective, intrusions coopératives, etc.). Même si cette modalité est peu fréquente, elle recherche l'appui de certains élèves « moteur » pour favoriser l'avancée de la séance. Ces élèves sont soit mobilisés sur la base de leurs interventions spontanées, soit sollicités intentionnellement (M-AC27[339]) :

> M : *Maofe, c'était euh... prémédité hein. Maofe, elle a, elle a quand même de facilités à, à... c'est une élève qui euh... qui arrive bien à l'oral, donc euh... ... […] ça c'était... c'était visé, hein. […]*
> Ch : *D'accord. Là, ton intention, c'est que... y'en ait un qui y arrive ?*
> M : *Voilà, qui arrive à me sortir ce que je veux.*
> Ch : *D'accord. C'est pas qu'ils tâtonnent, c'est pas qu'ils essaient, c'est qu'y en ait un qui y arrive ?*
> M : *Voilà. Ouais.*
> Ch : *D'accord. Donc c'est pour ça que tu l'as choisie, elle ? C'est elle qui a le plus de chances d'y arriver ?*
> M : *Oui. Oui.*

Cette démarche, assortie de la validation publique qui s'ensuit, a pour vertu de montrer aux élèves (l'élève sollicité mais aussi les autres) qu'ils sont capables de réaliser la tâche.

Les essais des élèves les conduisent potentiellement à accomplir la tâche avec succès. L'enseignante leur octroie donc du temps pour chercher et essayer collectivement (M-AC56[340] : *"Ils font des tentatives. […] Ils ont cherché"*). Elle se montre vigilante à leurs tentatives et opère un tri parmi leurs propositions pour ne sélectionner que ce qui lui paraît important et pertinent. Elle est donc à l'affût de ces éléments (M-AC18[341] : *"je cherche en fait dans la classe... des élèves qui vont, qui vont me sortir ce que j'ai envie d'entendre"*), puis les reprend en les modélisant et les fait répéter (M-AC21[342]) :

> Ch : *[…] Donc, collectivement on cherche les réponses... ?*
> M : *(Acquiesce) Et ensuite après je vise... les... les élèves pour qu'ils, pour qu'ils répètent la phrase.*
> Ch : *Pour qu'ils répètent. Et toi tu donnes le modèle entre les deux ?*
> M : *Oui. Je... je dis la phrase.*

Ses questionnements confient aux élèves la prise en charge du lexique. Là repose son exigence didactique (M-Coex830[343] : *"c'est le bagage lexical qui est important et on peut pas faire d'autres séances si ils ont pas, quand ils ont pas le bagage"*). Elle prend à son compte pour sa part la syntaxe simple et la structuration des réponses des élèves (M-AC19[344]) :

> Ch : *[…] Là, ce que t'attends, c'est des mots, des phrases, ou... ?*

[338] Annexe 3b, pp. 671-672.
[339] Annexe 3b, pp. 621-623.
[340] Annexe 3b, pp. 649-650.
[341] Annexe 3b, pp. 611-612.
[342] Annexe 3b, pp. 616-617.
[343] Annexe 3h, p. 868.
[344] Annexe 3b, pp. 612-615.

M : *Des mots, des mots. Pas des phrases. Parce qu'au niveau, là, d'enfants, enfin, à ce stade, non ils sont pas..., ils sont pas encore aux phrases. Mais après j'ai... j'ai apporté les phrases. […] J'attends des mots oui.*
Ch : *D'accord. Et toi tu vas structurer après au niveau des phrases. […] Tu vas apporter des structures, c'est ça ?*
M : *Voilà. Mais simples, hein. C'est vraiment simple.*

La séance avançant, leurs réussites inattendues amènent Maeva à complexifier en leur déléguant cette structuration syntaxique (M-AC69[345]) :

M : *[Au début] ils répondaient par des mots, mais après, c'est moi qui donnais la phrase. […] Là, je leur demande de...*
Ch : *Là, tu leur demandes de construire la phrase...*
M : *Voilà, de construire.*
Ch : *... sans donner le modèle.*
M : *Ouais. […] parce qu'on avait déjà, on avait plus ou moins vu, donc euh, bah comme on avait vu des structures, donc je me dis qu'ils sont capables de construire, là, à ce moment-là.*

Ses procédés d'étayage (décrits plus haut) visent là aussi à les mettre en réussite.

Maeva s'autorise à utiliser occasionnellement le français afin d'éviter le décrochage attentionnel des élèves d'une part, et pour leur apporter une aide lorsque leur compréhension en tahitien s'avère difficile d'autre part (M-AC69[346] : *"c'était une nouvelle consigne et euh... et c'est euh..., mais c'est quand même complexe en tahitien. […] Donc du coup, bah, je préfère donner en français"*). Ce recours fonctionnel au français a pour vocation de s'assurer de la bonne réception de la consigne (en ne perdant ainsi pas de temps) et de leur permettre par voie de conséquence de s'investir dans la tâche demandée : *"D'abord pour sécuriser, et aussi pour les aider à comprendre et à pouvoir répondre"* (M-Coex184[347]). Il est mobilisé à plusieurs occasions : pour favoriser la compréhension mais aussi pour valider ou invalider des réponses, apporter du vocabulaire (inconnu uniquement), pour traduire, en redondance conceptuelle avec l'écrit en tahitien, ou enfin lorsque le lexique en tahitien est indisponible pour Maeva elle-même (M-AC65[348] : *"c'est peut-être parce que je connaissais pas. […] c'est venu comme ça"*). Elle accepte leurs réponses en français et en interlangue (M-AC56[349] : *"ils ont fait du mélange. Oui. Parce qu'ils connaissent l'action, mais après, c'est le mot "linge" où ils savaient pas"*) comme une voie transitoire pour accéder à l'expression en tahitien (elle traduit alors et modélise pour eux). S'assurer de leur compréhension lui permet de les mettre sur la voie de la réussite : *"Il faut pas que le français domine le* reo*, mais on peut introduire, justement pour que leur compréhension, bah ça se débloque"* (M-Coex190[350]) ; *"je vois qu'ils comprennent pas ce que je demande, donc du coup je vais demander en français. Et là, et là ils ont percuté, à ce que je veux"* (M-AC80[351]).

Enfin, leur permettre d'entrer dans la compréhension écrite de l'album passe par l'imprégnation orale (M-AC13[352] : *"ils ont ce besoin-là, de d'oraliser, hein, de de le dire à haute voix. […] Ils s'imprègnent"*) découlant de la lecture expressive des répliques du dialogue (M-AC47[353] : *"on va rentrer dans les, dans les images, là, dans les, dans les actions. Donc euh...fallait qu'ils posent la question. Là, vraiment, poser la question. Et je crois que c'était […]*

[345] Annexe 3b, pp. 662-663.
[346] Annexe 3b, pp. 662-663.
[347] Annexe 3h, p. 837.
[348] Annexe 3b, pp. 658-659.
[349] Annexe 3b, pp. 649-650.
[350] Annexe 3h, p. 838.
[351] Annexe 3b, pp. 672-673.
[352] Annexe 3b, pp. 608-609.
[353] Annexe 3b, pp. 639-640.

pour qu'ils comprennent qu'est-ce que c'est que cette question, quoi. […] le fait de mettre le ton, bah ça va faciliter") et Maeva les y aide en modélisant.

Complémentairement, elle s'appuie sur les éléments visuels qu'elle met à leur disposition (les images et les textes des diapositives ainsi que sa propre écriture au tableau) car pour elle, *"automatiquement ils vont, ils vont aller vers les référents"* (M-AC4[354]). À cet égard, elle impute possiblement leur difficulté à énoncer la date lors du sous-épisode 2 (Date) à l'absence d'affichage : *"peut-être parce que j'ai pas mis de référents"* (M-AC4[355]). Elle mobilise l'écrit en tahitien dans plusieurs directions : elle l'utilise comme support pour produire de l'oral et notamment de manière expressive, amener les élèves à une prononciation correcte, fixer le lexique en l'associant à l'écrit en français (M-AC57[356] : *"cet âge-là, hein, cette tranche d'enfants, oui oui oui. Ils ont besoin d'avoir le mot en français"*), valider les propositions et tentatives des élèves (M-AC34[357] : *"c'est ce qui va... valider leurs... leurs réponses"*), et enfin pour renforcer son autorité didactique (M-AC34[358] : *"j'amène le texte pour euh... valider. […] j'ai validé moi aussi, mais le texte aussi est là pour euh... pour accentuer. Pour appuyer."*). Ces différentes ressources contribuent à rendre les tâches accessibles aux élèves, et donc à favoriser leur possible réussite.

1.5. Une attitude qui vise à prendre soin des élèves

1.5.1. Une attitude protectrice

L'activité de Maeva se caractérise par une attitude protectrice envers les élèves qui se déploie à la fois dans des directions relationnelles et didactiques complémentaires. La dimension maternante de son action (M-Coex56[359] : *"C'est maternel, je pense"*) est repérable à travers d'innombrables cinétiques lents et rapides : elle se montre extrêmement souriante tout au long de la séance (à l'exception des deux sous-épisodes de canalisation de Sullivan), marquant ainsi sa proximité, sa « complicité » avec les élèves. Elle laisse aussi volontiers projeté son écran d'accueil, à l'issue de l'étude de l'album, sur lequel figurent ses enfants (et donc par conséquent, son identité de mère), et accueille avec force sourire les exclamations amusées de ses élèves à cette occasion. Elle assume cette posture maternante dans laquelle elle se sent à son aise (M-AC fin de l'entretien[360] : *"C'est pas comme si c'était euh... c'était dur, hein, c'était... Non j'aime bien"*), indiquant *"Je suis très complice avec mes élèves. D'ailleurs, c'est vrai j'ai du mal à dire "élève", je dis souvent "enfant""* (M-Coex148[361]). Elle justifie d'autant plus cette posture qu'elle exerce auprès de jeunes élèves : *"je pense aussi, par rapport au niveau des... au niveau de l'âge, aussi, c'est important. Enfin surtout CE1,CP, je crois qu'il faut beaucoup jouer sur ça. C'est comme en maternelle aussi, hein. Faut beaucoup être maternante"* (M-Coex138[362]), *"au CE2, non, on est plus scolaire"* (M-Coex142[363]). Cette proposition qu'elle tient pour vraie la conduit à

[354] Annexe 3b, pp. 599-600.
[355] Annexe 3b, pp. 599-600.
[356] Annexe 3b, pp. 650-651.
[357] Annexe 3b, pp. 627-628.
[358] Annexe 3b, pp. 627-628.
[359] Annexe 3h, p. 831.
[360] Annexe 3b, pp. 712-716.
[361] Annexe 3h, p. 835.
[362] Annexe 3h, p. 835.
[363] Annexe 3h, p. 835.

ne pas craindre d'afficher ses émotions pour mieux enrôler les élèves, nous l'avons vu, et son attitude avenante, jouant le rôle de phatique et de régulateur, est un signe fort d'encouragement visant à faciliter leur expression.

Sa posture maternante est par ailleurs médiée par un artefact qui s'avère emblématique. L'album choisi met en scène une maman et son petit, codifiant en quelque sorte la relation mère-enfant, et en miroir, l'activité en classe codifie la relation maîtresse-élève. Tout comme la maman dans l'histoire répond aux questions de son enfant et lui amène du lexique, Maeva apporte à ses élèves des structures syntaxiques, à travers un jeu de questions-réponses. Lors de l'entretien de co-explicitation, Maeva prend la mesure de cette proximité et de son impact sur l'activité des élèves : *"J'avais pas du tout pensé à ça, mais c'est vrai que maintenant que tu me le dis, ça fait la... ouais, ça fait la même relation en fait"* (M-Coex514[364]), *"Oui, c'est vrai, c'est vrai"* (M-Coex516[365]), *"Du coup, les enfants, ça les motive !"* (M-Coex520[366]).

Elle s'appuie sur l'affect de ses élèves et recherche leur bien (M-AC119[367] : *"Bon généralement, on choisit des textes où ils aiment, hein"*). Elle les sécurise en s'efforçant de les mettre en confiance, en les rassurant. À cet égard, elle leur laisse l'opportunité de chercher par eux-mêmes la réponse à ses questions, mais intervient rapidement avant de laisser les difficultés s'installer (M-AC49[368] : *"il a commencé à essayer mais il arrivait pas, donc du coup je l'aide"*). Elle respecte leurs besoins, notamment celui de lecture à haute voix, quand bien même elle n'en a pas donné la consigne. Cette activité spontanée des élèves apparaît à chaque projection de texte sur les diapos, et Maeva leur accorde le temps nécessaire pour qu'ils puissent satisfaire ce besoin : *"C'est automatique chez eux, on donne des écrits, et tout de suite ils lisent. […] Ils ont besoin de, de lire à voix haute. […] Dès que je leur donne un texte, ils ont besoin de, de... le dire à voix haute. […] Je laisse un peu, je laisse... hein, cinq secondes. […] j'ai compris que c'est un besoin […] pour eux, pour qu'ils s'imprègnent"* (M-AC7[369]). Par son retrait en tant qu'interlocutrice, elle libère implicitement la place pour les élèves et leur permet de cette manière d'investir leur territoire.

Une manière de prendre soin des élèves est de leur attribuer un espace individuel de parole et de le protéger. Par exemple, par deux fois dans le sous-épisode 25 (Répliques de la diapo 3 (repassage))[370], elle désigne explicitement un élève (Christina puis Emmanuel) pour incarner un des personnages et fait respecter leur tour de parole en interrompant leurs camarades qui interviennent de manière intrusive sans y avoir été invités : elle réaffirme formellement son choix du locuteur et procède complémentairement à une canalisation (muette) des autres élèves pour libérer l'espace de parole de l'élève sollicité :

284	(00:15:09)	M	[…] (arrête son doigt sur Emmanuel) Emmanuel ? Tu fais Teri ? (se penche sur son ordinateur, affiche le texte, recule, pointe Emmanuel (inaudible) puis pointe le texte et souligne du doigt la phrase).
285	(00:15:26)	Élèves	(en chœur, lisent la phrase)
286	00:15:27)	M	(se retourne vers les élèves, penche le buste en avant) Emmanuel ! (regarde Emmanuel, puis regarde le texte sur la diapo, puis Emmanuel)
[…]			
293	(00:15:43)	Emmanuel	"Maman, …"
294	(00:15:44)	Élèves	(parlent)
295	(00:15:45)	M	(les regarde en tapotant le crayon sur sa bouche, puis regarde Emmanuel)
296	(00:15:49)	Emmanuel	"… que fais-tu ?" (M hoche la tête)

[364] Annexe 3h, p. 855.
[365] Annexe 3h, p. 855.
[366] Annexe 3h, p. 855.
[367] Annexe 3b, pp. 703-704.
[368] Annexe 3b, p. 641.
[369] Annexe 3b, pp. 603-604.
[370] Annexe 3b, pp. 669-672.

297	(00:15:50)	M	Très bien. (se penche sur son ordinateur, affiche le deuxième texte, recule, pointe Christina) A toi Christina (souligne du doigt la phrase sur la diapo, se retourne vers Christina)
298	(00:16:00)	Élèves	(lisent à haute voix le texte)
299	(00:16:01)	M	(regarde les élèves) Christina !

Tableau 24 : Extrait de la matrice (attribution et protection de l'espace de parole)

1.5.2. Valoriser et féliciter

De très nombreux gestes et paroles de valorisation et de félicitation jalonnent l'activité de Maeva. Il est nécessaire pour elle de rendre explicite son appréciation positive du travail des élèves, particulièrement dans les séances en tahitien, qu'elle estime plus difficiles (M-Coex90[371] : *"le* reo*, c'est assez difficile quand-même"*) : *"À chaque fin de séance... en tahitien hein ! [...] C'est vrai qu'en français, je leur dis pas "Très bien les enfants !""* (M-AC119[372]) ; *"c'est toujours important de dire..., de les féliciter. En tahitien, on félicite beaucoup"* (M-AC63[373]). Toutes les tentatives des élèves doivent aboutir à une validation par l'enseignante, sous forme de félicitations. Il en découle de nombreux *FFA* individuels (*« Très bien ! »*) ponctuant les réponses et tentatives des élèves. Cette modalité explicite est complétée par des valorisations implicites quasi constantes : la validation passe par des mots *(« Oui »*, reprise orale de la réponse par la maîtresse, demande de répétition) et des gestes (pointage de l'élève ayant répondu correctement, hochement de tête, sourire, geste de la main), régulièrement redondants entre eux.

Ces valorisations publiques ont valeur d'encouragements dans le but de « motiver » les élèves (M-Coex92[374] : *"faut beaucoup les valoriser pour qu'ils s'expriment, les enfants"*), avec une attention particulière d'une part pour les élèves qu'elle juge en difficultés (M-AC22[375] : *"c'est une élève aussi en difficultés, donc j'essaie de les solliciter un peu. […] ils ont déjà du mal, et le fait qu'elle sorte, c'est déjà beaucoup. […]. Pour moi, c'est suffisant, hein. Parce que j'entends. Donc je peux valider"* ; M-Coex954[376] : *"publiquement. […] dès qu'un faible a une petite augmentation, bah j'utilise ça, du coup ça le valorise, ça le motive"*), et d'autre part pour les élèves non tahitianophones (M-AC60[377] : *"il est pas en difficultés, mais chez lui, on parle pas en tahitien"* ; M-AC75[378] : *"Et Sullivan, c'est un enfant qui n'est pas baigné dans le... dans le tahitien"*).

1.5.3. Remercier et récompenser

L'importante satisfaction de l'enseignante se matérialise dans d'abondantes félicitations collectives à l'issue de travail sur l'album, allant jusqu'aux remerciements spontanément adressés à ses élèves (M-Coex254[379] : *"C'est automatique, ça vient comme ça"*). Pour elle, félicitations et remerciements se confondent (M-Coex252[380] : *"je vois pas qu'y a une différence"*). À cet égard, elle souligne que ses remerciements doivent être mérités, elle ne les attribue pas, par exemple, dans la classe avec laquelle elle ressent moins d'engagement de la part des élèves (M-

[371] Annexe 3h, p. 832.
[372] Annexe 3b, pp. 703-704.
[373] Annexe 3b, pp. 656-657.
[374] Annexe 3h, p. 832.
[375] Annexe 3b, pp. 617-618.
[376] Annexe 3h, p. 874.
[377] Annexe 3b, pp. 653-654.
[378] Annexe 3b, p. 668.
[379] Annexe 3h, p. 841.
[380] Annexe 3h, p. 841.

Coex270[381] : *"Non je les remercie pas. D'ailleurs j'ai..., j'ai plusieurs séances où je me suis arrêtée à la moitié de ma séance. Parce que ça marchait pas"*). Plus encore que par des remerciements, Maeva les récompense pour leur implication et leurs efforts. Cette récompense collective prend deux formes ludiques : le jeu de rôles et la chanson (qu'elle partage avec eux). Ces marques sont significatives du contentement de la maîtresse et concourent à motiver les élèves, dans le sens où ces deux configurations sont perçues par Maeva comme des moyens de mettre en confiance les élèves inhibés : *"on essaie de les... de leur mettre en confiance, on essaie. Par des jeux, des... bah on utilise des petites stratégies pour qu'ils puissent se débloquer. On fait des petits jeux de rôles"* (M-Coex940[382]) pour qu'ils puissent s'exprimer en tahitien.

1.5.4. Soigner l'estime de soi des élèves

La vigilance qu'elle exerce concernant l'estime de soi des élèves contribue à prendre soin d'eux. Les félicitations en sont un témoignage, de même que la personnalisation de l'exercice de manipulation de la phrase-cible. Par cette entremise, elle cherche à valoriser publiquement et pour elle-même à la fois une élève *« en difficulté »* : *"c'est... volontaire, j'ai pris Nina, bah parce que c'est une enfant aussi en difficultés, c'est juste pour la... valoriser un peu"* (M-Coex940[383]). Elle repère par ailleurs que cette stratégie est efficace (M-AC123[384] : *"elle était contente"*). Dans la même optique de valorisation mais aussi de récompense, elle sollicite directement pour le jeu de rôles les élèves qui s'étaient montrés volontaires plus tôt dans la séance. Plus globalement, les marques d'intérêt qu'elle porte à leur activité (lorsqu'elle fait lire ou répéter par exemple) participent au maintien de l'estime de soi.

1.5.5. Une insistance mesurée

Prendre soin des élèves consiste aussi pour la maîtresse en un équilibre subtil pour permettre aux élèves les plus timides de s'exprimer sans toutefois les mettre en situation délicate face à la difficulté éventuelle de la tâche. Il s'agit donc d'insister mais pas trop pour ne pas bloquer. Grâce à un questionnement adapté, il est possible d'obtenir de l'élève qu''il réponde ou répète la réponse attendue (M-Coex450[385] : *"si une question, tu te dis "Bon, il peut répondre. En insistant un peu, il va pouvoir répondre""*), toutefois il s'agit de ne *"pas trop insister"* (M-Coex450[386]), car une insistance trop importante courrait le risque d'aboutir à une impasse qui frustrerait les deux interactants, l'incident cumulant alors non résolution et insatisfaction : *"Ça ralentit mais après ça nous met aussi dans l'embarras"* (M-Coex444[387]), *"je vais insister mais il va pas réussir. Je pense que ça va pas être bon, dans les deux sens, lui va se bloquer, l'enfant va se bloquer, moi je vais insister et puis après ça va finir par frustrer aussi parce qu'on va pas... on va pas obtenir ce qu'on a envie"* (M-Coex452[388]). Peu confiante en sa capacité à résoudre la situation (M-

[381] Annexe 3h, p. 842.
[382] Annexe 3h, p. 873.
[383] Annexe 3h, p. 873.
[384] Annexe 3b, pp. 708-709.
[385] Annexe 3h, p. 851.
[386] Annexe 3h, p. 851.
[387] Annexe 3h, p. 851.
[388] Annexe 3h, p. 851.

Coex798[389] : *"c'est plutôt par rapport à moi, cette crainte. De pas pouvoir répondre, je pense"*), l'enseignante se montre en conséquence vigilante à éviter cette configuration (M-Coex436[390] : *"Je suis plutôt dans "Je vais pas le bloquer, hein""*). Soit elle fait le choix d'adapter le questionnement (M-Coex446[391] : *"pour éviter d'avoir cette situation-là, bah moi je préfère […] cibler les questions"*), soit elle opte pour l'abandon de l'interaction (M-Coex924[392] : *"J'y vais petit à petit, et si il veut vraiment pas, bah je laisse"*). Dans ce dernier cas, elle privilégie la sécurisation du territoire et de la face de l'élève : *"c'est leur façon, leur caractère, leur comportement, un peu renfermés, pas sûrs, manque de confiance"* (M-Coex926[393]), cette attitude étant pour elle récurrente chez les élèves tahitiens (M-Coex928[394] : *"Y'a beaucoup, chez nous"*) et inopportunément majorée par l'insistance du maître.

2. Généralisation et conclusion

Nous complétons le portrait de Maeva par une lecture élargie de son activité en généralisant les principes d'action qui la structurent. En effet, lors des différents entretiens menés avec elle, l'enseignante s'exprime sur des dimensions de son expérience personnelle et professionnelle qui dépassent le strict cadre de la séance analysée. Les résultats obtenus montrent l'influence de l'arrière plan culturel sur son activité et nous conduisent à proposer une modélisation de l'organisation systémique de cette dernière sur la base du modèle É-P-R.

2.1. Une activité impactée par l'arrière plan culturel

Les verbalisations de Maeva montrent l'influence majeure des expériences culturelles et des valeurs qui sont les siennes. Celles-ci affectent profondément son positionnement professionnel dans trois directions : le rapport aux élèves en contexte (défini par sa conceptualisation des rôles dévolus aux uns et aux autres dans leurs rapports réciproques), le rapport au savoir en contexte (caractérisé par sa redéfinition implicite de ce qu'elle peut enseigner aux élèves en matière de LCP), le rapport à soi en contexte (se distinguant par ses auto-prescriptions en tension avec son faible sentiment de compétence).

2.1.1. Une conceptualisation des rôles marquée par le registre relationnel

Maeva tient pour vrai qu'il est important que chacun des membres fasse montre de respect vis-à-vis du collectif et tienne sa place au sein de la communauté que constitue la classe. Le respect de l'aîné, des règles de politesse, de tenue et d'écoute sont pour elle des valeurs opérantes en classe, tout comme à l'échelle plus large de la société :

[389] Annexe 3h, p. 867.
[390] Annexe 3h, p. 850.
[391] Annexe 3h, p. 851.
[392] Annexe 3h, p. 872.
[393] Annexe 3h, p. 872.
[394] Annexe 3h, p. 872.

> *"Ici c'est important. […] C'est par rapport à... bah c'est l'éducation qu'on a eue, je pense. Les valeurs, c'est important. […] Le respect, le respect et euh, bah c'est comme ça. Du coup les enfants, bah c'est pareil, par rapport à nous, c'est le respect qui est important "* (M-Coex626-630[395]) ;
>
> *"[Les élèves font preuve] de respect, de politesse, de respect, de valeurs aussi"* (M-Coex544[396]) ;
>
> *"Les enfants, ils arrivent, bon ils ont toujours ce respect-là, mais on va dire, moins qu'avant, et nous on est obligé de recadrer. […] j'inculque quand-même des valeurs. C'est important, quand-même hein, c'est important. Être scolaire. Et respecter. […] il faut qu'il sache qu'il vient à l'école pour apprendre et respecter aussi. […] Bah déjà qu'ils respectent les adultes. Après, euh... Bah ils ont leur place à eux, leur place d'enfants. […] Il faut qu'ils soient respectueux, ouais. Sages"* (M-Coex714-784[397]).

Cela se retrouve dans les règles sociales relatives à l'espace de parole (M-Coex632-644[398]) :

> *"c'est partout en fait. Par exemple en famille, les enfants ne viennent pas dans nos conversations. […]. Les enfants savent qu'il faut pas qu'ils viennent comme ça dans nos..., s'installer avec nous, comme ça, et pis écouter ce qu'on dit. Non. […] Bah on n'a jamais dit, non, ils le savent. Ils le savent. […] ils vont même pas demander, ils vont pas venir. C'est automatique."*

Selon ses propres commentaires, son activité semble impactée par son expérience des pratiques sociales : scolaires

> *"Moi, quand je suis arrivée, bah, je me rappelle en classe aussi, bah on était comme ça, la posture, c'est important, rester calme, faut rester... "* (M-Coex540[399]) ;
>
> *"j'ai calqué sur les maîtresses que j'avais, ouais. Ouais. De génération en génération, je pense. C'est ça"* (M-Coex994[400]).

et religieuses (M-Coex540-572[401]) :

> *"à l'église, au temple aussi, oui, c'est ça, on a... Quand on va à l'école du dimanche, bah c'est pareil, on doit rester calme, on doit rester, on doit écouter. […] Pour mieux apprendre, je pense. C'est ce qu'on nous a..." […] C'est général, ouais, c'est général, ça, ouais. Même au collège ou au lycée, on va avoir ça. […] Nous, c'est ce qu'on nous apprend, hein"*.

Elle compare le positionnement social et la posture du pasteur à celle du maître

> *"un enseignant, c'est comme un pasteur, c'est on est très respecté dans la population, hein, considéré aussi"* (M-Coex556[402]) ;
>
> *"En fait, un pasteur il a la même posture que nous quand on enseigne, un enseignant. Il est devant, il dit la messe, bah c'est pareil en fait. On fait la même chose, je pense. C'est l'attitude qu'on a. [...] L'intonation, les dires, dire les choses. […] Oui. Oui, y'a des fois c'est fort, des fois c'est... C'est l'intonation qu'on utilise. Ouais, c'est pareil"* (M-Coex984-990[403]).

et en reconnaît l'influence sur sa manière de faire la classe (M-Coex1016-1028[404]) :

> *"Sans faire exprès, j'ai utilisé ça aussi. […] la posture, la distribution de la parole, tout ça, ouais. […] j'utilise aussi ce qu'il fait. Je me calque aussi de temps en temps. […] c'est pas calculé, c'est ça en fait. C'est naturel, on va dire. […] y'a pas de bruit dedans, dans l'église, quoi. Et pis c'est un peu pareil à l'école"*.

Elle décline ce principe tenu pour vrai en l'ajustant au contexte de la séance avec de jeunes élèves : elle adapte ses demandes de participation en se montrant très flexible sur la base de ses prises d'information en situation (signes de décrochage attentionnel et d'avancée du savoir).

---

[395] Annexe 3h, p. 860.
[396] Annexe 3h, p. 856.
[397] Annexe 3h, pp. 863-866.
[398] Annexe 3h, p. 860.
[399] Annexe 3h, p. 856.
[400] Annexe 3h, p. 876.
[401] Annexe 3h, pp. 856-857.
[402] Annexe 3h, p. 861.
[403] Annexe 3h, p. 875.
[404] Annexe 3h, p. 877.

La dimension relationnelle de son activité est très marquée et se décline avec beaucoup de finesse en articulant subtilement la position haute que requiert selon elle la conduite de la classe (installation du cadre, marquage des attentes, etc.) avec sa posture protectrice et maternante (prendre soin des élèves, les mettre en réussite, etc.). L'extrême attention portée à l'élève dans son individualité façonne fortement sa gestion du sentiment d'appartenance au groupe (M-Coex154[405] : *"il faut qu'ils sachent qu'ils sont tous au même niveau. […] pour moi c'est important […] qu'y en n'ait pas qui sont dévalorisés par rapport à d'autres"*) et le *face work* opère puissamment : *"Y'a des choses que tu penses, que t'as envie de dire, mais pour ne pas frustrer l'autre ou vexer, bah on se retient"* (M-Coex884[406]), *"c'est peut-être par rapport à ce qu'on nous a appris, hein, ça rentre dans les valeurs. Alors dès que tu oses le dire, oh la la ! Tu te fais passer pour la méchante"* (M-Coex886[407]), *"si tu oses contrarier, bah t'es quelqu'un de mal éduqué, qui manque de respect, odieux"* (M-Coex1276[408]). Tout comme elle s'applique à elle-même ces préceptes vis-à-vis de ses élèves, elle les leur enseigne de manière codifiée.

Pour l'enseignante, les enjeux relationnels sont relatifs à l'installation et au maintien d'une *« complicité »* avec les élèves qui opère dans le cadre des rapports de place des enfants et des adultes, tels que socialement en usage dans la culture. Elle parvient à stabiliser un équilibre délicat entre une posture protectrice qui la place en proximité avec ses élèves, et l'inculcation de règles comportementales qui établissent une distance respectueuse entre les uns et les autres.

2.1.2. Une redéfinition des objets de savoir

L'enseignante affiche pour cette séance un objectif linguistique lié à l'acquisition technique de structures syntaxiques. Pour cela, elle fait en sorte de favoriser la parole de l'élève (les *« faire parler »*). Parallèlement se joue un autre objectif implicite mais bien réel qui consiste à leur inculquer comment se comporter sur le plan relationnel dans la communication, ce qui la conduit à gratifier très fortement leur parole en tahitien. Son activité obéit à un principe qu'elle tient pour vrai : pour que les élèves puissent s'exprimer, il est nécessaire de les guider très fortement en restreignant le champ des possibles, ce qui les sécurise et sécurise aussi le maître. Pour garantir l'avancée pragmatique de la séance (maintien de l'engagement des élèves dans les tâches successives), le pôle épistémique joue le rôle de variable d'ajustement : elle adapte ses exigences en situation en fonction à la fois des individus et des réussites du groupe.

L'enseignement du tahitien s'inscrit pour Maeva au cœur d'une tension liée au rapport ambivalent qu'elle entretient avec la langue : il existe d'une part ce qu'elle sait (le discours officiel sur la nécessité de cet enseignement) : *"c'est notre culture ! Que ça se perde pas. Que ça soit toujours transmis de génération en génération. C'est ça qui est important"* (M-Coex814[409]) ; et d'autre part ce qu'elle sent (sa faible utilité sociale) : *"C'est important dans le sens où c'est ma culture, hein, c'est ma langue. Maintenant, après, c'est pas important aussi parce que bah... on va pas l'utiliser. Ici, on utilise plus ça"* (M-Coex834[410]). En enseignant les LCP, elle répond par con-

[405] Annexe 3h, p. 836.
[406] Annexe 3h, p. 871.
[407] Annexe 3h, p. 871.
[408] Annexe 3h, p. 888.
[409] Annexe 3h, p. 868.
[410] Annexe 3h, p. 869.

trainte et non par conviction aux prescriptions officielles, tout en culpabilisant de se sentir déloyale envers sa culture :

> *"Le fait que bah je refuse un peu, c'est plus une obligation. […] Mais après, je sais que c'est important, il faut que les enfants sachent la langue, mais après euh... D'ailleurs, je parle même pas en tahitien à mes enfants. […] C'est pas par plaisir que je le fais. [...] fff, je suis obligée de faire. [...] C'est le discours officiel. [...] C'est pas bien aussi, de penser, ça je pense. [...] Bah c'est ma culture, quand-même, non ? Ma langue. [...] Faut surtout pas [le dire à n'importe qui] ! [...] On doit pas renier sa langue"* (M-Coex854-876[411])

Cette tension est entretenue par ce qu'elle estime être de l'incohérence dans le système scolaire : *"on nous impose cinq heures de* reo*, enfin certaines écoles c'est cinq heures, mais au collège c'est une heure, et après à partir de la quatrième c'est facultatif. C'est ça que je me révolte"* (M-Coex876[412]). Son inconfort vis-à-vis d'objets de savoirs (*i.e.* en relation avec la maîtrise linguistique) dont elle doute de l'utilité sociale oriente son action d'enseignement vers des dimensions relationnelles transversales (*i.e.* savoir se comporter dans l'interaction et tenir sa place dans le collectif), telles qu'elles sont culturellement attendues.

De fait, les enjeux épistémiques du point de vue de l'enseignante sont redéfinis par les enjeux relationnels. Eu égard aux valeurs qui sont essentielles pour elle, ce qui prime dans la transmission linguistique en tahitien, ce sont les échanges, l'interaction avec les élèves, dont le vecteur privilégié est l'oral. L'angle didactique adopté par Maeva fait donc primer les acquisitions à l'oral sur celles à l'écrit. Parallèlement aux objectifs linguistiques (en tahitien) affichés, l'objet de savoir implicite se rapporte aux rôles à tenir dans l'interaction (pour des Tahitiens) et renvoie à ce que nous avons détaillé ci-dessus.

2.1.3. La résolution de la tension entre auto-prescription et faible sentiment de compétence

La satisfaction éprouvée (de manière inattendue) et affichée par Maeva lors de la séance est inversement proportionnelle à son faible sentiment de compétence, à la fois linguistique (M-Coex1046[413] : *"je maîtrise pas encore. Après, je pense pas que je vais maîtriser un jour"* et didactique (M-AC fin de l'entretien[414] : *"bah c'est la crainte aussi, hein. […] de ne pas réussir"*). Ainsi le passage lors du sous-épisode 10 (Lecture du texte de la diapo 1 (cuisine)) où elle recherche mentalement un mot en tahitien génère chez elle une activité de masquage de ses lacunes (M-AC37[415]) :

> M : *Mais là, ça m'a embêtée, parce que... […] c'est c'est resté, c'est resté dans ma tête […] Bah après, bon je me suis dit "Je montre pas et j'attends leurs réponses". […] ça m'embête en fait.*
> Ch : *D'accord. Mais vis-à-vis d'eux, t'es gênée ou pas ?*
> M : *Ah non ! Non, parce qu'ils se sont pas rendu compte. […]*
> Ch : *Mais fallait pas qu'ils se rendent compte, par contre ?*
> M : *Ouais, voilà.*
> Ch : *Là, t'as fait attention à ça ?*
> M : *Voilà. Ouais parce qu'ils..., les enfants ils sortent hein ! "Maîtresse, tu sais plus c'est quoi le mot ?"*
> Ch : *D'accord. Et c'est..., là c'est gênant... si ça arrive ?*
> M : *Euh oui. J'aime pas.*

[411] Annexe 3h, p. 870.
[412] Annexe 3h, p. 870.
[413] Annexe 3h, p. 878.
[414] Annexe 3b, pp. 712-716.
[415] Annexe 3b, pp. 630-631.

L'embarras ressenti est dépendant de l'image qu'elle se fait du rôle de l'enseignant qui se doit d'être infaillible et modélisant : *"J'aime pas. […] parce que c'est on est, on... on montre l'exemple, le maître montre l'exemple"* (M-AC37[416]). La tension entre la maîtrise attendue et son faible sentiment de compétence est majoré par les discours entendus en formation : *"c'est ce qu'on nous dit de faire, de tout maîtriser. Mais c'est pas évident. Quelquefois, […] bah... y'a un... un mot, des fois une phrase qui... bah on bloque"* (M-Coex238[417]).

Elle est donc aux prises avec une gêne qui l'accompagne lors de toutes les séances en tahitien (M-Coex816[418] : *"Faut qu'on fasse passer la langue, mais après on bloque. On bloque. Après du coup, bah... on n'est pas très motivé aussi"*). En conséquence, elle déploie une activité qui vise et parvient à enrôler et impliquer les élèves de manière permanente, un schème puissant qui contribue à la sécuriser elle-même en situation pour limiter l'incertitude liée à son manque de confiance en elle.

Elle puise à la fois dans l'expérience progressivement acquise (M-AC fin de l'entretien[419]) :

> *"[avant], pour me rassurer, je prends toujours les bons. Aujourd'hui, bah j'arrive à... j'arrive à balayer un peu dans toute la classe, et solliciter euh... bah, pas complètement, mais j'arrive quand même à solliciter le maximum d'enfants. […] maintenant, j'arrive à me corriger. Et même le fait […] pendant la séance, d'anticiper sur d'autres questions, enfin […] de complexifier. […] depuis l'année dernière, l'année dernière, ça va mieux. […] Je tâtonne autre chose que ce que j'avais prévu. […] je reste pas figée sur ce que j'ai, j'ai décidé, hein. […] Chose que je faisais pas avant."*

et dans des valeurs du métier fondamentales pour elle (M-Coex680[420] : *"Je pense que tu peux pas être enseignant si tu n'aimes pas ce métier. Faut que ça soit quand-même une passion. Voilà. Faut aimer les enfants parce que bah c'est pas tout le temps rose"*) afin de résoudre les tensions qu'elle éprouve lors des séances d'enseignement des LCP. Pour s'autoriser à faire confiance à ses intuitions didactiques et pédagogiques (M-AC fin de l'entretien[421] : *"des fois, je pensais à, à faire ça, et j'avais peur que c'était faux et tout. […] Mais j'osais pas faire"*), elle éprouve le besoin d'une légitimation « officielle » de la communauté professionnelle, qu'elle trouve à la fois dans les conseils reçus en formation (M-AC[422] fin de l'entretien : *"ce sont des remarques qu'on m'a faites. […] Pendant mes visites. Ça m'a servi, mes visites aussi au ReoC3. […] les conseillers, ils répètent à chaque fois […]"*) et dans l'avis de son inspecteur (M-Coex190[423] : *"c'est mon inspecteur qui m'a dit […]"* ; M-Coex198[424] : *"mon inspecteur, qui a validé que je pouvais […]"*).

2.2. Organisation systémique de l'activité de Maeva

La posture d'enrôlement de Maeva opère de manière permanente et sur des registres différents. Le schème d'enrôlement et d'implication des élèves dans la séance en tahitien est organisé autour de deux buts : 1) Capter et maintenir l'attention des élèves dès l'entrée dans la séance et jusqu'à sa clôture, et 2) Engager les élèves à répondre aux sollicitations de la maîtresse. Ces deux

[416] Annexe 3b, pp. 630-631.
[417] Annexe 3h, p. 840.
[418] Annexe 3h, p. 868.
[419] Annexe 3b, pp. 712-716.
[420] Annexe 3h, p. 862.
[421] Annexe 3b, pp. 712-716.
[422] Annexe 3b, pp. 712-716.
[423] Annexe 3h, p. 838.
[424] Annexe 3h, p. 838.

intentions constantes la conduisent à adopter dans la séance une position haute en ouvrant et clôturant elle-même la quasi-totalité les épisodes, ce qui montre qu'elle entend maîtriser l'avancée de la séance. Sur le plan pragmatique, ce qui importe pour Maeva est d'enrôler les élèves et de conserver la dynamique dans les tâches proposées. Pour cela, elle endosse un rôle souvent considéré dans la littérature journalistique de « chef d'orchestre » (*Le Parisien*, 27 avril 2005) en jonglant habilement avec des modes de sollicitations variés qui soutiennent l'engagement des élèves dans ces tâches, pour lesquelles elle n'hésite pas à s'impliquer personnellement. La visée pragmatique ne se borne pas aux limites de la séance, mais se prolonge en engageant implicitement les élèves au-delà de celle-ci. À sa préoccupation pour l'engagement actif des élèves dans les tâches proposées, des sous-schèmes viennent s'emboîter (l'organisation cadrée de l'espace de parole, l'appui sur le collectif, la transmission syntaxique, la mise en réussite des élèves et le guidage strict des élèves), contribuant à la structuration de son activité sous la forme de cinq axes, tels que nous les avons décrits plus haut (une codification de la demande d'attention, une demande d'engagement dans la tâche, un engagement interactif, une tâche accessible aux élèves et une attitude qui vise à montrer qu'elle prend soin d'eux.

Le schéma ci-dessous (Fig. 13) situe les règles d'action mobilisées par l'enseignante et rend compte des articulations et zones d'interpénétrations dans la structuration globale de son activité. Ainsi peuvent être formulées ses règles d'action :

- Une attitude protectrice, maternante et avenante qui protège la face des élèves, facilite l'interaction et leur expression, particulièrement lorsqu'ils sont jeunes, et les engage dans la tâche : les élèves méritent d'être félicités, remerciés et récompensés pour leurs efforts, la manifestation de la satisfaction de la maîtresse et de son intérêt pour l'activité des élèves génère leur motivation et leur engagement ;
- Elle s'appuie sur le sentiment d'appartenance au collectif et d'égalité entre les élèves pour faciliter l'expression des plus timides ; elle balaie la classe et distribue spatialement la parole pour solliciter tous les élèves, dont ceux en difficulté, et adapte ses demandes en fonction des élèves ;
- La position haute de l'enseignante dans la gestion de la parole (distribution et respect des règles) situe les rôles respectifs et permet de mobiliser ou remobiliser les élèves : l'installation et le maintien de la dynamique de la séance, en affirmant sa présence corporelle, évitent le décrochage attentionnel des élèves ;
- L'enrôlement des élèves nécessite de codifier les attentes de la maîtresse : la demande d'attention et d'engagement est implicitement signifiée aux élèves par le jeu des postures, placements, déplacements, gestes de pointage et la variation des modes d'adresse et cibles du questionnement ; Maeva facilite la compréhension des élèves et la présentation de la réponse attendue en articulant entre elles des aides de nature différente (verbalisation, prosodie, écrit, images, gestes, placements, mimiques…) ;
- La complicité avec les élèves et la ritualisation implicite de la procédure d'exploration de chaque diapositive et des modalités d'interactions (essentiellement sur les modes de question-réponse et modélisation-répétition) génèrent des codes et habitudes de fonctionnement qui dispensent de consigne ou d'explicitation ;
- L'ancrage thématique des séances dans l'expérience ordinaire des élèves facilite les apprentissages et la communication.

- La modélisation par la maîtresse ou les élèves, l'utilisation d'amorces de mots ou de phrases et les répétitions collectives et/ou individuelles rendent les élèves actifs.

D'autre part, l'analyse montre l'influence des pratiques sociales et particulièrement religieuses de Maeva qui agissent comme un organisateur puissant de son activité. L'oral, la posture et les rapports de place y tiennent une place déterminante. Elle puise *« sans faire exprès »* dans sa culture des ressources qui forment le fond de sa pratique. Par ailleurs, son activité est structurée par une très forte dimension relationnelle qui façonne à la fois le contenu de ce qu'elle enseigne et sa manière de faire progresser la séance. Cette dimension relationnelle (pôle R) « infuse » en quelque sorte vers les pôles pragmatique (P) et épistémique (É). Ces derniers sont largement orientés par le rapport que l'enseignante entretient ou veille à entretenir avec ses élèves, et qui impacte tous les schèmes mobilisés. Le tout est implicitement nourri de ressources issues de ses expériences culturelles.

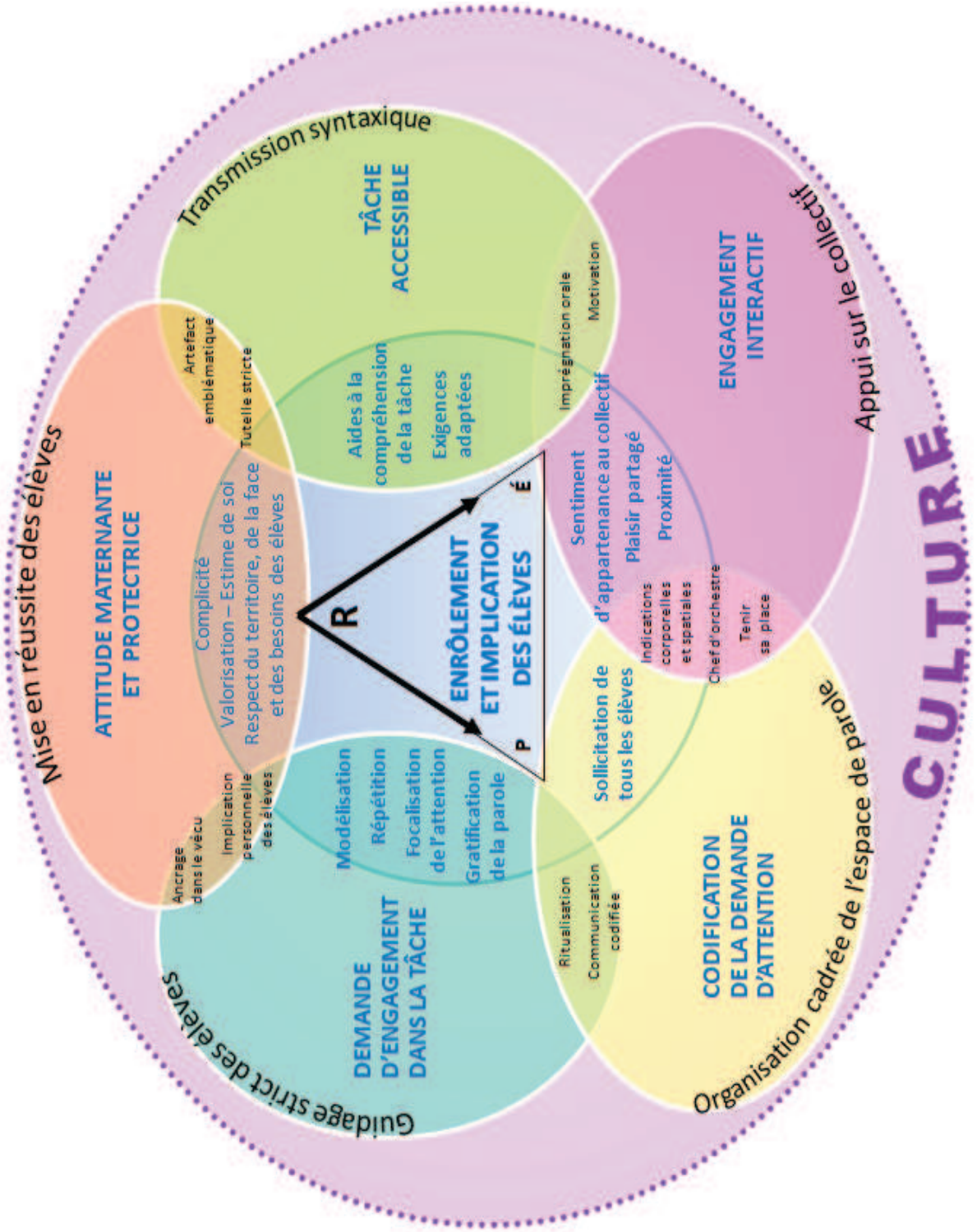


Figure 13 : Organisation systémique de l'activité de Maeva

Tel que décrit plus haut, l'enrôlement à la manière de Maeva montre des illustrations du concept brunerien décliné par Vannier (2012) :

- L'utilisation d'un artefact attrayant (album, chanson, jeu de rôle) ainsi que la démarche de monstration (modélisations, répétitions individuelles et collectives) fonctionnent comme par « séduction » pour engager les élèves dans une séance que l'enseignante estime *a priori* difficile pour ses élèves, c'est-à-dire dont elle prévoit que ses élèves vont déployer une activité spontanée éloignée des exigences de la tâche à réaliser ;
- En assurant la sécurité affective et cognitive des élèves (attitude protectrice, valorisations, bannissement de la moquerie, etc.) et en faisant ainsi accepter la prise de risque, Maeva permet aux élèves de la reconnaître (et de reconnaître les pairs) comme partenaire(s) bienveillant(s) dans l'interaction, ce qui génère leur engagement ;
- La représentation-négociation de la tâche à réaliser passe à la fois par l'imitation et par des gestes de cadrage de l'activité collective (tutelle stricte, régulation du fonctionnement collectif, organisation de l'espace de parole, etc.).

Au-delà de ces illustrations, l'analyse de l'activité de Maeva nous donne un certain éclairage du concept d'enrôlement. La modélisation tri-fonctionnelle proposée par Vannier à partir des travaux de Bruner (1983) distingue dans un continuum l'enrôlement, la co-élaboration de solutions (grâce à l'apport par le tuteur des éléments juste nécessaires et suffisants à la réalisation de la tâche) et l'assurance (qui permet, en validant l'activité réalisée, d'assurer l'apprenant dans sa propre compétence), ces trois fonctions correspondant à des conditions à satisfaire dans l'étayage à visée d'apprentissage. Les caractéristiques de l'enrôlement mises au jour dans l'activité de Maeva montrent de puissantes interactions avec les deux autres fonctions (la co-élaboration de solutions et l'assurance) :

- Ce qui a été identifié par Bruner (1983) comme la prise en charge par l'enseignante des éléments excédant les capacités des élèves (correspondant en principe à la fonction de « co-élaboration de solutions » pour Vannier) participe en fait pleinement à leur enrôlement conçu aussi par nous comme maintien de leur engagement tout au long de la séance. Dans sa conduite de séance, l'enrôlement semble nécessaire mais il n'est sans doute pas considéré comme suffisant en lui-même, car hors sol tel une coquille vide, il risquerait de ne pas fonctionner (car l'enrôlement s'exerce pour Maeva au regard du contenu des tâches proposées). Aussi sous ce schème d'enrôlement s'emboîtent d'autres schèmes. En effet pour elle, l'enrôlement recouvre aussi la co-élaboration de solutions : par exemple, rendre la tâche accessible aux élèves soutient leur engagement dans la réalisation de la tâche. De la sorte, enrôlement et co-élaboration de solutions sont intrinsèquement liés car agissant mutuellement l'un sur l'autre.
- De la même manière, l'attitude protectrice envers les élèves et les gestes d'encouragement se trouvent à la croisée des schèmes d'enrôlement et de mise en réussite des élèves pour permettre à ces derniers à la fois de mener la tâche à bien (en lien avec la fonction de co-élaboration de solutions) tout en se sentant en sécurité (en lien avec la fonction d'assurance).

Il se joue en fin de séance (épisode de la chanson) comme un enrôlement « à l'envers » : en d'autres termes, la visée d'enrôlement dépasse l'*hic et nunc* de la séance. Suivant Rogoff

(1990), Vannier (2012, opus cité) fait appel à la notion de « structuration de l'activité autonome » pour nommer la dimension essentielle de l'aide efficace, c'est-à-dire celle qui fournit aux apprenants les moyens de s'engager seuls par la suite dans la résolution du problème. Au vu de nos résultats, nous proposons de transposer cette notion en « développement de l'engagement autonome » : l'enjeu implicite de cet enrôlement de fin de séance est la capacité des élèves à se mobiliser par eux-mêmes et s'impliquer dans les futures séances en tahitien. Et nous l'avons vu, l'engagement est fortement interactif : l'implication des élèves génère en contrecoup l'enrôlement de l'enseignante dans la conduite de séances de LCP.

CHAPITRE 2 – PORTRAIT DE MOEA

Moea exerce auprès d'élèves de Moyenne Section. La situation étudiée (37 minutes) est une séance d'arts visuels menée en langue tahitienne, orientée vers l'appropriation lexicale en *reo tahiti* du nom de quatre couleurs et de consignes scolaires ordinaires (colorier, coller). Dans un premier temps, les élèves sont rassemblés au coin regroupement : un *patautau* (comptine rituelle chantée collectivement) précède le rappel des couleurs (à l'appui d'une affiche) puis la présentation collective des exercices à suivre. À l'issue de la passation des consignes, la moitié des élèves est répartie en deux ateliers (autour de deux tables) dédiés chacun à une tâche différente (collage des feuilles de couleurs sur une fiche représentant un arbre, coloriage d'un arbre), l'autre moitié choisit librement soit de jouer (en utilisant le matériel pédagogique accessible), soit de consulter des albums (en s'installant au coin lecture). L'enseignante encadre de manière dirigée le groupe devant coller les feuilles, et circule dans la classe en s'adressant aux autres élèves. Lorsque le travail dans les ateliers est terminé, la maîtresse appelle les élèves à se réunir au coin regroupement où elle leur propose une écoute (sur CD) de chansons tahitiennes, puis conduit une synthèse collective des activités réalisées et des couleurs verbalisées lors des activités, avant de clore la séance.

Nos analyses de la séance nous ont conduite à identifier un schème structurant l'activité interactionnelle de Moea avec ses élèves. Ce schème s'articule autour d'un principe d'action : « baigner (dans la langue) sans noyer »[425] pour que les élèves adoptent un comportement scolaire en tahitien. Nous présentons tout d'abord ce schème, puis nous concluons ce portait en élargissant, sur la base du modèle É-P-R, les principes d'action qui fondent l'activité de l'enseignante. Enfin, nous en proposons une synthèse. La présentation de nos résultats s'adosse à la matrice d'analyse de l'activité de Moea (Annexe 4b, p. 938-1018) ainsi que sur le repérage des thèmes abordés lors de l'entretien de co-explicitation mené avec elle (Annexe 4h, p. 1107-1194). Nous y puisons des extraits de séance et de verbalisations pour étayer nos propos (la totalité des illustrations figure en Annexe 4i, p. 1195-1202).

[425] Nous faisons le choix d'emprunter à Moea ses propres mots parce qu'ils reflètent fidèlement le positionnement que nos analyses ont fait émerger.

1. Baigner sans noyer

« Baigner sans noyer » caractérise le principe tenu pour vrai à partir duquel s'organise l'activité de l'enseignante dans la séance étudiée. Ce principe se trouve articulé à trois buts : le premier vise l'apprentissage linguistique des élèves par imprégnation, le second est relatif à leur socialisation scolaire, et le dernier a trait à la sécurisation de l'environnement d'apprentissage. Du point de vue de l'enseignante, il s'agit 1) de leur faire acquérir progressivement le tahitien dans un univers rendu le plus familier possible, 2) de faire construire aux enfants un comportement d'élève, et 3) de faire en sorte que le temps de la séance LCP se déroule dans un climat de sécurité pour les élèves comme pour elle-même. Nous détaillons tous ces aspects ci-dessous.

Nous avons repéré que leur distribution au fil de l'interaction est remarquablement équilibrée, car on retrouve ces trois buts tout au long des épisodes (soit 32 sous-épisodes) que comporte cette séance :

	Épisodes	Unités de sens en AC	Apprentissage par imprégnation	Socialisation scolaire	Sécurisation de l'environnement
	Ouverture de la séance				
1	Salutations	1 à 3	x	x	x
2	État des élèves	4 à 5	x		x
3	Chanson	6 à 7	x	x	x
	Introduction de la leçon				
4	Désignation du groupe de travail dirigé	8	x		x
5	Rappel des couleurs	9 à 17	x	x	x
6	Consigne de l'atelier coloriage	18 à 22	x	x	x
7	Distribution des fiches	23 à 25		x	x
	Ateliers				
8	Installation des élèves	26 à 27	x	x	x
9	Maîtresse	28	x	x	
10	Colle (groupe 2)	29 à 32	x	x	x
11	Couleurs de feuilles (groupe 2)	33	x	x	x
12	Collage des prénoms (groupe 2)	34 à 36		x	x
13	Collage des feuilles (groupe 2)	37 à 38	x	x	x
14	Couleurs de feuilles (groupe 2)	39	x	x	x
15	Couleurs des crayons (groupe de Teiki)	40	x	x	x
16	Couleurs des crayons (groupe de Heipua)	41 à 42	x		x
17	Couleurs des craies (groupe 1)	43 à 44	x	x	x
18	Réalisation des activités	45	x	x	x
19	Couleurs des feuilles (Aremiti)	46	x	x	x
20	Collage des feuilles (Aremiti)	47	x	x	x
21	Comptage (groupe 1)	48	x	x	
22	Crayon rouge (groupe de Teiki)	49	x	x	
	Fin des ateliers				
23	Fin des travaux	50	x	x	
24	Recadrage de Heituari	51		x	x
25	Fin des travaux	52		x	
26	Rangement	52		x	
27	Chanson	53 à 54		x	x
	Synthèse de la séance				
28	Synthèse des activités (groupe 2)	55 à 56	x		x
29	Canalisation de Haukemanu	57		x	
30	Synthèse des activités (groupe 3)	58	x	x	x
31	Synthèse des couleurs	59		x	
32	Clôture de la séance	60		x	

Tableau 25 : Positionnement des sous-buts du schème « baigner sans noyer » au cours des épisodes de la séance

Une représentation de leur répartition sous forme de graphique donne à voir leur présence depuis l'ouverture à la clôture de la séance. Cette répartition indique qu'une triple intention accompagne l'enseignante tout au long de celle-ci :

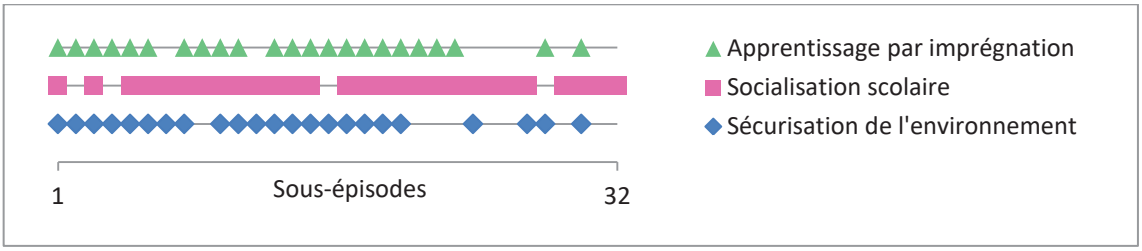


Figure 14 : Répartition des sous-buts du schème « baigner sans noyer » au cours des épisodes de la séance

D'autre part, leur distribution quantitative montre que les trois buts sont présents de manière proportionnellement quasi équivalente (avec un léger avantage, faiblement significatif, à celui de socialisation scolaire), ce qui tend à montrer qu'aucun des trois ne prévaut sur les autres :

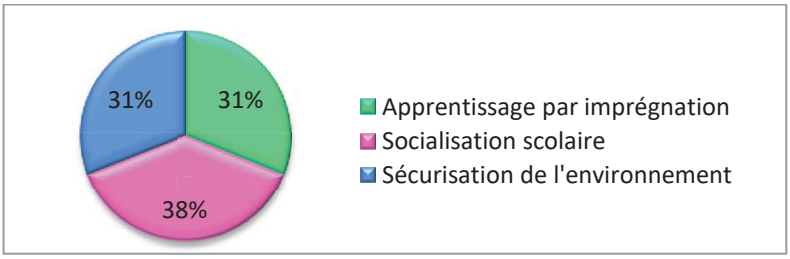


Figure 15 : Distribution quantitative des sous-buts du schème « baigner sans noyer » dans la séance

Certains sous-épisodes sont concernés par un seul but (dans 16% des sous-épisodes, et uniquement par celui de socialisation scolaire, les deux autres buts n'étant jamais actifs de manière isolée). D'autres sous-épisodes voient cohabiter deux buts (le jumelage est alors parfaitement équilibré à environ 12% entre les trois possibilités, ce qui représente au total 37% des épisodes). Les épisodes restants, qui représentent quasiment la moitié de la séance (47%) cumulent les trois buts :

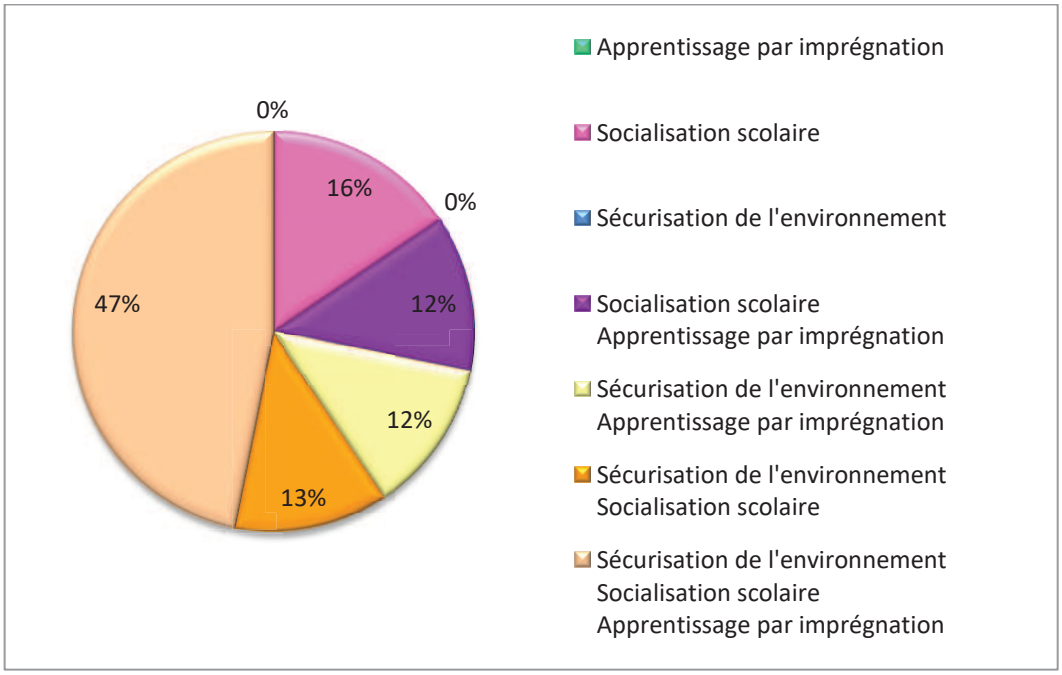


Figure 16 : Distribution quantitative du jumelage des sous-buts du schème « baigner sans noyer » dans la séance

Ce repérage quantitatif nous permet d'identifier qu'une écrasante partie de l'interaction (84%) est constituée de sous-épisodes cumulant deux ou trois buts, suggérant par là que l'intention (et l'attention) de l'enseignante semble multifocale.

Ces trois buts et les règles d'action, de prise d'information et de contrôle, les inférences et les invariants opératoires qui leur sont indexés ne sont pas hermétiquement cloisonnés, mais partagent au contraire des éléments communs (ce qui confère à tout schème une possible efficacité de l'action). Par exemple, une règle d'action peut servir simultanément deux ou trois buts, contribuant ainsi à la fois à la réalisation des intentions du sujet et à sa gestion économique de la situation. L'analyse de l'activité de Moea en montre de nombreuses occurrences. Néanmoins, pour les besoins de la présentation, nous tenterons de rendre compte des multiples dimensions de ce schème en abordant successivement les trois buts qui le composent, et qui éclaireront d'une lumière différente ces éléments communs.

1.1. Un premier but : imprégner les élèves

1.1.1. L'adaptation au niveau de scolarité des élèves

Moea met en œuvre un *"bain de langage"* parce qu'il lui semble adapté au niveau de scolarité de ses élèves (Moyenne Section, soit des élèves de quatre à cinq ans) : *"c'est un bain de, de langage que je... que je fais en* reo tahiti *avec eux"* (MO-AC6[426]) ; *"C'est pas encore structuré. […] je les baigne avec des chants en* reo tahiti*"* (MO-AC fin de l'entretien[427]). Face à la concurrence de l'anglais (MO-Coex663[428] *: "eux ils sont baignés dans l'anglais"*) ou pour pallier l'absence de fréquentation de la langue tahitienne dans la sphère domestique (MO-Coex917[429] : *"pour certains, ils ne l'entendent pas, à la maison"*), le bain de langage en tahitien vise à permettre aux élèves de différencier les langues lorsqu'ils les entendent, mais aussi à éveiller leur curiosité (MO-Coex917[430] : *"Ce qui est important pour moi dans une séance de LCP, c'est le fait qu'ils, pas qu'ils s'approprient, mais qu'ils s'intéressent à la langue"*), le rôle de la maîtresse se limitant aux prémices de cet éveil linguistique : *"il faut juste leur faire […] prendre conscience qu'y a une langue, le tahitien"* (MO-Coex1329[431]).

Pour l'enseignante, le bain de langage par écoute, répétition et imprégnation auditive est suffisant à cette étape de la scolarité : *"Pour le moment, ils répètent. […] Ils s'imprègnent"* (MO-AC6[432]) ; *"Qu'ils s'imprègnent et qu'y ait un bain de langage"* (MO-Coex563[433]). Ce mode de fonctionnement est en effet pour elle *"spécifique à la maternelle"* (MO-Coex569[434]), et se justifie avec un public où *"les petits à cet âge-là, ils sont davantage plus euh, ouverts, ils sont comme des éponges"* (MO-AC fin de l'entretien[435]). Eu égard au jeune âge des élèves, elle privilégie l'usage du tahitien en tant que medium d'enseignement et non comme objet d'apprentissage : *"c'est pas le* reo *en tant que langue enseignée, hein. C'est langue d'enseignement"* (Mo-Coex209[436]) ; *"je favorise davantage, par rapport à la tranche d'âge […] l'apprentissage en tahitien. Voilà, pour tra-*

[426] Annexe 4b, pp. 944-945.
[427] Annexe 4b, pp. 1016-1018.
[428] Annexe 4h, p. 1148.
[429] Annexe 4h, p. 1164.
[430] Annexe 4h, p. 1164.
[431] Annexe 4h, p. 1192.
[432] Annexe 4b, pp. 944-945.
[433] Annexe 4h, p. 1142.
[434] Annexe 4h, p. 1142.
[435] Annexe 4b, pp. 1016-1018.
[436] Annexe 4h, p. 1119.

vailler plus la langue, hein. Pas l'apprentissage de la langue-même, non" (MO-Coex937[437]), contrairement aux attendus pour les niveaux supérieurs de la scolarité (MO-AC fin de l'entretien[438] : *"pas comme on attendrait..., ce qu'on attend par rapport à l'élémentaire"*). En effet, *"plus ils vont monter dans les grandes classes, plus on va les... charger"* (MO-AC20[439]).

En conséquence, elle estime nécessaire de prendre le temps de l'année scolaire (MO-AC2[440] : *"on a encore toute la fin de l'année pour euh... pour qu'on puisse euh... communiquer"*), voire de la scolarité préélémentaire (MO-Coex463[441] : *"il aura encore toute la, les années après"*), sans être exigeante dans l'immédiat sur la qualité des réponses de l'élève, pour l'amener à interagir en tahitien. Elle se donne *"jusqu'à la fin de l'année [pour] qu'ils puissent, après, pas converser, mais presque. Répondre, néanmoins en* reo tahiti. *[…] je prends mon temps en* reo tahiti*, […] je ne précipite pas trop"* (MO-AC fin de l'entretien[442]) et cherche à ne pas faire peser sur les épaules de l'élève le poids d'exigences trop importantes (MO-Coex465[443] *: "en maternelle s'il vous plaît, hein !"*), ce qui lui permet de répondre aux prescriptions concernant le développement progressif de l'élève : *"on nous demande […] de le laisser évoluer parce qu'il a toute la maternelle"* (MO-Coex773[444]).

1.1.2. Le recours à la simplification syntaxique

Ses orientations didactiques la conduisent à opter pour une simplification syntaxique. Au titre de l'imprégnation linguistique des élèves, l'objectif principal de Moea est de rendre la langue accessible aux jeunes élèves. En conséquence, elle les expose à une langue qu'elle cherche à rendre abordable (MO-AC20[445] :*"C'est pas le vrai tahitien que j'utilise"*), en procédant à des aménagements syntaxiques. Par exemple dans le sous-épisode 6 (Consigne de l'atelier coloriage), elle transforme l'énoncé académique en le réduisant à un seul mot pour que les élèves saisissent ses instructions : *"y'a le pronom, mais je n'utilise pas le pronom"* (MO-AC20[446]). Elle propose donc un *reo "plus familier et beaucoup plus accessible aux petits. Le but c'est que le la langue soit accessible"* (MO-AC20[447]). Ce n'est qu'à l'arrivée des élèves à l'école élémentaire qu' *"on va complexifier la syntaxe"* (MO-AC20[448]). Pour l'heure, son objectif est de faciliter la compréhension par les élèves : *"je vais à l'essentiel pour qu'ils comprennent"* (MO-Coex493[449]) et pour ce faire, elle *"simplifie beaucoup […] par rapport à la syntaxe"* (MO-Coex489-495[450]), en n'utilisant *"que des petites structures"* (MO-Coex955[451]).

---

[437] Annexe 4h, p. 1165.
[438] Annexe 4b, pp. 1016-1018.
[439] Annexe 4b, pp. 962-964.
[440] Annexe 4b, pp. 939-942.
[441] Annexe 4h, p. 1135.
[442] Annexe 4b, pp. 1016-1018.
[443] Annexe 4h, p. 1135.
[444] Annexe 4h, p. 1154.
[445] Annexe 4b, pp. 962-964.
[446] Annexe 4b, pp. 962-964.
[447] Annexe 4b, pp. 962-964.
[448] Annexe 4b, pp. 962-964.
[449] Annexe 4h, p. 1137.
[450] Annexe 4h, p. 1137.
[451] Annexe 4h, p. 1166.

La simplification syntaxique est aussi exprimée directement : *"plus tu mets des mots avec les enfants, plus ils sont noyés, ils sont pas baignés, mais ils sont noyés"* (MO-AC20[452]). Elle l'exprime comme une règle : *"Avec les petits, un seul mot"* (MO-AC20[453]). Leur adresser des phrases en guise de consignes serait selon l'enseignante *"trop compliqué"* (MO-Coex475[454]) pour eux, mais cela répond aussi à son faible sentiment de compétence linguistique : *"je suis limitée aussi par rapport à […] ma capacité à parler également"* (MO-AC fin de l'entretien[455]). Aussi préfère-t-elle circonscrire ses consignes à *"des mots clairs"* (MO-Coex497[456]), doublant ainsi la simplification syntaxique d'une réduction lexicale, *"parce que c'est quand même assez complexe […]. Les baigner, OK, mais pas les noyer"* (MO-AC fin de l'entretien[457]). Partant du principe que la plupart de ses élèves ne sont familiers ni du tahitien ni du discours scolaire (MO-Coex271[458] : *"Parce que déjà en français, je sais pas si ils comprennent tout ce que je leur dis, pour certains, alors si je dois rajouter du* reo tahiti *! […] c'est pas tout le monde qui va capter ou comprendre ce que je leur demande en* reo tahiti*, hein"*), Moea ramène donc autant que possible les énoncés à des *« mots-phrases »* pour faciliter leur compréhension : *"pour qu'ils comprennent, déjà, faut que les mots, ça, ça tienne à un mot, hein, c'est mot-phrase"* (MO-AC fin de l'entretien[459]). Ces opérations de transformation linguistique représentent en situation un effort pour l'enseignante (MO-AC20[460] : *"c'est pas une langue qui fait que je, je parle couramment […], constamment aussi. Alors faut que je réfléchisse"*) qui doit se concentrer sur les énoncés qu'elle délivre aux élèves (MO-AC20[461] : *"Je me concentre sur ce que je vais dire"*). La réduction du champ syntaxique et lexical concerne également ses attentes envers les productions des élèves (MO-Coex269-271[462] : *"mot-phrase, c'est tout. Pour moi, c'est déjà pas mal […] s'ils me répondent mot-phrase"*).

D'autre part, elle limite le champ didactique pour ne pas s'éloigner de son objectif : *"Je vais faire en sorte que on va pas s'éterniser sur un petit détail"* (MO-Coex463[463]). Elle choisit de ne pas traiter les erreurs des élèves qui s'éloignent de la résolution, et préfère maintenir son cap pour obtenir ce qu'elle attend *"sans [s]'attarder"* (MO-Coex467[464]) Le sous-épisode 5 (Rappel des couleurs) en montre une occurrence : alors qu'elle interroge les élèves sur le nom des couleurs, une élève répond par le nom d'un matériel scolaire, mais Moea ignore à dessein cette intervention (MO-AC13 :*"j'ai pas fait cas. […] Volontairement"*). Deux raisons président à cette manière de faire : en premier lieu, cela lui semble vain (MO Coex-561[465] : *"si ils répondent pas, c'est sûr que tu vas pas […] rester sur, à attendre, bah parce que tu vas attendre longtemps"*) et risquerait de lui faire perdre le *"contrôle sur la séance"* (MO-Coex561[466]) ; en second lieu cela pourrait contribuer à inhiber les élèves (MO-Coex463[467] : *"le pauvre petit, c'est comme si je lui*

[452] Annexe 4b, pp. 962-964.
[453] Annexe 4b, pp. 962-964.
[454] Annexe 4h, p. 1136.
[455] Annexe 4b, pp. 1016-1018.
[456] Annexe 4h, p. 1137.
[457] Annexe 4b, pp. 11016-1018.
[458] Annexe 4h, p. 1123.
[459] Annexe 4b, pp. 1016-1018.
[460] Annexe 4b, pp. 962-964.
[461] Annexe 4b, pp. 962-964.
[462] Annexe 4h, p. 1123.
[463] Annexe 4h, p. 1135.
[464] Annexe 4h, p. 1136.
[465] Annexe 4h, p. 1142.
[466] Annexe 4h, p. 1142.
[467] Annexe 4h, p. 1135.

tombais dessus et pis […] j'imagine qu'il doit se dire "Je comprends pas ce que tu me demandes, Maîtresse". Alors après, je me dis ça sert à rien d'insister"). Pour éviter ces deux configurations contre-productives à ses yeux, Moea estime qu'*"il faut être très très vif avec les petits si tu veux qu'il y ait une réponse, il faut réduire rapidement"* (MO-Coex561[468]). Pour cela, elle n'hésite pas à orienter les élèves en reprécisant ses questionnements. Elle passe d'une question ouverte à une série de questions fermées pour *"mettre en place un QCM*[469]*. Bleu, blanc, rouge"* (MO-Coex561[470]). De la sorte, les élèves sont dispensés de produire une réponse en cherchant par eux-mêmes le lexique adéquat, mais sont en capacité de répondre à la demande de l'enseignante en choisissant parmi un nombre restreint de propositions, comme le montre cet extrait du sous-épisode 11 (Couleurs des feuilles (groupe 2)) :

180	(00:09:30)	MO	(Gestes de la main avec la feuille en regardant les élèves) […] Qu'est-ce que c'est ?
181	(00:09:34)	Élèves	(Silence)
182	(00:09:35)	MO	(Geste du bras) Bleu ? (Geste du bras) Vert ? (Geste du bras) Rouge ? (Geste du bras) Ou jaune ? (Regarde les élèves en fronçant les sourcils)
183	(00:09:39)	Aritea	Jaune.
184	(00:09:39)	MO	(Regarde Aritea en souriant et en la pointant) Très bien. […]

Tableau 26 : Extrait de la matrice : Mise en place d'un QCM

Elle explique en auto-confrontation ce choix : *"je fais les quatre propositions. […] y'a un peu une p'tite confusion quoi. Y'a beaucoup de mots, beaucoup de vocabulaire... que je leur donne hein. Et après, c'est vrai que je reprends après, les quatre couleurs pour qu'ils, qu'ils se rappellent "Ah oui ! C'est, c'est telle ou telle couleur"" (*MO-AC33[471]).

La compréhension orale globale prime pour Moea sur les acquisitions linguistiques fines et sur la production orale spontanée des élèves. Un des buts est l'imprégnation (grâce au bain de langage) par la maîtresse qui développe davantage l'acquisition d'un vocabulaire passif qu'actif chez les élèves. En conséquence, elle limite ses exigences au niveau de *"l'expression orale"* (MO-Coex83[472]) à une expression succincte et s'attache à ce que les élèves comprennent globalement ses énoncés, bien qu'elle reconnaisse que la scolarité en maternelle soit très axée sur le développement de compétences en production orale : *"c'est vrai que la maternelle, c'est beaucoup "dire", mais là, c'est qu'ils comprennent, qu'ils donnent du sens à la langue, à l'activité, aux mots que je leur, que je leur dis"* (MO-AC fin de l'entretien[473]). Eu égard aux capacités d'expression de ses élèves (qu'elle estime réduites), les échanges, très brefs, sont rythmés par une modalité de question-réponse courte des élèves (un mot), modalité récurrente dans sa manière de faire : *"c'est ma façon à moi, de travailler en* reo tahiti*"* (MO-Coex267[474]).

En situation, elle adapte ses exigences aux réactions des élèves. Elle peut les abaisser, comme dans le sous-épisode 16 (Couleurs des crayons (groupe de Heipua)) où face au silence persistant d'une élève à ses questions réitérées, elle finit par ne pas exiger de réponse et se tourne vers les autres élèves. À l'inverse, elle peut hausser ses attentes en élargissant son questionnement pour vérifier l'autonomie des élèves dans l'acquisition lexicale. Elle procède alors auprès des différents groupes à *"une petite évaluation"* (MO-AC42[475]) lorsqu'elle estime leur production lexicale satisfaisante au regard de ses attendus, ce qui lui permet d'exercer un contrôle sur l'état de

[468] Annexe 4h, p. 1142.
[469] Questionnaire à Choix Multiple.
[470] Annexe 4h, p. 1142.
[471] Annexe 4b, pp. 977-980.
[472] Annexe 4h, p. 1111.
[473] Annexe 4b, pp. 1016-1018.
[474] Annexe 4h, p. 1123.
[475] Annexe 4b, pp. 991-992.

leurs connaissances : *"Je peux vérifier. […] J'aime bien faire des petits trucs comme ça, hein, donner une autre couleur alors qu'y'avait pas. Je peux savoir"* (MO-AC40[476]). Elle adapte ses demandes sur la base de son évaluation de leur capacités (MO-AC48[477] : *"ils font partie d'un groupe qui sont assez débrouillards. […] C'est pour ça que je vais... m'attarder sur, avec eux"*).

1.1.3. L'appui sur les situations ordinaires de la classe

Pour imprégner les élèves, Moea prend appui sur les situations ordinaires de la classe sans élaborer de dispositif pédagogique spécifiquement différent. C'est dans ce sens que le tahitien est utilisé comme langue d'enseignement (MO-Coex1101[478] : *"moi, je me base que sur la langue d'enseignement, pas la langue enseignée"*). La séance étudiée est d'ailleurs définie par l'enseignante non pas comme une séance de LCP, mais comme une séance d'arts visuels menée en langue tahitienne. Les activités sont connues des élèves, car ils se sont déjà familiarisés les jours précédents avec les tâches à accomplir, grâce à un système de rotation d'ateliers lors de séances d'arts visuels conduites en français (MO-Coex193[479] : *"c'est juste la langue qui change, oui. Mais sinon ils savent exécuter les tâches, mais simplement le vocabulaire, le bain de langage qui change, uniquement"*). À ses yeux, il est possible d'utiliser le tahitien comme langue d'enseignement sur la base de situations maîtrisées par les élèves d'une part (MO-Coex243[480] : *"j'insiste beaucoup sur le fait qu'ils connaissent déjà ces, ces situations-là"*), et dans lesquelles ils sont engagés d'autre part : l'imprégnation consiste alors en un langage d'accompagnement qui pose des mots sur l'action en cours (particulièrement dans cette séance : nommer le matériel scolaire). Pour l'enseignante, faire ce choix didactique répond à la fois aux capacités des élèves et à son propre sentiment de maîtrise : *"la langue en enseignement, c'était beaucoup plus accessible pour moi. […] dans ma tête, c'est juste une transposition. […] c'est quelque chose que je peux le faire sans... […] pas sans problème, mais sans trop de difficulté"* (MO-Coex1099-1107[481]).

Cependant Moea tire aussi profit, de manière opportuniste, des circonstances qui se présentent en s'appuyant sur l'activité spontanée des élèves pour didactiser la situation. Ainsi, alors qu'un groupe de quatre élèves se sont d'eux-mêmes installés pour jouer ensemble, elle intervient auprès d'eux pour introduire une structure en tahitien et les inciter à l'utiliser dans leurs échanges (sous-épisode 21 : Comptage) : *"Je profite de la configuration, […] c'était pas prévu […]. Je joue à la marchande. […] Ça m'arrive souvent de faire ça, mmm, de sauter sur l'occasion pour euh... pour les habituer plus ou moins à répondre, à parler en* reo tahiti*. […] Vu qu'ils sont en train de jouer, à part jouer, bah ils peuvent... utiliser la langue pour s'exprimer, en* reo tahiti*"* (MO-AC48[482]). Une autre occurrence de cette saisie opportuniste des situations se situe lors du sous-épisode 22 (Crayon rouge (groupe de Teiki)) : elle profite du fait qu'un élève réclame un crayon à son camarade pour faire dire le nom des couleurs en y ajoutant *"une structure"* qu'elle *"réintègre un peu dans un groupe"* (MO-AC49[483]) : elle *"insiste […] pour qu'il […] lui demande en* reo

[476] Annexe 4b, pp. 988-990.
[477] Annexe 4b, pp. 1000-1002.
[478] Annexe 4h, p. 1178.
[479] Annexe 4h, p. 1118.
[480] Annexe 4h, p. 1122.
[481] Annexe 4h, p. 1178.
[482] Annexe 4b, pp. 1000-1002.
[483] Annexe 4b, pp. 1002-1003.

tahiti*"* (MO-AC49[484]). C'est uniquement lorsque la possibilité s'inscrit dans *"leur univers"* (MO-Coex233[485]), qu'elle s'autorise à dépasser le cadre qu'elle s'était initialement fixé (MO-Coex241[486] : *"j'avais prévu quelque chose dans ma séance, mais après, dès que je peux apporter du vocabulaire, c'est vrai que je le, je, je, j'utilise ces moments-là"*). De la sorte, elle trouve une forme de compromis pour répondre favorablement aux prescriptions concernant les attendus en termes d'expression orale des élèves.

Dans la perspective adoptée par l'enseignante, le recours à la langue française est incontournable pour familiariser ses élèves avec le tahitien (MO-AC30[487] : *"y'a que par le français qu'ils peuvent […] s'approprier le... […] Ils connaissent déjà en français, et j'utilise le français pour apporter après le* reo tahiti*"*). Dans ce processus d'appropriation progressive, le français constitue un appui provisoire et peut être accepté de la part des élèves à certains moments (MO-AC4[488] : *"C'est moi qui vais à chaque fois le, le dire en tahitien, mais eux, ils vont me répondre à chaque fois en français. […] ils ont déjà entendu les mots, mais […] ils se sont pas encore approprié le mot. […] pour moi c'est normal"*). Néanmoins, ce recours au français qui semble être une évidence didactique pour Moea, entre en conflit avec le principe de séparation des langues auquel les prescriptions l'invitent (MO-Coex261[489] : *"dans ma tête, il faut que je parle que en tahitien, que en* reo tahiti*"*) et qui lui rappelle une séance ayant conduit à des confusions pour les élèves par son utilisation du *"frantahitien"* : *"j'ai compris pourquoi ils ont donné ce mot-là, c'est parce que j'ai fait ma séance à la fois en français et en tahitien"* (MO-Coex217-221[490]). Le risque encouru serait de mener les élèves au « mélange » entre les deux langues, cette interlangue non académique n'étant pas admise au regard de l'idéologie de la pureté de la langue : *"c'est un mélange des deux langues. Ça veut dire quelque chose, mais pas dans la norme qu'on doit apporter, qu'on doit véhiculer à l'école"* (MO-Coex1193[491]). La place de la langue française dans les séances en tahitien s'inscrit donc au cœur d'une tension pour l'enseignante entre les injonctions scolaires auxquelles elle est censée se soumettre et ses convictions concernant les voies favorisant l'imprégnation des élèves.

1.1.4. Le recours à la modélisation

Imprégner les élèves conduit Moea à recourir à des formes de modélisation, entre autres en leur présentant un modèle linguistique (MO-AC43[492] : *"il faut que je parle quand même correctement le tahitien"*), ce qui n'est pas toujours aisé pour elle (MO-AC43[493] : *"je suis en train de bafouiller quand je parle"*). Néanmoins, elle procède de manière massive par modélisation-répétition pour amener les élèves à produire des énoncés minimaux. Le sous-épisode 2 (État des élèves) en montre une occurrence :

[484] Annexe 4b, pp. 1002-1003.
[485] Annexe 4h, p. 1121.
[486] Annexe 4h, p. 1121.
[487] Annexe 4b, pp. 974-975.
[488] Annexe 4b, pp. 943-944.
[489] Annexe 4h, p. 1123.
[490] Annexe 4h, p. 1120.
[491] Annexe 4h, p. 1183.
[492] Annexe 4b, pp. 992-993.
[493] Annexe 4b, pp. 992-993.

11	(00:00:35)	Flora	*Oui*.
12	(00:00:36)	MO	(Pointe Flora) On dit (avance vers Flora en la pointant) "Oui !". Répète.
13	(00:00:39)	Flora	Oui ! (MO hoche la tête)
14	(00:00:40)	MO	(Incline sa tête sur ses mains jointes sur le côté) On a dormi.
15	(00:00:42)	Flora	Oui ! (Recule vers le centre)
16	(00:00:43)	MO	Oui, on a dormi. Répétez. (Baisse ses mains, avance vers les élèves et à voix plus forte) Oui !
17	(00:00:47)	Des élèves	Oui !
18	(00:00:48)	MO	(Recule) On a dormi.
19	(00:00:49)	Un élève	On a dormi.

Tableau 27 : Extrait de la matrice (procédé de modélisation-répétition)

Les demandes de répétition de l'enseignante peuvent être explicites comme dans l'extrait ci-dessus, mais peuvent aussi être implicites. Dans les deux cas, son intention tacite est identique : *""Tu fais comme moi""* (MO-Coex613[494]). Plusieurs modalités sont utilisées : elle peut donner le modèle avant les premières productions des élèves lorsqu'elle estime qu'ils ne sont pas en possession du vocable attendu (MO-AC17[495] : *"au feeling. […] généralement, quand c'est un rappel, je... je je leur dis, je leur fais pas découvrir"*) ; ou bien elle reprend leurs tentatives plus ou moins abouties pour les rectifier avant de les faire éventuellement répéter (MO-AC17[496] : *"Je vais les laisser dire, je vais […] juste reprendre simplement la prononciation"*). Elle met en place des répétitions collectives qui ont valeur d'entraînement pour les élèves (MO-AC31[497] : *"Quand c'est en groupe, c'est, ça fait effet de masse"*), qui lui donnent *"l'impression que tout le monde parle"* (MO-AC31[498]), mais qui lui permettent difficilement de contrôler les acquisitions de chacun. Pour cela, elle complète par des demandes de répétition individuelle (MO-AC31[499] : *"individuellement, là je suis sure que vraiment, ils ont répété. […] C'est pour vérifier que, ils ont bien... compris le mot. […] c'est mon, mon évaluation"*).

De manière très importante, elle adjoint à ces manières de faire une modalité d'amorce-complément (MO-AC19[500] : *"j'amorce la première syllabe"*) afin que les élèves aient une accroche pour produire les réponses attendues. Ce procédé est intégré par les élèves, à tel point qu'ils complètent parfois de manière *"typique"* (MO-AC53[501]) et abusive la phrase amorcée par Moea par le dernier mot qu'elle a prononcé, comme dans l'épisode d'ouverture de séance :

16	(00:00:43)	MO	Oui, on a dormi. Répétez. (Baisse ses mains, avance vers les élèves et à voix plus forte) Oui !
17	(00:00:47)	Des élèves	Oui !
18	(00:00:48)	MO	(Recule) On a dormi.
19	(00:00:49)	Un élève	On a dormi.
20	(00:00:51)	MO	(Recule) A présent, les enfants (s'assoit sur une chaise face aux élèves), nous allons parler en... (replace sa couronne)
21	(00:00:53)	Un élève	... en dormi !

Tableau 28 : Extrait de la matrice (complément par le dernier mot prononcé)

La démarche d'amorce-complément vise l'appropriation progressive du lexique et des structures : les élèves s'imprègnent oralement puis produisent avec l'aide de l'enseignante de très brefs énoncés (MO-AC19[502] : *"quand je sais qu'ils ne connaissent, pas qu'ils ne connaissent pas, ils ont pas encore... le mot, ils se sont pas encore approprié, je vais faire les amorces"*) pour les intégrer à

[494] Annexe 4h, p. 1144.
[495] Annexe 4b, pp. 959-960.
[496] Annexe 4b, pp. 959-960.
[497] Annexe 4b, pp. 975-976.
[498] Annexe 4b, pp. 975-976.
[499] Annexe 4b, pp. 975-976.
[500] Annexe 4b, pp. 961-962.
[501] Annexe 4b, pp. 1008-1009.
[502] Annexe 4b, pp. 961-962.

force d'entraînement (MO-Coex1275[503] : *"je suis obligée de... d'amorcer les mots pour qu'ils puissent justement le dire mais... ça c'est au bout de... x times, x fois, x times"*).

Cette démarche modélisante est arrimée à une proposition que Moea tient pour vraie sur l'apprentissage. Plus spécifiquement, il s'agit de sa conception de la façon dont les Polynésiens apprennent : pour elle, leur apprentissage procède d'un processus d'imitation des gestes d'un expert (MO-Coex777-789[504]) :

> *"Enfin moi je vois par rapport aux enfants qui ont besoin de plus de... d'être sollicités, ils aiment beaucoup tout ce qui est manuel, après c'est la culture qui fait que ça, hein. Tout ce qui est manuel, danse, sport, beaucoup ! Tout ce qui est intellectuel, ouh la la ! […] nous, on est plus sur la culture orale, plus sur le faire, que de... (Gestes de la main vers la tête) Faire en regardant. […].Plus que de, […] Intellectualiser. […] faire en regardant. La plupart des Polynésiens, hein, oui. […] [Un enfant] apprend mieux en... en manipulant. Il faut qu'il touche, qu'il fait, qu'il fasse. Et le fait de ne pas voir comment faire, là, enfin, c'est... pour certains, c'est un frein. […] [le rôle du maître] c'est de montrer comment faire […]. Au début, "Tu fais comme moi, et après tu essaies de faire tout seul, en essayant de... de, de faire par toi-même"."*

Cette conception (l'apprentissage par imitation) se traduit dans sa manière de conduire la classe et génère une règle d'action : présenter des modèles et exemples (oraux et matériels) aux élèves. Elle justifie d'autant plus cette manière de faire par la lecture qu'elle fait des prescriptions pour ce niveau d'enseignement : *"actuellement, le nouveau programme, c'est ce qu'on veut faire"* (MO-Coex789[505]). Ainsi, elle mobilise des modèles constitués de productions d'élèves abouties pour fixer le produit attendu, comme dans le sous-épisode 13 (Collage des feuilles (groupe 2)) où elle brandit la réalisation d'un élève en explicitant les critères de réussite : *"j'ai dit "Regardez, il est beau cet arbre, hein", non, "Il est beau ce travail, hein. Pourquoi ? Parce qu'il a collé toutes les feuilles""* (MO-AC38[506]). Son accompagnement de Teiki, élève malentendant, est aussi basé sur des procédures de modélisation, imitation et mimétisme : elle mime pour lui les actions à effectuer ou prend appui sur les autres élèves (MO-AC27[507] : *"je me sers, entre guillemets, aussi des enfants, hein. […] il va beaucoup imiter. […] Par imitation, voilà, par mimétisme"*). Installés les uns à côté des autres au sein de chaque atelier, les élèves ont la possibilité de prendre appui sur la réalisation d'un de leurs pairs pour effectuer la tâche. Démonstration, présentation de modèles, imitation, sont autant de modalités à disposition des élèves.

Moea, endossant son rôle de modèle, n'hésite pas à donner la réponse lorsque les élèves ne la trouvent pas. Cet extrait du sous-épisode 16 (Couleurs des crayons (groupe de Heipua)) en est une illustration :

337	(00:18:05)	MO	Bleu. (Range le crayon) Très bien. (Prend un crayon noir) Et cette couleur ? (Tend le crayon, geste circulaire du bras devant les élèves)
338	(00:18:08)	Élèves	(Silence)
339	(00:18:10)	MO	(Regarde les élèves) Qui sait quelle est cette couleur ?
340	(00:18:11)	Élèves	(Silence, Mo continue de tendre le crayon avec un geste circulaire du bras)
341	(00:18:14)	MO	Quelle est cette couleur ?
342	(00:18:14)	Élèves	(Silence)
343	(00:18:17)	MO	On dit 'noir'. Répétez.
344	(00:18:18)	Élèves	Noir.

Tableau 29 : Extrait de la matrice (modélisation de la réponse attendue)

Conformément au principe qui structure son activité, l'enseignante signifie explicitement aux élèves leurs réussites et leurs erreurs afin qu'ils puissent clairement être informés de leur atteinte

[503] Annexe 4h, p. 1189.
[504] Annexe 4h, pp. 1154-1155.
[505] Annexe 4h, pp. 1155.
[506] Annexe 4b, pp. 984-985.
[507] Annexe 4b, pp. 969-973.

(ou non) de l'objectif assigné. Deux passages de la séance, en sous-épisodes 5 (Rappel des couleurs) et 15 (Couleurs des crayons (groupe de Teiki)) illustrent cette manière de faire :

76	(00:03:05)	Flora	Bleu !
77	(00:03:06)	MO	(Fait non de la tête en souriant) Non. (Fait non du doigt tout en pointant toujours la tache verte) Tu t'es trompée (en souriant). Ver...
[...]			
283	(00:15:56)	Un élève	Bleu ! (MO le regarde)
284	(00:15:57)	Heimau	Rouge. (MO regarde Heimau en haussant les sourcils) Rouge.
285	(00:15:59)	MO	(Hoche la tête avec un geste de la main tenant le crayon vers Heimau) Tu as raison. (Pointe l'autre élève en le regardant) Tu t'es trompé. [...]

Tableau 30 : Extrait de la matrice (signifier les réussites et les erreurs)

1.1.5. La redondance sémantique

Selon le principe de l'imprégnation des élèves, l'enseignante recourt à des procédés de redondance sémantique pour favoriser la compréhension, le rebrassage du lexique et le bain de langage en tahitien : *"quand je leur explique quelque chose en* reo tahiti*, je mime"* (MO-AC4[508]) ; *"J'ai beaucoup de, d'explications et de mimes [...] pas d'explications, mais de traductions... pour euh... d'imprégnation au niveau des mots [...] par les gestes"* (MO-AC7[509]). Elle adjoint à la parole des éléments gestuels qui l'assurent que les élèves vont pouvoir s'engager dans les tâches proposées, qu'elles soient orales ou manipulatoires : *"Ce que je peux pas traduire avec le mot en tahitien, j'utilise après beaucoup le gestuelle et pis l'expression, enfin, le, le, le son, le ton de ma voix. [...] Pour compenser justement, ce, ce manque, cette lacune"* (MO-Coex971-973[510]). Il s'agit principalement d'actions en synchronie conceptuelle, grâce à l'utilisation de gestes kinesthésiques ou métaphoriques par exemple, comme dans le sous-épisode 2 (État des élèves) :

7	(00:00:26)	MO	(Avance vers les élèves) Comment allez-vous ?	
8	(00:00:27)	Des élèves	Bien.	
9	(00:00:28)	MO	Bien ? (Recule, pouces vers le haut) Très bien ? (Geste des bras, pouces vers le haut) Très bien ? Ca va ? Vous avez dormi ? (Incline sa tête sur ses mains jointes sur le côté)	M (x2) K

Tableau 31 : Extrait de la matrice (redondance conceptuelle par usage des gestes kinesthésiques et métaphoriques)

Ou au cours du sous-épisode 4 (Désignation du groupe de travail dirigé), entre autres, où on assiste à une concentration de gestes déictiques (pointage) pour désigner les élèves auxquels elle s'adresse :

35	(00:01:40)	MO	A présent, les enfants, le... (se lève, se penche vers l'avant et pointe des élèves au sol d'un geste circulaire du bras), le groupe 2 (penchée en avant, geste des mains vers le bas) qui est assis au sol. (Toujours penchée en avant, geste de la main vers son buste, regarde des élèves sur sa droite) Je vais travailler (tapote son buste avec sa main en regardant les élèves sur sa droite) avec ce groupe-là (penchée en avant, geste circulaire du bras), le groupe 2. (Se redresse, recule et regarde les élèves au sol) Vous avez compris ? (Hoche la tête, doigt pointé vers le groupe 2 au sol) Oui, hein ! *Je vais travailler avec le groupe... ?*	D M D (x3) Id D
36	(00:01:58)	Un élève	2 !	
37	(00:01:59)	Des élèves	2 !	

Tableau 32 : Extrait de la matrice (redondance conceptuelle par usage des gestes déictiques)

Cette stratégie de désignation est renforcée par le positionnement physique de Moea pour s'assurer de la compréhension des élèves (MO-AC8[511]) :

> *"c'est pour ça que je me suis levée, pour montrer tout le groupe. Parce que... le "*pupu*"... le terme "*pupu piti*", je l'utilise uniquement en* reo tahiti*. Alors que quand je suis, quand je suis en français, je vais dire "le groupe 2". Je vais rester assise, je vais pas me lever. [...] Ça, c'est la traduction quoi".*

[508] Annexe 4b, pp. 943-944.
[509] Annexe 4b, pp. 945-950.
[510] Annexe 4h, p. 1186.
[511] Annexe 4b, pp. 950-952.

En complément de son discours, l'enseignante s'appuie constamment sur des éléments visuels pour favoriser la compréhension des élèves. C'est le cas notamment pour la passation des consignes, comme dans le sous-épisode 11 (Couleurs de feuilles (groupe 2)), où, en plus de la désignation gestuelle du groupe concerné, elle montre aux élèves le matériel à utiliser pour réaliser la tâche (action qu'elle prolonge ensuite par la présentation d'un modèle) :

174	(00:09:11)	MO	L'arbre ! (Passe sa main sur la fiche) Vous allez (geste circulaire du doigt vers les élèves) préparer (geste du doigt vers les élèves) votre arbre. Vous allez coller les feuilles (Prend le panier au sol, le pose sur la table). Ici il y a des feuilles. (Les fiches toujours sur son buste, prend une feuille jaune de l'autre main et la tend vers les élèves) Quelle est la couleur ?	Fiches à décorer Feuille jaune	D (x5)

Tableau 33 : Extrait de la matrice (recours à des artefacts pour la passation de la consigne)

La mobilisation d'un artefact lui est aussi utile tout au long du sous-épisode 28 (Synthèse des activités (groupe 2)) pour orienter l'objet des échanges et ainsi faciliter la compréhension :

495	(00:34:37)	MO	(Célestine approche avec sa fiche et la donne à MO) Merci. (Manipule le magnétophone, tient le livret face aux élèves, montre deux doigts à un élève) Deux. (Lui montre un doigt) Un. (Lui montre deux doigts) Deux. Il y a deux poissons. (Tourne une page du livret, ferme le livret et le range). Maintenant, le groupe... 2 (montre deux doigts et pose sur son buste face aux élèves une fiche avec des feuilles collées). Qu'est-ce que vous avez fait ?	Fiche décorée de Célestine	D M (x3) D M D
496	(00:35:02)	Élèves	(Silence)		
497	(00:35:05)	Une élève	Deux.		
498	(00:35:06)	MO	(Pointe la fiche) Qu'est-ce que c'est ? *Qu'est-ce que vous avez fait ?* (Tient la fiche devant elle)	Fiche décorée de Célestine	D
499	(00:35:08)	Élève	*On a*	Fiche décorée de Célestine	
500	(00:35:08)	MO	(Tourne la tête, porte son doigt à son oreille) On le dit en tahitien !	Fiche décorée de Célestine	M
501	(00:35:11)	Élèves	(Silence)	Fiche décorée de Célestine	
502	(00:35:13)	MO	On a co... (en accentuant la prononciation)	Fiche décorée de Célestine	
503	(00:35:14)	Une élève	... collé.	Fiche décorée de Célestine	
504	(00:35:15)	MO	(Hoche la tête) Très bien. Qu'est-ce que vous avez fait ? (Secoue la feuille)	Fiche décorée de Célestine	Id D
505	(00:35:18)	Élèves	(En chœur) On a collé !	Fiche décorée de Célestine	
506	(00:35:19)	MO	(Fronce les sourcils) Vous avez collé des feuilles (en accentuant la prononciation).	Fiche décorée de Célestine	
507	(00:35:22)	Des élèves	Des feuilles.	Fiche décorée de Célestine	
508	(00:35:23)	MO	(Ecarte sa main, regarde la fiche en fronçant les sourcils) Sur quoi ? *Sur quoi, vous avez collé ?* (Tapote la fiche de sa main) (Inaudible)	Fiche décorée de Célestine	D

Tableau 34 : Extrait de la matrice (recours à un artefact pour la synthèse)

1.1.6. Des interactions duelles ou en groupes restreints

Privilégier les interactions duelles ou en petits groupes par rapport aux échanges en classe entière, paraît plus adapté à Moea. S'il lui semble nécessaire de faire émerger de manière collective le lexique pour que l'ensemble des élèves l'assimilent, notamment dans les phases de rappel et de synthèse (sous-épisodes 5, 28, 30 et 31), elle cherche à limiter ces temps collectifs en regroupement (nous y reviendrons) et privilégie l'alternance avec des dispositifs plus individualisés ou en groupes restreints. Les interactions duelles dans le cadre de petits groupes lui permettent de faire parler chacun des élèves (MO-AC21[512] : *"je suis que en petits groupes avec eux, pour euh... parler. Parce que grand groupe... […], c'est pas tout le monde qui va... parler"*), en les inscrivant

[512] Annexe 4b, pp. 964-965.

dans une démarche plus active et plus exigeante en termes de prise de parole. Le dispositif des ateliers offre par ailleurs la possibilité de les évaluer en facilitant la prise d'information par l'observation individuelle (MO-AC15[513] : *"quand ils vont être dispatchés, quand je fais mon tour, c'est là que je demande à chaque enfant "Quelle est la couleur ?" [pour] vérifier individuellement"*). L'imprégnation des élèves se réalise à travers l'alternance entre les temps collectifs qui favorisent pour la majorité des élèves le bain de langage par écoute (et donc l'acquisition en compréhension d'un vocabulaire passif), et des échanges individualisés et en petits groupes dans le cadre d'ateliers qui visent davantage les capacités d'expression orale.

1.2. Un deuxième but : socialiser scolairement les élèves

1.2.1. Des attendus en termes de comportement d'élève

La socialisation scolaire des enfants s'articule autour d'attendus en termes de comportement d'élève : *"je suis là pour leur apprendre, entre guillemets, le code qu'il faut avoir, le savoir, enfin le comportement, le vivre ensemble"* (MO-Coex989[514]). Moea leur apprend à se comporter *"comme des élèves"* (MO-Coex453[515]). Pour l'enseignante, il s'agit en tout premier lieu d'inculquer et de faire respecter des règles de prise de parole, d'écoute et de politesse, que ce soit en français ou en tahitien, car cela fait partie *"des règles de vie [et] de la conversation"* (MO-AC11[516]) : *"ils le savent, quand quelqu'un parle, il faut l'écouter. Il faut d'abord lever (lève la main), demander la permission, enfin, avoir l'autorisation de parler, et après tu parles"* (MO-AC11[517]). La règle instaurée est incontournable : *"Je veux parler, je lève le doigt"* (MO-AC12[518]). Il en va de même pour les marques de politesse (MO-AC24[519] : *"en français ils me disent "Merci", et pourquoi pas en tahitien ? […] Je distribue et puis j'attends qu'ils me disent "Merci""* ; MO-Coex691[520] : *"y'a ça aussi, y'a le vivre ensemble"*) et Moea utilise toutes les occasions en cours de séance pour les faire appliquer en langue tahitienne : lors de la distribution du matériel, du prêt de matériel entre élèves, du jeu (improvisé) de la marchande, etc. Elle mobilise ses souvenirs et sa connaissance de l'environnement social pour remonter aux sources des règles de demande de parole (MO-Coex517-525[521]) :

> *"dans la culture polynésienne, les enfants ils ont pas leur, ils ont pas leur... C'est que les adultes, hein. Les enfants, même pour, à un moment donné, pour dîner, ce sont les enfants qui ont les miettes, […] moi j'ai vécu ça avec mes cousins où mon oncle, les adultes mangeaient d'abord et après, le restant, c'était pour les enfants. […] ils ont pas le droit de parler, hein, quand les adultes sont là. […] ils restent là pis ils disent rien. […] même pour parler, […] même quand ça les concerne, […] il faut qu'ils demandent la parole".*

Ces règles de vie et de conversation conditionnent pour elle la capacité à vivre en communauté à laquelle elle accorde la priorité (MO-Coex887-895[522]) :

---

[513] Annexe 4b, pp. 957-958.
[514] Annexe 4h, p. 1169.
[515] Annexe 4h, p. 1135.
[516] Annexe 4b, pp. 954-955.
[517] Annexe 4b, pp. 954-955.
[518] Annexe 4b, pp. 955-956.
[519] Annexe 4b, pp. 966-968.
[520] Annexe 4h, p. 1150.
[521] Annexe 4h, p. 1139.
[522] Annexe 4h, p. 1162.

> *"ce qui va primer, c'est le savoir-être, hein […]. C'est comment se comporter en société. […] C'est déjà, par rapport à comment vivre déjà dans une petite... une petite société qui est la classe, et encore plus petite qui est le groupe, déjà essayer, certes ils sont jeunes, mais plus on commence à les préparer et à vivre dans la société, pour éviter justement qu'ils soient exclus. […] Pour moi l'école, c'est favoriser le vivre ensemble. […], le savoir-être. […] C'est le socle, pour moi, […] c'est ce qui prime, […] le savoir il vient après."*

Selon l'enseignante, enseigner ces règles prépare les enfants à devenir élèves et il convient de se montrer exigeante, indépendamment de l'âge des élèves : *"j'ai, y'a des exigences. Néanmoins, c'est vrai que ce sont des enfants, mais il faut quand-même les préparer à être élèves"* (MO-Coex505[523]). Le strict respect des attentes de la maîtresse garantit l'obtention d'un environnement de type scolaire : *"c'est pour qu'il y ait un bon, un bon fonctionnement et pis une bonne atmosphère de travail dans la classe. […] ce que je leur demande, je veux qu'ils le fassent"* (MO-Coex505-509[524]). Faire acquérir un comportement scolaire aux enfants se décline donc en priorités pour Moea. Elle se donne pour rôle de gérer d'abord *"le bruit […], et après, y'a les apprentissages, et ensuite y'a la valorisation de l'enfant"* (MO-Coex369[525]) : vient en premier lieu la construction d'un comportement *ad hoc* dans le cadre scolaire, puis les contenus curriculaires (MO-Coex529[526] : *"Après ça, je suis à la lettre le... nos programmes"*), puis l'attention à la face de l'élève.

L'école maternelle constitue pour elle une étape intermédiaire dans la socialisation scolaire des enfants qu'elle accueille. Ainsi, l'enseignante procède de manière progressive à leur acculturation scolaire, à leur acquisition des codes propres au fonctionnement scolaire :

> *"y'a des moments où je... je n'exige pas d'eux d'être élèves, mais d'être enfants. […] Au début, non, enfin, après ça dépend de l'enfant et du moment dans lequel où je suis dans mon apprentissage. Si j'estime que "Je t'ai laissé assez de temps pour..., je veux un résultat, et ce résultat à la fin". […] Je vais poser mes exigences. […] je leur laisse le temps de, de trouver, […] mais après, non, à la fin, euh non, quand-même."* (MO-Coex511-513[527]) *;*

> *"J'évite de dire "On va travailler". […] Parce que pour eux 'travail' c'est forcément […] papier crayon. […] Faire comprendre que travailler, c'est pas forcément papier crayon. […] je l'utilise aussi, 'apprendre', hein. "On va apprendre quelque chose" […]. Et après je leur demande toujours "Pourquoi est-ce qu'on va apprendre ça, d'après vous ?""* (MO-AC21[528]).

À cet égard, elle s'adresse en entretien une critique négative en constatant le dispositif spatial d'un des groupes qui lui semble peu adapté à cette étape de la scolarité (MOCoex173-175[529]) :

> MO: *[…] oh la la ! On a l'impression qu'ils sont en élémentaire. Oh la, les pauvres ! Aïe aïe aïe ! (Rires)*
> Ch: *(Rires) Ca te plaît pas, ce que tu vois, là ?*
> MO: *Non !*

Construire un comportement d'élève demande aussi selon Moea de cultiver chez celui-ci un esprit de persévérance qui lui paraît faire défaut chez les jeunes Polynésiens dans le cadre scolaire (MO-Coex957[530] : *"Parce que ici, c'est... Si un enfant n'arrive pas, il va baisser les bras, il va plus continuer"*). Tenant cette proposition, la tendance à *" vite baisser les bras"*, pour vraie, elle cherche au contraire à *"tenir, justement, cet engagement […] en tant qu'élève"* (MO-

[523] Annexe 4h, p. 1138.
[524] Annexe 4h, p. 1138.
[525] Annexe 4h, p. 1129.
[526] Annexe 4h, p. 1140.
[527] Annexe 4h, p. 1138.
[528] Annexe 4b, pp. 964-965.
[529] Annexe 4h, p. 1117.
[530] Annexe 4h, p. 1167.

Coex961-963[531]) pour que *"l'enfant, justement, il s'implique"* (MO-Coex69[532]). Le recours à la présentation de modèles, aux répétitions, aux amorces, etc. sont autant de règles d'action qu'elle mobilise pour enrôler les élèves et installer des habitudes de travail. Elle les incite à mener la tâche prescrite à son terme et sollicite tous les élèves pour qu'ils produisent le minimum exigible. Dans cette séance précisément, elle requiert de la part de chacun, par le biais de sollicitations individuelles, l'utilisation des formules de politesse ou encore la production orale du lexique étudié (MO-AC39[533] : *"je demande à tout le monde […] au moins une couleur"*) : le sous-épisode 17 (Couleurs des craies (groupe 1)) en montre une occurrence lorsqu'elle interpelle deux élèves installés à l'écart et leur demande de produire la réponse attendue. Pour l'enseignante, *"en maternelle, il faut exiger que l'enfant puisse répondre"* (MO-Coex985[534]). En conséquence, elle s'attache à leur *" apprendre à mettre ça en mots"* (MO-Coex987[535]) là où, de son point de vue, les élèves Polynésiens se cantonneraient dans un élan spontané à répondre de manière muette par un geste, une mimique ou un regard : *"Parce que c'est inné. […] "Je ne sais pas", ils vont hausser les épaules, alors que... Là, […] je leur apprends à mettre des mots"* (MO-Coex987[536]) ; *"notre mécontentement, notre réponse, notre joie, ça se fait tout... pas verbal, pas oral […] Par exemple […] on répond oui en haussant les sourcils"* (MO-Coex977[537]). Au nom d'un principe qui veut que la norme de l'école nécessite que l'usage d'énoncés verbaux se substitue aux implicites de la communication non verbale (MO-Coex995[538] : *"ça ne se fait pas"*), elle s'*"oblige à éviter"* (MO-Coex989[539]) le recours aux codes mimo-gestuels, et de la même manière, elle insiste auprès des élèves pour qu'ils produisent ces énoncés minimaux constitutifs du vivre ensemble à l'école.

Pour concrétiser ses intentions, l'enseignante adopte une position haute et dirigiste envers les élèves (MO-Coex765[540] : *""Vous l'exécutez". Et si on n'arrive pas, je suis là pour vous aider"* ; MO-Coex771[541] : *"Je dirige"*), ce qui découle de manière cohérente du concept en acte d'apprentissage par imitation développé plus haut. Elle s'efforce de positionner le cadre qu'elle entend faire respecter. À cet effet, elle occupe seule plus des trois-quarts (78%) de l'espace de parole – ce taux avoisine les 83% si on ajoute à ce volume de parole déjà élevé les paroles conjointes avec un ou des élèves – (voir Figure 17). Elle est également à l'initiative de la quasi-totalité des échanges avec les élèves, elle s'exprime souvent par monologues et les élèves sont en position soit de l'écouter, soit de lui répondre ou de répéter et/ou compléter ses énoncés.

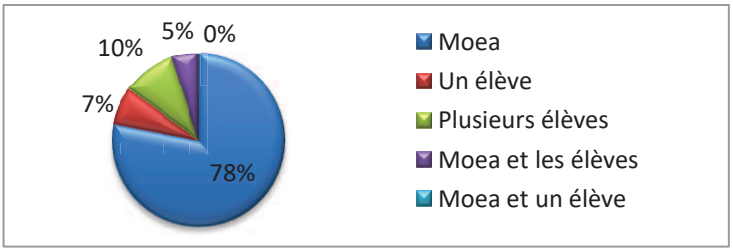


Figure 17 : Volumes de parole de la séance de Moea

[531] Annexe 4h, pp. 1167-1168.
[532] Annexe 4h, p. 1110.
[533] Annexe 4b, pp. 985-988.
[534] Annexe 4h, p. 1169.
[535] Annexe 4h, p. 1169.
[536] Annexe 4h, p. 1169.
[537] Annexe 4h, p. 1169.
[538] Annexe 4h, p. 1170.
[539] Annexe 4h, p. 1169.
[540] Annexe 4h, p. 1154.
[541] Annexe 4h, p. 1154.

Ce procédé se fonde sur un principe qu'elle tient pour vrai : un cadre clairement balisé par le maître permet de structurer et développer un comportement d'élève adéquat. Ses commentaires en co-explicitation permettent de remonter aux principes organisateurs de son activité à une échelle plus large que la seule séance étudiée (l'année scolaire). Elle définit elle-même les contours de ce cadre (MO-Coex747[542] : *"Ils doivent faire ce que je leur demande de faire. Voilà, pour moi, un élève, c'est ça. C'est tout"*) dont l'installation vise l'autonomisation progressive des élèves par l'instauration d'habitudes propres à la communauté formée par la classe (MO-Coex899-911[543]) :

> *"Au début de l'année scolaire, c'est un temps où je vais instaurer, enfin au niveau de la communication, ça va être que des, presque des monologues, […] beaucoup expliquer. Voilà, et après, plus le temps avance, plus je vais leur laisser la place […] Petit à petit. […] j'aime bien déjà mettre en place les jalons. […] C'est moi qui dirige. […] Moi je veux instaurer le cadre et après euh... je leur laisse la possibilité d'évoluer dans ce cadre, mais pas d'en sortir."*

La dimension collective chère à Moea est mobilisée dans le développement progressif de l'autonomie en termes de comportement scolaire : les élèves apprennent à se réguler *"eux-mêmes, entre eux. […] Collectivement"* (MO-Coex363-365[544]). Il s'agit là d'un organisateur puissant puisque l'enseignante reconnaît qu'avec des élèves plus vieux, *"[elle] ferai[t] la même chose"* (MO-Coex905[545]). Le rôle éducatif de l'école est inhérent à sa mission d'instruction (MO-Coex799[546] : *"on fait de l'éducation par rapport […] au domaine transversal qui est vivre ensemble"*).

Du point de vue de Moea, adopter un comportement d'élève implique, en plus des « règles de vie et de conversation », de répondre à des consignes scolaires simples et aux sollicitations de l'enseignant. Il convient d'une part de *"comprendre quelques consignes qui reviennent souvent, du genre "coller, colorier, coller, colorier""* (MO-AC fin de l'entretien[547]) et d'autre part de faire preuve en réponse d'un comportement adapté (MO-Coex458-461[548] : *"Qu'ils comprennent et qu'ils réagissent […] à ce que je dis"*), par exemple : *"Ils comprennent que ils doivent me répondre"* (MO-Coex611[549]). Faire porter les exigences sur la compréhension et le respect des consignes dans les séances en langue tahitienne, vise à faire en sorte que les enfants soient structurés comme élèves en tahitien[550].

1.2.2. La codification gestuelle des attentes de la maîtresse

Afin de faire comprendre aux élèves ses intentions à leur égard, l'enseignante procède à une codification gestuelle de ses attentes. Sa posture et ses positionnements se veulent significatifs des statuts et rôles respectifs de la maîtresse et des élèves, ainsi que de leurs relations réciproques. Dès l'ouverture de séance, elle se place en position haute en signifiant explicitement les statuts et les rapports de places, *i.e*. qui sont *"les enfants"* et qui est *"Maîtresse"* (l'auto-désignation faisant correspondre l'appellatif et le statut) :

---

[542] Annexe 4h, p. 1153.
[543] Annexe 4h, p. 1163.
[544] Annexe 4h, p. 1129.
[545] Annexe 4h, p. 1163.
[546] Annexe 4h, p. 1156.
[547] Annexe 4b, pp. 1016-1018.
[548] Annexe 4h, p. 1135.
[549] Annexe 4h, p. 1144.
[550] Nous faisons écho ici à une expression souvent utilisée par Moea lors de nos échanges informels (et qui n'a donc pas fait l'objet d'un enregistrement audio ni vidéo) : *« être structurés comme élèves en* reo *»*.

Tours de parole	Temps	Interlo-cuteurs	Séance	Épisodes	Matériel	Gestes
			Début du film (Les élèves sont assis en silence sur des bancs et au sol au coin regroupement en arc de cercle devant MO, debout face à eux)	Salutations		
1	(00:00:00)	MO	[…] Bonjour les enfants. (Se déplace sur le côté et s'appuie au rebord de la fenêtre en les regardant)		Couronne de fleurs	D
2	(00:00:06)	Des élèves	(En chœur) Bonjour.			
3	(00:00:08)	MO	[…] (Se tourne face aux élèves, puis à voix plus forte, pose les mains sur son buste) Maîtresse, (pointe les index vers les élèves et fait deux cercles avec ses mains) enfants. (Pose les mains sur son buste) Maîtresse, … (pointe les index vers les élèves, hausse les sourcils et attend)			D Id D (x4)
4	(00:00:21)	Élèves	(En chœur) Enfants ! (MO hoche la tête)			Id

Tableau 35 : Extrait de la matrice (codification des rapports de place)

Le rapport asymétrique est triplement marqué par l'usage verbal des praxèmes (*"Maîtresse"*, *"enfants"*), l'injonction gestuelle quant aux tours de parole et la domination physique de l'enseignante qui se tient debout face aux élèves assis au sol ou sur des bancs (nous développons ces deux derniers points plus bas). Il est important pour elle *"qu'ils sachent que je suis l'adulte, la maîtresse"* (MO-Coex407[551]). L'asymétrie, significative du statut d'autorité de la maîtresse, perdure implicitement tout au long de la séance : par sa posture, Moea indique le rôle qu'elle entend jouer et faire jouer aux élèves (MO-Coex417[552] : *"y'a un moment donné dans la journée où je joue avec eux. Je me mets presque à leur niveau, je suis leur copine. Mais après, à un moment donné, lorsqu'il s'agit de travailler, […] je ne me mets plus à leur hauteur, mais à celui de l'enseignante, la maîtresse"* ; MO-Coex421[553] : *"je montre bien que je suis […] la maîtresse. Avec une posture assez droite"*). Pour elle, le maître est une figure d'autorité car il est détenteur du savoir, ce qui justifie le respect qui lui est porté de manière traditionnelle (MO-Coex703[554]) :

> *"ça, ça vient d'avant, hein. Ce que dit le maître, c'est parole d'évangile, hein. […] Et ici en Polynésie, la plupart de ceux qui élèvent les enfants sont les grands-parents. […] Et pis les grands-parents, […] c'est "Tu fais attention à ce que Monsieur ou Maîtresse dit", parce que c'est eux qui détiennent le savoir."*

En conséquence, elle attend des élèves qu'ils obtempèrent sans discussion : *"on va pas répondre parce que si on répond, on va être mal élevés, et on nous a jamais dit d'être comme ça"* (MO-Coex821[555]). C'est aussi dans cette perspective qu'elle positionne son rôle vis-à-vis des parents de ses élèves (MO-Coex697[556]) :

> *"mon rôle à moi, c'est d'instruire, hein. J'ai ça en tête hein. Et après, quand je peux éduquer, je le fais, mais après, c'est pas moi qui vais porter tout le poids du monde, hein. Quand-même, ils ont des parents, et pis je fais bien comprendre aussi au parent, quand je, quand il vient, "Eh, attention, hein, moi je sus là juste pour leur apprendre à lire, à écrire", entre guillemets, "mais vous, vous êtes là, hein. C'est vous qui passez plus de temps avec eux, hein. Néanmoins, ce sont vos enfants, ce sont pas mes enfants. Là, ce sont mes élèves."*

En affichant un respect réciproque, elle délimite clairement les rôles dévolus à chacun : un enseignant est *"très respecté […] dans le sens où tu montres l'image d'un enseignant"* (MO-Coex715-

[551] Annexe 4h, p. 1131.
[552] Annexe 4h, p. 1132.
[553] Annexe 4h, p. 1133.
[554] Annexe 4h, p. 1150.
[555] Annexe 4h, p. 1157.
[556] Annexe 4h, p. 1150.

719[557]) : *"tu montres que tu respectes les enfants, plus les parents te respectent. Et que tu marques bien la limite "Toi tu es le parent, OK, d'accord, tu as tes devoirs, moi j'ai mon travail, je reste à ma place""* (MO-Coex719[558]).

Son positionnement physique est aussi la marque d'un rapport de plus ou moins grande proximité avec les élèves. La position debout (ou redressée) est significative de son autorité (MO-AC7[559] : *" Y'a des moments où... je montre bien que "Je suis la maîtresse", et je change de... […] je vais me redresser. Quand je me redresse, c'est quand je me fâche"* ; MO-Coex581[560] : *""Vous arrêtez ce que vous faites et pis vous m'écoutez""*) et marque de manière codifiée une distance représentative de sa position haute : *"il faut mettre de la distance pour marquer vraiment que, voilà "Je suis l'adulte, là vous allez apprendre""* (MO-Coex1001[561]). En contraste, son rapprochement physique cherche à signifier une proximité (MO-Coex581-583[562] : *"de ma position, je vais être, je vais leur montrer que quand je suis assise, je suis à leur niveau. Alors que quand je suis debout, "Oh là ! Attention, ça commence à..."*"). L'ouverture du sous-épisode 3 (Chanson), en est une illustration lorsqu'après avoir ouvert la séance debout au coin regroupement pour leur signifier sa demande d'attention (de manière ritualisée et pour part implicite), elle s'assied face aux élèves pour entamer en chœur avec eux la chanson et justifie ainsi son changement de hauteur et de position : *"j'aime bien être à... […] que je sois, plus ou moins à la hauteur des enfants"* (MO-AC7[563]). La proxémie est un paramètre permettant à Moea de symboliser ou la distance dans l'installation et le rappel des statuts asymétriques, ou sa recherche de proximité dans l'aide qu'elle leur apporte à la réalisation des tâches (MO-Coex1001[564] : *"pour l'accompagnement, je vais me rapprocher physiquement de l'enfant, voire à le... à le, à le toucher"*). Le positionnement physique de l'enseignante conditionne aussi les modalités d'interactions : la prise de distance (debout) favorise les monologues de l'enseignante et l'adresse collective, alors que la recherche de proximité (assise) facilite les échanges plus individualisés.

La redondance sémantique en synchronie discursive (utilisée dans une fonction convocative) participe de la codification gestuelle pour rendre ostensiblement visibles les attentes de la maîtresse en matière de prise de parole : *"Ils vont répéter ce que je dis. […] quand je fais un apprentissage (pointe alternativement les index devant elle et vers elle), surtout quand il faut répéter des mots, quand je fais ça (pointe les index devant elle), c'est eux, et quand je fais ça (pointe les index vers elle), c'est moi"* (MO-AC2[565]). Ce procédé est notamment mobilisé dans le sous-épisode 1 (Salutations) :

Tours de parole	Temps	Interlocuteurs	Séance	Épisodes	Matériel	Gestes
5	(00:00:22)	MO	(Pointe les index vers elle en souriant, incline la tête) Bonjour ! (Tend les index vers les élèves en souriant)	Salutations		D (x2)
6	(00:00:24)	Des élèves	Bonjour !			

Tableau 36 : Extrait de la matrice (codification des tours de parole)

[557] Annexe 4h, p. 1152.
[558] Annexe 4h, p. 1152.
[559] Annexe 4b, pp. 945-950.
[560] Annexe 4h, p. 1143.
[561] Annexe 4h, p. 1170.
[562] Annexe 4h, p. 1143.
[563] Annexe 4b, pp. 945-950.
[564] Annexe 4h, p. 1170.
[565] Annexe 4b, pp. 939-942.

Le recours à ce type de codes (MO-AC2[566] : *"C'est un code que j'ai mis en place avec eux"* ; MO-Coex381[567] : *"pour que les enfants puissent savoir que, à quel moment ils peuvent parler, à quel moment ils ne parlent plus, ils écoutent"*) l'assure, avec succès, de la compréhension de ses attentes par les élèves (MO-AC2[568] : *"Ils doivent me répondre"* ; MO-Coex575[569] : *"Ils le savent"*). Les gestes sont utilisés en complément de la désignation orale de manière provisoire, pour aller peu à peu vers le seul emploi de gestes : *"après à un moment donné ça va être gestuel"* (MO-AC2[570]). Cette codification gestuelle fait l'objet d'un apprentissage progressif pour que les élèves s'y conforment et y répondent de manière autonome (MO-Coex377-379[571]) :

> *"ils savent que quand je fais ça (mains sur le buste), je leur apprends, […] c'est moi, et quand je fais ça (mains vers l'avant), c'est eux. […] au début, quand je fais, je leur dis, je verbalise, […] "Quand je fais ça, c'est moi, et quand je fais ça, c'est vous", "Quand je fais ça, c'est qui ?", ils me répondent, "Et quand je fais ça, c'est qui ?", et après pour les élèves, c'est automatique."*

Sur le même mode, la gesticulation muette dispense Moea de réitérer son questionnement et amène les élèves à répéter individuellement la réponse attendue, comme au cours du sous-épisode 10 (Colle (groupe 2)) :

Tours de parole	Temps	Interlocuteurs	Séance	Épisodes	Matériel	Gestes
141	(00:08:21)	MO	(Montre le tube de colle en regardant les élèves) Qu'est-ce que c'est ?	Colle (groupe 2)	Tube de colle	D
142	(00:08:22)	Les élèves	(En chœur) Colle.		Tube de colle	
143	(00:08:23)	MO	(Montre le tube de colle à Aritea en la regardant) Répète. Qu'est-ce que c'est ?		Tube de colle	D
144	(00:08:24)	Aritea	Colle.		Tube de colle	
145	(00:08:25)	MO	(Montre le tube de colle à Temanavave'a en le regardant) Qu'est-ce que c'est ? (Se penche vers lui)		Tube de colle	D
146	(00:08:26)	Temanavave'a	Colle. (MO montre le tube de colle à Veihau en se penchant vers elle)		Tube de colle	D
147	(00:08:27)	Veihau	Colle. (MO montre le tube de colle à Sandrine en se penchant vers elle)		Tube de colle	D
148	(00:08:28)	Sandrine	Colle. (MO montre le tube de colle à Célestine en se penchant vers elle)		Tube de colle	D
149	(00:08:29)	Célestine	Colle. (MO montre le tube de colle à Keihaumana en se penchant vers lui)		Tube de colle	D
150	(00:08:31)	Keihaumana	Colle. (MO montre le tube de colle à Miley en se penchant vers elle)		Tube de colle	D
151	(00:08:32)	Miley	Colle.		Tube de colle	

Tableau 37 : Extrait de la matrice (codification de l'attente de répétition individuelle)

Enfin, elle a élaboré avec Teiki, son élève malentendant, des codes spécifiques permettant de lui communiquer ses diverses consignes (MO-AC2[572]) :

> *"vu qu'il n'entend pas, il a besoin que je fasse des gestes. Mais après, mes gestes ils sont très, comment on dit, minimes quoi hein, donc c'est en gros. […] par exemple y'a des mots ou, qui reviennent souvent, par exemple du genre "ranger", je suis allée sur le net pour voir, pour chercher le signe. […] c'était entre nous deux. […] On a un code. […] Après c'est automatique. Ce que j'ai mis en place quoi hein. C'est un automatisme que je fais."*

La codification des attentes de la maîtresse est soutenue par un marquage prosodique et une forte expressivité de sa part. Par le changement de ton, les mimiques, les regards appuyés

[566] Annexe 4b, pp. 939-942.
[567] Annexe 4h, p. 1130.
[568] Annexe 4b, pp. 939-942.
[569] Annexe 4h, p. 1142.
[570] Annexe 4b, pp. 939-942.
[571] Annexe 4h, p. 1130.
[572] Annexe 4b, pp. 939-942.

(MO-AC29[573] : *"Je parle beaucoup avec mon visage"*), elle signifie entre autres son mécontentement. Ainsi dans le sous-épisode 24 (Recadrage de Heituari), elle reprend fermement un élève qui, selon ses critères, ne prodigue pas suffisamment de soin à sa tâche :

Tours de parole	Temps	Interlocuteurs	Séance	Épisodes	Matériel	Gestes
481	(00:27:42)	MO	[…] Heituari ! Heituari ! C'est quoi ce travail ? (Se penche et s'appuie sur la table en regardant Heituari) C'est du bon travail, ça ? (Pointe sa fiche en fronçant les sourcils) Pourquoi tu as colorié comme ça ? C'est joli ? (Touche son bras, Heituari regarde MO) C'est joli ? *C'est beau comme ça ?*	Recadrage de Heituari	Fiche de Heituari	D Id
482	(00:28:31)	Heituari	(Fait non de la tête, MO le regarde fixement)			
483	(00:28:38)	MO	(Prend un crayon vert et le donne à Heituari) Maintenant, tu colories les feuilles. (Prend le crayon noir qu'Heituari tient et le range) Dépêche-toi. (Silence, fronce les sourcils). Colorie bien. *Colorie comme il faut*. (Heituari colorie le tronc de l'arbre). Les feuilles, les feuilles (glisse son doigt sur les feuilles sur sa fiche), pas l'arbre, les feuilles. Dépêche-toi. […]		Crayon vert Fiche de Heituari Fiche de Veihau	D (x2) Id D

Tableau 38 : Extrait de la matrice (marquage prosodique et expressif des attentes)

Ce procédé montre son efficacité aux yeux de l'enseignante : *"il a compris avec mon regard. […] Parce que je leur dis déjà avec mes mimiques aussi. […] C'est mon attitude. […] Un silence, voilà, et après quand j'ai pris le pot, j'ai été sèche"* (MO-AC51[574]). Elle cible le destinataire de sa réprobation (MO-AC52[575] : *"avec lui, j'étais fâchée, mais après, je suis pas fâchée avec les autres"*) en jouant du contraste prosodique (MO-Coex409-411[576] : *"avec l'intonation aussi de la voix. […] Y'a des moments où je suis, pas mielleuse, c'est "Ça va ?""*). La modulation du ton associée à la gestuelle (MO-Coex419[577] : *"au ton que j'utilise et aussi à ma posture"*) permet aux autres élèves de comprendre qu'ils ne sont pas concernés par ses remontrances (MO-Coex599-601[578] : *"ils le savent. […] c'est pour ça qu'ils continuent à vaquer à leurs occupations"*). L'usage du silence notamment suivant un *« Merci ! »* prononcé fermement (MO-AC14[579] : *"en changeant de ton. […] plus ferme. […] Je lui dis "Merci !", mais c'est ironiquement hein"* ; MO-AC27[580] : *""Au boulot, merci, au boulot !""*) est implicitement significatif de ses demandes de silence, d'attention ou de mise au travail.

1.2.3. Des procédés de ritualisation emblématique

Pour socialiser scolairement les élèves au travers des séances en langue tahitienne, Moea a recours à des procédés de ritualisation emblématique, notamment grâce à des artefacts tels que la couronne de fleurs, un marqueur de la culture polynésienne, qu'elle enfile puis enlève en introduction et en clôture de séance pour symboliser le changement de langue :

Tours de parole	Temps	Interlocuteurs	Séance	Épisodes	Matériel	Gestes
1	(00:00:00)	MO	*Regardez ce que je vais faire* (leur montre la couronne de fleurs, attend, puis enfile la couronne autour de son cou). Bonjour les enfants. (Se déplace sur le côté et s'appuie au rebord de la fenêtre en les regardant)	Salutations	Couronne de fleurs	D

[573] Annexe 4b, p. 974.
[574] Annexe 4b, pp. 1004-1006.
[575] Annexe 4b, pp. 1006-1008.
[576] Annexe 4h, p. 1132.
[577] Annexe 4h, p. 1132.
[578] Annexe 4h, p. 1144.
[579] Annexe 4b, p. 957.
[580] Annexe 4b, pp. 969-973.

2	(00:00:06)	Des élèves	(En chœur) Bonjour.			
[…]						
547	(00:37:09)	MO	(Hoche la tête) Vert. (Geste de la tête en regardant les élèves) Objectif atteint. (Pose sa baguette) Très bien. (Geste de la tête) Merci, les enfants ! (Se lève, enlève sa couronne de fleurs, regarde Ch en souriant, va accrocher sa couronne au mur derrière sa chaise, se retourne vers les élèves).	Clôture de la séance	Cou-ronne de fleurs	Id (x3) E

Tableau 39 : Extrait de la matrice (ritualisation emblématique d'ouverture et de clôture de la séance en tahitien)

Cette médiation culturelle vise à *"préparer les enfants"* (MO-AC1[581]) à l'alternance codique : *"c'est un rituel que j'ai mis en place avec les enfants […]. Pour leur, pour matérialiser que... nous allons être dans un moment où nous allons parler en* reo tahiti*"* (MO-AC1[582]). Et à l'inverse, ôter la couronne de fleurs indique que *"J'ai fini ma séance […] d'arts visuels […] En* reo tahiti*"* (MO-AC60[583]). Conformément aux prescriptions reçues lors de sa formation initiale, le recours à cet artefact lui semble repérant pour les élèves (MO-Coex567[584]) :

> *"Lors de ma formation à l'École Normale, nos formateurs disaient, enfin surtout ceux qui étaient en* reo tahiti*, c'était bien de, justement de bien marquer le, la différence entre... C'est un point de repère pour les enfants. Certains utilisaient le chapeau, ou bien certains utilisaient l'ukulele, et moi j'avais sous la main une couronne."*

Moea fait usage d'un autre artefact emblématique, un support musical constitué de comptines en tahitien, pour indiquer la fin de la séance (MO-AC54[585] : *"Pour signifier que c'était vraiment la fin"*), et qui est ordinairement utilisé pour baigner les élèves dans la langue tahitienne (MO-AC54[586] : *"le CD euh... toute la séance, en boucle [pour] les mettre dans l'ambiance quand on est en* reo tahiti*"*). Par ailleurs, elle emploie de manière rituelle deux autres artefacts : la cloche qui a valeur simultanée de signal et de consigne (MO-AC52[587] : *"Pour ranger et pour se réveiller. […] Et dès qu'ils entendent ce signal, ils savent qu'il faut ranger"*), ainsi que la baguette qui permet, par pointage, d'orienter l'attention et le regard des élèves vers la cible du questionnement (MO-AC9[588] : *"Pour montrer quelque chose au tableau, enfin... je prends la baguette. […] dès que ils voient que je prends la baguette, ils savent que je vais montrer quelque chose"* ; MO-AC10[589] : *"c'est un rituel"*).

La ritualisation emblématique permet aussi de codifier l'enchaînement des activités au sein même de la séance. C'est précisément le cas pour le passage à la phase de synthèse à l'issue de la réalisation des tâches en petits groupes. La transition est signifiée par le fait que Moea aille s'assoir au coin regroupement à la fin des ateliers, pour *"clôturer"* (MO-AC53[590]) ceux-ci : *"je passe à la suite […] je m'assois pour dire […] On va faire la synthèse […] ils savent que quand je viens m'assoir dans le coin regroupement, on va faire un petit bilan"* (MO-AC53[591]).

Enfin, le recours au *patautau* (comptine rituelle chantée collectivement) avant l'introduction de la leçon et à la fin des ateliers marque fortement la ritualisation emblématique à l'œuvre dans la séance. Ce rituel est une codification permettant implicitement de faire entrer les élèves dans la séance en tahitien. Au-delà de sa fonction pragmatique (pour ouvrir et clore les

[581] Annexe 4b, p. 939.
[582] Annexe 4b, p. 939.
[583] Annexe 4b, p. 1016.
[584] Annexe 4h, p. 1147.
[585] Annexe 4b, pp. 1009-1011.
[586] Annexe 4b, pp. 1009-1011.
[587] Annexe 4b, pp. 1006-1008.
[588] Annexe 4b, p. 953.
[589] Annexe 4b, pp. 953-954.
[590] Annexe 4b, pp. 1008-1009.
[591] Annexe 4b, pp. 1008-1009.

activités à effectuer en tahitien), le *patautau* possède une puissante charge symbolique de par sa dimension collective identitaire. La configuration du chant comme *patautau* est une codification emblématique du travail collectif à venir. Eu égard à son usage traditionnel, il cèle et vise à cimenter le sentiment d'appartenance communautaire (MO-AC7[592]) :

> *"c'est un rituel […] c'est une comptine que tu utilises quand tu travailles […] Avant, quand on faisait... par exemple quand on travaillait le* 'uru*, pour faire du* po'ipo'i*, on chantait cette chanson (rythme avec ses bras). Et en même temps, on battait le... le bruit faisait que c'était le rythme. […] Un* patautau*, c'est fait pour ça. […] C'est pour donner, pour égayer un peu le travail quotidien de tous les jours, […] quand t'es en groupe, quand tu travailles. […] Parce que avant, bah c'était ça, quand on préparait la cuisine, t'étais pas tout seul quoi, tu préparais pour toute la famille hein, […] Enfin, les ancêtres, avant on faisait comme ça quoi."*

Moea y est extrêmement sensible (MO-Coex121[593]) :

> *"ça a tendance à..., comment on dit, à... à se perdre, oui. Parce que je sais que, enfin quand nous, quand j'étais petite, c'était ça, hein, pis y'avait la grand-tante, la grand-mère. C'était plutôt du côté de ma grand-tante hein, et pis on s'installait, c'était pour euh... par exemple... tresser, tresser les paniers, pour faire des, des plats, ////, pour faire des ////, ou bien des sous-plats, quand on faisait les, quand on préparait le* ma'a tahiti*, quand on allait sur le* motu *de Mataiea, pas loin de là. Quand j'étais petite, on allait souvent, hein. Et pis on était en... (fait un cercle avec les mains), voilà. Et pis c'est quelque chose qu'on ne voit plus, maintenant."*

Elle lit dans le *patautau* une communion des membres qui favorise l'engagement dans les apprentissages et c'est donc par devers elle qu'elle reproduit *"la même configuration"* (MO-AC7[594]) dans le cadre de l'enseignement du tahitien : *"ça me vient naturellement. […] Je le fais parce que voilà, je suis dans le coin de regroupement"* (MO-AC7[595]). Elle repère un effritement de la dimension collective dans la sphère sociale (MO-Coex131[596] : *"on a tendance après à être très très individualiste"*), connaît la tendance naturelle de ses jeunes élèves à *"l'égocentrisme"* (MO-Coex133[597] : *"surtout cette tranche d'âge, hein, c'est individuel"*) et identifie l'influence potentiellement néfaste des nouvelles technologies (MO-Coex129[598] : *"ils sont plongés dans […] tout ce qui est numérique, les trucs comme ça, et ils perdent le fait de rester sans avoir ces outils-là"*). Aussi, elle s'efforce de *"faire rappeler que on n'a pas besoin de ça pour s'amuser, ou bien de ça pour apprendre"* (MO-Coex129[599]). Elle s'appuie sur sa conviction que ses élèves, à l'image des ancêtres, *"apprécient beaucoup le fait d'être ensemble […] pour un apprentissage"* (MO-Coex121[600]) pour à la fois transmettre cet ancrage communautaire qui l'a nourrie dans son enfance et le mobiliser comme démarche dans une visée d'apprentissage (MO-Coex133[601] : *"on va essayer de les socialiser hein, un max, parce que c'est... Enfin pour moi c'est important de rester en (Cercle avec les mains), d'être dans une collectivité"*). De manière emblématique, le *patautau*, utilisé comme un rituel en début de séance en langue tahitienne, est donc pour Moea un objet de transmission culturelle et une modalité d'apprentissage en collectif.

[592] Annexe 4b, pp. 945-950.
[593] Annexe 4h, p. 1133.
[594] Annexe 4b, pp. 945-950.
[595] Annexe 4b, pp. 945-950.
[596] Annexe 4h, p. 1114.
[597] Annexe 4h, p. 1114.
[598] Annexe 4h, p. 1114.
[599] Annexe 4h, p. 1114.
[600] Annexe 4h, p. 1113.
[601] Annexe 4h, p. 1114.

1.2.4. La mise en activité et le maintien de l'engagement des élèves

Dans la perspective de la socialisation scolaire des enfants, l'enseignante privilégie la mise en activité et le maintien de l'engagement des élèves, en faisant parfois primer ce dernier, de manière assumée, sur la pertinence didactique (selon elle) des situations. Le sous-épisode 17 (Couleurs des craies (groupe 1)) en fournit une illustration : Moea veut faire énoncer les couleurs des craies aux élèves, mais, réalisant en situation que le support visuel est inadéquat (les couleurs ne sont pas visibles), elle renonce à en trouver un plus adapté pour privilégier la captation de l'attention des élèves et mener rapidement cette tâche à son terme (MO-AC44[602]) :

> *"C'est pas le bon modèle que j'aurais dû prendre. […] là, je vois, […] ça me dérange beaucoup. […] Je veux éviter ce déplacement. Parce que là, j'ai capté leur attention là. […] C'est pour ça j'ai continué. […] j'ai pas bougé pour aller chercher les feutres. […] "Voilà, merci !". Allez, expédié, au revoir ! […] Mauvais support, ça c'est bien Maîtresse ! Ça c'est bien moi !".*

Le sous-épisode 30 (Synthèse des activités (groupe 3)) en fin de séance montre qu'elle élabore un compromis pour tenter de conserver la faible attention des élèves sans renoncer totalement à ses objectifs : *"c'est fini, pis, et moi je continue encore à parler en, en tahitien. Parce qu'on n'a pas encore fini […] la dernière phase où c'est la synthèse des activités […] On va abréger, en essayant quand même d'aller au bout"* (MO-AC58[603]).

Pour maintenir l'engagement des élèves, elle va donc éviter leur décrochage attentionnel, enchaîner, accélérer, clore des activités, quitte à abaisser ses exigences didactiques. Cet enchaînement rapide se lit dans sa prompte intervention pour apporter elle-même la réponse attendue afin d'éviter que l'attente démobilise les élèves, ou dans le rythme soutenu des consignes qui codifie implicitement sa demande d'une exécution rapide de la tâche (MO-AC35[604] : *""Allez, vite, vite, vite !" […] "On se met au boulot !", là. […] que ils collent vite leur euh...leur photo et puis qu'on commence l'activité"*), notamment lorsqu'elle estime que les élèves doivent avoir compris la consigne (MO-AC18[605] : *"ils l'ont déjà vu. […] c'est pour ça aussi que j'expédie aussi"*). Pour Moea, lorsque la consigne est énoncée, il est nécessaire de lancer rapidement les élèves en activité : *"C'est... "OK, t'as compris ?". C'est même pas si "t'as compris ?", c'est "Allez, dépêche-toi !". […] maintenant on expédie"* (MO-AC23[606]). Aussi, la phase collective au cours de laquelle elle dispense les consignes aux différents groupes s'avère peu favorable, aux yeux de l'enseignante, à l'autonomisation des élèves (MO-Coex261-263[607] : *"il faut que ils comprennent. Mais […] c'est pas tous les enfants qui vont le capter […]. Et normalement ils sont tout seuls dans leur atelier et […] ils doivent normalement avoir compris avant de partir dans les ateliers"*), parce qu'elle requiert de l'entraînement (MO-AC21[608] : *"je les ai pas habitués à... à parler en grand groupe en* reo tahiti*"*).

La recherche du maintien de l'engagement des élèves dans les activités conduit Moea à orienter et réorienter fermement leur attention. Pour cela, elle estime nécessaire de faire comprendre rapidement la question pour que les élèves soient en situation de produire des réponses (nous avons aussi vu plus haut qu'elle les guide fortement par des procédés de répétition et

[602] Annexe 4b, pp. 993-995.
[603] Annexe 4b, pp. 1013-1015.
[604] Annexe 4b, pp. 981-982.
[605] Annexe 4b, pp. 960-961.
[606] Annexe 4b, p. 966.
[607] Annexe 4h, p. 1123.
[608] Annexe 4b, pp. 964-965.

d'amorce-complément). Elle se montre vigilante à la bonne réalisation des tâches (MO-AC36[609] : *"que tout le monde se mette au travail"*) pour éventuellement les réorienter vers les attendus. Elle n'hésite pas non plus à interrompre leur activité pour obtenir leur attention (MO-AC37[610] : *" je reprends le... comment on dit, la, le bâton de la parole"*), avec parfois un succès tout relatif (MO-AC37[611] : *"ils sont plus préoccupés par leur arbre que... ce que Maîtresse montre. […] ils suivent pas. […] Ils ont déjà compris, mais Maîtresse elle insiste encore"*).

1.2.5. Des formes de canalisation et de recadrage

Dans le but de socialiser scolairement les élèves, Moea exerce des formes de canalisation et recadrage de leur activité dans les tâches prescrites, ce qui lui demande d'être en situation que nous appellerons de « multi-vigilance ». Elle porte en effet simultanément son attention sur différents aspects : l'installation des élèves (MO-AC27[612] : *"je vérifie bien si... là où ils vont, c'est la place qu'ils doivent... avoir"*), l'avancement de leur travail (MO-AC54[613] : *"Je suis à la fois ceux qui sont là... ceux qui sont à la fois en train de terminer leur travail, et ceux qui sont là"*), leur investissement dans les diverses tâches, le niveau sonore (MO-AC34[614] : *"y'a un bruit qui commence à... à surgir. […] je sens que ça monte"*), l'accompagnement des élèves qu'elle encadre, l'utilisation du tahitien dans les échanges entre les élèves, etc., tout en répondant aux besoins spécifiques de son élève malentendant (MO-AC2[615] : *"c'est une gymnastique que je dois faire, parce qu'après, je dois chercher comment on dit ce mot là, comment je pourrais signer"* ; MO-AC25[616] : *"je suis obligée de rechercher son regard quoi hein. […] S'il me regarde pas, j'interpelle quelqu'un d'autre pour lui faire signe"*) et aux demandes individuelles, comme par exemple la sollicitation quasi constante de Flora (MO-AC21[617] : *"elle veut toujours que je m'occupe d'elle d'elle d'elle d'elle d'elle"*) ou la demande de passage aux toilettes d'une élève. Son attention est donc multifocale et ses actions prennent diverses directions au même moment, comme le montre cet extrait issu du sous-épisode 27 (Chanson) où elle maintient l'engagement des élèves l'ayant rejointe au coin regroupement (elle accompagne le chant en battant la mesure, en montrant les images du livret et en chantant en chœur avec eux) tout en contrôlant l'avancée du travail des élèves n'ayant pas terminé la tâche précédente (elle opère une surveillance visuelle, donne une consigne à un élève arrivant avec sa fiche de travail, presse une autre élève de terminer son activité) :

[609] Annexe 4b, pp. 982-983.
[610] Annexe 4b, pp. 983-984.
[611] Annexe 4b, pp. 983-984.
[612] Annexe 4b, pp. 969-973.
[613] Annexe 4b, pp. 1009-1011.
[614] Annexe 4b, pp. 980-981.
[615] Annexe 4b, pp. 939-942.
[616] Annexe 4b, pp. 968-969.
[617] Annexe 4b, pp. 964-965.

489	(00:33:13)	MO	(Sourit) Tahitien ! (Feuillette le livret vers les élèves. La musique démarre, les élèves commencent à taper en rythme sur leurs cuisses. MO bat la mesure par des hochements de tête) (Inaudible)	Chanson	Livret-CD	D B
490	(00:33:25)	Élèves	(En chœur avec MO, scandent les paroles de la chanson. (Heimau arrive avec sa fiche)		Livret-CD	
491	(00:33:35)	MO	(Pendant que la musique et les élèves continuent, MO regarde Haimau) Très bien. Pose-le la. (Inaudible)		Livret-CD	
492	(00:33:42)	Élèves	(En chœur avec MO, continuent de scander les paroles de la chanson)		Livret-CD	
493	(00:33:44)	MO	(A voix forte pendant que la musique et les élèves continuent) Tepera ! Dépêche-toi !		Livret-CD	
494	(00:33:55)	Élèves	(Chantent en chœur avec MO sur la même chanson qu'au début de la séance, qui s'enchaîne. MO tourne une page du livret)		Livret-CD	D

Tableau 40 : Extrait de la matrice (multi-vigilance)

C'est principalement par l'observation du comportement des élèves que Moea assure cette multi-vigilance. Elle accorde la priorité au fait que les élèves soient en activité et cherche pour cela à repérer les éventuels signes de leur décrochage attentionnel en *"regard[ant] leur comportement, […] s'ils sont en train de jouer"* (MO-AC21[618]). Cet état d'alerte et d'observation tous azimuts (MO-AC45[619] : *"mine de rien, même si y'a du bruit (porte ses mains à sa tête, et regarde tout autour), j'ai mon attention partout"*) lui semble nécessaire pour vérifier que tous les élèves sont au travail et assurer l'enchaînement des activités (MO-AC52[620] : *"J'ai vu que la plupart avait pratiquement tout terminé […], c'est là que je leur demande de ranger"*). En conséquence, elle contrôle l'avancée du travail et intervient de manière systématique pour recadrer les éventuels débordements en réorientant les élèves vers les tâches prescrites par des rappels à l'ordre comme dans le sous-épisode 18 (Réalisation des activités) : soit en rappelant la tâche à effectuer (*« Colorie ! […] Allez, vous collez. […] Arrête de taper. […] Va chercher ta photo. […] Allez, viens t'asseoir ici. [..] Arrête de taper ! »*), soit en interpelant fermement l'élève concerné (« *Heituari ! »*). Elle intervient pour canaliser l'activité débordante de certains (tels Flora et ses intrusions plus ou moins coopératives) et pour couper court aux éléments parasites risquant de distraire l'attention du groupe, comme dans le sous-épisode 29 (Canalisation de Haukemanu) :

509	(00:35:28)	Élèves	(Discutent, regardent un élève d'une autre classe par la fenêtre)
510	(00:35:30)	MO	(Regarde à l'extérieur) Sur l'a... (attend), sur l'arbre (avec quelques élèves). Haukemanu ! (Regarde Haukemanu, geste du bras et de la tête) Laisse-le ! (Regarde longuement Haukemanu en fronçant les sourcils) Reitini ! (MO se lève, va à la fenêtre parler avec l'élève dehors) *Va te changer ! Dépêche-toi !* (Se rassoit sur sa chaise) Le groupe... (pose la fiche sur la table derrière elle), le groupe 3 (montre trois doigts), qu'est-ce que, qu'est-ce que vous avez fait ? Notere, qu'est-ce que tu as fait ? *Qu'est-ce que tu as fait ?*

Tableau 41 : Extrait de la matrice (canalisation des éléments parasites)

Moea intervient pour réguler les dysfonctionnements, notamment en se montrant attentive au volume sonore, symptôme selon elle d'un engagement insuffisant des élèves dans les tâches. Par expérience, elle sait que les élèves en situation de jeu sont susceptibles d'occasionner du bruit (MO-AC34[621] : *"généralement c'est ceux qui sont au niveau du jeu"*), aussi est-elle vigilante à leur égard. Il en va de même pour Teiki, dont le handicap explique sa tendance à être *"bruyant"* (MO-AC34[622]). Par un geste compris de tous (MO-AC34[623] : *"c'est un signe que j'utilise... à cause de Teiki"*), elle lui signifie, ou lui fait signifier par l'intermédiaire d'autres élèves, qu'il doit faire moins de bruit (MO-AC34[624] : *"J'ai dit "Heimau ! Fais comme ça (mime) à Teiki""*), ce qui se montre efficace (MO-AC34[625] : *"Et après y'a plus de bruit"*). Plus largement, elle s'efforce de

[618] Annexe 4b, pp. 964-965.
[619] Annexe 4b, pp. 995-997.
[620] Annexe 4b, pp. 1006-1008.
[621] Annexe 4b, pp. 980-981.
[622] Annexe 4b, pp. 980-981.
[623] Annexe 4b, pp. 980-981.
[624] Annexe 4b, pp. 980-981.
[625] Annexe 4b, pp. 980-981.

le prendre en compte (MO-Coex401[626] : *"faut pas que j'oublie qu'il est là"*) et se montre soucieuse d'établir le contact visuel avec lui pour lui transmettre ses instructions en signant *"des mots simples, toujours simples et où [elle peut] facilement retenir les gestes"* (MO-Coex389[627]). Si les élèves en situation de jeu et Teiki retiennent son attention, pour autant Moea estime important d'être vigilante à l'ensemble des élèves pour recadrer les débordements sonores. Faire respecter les règles de demande de parole lui semble ainsi pertinent pour contrôler le volume sonore (MO-AC12[628] : *"C'était plus pour canaliser euh... le... le, comment on dit, le volume"*).

1.3. Un troisième but : sécuriser l'environnement d'apprentissage

1.3.1. Une vigilance périphérique

Parallèlement aux intentions liées à l'imprégnation linguistique des élèves par bain de langage et à leur socialisation scolaire, un troisième but oriente l'activité de Moea : la sécurisation de l'environnement d'apprentissage. La vigilance périphérique qu'elle exerce est rendue possible par une organisation spatiale qui vise à garder le contrôle sur l'activité des élèves, et donc à sécuriser l'environnement à la fois pour les élèves et pour elle-même. La mise en place des ateliers répond à ce besoin de sécurité. L'enseignante prévoit stratégiquement les emplacements des groupes de sorte à limiter par la suite les déplacements parasites liés à la manipulation du matériel nécessaire à la réalisation des tâches (MO-AC27[629] : *"c'est pour éviter aussi que... ils circulent, qu'ils gênent les autres […]. Après, c'est stratégique quoi"*). Elle anticipe aussi son propre placement de sorte à pouvoir contrôler visuellement l'activité de tous les élèves pour éviter les débordements (MO-AC27[630] : *"y'a une disposition […] il faut que j'aie la vue, […] je suis à un... à un endroit où j'ai une vue sur tout le monde"*). Pour Moea, cette stratégie est une nécessité pour garantir la sécurisation de l'environnement (MO-AC27[631] : *"Bien obligée. […] Parce que sinon ils vont... ça va être la zone partout"*) et qui trouve sa source dans sa formation initiale (MO-Coex331[632] : *"on m'a toujours dit "Lorsque tu es dans ta classe, n'importe quel endroit où tu te places, tu dois avoir une vision de tous les groupes, de tous les enfants""*). À l'usage, elle a fait sien ce principe qu'elle estime *"efficace"* (MO-Coex333[633]) : d'une part *"C'est un moyen […] pour zyeuter. […] Est-ce qu'il est en train de faire ce que je dis ?"* (MO-Coex337[634]), et d'autre part il lui permet aussi d'assurer la *"sécurité physique"* des élèves (MO-Coex333[635]).

Le contrôle visuel est renforcé par les déplacements de l'enseignante. Elle circule parmi les groupes *" pour vérifier si ils sont tous en activité"* (MO-AC47[636]), qu'ils effectuent les tâches prescrites, qu'aucun ne soit en train de faire *"n'importe quoi"* (MO-Coex341[637]). Elle peut ainsi

[626] Annexe 4h, p. 1131.
[627] Annexe 4h, p. 1131.
[628] Annexe 4b, pp. 955-956.
[629] Annexe 4b, pp. 969-973.
[630] Annexe 4b, pp. 969-973.
[631] Annexe 4b, pp. 969-973.
[632] Annexe 4h, p. 1127.
[633] Annexe 4h, p. 1127.
[634] Annexe 4h, p. 1127.
[635] Annexe 4h, p. 1127.
[636] Annexe 4b, pp. 999-1000.
[637] Annexe 4h, p. 1128.

"vérifier si les enfants ont compris" (MO-Coex1005[638]), *"évaluer […] où est-ce qu'ils en sont"* (MO-Coex1007[639]) pour éventuellement *"apporter de l'aide pour ceux qui en ont besoin"* (MO-Coex1005[640]) après les avoir *"rassur[és]"* (MO-Coex1007[641]). Cette vigilance périphérique explique ses multiples déplacements (MO-AC35[642] : *"j'ai tendance à sauter là (montre un endroit de la classe), et après venir là (montre un autre endroit), après là (montre un autre endroit), là, là, là"*) : ils sont un moyen pour Moea, par l'observation du comportement des élèves, de sécuriser l'environnement. Nous l'avons vu, elle est en tout premier lieu attentive au volume sonore dans la classe (MO-Coex359[643] : *"je privilégie d'abord le... qu'y ait moins de bruit"*), une préoccupation qui puise sa source à son entrée dans le métier et aux reproches qui lui ont alors été adressés par sa hiérarchie (MO-Coex349-351[644]) :

> *"C'est le fait que à chaque fois on me dise "Attention, y'a trop de bruit". […] Ma première inspection, je l'ai jamais oubliée, y'avait un bruit comme pas possible. […] Et après, ma deuxième inspection, j'ai fait en sorte de tenir compte de ce qu'on m'a dit."*

Le fait de gérer simultanément de multiples préoccupations représente pour elle *"une gymnastique"* (MO-Coex347[645]) qu'elle a développée progressivement sans parvenir à en distinguer clairement les gestes (MO-Coex349-351[646] : *"c'est avec l'expérience […]. Au début de ma carrière, c'était pas comme ça. […] je pourrais pas t'expliquer comment je fais"*). La multivigilance, dont la vigilance périphérique est un aspect, ne s'exerce pas sans un certain coût pour Moea (MO-Coex353[647] : *"à la fin de la journée, il faut plus me demander, hein, quoi que ce soit"*) qui ressent le besoin de se ménager des espaces de repos et de respiration. L'installation et le rangement du matériel lui procurent une forme de sécurisation : *"c'est mon sas, hein, pour tout lâcher, quand je range la classe, hein. Et même maintenant, j'attends plus la fin de la journée pour faire du rangement, dès que je peux, je..., je vais dans mon sas"* (MO-Coex357[648]).

1.3.2. S'assurer de la compréhension des élèves

La séance analysée regorge d'exemples où l'enseignante s'efforce de faciliter la compréhension (des consignes, du questionnement, des attentes, etc.)[649]. Il lui importe que les élèves ne restent pas bloqués face à une tâche ou une question, aussi facilite-t-elle autant que possible la recherche de la réponse attendue (un questionnement pas à pas – type QCM –, des formes de modélisation, etc.) jusqu'à fournir elle-même la réponse. Ces multiples manières de faire visent aussi la sécurisation de l'environnement d'apprentissage.

---

[638] Annexe 4h, p. 1170.
[639] Annexe 4h, p. 1170.
[640] Annexe 4h, p. 1170.
[641] Annexe 4h, p. 1170.
[642] Annexe 4b, pp. 981-982.
[643] Annexe 4h, p. 1129.
[644] Annexe 4h, p. 1128.
[645] Annexe 4h, p. 1128.
[646] Annexe 4h, p. 1128.
[647] Annexe 4h, p. 1128.
[648] Annexe 4h, p. 1129.
[649] Nous avons vu plus haut les nombreuses manières de faire employées par Moea pour s'assurer de la compréhension des élèves : explicitation et clarification des tâches, captation et orientation de l'attention, mise en visibilité des réussites et des erreurs, codification des attentes, utilisation de supports visuels, modélisations, redondance conceptuelle et discursive, pointage, etc.

Dans la même intention, elle a recours au français (MO-AC51[650] : *"Si je vois que l'enfant, il ne... comprend pas, je vais vite passer au français"*), de manière transitoire (MO-AC7[651] : *"Et après je reviens vite sur le* reo tahiti*"*). Il permet d'orienter directement vers le lexique visé (comme dans les sous-épisodes 28 et 30 de la phase de synthèse) et facilite la compréhension des attentes. Cet extrait du sous-épisode 6 (Consigne de l'atelier coloriage), illustre la manière dont l'emploi de la traduction garantit de lever les difficultés de compréhension de la consigne. S'appuyant sur son observation lors des ateliers réalisés précédemment (MO-AC22[652] : *"j'ai vu que mardi, quand j'ai fait que de parler en tahitien, y'avait rien"*), Moea module ses exigences et ajuste son action en introduisant le français aux premiers signes d'incompréhension, dont le mutisme des élèves face à ses questions représente un indicateur :

89	(00:03:39)	MO	[…] Vous allez colorier (montre les feuilles sur le dessin) les feuilles en vert, (silence, regarde les élèves), du... (pointe le tronc sur le dessin) gris (regarde les élèves en fronçant les sourcils) pour l'arbre, (silence, regarde les élèves en fronçant les sourcils puis pointe les fleurs sur le dessin) vous pouvez colorier les fleurs. (Regarde les élèves en fronçant les sourcils) Vous comprenez ?
90	(00:04:05)	Élèves	(Silence)
91	(00:04:06)	MO	(Tient la fiche sur son buste, fronce les sourcils) *Qu'est-ce que vous allez faire comme travail ?*
92	(00:04:08)	Un élève	*Le colorier.*
93	(00:04:09)	MO	(Hoche la tête, regarde l'élève) *Et comment on dit en tahitien ?* Co...
94	(00:04:12)	Une élève	Coller !
95	(00:04:13)	MO	(Regarde l'élève en souriant et en faisant non de la tête) Non, pas 'coller', 'colorier' (en accentuant la prononciation).
96	(00:04:15)	Des élèves	Colorier.
97	(00:04:17)	MO	(Hoche la tête) Comment dit-on ?
98	(00:04:18)	Élèves	(En chœur) Colorier !
99	(00:04:19)	MO	(Hoche la tête) Colorier (en accentuant la prononciation). Répétez.
100	(00:04:21)	Élèves	(En chœur) Colorier.

Tableau 42 : Extrait de la matrice (recours au français pour faciliter la compréhension)

Le procédé semble opérant puisque les élèves font la preuve de leur compréhension en apportant les réponses en français, Moea embrayant alors pour poursuivre en tahitien. Bien que contrariée par ce recours au français qu'elle estime évitable (MO-AC8[653] : *"ça m'embête […] j'insiste pas à ce qu'ils comprennent tout, mais après y'a des moments où […] ils peuvent comprendre quoi"*), l'enseignante en reconnaît néanmoins l'efficacité (MO-AC8[654] : *"si je veux que les enfants... captent ce que je dis, il vaut mieux que je... passe de temps en temps par le français"*). En conséquence, elle rompt avec le principe d'une séance monolingue pour sécuriser l'environnement d'apprentissage (MO-AC8[655] : *"y'a des moments où […] je vais être beaucoup plus, enfin, beaucoup plus souple"*). L'appui sécurisant sur la traduction vaut autant pour les élèves que pour elle-même (MO-AC51[656] : *"c'est juste pour euh... me rassurer qu'il a compris. Après y'a des moments où quand je passe par le français, c'est pour me rassurer"*) en permettant entre autres de maintenir le faible engagement des élèves en fin de séance.

1.3.3. La réassurance

La réassurance a pour but de sécuriser l'environnement pour tous et emprunte différentes directions. Ce besoin de réassurance est, entre autres, celui de l'enseignante elle-même, en lien

[650] Annexe 4b, pp. 1004-1006.
[651] Annexe 4b, pp. 945-950.
[652] Annexe 4b, pp. 965-966.
[653] Annexe 4b, pp. 950-952.
[654] Annexe 4b, pp. 950-952.
[655] Annexe 4b, pp. 950-952.
[656] Annexe 4b, pp. 1004-1006.

avec son sentiment d'insécurité spécifique aux séances en tahitien. Son faible sentiment de compétence touche à la fois les plans linguistique – elle ne s'estime pas capable d'utiliser le « tahitien pur », trop compliqué pour elle au niveau syntaxique, et en même temps, elle se sent en difficulté pour procéder en situation à une simplification linguistique de ses énoncés – (MO-Coex199[657] : *"il faut que je cherche les mots, les bons mots"* ; MO-Coex971[658] : *"c'est une langue que […] je ne maîtrise pas comme, enfin comme une Tahitienne, mais que Tahitienne"*) et didactique dans le champ des LCP (MO-Coex1269[659] : *"on connaît les mots techniques en français, mais après, ces mots techniques des fois on peut pas le traduire en tahitien […], c'est ce qui me freine"* ; MO-Coex1275[660] : *"Le lexique scolaire. […] j'arrive pas à le mémoriser"*). Ne pas se sentir en capacité d'enseigner la langue pour elle-même (MO-Coex235[661] : *"moi j'utilise pas, hein, parce que ouah, il faudrait alors que je lise des... oh, des documents, ouais, non"*) est une des raisons pour lesquelles elle limite l'usage du tahitien au statut de langue d'enseignement :

> *"c'est sécurisant pour moi aussi, hein. […] ... c'est des mots qui vont tout le temps revenir, par rapport aux tâches, qui font que je les connais. Et quand je les connais pas, j'ai du mal à les mémoriser […]"* (MO-Coex199-201[662])

> *"je vais utiliser uniquement des domaines d'apprentissage dont c'est beaucoup plus abordable et plus facile pour moi, où je maîtrise plus ou moins, comme […] la langue orale, la lecture, enfin vraiment, c'est uniquement la langue orale. Le sport... ouais, de temps en temps, mais... […] je l'utilise en langue de communication"* (MO-Coex1269-1271[663])

Le relatif sentiment de compétence de l'enseignante a également trait à la gestion des temps collectifs qui sont particulièrement insécurisants pour elle. En entretien, elle concède qu'elle n'*"aime pas le, le temps de regroupement"* (MO-AC54[664]), d'où son attitude *"fermée"* (MO-AC54[665]). C'est un temps qui est vécu comme *"intense"* (MO-Coex289[666]), *"épuisant pour la maîtresse"* (MO-AC21[667]). Elle reconnaît sa difficulté à conduire la classe dans cette configuration (MO-Coex307[668] : *" j'ai du mal à..., et pourtant ils sont dans un, un, un endroit assez restreint, dans le coin de regroupement"*), du fait – entre autres (nous y reviendrons plus bas) – des nombreux incidents qui émaillent les échanges. En effet, le mutisme des élèves et leur absence de réponse appropriée à ses questionnements sont extrêmement fréquents et nourrissent son sentiment d'inconfort, de perte de contrôle, et donc d'insécurité. Elle cherche donc à limiter ces temps collectifs : *"[C'est] plus facile pour moi, et plus sécurisant pour moi, hein, d'avoir un petit groupe que d'avoir le groupe classe"* (MO-Coex299[669]) ; *"moins d'interlocuteurs, mieux je me porte, voilà. Surtout que c'est en* reo tahiti*"* (MO-Coex321[670]).

La réassurance est aussi dirigée vers les élèves. Plusieurs stratégies y contribuent dont le fait de les valoriser pour leurs réussites et leurs efforts, ce qui les sécurise et les encourage. L'extrait suivant issu du sous-épisode 16 (Couleurs des crayons (groupe de Heipua)) illustre de

---

[657] Annexe 4h, p. 1119.
[658] Annexe 4h, p. 1168.
[659] Annexe 4h, p. 1188.
[660] Annexe 4h, p. 1189.
[661] Annexe 4h, p. 1121.
[662] Annexe 4h, p. 1119.
[663] Annexe 4h, p. 1188.
[664] Annexe 4b, pp. 1009-1011.
[665] Annexe 4b, pp. 1009-1011.
[666] Annexe 4h, p. 1125.
[667] Annexe 4b, pp. 964-965.
[668] Annexe 4h, p. 1126.
[669] Annexe 4h, p. 1125.
[670] Annexe 4h, p. 1126.

quelle manière Moea félicite chaudement une élève qui finit par donner spontanément la réponse attendue, après avoir refusé à plusieurs reprises de répondre à la question qui lui était adressée individuellement :

Tours de parole	Temps	Interlo-cuteurs	Séance	Épisodes	Matériel	Gestes
319	(00:17:25)	MO	(Hoche la tête) Vert. (Tend le crayon vers Heipua, la regarde) Quelle est cette couleur, Heipua ?	Couleurs des crayons (groupe de Heipua)	Crayon vert	Id D
320	(00:17:27)	Heipua	(Silence)		Crayon vert	D
321	(00:17:29)	MO	(Regarde Heipua en haussant les sourcils) Vert (en scandant les syllabes et en tendant le crayon vers elle) A toi. (Hoche la tête)		Crayon vert	D Id
322	(00:17:31)	Heipua	(Silence)		Crayon vert	D
323	(00:17:32)	MO	(Regarde Heipua en haussant les sourcils) Dis-le.		Crayon vert	D
324	(00:17:33)	Heipua	(Silence, MO pose le crayon, prend un crayon jaune)			
325	(00:17:36)	MO	(Tend le crayon jaune devant Heipua en la regardant) Quelle est cette couleur ? (Tend le crayon vers les autres élèves, les regarde)		Crayon jaune	D (x2)
326	(00:17:38)	Une élève	Jaune		Crayon jaune	D
327	(00:17:39)	MO	(Lui sourit) Quelle est cette couleur ?		Crayon jaune	D
328	(00:17:40)	Les élèves	Jaune.		Crayon jaune	D
329	(00:17:41)	MO	(Hoche la tête, geste de la main vers le bas) Jaune. Très bien. (Pose le crayon, en prend un rouge) Quelle est cette couleur ? (Tend le crayon rouge et regarde les élèves)		Crayon rouge	Id (x2) D
330	(00:17:47)	Élèves	Bleu.		Crayon rouge	D
331	(00:17:48)	MO	(Sourit) Non. Vous vous êtes trompées.		Crayon rouge	D
332	(00:17:50)	Heipua	Rouge.		Crayon rouge	D
333	(00:17:51)	MO	(Hoche la tête en souriant et en la regardant, geste de main vers Heipua, et à voix plus forte) Très bien, Heipua ! Quelle est cette couleur ? (Tend le crayon rouge) Rouge (en souriant), regardez, c'est rouge. […]		Crayon rouge Crayon bleu	D Id D (x3)

Tableau 43 : Extrait de la matrice (valorisation des efforts de Heipua)

Les valorisations, marquées par des *FFA* verbaux (*"Très bien"*) et des signes d'approbation (hochements de tête, sourires) sont parfois doublées d'un déictique gestuel (pointage) ou verbal (désignation orale par le prénom) qui renforce la mise en visibilité des réussites individuelles et la satisfaction ostensible de l'enseignante. En l'occurrence dans cet extrait, Heipua est explicitement félicitée (MO-AC42[671] : *"Je l'ai valorisée"* ; MO-Coex107[672] : *"fortement"*) d'autant plus qu'elle a fait montre d'efforts (MO-Coex105[673] : *"parce que cette petite, elle parle pas souvent"*) aboutissant à une réussite à laquelle l'enseignante avait renoncé en abandonnant son questionnement au profit des autres élèves. Il est important pour l'enseignante de prendre soin de la face de chacun de ses élèves (MO-Coex957[674] : *"je fais attention à ce que l'enfant ne soit pas blessé par rapport à son estime de lui-même"*), particulièrement ceux qui lui semblent plus fragiles, ce qui se traduit par des gestes de valorisation (MO-Coex137-141[675]) :

> *"quand je vais vers l'enfant, je, je dis, hein, je nomme l'enfant […], j'ai vu, il a bien travaillé, bah je le valorise. Et après y'a d'autres moments, c'est tout l'ensemble. […] Et davantage ceux qui soi-disant sont perturbateurs […] soit qui sont inhibés, là, comme la petite Heipua, là, […] oui, je vais valoriser tout le monde, faire en sorte que tout le monde ait eu son moment de valorisation."*

Cette attention vise à favoriser leur implication (MO-Coex957[676] : *"J'ai peur que l'enfant se sente en échec et n'avance plus"*), particulièrement dans les séances en tahitien (MO-Coex71[677] : *"Je le*

[671] Annexe 4b, pp. 991-992.
[672] Annexe 4h, p. 1112.
[673] Annexe 4h, p. 1112.
[674] Annexe 4h, p. 1167.
[675] Annexe 4h, pp. 1114-1115.
[676] Annexe 4h, p. 1167.
[677] Annexe 4h, p. 1110.

fais davantage en tahitien"). Ainsi, elle *"valorise les réussites […] au niveau du groupe, mais après c'est plus individuel hein, pour euh... pour l'enfant"* (MO-Coex1021-1025[678]).

La gestion que fait Moea de son positionnement physique est une autre manière de sécuriser l'enfant. L'observation du comportement de l'élève la conduit à adapter sa posture (elle se baisse et se met à sa hauteur) qui se veut, le cas échéant, significative d'une proximité censée rassurer l'élève (MO-AC7[679]) :

> *"symboliquement, je veux […] qu'ils voient que je suis à leur niveau. […] Parce que pour moi, un enfant, c'est important quoi. […] c'est pour les enfants qui sont, je sais pas, ceux qui ont des difficultés. Pour dire que, voilà, moi aussi, Maîtresse, elle est là pour vous aider à... à comprendre..., à apprendre... Parce que je sais que souvent je leur dis " […] j'ai été enfant comme vous alors je, j'ai appris comme vous"."*

Les contacts physiques et l'adaptation de l'intonation participent également de cet effort de sécurisation. Ils permettent d'orienter l'élève perdu ou déstabilisé : *"Je vais le rassurer en le touchant et aussi en […] modulant mon ton"* (MO-Coex1001-1003[680]).

Plusieurs manières de faire, détaillées plus haut, pour imprégner les élèves et les socialiser scolairement, contribuent conjointement à rendre l'environnement d'apprentissage sécure. C'est le cas concernant la recherche de familiarité avec les tâches ou le lexique : *"Je vais pas les mettre dans un domaine, dans un endroit où ils connaissent pas […] parce que y'en a certains qui perdent leurs moyens"* (MO-Coex197[681]). L'homomorphisme des tâches demandées en français et en tahitien évite de déstabiliser les élèves. De même le recours à codifications par le jeu de posture, à des artefacts emblématiques comme la couronne de fleurs qui symbolise le passage à la langue tahitienne, est un élément sécurisant parce que ces artefacts et positionnements physiques constituent des repères *"pour les petits"* (MO-Coex59[682]). L'attitude constante de Moea en termes de marquage de ses attentes, de valorisation, permet de les rassurer.

Pour elle, une attitude dirigiste, en fournissant, voire en imposant des procédures, est aidante *"surtout par rapport à ceux qui ont des difficultés [qui] face à un échec […] baissent les bras"* (MO-Coex795[683]). Néanmoins, se reconnaissant une propension à l'autoritarisme (MO-Coex425[684] : *"Quand je m'entends, oh la la ! Et on me le dit aussi, "Attention..., attention... Moea...". je suis assez autoritaire"*), elle est vigilante à la compenser (MO-Coex421[685] : *"je modifie aussi ma posture par rapport aussi aux enfants qui sont devant moi […], je vais mettre de l'eau dans mon vin"*). Par ses déplacements et son observation du comportement des élèves (MO-Coex423[686] : *"le tempérament de l'enfant. J'observe beaucoup"*), elle module ses exigences et ses interventions (MO-Coex1007[687] : *"si je vois que tel ou tel enfant ne peut pas, n'arrive pas, je viens et pis je..., je le rassure, […] je lui demande déjà alors s'il a compris ou pas ce que je lui ai demandé de faire. Et après, je l'accompagne, je l'aide"*) pour s'adapter à leurs besoins et leurs personnalités (MO-Coex423[688]) :

---

[678] Annexe 4h, p. 1172.
[679] Annexe 4b, pp. 945-950.
[680] Annexe 4h, p. 1170.
[681] Annexe 4h, p. 1118.
[682] Annexe 4h, p. 1109.
[683] Annexe 4h, p. 1155.
[684] Annexe 4h, p. 1133.
[685] Annexe 4h, p. 1133.
[686] Annexe 4h, p. 1133.
[687] Annexe 4h, p. 1170.
[688] Annexe 4h, p. 1133.

"par rapport à leur bouille et par rapport à leur tempérament. Y'a des enfants qui font que […] je ne peux pas m'aventurer à les […] bousculer […] Je suis quelqu'un d'assez autoritaire et avec ce type d'enfants, je vais beaucoup plus être... pour les accompagner, pour les valoriser davantage. […] Au départ, ils ont peur, hein, parce que comme je, enfin, d'emblée, je fais peur."

Cette différenciation de son attitude est favorisée par les interactions au sein de petits groupes : *"quand j'ai un petit groupe, je peux facilement. […] y'a des enfants qui font que je vais davantage être beaucoup plus à les accompagner que d'autres où je vais... Je sais qu'ils peuvent le faire, je vais exiger que."* (MO-Coex433[689]). De son point de vue, *"être avec un petit groupe […], c'est beaucoup plus facile […] quand je suis en* reo tahiti*"* (MO-Coex293-295[690]), les temps collectifs en regroupement étant peu propices à la personnalisation des interactions. Bien qu'ils lui apparaissent comme une injonction incontournable (MO-Coex305[691] : *"on m'a dit de toujours le faire. Un temps de regroupement"*), ils s'avèrent à ses yeux inadaptés pour agir de manière appropriée en fonction des besoins de chaque élève, tant sur les plans pragmatique, relationnel qu'épistémique de la conduite de la classe. De manière insatisfaisante pour elle, elle privilégie dans cette configuration le contrôle du groupe au détriment conscient de la nécessité d'un accompagnement individualisé (MO-Coex425[692] : *"je vais hausser le ton quand y'a le, le bruit est trop fort. […] je n'aime pas trop les coins de regroupement, parce que c'est pas tout le monde qui, qui capte la consigne"*) en tentant de réaliser une sorte de compromis : *"Je fais pareil pour tout le monde mais sans trop les, les... les faire peur"* (MO-Coex429[693])[694].

Pour sécuriser les élèves, et particulièrement ceux qui montrent des difficultés à s'exprimer, Moea essaie de préserver pour eux des espaces de parole par l'installation et le respect des règles de prise de parole, qui leur offrent une opportunité de parler face au grand groupe. La canalisation, par ce biais, de l'expression spontanée des élèves offre un contrôle du volume sonore qui vise à améliorer le climat et ouvre un espace de parole potentiel pour les « petits parleurs » (MO-AC11[695] : *"je veux que ceux qui ne parlent pas […] spontanément, parlent. […] le grand groupe, ça s'y prête pas"*), comme le montre cet extrait du sous-épisode 5 (Rappel des couleurs) :

44	(00:02:13)	MO	(Se tourne vers les élèves en grimaçant) Ne criez pas. (Lève la main en regardant les élèves) Levez la main. Qui peut me dire (pointe la tache rouge) ce que c'est ? Qui ? (Regarde les élèves et fronce les sourcils tout en pointant la tache rouge. Des élèves lèvent la main)

Tableau 44 : Extrait de la matrice (préservation d'espaces de parole)

La configuration en petits groupes, avec moins d'interlocuteurs, est favorable à cet égard, ainsi que les démarches de modélisation, répétition et amorce-complément qui permettent de faire parler chacun.

---

[689] Annexe 4h, p. 1134.
[690] Annexe 4h, p. 1125.
[691] Annexe 4h, p. 1125.
[692] Annexe 4h, p. 1133.
[693] Annexe 4h, p. 1133.
[694] À cet égard, Moea réalisera quelques mois plus tard, à la faveur de nouvelles directives de sa hiérarchie, une lecture des prescriptions grâce à laquelle elle s'autorisera à modifier sa pratique dans le sens d'une plus grande cohérence avec son ressenti quant aux besoins des élèves : *"maintenant, depuis le, enfin depuis ce, ce, cette année-là, j'ai beaucoup changé ma pratique. Y'a une seule fois, le temps de regroupement, effectivement, c'est que le matin quand je fais l'appel, c'est tout, et après, ils sont… […] parce que entre temps, Madame Bip, notre inspectrice, la..., comment on dit, la spécialiste de la maternelle, est arrivée sur le Territoire, et nous a demandé justement de laisser les enfants évoluer selon leurs besoins et moi j'ai essayé de changer ma pratique, hein. Et comme je disais, le temps de..., et c'est beaucoup mieux, […] et je ne donne qu'une seule fois les consignes pour toute la matinée. Et après ils sont en ateliers et après ils tournent."* (MO-Coex305-307, pp. 1125-1126).
[695] Annexe 4b, pp. 954-955.

Pour Moea, la réassurance est porteuse d'un enjeu de taille en ce qu'elle conditionne l'assiduité scolaire[696] des élèves (MO-Coex151[697] : *"c'est mon enjeu à moi qu'ils soient présents tous les jours"*) dans un contexte polynésien où le décrochage scolaire est une préoccupation pour le système éducatif (MO-Coex145[698] : *"c'est pas gagné"*). Selon un principe qu'elle tient pour vrai, l'enrôlement dans la scolarisation est pour grande part du ressort de l'enseignante et dépend du rapport affectif que celle-ci entretient avec ses élèves. Elle incriminerait ses compétences relationnelles en cas de désertion des élèves (MO-Coex153-159[699] : *"qu'il veut plus venir […] parce que Maîtresse elle est trop […] méchante ou trop... […], ma hantise c'est que l'enfant ait..., ne m'aime pas, […] pas en tant que personne, en tant que maîtresse"*). En conséquence, elle marque du sceau de la proximité ses relations avec eux pour les sécuriser (MO-Coex557[700] : *ils associent ça, […] tu vois, le truc de sécurité"*) :

> *"Des fois, j'oublie de dire bonjour aux adultes. Moi je vais beaucoup plus dire bonjour aux enfants"* (MO-Coex541[701])

> *""Vous les adultes, vous passez après, c'est d'abord les enfants". Et je vois […] mes petits, les élèves quand ils arrivent, "Maîtresse, tu m'as pas fait mon bisou". […] si je le fais pas, […] quelque chose de bizarre, "Maîtresse, elle m'aime pas ?" "* (MO-Coex551-555[702])

Aussi soigne-t-elle ses gestes de valorisation qui ont d'après elle des implications positives sur l'assiduité des élèves : *"Ils sont pratiquement tous les jours là, parce que y'a un moment donné je les valorise"* (MO-Coex141[703]). Elle y voit la preuve qu'ils se sentent *"en sécurité"* (MO-Coex149[704]) grâce à l'*"atmosphère de confiance"* (MO-Coex61[705]) qu'elle s'est toujours efforcée d'installer : *"toujours ce sentiment de sécurité. J'ai toujours apparemment eu ce, ce, ce souci, enfin pour moi, hein, veiller à ce que les enfants soient bien dans la classe"* (MO-Coex351[706]). Par sa posture, elle cherche à leur signifier sa proximité et l'intérêt qu'elle leur porte (MO-AC7[707] : *"je veux faire passer ça aux enfants. […] Qu'ils se sentent à l'aise, qu'ils se sentent bien en classe avec, avec moi. […] je m'intéresse à eux"*) pour qu'en s'identifiant presque à elle (MO-AC7[708] : *"j'ai été enfant comme vous"*), ils assument un rôle d'élève osant solliciter l'aide de leur maîtresse (MO-Coex425[709] : *"je veux pas qu'ils, qu'ils aient peur de moi […] et je leur dis "N'hésitez pas. Vous ne comprenez pas, vous m'appelez, et vous me demandez""*).

Ses efforts de sécurisation de l'environnement d'apprentissage, même s'ils sont activés de manière intégrée (MO-Coex151[710] : *"Je dois le faire inconsciemment"*), ne sont pas sans lien avec une intention de dédramatisation du (difficile) rapport à l'école des Polynésiens, hérité du passé

---

[696] Nous signalons que ce paragraphe aurait pu se situer dans la partie 2, dédiée à la socialisation scolaire. La double appartenance de la thématique abordée ici montre à quel point les buts de l'enseignante sont enchâssés dans son activité.
[697] Annexe 4h, p. 1115.
[698] Annexe 4h, p. 1115.
[699] Annexe 4h, pp. 1115-1116.
[700] Annexe 4h, p. 1141.
[701] Annexe 4h, p. 1140.
[702] Annexe 4h, p. 1141.
[703] Annexe 4h, p. 1115.
[704] Annexe 4h, p. 1115.
[705] Annexe 4h, p. 1109.
[706] Annexe 4h, p. 1128.
[707] Annexe 4b, pp. 945-950.
[708] Annexe 4b, pp. 945-950.
[709] Annexe 4h, p. 1133.
[710] Annexe 4h, p. 1115.

colonial (MO-Coex827-829[711] : *"l'école, maintenant, ça devrait être un lieu où on dédramatise les situations douloureuses que les anciens ont pu vivre"*). Cet arrière-plan oriente son activité didactique et pédagogique (MO-Coex159[712] : *"ça joue beaucoup sur ma façon de présenter, de faire les apprentissages"*), sa manière d'évaluer les élèves en privilégiant leur observation continue[713] (MO-Coex1019[714] :*"les enfants, ils sont moins, ils sont moins stressés. […] parce que après l'enfant, il a plus envie de venir à l'école […]. Ils savent aussi que il faut travailler, […] mais on travaille, […] avec plaisir"*), ainsi que le soin, emprunt de respect mutuel, qu'elle porte aux relations avec les parents de ses élèves (MO-Coex717[715]) :

> *"Si tu es quelqu'un […] qui viens pour instruire, pour ne pas prendre de haut, enfin utiliser son statut d'enseignant pour rabaisser les parents, ils te le rendent bien, hein. […] Après, si tu traites mal aussi, leurs enfants, si tu t'adresses mal avec, enfin, si tu les considères comme des moins, pas des moins que rien […], bah, les parents, maintenant, ils se rebiffent, hein."*

En dernier lieu, la réassurance s'exerce au niveau du rapport inhibé qu'entretiennent les élèves à la langue tahitienne. Moea tient pour vrai que les élèves polynésiens sont enclins culturellement à se moquer aisément de situations dans lesquelles peuvent se trouver d'autres personnes[716] (MO-Coex87[717] :*"les Tahitiens, c'est ça, hein, ce sont des grands moqueurs"*), et corollairement, à avoir honte (MO-Coex957[718] :*"peut-être parce que c'est la culture, où pour un rien, on a honte"*). L'enseignante relève chez ses élèves ces phénomènes de moquerie et de honte au niveau de l'emploi de la langue, comme conséquence d'une forme de gêne liée à l'exposition à une situation peu courante (MO-Coex85-99[719]) :

> *"Pour certains, cette langue-là, ils se moquent, enfin, dès qu'ils entendent le tahitien, ils rigolent. […]"C'est rigolo, parce que tu parles [en tahitien]." […] c'est parce que ils ont pas l'habitude de, d'entendre ça chez eux. […] pour eux, c'est quelque chose de nouveau. […] Ça les surprend et puis leur manière de manifester leur surprise, et bah c'est de rigoler."*

L'idéologie de la pureté de la langue lui semble aussi être un facteur inhibant pour les élèves (MO-Coex1197[720] : *"Ils ont été tellement martelés […] "On mélange pas le tahitien et le français !""*), qui les conduit à une forte réticence, voire au refus de parler tahitien (MO-Coex1199[721] : *"leur solution à eux, bah autant ne rien dire ! Ne pas parler !"*). De plus, l'usage du tahitien est pour elle culturellement associé dans l'esprit des élèves à une manifestation de reproche (MO-Coex917[722] : *"c'est la langue où on gronde. […] Quand on est fâchés, on parle en*

---

[711] Annexe 4h, p. 1158.
[712] Annexe 4h, p. 1116.
[713] À ce titre, Moea a modifié ses pratiques d'évaluation à la faveur des nouvelles orientations institutionnelles, qui correspondent davantage à ses propres convictions : *"Quand j'ai eu ma formation, on nous demandait toujours à chaque fois, il fallait évaluer sur papier. […] bêtement je le faisais. […] C'est une grande préparation"* (MO-Coex1015, Annexe 4h, p. 1171). Dans les deux cas, elle s'est appliquée à se conformer aux prescriptions reçues, malgré le poids ressenti.
[714] Annexe 4h, p. 1172.
[715] Annexe 4h, p. 1151.
[716] Et ce, sans intention malveillante : *"se moquer, pas, pas de la personne, mais de la situation. Et ça, ça se re, enfin moi, je le vois ça, dans... même avec les parents hein, et puis c'est naturel pour eux de... de rigoler dès que quelqu'un se trompe, ou dès que quelqu'un se casse, par exemple, la figure, entre guillemets, tombe, trébuche, pour eux c'est "Ah ah ah ! Il est tombé !", dans ce sens-là. C'est pas la personne, mais c'est la situation dans laquelle, qui fait que on rigole. Voilà. Et c'est, voilà, on rigole"* (MO-Coex963, Annexe 4h, p. 1168).
[717] Annexe 4h, p. 1111.
[718] Annexe 4h, p. 1167.
[719] Annexe 4h, pp. 1111-1112.
[720] Annexe 4h, p. 1183.
[721] Annexe 4h, p. 1183.
[722] Annexe 4h, p. 1164.

tahitien"). Tout en étant vigilante à préserver leur face (MO-Coex957[723] : *"c'est pour ça qu'on va pas forcer justement les enfants"*), Moea s'efforce de renverser leur rapport inhibé à la langue tahitienne afin qu'ils comprennent que *"ça sert aussi à autre chose"* (MO-Coex921[724]) : *"tantôt je marque que je ne suis pas contente, tantôt je marque que je suis contente, c'est pour qu'ils comprennent que […] cette langue-là tahitienne n'est pas faite uniquement pour gronder"* (MO-Coex921[725]). Il en va d'un objectif patrimonial, en ce sens qu'il est important pour elle *"Qu'ils prennent conscience que cette langue, elle existe […] parce que après, elle a tendance à disparaître, à être […] submergée par ce qui nous entoure"* (MO-Coex925[726]) pour faire face à la concurrence du français, de l'anglais et de l'espagnol. Alors que Moea estime que l'école a un rôle à jouer dans la restauration d'un rapport harmonieux des élèves à la langue tahitienne, elle déplore une tendance paradoxale à renforcer la situation diglossique par le bannissement du « mélange » : *"C'est l'école qui dit "Ah ! Ici on ne doit parler que du bon français"[…], j'ai l'impression que bientôt on va, on va faire comme on faisait avant où on donnait […] le coquillage"* (MO-Coex1203[727]).

1.3.4. La gestion temporelle

La gestion temporelle de la séance est une préoccupation de l'enseignante afin de sécuriser l'environnement d'apprentissage. La séance doit en principe être relativement courte du fait de la faible capacité de concentration des jeunes élèves (MO-Coex955[728] : *"à cet âge-là, l'attention elle est brève"* ; MO-AC52[729] : *"le fait de, que ça traîne trop, ça les... fatigue aussi. Et après ils ont tendance à faire beaucoup de bruit"*). Le bref temps de concentration des élèves, allié au coût cognitif que représente une telle situation d'enseignement pour Moea (MO-Coex279[730] : *"ils ont tenu une demi-heure, c'est c'est beaucoup, hein. Tant pour eux que pour moi"* ; MO-AC19[731] : *"je commence à fatiguer"*), nécessitent que la séance en tahitien ne s'éternise pas.

En conséquence, elle se donne pour règle de clore rapidement la séance. À cet égard, il est à noter qu'elle détient l'initiative des ouvertures et clôtures de tous les épisodes et sous-épisodes de la séance, une manière de contrôler le temps qui leur est consacré et qui s'appuie sur l'observation des élèves et de leur état de vigilance (MO-AC58[732] : *"Ils ont lâché, là. […] ils sont moins présents. […] Ils sont plus très captivés"*). Elle exprime en entretien son désir de voir la séance arriver à son terme (MO-AC52[733] : *"Là, c'est "Vivement que la séance elle se termine !""*), ce qui se traduit en acte par des déplacements à travers la classe, des attitudes – mains sur les hanches (MO-AC52[734] : *"je me penche beaucoup moins"*), rangement du matériel, etc. – et des directives plus ou moins explicites adressées aux élèves et visant à les presser de terminer leurs

[723] Annexe 4h, p. 1167.
[724] Annexe 4h, p. 1164.
[725] Annexe 4h, p. 1164.
[726] Annexe 4h, p. 1164.
[727] Annexe 4h, p. 1183.
[728] Annexe 4h, p. 1166.
[729] Annexe 4b, pp. 1006-1008.
[730] Annexe 4h, p. 1124.
[731] Annexe 4b, pp. 961-962.
[732] Annexe 4b, pp. 1013-1015.
[733] Annexe 4b, pp. 1006-1008.
[734] Annexe 4b, pp. 1006-1008.

tâches (MO-AC52[735] : *"c'est une manie, je dis "Bah dépêchez-vous de ranger !". "Allez, vite, rangez !""*), auxquelles ils obtempèrent.

De la même manière, l'inconfort ressenti lors de la phase collective où elle s'exprime beaucoup et qu'elle considère comme peu favorable à la concentration et à la compréhension de chacun (MO-AC21[736] : *"ils décrochent facilement [...] quand on est en grand groupe"*), la conduit à écourter celle-ci : *"C'est pas une configuration que je fais durer longtemps. […] J'ai horreur, c'est une hantise […]. Il faut que je... il faut vite […] que je les... répartisse dans les groupes"*. Elle évoque la difficulté que représente pour elle cette configuration collective en expliquant que celle-ci ne répond pas de manière efficace à la faible capacité d'attention des élèves et s'avère peu favorable à *"la concentration et à l'apprentissage"* (MO-AC21[737]). Ressentant et cherchant à imprimer une forte pression temporelle (MO-AC18[738] : *"faut accélérer, […]*[739] *j'ai pris du temps […] je vais accélérer"*), elle s'applique à engager rapidement les élèves dans les tâches au sein des ateliers afin de s'économiser et de mieux répondre à leurs besoins. Par la mise en activité de tous les élèves, elle estime pouvoir se consacrer plus facilement à leur accompagnement, en travaillant particulièrement avec un groupe : *"je vais vite expédier […] parce que après je dois travailler avec le groupe 2"* (MO-AC18[740]). Notons enfin au titre de la gestion temporelle, l'anticipation en situation nécessaire selon Moea à la bonne conduite de la séance. En pensant à la suite de la séance alors qu'elle interagit avec les élèves, elle cherche en quelque sorte à avoir une longueur d'avance pour sécuriser l'environnement : *"obligée ! Pour que ça se déroule"* (MO-AC9[741]).

2. Généralisation et conclusion

Nos analyses nous ont permis de mettre au jour un certain nombre de tensions qui sous-tendent l'activité de Moea, et de repérer notamment quelques principes tenus pour vrais qui constituent la colonne vertébrale de son activité en situation. Ses verbalisations, rapportées aux observables de la séance, montrent en effet des paradoxes apparents qu'il nous semble pertinent d'explorer ici afin de mieux comprendre comment « tient » son activité au-delà même de la séance étudiée. Nous avons d'ores et déjà évoqué des frottements dans la conduite pragmatique de la séance qui voit s'affronter des logiques concurrentes : volonté de prendre le temps tout en imprimant une pression temporelle, délaissement de certains codes culturels (efficacité de la connivence mimo-gestuelle) au profit d'une médiation linguistique. Ensuite, l'enseignante subit un relatif inconfort au niveau relationnel dans son rapport aux élèves en contexte : nécessité paradoxale de faire preuve à la fois de distance et de proximité, une proximité qui de plus selon elle *"détonne"* (MO-Coex549[742]) culturellement et la rend *"bizarre"* (MO-Coex547[743]) aux yeux des Polynésiens.

---

[735] Annexe 4b, pp. 1006-1008.
[736] Annexe 4b, pp. 964-965.
[737] Annexe 4b, pp. 954-965.
[738] Annexe 4b, pp. 960-961.
[739] Sa manière d'adresser un *« Merci ! »* ferme aux élèves, lors de l'épisode 7 (Distribution des fiches) par exemple, est une façon pour elle de leur signifier *"On perd plus de temps"* (MO-AC23) Voir Annexe 4b, pp. 966.
[740] Annexe 4b, pp. 960-961.
[741] Annexe 4h, p. 953.
[742] Annexe 4h, p. 1141.

Mais c'est particulièrement au niveau épistémique que se concentrent les tensions au cœur de son activité, son embarras en séance LCP nous semblant trouver son origine dans son faible sentiment de maîtrise linguistique et par conséquent son malaise à enseigner le tahitien. Elle manque tellement d'assurance qu'elle compense par un poids important accordé aux auto-prescriptions, à la multi-vigilance, au contrôle, etc. Nous abordons dans un premier temps la manière dont son rapport au savoir en contexte est bousculé par le poids des prescriptions (au niveau institutionnel) et auto-prescriptions (au niveau personnel) à valeur compensatoire, avant de porter notre réflexion sur la manière dont l'imprégnation culturelle de l'enseignante contribue à orienter son activité face à ces tensions. Enfin nous nous appuierons sur le modèle É-P-R pour proposer une modélisation de l'activité de l'enseignante.

2.1. Un rapport au savoir chahuté par les prescriptions et auto-prescriptions

L'inconfort linguistique et didactique éprouvé par l'enseignante impacte le registre épistémique dans plusieurs directions. Nous aborderons tout d'abord le coût important que représente pour Moea l'enseignement des LCP, puis nous verrons qu''elle oppose deux modèles d'apprentissage et donc d'enseignement, et enfin qu''elle oscille entre deux définitions de son rôle auprès des élèves.

2.1.1. Poids cognitif de l'enseignement des LCP

Sous le poids de la prescription (MO-Coex665[744] : *"ça fait partie des programmes"*), l'enseignement des LCP représente un coût cognitif important pour l'enseignante, et touche à son sentiment de compétence au regard de l'auto-attribution d'un rôle modélisant du maître qui doit rendre la langue accessible aux élèves (voir plus haut). Elle exprime la difficulté à se conformer au volume horaire prescrit (MO-Coex1263[745] : *"je fais pas cinq heures hein. Je fais davantage peut-être... oui, on va dire quoi, deux heures"*), tout en en déplorant les conséquences négatives sur la transmission linguistique et culturelle (MO-Coex1263[746] : *"le LCP... tend à disparaître, […] c'est par rapport à l'école, aux enseignants […], même si il est dans les programmes, mais il tend à être mis de côté"*). À regret, la multiplicité des demandes institutionnelles conduit Moea à prioriser certains domaines, au détriment de l'enseignement des LCP : *"avec tout ce qu'on nous demande […]. Après ça c'est personnel, […] la priorité c'est pas vraiment le tahitien"* (MO-Coex1265[747]).

Le poids ressenti s'exerce également au niveau didactique et Moea déplore l'écart entre les injonctions reçues lors de sa formation initiale et les prescriptions actuelles. Elle incrimine la didactique très formelle et axée sur l'écrit à laquelle elle a été formée, qui lui paraît inadaptée à ses besoins en lien avec les orientations actuelles et son contexte d'exercice (MO-Coex941-943[748] : *"dans la formation à l'École Normale, c'était savoir écrire ou bien analyser des textes.*

[743] Annexe 4h, p. 1141.
[744] Annexe 4h, p. 1148.
[745] Annexe 4h, p. 1188.
[746] Annexe 4h, p. 1188.
[747] Annexe 4h, p. 1188.
[748] Annexe 4h, p. 1166.

[…] depuis la formation je ne le fais pas, vu que je suis en maternelle. […] j'ai perdu un petit peu ces gestes professionnels").

La tension sur le plan épistémique s'exerce aussi au niveau des objectifs assignés à l'enseignement des LCP. Moea privilégie sciemment la transmission linguistique, alors qu'elle est enjointe par les programmes officiels de contribuer à une transmission patrimoniale plus globale, notamment des pratiques culturelles traditionnelles : *"Actuellement, on est en train de remettre en avant la culture polynésienne dans les programmes scolaires"* (MO-Coex851[749]) ; *"c'est pas mon cheval de bataille, la culture […]. Moi, […] je m'attarde que sur la langue, sur le parler"* (MO-Coex929-933[750]). Elle ne se considère pas comme une *"défenseuse"* (MO-Coex871[751]) de la cause patrimoniale, à laquelle elle considère à regret, en parlant des élèves, qu'*"on les conditionne […], à l'école"* (MO-Coex1333-1335[752]). Elle limite les temps de transmission de la culture aux espaces officiellement banalisés à cet effet : *"c'est que ponctuel. […] Pour moi, c'est que à ce moment-là qu'on peut transmettre, entre guillemets, la culture. Lors de "la semaine du patrimoine""* (MO-Coex879[753]). Elle invoque deux raisons pour expliquer sa réticence à la transmission des pratiques culturelles dans le cadre scolaire. En tout premier lieu, elle se réfère à sa propre éducation, marquée d'une part par une certaine distance avec les revendications identitaires (MO-Coex873[754] : *"je transmets la culture polynésienne, mais sans pour autant être, comment on dit, trop fervente par rapport à la transmission de la culture"* ; MO-Coex933[755] : *"pour moi le tahitien, c'est uniquement la langue, c'est pas la culture. C'est pas s'identifier en tant que* ma'ohi*, moi j'ai pas eu cette éducation-là"*) ; et d'autre part par des souvenirs scolaires où la préoccupation culturelle était très peu présente (MO-Coex853-855[756] : *"Avant, quand j'étais à l'école, on faisait pas ça, hein. […] Alors que maintenant, on a cet engouement de remettre, de remettre en avant la culture polynésienne, le sport polynésien. […] y'a plein de manifestations qui se mettent en place contrairement à moi quand j'étais petite"*). En second lieu, elle exprime le poids que représente pour elle l'enseignement patrimonial des LCP (MO-Coex883-885[757] : *"avec tout ce qu'on nous demande dans le programme, dans les programmes, et bah pour moi c'est extrêmement lourd. […] c'est compliqué"*), auquel elle ne consacre donc pas une pratique régulière (MO-Coex877[758] : *"ça fait trop pour moi. Pour moi, ça fait trop artificiel. […] dans la pratique, franchement je, je je n'arrive pas à le faire régulièrement. Je le fais ponctuellement"*). D'où son choix de séances EN langue, et non DE langue et culture (MO-Coex859[759] : *"c'est exactement le même principe que lorsqu'on fait une séance en français, que l'on transpose uniquement en* reo tahiti*"*). Elle admet une part de responsabilité à son propre niveau en n'explicitant pas pour les élèves les enjeux épistémiques liés à l'enseignement de/en langue (MO-Coex1231[760] : *"je dis pas que "OK, on va parler en tahitien", on dit même pas pourquoi. […] moi en tant qu'enseignante je sais que je dois*

[749] Annexe 4h, p. 1161.
[750] Annexe 4h, p. 1165.
[751] Annexe 4h, p. 1161.
[752] Annexe 4h, p. 1192.
[753] Annexe 4h, p. 1161.
[754] Annexe 4h, p. 1161.
[755] Annexe 4h, p. 1165.
[756] Annexe 4h, p. 1160.
[757] Annexe 4h, pp. 1161-1162.
[758] Annexe 4h, p. 1161.
[759] Annexe 4h, p. 1160.
[760] Annexe 4h, p. 1186.

enseigner parce que c'est, les programmes disent que je dois enseigner, mais sinon les enfants ils savent même pas, même en maternelle").

S'ajoute un inconfort lié à l'idéologie de pureté de la langue. Dans l'unique but de répondre aux attentes du concours de Professeur des écoles, Moea a conforté son apprentissage du tahitien en utilisant de son propre chef des médiations d'un registre *"très soutenu, […] très imagé"* (MO-Coex1085-1087[761]), celui des écrits bibliques, avant de suivre des cours lui enseignant *"la version académique"* (MO-Coex1093[762]) de la langue. Malgré cet apprentissage formel éloigné du tahitien usuel, elle ne s'estime pas habile (MO-Coex1243[763] : *"c'est plus compliqué, le tahitien que le français"*), ce qui génère chez elle de l'embarras lors des séances de LCP et la conduit à des aléas verbaux avec reprises, assumés de manière plus ou moins gênée. C'est le cas par exemple dans le premier sous-épisode (Salutations) où elle exprime à haute voix *« je me suis trompée »* (MO-AC2[764]), ou lors du sous-épisode 17 (Couleurs des craies (groupe 1)) : *"j'ai laissé ma phrase et pis j'ai démarré l'autre phrase"* (MO-AC43[765]). La langue utilisable selon elle auprès de ses jeunes élèves n'est pas du registre académique, bien que ce soit celle préconisée en formation (et malgré son faible sentiment de compétence, à laquelle elle a pourtant été formée). Elle est trop complexe pour eux et nécessite des opérations de transformation linguistique qui lui demandent un effort considérable, source d'un inconfort certain sur le plan épistémique.

Nous l'avons vu plus haut, Moea est tiraillée entre principe de séparation des langues (en ne proposant que des séances intégralement monolingues et dans une langue « pure ») et recours provisoire mais néanmoins nécessaire au français lors des séances en langue tahitienne. Elle reconnaît l'*"intelligence"* (MO-Coex1227[766]) et les capacités linguistiques des élèves utilisant le mélange (MO-Coex1219[767] : *"mélanger les deux, c'est..., c'est une gymnastique importante que l'enfant pratique"*) et regrette que celui-ci soit discriminé dans le cadre scolaire, provoquant chez les élèves des phénomènes de honte, de refus, qui conduisent à la progressive disparition de l'usage du tahitien (MO-Coex1217-1223[768]) :

> *"On dévalorise. […] c'est la faute de l'adulte, enfin, de l'école. […] Et alors que pour moi, c'est sa façon de parler, faut accepter, hein. […] après c'est ce qui fait que le Tahitien, entre guillemets, après il a honte. […] La société fait que, les normes de l'école font que, les normes, enfin le code, je sais pas comment on dit, mais la société fait que on éteint."*

Cette différence de point de vue avec les prescriptions scolaires lui semble d'autant plus légitime que le tahitien contemporain (qu'il soit usuel ou académique) est issu du contact de langues inhérent au processus de colonisation. Le mélange est en quelque sorte inévitable pour elle : *"Au départ, y'avait une seule langue, mais après y'a eu la colonisation. […] ici on mélange beaucoup […], c'est parce que la plupart des mots en tahitien viennent de l'anglais"* (MO-Coex1225-1229[769]). S'expliquant par l'histoire du contact entre les peuples, être tahitien ne se confond pas pour Moea avec la maîtrise de la langue tahitienne, aussi déconnecte-t-elle la compétence de locuteur de l'affiliation identitaire (MO-Coex1325[770] : *"J'ai le droit d'être Tahitien sans parler Tahi-*

[761] Annexe 4h, p. 1176.
[762] Annexe 4h, p. 1177.
[763] Annexe 4h, p. 1186.
[764] Annexe 4b, pp. 939-942.
[765] Annexe 4b, pp. 992-993.
[766] Annexe 4h, p. 1185.
[767] Annexe 4h, p. 1184.
[768] Annexe 4h, pp. 1184-1185.
[769] Annexe 4h, p. 1185.
[770] Annexe 4h, p. 1192.

tien. Après ça s'apprend le tahitien. C'est une langue qui s'apprend"), réhabilitant par là-même le rôle de l'école en matière de transmission linguistique.

2.1.2. Apprentissage et transmission

En entretien, Moea évoque le paradoxe inhérent à l'hybridation dans la rencontre entre culture scolaire « à l'occidentale » et culture de la transmission « à la polynésienne », un paradoxe qui rend difficile pour elle de préciser avec exactitude ce que les élèves ont à apprendre à l'école, comme en témoignent ses hésitations dans ses verbalisations (MO-AC9[771]) :

> *"Qu'est-ce qu'ils ont à apprendre ? Bah tout ce qui est euh... En tous cas, enfin, pour moi, tout ce qui est euh... tout ce qui est dans le domaine du savoir, enfin du savoir, non tout ce qui est dans le domaine..., non pas le savoir, parce que la culture, enfin, ils ont..., c'est par rapport…"*

De son point de vue, deux rapports au savoir s'affrontent qui rendent compte de la coexistence de deux cultures distinctes : d'un côté une culture polynésienne centrée sur le savoir-faire, et de l'autre une culture française, dominante, valorisant les savoirs savants. Moea se positionne du côté de la culture polynésienne par l'utilisation d'un « on » inclusif (MO-Coex847[772] : *"on est une culture où on travaille beaucoup le savoir faire"*), tout en la dévalorisant du fait de son caractère supposément dépassé et peu adapté aux contraintes de la modernité (MO-Coex707[773] : *"on est une île qui est assez éloignée de la modernisation"*). Cet extrait de l'entretien de co-explicitation illustre la tension pour elle entre deux formes d'apprentissage (MO-Coex847-851[774]) :

> MO: *Certes on est une culture où on travaille beaucoup le savoir faire, et ils ont un savoir, mais pas par rapport à la société actuelle. C'est-à-dire que actuellement, on est plus imprégnés par la culture française que la culture polynésienne. Et la culture polynésienne, elle est plus, enfin, axée sur le savoir-faire, tout ce qui est, voilà, le savoir-faire, […]. Alors que la société française, elle, elle, enfin c'est une autre culture, quoi, par rapport à...*
> Ch: *C'est-à-dire que tu dis que la société française, elle serait plus intellectuelle ?*
> MO: *Voilà, plus intellectuelle.*
> Ch: *Et la société polynésienne, plus manuelle, artisanale ? C'est ça ?*
> MO: *Plus manuelle, plus artisanale, oui. Pour moi, c'est ça, hein. Enfin en général, hein, mais après on tend vers la société où on devient davantage plus intellectuel, pis on, on délaisse un petit peu tout ce qui est manuel.*

Elle exprime une domination de la culture de l'apprentissage « à la française » – nourrie par le souvenir d'une expérience de voyage scolaire où elle s'était alors sentie jugée négativement *"même aussi intellectuellement"* (MO-Coex815[775]) par les élèves métropolitains – et l'étend au ressenti plus ou moins conscient des Polynésiens (MO-Coex797[776]) :

> *"ils se croient inférieurs par rapport à ceux qui ont LA connaissance. […] ils ont tendance à ne pas valoriser leurs connaissances, parce que […] intellectualiser […] c'est être le nez dans les bouquins. […] Certains sont le nez dans les bouquins, mais d'autres, ils ont besoin justement, de... de toucher, de faire, de faire, ouais. Plus dans la pratique que dans le nez dans le bouquin."*

Sa lecture des prescriptions curriculaires installe une opposition entre deux rapports au savoir et à l'apprentissage, opposition qui la tiraille entre sa conscience du devoir (se conformer aux injonctions) et sa propre sensibilité pédagogique et didactique. Ce tiraillement a des répercussions sur son sentiment de compétence (MO-Coex753-759[777]) :

---

[771] Annexe 4b, p. 953.
[772] Annexe 4h, p. 1159.
[773] Annexe 4h, p. 1151.
[774] Annexe 4h, p. 1159.
[775] Annexe 4h, p. 1157.
[776] Annexe 4h, p. 1155.
[777] Annexe 4h, pp. 1153-1154.

> *“ le changement des programmes fait que il faut favoriser que l'enfant puisse apprendre par lui-même. Et après, nous on est là juste pour montrer l'évolution, la progressivité. […] j'y crois pas. […] On nous demande de faire quelque chose dont on ne sait pas comment faire. […] Enfin pour moi, c'est wouah, c'est, pas du pipeau, mais... ouh la ! […] C'est du discours.”*

En situation, nous avons pu voir que son activité est en cohérence avec ses convictions profondes (MO-Coex773[778] : *“à ce que moi je crois”*) : malgré l'imposition (fantasmée ?) d'une culture scolaire valorisant l'intellectualisation, c'est sur le principe d'apprentissage par imitation, qu'elle tient pour pertinent, que Moea déploie son activité d'enseignement en se montrant dirigiste et modélisante (MO-Coex791[779] : *“ça c'est moi qui fonctionne comme ça, mais avec les nouveaux programmes […]”*).

2.1.3. Instruire *vs.* éduquer ?

Alors qu'elle affiche un rôle d'instruction des élèves, une grande part de son activité est orientée vers leur éducation pour *“combler les lacunes familiales”* (MO-Coex827[780]), mais aussi, et nous l'avons vu, pour leur inculquer les codes du comportement scolaire. Ici, les registres épistémique et pragmatique se rejoignent : l'objet de savoir réel est de nature sociale, ce qui conduit Moea à ne pas le lier à l'instruction, mais à l'éducation. Ses verbalisations (citées plus haut mais que nous reprenons ici) en entretiens révèlent la difficile conceptualisation du rôle qu'elle s'attribue. D'un côté elle déclare MO-Coex825[781]) :

> *“les enfants sont là pour, pour être instruits. […] pour moi, un maître, c'est quelqu'un qui instruit, pas qui éduque. En premier lieu, c'est un lieu où les enfants peuvent avoir une instruction.”*

De l'autre, elle commente en ces termes son activité (MO-Coex799-895[782]) :

> *“on fait de l'éducation par rapport au domaine d'apprentissage, enfin au domaine transversal qui est vivre ensemble. […] ce qui va primer, c'est le savoir-être. […] C'est le socle, pour moi, hein, me concernant. […] le savoir il vient après.”*

L'impact contextuel contrarie en quelque sorte ses intentions premières et peut expliquer ce frottement entre la forme déclarative et la forme opératoire de sa connaissance (MO-Coex695-701[783] puis MO-Coex825[784]) :

> *“à un moment donné, on est même sur le domaine où il faut éduquer l'enfant, leur donner, pas de billes, mais presque des billes pour euh..., alors que ils ont pas pour certains, n'ont pas de la maison. […] après, on n'a plus le choix. Après, on se retrouve à être polyvalents. […] par rapport à la catégorie sociale, c'est pas tout le monde qui peut plus ou moins avoir des aides, par rapport à la modernisation qu'y a en ce moment, enfin dans laquelle on se trouve, et pis c'est un lieu où justement ces enfants qui ont ces... ces manques, peuvent avoir cette instruction.”*

[778] Annexe 4h, p. 1154.
[779] Annexe 4h, p. 1155.
[780] Annexe 4h, p. 1158.
[781] Annexe 4h, p. 1158.
[782] Annexe 4h, pp. 1156-1162.
[783] Annexe 4h, p. 1150.
[784] Annexe 4h, p. 1158.

2.2. Impact de l'imprégnation culturelle sur la pratique effective d'enseignement

2.2.1. Une pratique « métissée »

On peut penser que l'identité métissée de l'enseignante et son éducation en marge des revendications culturelles identitaires constituent des explications quant aux tensions ressenties vis-à-vis des enjeux épistémiques (MO-Coex1355-1365[785]) :

> *"Je suis métissée beaucoup […] Moi je me sens française, moi. Française. Tahitienne parce que je suis née à Tahiti, mais sinon sans plus. […] La culture tahitienne, de par mon éducation, c'est beaucoup profane, par rapport à mon éducation religieuse, oui. C'est pour ça, je crois que j'ai une distance entre le... la culture, la culture tahitienne […], moi j'ai mis d'emblée une barrière entre la culture. C'est pour ça que pour moi, la culture tahitienne, le fait d'aller danser sur les* mara'e*, par rapport à mon éducation religieuse, non, on m'a interdit de le faire, ça. […] pour moi, non, je peux pas. […] y'a des lieux où je mettrai jamais les pieds, hein, à Tahiti […] ma religion l'interdit […] Ça va dans le domaine spirituel."*

On lit dans ses verbalisations les ambivalences sous-jacentes (identité française *vs.* tahitienne, distance critique vis-à-vis de la culture traditionnelle, ancrage religieux, etc.) qui chahutent son rapport au savoir à enseigner en matière de LCP. Ni entièrement polynésienne, ni totalement occidentale, elle « métisse » en quelque sorte sa pratique.

2.2.2. Imprégnation culturelle

Face aux tensions éprouvées, les choix opérés par l'enseignante dans sa pratique effective révèlent l'impact de ses expériences culturelles sur ses manières de faire. Elle procède pour large part par homomorphisme avec son propre vécu (MO-Coex125[786] : *"Généralement, ce que je leur propose, c'est ce que moi j'ai vécu aussi"*). Le schème de bain de langage par familiarisation et imprégnation, qui structure son activité, reflète un parfait parallèle avec ses primes expériences d'acculturation linguistique, comme elle le verbalise en entretien (MO-Coex941-947[787]) :

> MO: *moi, j'ai plus vécu dans le bain de langage. […]*
> Ch: *Et du coup, la manière dont tu pratiques en classe...*
> MO: *C'est par rapport à moi, ce que j'ai vécu.*
> Ch: *Tu baignes tes élèves, comme toi, t'as été baignée ?*
> MO: *Comme moi j'ai été baignée, au niveau oral. Ouais.*

Les places relatives du français et du tahitien dans l'activité de Moea s'expliquent aussi par la place qu'elles occupaient dans son enfance :

> *"j'ai grandi dans le fait que ça soit que du français. […] Pourtant j'ai grandi avec le tahitien, mais c'est pas une langue que... que je vais utiliser au premier abord pour converser. C'est plutôt le français, hein, mais pas le tahitien."* (MO-Coex199[788])

> *"C'est ce que moi j'ai vécu, et pis… […] le fait d'avoir vécu […] personnellement des situations où la langue, […] on me parlait en tahitien mais je répondais, moi quand j'étais petite, je répondais en français."* (MO-Coex939[789])

Ainsi, la compréhension orale a primé sur l'expression orale dans le processus d'apprentissage, ce qu'elle reproduit dans son activité.

---

[785] Annexe 4h, pp. 1193-1194.
[786] Annexe 4h, p. 1113.
[787] Annexe 4h, p. 1166.
[788] Annexe 4h, p. 1119.
[789] Annexe 4h, p. 1165.

Ses pratiques religieuses à l'époque de l'école du dimanche ont également installé chez elle certains schémas auxquels elle se réfère pour conduire sa séance. Par exemple au regard de la place attribuée à la langue tahitienne (MO-Coex1077[790] : *"C'est juste de la traduction. […] C'était juste à ce moment-là qu'on avait du tahitien"*), ou bien en lien avec les interactions langagières (MO-Coex1055-1057[791] : *"la distribution de la parole, y'en n'avait pas vraiment. […] Il fallait juste écouter le moniteur"* ; MO-Coex1049[792] : *"Ils évitaient les débats parce que certains, ils étaient pas très à l'aise"*), ou encore à propos du fait de devoir se conformer à un type de comportement (MO-Coex1063-1065[793] : *"le moniteur ou la monitrice était en bout, et pis nous on était autour. […] pendant une demi-heure, on devait rester assis"*), et enfin relativement à son effort de dédramatisation de l'école, et notamment concernant l'évaluation (MO-Coex1037[794] : *"[la monitrice] faisait bien comprendre que quand on vient à l'école du dimanche, on n'est pas à l'école. Elle faisait bien la différence, justement elle ne, elle ne faisait pas d'évaluation"*).

Il en va de même concernant la mobilisation du *patautau*, facilitée par les pratiques sociales locales (MO-Coex739[795] : *"y'a ce vécu communautaire, davantage dans le district, là où nous sommes"*). Le *patautau* est saisi comme ressource pour enseigner (MO-Coex119-129[796]) en suscitant l'envie des élèves de faire ensemble :

> MO: *parce que comme c'est ce que j'ai vécu. […] c'est quelque chose que je peux partager justement avec les enfants. […]*
> Ch: *Et c'est intentionnel de fonctionner comme ça ? C'est pas, ou...c'est inconscient de ta part ?*
> MO: *C'est les deux. Mais c'est plus inconscient. Voilà. Parce que moi, enfin, lorsque je travaille, je veux que les enfants aient cette envie de... déjà de travailler, de participer.*
> Ch: *Comme toi, tu l'avais ressentie, cette envie de faire, quand t'étais dans cette configuration, en famille.*
> MO: *Voilà, quand j'étais petite, oui.*

Il n'est d'ailleurs pas surprenant que ses actions de transmission à visée culturelle doivent uniquement à l'entrain collectif (MO-Coex933[797] : *"Parce que c'est un travail avec les collègues, où on met en place pour valoriser la culture polynésienne"*) suscité par la semaine du patrimoine.

Moea est aussi fortement imprégnée de ses expériences de formation professionnelle (nous avons vu plus haut l'impact des prescriptions, tantôt inhibantes, tantôt engageantes au gré des évolutions didactiques, reçues dans ce cadre au sujet des LCP). Elle a également développé dans son activité d'enseignement des manières de faire (concernant l'installation des tours de parole) sur la base de son expérience professionnelle en tant qu'animatrice, puis formatrice en animation :

> *"c'est une déformation de formation BAFA. […] Et après, j'ai utilisé justement ça pour le faire avec les enfants. […] je transfère. Et tout ce que je fais, bah je fais, je fais le jonglage entre les deux, hein, que ça soit au niveau professionnel, que non professionnel."* (MO-Coex373-377[798])

Elle alimente donc son répertoire de gestes professionnels pour se montrer créative afin de répondre aux nécessités des situations. Son imprégnation culturelle lui fournit des outils et ressources dans lesquels elle puise de manière plus ou moins intentionnelle pour donner forme à sa pratique et composer avec les tensions qui sous-tendent cette dernière.

---

[790] Annexe 4h, p. 1176.
[791] Annexe 4h, pp. 1174-1175.
[792] Annexe 4h, p. 1174.
[793] Annexe 4h, p. 1175.
[794] Annexe 4h, p. 1173.
[795] Annexe 4h, p. 1153.
[796] Annexe 4h, pp. 1113-1114.
[797] Annexe 4h, p. 1165.
[798] Annexe 4h, p. 1130.

2.3. Organisation systémique de l'activité de Moea

L'activité de Moea s'articule autour d'un schème, « baigner sans noyer », qu'il nous paraît opportun de relier à son inconfort linguistique. Ce schème organisateur est décomposable en trois buts – l'apprentissage par imprégnation, la socialisation scolaire des élèves et la sécurisation de l'environnement d'apprentissage – qui interagissent en quasi-permanence au cours de la séance (ainsi par exemple, le soin apporté à la relation maître-élève permet à la fois de les sécuriser dans leur rôle d'élève et dans leurs apprentissages linguistiques et sociaux). Baigner sans noyer est avant tout un invariant opératoire articulé à un autre principe tenu pour vrai : les Tahitiens apprennent par imitation. Cette articulation du noyau cognitif du schème organise l'activité de Moea et engendrent, en lien avec son faible sentiment de maîtrise, un certain nombre de règles d'action, de prise d'information et de contrôle que nous synthétisons ici :

- Pour familiariser les élèves avec le tahitien, la compréhension orale globale – grâce à la redondance sémantique, au recours incontournable au français, aux modalités d'amorce-complément et aux simplifications et modélisations syntaxiques (*"Avec les petits, un seul mot"*) – prime sur les acquisitions linguistiques fines et sur la production orale spontanée des élèves (limitation du champ didactique) ;
- Signifier réussites et erreurs tout en limitant la correction des élèves évite que la production d'erreurs atteigne leur « image de soi » (Goffman, 1975) et vise à désinhiber leur rapport à la langue ;
- Le contrôle minimal d'une séance en langue tahitienne est favorisé par l'appui sur les situations ordinaires de la classe, la saisie opportuniste des circonstances (utilisation de l'activité spontanée des élèves pour didactiser la situation), l'adaptation en situation des exigences aux comportements des élèves, la limitation des temps collectifs (préférence accordée aux interactions duelles ou en groupes restreints, rapide mise en activité des élèves par l'enchaînement des tâches) et la multi-vigilance ;
- Un cadre clairement balisé permet de structurer et développer un comportement d'élève adéquat : en tant que détentrice du savoir, la maîtresse est une figure d'autorité (*"Ce que dit le maître, c'est parole d'évangile"*), elle positionne respectueusement les statuts, rôles et relations, montre, dirige pour automatiser progressivement, inculque et fait respecter les règles de prise de parole (*"Je veux parler, je lève le doigt"*) et cultive chez l'élève un esprit de persévérance ;
- Le sentiment d'appartenance communautaire (vivre et apprendre ensemble) se transmet *via* des ritualisations emblématiques et codifications gestuelles et impacte la relation maître-élève dont la qualité affective (valorisation, confiance, proximité) conditionne la fréquentation scolaire.

Les enjeux épistémiques, relationnels et pragmatiques mis au jour en collaboration avec l'enseignante dépassent le strict cadre de cette séance. Pour l'enseignante, il est important de donner envie aux enfants d'être élèves. À cet égard, elle sollicite fortement la dimension relationnelle (pôle R), laquelle est en tension permanente entre proximité et distance pour satisfaire à la fois la nécessité de donner aux élèves l'envie de venir à l'école et l'inculcation d'un comportement de type scolaire. Ce dernier correspond pour Moea à une condition nécessaire à la conduite pragmatique de séance(s) (pôle P). Il est aussi indispensable pour elle de mettre les élèves en situation d'apprendre par imitation (pôle É), et nous avons vu que selon qu'elle se donne le rôle d'instruire

ou d'éduquer, les pôles pragmatique et épistémique sont appelés à se rejoindre (conséquence logique du sentiment de manque de maîtrise linguistique et didactique). Par ailleurs, sa manière de déployer son activité est nourrie de ses expériences culturelles (notamment ses pratiques religieuses, professionnelles, linguistiques et communautaires), qui l'amènent à agir pour bonne part par homomorphisme avec son propre vécu. Nous proposons ici une modélisation rendant compte de la structure de l'activité de l'enseignante :

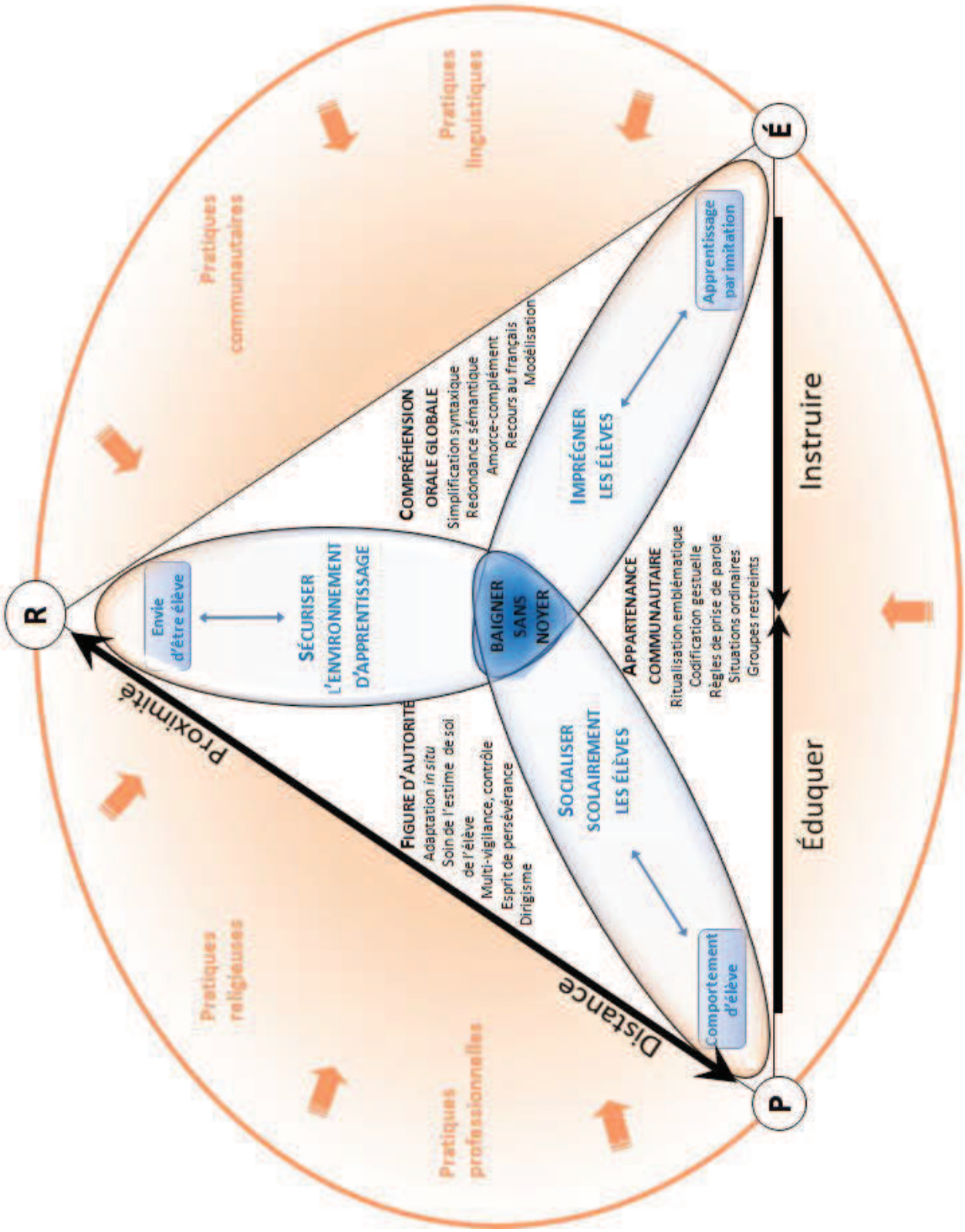


Figure 18 : Organisation systémique de l'activité de Moea

Notre description du schème « baigner sans noyer » propose une version scolaire des phénomènes repérés par Alì (2016) dans son travail de thèse comparant l'éducation informelle dans deux communautés, guyanaise et marquisienne (un des archipels de Polynésie française). Son étude ethnographique au sein de la communauté polynésienne rapporte la force du sentiment d'appartenance communautaire (très fort rapport de proximité entre les membres, allant jusqu'au sentiment d'appartenir à une seule et même famille) et l'importance des microsystèmes communautaires où sont transmises des données culturelles : *"L'équilibre microsystèmique dépend donc de la capacité d'enseigner aux plus petits les normes de base de la vie en communauté"* (Alì, 2016, p. 220). À cet égard, nous avons vu comment l'activité de Moea est à la fois soutenue et orientée par ce sentiment d'appartenance au sein de la communauté que représente la classe.

Les modalités d'apprentissage proposées par l'enseignante reflètent les modalités informelles de transmission extrascolaire, comme ici en termes des règles de vie : *"les aînés aident la mère quand l'enfant est petit, en s'occupant de lui, en reproduisant les interactions des parents et en enseignant aux cadets certaines règles de la vie domestique (surtout les objets et les lieux* tapu*, mais aussi certaines conventions sociales liées aux formes de politesse des plus grands)"* (Alì, 2016, p. 223) ; ou encore d'initiation à la pêche : *"Dans un premier temps, [les enfants] se contentent d'observer ce que les adultes font, et, après avoir parfaitement appris les gestes et les démarches à suivre, ils commencent à jeter leurs propres lignes et leurs filets"* (p. 221).

Au sein de la classe lors des situations d'enseignement des LCP, socialisation scolaire des élèves et imprégnation sont sous-tendues par le processus d'observation-imitation que favorise le « bain », le tout dans un environnement d'apprentissage que l'enseignante cherche à sécuriser. Nos résultats vont dans le sens de la reconnaissance d'un homomorphisme : de manière plus ou moins consciente, l'enseignante déploie son activité en classe à l'image de la transmission pratiquée plus largement dans son environnement culturel. Pour autant, cela n'exclut en rien les tensions[799] liées au propre positionnement de tout enseignant quant à son interprétation de ce qui doit être transmis culturellement en contexte scolaire.

CHAPITRE 3 – PORTRAIT DE TAUTIARE

Tautiare exerce en classe de CM1. La séance analysée (d'une durée de 45 minutes) est la cinquième et dernière d'une séquence dédiée à l'étude d'une légende polynésienne. Plus précisément, cette situation d'enseignement-apprentissage, intitulée « séance de lecture-compréhension » par l'enseignante, consiste à faire élaborer le résumé de la légende par les élèves. Dans un premier temps conduit en collectif, les élèves formulent oralement une description-interprétation des scènes de la légende, en s'aidant d'un guide méthodologique affiché au tableau et de cinq illustrations (images tirées de l'album de la légende) vidéo-projetées dans un ordre aléatoire. Les textes ainsi produits sont transcrits par l'enseignante au tableau, puis lus par différents élèves. Lors

[799] Alì, M. (2016) les définit en ces termes : *"Les éducateurs autochtones doivent, bon gré mal gré, transmettre des données culturelles issues de deux univers – le « traditionnel » et le « moderne » –, qui ne sont pas toujours cohérentes entre elles, comme c'est le cas des idées de réussite ou des valeurs morales à suivre"* (p. 306).

d'une deuxième phase, chaque élève doit individuellement reconstituer la frise chronologique de la légende en ordonnant les cinq images (sous forme d'étiquettes), puis écrire pour chacune d'elles le texte correspondant à l'appui des transcriptions inscrites au tableau. S'ensuivent une phase de correction collective puis de copie individuelle des textes adéquats, et enfin de lecture à haute voix. La séance s'achève en laissant les élèves terminer la copie.

Notre analyse de la séance LCP de Tautiare nous a permis de repérer de quelle manière son activité est organisée : celle-ci s'articule autour d'un schème de structuration de l'« autonomie » des élèves dans le résumé en tahitien d'une légende polynésienne. Nous présentons en premier lieu ce schème en en exposant les propriétés. Ce portrait donne ensuite lieu à une conclusion généralisant, à partir du modèle É-P-R, les principes d'action au fondement de l'activité de l'enseignante. Nous terminons cette présentation par une synthèse. Les données sur lesquelles sont fondés nos résultats sont issues de la matrice d'analyse de l'activité de Tautiare (Annexe 5b, pp. 1241-1337) ainsi que de l'entretien de co-explicitation que nous avons mené avec elle (Annexe 5h, pp. 1419-1501). Nos propos s'appuient sur des extraits de séance et de verbalisations (l'intégralité des illustrations figure en Annexe 5i, p.1502-1511).

1. Un schème de structuration de l'« autonomie » des élèves dans le résumé en tahitien d'une légende polynésienne

L'activité de Tautiare est organisée par un schème de structuration de l'« autonomie » des élèves dans le résumé en tahitien d'une légende polynésienne. Précisons d'emblée l'emploi des guillemets dans l'intitulé de ce schème : nous utilisons dans ce portrait la notion d'autonomie en référence aux propos de l'enseignante et selon sa propre acception du terme. Alors que la l'autonomie est la *« faculté de se déterminer par soi-même, de choisir, d'agir librement »* (suivant la définition du dictionnaire CNTRL), l'enseignante la circonscrit à la réalisation par les élèves des tâches qu'elle leur propose dans un cadre fixé par elle, soit une autonomie de réalisation. Ce schème est arrimé à un but : il s'agit pour l'enseignante d'« autonomiser » les élèves dans la construction du résumé en tahitien d'une légende polynésienne, c'est-à-dire de leur faire construire oralement le résumé de chaque scène de la légende en l'interprétant sans la décrire, puis de leur faire reconstituer l'ordre du texte du résumé : oralement puis à l'écrit en associant texte et image. Ce but se décline en deux sous-buts : structurer les tâches des élèves et les responsabiliser dans ces mêmes tâches. Ici aussi, précisons le sens donné aux notions de responsabilité et responsabilisation : il s'agit, du point de vue de l'enseignante, de l'*« obligation faite à une personne de répondre de ses actes du fait du rôle, des charges qu'elle doit assumer et d'en supporter toutes les conséquences »*, et non de *« rendre responsable en faisant participer aux décisions »* (définitions du dictionnaire CNTRL)[800].

Les divers éléments du schème sont présents de bout en bout de la séance : certains sont observables, d'autres ne sont accessibles que grâce aux commentaires de la praticienne dans l'analyse partagée. La combinaison de ces différentes sources et l'analyse qui en découle nous a conduite à dégager huit manières de faire ou règles d'action : l'enseignante s'appuie sur sa struc-

[800] Afin de ne pas alourdir la présentation et faciliter la lecture, nous n'utilisons plus les guillemets dans la suite du texte. Néanmoins, les termes d'autonomie, responsabilisation, etc. sont employés conformément à l'explication que nous venons d'en donner.

turation didactique de la séance, elle codifie ses attentes, fait preuve de rigueur et exigences, propose diverses formes d'aide, se pose comme une figure d'autorité, se garde d'afficher ses propres émotions, est attentive à préserver la face des élèves, et enfin, se montre vigilante à ne pas perturber l'activité de ces derniers. Ses manières de faire se répartissent ainsi au fil de la séance :

Structure de l'interaction		Unités de sens en AC	Manières de faire							
Épisodes			Structuration didactique	Codifications des attentes	Rigueur et exigences	Formes d'aide	Figure d'autorité	Masquage de ses propres émotions	Protection de la face de l'élève	Ne pas perturber l'activité de l'élève
Ouverture de la séance										
1	Annonces	1		x						
2	Salutations	2		x			x			
3	Date	3	x	x	x	x	x		x	
4	Retardataires	4		x			x		x	
5	Titre de la légende	5	x	x		x	x			
Résumé des diapos : dire										
6	Consignes de description (retardataires)	6	x	x	x	x	x	x		x
7	Résumé de la diapo 1 (Maui debout)	7 à 17	x	x	x	x	x		x	
8	Résumé de la diapo 2 (Hina s'apprête)	18 à 22	x	x	x	x	x		x	x
9	Résumé de la diapo 2 (Hina s'apprête)	23 à 24	x	x	x	x	x			
10	Résumé de la diapo 4 (Hina dans la pirogue)	25 à 27	x	x	x	x	x	x		
11	Résumé de la diapo 5 (Hina a peur)	28 à 32	x	x	x	x	x		x	
Lecture du résumé : lire										
12	Lecture des phrases	33 à 36	x	x	x	x	x		x	
13	Consignes de remise en ordre des images	37 à 39	x	x	x	x	x			
14	Remise en ordre des images	40 à 42	x	x	x	x	x		x	x
15	Consignes d'association texte-image	43 à 47	x	x	x	x	x		x	x
16	Synthèse	48 à 53	x	x	x	x	x	x	x	x
Copie du résumé : écrire										
17	Consignes de copie	54 à 57	x	x	x	x	x		x	
18	Copie du résumé	58 à 60	x	x	x	x	x		x	x
Lecture du résumé : lire										
19	Consignes de lecture du résumé	61	x	x	x	x	x			
20	Lecture du résumé	62 à 65	x	x	x	x			x	
21	**Fin de la copie du résumé**	66 à 67		x	x	x	x			

Tableau 45 : Répartition des manières de faire au fil de la séance

Nous sommes interpellée en premier lieu par la proportion très importante de certaines manières de faire dans cette séance. Dans la figure ci-dessous, nous représentons en bleu, leur proportion rapportée aux 21 épisodes et sous-épisodes de la séance ; et en rouge la proportion de leur présence au sein des 67 unités de sens[801]:

[801] Le Chapitre 3 de la Partie II (point 2.2.1.3.) présente notre méthodologie de recherche. Nous y avons développé notre manière de procéder à un double découpage de l'interaction que constitue la séance. D'une part, sur la base de la transcription de la séance traduite en français, les épisodes et sous-épisodes sont délimités par la forte cohérence thématique du contenu des échanges en classe. D'autre part, un découpage à partir des verbalisations de chaque enseignante en auto-confrontation permet de repérer, au sein même des épisodes, la signification particulière conférée par chacune à certains extraits de sa séance, ce que nous nommons « unités de sens ». Ce second découpage est donc basé sur celui réalisé *a posteriori* par les praticiennes elles-mêmes et constitue en tant que tel un indice de leurs conceptualisations de la situation.

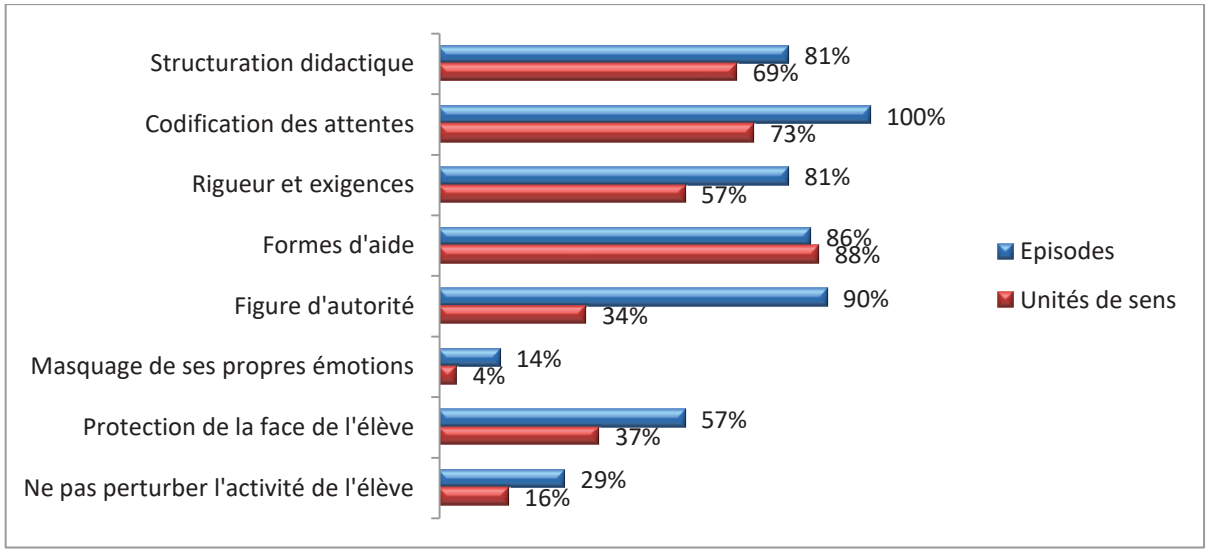


Figure 19 : Proportion des manières de faire sur l'intégralité de la séance

Ce graphique nous intéresse en ce qu'il rend visible le poids relatif de chaque manière de faire dans la séance. Plus une règle d'action est présente, plus son taux est élevé, et inversement, plus son taux est faible, moins elle est présente. Une manière de faire fortement représentée dans les unités de sens (en rouge) est un indice de la signification récurrente que lui attribue Tautiare *a posteriori* (c'est le cas pour les « formes d'aide » par exemple : 88%). Les épisodes étant généralement composés de plusieurs unités de sens, il est dans ce cas logique que leur soit également associé un taux important (en bleu : 86%). D'autres taux sont en revanche plus contrastés. Par exemple, alors que 34% des unités de sens font référence à la « figure d'autorité » de la maîtresse, cela représente néanmoins 90% des épisodes de la séance : cet écart signifie que même si « seulement » un tiers des unités de sens s'y rapportent, elles sont cependant réparties de manière équilibrée au gré des épisodes (un seul sous-épisode n'est pas concerné). Un taux plus faible quant à lui indique la moindre référence à cette manière de faire dans les verbalisations de l'enseignante en auto-confrontation et sa concentration sur quelques épisodes de la séance.

Certaines manières de faire sont visiblement prégnantes, leur importance numérique impliquant par conséquent qu'elles se combinent entre elles au sein des 21 épisodes et sous-épisodes constitutifs de la séance. La figure ci-dessous rend compte de cette « superposition » :

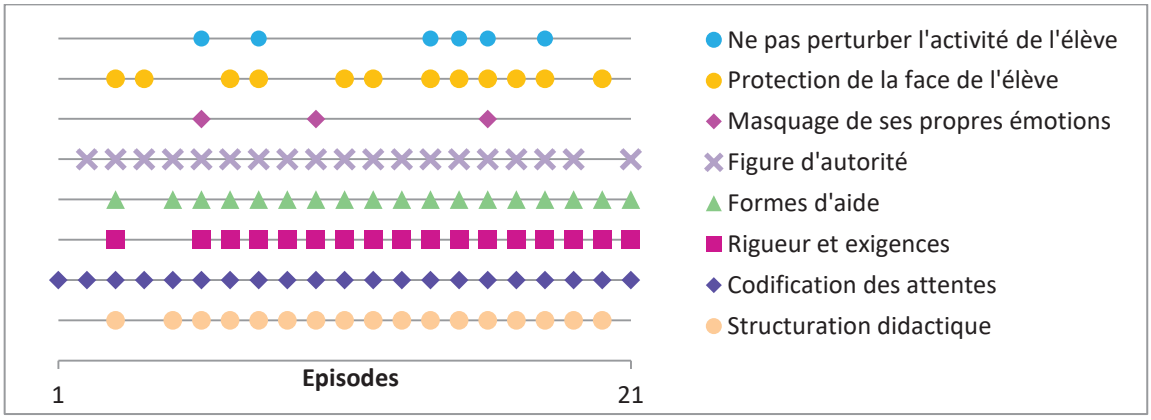


Figure 20 : Répartition des manières de faire au fil de la séance

Hormis « ne pas perturber l'activité de l'élève » et le « masquage de ses propres émotions », les autres manières de faire sont massivement articulées les unes aux autres au sein des épisodes, ce qui est un indice de la complexité de l'activité déployée par l'enseignante.

La proportion non pas absolue, mais relative (Fig. 21), occupée par chaque manière de faire sur l'intégralité de la séance confirme qu'il convient de porter attention à chacune d'entre elles pour en comprendre le sens du point de vue de l'enseignante.

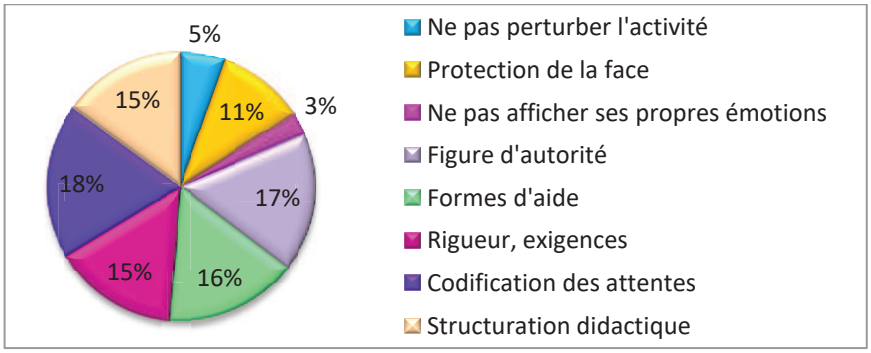


Figure 21 : Distribution relative des manières de faire dans la séance

Nos analyses nous ont conduite à inférer que ses huit manières de faire ou règles d'action s'articulent autour de deux concepts en acte : d'une part, celui de rigueur pour structurer les tâches des élèves, et d'autre part celui de neutralité formelle, les deux contribuant selon l'intentionnalité de l'enseignante à autonomiser les élèves dans cet exercice de résumé en tahitien d'une légende polynésienne. Malgré l'infériorité numérique de certaines manières de faire, nous les prenons en compte à la fois au regard des commentaires significatifs qu'elles ont suscités chez Tautiare, et à la fois parce qu'elles participent pleinement à la façon dont ces deux concepts en acte animent l'activité de l'enseignante. Nous dressons le portrait de Tautiare à partir de ses deux invariants opératoires en détaillant les règles d'action qui s'y rattachent.

1.1. La rigueur pour structurer les tâches des élèves

Quatre manières de faire sont articulées au concept de rigueur structurante dans la séance en tahitien menée par Tautiare : elle se montre exigeante, prend appui sur la structuration didactique de la séance, codifie ses attentes et procure des formes d'aide variées. Nous les développons successivement et montrons en quoi elles visent à autonomiser les élèves en structurant leur activité et en les responsabilisant au regard des tâches qui leur sont proposées.

1.1.1. La rigueur : un principe d'action multi-orienté

1.1.1.1. Les exigences linguistiques de l'enseignante vis-à-vis des élèves

Rigueur et exigence apparaissent dans 81% des épisodes. Il s'agit tout d'abord d'exigences linguistiques référées au niveau de scolarité des élèves (CM1) : pour l'enseignante, l'interlangue n'est pas acceptable dans le cadre des apprentissages scolaires (T-AC : début de l'entretien[802]) :

> *"le niveau CM1, il faut pousser un peu plus loin […] pour qu'ils aient un, une maîtrise du langage un peu plus structurée. […] j'estime que là, ils doivent faire des phrases correctes. […] j'ai un certain niveau d'exigence, que je ne tolère pas de mélange de langues. […] cette rigueur-là, c'est bien aussi pour eux, comme ça, ils vont se forcer à ne parler qu'en* reo *correctement et en français correctement. Je veux pas de l'argot. […] C'est complètement de l'argot."*

[802] Annexe 5b, pp. 1242-1244.

Le refus rigoureux de l'interlangue par Tautiare est incompressible (T-Coex863-865[803] : *"Faut pas tolérer. […] Faut vraiment avoir cette rigueur"*) même si elle conçoit que cela peut créer un blocage (T-AC : début de l'entretien[804] : *"cette rigueur que j'ai aussi, peut-être que ça les bloque ?"*). À l'opposé, un élève capable de combinaisons métalinguistiques intentionnelles révèle à ses yeux des compétences de haut niveau (T-Coex877[805] : *"Franchement, c'est intelligent"*). Pour elle, les élèves doivent s'appliquer la même rigueur que la maîtresse quant à la séparation des langues (T-Coex537[806]) :

> *"Tolérer cet amalgame de langues, non. Ils vont pas faire l'effort de , de , de parler qu'en français, et de faire l'effort pour parler en* reo*. […] il faut utiliser et bien séparer après. Sinon, si cet effort n'est pas fait, on va aller vers le charabia."*

Elle voit comme une réponse au clair positionnement de ses attentes (T-Coex123[807] : *"c'est mon exigence"*) les efforts des élèves pour ne s'exprimer qu'en tahitien (T-Coex123[808] : *"ils veulent pas me décevoir. Donc pour eux, c'est un échec que de ne pas savoir le dire en* reo tahiti*"*). Sensible à la notion de pureté de la langue, il existe à ses yeux plusieurs niveaux de tahitien : un *"mauvais* reo tahiti*"* (T-Coex525[809] : *"c'est de l'argot pour moi"*) ; un *reo "familier"* (T-Coex917[810]) (celui dans lequel elle situe son propre niveau de maîtrise) ; un *"bon* reo*"*, voire *"un excellent* reo tahiti*"* (T-Coex525[811]) (principalement utilisé par les anciens entre eux, les *matahiapo*, et notamment à l'occasion d'exégèses de textes bibliques à l'église : *"la maîtrise elle est carrément excellente parce qu'ils font […] des métaphores et tout"* (T-Coex915[812]) ; et un *reo* académique (celui formalisé et promu par l'Académie Tahitienne) dont il convient d'adopter les conventions d'écriture du tahitien à ce niveau de scolarité. Ainsi, pour Tautiare, *"j'ai une rigueur au niveau de la... lecture. […] cette rigueur aussi au niveau de l'écrit. […] là, j'ai l'écriture académique"*(T-AC17[813]). Dans son travail de préparation des séances LCP, elle s'impose une rigueur dont elle souhaite voir ses élèves s'inspirer (T-AC17[814]) :

> *"je ne maîtrise pas assez bien le* reo tahiti *[…] pour l'écrire correctement. […] donc j'ai toujours besoin du dictionnaire. […] Tu dois avoir cette rigueur, enfin, moi j'estime, hein. Je ne mélange pas […] l'écriture de, du Fare Vana'a [Académie Tahitienne], et l'écriture de la Bible. Non. […] je les habitue à l'académique. Et ensuite après, lorsque je ne suis pas sure, je demande à une élève d'aller dans le dictionnaire. […] ils vont vérifier […] c'est pas un signe de faiblesse. […] La rigueur. On n'apprend pas n'importe quoi aux élèves. Je n'aime pas."*

Sa rigueur quant à la qualité de la langue écrite académique se justifie au regard de ses exigences en termes de lecture (T-AC17[815] : *"C'est pas pour rien que j'écris en... en script. […] Pas en cursive. Parce qu'ils vont, ils doivent le lire après"*). Elle se montre vigilante sur le déchiffrage, la bonne prononciation, l'accentuation et l'expressivité et fait en sorte que de la part des élèves, ce qui est écrit au tableau soit *"Bien lu, voilà. Bien accentué, que ça soit pas de, pas trop écorché, je*

[803] Annexe 5h, p. 1495.
[804] Annexe 5b, pp. 1242-1244.
[805] Annexe 5h, p. 1496.
[806] Annexe 5h, p. 1472.
[807] Annexe 5h, p. 1434.
[808] Annexe 5h, p. 1434.
[809] Annexe 5h, p. 1471.
[810] Annexe 5h, p. 1499.
[811] Annexe 5h, pp. 1470-1471.
[812] Annexe 5h, pp. 1498-1499.
[813] Annexe 5b, pp. 1266-1267.
[814] Annexe 5b, pp. 1266-1267.
[815] Annexe 5b, pp. 1266-1267.

vais dire... monotone, et lorsque c'est un dialogue, faut mettre le ton qu'il faut"(T-AC61[816]), comme le montre cet extrait du sous-épisode 20 (Lecture du résumé) :

390	(00:43:44)	Élève	Hina s'apprête en pensant qu'elle va épouser un roi de Vahiria (T regarde alternativement l'élève et la phrase)
391	(00:43:55)	T	(Lève la main en avançant vers le tableau) Fais attention, hein, (pose son doigt sous un mot de la phrase) il y a une glottale. (Lit le mot en exagérant l'articulation et en glissant son doigt sous la phrase à mesure qu'elle lit) Hina (regarde l'élève en enlevant son doigt, puis le repose et le glisse sous la phrase en lisant la suite en accentuant certaines syllabes) s'apprête (regarde l'élève en enlevant son doigt, puis le repose et le glisse sous la phrase en lisant la suite en accentuant l'articulation) en pensant (lit la suite en posant successivement son doigt sous les mots et en regardant alternativement l'élève et la phrase) qu'elle va épouser un roi de Vahiria (Enlève son doigt, regarde l'élève). Redis-le (geste de moulinet de la main puis recule vers le côté de la classe. Bras croisés sur le torse, regarde l'élève).

Tableau 46 : Extrait de la matrice (rigueur relative à la prononciation et à la lecture expressive)

Dans l'exemple ci-dessus, elle repère une erreur et modélise en exagérant la prononciation pour faire repérer les accents : *"je m'applique pour que les autres prennent l'exemple"*(T-AC62[817]), car *"pour une lecture claire, fluide, il faut articuler"*(T-AC63[818]). Une dernière preuve de ses exigences linguistiques réside dans la récurrence de ses questions ouvertes adressées aux élèves, qui leur demandent plus de recherche par des réponses relativement élaborées. Par ce procédé, elle ne cède pas à la facilité, ni pour eux, ni pour elle, puisque cela peut potentiellement conduire à des incidents interactionnels (fréquentes absences de réponse par exemple).

De l'avis de Tautiare, l'apprentissage de la langue avec ces élèves aux acquis relativement faibles en tahitien (en comparaison avec ceux qu'elle a accompagnés au cours du projet ECOL-POM) nécessite une très forte activité de structuration de la part de l'enseignante : *"c'est seulement dans des structures bien particulières qu'ils parlent. […] c'est plus moi qui m'impose durant la séance de* reo tahiti*. C'est moi qui donne tout"* (T-Coex149[819]). Pour faciliter leur mémorisation (des structures, du lexique, du sens des scènes de la légende, de l'écrit), elle structure les interactions scolaires de plusieurs manières. D'une part, elle s'efforce de favoriser l'écoute entre pairs (T-AC61[820] : *"le fait qu'ils soient attentifs à la lecture de l'autre, […] ils vont mémoriser"*) car selon elle, *"les enfants acceptent plus les structures quand ça vient d'autres élèves, que quand c'est Maîtresse qui impose. […] ça entre mieux dans la mémoire des élèves"* (T-Coex389-391[821]). Dans ce sens, s'appuyer sur les premières réponses parcellaires des élèves permet aux autres de se remémorer la légende (T-AC13[822]) :

> *"il a amorcé le... le processus de... de la mémoire. […] Ça a déclenché des souvenirs dans... Enfin ce sont des bribes de mots qu'il y a dans le texte. […] Donc là […] ils ont mémorisé, alors ils ont dit "Ah oui, c'est 'e Hina'", et là, Teaura a dit "*E aha tera*" […]. Là, ils ont fait appel à leur mémoire".*

D'autre part, elle met en œuvre des procédés de répétition et d'amorce-complément : répéter et faire compléter collectivement la phrase amorcée est un support pour mémoriser et produire d'autres réponses, tel qu'illustré par cet extrait du sous-épisode 7 (Résumé de la diapo 1 (Maui debout)) :

81	(00:09:05)	L 'élève	Elle ne veut pas épouser l'anguille. (T regarde l'élève en souriant)
82	(00:09:08)	T	Haha. (Face au tableau, efface le troisième tiret, se tourne légèrement vers les élèves) Elle ne veut pas épouser...
83	(00:09:11)	Élèves	(En chœur) ... l'anguille
84	(00:09:13)	T	(Trace une flèche au tableau et lit en décomposant la troisième phrase qu'elle écrit 'Hina ne veut pas épouser l'anguille.') Hina ne veut pas épouser…
85	(00:09:22)	Élèves	(En chœur)... l'anguille.

[816] Annexe 5b, pp. 1323-1331.
[817] Annexe 5b, pp. 1331-1332.
[818] Annexe 5b, pp. 1332-1333.
[819] Annexe 5h, pp. 1436-1437.
[820] Annexe 5b, pp. 1323-1331.
[821] Annexe 5h, pp. 1455-1456.
[822] Annexe 5b, pp. 1262-1263.

Tableau 47 : Extrait de la matrice (procédés de répétition et d'amorce-complément)

Enfin, elle s'appuie fortement sur la lecture (T-AC14[823] : *"ils ont besoin de... plus seulement de l'entendre, mais de le voir, et de le lire, et de le mémoriser"*). Selon elle, dire et écrire simultanément aide les élèves à mémoriser la graphie et la prononciation (T-AC17[824] : *"le fait que j'écrive comme on parle, ça les... ça facilite aussi au niveau de l'écriture, […] le fait aussi qu'ils voient comment j'écris, […] après ils mémorisent"*). Par conséquent, il est d'autant plus nécessaire pour elle de faire preuve de rigueur dans les modèles qu'elle propose aux élèves en termes de prononciation, orthographe, graphie, etc. (T-AC26[825] : *"J'essaie d'être le plus juste possible. […] Je préfère […] marquer les accents là où je sais qu'il y a des accents, vraiment, hein, c'est, orthographe, sûr"*).

La demande d'écoute de la part de l'enseignante révèle la valeur qu'elle accorde à la parole d'autrui. L'écoute lui paraît indispensable à plusieurs égards, tout d'abord en termes de politesse et de respect pour libérer des espaces de parole (T-Coex659[826] : *"savoir écouter l'autre. C'est important. Écouter ce qu'il dit et ensuite après attendre le bon moment pour prendre la parole. Le respect mutuel"*), ensuite dans le but de valoriser la langue et inciter les élèves à s'exprimer en tahitien (T-Coex159[827] : *"le fait d'entendre d'autres parler en* reo tahiti*, "Eh, y'en a qui savent parler en* reo tahiti *! Moi aussi, je veux aussi parler en* reo tahiti *!". Et que pour ça, il faut qu'ils s'entendent parler"*), et enfin pour lui permettre de gérer les interactions de manière constructive auprès des élèves et entre pairs (T-Coex159[828] : *"je ne peux pas corriger convenablement un élève lorsqu'il s'exprime, si tout le monde prend la parole. Et ils ont besoin de s'entendre. […] Le fait, même aussi les autres, si les autres arrivent à corriger son partenaire, son camarade, tant mieux, au contraire, donc"*).

1.1.1.2. La demande de rigueur dans la réalisation des tâches

Tautiare fait preuve et exige de la rigueur dans la réalisation des tâches pour structurer l'autonomie des élèves. En effet, les dernières générations d'élèves manquent de plus en plus d'autonomie de son point de vue, ils ont tendance à se reposer sur la maîtresse : *"les enfants d'aujourd'hui, ils sont très intelligents, mais ils sont aussi plus sensibles et moins autonomes"* (T-Coex17[829]). Or, elle estime qu'ils doivent se montrer autonomes en CM1 : *"en Cycle 3, je dois plus m'effacer"* (T-Coex73[830]) et être *"moins directive […] pour qu'ils s'organisent et réfléchissent tout seuls"* (T-Coex663-667[831]).

Elle emploie divers procédés pour structurer leur autonomie. Le placement des élèves dans la classe répond à ce critère : l'enseignante a placé en fond de classe les élèves *"complètement autonomes"* (T-AC38[832]) et a gardé à l'avant ceux qui ont besoin d'être plus encadrés (T-

[823] Annexe 5b, pp. 1263-1265.
[824] Annexe 5b, pp. 1266-1267.
[825] Annexe 5b, pp. 1278-1280.
[826] Annexe 5h, p. 1481.
[827] Annexe 5h, pp. 1437-1438.
[828] Annexe 5h, pp. 1437-1438.
[829] Annexe 5h, pp. 1266-1267.
[830] Annexe 5h, pp. 1430-1431.
[831] Annexe 5h, pp. 1481-1482.
[832] Annexe 5b, pp. 1291-1293.

AC38[833] : *"Tous ceux qui sont normalement situés devant moi, hein, euh... ont quelques difficultés. […] Ils ont une mémoire très courte"*). Elle repère les signes de leur compréhension et engagement dans les tâches (T-AC38[834] : *"là ils sont perdus"*) et recourt à un procédé ritualisé censé les garantir : les élèves sont responsabilisés en ayant un maximum de trois occasions pour manifester leur incompréhension (T-AC38[835]) :

> *"Je compte exactement combien de fois je dis. Trois fois. Et j'estime que celui qui ne sait, enfin qui... au bout de trois fois, s'il n'a pas compris et il ne l'a pas dit, là, il passe un mauvais quart d'heure. […] Je m'assure par contre que tout le monde comprenne ce que je dis".*

Elle met à profit ces trois occasions pour redire, rappeler, préciser la consigne (T-AC39[836] : *"je suis encore plus précise, là"*). Au-delà, les élèves savent qu'ils doivent réaliser les tâches sans interpeler l'enseignante (T-AC39[837] : *"là, ils ont une dernière chance pour me dire qu'ils n'ont pas compris. […] Donc j'estime que durant le travail, ils n'ont plus à me poser de question. […] là, je tolère encore, mais après c'est fini"*).

Elle vise également leur autonomie sur le plan procédural, par exemple, par un découpage et placement correct du matériel sur leur pupitre (T-AC40[838] : *"ils ont l'habitude […]. La rigueur, au niveau de la... […] propreté du travail. […]. Si déjà ça, ils sont déjà bien structurés dans leur... sur leur table, normalement, après, ils n'auront pas de souci pour faire leur travail"*) ; ou en ritualisant des procédures, comme dans le sous-épisode 10 (Résumé de la diapo 4) (T-AC25[839] : *"là, on arrive à trois images, et là, c'est la quatrième, donc […] ils n'ont plus besoin normalement de mon aide. Donc ça doit faire tout seul"*), ou lors de la phase de synthèse (sous-épisode 16) : *"l'explication est rapide, c'est très bien, je n'ai rien à dire, je laisse faire. […] au bout de un, deux, trois, c'est bon, je laisse"* (T-AC51[840]). Elle pose aussi des questions aux élèves leur permettant de valider par eux-mêmes leur travail (T-AC45[841] : *"c'est par ces questions qu'elle remarque après qu'elle a fait faux"*), faisant ainsi en sorte qu'ils développent une relative autonomie en autocorrection. Elle accorde une grande importance aux essais autonomes des élèves (T-AC42[842] : *"qu'ils se reposent pas sur moi […], j'estime qu'ils doivent chercher chercher chercher chercher. Je ne suis pas là pour donner les réponses"*). Elle les responsabilise sur la mémorisation des tâches à effectuer en s'assurant de leur écoute (T-AC43[843] : *"Là, je leur dis d'arrêter leur travail, et d'annoncer le deuxième travail à faire"*) et en gestualisant (nous développons ce point plus bas) les consignes (T-AC43[844] : *"Donc ils vont se rappeler après de mes gestes […] et ils vont se mémoriser la scène"*). Elle les autonomise et les responsabilise en matière de gestion de leur temps de travail, grâce au minuteur par exemple pour les tâches de remise en ordre des images et de copie[845]. En conséquence, les élèves montrent de l'implication dans leur travail en

---

[833] Annexe 5b, pp. 1291-1293.
[834] Annexe 5b, pp. 1291-1293.
[835] Annexe 5b, pp. 1291-1293.
[836] Annexe 5b, pp. 1293-1294.
[837] Annexe 5b, pp. 1293-1294.
[838] Annexe 5b, pp. 1294-1295.
[839] Annexe 5b, pp. 1277-1278.
[840] Annexe 5b, pp. 1310-1314.
[841] Annexe 5b, pp. 1303-1304.
[842] Annexe 5b, pp. 1297-1299.
[843] Annexe 5b, pp. 1299-1301.
[844] Annexe 5b, pp. 1299-1301.
[845] Ou sur le plus long terme, notamment au sujet des évaluations : *" je planifie, hein, de toute l'année, voilà. […] Donc faites attention. Le travail doit être quotidien […] Donc je les préviens et je les prépare bien à l'avance"* (T-Coex727). Annexe 5h, p. 1486.

cherchant à conduire les tâches à leur terme : *"ils sont tellement automatisés, et vouloir terminer leur travail. […] c'est plus fort qu'eux. Travail non terminé, travail ahhh, ils sont frustrés"* (T-AC61[846]).

Tautiare considère que la rigueur organisationnelle est une caractéristique féminine, maternelle et l'associe à une volonté de sécurisation affective de l'élève (T-Coex593-609[847]) :

> *"Une femme a beaucoup plus ce côté, on va dire, ce contact plus facile avec les enfants. Sûrement parce qu'on est mère avant tout […]. On a un autre regard sur l'enfant qu'un maître. […] son regard aussi est beaucoup plus, on va dire moins maternel, moins protecteur. […] La maîtresse, des fois, elle est […] Une mère poule […] Tandis qu'un Monsieur, […] il sera moins […] on va dire, autoritaire que nous, […] moins rigoureux dans le travail, dans l'organisation du travail. Moi je trouve qu'on est mieux organisées que les hommes."*

La rigueur est un organisateur très puissant de l'activité de l'enseignante. Elle est considérée en effet comme sécurisante et protectrice pour les élèves comme pour la maîtresse (T-Coex441[848] : *"Cette rigueur est sécurisante aussi pour moi, pour me protéger aussi. […] Et de montrer cette rigueur, ça les rassure"*), mais elle peut se révéler contraignante (T-Coex593[849] : *"un peu plus de liberté, c'est bien aussi"*). Pour elle encore, masculin et féminin ont chacun des missions distinctes et complémentaires dans l'éducation des enfants. La rigueur sécurisante semble une qualité féminine, alors que la souplesse et l'autorité sont masculines. Mais alors même que l'on peut percevoir ces deux rôles articulés au sein d'une famille avec un père et une mère, qu'en est-il dans la classe ? D'après ce que nous comprenons, les valeurs féminines et masculines doivent se retrouver chez la maîtresse (ou le maître ?) car tous deux sont nécessaires pour les élèves (T-Coex593-607[850]) : *"y'a besoin des deux. […] Trop de rigueur de la maîtresse, […] trop de sécurité […]. Pour éliminer un peu ce côté affectif […] les enfants ont besoin aussi d'un maître pour l'autorité. […] Sur les comportements."*

À ses yeux, être rigoureuse est un trait personnel (T-Coex323-325[851] : *"je suis comme ça. […] C'est ma façon d'être"*), mais c'est aussi une nécessité professionnelle (T-Coex295-309[852] : *"Rigueur. […] Il faut. […] La planification. L'organisation"* ; T-Coex727[853] : *"c'est professionnel"*) et en exiger en retour de la part des élèves est une condition pour favoriser leur autonomie et leur réussite. Parce que cette rigueur est efficace pour elle-même, elle cherche à l'inculquer aux élèves (T-Coex289-291[854]) :

> *"Pour mieux travailler et pour mieux réussir. […] Si ce n'est pas organisé comme il faut, pour moi ça va être le fouillis et je n'ai pas de repère précis. […] C'est surtout aussi par rapport à moi, je trouve que c'est mieux organisé, donc ça marchera mieux. Si c'est le fouillis, ça marchera pas. […] C'est par efficacité. […] Pour la pratique, l'efficacité, un meilleur travail, une meilleure organisation."*

Elle tient pour vrai que l'autonomie des élèves se construit par mimétisme grâce à la rigueur structurante de la maîtresse (T-Coex87[855] : *"C'est un effet maître-élève […] ils sont aussi organisés, parce qu'ils voient que je suis organisée"*). À cet égard, elle rend visibles ses exigences (T-

[846] Annexe 5b, pp. 1323-1331.
[847] Annexe 5h, pp. 1476-1477.
[848] Annexe 5h, p. 1461.
[849] Annexe 5h, p. 1476.
[850] Annexe 5h, pp. 1476-1477.
[851] Annexe 5h, p. 1451.
[852] Annexe 5h, pp. 1449-1450.
[853] Annexe 5h, p. 1486
[854] Annexe 5h, p. 1449.
[855] Annexe 5h, p. 1432.

Coex457[856] : *"c'est moi qui impose cette rigueur, et donc si ils savent que je les observe, que je les suis […] et que je suis très pointilleuse, donc ils vont être sérieux aussi dans […] tous les travaux que je donnerai"*). Tautiare assume pleinement d'être identifiée par ses collègues par ce trait caractéristique de sa pratique (T-Coex297-301[857]) :

> *"mes élèves de l'année dernière m'ont eue, et là, je les ai fait envoyer chez un maître où il n'y a aucune rigueur. Mais le fait qu'ils aient eu cette organisation avec moi, et bah ils se gèrent bien tout seuls. […] Ils sont autonomes. […] Et le maître actuel qui les a, il a un réel plaisir. […] "Tu viens de la classe de Madame Tautiare ?". "Oui"".*

Autonomiser les élèves ne repose pas uniquement sur une gestion collective de la classe. Tautiare individualise aussi ses interventions, ce qui lui demande une bonne connaissance des élèves (nous développons ce point plus bas). Pour conduire les élèves à prendre par eux-mêmes des décisions les concernant, elle privilégie les interactions duelles. Pour elle, *"la communication, elle se fait élève-maître, ainsi, tout doucement. […] Très individuelle"* (T-Coex447-449[858]). Son rôle consiste à *"faire des remarques, ensuite après, c'est lui qui voit comment […] il pourrait faire pour…"* (T-Coex449[859]). Elle expose explicitement le constat de ses observations et délègue le choix des solutions aux élèves concernés (T-Coex451-453[860] : *"Après, ils décident de ce qu'ils vont faire. […] Je pose la situation et je m'en vais"*) ce qui marque à la fois la confiance qu'elle leur accorde et l'exigence implicite accompagnant cette modalité de résolution des problèmes[861].

De son propre avis, les « échecs » des élèves sont imputables à la maîtresse, ce qui justifie les modalités d'aide qu'elle adopte (nous le verrons plus bas) et la rigueur qu'elle s'impose dans son travail de planification. Devant les difficultés des élèves à interpréter la diapo lors du sous-épisode 10 (Résumé de la diapo 4 (Hina dans la pirogue)), elle en endosse la responsabilité (T-AC27[862] : *"je suis passée trop vite. […] et là, ils n'ont pas su me réinvestir. […] c'est toujours moi la fautive, […], c'est moi d'abord, jamais eux"*). L'endossement des responsabilités vis-à-vis des difficultés de chacun des élèves ne se réduit pas à cette seule séance, mais vaut pour l'ensemble de sa pratique (T-Coex465[863]) :

> *"c'est moi qui ai pensé cette séance. Donc c'est ma manière de voir, et si ça a pas réussi avec tel élève, c'est que y'a quelque chose qui m'a échappé. […] J'estime que c'est de ma faute, parce qu'il n'a pas acquis le savoir. Parce que c'est moi qui lui apporte le savoir."*

1.1.2. La rigueur dans la structuration didactique

1.1.2.1. Les apprentissages linguistiques visés

En second lieu, la rigueur de l'enseignante apparaît dans sa structuration didactique de la séance. La proportion très importante d'épisodes où apparaissent des actions et paroles liées à la conduite didactique de la séance (81%) est un indicateur significatif de ses manières de faire. Au

[856] Annexe 5h, p. 1493.
[857] Annexe 5h, p. 1449.
[858] Annexe 5h, p. 1462.
[859] Annexe 5h, p. 1462.
[860] Annexe 5h, p. 1462.
[861] Tautiare agit sur le même principe lors de la restitution des résultats des évaluations aux parents. Elle organise des rencontres individuelles au cours desquelles elle stimule l'autonomisation et la responsabilisation : *""j'attends de toi en correction comment tu vas faire. Corrige-toi un peu tout seul""* (T-Coex737). Annexe 5h, p. 1487.
[862] Annexe 5b, pp. 1280-1281.
[863] Annexe 5h, p. 1464.

titre des apprentissages linguistiques visés dans cette séance, Tautiare considère que l'exercice de résumé est difficile pour les élèves, comme pour elle-même (T-AC27[864]) :

> *"C'est la séance où j'ai toujours du mal à faire, c'est le résumé. […] le souci que j'ai, c'est les formulations des phrases. […] C'est difficile encore à cet âge-là. […] Ils n'ont pas les structures qu'il faut. […] c'est pas qu'ils ne savent pas, mais ils ont du mal à le dire. Donc ça les bloque beaucoup dans le langage oral."*

Pour autant, elle ne renonce pas à cette exigence didactique (T-AC19[865] : *"j'ai cette rigueur hein, d'aller, de les pousser jusqu'au résumé"*) et vise l'autonomie des élèves dans cette tâche (T-AC19[866] : *"le résumé, pour moi, c'est la finalité. Jusqu'à ce qu'ils produisent, eux-mêmes"*). Elle commente la difficulté de cet exercice scolaire, estimant qu'elle n'est pas liée à la langue utilisée, ni même au support utilisé (une légende) :

> *"Et c'est toujours […] la phase la plus difficile pour moi, le résumé, parce que un élève peut avoir très bien compris, mais le résumé il sait pas le faire. […] Et pour lui, résumer une histoire qu'il a comprise, c'est trop dur, c'est trop dur. […] C'est pas seulement en* reo. *Même en français aussi, ils ont du mal aussi à résumer. […] Même si ce n'est pas une légende."* (T-Coex503-507[867])

La séance est construire autour d'un but didactique clairement identifiable : faire produire oralement puis à l'écrit le résumé de la *Légende du cocotier*. Le choix de ce support de travail est justifié par l'enseignante par le fait que les seuls textes adaptés au niveau et à l'âge des élèves sont constitués de légendes écrites (T-Coex491[868]) :

> *"toutes les histoires, même les albums, là, qui ont été créés, c'est à travers des légendes […] sinon après je n'ai pas d'appui, vraiment de textes, on va dire adaptés aux élèves. […] Et les textes qui sont présentés aux élèves de cet âge-là, de primaire, c'est plutôt les contes, les légendes."*

C'est auprès du CRDP[869] et *"des personnes de la commune"* (T-Coex493[870]) qu'elle se fournit en ressources didactiques et pédagogiques spécifiques aux LCP.

Trois sous-buts didactiques sont visés. Le premier consiste à faire dire et faire parler les élèves. Elle s'applique par conséquent à les faire participer oralement (T-Coex181[871]) :

> *"qu'ils apportent aussi le lexique, s'ils ont du lexique et si ils savent le dire. Donc […] des fois, ils ne savent dire que des mots, mais pas de phrase. Donc si ils ont le mot, au moins qu'ils le disent. Pourquoi ? Parce que au moins ça va leur dire "En fait, je sais des choses en* reo tahiti*". Parce qu'ils ont toujours cette pensée que ils savent pas parler en* reo tahiti*, donc […] ils savent rien faire en* reo tahiti*. Et le fait de... de savoir, en fait qu'ils sachent quelles sont leurs capacités, que finalement "Ah non, je sais certains mots.""*

Pour développer leur confiance et leur motivation, leur faire prendre conscience de *"leur potentiel"* (T-Coex183[872]), il est nécessaire pour elle de stimuler leurs prises de parole par divers moyens. D'une part, elle profite de leur élan (T-AC7[873] : *"il faut les laisser […] là ils ont envie de parler, bah on parle"*). D'autre part, elle encourage les élèves à demander la parole pour produire des réponses à ses questions : par exemple dans le sous-épisode 7 (Résumé de la diapo 1 (Maui debout)), elle lève la main en claquant des doigts en signe d'incitation (T-AC8[874] : *"c'est un ap-*

[864] Annexe 5b, pp. 1280-1281.
[865] Annexe 5b, pp. 1269-1270.
[866] Annexe 5b, pp. 1269-1270.
[867] Annexe 5h, pp. 1468-1469.
[868] Annexe 5h, p. 1467.
[869] Centre Régional de Documentation Pédagogique.
[870] Annexe 5h, p. 1467.
[871] Annexe 5h, pp. 1419-1501.
[872] Annexe 5h, p. 1439.
[873] Annexe 5b, pp. 1255-1257.
[874] Annexe 5b, p. 1257.

pel") et désigne ceux qui lèvent le doigt pour signifier leur envie de participer (T-Coex 369[875] : *"Je préfère donner plus de liberté. […] Je préfère que ça vienne d'abord d'eux"*). Enfin, elle s'appuie sur les volontaires qui tentent timidement une réponse ou qui s'expriment spontanément sans demander la parole (T-AC7[876] : *"ils murmurent un mot, ils sont pas sûrs d'eux, bah je sollicite, […] je les encourage"*), comme dans le sous-épisode 16 (Synthèse) où elle profite de l'intervention spontanée de Manuari pour venir en aide à Bigael :

350	(00:37:12)	T	(Pointe l'affiche) Il y a les phrases, là-bas, regarde. (Avance vers le tableau en pointant les phrases, passe devant Bigael, se place de profil, pointe la troisième puis la quatrième phrase)
351	(00:37:17)	Manuari	(Inaudible) (T tourne la tête vers lui, recule)
352	(00:37:18)	T	Ah ! Manuari ? (Recule vers le côté de la classe en regardant Manuari) (Inaudible) Est-ce que tu peux aider Bigael ? (Pointe Bigael, puis la phrase) Elle, là. (Regarde Manuari, croise les bras, hausse les sourcils, puis regarde au tableau. Bigael regarde Manuari)
353	(00:37:23)	Manuari	(T montre le tableau à Bigael en le pointant) Hina regarde le cocotier (Bigael vient se placer à côté de T, en se tournant vers le tableau. T pose la main sur son épaule et pointe le tableau. T et Bigael se placent de profil sur le côté de la classe, bras croisés et regardent le tableau en écoutant lire Manuari) qui provient de la tête de l'anguille.
354	(00:37:31)	T	Tu pourrais relire à ton tour (Pointe la phrase et pose la main sur l'épaule de Bigael), Bigael (geste du doigt vers Manuari) ? (Avance avec elle vers le tableau, en plaçant sa main dans le dos de Bigael) Quelle est la phrase qui convient ? (Regarde le tableau en le pointant, puis regarde Bigael, geste du doigt vers Manuari derrière elle, puis pointe la phrase). Allez, montre-moi la phrase qui convient (avance vers le tableau, se tourne vers Bigael, pointe la quatrième phrase et commence à la lire). 'Hina s'apprête'. C'est cette phrase ?
355	(00:37:41)	Bigael	(Fait non de la tête)
356	(00:37:41)	T	Non. (Retourne se placer derrière Bigael, pointe Manuari en regardant Bigael). Allez, montre-moi la phrase qui convient. (Puis regarde Manuari et le pointe). Redis-le ? (T regarde la phrase, Manuari, puis la phrase. Bigael regarde T, puis Manuari. T pointe la phrase, Bigael se tourne vers le tableau)
357	(00:37:47)	Manuari	Hina regarde le cocotier qui provient de la tête de l'anguille.
358	(00:37:54)	T	(Hoche la tête, Bigael regarde T) Alors montre-moi la phrase (hoche la tête). (Bigael avance vers le tableau et pointe la bonne phrase en regardant T) Oui (hoche la tête), c'est bien cette phrase-là. (…)

Tableau 48 : Extrait de la matrice (appui sur les élèves volontaires pour faire parler les élèves)

Elle sollicite aussi les plus inhibés ou silencieux car *"le souci qu'il y a, c'est que c'est toujours les mêmes élèves qui veulent parler. Donc […] j'interroge un peu d'autres qui ont moins parlé"* (T-AC61[877]). À défaut de s'exprimer par eux-mêmes, l'exercice de lecture leur permet de parler, et à l'enseignante de les entendre (T-AC61[878]) :

> *"je suis vigilante sur ceux […] qui n'ont pas parlé, au moins là, ils vont parler […] ils n'ont qu'à lire. […] ils ont le support, voilà, écrit. Ils ont moins de difficultés, voilà. […] Et là, le fait que je les entende et ensuite je m'assure aussi que déjà au niveau de la diction, même si ils n'ont pas ce réflexe de parler, je vais dire, naturellement, mais au moins, au niveau de la lecture, qu'ils sachent lire. […] C'est difficile hein, mais la lecture, euh, au moins, y'a un domaine en* reo tahiti *qu'ils sauront faire, lire. […] au moins que j'entende au moins en lecture."*

Elle est attentive à solliciter certains élèves en particulier pour les maintenir engagés, soit parce que leur décrochage attentionnel est courant, comme Teni (T-AC49[879] : *"parce que lui, il se relâche facilement"*), soit parce qu'ils sont restés en retrait, comme Etienne (T-AC35[880]) :

> *"J'ai désigné. […] D'office. […] j'ai vu lors de la séance, pendant la séance, […] il n'a pas pris la parole, alors là j'estime que là, il doit prendre la parole à la lecture. S'il n'a pas participé à la conception des phrases, mais au moins à la lecture des phrases. [….] au moins qu'il se sente concerné, là, par la séance. […] Et qu'il voie que je ne l'oublie pas."*

Parce qu''elle a *"beaucoup travaillé aussi en arts visuels sur l'interprétation d'un tableau, et tout. Donc maintenant quand ils ont une image, […] C'est aller au-delà"* (T-AC6[881]), le deuxième sous-but didactique visé par l'enseignante consiste à faire interpréter et non décrire les

[875] Annexe 5h, p. 1454.
[876] Annexe 5b, pp. 1255-1257.
[877] Annexe 5b, pp. 1323-1331.
[878] Annexe 5b, pp. 1323-1331.
[879] Annexe 5b, pp. 1309-1310.
[880] Annexe 5b, pp. 1288-1289.
[881] Annexe 5b, pp. 1250-1255.

scènes de la légende. L'accès au sens de l'histoire par les élèves représente une condition nécessaire à l'atteinte du troisième sous-but, soit la reconstitution de la chronologie des scènes pour ordonner le texte du résumé (nous y revenons plus bas). Il importe à Tautiare de faire construire le contenu par les élèves eux-mêmes (T-AC14[882])

> *"je vais pas écrire ce que moi je... en tant qu'adulte, je vais dire, entre guillemets, expert, hein, en* reo tahiti*, […] je sais qu'est-ce qu'il faut écrire. […] C'est-à-dire que y'a, y'a des phrases, y'a des mots que je ne peux pas ne pas écrire, qui doivent figurer dans ce résumé-là. Mais tout vient, toutes les idées vont, elles viendront des élèves. Et moi, j'adapterai alors les mots dans leurs phrases. […] j'insérerai les mots, les mots, les mots, voilà, importants. Je ne vais pas imposer les phrases."*

1.1.2.2. Trois étapes clairement balisées

La structuration didactique de la séance repose sur trois étapes clairement balisées dans le déroulement des tâches liées au résumé : dire, lire, écrire, considérées comme incontournables par Tautiare (T-Coex509[883] : *"Il faut ces trois phases"*) car émanant des prescriptions officielles (T-Coex515[884] : *"c'est ce qui était imposé dans nos programme en 2012. Dire, lire, écrire. Les trois phases devaient être […] présentes dans nos séances"*). Le repérage des épisodes de la séance indique que l'interaction dans son ensemble correspond très exactement à ce schéma didactique dans la succession des tâches, ce qui nous permet d'inférer que l'enseignante parvient à contrôler le déroulement selon la structure qu'elle a planifiée :

- Ouverture de la séance (sous-épisodes 1 à 5 : salutations, dates, rappel du travail) ;
- Résumé des diapos : dire (sous-épisodes 6 à 11 : les élèves construisent oralement le résumé de chaque scène de la légende qui est alors transcrit au tableau par Tautiare) ;
- Lecture du résumé : lire (sous-épisodes 12 à 16 : les élèves lisent à voix haute les phrases successives inscrites au tableau puis ordonnent individuellement les différentes images de la légende et leur associent le texte correspondant, avant une synthèse-correction collective) ;
- Copie du résumé : écrire (sous-épisodes 17 et 18 : les élèves copient individuellement les textes du résumé en suivant l'ordre de la légende) ;
- Lecture du résumé : lire (sous-épisodes 19 et 20 : cinq élèves lisent chacun à voix haute les phrases associées à l'une des cinq scènes du résumé remises en ordre) ;
- Fin de la copie du résumé : écrire (épisode 21 : les élèves terminent la copie qu'ils avaient interrompue à la phase précédente).

Après une ouverture rituelle de la séance, les trois étapes se succèdent dans l'ordre prévu avant que s'ensuive une reprise de l'étape « lire », justifiée par le besoin de l'enseignante de s'assurer de la qualité de la lecture des élèves (puisqu'ils devront ultérieurement l'enregistrer oralement pour le blog de la classe). Elle interrompt donc momentanément la tâche de copie pour tous les élèves afin de les rendre disponibles lors de cette reprise : *"ensemble, on doit lire les phrases et je dois m'assurer que tout le monde déchiffre bien comme il faut les phrases"* (T-AC61[885]). Seuls cinq élèves lisent, Tautiare ayant prévu que les autres le fassent ultérieurement de manière autonome en s'enregistrant. Elle diffère ainsi son contrôle de la qualité de lecture de chacun (T-AC61[886] :

[882] Annexe 5b, pp. 1263-1265.
[883] Annexe 5h, p. 1469.
[884] Annexe 5h, p. 1469.
[885] Annexe 5b, pp. 1323-1331.
[886] Annexe 5b, pp. 1323-1331.

"Ils auront le magnétophone et ils devront s'enregistrer, ensemble. Et là, si ils m'écorchent un mot, bah ça veut dire qu'ils n'ont pas fait attention à..."). À l'issue de la lecture, elle leur octroie un temps supplémentaire pour reprendre et terminer la copie du résumé (étape « écrire »).

Sur le plan didactique, la maîtresse privilégie l'oral dans une perspective communicationnelle. Il est important pour elle que les élèves *"aient acquis […] du lexique et des structures, […] le* reo tahiti *à l'heure actuelle, c'est pour qu'ils puissent le parler. […] Je donne plus de valeur à l'oral, à la lecture et l'oral. […] C'est moins l'écrit à ce stade-là"* (T-Coex669-675[887]). En toute cohérence, elle ne fait intervenir l'écrit que lorsqu'une phrase orale est comprise des élèves *: "il faut pas que j'écrive la phrase et ils n'ont rien compris à la phrase"* (T-AC20[888]).

1.1.3. La codification des attentes de l'enseignante vis-à-vis des élèves

1.1.3.1. Une enseignante marquant fortement sa présence

L'enseignante procède à une importante codification de ses attentes. Cette manière de faire concerne l'intégralité des épisodes et se présente tout d'abord sous la forme d'une très forte présence se manifestant par un volume de parole conséquent. Tautiare occupe seule 86,8% des paroles (ce taux monte à 87,4% lorsqu'elle s'exprime en même temps qu'un élève)[889] :

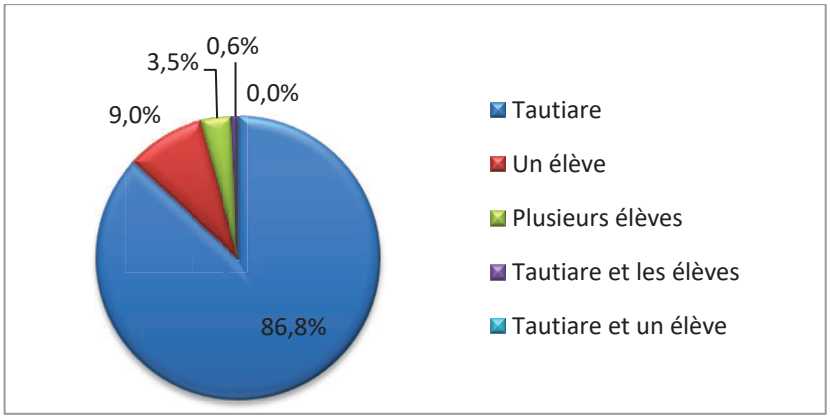


Figure 22 : Volumes de parole de la séance de Tautiare

En occupant ainsi l'espace de parole (9% du volume total sont détenus par un élève s'exprimant seul et 3,5% par des élèves parlant simultanément), elle prend une position haute, majorée par le fait qu'elle est responsable de la totalité des ouvertures et clôtures d'épisodes et sous-épisodes (à l'exception du 4ème où des élèves retardataires lui imposent de les prendre en charge par leur arrivée et leur présentation d'excuses en utilisant un honorifique, se plaçant de la sorte en position basse). Elle attribue son importante présence à son expérience auprès d'élèves plus jeunes requérant un fort encadrement et souhaiterait pouvoir s'effacer davantage, comme le lui a conseillé son inspecteur : *"je suis présente du début jusqu'à la fin, y'a pas un moment où je les laisse libres, s'exprimer, […] j'ai encore du mal. […] Il me fait "[…] vous êtes en Cycle 3, il faut les laisser à*

[887] Annexe 5b, p. 1482.
[888] Annexe 5b, pp. 1270-1272.
[889] Nous précisons que nous avons décompté les paroles ne faisant pas directement partie de la séance LCP, c'est-à-dire le tout début (en français, elle s'adresse à ses élèves à propos de divers éléments de la vie de la classe) et la toute fin (où, laissant les élèves terminer en autonomie leur tâche de copie, elle s'adresse en aparté au chercheur après avoir indiqué que la séance est terminée).

un moment donné, plus libres"” (T-Coex73-75[890]). Sa prosodie est également une manière de signifier ses attentes aux élèves dans le but de les responsabiliser. Par exemple, en ouverture du sous-épisode 5 (Titre de la légende), elle convoque l'attention des élèves par un phatique (T-AC5[891] : *« Vous êtes prêts ? »*) prononcé à voix forte ; ou à la fin du sous-épisode 13 (Consignes de remise en ordre des images), elle fait comprendre aux élèves par un *"ton de […] voix […] encore plus sévère"* (T-AC39[892]) que c'est leur dernière occasion pour demander des explications sur les consignes :. Elle est consciente de l'impact de sa manière de se montrer très présente (T-Coex155[893] : *"ma présence est très imposante"*) et l'utilise à la fois dans une fonction ayant valeur de convocation et à la fois servant au rythme de la séance, en augmentant son débit de parole par exemple (T-AC44[894] :*"Parce qu'ils ont dix minutes. […] Faut pas traîner"*) ou à l'appui de gestes (ce que nous développons plus bas). Il est en effet important pour elle que les élèves soient dynamiques lors des séances en tahitien et elle s'avoue déçue par leur attitude lors de cette séance : *"ce matin, ils étaient amorphes. […] Non, non, non, non, non, non, non, non. C'est intolérable ! (Rires) Pas quand c'est ces séances-là"* (T-AC67[895]).

1.1.3.2. Un espace codifié

Ensuite, Tautiare signifie intentionnellement ses attentes par une codification de l'espace (T-Coex81[896] : *"C'est exprès. Tout ça participe à l'apprentissage"*). Son bureau porte une nappe, marque du territoire réservé de l'enseignante, où les élèves ne sont pas censés venir : *"C'est mon espace. C'est codifié"* (T-Coex83[897]). Le tableau, dont la gestion est très structurée, est le centre d'intérêt qui mobilise l'attention des élèves tout au long de la séance : *"ça va être le centre donc d'intérêt. Il faut qu'ils regardent tous ce qu'il y a sur le tableau. […] j'ai positionné une feuille pas par hasard"* (T-AC5[898]). Des espaces y sont clairement délimités (Fig. 23) : celui de la date écrite en ouverture de séance (sous-épisode 3), celui de l'affiche-consignes pour introduire la phase d'interprétation des scènes (sous-épisode 6), celui de la projection des diapositives (les scènes de la légende), celui pour écrire les phrases des élèves résumant la légende (sous-épisodes 7 à 11), et celui de l'affiche-tableau utilisée pour la synthèse-correction collective (sous-épisode 16) :

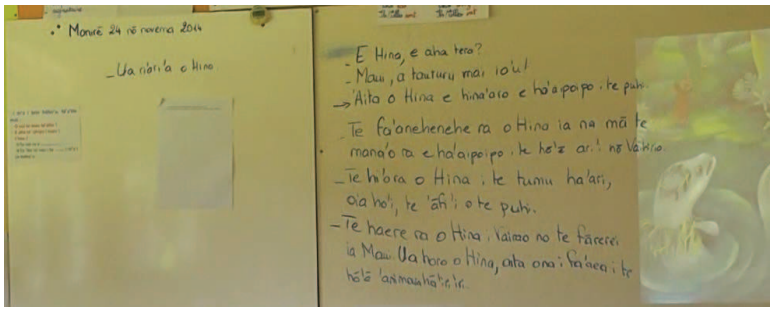


Figure 23 : Structuration du tableau

[890] Annexe 5b, pp. 1430-1431.
[891] Annexe 5b, pp. 1249-1250.
[892] Annexe 5b, pp. 1293-1294.
[893] Annexe 5h, p. 1437.
[894] Annexe 5b, pp. 1301-1303.
[895] Annexe 5b, pp. 1335-1337.
[896] Annexe 5h, p. 1431.
[897] Annexe 5h, p. 1431.
[898] Annexe 5b, pp. 1249-1250.

Cette structuration de l'espace du tableau vise à faciliter la prise de repères par les élèves, et par voie de conséquence, leur réalisation autonome des tâches successives.

Son positionnement physique dans la classe se veut significatif de ses attentes envers l'activité des élèves. Par un jeu d'effacement (mise en retrait sur le côté ou dans l'angle avant de la classe) et de présence (avancée devant les élèves, au milieu, à droite ou à gauche du tableau), elle cherche à cibler leur attention sur les éléments affichés ou vidéo-projetés – diapos, affiches, textes, etc., par exemple elle change de côté car *"c'est plus le texte que je veux qu'ils visualisent, c'est revenir à l'image"* (T-AC21[899]) – ou sur des consignes, questions, précisions ou indications. Ses variations de placement lui servent dès l'ouverture de séance (sous-épisode 2 : Salutations) : elle se positionne au milieu devant les élèves, face à eux pour signifier le début de la séance. Puis, après avoir pointé le tableau, elle recule en angle lorsqu'elle questionne les élèves. En s'effaçant ainsi, elle suscite leur centration sur le tableau afin d'obtenir leur attention. Elle enrôle les élèves en codifiant ses attentes par son positionnement physique. Cet extrait du sous-épisode 7 (Résumé de la diapo 1 (Maui debout)) illustre cette codification :

70	(00:07:57)	T	(Regarde la diapo, acquiesce, **avance vers le tableau**) "que veux-tu ?" (Écrit en haut du tableau de droite, à gauche de la diapo 'Eh Hina ! que veux-tu ?', met en tiret devant la phrase et trace un second tiret au-dessous). Alors, que peut répondre Hina ? (**Recule**, **se tourne de trois-quarts vers les élèves**, hausse les épaules, gestes de la main vers la diapo en la regardant, puis regarde les élèves). Que veut-elle ? (**Hausse les sourcils, plisse les lèvres**) Vous ne savez pas ? (fait non de la tête)
71	(00:08:22)	Un élève	Maui (inaudible) (T penche le buste en avant en souriant, hausse les sourcils et pointe l'élève avec un geste de la main vers le haut. En souriant, T **avance vers le tableau**, **se retourne de trois-quarts** en souriant vers l'élève)
72	(00:08:27)	T	Plus fort (regarde l'élève en souriant, geste du bras vers le haut)
73	(00:08:30)	Élève	"Maui, aide-moi !"
74	(00:08:33)	T	(Écrit 'Maui, aide-moi !' au tableau au second tiret) "Maui, aide..."
75	(00:08:36)	Élèves	(Plus ou moins en chœur) "...moi !"
76	(00:08:37)	T	(Finit d'écrire la deuxième phrase au tableau) Pourquoi veut-elle être aidée ? Pourquoi ? (Trace un troisième tiret, **se tourne de trois-quarts vers les élèves**, **recule en angle**, **regarde les élèves**) Levez la main.
77	(00:08:50)	Élèves	(Silence)
78	(00:08:51)	T	(Geste des mains vers l'avant, regarde la diapo, geste des mains vers elle) Pourquoi demande-t-elle à Maui qu'il l'aide ? (Joint les mains, **lèvres plissées, attend**. **Avance vers les élèves en haussant les sourcils, lèvres plissées**) Pourquoi ? (**Attend, recule en angle** en regardant et montrant la diapo, puis **se tourne vers Manuari** en le pointant) Manuari.

Tableau 49 : Extrait de la matrice (articulation du placement avec le jeu de question réponse)

Ce passage montre comment elle articule son questionnement et sa demande de réponses à son jeu de placement : effacée en angle de trois-quarts face aux élèves lorsqu'elle interroge, elle avance vers les élèves pour encourager une réponse ou pour insister sur une question, elle recule en angle dans une posture ostensible d'attente de réponse, etc. En appui, son visage est interrogateur lors du questionnement (et de manière systématique au cours de la séance) et souriant à l'apparition de réponses (ce qui n'est pas régulier). Elle explique ainsi la codification multimodale de ses attentes (faire produire des réponses aux élèves) par son jeu de placement (T-AC9[900]) :

> *"Ils ne regardent plus l'image. Tout est focalisé sur moi, ils me regardent, et là, non. Quand je vois que tous les regards sont sur moi, je […] m'écarte. […] je ne suis plus […] dans leur angle de vue. […] je suis obligée de le faire. Sinon, ils vont […] trop se reposer sur moi. […] Ça se fait euh implicitement. […] quand j'attends deux à trois secondes, si rien ne sort, je reviens et je réenvoie."*

Ce schéma interactionnel est permanent et structure tous les sous-épisodes hormis le premier et le dernier. Il s'agit là d'une règle d'action pour capter et orienter l'attention des élèves, mais qui vise aussi leur autonomie (T-Coex96-105[901]) :

[899] Annexe 5b, pp. 1272-1273.
[900] Annexe 5b, pp. 1258-1260.
[901] Annexe 5h, pp. 1432-1433.

Ch : *Alors, l'espace tu le codifies aussi grâce à ton positionnement. C'est-à-dire quand t'es au centre, […] c'est vraiment pour questionner collectivement, pour donner du rythme, et […] il me semble que implicitement, ça veut dire pour eux que l'attention elle doit être focalisée sur toi.*
T : *Oui, voilà. Mmm mmm. Et quand je me mets en retrait, l'attention doit être là (montre la diapo sur l'écran).*
Ch : *C'est ça, c'est ce que j'avais noté. Quand tu t'effaces en angle, en fait tu codifies d'une certaine manière ton attente de leur autonomie.*
T : *[…] C'est parce que c'est vrai que ma présence est imposante. Regarde, que si je suis là (pointe sur la diapo), y'a d'autres enfants ils vont être déconcentrés, ils vont plus me regarder que porter leur attention sur la vidéo.*
Ch : *[…] En fait, tu leur montres que c'est plus sur toi qu'ils doivent compter, c'est sur eux-mêmes.*
[…]
T : *Mmm, c'est voulu.*
Ch : *[…] Voilà, les amener à se focaliser sur le contenu de la tâche, en fait, que tu leur demandes.*
T : *De la tâche, voilà. Mmm mmm.*

Engager les élèves dans la recherche de réponse nécessite pour elle de codifier ses attentes par son jeu de déplacement, mais aussi par son attitude. Même si son *"positionnement physique est implicite"* (T-Coex129[902]), Tautiare adopte de manière récurrente une posture d'attente ostensible de réponse : en retrait, lèvres plissées, visage fermé, sourcils haussés, regard appuyé sur les élèves avec parfois un geste de convocation. Cette posture est particulièrement marquée dans le sous-épisode 7 (Résumé de la diapo 1 (Maui debout)) :

Figure 24 : Posture ostensible d'attente de réponse des élèves

Debout face aux élèves assis, l'enseignante les domine physiquement : le visage fermé, elle les regarde fixement de toute sa hauteur, les bras croisés sur le torse, en attente de leurs prises de parole pour interpréter la diapositive projetée au tableau mettant en scène le héros polynésien Maui, figure culturelle d'autorité :

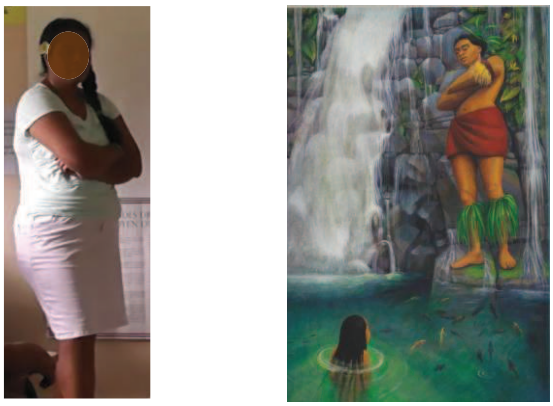


Figure 25 : Homomorphisme entre la posture de Tautiare et celle du héros de la légende (diapo vidéo-projetée de Maui debout)

En adoptant (à son insu) cette posture, elle entre en évocation avec le personnage (Fig. 25). Cette stature de l'enseignante, qui reprend celle du Maui, est significative de sa position d'autorité en tant que maîtresse.

[902] Annexe 5h, p. 1435.

Tautiare utilise aussi son positionnement physique dans un autre registre, cette fois pour faire preuve d'une présence discrète auprès de certains élèves dans les phases de travail individuel de remise en ordre des images (sous-épisode 14 et début du 15) puis de copie du résumé (sous-épisode 18 et épisode 21). La circulation de la maîtresse dans la classe est significative de réassurance et de son intérêt pour leur activité (T-Coex107[903] : *"je connais les élèves qui sont fragiles. Donc le fait de m'avoir à côté […] ça les rassure. C'est plus psychologique"*). Ses déplacements lui permettent d'observer et aussi de contrôler la qualité du travail réalisé par chacun (T-AC40[904] :*"je vais passer euh, passer derrière quelques élèves, je regarde euh au niveau du découpage"*) et de prendre des informations quant à l'avancée du savoir chez les élèves :

> *"je bouge tout le temps. Je ne lâche pas les élèves. […] Pour leur montrer que je suis là, mais aussi c'est un besoin pour moi, de vérifier si ils ont fait exactement ce que j'ai demandé, si ils ont compris, si... si ils ne sont perdus. Donc tout ça je dois vérifier. […] J'ai besoin de savoir s'ils ont compris la notion ou pas. Ils l'ont assimilée ou pas."* (T-AC43[905])

1.1.3.3. Une intense activité gestuelle

L'enseignante codifie ses attentes par une intense activité gestuelle destinée aux élèves, à la fois sur le plan quantitatif (il n'existe de « temps mort » gestuel que lorsqu'elle adopte sa posture ostensible d'attente – mais nous pouvons considérer que c'est un geste « sans mouvement », signifiant en soi – ou lorsqu'elle prend en charge la gestion du matériel), et aussi qualitatif. C'est ce dernier point que nous développons ici. Les gestes de Tautiare ont plusieurs fonctions. Ils impriment le rythme de la séance et captent l'attention des élèves (T-Coex81[906] : *"Donner du dynamisme à l'apprentissage, ne pas rester statique, chaque geste aussi pour réveiller certains qui... dont l'attention baisse. Donc le geste, […] ça remet l'attention […], c'est du théâtre"*). C'est par exemple le cas lors du sous-épisode 12 (Lecture des phrases) où par synchronie conceptuelle avec des gestes déictiques, elle pointe les phrases au tableau et désigne par pointage les élèves sollicités tout en alternant son regard entre les élèves qui lisent et le texte : ces gestes simultanés (qui se répètent à l'identique au fur et à mesure des phrases à lire) sont nécessaires aux yeux de l'enseignante *"pour qu'ils ne soient pas euh... à chercher, et qu'on perde pas de temps dans la lecture. Donc [elle] cible bien les phrases à lire"* (T-AC33[907]). Pour donner du rythme à l'activité des élèves, elle peut aussi accélérer son débit de parole en association avec des gestes batoniques, en frappant des mains par exemple, comme dans le sous-épisode 16 (Synthèse) : cette synchronie métadiscursive vise à engager les élèves sollicités à accélérer la correction de l'exercice (T-AC51[908] :*"là, il faut dynamiser […], je parle trala trala trala (fait un geste d'accélération)"*). Dans le même but, elle alterne dans ce même épisode synchronie conceptuelle de désignation par pointage, synchronie discursive de questionnement et de présentation de la réponse, convocation muette d'un élève par pointage, regard et geste de la tête, et anticipation conceptuelle pour faire compléter la phrase amorcée (T-AC51[909]) :

> T : *Voilà, et... et je leur demande, je pose la question "Alors pourquoi, et ça, et ça, et ça ?"* […]
> Ch : *D'accord. Et tous les gestes que tu fais, c'est pour bien euh...*

[903] Annexe 5h, p. 1433.
[904] Annexe 5h, pp. 1294-1295.
[905] Annexe 5b, pp. 1299-1301.
[906] Annexe 5h, p. 1431.
[907] Annexe 5b, pp. 1286-1287.
[908] Annexe 5b, pp. 1310-1314.
[909] Annexe 5b, pp. 1310-1314.

> T : *Voilà, pour que... ça s'enchaîne, ça s'enchaîne, ouais. Et pour qu'ils voient que, hein, ça s'active. Mmm. Il faut dynamiser, tu vois, regarde (montre sur l'écran), là, ils sont un peu lents, il faut réac, il faut les... les booster, sinon y'en a d'autres qui vont dormir...*

Ce recours aux gestes lui permet une gestion pragmatique de la séance (la faire avancer en rythmant et accélérant) tout en ciblant son discours uniquement sur le versant épistémique, soit la synthèse du résumé (corrections, explications, demandes de précision) en langue tahitienne.

Tautiare utilise aussi les gestes pour favoriser la compréhension en évitant le recours au français (T-AC20[910] : *"en* reo tahiti*, je ne parle pas en français. Donc il faut que je sois expressive aussi dans mes gestes"* ; T-Coex209[911] : *"j'allie la parole et le geste pour la compréhension"*, un procédé qu'elle a *"beaucoup utilisé en CP et en CE1 […] et ça marchait bien"* (T-Coex191[912]). En somme, ses gestes ont pour fonction de symboliser une structure grammaticale, du lexique, une consigne, une scène, etc. Le guidage par un geste métaphorique ou kinesthésique (en redondance conceptuelle ou en illustration muette) peut être nécessaire pour que les élèves se remémorent sans perdre de temps le lexique et le verbalisent eux-mêmes. C'est une manière de faire comprendre la question ou d'induire la réponse (T-Coex223[913] : *"c'est les guider dans leurs réponses. […] mon geste incite, induit la réponse"*), comme dans cet extrait de l'épisode 9 (Résumé de la diapo 3 (Hina et le cocotier) :

164	(00:13:11)	T	(Continue d'écrire 'le cocotier'). Le..., le coco..., le cocotier. Alors, qu'est-ce que c'est, le cocotier ? (Se retourne de profil vers les élèves, **monte ses mains vers son cou, hausse la tête et les mains**)	K
165	(00:13:18)	Des élèves	(Inaudible, T acquiesce, puis se tourne vers le tableau pour écrire)	Id
166	(00:13:19)	T	(Écrit la suite de la cinquième phrase en même temps qu'elle parle 'provient de la tête de') En fait, il provient de la tête de...	
167	(00:13:21)	Élèves	(En chœur)... l'anguille. (T continue d'écrire)	

Tableau 50 : Extrait de la matrice (guider vers la réponse)

L'enseignante commente ainsi ce moyen d'évocation : *"(Se mime) Hina elle est en train de porter la tête de l'anguille. […] c'est pour leur rappeler comment on disait ça […] le terme exact. Donc le fait d'avoir fait ça (mime). […] C'est un rappel. […] là ils visualisent la scène"* (T-AC24[914]). Elle leur fournit en quelque sorte des images mentales. Les occurrences de ce procédé de rappel en mémoire sont nombreuses, et de l'avis de Tautiare, cette manière de faire guide et donne confiance aux élèves (T-Coex235[915]) :

> *"c'est un repère aussi, on va dire de confiance pour les enfants. […] En fait, mon geste va faire rappeler la phrase. […] Donc après ils voient le déroulement de la séance, mais surtout le déroulement de l'histoire. […] Le geste leur permet d'être guidés."*

Elle y a notamment recours pour les relancer lorsqu'elle perçoit par leurs silences, leurs hésitations ou leurs réponses erronées, les difficultés des élèves à répondre (T-AC27[916]) :

> *"quand j'ai fait ça (se mime), […] y'a le geste, avec, après ils se souviennent. […] ça veut dire "Elle s'enfuit". Donc soit ils se rappellent pas, soit ils ne voient pas cette image, soit ils ne voient pas l'expression, donc c'est à moi de guider (se mime) […] Je fais le geste, mais ils doivent le dire."*

Une forte concentration de gestes accompagne la passation des consignes pour structurer la tâche. Cet extrait du sous-épisode 13 (Consignes de remise en ordre des images) montre l'articulation de l'intense activité gestuelle de l'enseignante avec ses indications orales :

[910] Annexe 5b, pp. 1270-1272.
[911] Annexe 5h, p. 1441.
[912] Annexe 5h, p. 1440.
[913] Annexe 5h, p. 1442.
[914] Annexe 5b, pp. 1276-1277.
[915] Annexe 5h, p. 1444.
[916] Annexe 5b, pp. 1280-1281.

277	(00:19:38)	T	A peur. (Avance devant les élèves au milieu, main tendue vers l'avant) Alors, vous avez bien vu les images (montre la diapo de la main en la regardant, puis regarde les élèves. Se tourne vers eux), donc il y a cinq images (montre cinq doigts d'une main et fait un geste de haut en bas avec l'autre main en la regardant), alors vous allez mettre dans l'ordre qui convient (refait le geste de haut en bas) pour l'histoire. (Se dirige vers son bureau, y prend des fiches-images photocopiées) Alors pour l'instant (se redresse face au élèves, montre les fiches-images), elles ne sont pas dans le bon ordre (gestes des bras pour mimer le désordre), à vous de les ordonner (montre les images d'une main, et de l'autre, fait des gestes de haut en bas), et ensuite de disposer (prend une fiche-tableau sur son bureau), de coller ces images sur cette feuille (tend la fiche-tableau devant elle et fait glisser un doigt le long de la fiche), selon... (lève la main et la descend de haut en bas)	D (x2) M (x4) D M D M D
278	(00:20:17)	Une élève	...l'ordre qui convient.	Id
279	(00:20:18)	T	(Baisse la main, acquiesce) ...l'ordre qui convient. (Visage fermé) Attention, hein ! Mmm ? (Regarde la diapo puis la fiche-tableau). Donc il y a le titre, ici (montre l'emplacement du titre du doigt sur la fiche-tableau et regarde les phrases au tableau), et donc vous allez prendre les différentes phrases (pose un doigt sur la diapo en la regardant, et tapote le tableau de haut en bas, puis regarde les élèves) et les écrire (pose son doigt de haut en bas sur la fiche-tableau) sous l'image qui convient (tend les images vers les élèves). (Silence, regarde les élèves, hausse les sourcils) Vous comprenez ? Qui n'a pas bien compris (fait non de la tête) ce que je viens d'expliquer ? Levez la main en l'air. Vous avez bien compris ? (Hoche la tête) Vous allez couper ces images (tend les fiches-images), vous allez les coller (descend son doigt le long de la fiche-tableau) dans le bon ordre selon l'histoire (lève les bras et le descend). Vous avez compris ? […] (A voix forte, face à une élève du fond de la classe) Alors attention, vous mettez votre nom ici, et la date (pointe le haut de la fiche-tableau avec son doigt) […] Alors je répète (se place devant, face aux élèves, leur montre la fiche-tableau). Vous coupez les images (mime les ciseaux avec ses doigts et pointe la diapo), mmm? Vous les collez ici (pointe sur la fiche-tableau de haut en bas) en suivant l'ordre de l'histoire (lève le bras, main ouverte et descend jusqu'en bas) de la légende du... (buste en avant, lève la main en joignant le pouce et l'index)	Id D (x2) M D (x2) Id (x2) D (x2) M D (x2) K D (x2) M (x2)
280	(00:22:43)	Élèves	(En chœur) ... cocotier.	

Tableau 51 : Extrait de la matrice (passation de consignes)

Il s'agit là d'un procédé tout à fait significatif employé par l'enseignante. La présentation multimodale des paramètres de l'exercice (en synchronie conceptuelle : gestuelle, verbale, avec artefact) lui est utile pour illustrer les tâches à réaliser : l'association gestes-paroles suffit à certains élèves pour comprendre la consigne, alors que l'association gestes-paroles-monstration avec le matériel est indispensable pour les autres (T-AC37[917]) :

> *"Là, je ne montre pas l'exercice, là je le dis. Donc je suis obligée […] de l'oraliser et de le gestualiser. […] et lorsque j'ai fini de le dire, là je vais prendre les images plus l'exercice, et là, comme ils ont déjà au préalable les gestes (se mime), donc ils savent exactement ce qu'il faut faire. […] Le dire sans le montrer, pour ceux qui ont compris. Et ensuite le dire avec les, l'exercice. […] Là sans le matériel, là avec le matériel."*

Elle fait correspondre ses gestes à l'organisation spatiale adoptée au tableau pour cadrer leur activité cognitive (T-Coex203-205[918]) :

> *"le fait d'avoir déjà organisé comme ça, donc ils savent que c'est dans cet ordre (gestes verticaux). Sinon, j'aurais fait ça (gestes horizontaux). […] Donc comme ça ils sauront dans quel ordre il fallait ranger. Donc là, je les oriente déjà dans leur travail. Mmm. Directive."*

Elle procède de manière similaire, par redondance sémantique, lors du sous-épisode 17 (Consignes de copie) en optant pour une présentation multimodale qui vise à faire visualiser aux élèves la tâche attendue : elle pointe au tableau les images et les phrases dont elle parle, elle illustre le dialogue et la tâche à effectuer.

Ses gestes lui servent à fixer ses attentes, conformément à sa conception multimodale de l'interaction avec ses élèves pour soutenir leur compréhension de la tâche. Le sous-épisode 12 (Lecture des phrases), où elle cherche à faire lire correctement les phrases du résumé composées par les élèves, montre par exemple comment son regard alterne entre l'élève et le texte pointé pour lui faire comprendre que la tâche de lecture n'est pas terminée :

> *"je cible bien les phrases à lire. […] parce qu'ils doivent se concentrer (montre les phrases écrites au tableau) sur tel mot, tel mot."* (T-AC33[919])

[917] Annexe 5b, pp. 1290-1291.
[918] Annexe 5h, p. 1441.

"elle a hésité à continuer parce qu'elle ne sait pas où se trouve l'autre mot (se mime en train de suivre du doigt la phrase écrite au tableau). […] Donc alors que là, j'ai pas arrêté (se mime en train de suivre du doigt la phrase écrite au tableau en changeant de ligne), j'ai pas dit "Non, c'est pas fini, donc continue". […] Non. On continue. Voilà. […] Je reste. […] Et elle continue." (T-AC34[920])

Son regard prend fonction de consigne implicite. C'est par des pointages muets qu'elle désigne la phrase à lire, interpelle et engage l'élève à poursuivre sa lecture. De manière similaire, le retard conceptuel par un regard appuyé avec un signe de la tête suffit à faire comprendre à Bigael que c'est à son tour de réaliser la tâche attendue dans le sous-épisode 16 (Synthèse) :

348	(00:36:37)	T	[…] (Attend, hausse les sourcils) Et l'image suivante ? Bigael ? (regarde Bigael en haussant les sourcils puis geste de la tête vers la table en la regardant puis en regardant le tableau. Bigael se lève, se rend à la table, prend une image, avance vers le tableau et y colle l'image sous la quatrième. T la regarde) […]

Tableau 52 : Extrait de la matrice de Tautiare (fixer ses attentes)

Les consignes d'interprétation des diapos (sous-épisode 6) sont fortement structurées, à la fois dans leur contenu et dans leur forme :

35	(00:03:28)	T	[..] (Se redresse, geste du doigt vers l'avant, recule en angle de trois-quarts face aux élèves en pointant le tableau de la main gauche et en montrant cinq doigts de la main droite). A présent vous allez voir cinq images. (Recule, geste de la main vers l'arrière, se place de profil aux élèves, pointe l'affiche-consignes en la regardant. Pointe avec son crayon la première phrase de l'affiche-consignes et la lit) 'Qui sont les personnages ?' (Regarde alternativement l'affiche et les élèves, pointe la deuxième phrase en levant le doigt), 'Où est-ce que ça se passe ?' (Regarde alternativement l'affiche et les élèves, pointe la troisième phrase), 'Qu'est-ce qui se passe ?' (s'arrête, montre trois doigts, regarde l'affiche, pointe trois questions écrites en rouge sur l'affiche) Ca, ce sont les questions. (Pointe la quatrième phrase sur l'affiche en pointant un doigt vers les élèves, se recule légèrement) Alors vous pouvez utiliser les phrases suivantes 'Il y a...', 'Elle...', (geste du buste vers l'avant) etc, etc. (Geste des deux bras vers l'avant) (Question inaudible, se dirige vers le vidéoprojecteur, lève un bras). Alors première image. ([…] projette la diapo de Maui debout. Se redresse, regarde les élèves, pose la main sur le tableau à droite de la diapo). Regardez bien. […] (Avance au tableau, pointe avec son crayon les questions en rouge sur l'affiche). Alors qui sont les personnages ? (Se tourne de trois-quarts vers les élèves en les regardant, lèvres plissées) (Nehara lève la main, T la pointe du doigt)	Id D M D (x4) B D M D (x3) Id B (x2) D (x2)

Tableau 53 : Extrait de la matrice de Tautiare (donner l'ordre des attendus)

Tautiare explique ainsi son intense activité gestuelle (T-AC33[921]) :

"c'est l'ordre attendu […]. Donc quand je fais ces gestes, […] c'est bien pour leur structurer leurs idées. […] ils doivent répondre à la première question, la deuxième question, la troisième question. Donc, quand je fais ça, ça, ça, […] ils voient ça, ça, ça. Et ils ont cette image-là dans leur tête."

Elle impose l'ordre et les structures des réponses attendues dans le but de cadrer les élèves lorsqu'ils prendront la parole pour interpréter les scènes de la légende. La redondance sémantique (paroles, gestes) articulée à l'usage d'un artefact (affiche-consignes,) lui permet de matérialiser pour les élèves comment interpréter l'image et de les engager dans la production de réponses : elle oriente l'attention des élèves, illustre les instructions et donne l'ordre des actions à effectuer.

1.1.4. Des aides variées

1.1.4.1. Doter les élèves d'une méthodologie de travail

Quatrièmement, Tautiare prodigue des formes d'aide variées aux élèves pour les rendre autonomes. À cette fin, elle leur fournit notamment une méthodologie de travail. Nous pouvons reprendre l'exemple du sous-épisode 6 cité ci-dessus. L'enseignante a structuré l'affiche-consignes de telle sorte que celle-ci constitue un repère méthodologique pour l'interprétation d'images (T-AC6[922]) :

[919] Annexe 5b, pp. 1286-1287.
[920] Annexe 5b, pp. 1287-1288.
[921] Annexe 5b, pp. 1286-1287.
[922] Annexe 5b, pp. 1250-1255.

> *“"Sur une image", […] "Je veux que vous me disiez qui sont les personnages, ce qui se passe, ainsi que euh... où ça se passe, quand...". […] Après, "Vous pouvez utiliser deux structures", c'est en vert alors. En rouge c'est les trois questions, en vert les structures à utiliser. […] Ce sont les trois critères que je veux. Et avec, en utilisant les deux structures imposées.”*

Y figurent le contenu attendu (*“les trois critères”*) ainsi que des aides linguistiques (*“les deux structures”*) pour amorcer des réponses qui interprètent et non décrivent la scène vidéo-projetée. Plus largement, Tautiare estime qu’*“ils sont assez méthodologiques maintenant”* du fait des *“repères méthodologiques”* (T-Coex305[923]) qu’elle leur donne et qui génèrent *“une rigueur aussi dans leur apprentissage de leçons”* (T-Coex305[924]). Cette aide méthodologique est explicitement tournée vers l’autonomisation et la responsabilisation des élèves (T-Coex305[925]) :

> *“"Bah je vais vous donner une méthodologie, ma méthodologie. […] Après, vous n'arrivez pas avec ma méthodologie, donc proposez d'autres. […] vous allez essayer toutes sortes de méthodologies et si vous sentez que ça marche mieux avec ça, bah vous prenez […]". La rigueur non seulement ici, en classe, mais aussi chez eux aussi.”*

1.1.4.2. Fournir des indices et des repères

L’enseignante donne aux élèves des indices et des repères pour les guider vers la réalisation de la tâche attendue, car pour elle, *“les enfants ont besoin de repères et de structure”* (T-Coex87[926]). C’est dans ce sens qu’elle autorise les élèves à recourir de manière transitoire au français pour retrouver le lexique en tahitien (elle-même s’impose de ne parler qu’en tahitien). Alors qu’elle n’admet pas l’interlangue, elle estime néanmoins que *“c'est pas parce que nous sommes en* reo tahiti*, que ça nous empêche pas de parler en tahi, en français”* (T-AC : début de l’entretien[927]). Elle privilégie l’expression par les élèves de leur compréhension et leur production de réponses au moyen de la langue française pour éviter leur mutisme, et prend ensuite en charge la traduction (T-AC12[928]) :

> *“Soit ils n'ont pas les mots qu'il faut, soit ils ont du mal à le dire en tahitien. Donc euh... vaut mieux le dire en français. […] C'est eux qui le disent, et moi je le traduirai. Que la langue ne devienne plus […] un obstacle. […] là ils n'ont plus aucune raison de pas parler. Là, ils doivent le dire. L'attente est là”.*

Ou bien elle reprend les paroles antérieures d’un élève (T-AC30[929] : *“je leur dis "Ah, il faut le dire en français". […] Parce que c'est un mot […] que un élève a dit, et que je répète”*). La possibilité offerte du recours au français (*"Si vous ne savez pas le dire en tahitien, dites-le moi en français. Y'a pas de souci. […] C'est moi qui vais traduire"*) oblige les élèves à répondre. Bien que cette aide soit rappelée régulièrement, les élèves éprouvent la nécessité d’y être explicitement autorisés, nécessité que Tautiare attribue à un besoin de réassurance (T-Coex119-123[930] : *“je leur dis "Bah écris-le en français, […] je serai là pour le traduire. […]. Ils attendent tout ça. […] je préfère alors les rassurer et leur dire "Non, écris-le en français". Et ensuite après bah je les rassure.”*). Le passage par le français ne peut pas se substituer au rôle d’étayage de la maîtresse. Le principal outil de traduction (dictionnaire) permettant une relative autonomie reste d’une aide

[923] Annexe 5h, pp. 1449-1450.
[924] Annexe 5h, pp. 1449-1450.
[925] Annexe 5h, pp. 1449-1450.
[926] Annexe 5h, p. 1432.
[927] Annexe 5b, pp. 1242-1244.
[928] Annexe 5b, pp. 1261-1262.
[929] Annexe 5b, p. 1284.
[930] Annexe 5h, p. 1434.

partielle comparativement aux apprentissages linguistiques visés. Le dictionnaire peut *"donner un mot, pas la traduction entière de l'idée"* (T-Coex123[931]), rôle qu'endosse par contre l'enseignante (T-AC : début de l'entretien[932] : *"c'est à moi ensuite après de vous apporter la phrase correcte"*).

Pour guider les élèves, elle leur donne des indices par son comportement très explicitement multimodal. Nous avons vu à cet égard le rôle des gestes, pour symboliser la fuite de Hina au cours du sous-épisode 10 (Résumé de la diapo 4 (Hina dans la pirogue)) par exemple. Les indices peuvent aussi être verbaux : c'est le cas dans le sous-épisode 7 (Résumé de la diapo 1 (Maui debout)) où Tautiare utilise *"un mot déclencheur. […] implicitement"* (T-AC11[933]), en l'occurrence une parole du personnage, pour aider les élèves à trouver la réponse attendue. Ils peuvent également associer geste et parole, comme dans le sous-épisode 14 (Remise en ordre des images) : alors qu'elle aide individuellement un élève, elle parle d'une voix relativement forte *"pour que les autres puissent aussi bénéficier aussi des indices que je donne"* (T-AC41[934]). Les indices sont également fournis par des pointages (nous l'avons vu plus haut) et l'orientation de l'attention et du questionnement (T-AC6[935] : *"je suis obligée de réorienter leur..., et pour qu'ils ne focalisent plus seulement sur l'image, mais maintenant sur les questions"*). Le sous-épisode 16 (Synthèse) illustre de quelle manière la multiplication des questions de l'enseignante envers une élève pour la mettre sur la piste, vise à *"l'inciter à parler"*, sans succès ici. (T-AC53[936]) :

> *« Tu pourrais relire à ton tour, Bigael ? Quelle est la phrase qui convient ? Allez, montre-moi la phrase qui convient. 'Hina s'apprête'. C'est cette phrase ? […] Non. Allez, montre-moi la phrase qui convient. Redis-le ? […] Alors montre-moi la phrase. (Bigael avance vers le tableau et pointe la bonne phrase en regardant T) Oui, c'est bien cette phrase-là. Très bien.»*

Confrontée aux hésitations et tâtonnements des élèves (les incidents provoqués par le mutisme des élèves sont nombreux dans les sous-épisodes relatifs à la mise en mots du résumé de chaque scène), la maîtresse cherche à favoriser leur expression et l'apparition de réponses en les guidant pas à pas par des questions fermées. Cet extrait du sous-épisode 10 (Résumé de la diapo 4 (Hina dans la pirogue)) illustre cette manière de faire :

181	(00:14:17)	T	[…] Et **pourquoi** rame-t-elle vers Vairao ? (mime l'action de ramer, plisse les lèvres, regarde les élèves)
182	(00:14:20)	Élèves	(Silence)
183	(00:14:23)	T	(Avance vers le tableau, trace un cinquième tiret, parle en même temps qu'elle écrit 'Hina se rend') Hina se rend à Vairao...
184	(00:14:26)	Des élèves	(Inaudible, T continue d'écrire)
185	(00:14:28)	T	... pour rencontrer... (continue d'écrire 'à')
186	(00:14:29)	Élèves	(En chœur) ... Maui.
187	(00:14:30)	T	(Continue d'écrire 'à') Ah ! Pour rencontrer Maui (se tourne vers les élèves, recule), et **pourquoi ?** (retourne au tableau pour finir d'écrire 'Vairao')
188	0:14:35.9	Élèves	Parce que... (silence)
189	0:14:38.8	T	(Continue d'écrire 'pour') Pour rencontrer Maui (continue d'écrire 'rencontrer Maui'). **Pourquoi ?**
190	0:14:48.1	Élèves	(Silence, T recule en angle, inaudible)
191	0:14:50.8	T	(De trois-quarts, regarde les élèves). Pour demander de l'aide à... (geste des mains vers elle)
192	0:14:51.8	Des élèves	Maui.
193	0:14:52.8	T	(Regarde le tableau, pointe les phrases, lit la sixième phrase) Elle se rend à Vairao pour rencontrer Maui (avance vers les élèves, les regarde) et lui demander de l'aide. **Pourquoi ?** (Regarde les élèves, tapote son crayon dans sa main)
194	0:14:57.8	Élèves	(Silence)
195	0:15:01.7	Un élève	(Inaudible, T le regarde)
196	0:15:03.9	T	(Avance vers le tableau, répète deux fois ce qu'a dit l'élève, regarde le diapo, pose le crayon sur la diapo, regarde les élèves). **A ce moment-là, Maui a-t-il déjà rencontré l'anguille ?** (Recule en angle en pointant la diapo, regarde alternativement les élèves et la diapo)
197	0:15:10.4	Un élève	Non. (T le regarde)

[931] Annexe 5h, p. 1434.
[932] Annexe 5b, pp. 1242-1244.
[933] Annexe 5b, p. 1261.
[934] Annexe 5b, pp. 1295-2197.
[935] Annexe 5b, pp. 1250-1255.
[936] Annexe 5b, pp. 1314-1317.

198	0:15:11.3	T	Non. (Regarde et pointe la diapo, puis regarde l'élève). **Et est-ce que Hina a vu l'anguille ?**
199	0:15:14.3	Élèves	Oui.
200	0:15:14.9	T	(Regarde la diapo puis l'élève) Oui. (Pointe la diapo). **Et que s'est-il passé ?** (Avance vers le tableau, plisse les lèvres, gestes de bras vers le haut). **Hina a rencontré l'anguille et que s'est-il passé ?** (Gestes des bras et des mains vers l'avant, plisse les lèvres, recule en angle, de trois-quarts face aux élèves, claque ses mains l'une sur l'autre).
201	0:15:23.4	Un élève	Elle est partie ?
202	0:15:24.1	T	(Lève les mains, hausse les sourcils) Elle est...
203	0:15:25.2	Élève	... partie ?
204	0:15:26.1	T	(Baisse les bras, regarde la diapo) Elle s'est...
205	0:15:27.5	Élève	... enfuie.

Tableau 54 : Extrait de la matrice de Tautiare (guidage par des questions fermées)

Il est nécessaire pour l'enseignante de questionner les élèves lorsqu'ils ne parviennent pas à interpréter l'image de manière autonome. Dans l'exemple ci-dessus, face aux difficultés des élèves à formuler les réponses attendues à ses questions ouvertes (en 181, 187, 189 et 193) et malgré un geste évocateur, elle opte pour des questions fermées (en 196 et 198) pour les relancer en les orientant, et ainsi ouvrir à nouveau sur des questions ouvertes (en 200). Ce même guidage pas à pas par des questions fermées est utilisé lors de l'aide individuelle apportée à Temanui lors du sous-épisode 15 (Consignes d'association texte-image)[937] :

> *"Cette image, est-ce que cette image convient à la phrase […] 'He Hina, que veux-tu ?' ? […] Est-ce que ça va bien avec cette phrase ? Oui ou non ? […] Donc c'est toi qui vas trouver, tu vas trouver la phrase qui convient, qu'il faut écrire devant cette image. […] La phrase 'Hina s'apprête en pensant qu'elle va épouser un roi de Vahiria', ça va avec cette image-là ? Oui, ou non ? […] Tu la vois en train de se préparer ? Ici. […] Non. Alors quelle est la phrase qui convient ? Tu la cherches et tu l'écris"* (T-AC46[938])

L'enseignante guide aussi les élèves par un procédé récurrent d'amorce (de phrases ou mots) incitant les élèves à compléter. Comme dans les sous-épisodes 5 (Titre de la légende) :

31	(00:03:11)	T	[…] Quel est le titre de cette histoire ? (Un élève lève la main, T le pointe et le regarde)
32	(00:03:25)	Élève	La légende du cocotier ?
33	(00:03:26)	T	C'est la légende du... ? […]
34	(00:03:27)	Élèves	(en chœur)... cocotier.

et 9 (Résumé de la diapo 3 (Hina et le cocotier)) :

162	(00:13:00)	T	[…] Alors, Hina regarde le...
163	(00:13:10)	Élèves	(En chœur, T continue d'écrire)... cocotier.
[…]			
166	(00:13:19)	T	[…] En fait, il provient de la tête de...
167	(00:13:21)	Élèves	(En chœur)... l'anguille. (T continue d'écrire)
168	(00:13:24)	T	[…] La tête de...
169	(00:13:26)	Élèves	...l'anguille.
170	(00:13:26)	T	... de l'anguille. (Finit d'écrire […]). L'anguille qui est le roi du lac...
171	(00:13:32)	Élèves	(En chœur) Vahiria.

Tableau 55 : Extraits de la matrice (procédé d'amorce-complément)

Elle justifie ce procédé *"important pour [elle]"* (T-AC37[939]) en vertu de ses multiples fonctions : il lui permet de vérifier l'attention des élèves (T-AC37[940] : *"C'est une manière pour moi de voir si ils sont attentifs"*) ; d'évaluer leurs compétences orales (T-AC37[941] : *"C'est dur quand même d'évaluer les capacités des élèves, comme ça, à l'oral, si tu n'as pas certaines stratégies aussi"*) ; de capter l'attention des élèves (T-Coex175[942] : *"Parce que si je donne tout, à un moment donné*

[937] Pour illustrer notre propos, nous ne conservons ici que les éléments verbaux (tours de parole de 305 à 313), mais ils sont accompagnés par des gestes de pointage orientant l'attention de Temanui vers les phrases prononcées et les images désignées.
[938] Annexe 5b, pp. 1304-1306.
[939] Annexe 5b, pp. 1290-1291.
[940] Annexe 5b, pp. 1290-1291.
[941] Annexe 5b, pp. 1290-1291.
[942] Annexe 5h, p. 1439.

ils vont se déconnecter […]. Tandis que là, non. Il faut aussi être attentif du début jusqu'à la fin") ; et enfin de les amener à *"donner la réponse attendue aussi"* (T-Coex175[943]).

Tautiare entre en évocation avec les postures des personnages de l'histoire pour guider les élèves vers la production du résumé. Nous l'avons vu plus haut concernant l'adoption de l'attitude de Maui, et ce procédé d'*"effet miroir"* (T-Coex479[944]) est reproduit relativement à l'autre personnage, Hina, qui s'apprête en se coiffant :

Figure 26 : Évocation posturale de Hina

Dans les deux cas, la maîtresse prend *"la même"* posture (T-Coex473[945]), elle joue en quelque sorte le personnage, et ce, à son insu (T-Coex477 / 783[946] : *"c'est implicite, […] je sais pas pourquoi j'avais cette posture-là, hein ! Peut-être j'ai gardé implicitement l'image de…[…] l'allusion, on va dire, entre les personnages […] et pis ma manière d'être"*). Même s'il n'est pas intentionnel de la part de Tautiare, ce fonctionnement s'explique par sa conviction que les élèves apprennent *"par mimétisme"* (T-Coex811[947]). Elle appuie ce raisonnement sur la propension des élèves à imiter ses manières de faire : *"elle fait comme moi. Ils reproduisent comme moi"* (T-AC18[948]). En effet, nous trouvons aussi dans la séance des traces d'imitation posturale de la part des élèves, comme dans le sous épisode 16 (Synthèse) où Bigael adopte le même positionnement qu''elle :

Figure 27 : Mimétisme avec l'enseignante

Tautiare estime que l'apprentissage est favorisé par l'expérience de situations concrètes[949], réelles, ce qui l'incite à *"demande[r] des intervenants extérieurs. […] Les tantes, les oncles... […] communiquer avec les élèves rien qu'en tahitien lors des tressages..."* (T-AC61[950]) et à proposer aux élèves *"La découverte, les sorties. Ils sont plus intéressés, cultivés. Expérimenter. Il faut qu'ils soient face à l'échec pour mieux comprendre. […] Il faut vivre, faut vivre... des situations […]*

[943] Annexe 5h, p. 1439.
[944] Annexe 5h, p. 1466.
[945] Annexe 5h, p. 1465.
[946] Annexe 5h, pp. 1465 et 1491.
[947] Annexe 5h, p. 1493.
[948] Annexe 5b, pp. 1267-1269.
[949] Et notamment dans le cadre familial : *"lorsqu'il est en face de ses grands-parents, ou bien des adultes qui parlent uniquement qu'en tahitien, là, par contre, ils se rend compte de ses... lacunes. […] avec ses grands-parents, c'est pour parler de choses et d'autres, du temps, du poisson, des* fa'apu*, enfin des chants et tout."* (T-AC42. Annexe 5b, pp. 1297-1299).
[950] Annexe 5b, pp. 1323-1331.

pour mieux comprendre les situations" (T-Coex621[951]). Dans la séance, elle transpose ce principe en étant expressive et en entrant gestuellement en évocation avec les scènes de la légende (posture des personnages, mimes, gestes métaphoriques, etc.) pour les rendre « présentes » aux élèves (T-AC22[952] : *"il faut qu'ils voient cette transformation de leurs yeux"*). Privilégiant les essais des élèves, elle leur accorde *"le droit à l'erreur"* (T-Coex859[953]), toujours assorti à la fois de réassurance et de rigueur : *"je les ai rassurés sur ce point-là, "[…] vous avez le droit de faire des erreurs, ce n'est pas grave. Par contre, faut, il faut trouver l'erreur, et ensuite après, on se corrige"* (T-AC42[954]). Dans l'apprentissage du *reo*, elle estime du devoir de l'enseignant de rassurer l'élève et de le soutenir : *""Mais tu es là pour apprendre". […] "Tu ne sais pas bien dire des choses en tahitien, ce n'est pas grave, mais ne te décourage pas, tu y arriveras""* (T-Coex857[955]) pour l'inciter à persévérer et éviter qu'il *"baisse les bras"* (T-Coex737[956]).

Pour guider les élèves, Tautiare mobilise des repères visuels. En dehors des éléments gestuels que nous avons évoqués précédemment, elle a recours à des artefacts pour faciliter la réalisation du résumé par les élèves, une tâche dont nous rappelons qu'elle la considère comme étant difficile : *"j'ai utilisé le système d'images, […] pour qu'ils aient au moins un appui"* (T-AC : début de l'entretien[957]). La projection des diapositives est utile au rappel des scènes, l'affiche-consignes avec un code couleur est un appui méthodologique (en termes de contenu et de structures linguistiques) pour l'interprétation des scènes, les images photocopiées aident à la reconstitution chronologique de l'histoire, etc.

Elle utilise des codages écrits qui peuvent être explicites (les couleurs de l'affiche-consignes) ou implicites, comme la flèche tracée au tableau par l'enseignante au cours de l'écriture du résumé. Celle-ci indique la démarcation entre l'amorce grâce aux deux phrases proposées par Tautiare (T-Coex541-543[958] : *"C'est moi qui ai apporté ces deux-là. […] qui sont extraites de l'album"*) et le résumé élaboré par les élèves avec son aide : *"la séparation est nette. À partir de là, c'est eux qui ont produit"* (T-Coex539[959]). Les deux phrases initiales servent d'inducteur pour *"démarrer avec ce qu'ils pensaient"* (T-Coex543[960]) : *"pour dire que la flèche c'est votre réponse […] Et ils sauront que ça, c'est […] leur pensée"* (T-Coex93[961]). Par la suite, elle marque d'un tiret au tableau le résumé de chacune des scènes. Enfin, lors du sous-épisode 19 (Consignes de copie) qui suit la synthèse-correction de mise en correspondance des textes et des images, elle numérote sous la dictée des élèves chaque résumé selon la chronologie de la légende, ce qui vise à faciliter la tâche individuelle de copie.

L'utilisation de ces différents codages à l'écrit soutient l'autonomisation des élèves. D'une part, cela attire leur attention. La flèche opère dans ce sens dans l'épisode 7 (Résumé de la diapo 1 (Maui debout)) : *"c'est pour leur dire que cette phrase est importante. […] pour attirer leur attention sur cette phrase"* (T-AC16[962]). D'autre part, ils agissent comme des repères pour interpréter

[951] Annexe 5h, p. 1478.
[952] Annexe 5b, pp. 1273-1274.
[953] Annexe 5h, p. 1495.
[954] Annexe 5b, pp. 1297-1299.
[955] Annexe 5h, p. 1495.
[956] Annexe 5h, p. 1487.
[957] Annexe 5b, pp. 1242-1244.
[958] Annexe 5h, p. 1473.
[959] Annexe 5h, p. 1472.
[960] Annexe 5h, p. 1473.
[961] Annexe 5h, p. 1432.
[962] Annexe 5b, pp. 1265-1266.

les scènes en identifiant les personnages et construire le sens du résumé (il en est ainsi pour l'affiche-consigne et les textes progressivement notés au tableau). L'écriture progressive du résumé fonctionne aussi comme un outil au service des élèves pour poursuivre la construction du résumé : pour Tautiare, reformuler et écrire correctement les propositions des élèves est un support pour mémoriser et produire d'autres réponses (T-AC14[963]) :

> *"ils ont besoin de... plus seulement de l'entendre, mais de le voir, et de le lire, et de le mémoriser. […] ils vont s'appuyer sur ces mots-là pour refaire d'autres phrases. […] Il reste toujours un support, hein, quand même pour les aider".*

1.1.4.3. Proposer des modèles

La modélisation est une autre forme d'aide employée par l'enseignante. Elle peut être partielle, Tautiare prenant en charge la syntaxe et déléguant aux élèves le lexique, soit pour leur transmettre un savoir linguistique (T-AC20[964] : *"une nouvelle expression que je viens […] d'introduire"*), soit pour évaluer leur compréhension (T-AC20[965] : *"Ils n'ont pas les structures, mais ils ont les mots. Quand j'écris, j'attends qu'ils me disent les mots, pour que je voie s'ils ont compris la phrase que j'écris"*). Associé au procédé d'amorce-complément, celui de modélisation partielle permet aux élèves d'accomplir la tâche de verbalisation. Ce procédé paraît d'autant plus nécessaire à l'enseignante que ses élèves sont relativement démunis sur le plan linguistique comparativement à ceux plus jeunes (CP et CE1) qu'elle avait accompagnés au cours du projet ECOLPOM (T-Coex149[966] : *"ils avaient acquis du lexique et des structures langagières qui ne nécessitaient plus ma présence"*). Au contraire, ses élèves de CM1, *"quand ils […] formulent une phrase, on voit l'idée, mais la structure n'est pas bonne"* (T-Coex169[967]). Elle leur fournit par conséquent davantage de *"structures simples pour eux, qu'ils puissent arriver à formuler correctement"* (T-Coex171[968]) afin qu'ils gagnent progressivement en autonomie (T-Coex169[969] : *"'"je vous donne une structure qui est adaptée à votre âge, mais ça ne vous empêche pas d'avoir une autre structure. […] Mais au moins, tu auras une autre structure "'"*).

Tautiare est donc modélisante, empruntant divers procédés. Elle répète les réponses des élèves afin de les rendre plus audibles, comme dans cet échange lors du sous-épisode 7 (Résumé de la diapo 1 (Maui debout)) avec Manuari qui *"parle dans, dans sa barbe"* (T-AC15[970]). Parce qu'elle comprend *"qu'il a dit quelque chose d'intéressant, mais il est pas sûr de lui"* (T-AC15[971]), elle répète alors plus fort le mot qu'il vient de prononcer pour en faire profiter l'ensemble de la classe et ainsi relancer les élèves par ce modèle. Lorsque les énoncés des élèves sont incorrects, elle les reprend en les reformulant tels que les élèves peuvent ensuite les prononcer sans erreur : *"c'est moi qui le dis correctement, et ensuite après on le relit"* (T-AC14[972]). Nous avons vu qu'elle s'appuie aussi sur les élèves ayant formulé (en première intention ou en correction d'énoncés erronés) les réponses attendues, afin que ces dernières servent de modèle et soient re-

[963] Annexe 5b, pp. 1263-1265.
[964] Annexe 5b, pp. 1270-1272.
[965] Annexe 5b, pp. 1270-1272.
[966] Annexe 5h, pp. 1436-1437.
[967] Annexe 5h, p. 1438.
[968] Annexe 5h, p. 1438.
[969] Annexe 5h, p. 1438.
[970] Annexe 5b, p. 1265.
[971] Annexe 5b, p. 1265.
[972] Annexe 5b, pp. 1263-1265.

prises par les autres élèves. En ce sens, elle sollicite particulièrement Manuari dont elle sait qu'il est locuteur du tahitien (T-Coex381[973] : *"c'est un domaine qu'il maîtrise"*) à cinq reprises sur la totalité de la séance (trois fois lors du résumé de la diapo 1 – sous-épisode 7 – et une fois lors du résumé de la diapo 2 – sous-épisode 8 – comme pour imprimer la marche à suivre aux autre élèves, puis lors de la synthèse – sous-épisode 16 – pour venir en aide à Bigael). Dans ce dernier sous-épisode, Tautiare se trouve *"obligée de solliciter Manuari pour l'aider […], la soutenir et l'encourager"* (T-AC53[974]). Elle utilise massivement la décomposition des mots en syllabes et des phrases en mots, notamment lorsqu'elle écrit au tableau les énoncés des élèves (cela concerne l'intégralité des résumés des scènes de la légende, soit les sous-épisodes 7 à 11) : elle les prononce au fur et à mesure qu'elle les écrit, ce qui ralentit son débit et incite tacitement les élèves à répéter et compléter. La même procédure de décomposition se retrouve lors du sous-épisode 12 (Lecture des phrases) où elle aide pas à pas les élèves qui ânonnent. Ainsi guidés, les élèves répètent l'énoncé partiel corrigé et complètent les phrases ou mots volontairement laissés en suspens par la maîtresse. On observe à cette occasion nombre d'intrusions coopératives de l'enseignante pour reformuler, auxquelles les élèves répondent favorablement par une répétition spontanée du modèle. Il n'existe d'ailleurs dans la séance que deux occurrences de demande formelle de répétition du modèle fourni par la maîtresse (tours de parole 356 et 391). Les formats d'interaction « modélisation-répétition spontanée » et « amorce-complément spontané » semblent donc faire implicitement partie de la culture de la classe, puisqu'intégrés par les élèves. Enfin, la modélisation passe aussi par la monstration, notamment lors de l'exercice individuel de remise en ordre des images du résumé (sous-épisode 14). Afin d'aider *"un élève très lent [qui] mémorise très peu [et] a une petite mémoire"* et pour qui *"il faut aller très lentement, plusieurs fois, répétitivement"* (T-AC41[975]), Tautiare, après lui avoir posé quelques questions sur l'ordre des scènes, l'accompagne (T-AC41[976] : *"il fait l'effort. Je fais l'effort encore avec lui"*) de manière plus directive dans la démarche : *"je lui montre, je fais pour lui, et le fait de faire seulement ça, après "Ah oui", il fait la démarche lui tout seul. […] Je fais, je fais, et après il va faire"* (T-AC41[977]). L'aide apportée par la monstration permet par la suite à l'élève de réaliser l'exercice en autonomie.

1.1.4.4. Réduire progressivement l'aide apportée

L'enseignante procède également à une réduction progressive de l'aide apportée aux élèves pour favoriser leur autonomisation et responsabilisation. Eu égard à leur niveau de scolarité, elle estime sa présence trop importante, mais peine à la diminuer, impactée par son vécu professionnel antérieur avec des élèves plus *"dégourdis"* (T-AC6[978]) en langue tahitienne :

> *"mon attente est tellement, on va dire exigeante, que je me mets souvent à parler. Je laisse peu, je laisse peu de temps de parole à ces élèves. […] y'a que à ECOLPOM où je me suis effacée complètement, où les enfants parlaient beaucoup plus librement, parce que justement, bah, je les avais formés depuis CP, et en CE1."* (T-Coex149-151[979])

[973] Annexe 5h, p. 1455.
[974] Annexe 5b, pp. 1314-1317.
[975] Annexe 5b, pp. 1295-1297.
[976] Annexe 5b, pp. 1295-1297.
[977] Annexe 5b, pp. 1295-1297.
[978] Annexe 5b, pp. 1250-1255.
[979] Annexe 5h, pp. 1436-1437.

Elle déplore ce fonctionnement auquel elle ne voit pas d'alternative et incrimine un possible décalage entre ses propres attentes, qui seraient trop élevées, et le potentiel de ses élèves :

> *"je trouve que c'est moi qui donne plus, et j'aimerais bien un retour des élèves. […] et même à la fin de l'année, avec tout ce que j'ai donné, ils ont un peu de mal encore à... à discuter, enfin à parler, à s'exprimer. Et c'est là mon plus grand regret."* (T-Coex151[980])

Elle emploie cependant quelques procédés pour parvenir à rendre ses élèves plus autonomes. La ritualisation de la procédure d'interprétation des scènes projetées devrait selon elle permettre la réduction progressive de son aide (T-AC25[981] : *"là, on arrive à trois images, et là, c'est la quatrième, donc […] ça devait être plus interprété. […] là, ils n'ont, ils n'ont plus besoin normalement de mon aide. Donc ça doit faire tout seul"*). Le résultat est cependant mitigé à ses yeux (T-AC25[982] : *"Tu vois, là, là je suis encore en train de faire (se mime), encore !"*). En cours de séance, elle fait également disparaître des repères, comme au cours du sous-épisode 17 (Consignes de copie) où elle efface la flèche indicative au tableau : *"ils n'ont plus besoin de cette flèche […] C'était pour les aider. C'était cette phrase clé qui permettait de débloquer après toutes les autres phrases"* (T-AC55[983]). Au fur et à mesure de l'avancée des élèves dans la réalisation de la tâche, la décomposition est une ressource pour que les élèves produisent des énoncés entiers. C'est le cas par exemple concernant la formulation de la date (sous-épisode 3). Après en avoir fait verbaliser et écrit progressivement les différents éléments (jour, quantième, mois, année), elle fait lire la date intégrale à un élève. Le même fonctionnement est adopté pour accompagner les élèves dans la lecture des phrases du résumé, Tautiare intervenant sous forme d'amorces et décompositions pour inciter les élèves à produire au maximum par eux-mêmes.

La réduction de l'aide apportée par la maîtresse consiste principalement en la disparition progressive de la gestualité qui doit aller *"decrescendo"* (T-AC22[984]). Pour elle, il est nécessaire que ses gestes et son expressivité décroissent à mesure que les élèves se familiarisent avec le nouveau lexique. Elle se donne pour règle d'*"allier le geste à la parole au début, ensuite après le geste uniquement, et ensuite après, que la parole"* (T-Coex233[985]). Ayant pour principe que la redondance sémantique (alliant expressivité, parole, gestes de diverses natures) est nécessaire pour les nouveaux apports, elle considère néanmoins que synchronie, anticipation et retard conceptuels doivent progressivement céder la place au seul langage oral. En conséquence, elle estime devoir en user pour faciliter la compréhension, mais *"juste quand il faut, […], que lorsqu'[elle] sai[t] que là, ça va être difficile à comprendre, donc [elle] visualise"* (T-AC20[986]). En somme, l'accompagnement des élèves par l'enseignante consiste, à côté des diverses formes d'aide, en une forme de désétayage progressif qui vise à les amener vers plus d'autonomie.

1.2. Une neutralité formelle

Le concept en acte de neutralité formelle articule lui aussi quatre manières de faire qui visent à autonomiser et responsabiliser les élèves dans la réalisation des tâches : l'enseignante se

[980] Annexe 5h, p. 1437.
[981] Annexe 5b, pp. 1277-1278.
[982] Annexe 5b, pp. 1277-1278.
[983] Annexe 5b, pp. 1317-1319.
[984] Annexe 5b, pp. 1273-1274.
[985] Annexe 5h, p. 1443.
[986] Annexe 5b, pp. 1270-1272.

pose comme une figure d'autorité, elle masque ses émotions, elle protège la face des élèves et s'efforce de ne pas perturber leur activité.

1.2.1. La figure d'autorité

1.2.1.1. Un statut pleinement assumé

S'imposer comme une figure d'autorité (ce qui se produit dans 90% des sous-épisodes) implique pour l'enseignante d'assumer pleinement son statut, ce qui apparaît dans ses commentaires : elle s'auto-désigne par son statut (T-Coex13[987]: *"Maîtresse elle se lève et elle s'en va"* ; T-Coex727[988] : *"Maîtresse, elle vous autorise"*), marquant ainsi sa fonction et par voie de conséquence, le rôle attribué aux élèves. C'est d'ailleurs par cet honorifique qu'ils s'adressent à elle lors de la séance, par un *« Bonjour Maîtresse »* prononcé en chœur lors des salutations (sous-épisode 2). Sur l'axe vertical, ils s'installent en position basse, ce qui est particulièrement repérable à l'arrivée des retardataires (T-AC4[989]) :

27	(00:02:37)	Une élève	(Entre en classe) *Bonjour Maîtresse. Pardon pour ce retard*. (T. hoche la tête en les regardant, lèvres plissées, pointe une place du doigt)
28	(00:02:39)	L'autre élève	(Entre en classe) *Bonjour Maîtresse. Excusez-moi pour mon retard.*
[…]			
30	(00:02:52)	Un autre élève	*Bonjour Maîtresse* (M. hoche la tête, lèvres plissées). *Pardon pour mon retard*. […]

Tableau 56 : Extrait de la matrice (relation verticale)

Dans cet extrait, les élèves s'adressent à elle en la nommant par son statut et lui présentent leurs excuses. Corrélativement, Tautiare prend une position haute en leur signifiant son pardon par un simple hochement de tête. Nous l'avons évoqué plus haut, la position haute de l'enseignante est également fortement marquée dans les échanges verbaux car elle assure à la fois l'ouverture et la clôture de 20 épisodes et sous-épisodes sur les 21 que compte la séance. Pour cela, elle procède de différentes manières : elle clôt un épisode en répétant le dernier mot prononcé par un élève (la réponse attendue) et/ou par un *FFA* ; en annonçant la fin de la tâche demandée ; en ouvrant l'épisode suivant par une question collective ou un signal de départ ; elle ouvre par un phatique ; en annonçant la dernière image à interpréter ou de manière muette en montrant ostensiblement son attente de prises de paroles sur la nouvelle diapo projetée ; par un monologue (principalement pour la passation des consignes) ; par sa circulation, sans parole, parmi les élèves ; elle intime aux élèves d'arrêter leur activité en cours pour prêter attention à ce qu'elle va leur dire (en décomptant, ou en leur faisant poser leur stylo). En réponse, les élèves obtempèrent immédiatement ou cherchent à répondre favorablement, avec parfois des hochements de tête silencieux, indiquant ainsi leur acceptation tacite des rôles dévolus à chacun. Ils écoutent avec attention leur enseignante, exécutent leurs tâches silencieusement et aussi promptement que possible. Au besoin, elle intervient individuellement auprès d'un élève lent au démarrage d'une activité individuelle pour le *" recadrer"* (T-AC42[990]). D'autre part, c'est elle qui désigne qui a le droit de prendre la parole et quand (T- AC61[991] : *"je les interroge. […], je vais nommer un qui a levé le doigt. […]"*).

[987] Annexe 5h, pp. 1422-1424.
[988] Annexe 5h, p. 1486.
[989] Annexe 5b, pp. 1248-1249.
[990] Annexe 5b, pp. 1297-1299.
[991] Annexe 5b, pp. 1223-1231.

En séance LCP, faire respecter son autorité demande à l'enseignante une maîtrise correcte de la langue tahitienne. À ses yeux, cette maîtrise et la capacité à endosser le rôle de modèle linguistique sont en effet nécessaires pour être crédible aux yeux des élèves et des parents :

> *"ce qui est important, c'est la maîtrise du tahitien du maître. […] tu peux avoir un public tahitien qui maîtrise parfaitement le tahitien. […] si tu es une maîtresse qui enseigne en tahitien et qui dit des bêtises, ça serait quand-même regrettable que ça soient les élèves qui te corrigent. Parce qu'après, […] ils vont se méfier à chaque fois de ce que tu vas dire."* (T-Coex677-681[992])

Or, pour Tautiare, *"Il faut faire attention, parce que quand-même, hein, t'as un statut"* (T-Coex685[993]) qui risquerait alors d'être chahuté, *"Et ça, hors de question !"* (T-Coex683[994]). Une telle remise en cause dépasserait le périmètre du seul enseignement du/en tahitien : *"imagine si on remet en doute ta connaissance pour le* reo*, donc ils vont remettre en doute ta connaissance pour toutes les autres disciplines. Donc déjà là, ils vont te manquer de respect"* (T-Coex687[995]). À ce titre, l'enseignement LCP représente potentiellement un champ disciplinaire à risque. L'enseignante ne se sent pas menacée, mais reconnaît que pour des collègues, *"C'est un peu difficile. […] C'est pour ça qu'y a un refus de certains pour apprendre le* reo*"* (T-Coex689[996]). Mais elle estime du devoir de tout professeur de chercher à surmonter cette fragilité, notamment grâce au travail en équipe (T-Coex689[997] : *"par contre, […] ils doivent préparer leurs séances convenablement et s'aider des autres maîtres qui maîtrisent mieux le* reo*"*). Aussi condamne-t-elle le délaissement de cette matière officiellement inscrite dans le programme d'enseignement.

Le travail avec les parents lui permet également d'affirmer son statut vis-à-vis d'eux. Tautiare voue une profonde admiration à ses élèves qu''elle considère *"très intelligent[s], plus intelligent[s] que les adultes, plus affectueux que les adultes […], courageux"* (T-Coex615[998]) car ils doivent composer avec des contextes personnels *"un peu trop difficiles à supporter si c'était un adulte qui les supportait"* (T-Coex615)[999] : *"Nos petits enfants sont quand-même, moi je dis, épatants, hein, de subir autant de choses à la maison et de revenir à l'école et d'être studieux"* (T-Coex13[1000]). De son point de vue, ils ne sont pas vraiment incités à l'ouverture d'esprit (T-Coex825-833[1001] : *"le contexte social dans lequel ils vivent, qui sont... qui cataloguent. […] on a oublié d'élargir leur esprit"*) et aux études, comme elle le rapporte par le biais d'une conversation avec une ancienne élève qui a abandonné le collège : *""Oui Maîtresse, en fait j'arrive bien à mon école. Mais maintenant mes parents ont besoin d'argent […] pour nourrir aussi toute la grande famille""* (T-Coex23[1002]). L'enseignante relève que les parents sont très jeunes (souvent mineurs) et assument de moins en moins leurs devoirs[1003]. Constatant cet effondrement du rôle parental,

---

[992] Annexe 5h, pp. 1482-1483.
[993] Annexe 5h, p. 1483.
[994] Annexe 5h, p. 1483.
[995] Annexe 5h, p. 1483.
[996] Annexe 5h, p. 1483.
[997] Annexe 5h, p. 1483.
[998] Annexe 5h, p. 1478.
[999] Annexe 5h, p. 1478.
[1000] Annexe 5h, pp.1422-1424.
[1001] Annexe 5h, pp. 1493-1494.
[1002] Annexe 5h, pp. 1425-1426.
[1003] Elle explique ce fait par un contexte socio-économique défavorable sur le territoire, les familles étant préoccupées par leur situation matérielle : le rôle parental est délégué aux grands-parents et, Tautiare se retrouve vis-à-vis des parents dans un rôle éducatif, Ses verbalisations sont nombreuses à ce sujet (Annexe 5d : T-Coex565-567, p. 1475 ; T-Coex645, p. 1480 ; T-Coex651, p. 1481) et nous ne pouvons pas ici toutes les reproduire.

elle insiste lorsqu'elle rencontre les familles sur leur nécessaire implication en tant que parent d'élève[1004], entre autres concernant l'apprentissage de la langue tahitienne :

> *"j'ai cette rigueur aussi avec les parents, je leur demande, je les sollicite aussi de parler qu'en tahitien aux enfants […] je dis "Si, si, ça dépend aussi que de vous hein, si, si, si c'est seulement qu'à l'école qu'ils entendent en* reo *[…] … Il faut aussi le faire à la maison.""* (T-AC61[1005])

Pour elle, tous doivent participer à l'effort co-éducatif (T-Coex7[1006] : *"on est trois partenaires importants pour la réussite scolaire d'un enfant, moi l'enfant et le parent. […] si je n'ai pas le soutien des parents, je ne peux pas réussir"*) : l'enseignante *"travaille pour les élèves"* (T-Coex13[1007]) ; les parents, doivent *"prendre soin d'un enfant convenablement"* (T-Coex645[1008]) car *"ça dépend pas que de moi, ça dépend aussi des parents"* (T-AC61[1009]) ; l'élève *"est aussi un acteur"* (T-Coex615[1010]), notamment concernant l'apprentissage du tahitien (T-AC : début de l'entretien[1011] : *"forcez-vous après, à faire des phrases […] en tahitien, en tahitien, rien qu'en tahitien. Et après, vous demandez à vos parents de vous corriger"*) ; ainsi que l'équipe éducative qui nécessite une harmonisation afin d'assurer à la fois sa crédibilité et la réussite de l'élève. Et ce, en faisant en sorte que chacun assume son rôle. C'est ce qu'elle fait verbalement lorsqu'elle s'adresse aux parents en désignant les acteurs par un appellatif rappelant leur statut :

> *"après y'en a un qui me dit comme ça "Ah mon enfant c'est Einstein". […]"Mais à l'heure actuelle, je n'ai pas remarqué que c'était Einstein. Sûrement c'est Einstein,* ***Maman****. […] Il sait lire, il combine, mais c'est lent. Mathématiques, les nombres, les (inaudible) ne sont pas acquis,* ***Maman****. […] Si c'est Einstein, c'est que* ***Maîtresse****, elle sait pas enseigner à Einstein.""* (T-Coex11[1012])

Elle les responsabilise et partage avec eux des prises de décision importantes (T-Coex27-29[1013] : *"tout dépend de mon choix aussi. […] je fais le mieux possible, je dis il faut que c'est un commun accord avec les parents aussi […]. Si ils sont pas d'accord, bah après je leur mettrai le choix"*).

1.2.1.2. La garantie du cadre de fonctionnement

L'autorité de l'enseignante est assurée en ce qu'elle se pose en garante du cadre de fonctionnement, ce qui demande une *"période d'acclimatation"* (T-Coex147[1014]) nécessaire pour apprendre à se connaître mutuellement (T-Coex133-147[1015]) :

> *"Pour la première période, […] on apprend à se connaître. Et ensuite après, bah on a instauré des règles de travail […] Et ils comprennent après comment je fonctionne. […] On a quand-même explicité ça. "Cette année, vous êtes en CM1, donc vous êtes plus grands, nanananana"."*

Elle s'appuie sur l'instauration avec les élèves des *"règles de vie de la classe"* (T-Coex157[1016]) auxquelles ils adhèrent, ce qui contribue à les responsabiliser. Cette période d'acclimatation et de connaissance mutuelle garantit la conduite de la classe en bonne entente et en sécurité (T-

---

[1004] Elle assume d'ailleurs fermement le même rôle lorsque ses élèves sont des enfants de collègues : *"Les collègues aiment bien remettre leurs enfants entre mes mains, "Non ! Tu vas t'assoir, tu vas venir. Alors, j'ai des choses à te dire. Nanananana". Tu vois, je suis comme ça"* (T-Coex33. Annexe 5h, p. 1427).
[1005] Annexe 5b, pp. 1323-1331.
[1006] Annexe 5h, pp. 1420-1421.
[1007] Annexe 5h, pp. 1425-1426.
[1008] Annexe 5h, p. 1480.
[1009] Annexe 5b, pp. 1323-1331.
[1010] Annexe 5h, p. 1478.
[1011] Annexe 5b, pp. 1242-1244.
[1012] Annexe 5h, pp. 1421-1422.
[1013] Annexe 5h, pp. 1426-1427.
[1014] Annexe 5h, p. 1436.
[1015] Annexe 5h, pp. 1435-1436.
[1016] Annexe 5h, p. 1437.

Coex401[1017] : *"Il faut leur laisser le temps d'accepter l'échec, et ensuite après les rassurer"*), ce qui est repérable au climat de travail serein qui règne durant la séance. L'autonomisation des élèves en découle, par leur compréhension automatisée des attentes de la maîtresse, notamment grâce à sa gestuelle et sa posture (T-Coex275-278[1018]) :

> *"On a appris à se connaître. Ils ont appris à me connaître, j'ai appris à les connaître. Ils m'observent. Et comme je pratique, on va dire, les mêmes méthodes, enfin la même méthodologie et le même comportement dans les autres disciplines fondamentaux, donc après ils... Pour eux c'est normal. Donc après ils devinent qu'à tel moment... […] Ils comprennent le sens."*

Le processus d'acclimatation garantit la tenue du cadre et consiste pour Tautiare à leur apprendre à vivre ensemble en faisant preuve de respect mutuel (T-Coex339-341[1019] : *"Je te montre du respect, tu me montres du respect. C'est mutuel. […] implicitement on a passé un contrat de travail ensemble"* ; T-Coex13[1020] : *"si les profs ne leur montrent pas […] un minimum d'intérêt et de respect, bah je peux imaginer que [les élèves] éclatent"*). Cela constitue la base des règles sociales qu'*"il faut inculquer"* (T-Coex565[1021]) à l'école. Pour l'enseignante, les apprentissages sociaux ne sont pas dissociables des apprentissages disciplinaires : *"Éducation morale, civique, et ensuite après scolaire. […] Les trois vont de paire"* (T-Coex555-557[1022]). Cette articulation vise l'autonomie des élèves, importante à ses yeux : *"Pour qu'ils soient autonomes plus tard, et qu'ils sachent se débrouiller tout seuls après"* (T-Coex655[1023]).

Tautiare considère que les élèves doivent pouvoir compter sur leur enseignante (T-Coex357-359[1024] : *"Le maître, on lui doit du respect […] parce que il vient pour notre bien. Il nous donne du savoir et c'est pour qu'on devienne intelligent"*). C'est une de raisons pour lesquelles elle se montre physiquement présente : *"Je ne les laisserai pas. […], toute la journée je suis debout hein, je suis pas assise"* (T-AC43[1025]). Elle estime que *"ce côté sécurisant auprès des profs"* (T-Coex17[1026]) est un besoin, car *"les enfants d'aujourd'hui demandent beaucoup plus que ça aux profs, que d'être profs seulement"* (T-Coex17[1027]). Se sentant en sécurité, *"ils peuvent aussi montrer leur désaccord, y'a pas de souci. […] Mais par contre, si c'est de l'insolence, non. […] toujours le respect. Après, il faut justifier son désaccord"* (T-Coex335-337[1028]). Leur sécurisation et leur confiance sont rendues possibles parce qu'elle agit avec rigueur et constance à la fois dans sa manière de conduire la classe (T-Coex713[1029] : *"j'emploie les mêmes gestuelles en français, en mathématiques…"*) et à la fois dans le positionnement de son rôle et de son statut, ce qui est favorisé par la fréquentation quotidienne dans l'enseignement du premier degré (T-Coex15[1030]) :

> *"l'avantage que nous avons c'est de les garder quotidiennement […], donc on crée des liens avec eux, […] que je prenne pas d'autre fonction comme maman […] mais maîtresse, une personne de confiance en qui ils peuvent se confier, sans que je puisse porter de jugement ou encore trop d'intérêt. […] je changerai pas mon comportement. Quand ils reviennent le lendemain, je suis la même."*

[1017] Annexe 5h, p. 1457.
[1018] Annexe 5h, p. 1448.
[1019] Annexe 5h, pp. 1452-1453.
[1020] Annexe 5h, pp. 1422-1424.
[1021] Annexe 5h, p. 1474.
[1022] Annexe 5h, p. 1474.
[1023] Annexe 5h, p. 1481.
[1024] Annexe 5h, p. 1454.
[1025] Annexe 5b, pp. 1299-1301.
[1026] Annexe 5h, p. 1424.
[1027] Annexe 5h, p. 1424.
[1028] Annexe 5h, p. 1452.
[1029] Annexe 5h, p. 1485.
[1030] Annexe 5h, p. 1424.

Pour stimuler leur autonomie, elle place son autorité respectueuse au service du maintien de leur motivation scolaire *"parce qu'après, [ils] se contractent. Et ensuite après ils refuseront tout apprentissage. […] Donc il faut aussi quand-même respecter l'élève"* (T-Coex707[1031]).

1.2.2. Le masquage des émotions

1.2.2.1. Ne pas s'impliquer sur le plan affectif

La neutralité formelle de l'enseignante s'exprime en second lieu à travers le masquage de ses propres émotions. Bien que soucieuse du contexte personnel des élèves, la maîtresse fait en sorte de ne pas s'impliquer sur le plan affectif et de faire prévaloir les rôles et statuts, ce qui les responsabilise (T-Coex13[1032] : *"vous laissez vos problèmes de maison à l'extérieur de ce portail, et vous rentrez, vous êtes élèves"*) pour que l'école soit un lieu de sérénité et d'épanouissement (T-Coex13[1033] : *"à la maison, c'est des tensions qu'ils ont, et ensuite après à l'école, bah c'est un moyen pour eux de... tu vois, qu'on les estime"*). Ainsi, elle prend garde à *"ne pas trop aussi montrer d'affection […]. Il faut que je reste professionnelle, et je pense que c'est ça aussi qui me permet […] de bien trouver les limites qu'il faut ne pas dépasser"* (T-Coex441-443[1034]).

1.2.2.2. Se montrer formellement neutre

Il est important pour Tautiare de se montrer formellement neutre en séance LCP, à l'instar des *"disciplines fondamentales"* (T-Coex13[1035]), *i.e.* le français et les mathématiques, qui sont régies par *"des règles"* (T-Coex13[1036]) et où *"ça doit être la rigueur qui prime" (*T-Coex323[1037]), contrairement aux autres disciplines (notamment sportives et artistiques) qui l'engagent à plus d'expressivité. S'estimant spontanément *"très […] expressive"* (T-AC6[1038]), notamment par sa posture et son regard significatifs de ses attentes, elle est cependant pudique (T-Coex323[1039] : *"je n'aime pas aussi montrer mes émotions"*). Masquer ses émotions lui demande donc *"un effort"* (T-AC6[1040]) relatif. Elle considère néanmoins indispensable d'afficher une neutralité formelle afin de concentrer les élèves sur le contenu des apprentissages (T-AC6[1041] : *"c'est pas moi que je dois faire passer, mais c'est plutôt les notions. Donc […] je dois rester neutre […] je dois rester formelle"*). Elle dissimule notamment ses contrariétés, comme dans le sous-épisode 6 (Consignes de description (retardataires)) où l'installation matérielle n'est pas suffisamment prête à son goût (T-AC6[1042] : *"ça m'énerve parce que oh, purée ! […] D'habitude, je suis pas comme ça, c'est, tout est prêt"*). De même, le désordre inhabituel sur son bureau l'agace (sous-épisode 16 : Synthèse), mais elle s'efforce de le dissimuler aux élèves : *"Mes images ! Je les*

[1031] Annexe 5h, pp. 1485.
[1032] Annexe 5h, pp. 1422-1424.
[1033] Annexe 5h, pp. 1422-1424.
[1034] Annexe 5h, p. 1461.
[1035] Annexe 5h, pp. 1422-1424.
[1036] Annexe 5h, pp. 1422-1424.
[1037] Annexe 5h, p. 1451.
[1038] Annexe 5b, pp. 1250-1255.
[1039] Annexe 5h, p. 1451.
[1040] Annexe 5b, pp. 1250-1255.
[1041] Annexe 5b, pp. 1250-1255.
[1042] Annexe 5b, pp. 1250-1255.

avais posées sur la table. Ça, c'est le bordel de la table, là ça m'énerve ! […] Ouais, parce que d'habitude […], je suis très organisée, ça m'énerve ! […] Non, mais je ne le montre pas, hein, je ne montre pas" (T-AC48[1043]). Le masquage de ses émotions participe pleinement de la neutralité formelle qu'elle affiche intentionnellement dans le but de ne pas affecter les élèves.

1.2.3. La protection de « l'image de soi » de chaque élève

1.2.3.1. Une neutralité affichée

Tautiare est particulièrement vigilante à la protection de la face des élèves (nous avons présenté en Partie II cette notion développée par Goffman). L'enseignante s'applique à afficher sa neutralité en ne montrant explicitement aucune distinction à la fois dans la manière de s'exprimer, de regarder, d'écouter et de donner la parole, quelque soit l'élève auquel elle s'adresse. D'une part, elle évite de valoriser publiquement de manière ostentatoire les réussites *"parce que ça peut être mal pris, aussi, par certains élèves"* (T-Coex429[1044]). D'autre part, elle félicite les élèves de manière neutre, indépendamment de la justesse de leurs réponses. Elle ne rend pas visibles les erreurs, mais laisse les élèves parler sans les interrompre avant de reformuler correctement le cas échéant, et félicite de manière identique pour tous, *"comme si de rien n'était"* (T-Coex409[1045]). Par mimétisme, les élèves adoptent le même fonctionnement : *"Chloe […] a corrigé sans dire à Teaura que c'était faux. […] ils reformulent. […] Sans, sans appuyer la, l'erreur de l'autre. Mmm. Et l'autre ne se sentira pas vexé"* (T-AC18[1046]). Elle s'efforce de préserver la face de ses élèves, en conséquence de quoi, Tautiare *"n'a pas de chouchou"* (ce qui contribue à les sécuriser) et rapporte que ses élèves lui assurent qu'*"'"On est tous tes chouchous"'"* (T-Coex429[1047]), témoignant qu'ils se sentent effectivement protégés.

1.2.3.2. Une vigilance importante

La maîtresse fait preuve d'une grande vigilance, notamment par l'observation des attitudes et regards des élèves (T-Coex117[1048] : *"rien que avec le regard, c'est comme s'ils m'appelaient à l'aide"* ; T-Coex211[1049] : *"ils vont me regarder avec des yeux 'points d'interrogation'"*), ce qui lui fournit des indices pour diagnostiquer leurs difficultés ensuite y remédier. C'est particulièrement le cas lors du sous-épisode 12 (Lecture des phrases) où nous pouvons noter la finesse du grain d'observation de l'élève en train de lire (T-Coex237[1050]) :

> *"Je suis obligée de regarder son regard et sa manière de le dire, pour vérifier si elle arrive à le dire et à déchiffrer convenablement les mots. […] j'ai besoin de voir à quel point, à quel niveau de lecture et quelles difficultés de lecture […]. J'ai besoin de voir si c'est un problème de regard, ou bien un problème d'articulation, ou bien je vois si au niveau du visage de l'enfant, si elle a du mal à le lire, déjà si elle fronce les sourcils, j'ai besoin de voir".*

[1043] Annexe 5b, pp. 1307-1309.
[1044] Annexe 5h, p. 1460.
[1045] Annexe 5h, p. 1457.
[1046] Annexe 5b, pp. 1267-1269.
[1047] Annexe 5h, p. 1460.
[1048] Annexe 5h, p. 1434.
[1049] Annexe 5h, p. 1441.
[1050] Annexe 5h, p. 1444.

Elle les regarde constamment (T-AC9[1051] : *"un bref coup d'œil […] je balaie"*), *"observe beaucoup l'attitude des élèves […], leur visage"* (T-AC9[1052]). Elle prélève des indices qui sont sources de décisions dans la conduite de la séance – notamment, elle adapte ses attentes en fonction de la réceptivité des élèves en remettant à plus tard la correspondance des temps dans le sous-épisode 16 (Synthèse) – ainsi que dans la gestion des interactions : s'effacer ou au contraire relancer (T-AC9[1053] : *"Ça dépend de comment, de leur tenue"* ; T-Coex265[1054] : *"c'est à moi de..., d'évaluer à quel moment je dois m'effacer ou pas"*) ; arrêter (T-AC48[1055] : *"je regarde beaucoup les élèves. Si ils sont amorphes, là faut arrêter"*) ; s'adapter (T-Coex319[1056] : *"j'essaie aussi de m'adapter. […] apprendre à écouter l'élève, apprendre à observer les élèves"*) ; ou les solliciter pour vaincre leur timidité (T-AC7[1057] : *"rien que leur visage, leur manière d'être et de regarder, d'observer et d'écouter les autres. […] C'est plus encourager, que les laisser […] dans leur timidité"*). Deux élèves sont particulièrement sous sa *"surveillance étroite"* (T-AC9[1058]), du fait de leur comportement potentiellement violent pour l'un ou totalement décrocheur pour l'autre. Elle considère qu'*"il faut être attentif aux élèves comme ça. […] c'est pour ça que je regarde"* (T-AC9[1059]).

Protéger la face de l'élève nécessite selon elle *"une meilleure connaissance des capacités des élèves et [d']observer beaucoup les élèves"* (T-Coex117[1060]). Elle lui porte une grande attention en tant qu'*"être humain d'abord, avant tout […] qui a des sentiments, qui a une sensibilité"* (T-Coex615[1061]). Aussi prend-elle en considération son contexte de vie et s'interroge sur *"d'autres facteurs"* (T-Coex467[1062]) pouvant expliquer ses difficultés ou comportements (T-AC40[1063] : *"tout ce qui est médical, […] tout ce qui est aussi environnement familial, le cadre familial"*). Sa connaissance des élèves en tant qu'individus lui semble indispensable pour mieux les aider à réussir en s'adaptant à leurs besoins (T-Coex435[1064] : *"je prends beaucoup en compte […] tous les paramètres pour favoriser […] la réussite scolaire de l'élève"*) : *"faut tenir compte de la personnalité"* (T-AC46[1065]). Ainsi, Manuari est abondamment sollicité *"parce qu'il a envie de montrer ses capacités"* (T-Coex387[1066]) et *"[son] Einstein a besoin d'un cadre calme, respectueux, parce que lui il aime quand c'est calme et respectueux"* (T-Coex25[1067]).

Tautiare s'adapte donc aux spécificités et situations particulières des enfants-élèves. Elle fait preuve de plus de tolérance dans ses exigences vis-à vis de certains, considérant qu'il ne *"faut pas s'acharner sur les élèves alors que ils n'ont... c'est pas de leur faute […]. [Elle est] plus tolérante avec certains"* (T-AC40[1068]), et conserve ses attentes premières vis-à-vis des autres : *"J'estime que […] quand ils n'ont pas de, d'excuse, là, par contre, je suis sévère. Je dis non, là, c'est de*

[1051] Annexe 5b, pp. 1258-1260.
[1052] Annexe 5b, pp. 1258-1260.
[1053] Annexe 5b, pp. 1258-1260.
[1054] Annexe 5h, p. 1447.
[1055] Annexe 5b, pp. 1307-1309.
[1056] Annexe 5h, p. 1451.
[1057] Annexe 5b, pp. 1255-1257.
[1058] Annexe 5b, pp. 1258-1260.
[1059] Annexe 5b, pp. 1258-1260.
[1060] Annexe 5h, p. 1434.
[1061] Annexe 5h, p. 1478.
[1062] Annexe 5h, p. 1464.
[1063] Annexe 5b, pp. 1294-1295.
[1064] Annexe 5h, p. 1461.
[1065] Annexe 5b, pp. 1304-1306.
[1066] Annexe 5h, p. 1455.
[1067] Annexe 5h, p. 1426.
[1068] Annexe 5b, pp. 1294-1295.

la paresse" (T-AC40[1069]). En conséquence, au titre du principe d'équité et non pas d'égalité, le guidage est individualisé à certains moments : pour recadrer et rassurer Etienne afin qu'il s'engage dans le sous-épisode 14 (Remise en ordre des images), ou encore avec des monstrations pour aider un élève à démarrer l'exercice dans le sous-épisode 18 (Copie du résumé). Elle infléchit son mode d'adresse aux élèves en fonction de leur tempérament : à voix basse et de manière individuelle pour un élève peu sûr de lui qui tâtonne, ou en stimulant par une modulation de la voix et du volume sonore une élève qui *"se relâche [et] a besoin de quelqu'un de plus dynamique par derrière, pour euh, la bousculer"* (T-AC59[1070]). Dans sa volonté de protéger la face des élèves, un paradoxe apparaît entre un affichage explicite de son refus de distinction entre les élèves, et une adaptation implicite et discrète tenant compte de leurs différences. Selon elle, c'est parce qu'elle *"ne porte aucun jugement"* (T-Coex441[1071]) qu''elle parvient à trouver *"le juste milieu"* (T-Coex439[1072]).

1.2.3.3. Le maintien de l'estime de soi-locuteur et de la motivation

Tautiare remarque que les élèves pratiquent spontanément l'interlangue et sont inhibés face à la langue tahitienne, deux facteurs expliquant selon elle leur manque de confiance pour s'exprimer lors de la séance LCP : *"ils n'ont pas encore vaincu […] cette honte […] ils […] mélangent le français et le tahitien, donc ils n'osent pas trop prendre la parole"* (T-AC : début de l'entretien[1073]). Elle comprend leur point de vue, du fait de la réalité sociolinguistique du territoire et des injonctions scolaires : *"je me mets à la place des ces enfants qui ont toujours entendu du français, du moitié-français, moitié tahitien, et aujourd'hui, on impose le* reo tahiti*, et il faut qu'ils parlent […] convenablement leur langue"* (T-Coex51[1074]). Estimant que *"la langue* reo tahiti *les déstabilise"* (T-Coex117[1075]), y compris les *"excellents élèves"* (T-Coex117[1076]), elle s'efforce de *"les réconcilier avec la langue"* (T-Coex117[1077]) et considère qu'ils ont besoin pour cela d'être stimulés. Parce qu'ils accordent une faible valeur sociale au tahitien (T-Coex161[1078] : *"ils se disent que à l'heure actuelle, plus personne ne sait parler, aucun enfant ne sait parler"*), elle estime au contraire *"important, pour valoriser leur langue"* (T-Coex161[1079]) de s'employer particulièrement à les faire s'entendre parler dans cette langue pour *"leur donner la motivation"* (T-Coex161[1080]).

Elle attribue leur réticence, voire leur sentiment de honte à *"une mauvaise habitude [...] des Tahitiens"* : *"on aime bien se moquer, hein, c'est dans notre nature"* (T-AC : début de l'entretien[1081]). Ces moqueries touchent notamment à l'usage plus ou moins correct du tahitien (T-

[1069] Annexe 5b, pp. 1294-1295.
[1070] Annexe 5b, pp. 1322-1323.
[1071] Annexe 5h, p. 1461.
[1072] Annexe 5h, p. 1461.
[1073] Annexe 5b, pp. 1242-1244.
[1074] Annexe 5h, pp. 1248-1249.
[1075] Annexe 5h, p. 1434.
[1076] Annexe 5h, p. 1434.
[1077] Annexe 5h, p. 1434.
[1078] Annexe 5h, p. 1438.
[1079] Annexe 5h, p. 1438.
[1080] Annexe 5h, p. 1438.
[1081] Annexe 5b, pp. 1242-1244.

AC : début de l'entretien[1082] : *"'"Tu sais pas parler en tahitien, ia !"'"*). Elle reconnaît que *"ça blesse quand même"* (T-AC : début de l'entretien[1083]), mais qu'il convient ne pas en prendre ombrage : *"faut le prendre à la légère […]. On est Tahitiens"* (T-AC : début de l'entretien[1084]). Ayant elle-même *"subi ça"* alors qu'elle n'*"avai[t] pas honte de parler tahitien"* (T-Coex422[1085]), elle s'est vue néanmoins abandonner sa langue : *"au fur et à mesure d'avoir des moqueries, […] bah j'évitais de parler en tahitien"* (T-Coex422[1086]). Pour épargner ce sentiment à ses élèves et revaloriser le tahitien à leurs yeux, d'une part elle a *"cette rigueur de ne pas [se] moquer d'eux parce qu'ils font des efforts"* (T-AC : début de l'entretien[1087]) et incite ses élèves à s'encourager mutuellement (T-AC : début de l'entretien[1088] : *"ils rigolaient, en début d'année. Maintenant, non. Ils félicitent […]. Je dis "Oui, dans ce sens-là, c'est beaucoup mieux"'"*), et d'autre part, elle les invite à faire face aux moqueries en réclamant des corrections plutôt que des railleries : *"Vous […] leur direz 'Bah dans ce cas-là, corrigez-moi au lieu de vous moquer de moi'"'* (T-Coex425[1089]).

De son point de vue, *"c'est un respect que tu as envers [l'élève] et t'as pas envie de le mettre en échec"* (T-Coex709[1090]). Il est une règle d'action qu'elle entend respecter : *"il faut éviter de les heurter"* (T-Coex401[1091]) et *"marquer ses intentions. Mais ne pas traumatiser aussi les élèves"* (T-AC45[1092]) car elle tient pour vrai qu'ils risqueraient de « décrocher » de leur métier d'élève. Elle s'abstient également de trop insister auprès d'eux pour qu'ils produisent les réponses attendues (T-Coex369-371[1093] : *"j'ai peur qu'il se rétracte. […] des fois ils ont des lacunes qu'ils arrivent pas à surmonter et […] pour lui, il a peur d'être humilié"*). Elle utilise nombre de *FFA* collectifs et individuels (leur régularité, indépendamment de la correction des énoncés des élèves, permet qu'aucun élève ne soit stigmatisé ni excessivement valorisé), des phatiques et régulateurs visant à rassurer certains élèves. C'est le cas dans le sous-épisode 15 (Consignes d'association texte-image) où l'échange avec une élève l'amène à se caler sur son interlocutrice (T-AC45[1094]) : *"je mets plus de temps parce qu'elle est très timide. […] on ne peut pas parler fort à une petite […] qui est très timide et très réservée, donc je suis obligée de parler aussi comme elle"*.

Elle porte une attention particulière à Manuari, un *"élève violent"* (T-Coex381[1095]) et en difficulté, auquel les élèves *"manqu[ent] de respect"* (T-Coex385[1096]). Elle profite de son aisance linguistique en tahitien pour *"valoriser ses capacités"* (T-Coex383[1097]), le canaliser et favoriser son intégration (T-Coex381-385[1098]) : *"il a envie de se faire connaître et montrer ses capacités dans ce domaine. […] c'est une manière pour lui […] d'avoir un peu plus de respect […] de la*

[1082] Annexe 5b, pp. 1242-1244.
[1083] Annexe 5b, pp. 1242-1244.
[1084] Annexe 5b, pp. 1242-1244.
[1085] Annexe 5h, p. 1459.
[1086] Annexe 5h, p. 1459.
[1087] Annexe 5b, pp. 1242-1244.
[1088] Annexe 5b, pp. 1242-1244.
[1089] Annexe 5h, p. 1459.
[1090] Annexe 5h, p. 1485.
[1091] Annexe 5h, pp. 1457.
[1092] Annexe 5b, pp. 1303-1304.
[1093] Annexe 5h, pp. 1454-1455.
[1094] Annexe 5b, pp. 1303-1304.
[1095] Annexe 5h, p. 1455.
[1096] Annexe 5h, p. 1455.
[1097] Annexe 5h, p. 1455.
[1098] Annexe 5h, p. 1455.

part de ses camarades"). Aussi est-il celui qu'elle sollicite le plus souvent au cours de la séance, pour donner des réponses (interprétation des scènes de la légende), offrir un modèle (lecture) ou encore améliorer un énoncé. Contrairement à l'ensemble des élèves que Tautiare vise à motiver dans l'apprentissage du tahitien en protégeant leur face, la langue tahitienne n'est pas le but concernant Manuari, mais bien un moyen pour l'enseignante de maintenir, voire de réparer son estime de soi et susciter sa motivation par ces responsabilités qu'elle lui attribue.

1.2.4. L'évitement des facteurs de perturbation

Enfin, la neutralité formelle de la praticienne est alimentée par le soin qu'elle prend à ne pas troubler l'activité des élèves. Elle évite deux facteurs de perturbation. Le premier est d'ordre proxémique. Nous avons vu plus haut de quelle manière elle s'efface pour *"qu'ils ne [la] regardent pas et qu'ils ne soient pas perturbés par [sa] présence. Toute leur concentration sur l'image"* (T-AC6[1099]) lors de l'interprétation des diapos. Par ailleurs, une proximité physique se prolongeant entre l'enseignante et les élèves, et particulièrement le fait qu'elle s'arrête près d'eux, sont susceptibles selon elle de les contrarier, voire les inhiber. Par avance, elle *"connai[t] certains dont [s]a présence va les perturber, et [elle] connai[t] d'autres dont [s]a présence est nécessaire"* (T-Coex109[1100]), *"d'autres qui sont très émotifs"* (T-AC45[1101]), mais elle perçoit aussi, en situation, des signes de gêne chez les élèves lorsqu'*"ils arrêtent […], ils réfléchissent et ils observent"* (T-AC42[1102]) à son approche ou lorsqu'elle s'attarde à leurs côtés : *"elle est en train de se plier […], elle se dit "Ah mince ! […] Maîtresse elle était à côté de moi et j'ai fait une faute !""* (T-AC45[1103]). Par conséquent, dans les phases de travail individuel (sous-épisodes 14, 15, 18 et 21), elle s'assure que les élèves comprennent et réalisent les tâches demandées puis s'éloigne d'eux.

Le second facteur concerne le risque encouru par un excès de théâtralité de la part de la maîtresse. Elle estime qu'une gestualité trop importante parasite l'activité et détourne l'attention des élèves. Ainsi, *"pour ne pas perturber aussi les enfants lors des apprentissages"* (T-AC6[1104]), elle s'efforce de limiter la redondance sémantique aux seuls moments nécessaires à leur compréhension (de la légende, des consignes, etc.) afin qu'ils se concentrent sur le contenu des apprentissages : *"Ce qu'ils doivent retenir, c'est pas Maîtresse. […] C'est le contenu. […] Donc euh... je dois rester formelle"* (T-AC6[1105]). Elle entend les responsabiliser en les rendant acteurs de la dynamique interactionnelle dans la séance : *"si je suis trop théâtrale, les enfants ne réagissent plus, c'est-à-dire que c'est moi qui fais la prestation et eux ils deviennent spectateurs. Or, non, il faut qu'ils soient les deux"* (T-Coex261[1106]). En évitant de perturber l'activité des élèves, le dosage subtil du jeu proxémique et de sa propre gestuelle signifiante agissent comme des moyens de favoriser leur autonomie (nous en développons de longues illustrations en annexe 5i).

[1099] Annexe 5b, pp. 1250-1255.
[1100] Annexe 5h, p. 1433.
[1101] Annexe 5b, pp. 1303-1304.
[1102] Annexe 5b, pp. 1297-1299.
[1103] Annexe 5b, pp. 1303-1304.
[1104] Annexe 5b, pp. 1250-1255.
[1105] Annexe 5b, pp. 1250-1255.
[1106] Annexe 5h, p. 1446.

2. Généralisation et conclusion

Une dimension remarquable chez Tautiare est sa manière d'assumer pleinement sa place, son rôle, ses actions, etc., ce qui la conduit à s'engager fortement dans l'activité et à « donner de sa personne ». Parallèlement aux analyses présentées ci-dessus, nous l'avons aussi perçu à travers la façon dont elle s'est impliquée dans les diverses situations vécues ensemble au cours de notre collaboration. Après un temps d'observation lors de la phase exploratoire, elle a pris en main les temps d'analyse partagée, en nous signifiant par différents procédés le début et la fin de la captation de la séance et des entretiens. Par exemple, elle a elle-même limité le temps de l'entretien post-observation (voir la partie II), nous a adressé un signal verbal et gestuel (tour de parole 408 : *"Terminé, Amélie"* avec un geste des mains) pour imposer la fin de l'enregistrement de la séance, gardé le contrôle sur le visionnage du film lors de l'auto-confrontation en choisissant de manipuler elle-même la télécommande, clos l'analyse au cours de cet entretien (T-AC67[1107] : *"OK, on a fini alors"*), spontanément et longuement (1h25 au minimum[1108]) évoqué divers aspects de sa pratique et du métier avant de démarrer l'entretien de co-explicitation à proprement parler, clairement signifié la clôture de celui-ci (T-Coex939[1109] : *"Voilà, Amélie !"*) , etc. Nous retrouvons la même position de parole et les mêmes modalités d'implication au cours de la séance, où elle prend et garde une position haute en détenant la majorité du volume de parole, en étant l'auteure de la quasi-totalité des ouvertures et fermetures d'épisodes et en imposant fortement sa présence.

L'analyse de son activité révèle qu'elle incarne physiquement ses attentes envers les élèves en termes de comportement, de manières d'agir et de penser. Sa très forte présence et sa tutelle stricte semblent de prime abord contradictoires avec les intentions d'autonomiser et responsabiliser les élèves. En effet, certaines tensions sont présentes, de façon consciente ou non. Nous les abordons ici en étudiant la manière dont l'enseignante cherche à les dénouer pour atteindre ses buts, puis nous proposerons une formalisation de l'organisation systémique de son activité grâce au modèle É-P-R.

2.1. Structurer l'« autonomie » des élèves : une contradiction interne ?

La formulation même de « structurer l'autonomie des élèves » peut s'apparenter à un oxymore. Ce schème d'action est au contraire ce qui permet à Tautiare de répondre aux exigences de la situation (faire construire le résumé en tahitien d'une légende polynésienne) de son point de vue. En contexte, l'enseignante connaît des tensions en termes de rapport aux élèves, au savoir et à elle-même, que ses valeurs et son enracinement culturel permettent de résoudre.

2.1.1. Des statuts et des personnes : le juste équilibre relationnel

Tout en cherchant à ne faire explicitement aucune distinction entre les élèves (par l'adoption d'une attitude constante), nos analyses montrent que l'enseignante prend néanmoins

[1107] Annexe 5b, pp. 1335-1337.
[1108] En réalité, cet échange informel a duré plus longtemps, mais au regard de la richesse de son discours pour notre recherche, nous avons décidé au bout d'un certain temps de déclencher l'enregistrement. À compter de ce moment, 1h25 s'est écoulée avant que la co-explicitation débute formellement.
[1109] Annexe 5h, p. 1500.

implicitement en compte la singularité de ses élèves (en adaptant discrètement ses interactions et ses exigences au regard de la tâche prescrite). Cette contradiction apparente n'est pas vécue comme telle par Tautiare, mais soulève néanmoins des difficultés (T-Coex319[1110] : *"c'est le plus difficile des fois"*). Elle trouve une solution en faisant en quelque sorte primer l'équité sur l'égalité, se fiant pour cela à sa connaissance des élèves permise par sa fine observation de ces derniers. Elle évite un éventuel tiraillement entre parité absolue et individualisation en mobilisant le concept en acte de neutralité formelle. Celui-ci lui permet à la fois d'afficher formellement sa neutralité en positionnant clairement les statuts et les rôles respectifs, mais aussi de faire en sorte que cette neutralité ne soit que formelle, car l'élève est un *"être humain avant [d'être] un apprenant"* (T-Coex615[1111]). La formation cognitive des élèves est subordonnée à ses valeurs humanistes (nous avons vu la valeur qu'elle accorde à la parole d'autrui et au respect mutuel).

De manière complémentaire le concept de rigueur opère dans le sens de la conformation à la forme scolaire, c'est-à-dire l'inculcation d'un comportement et de manières d'agir et de penser de type scolaire : les élèves observent *"une position"* (T-Coex633[1112]) empreinte de déférence (ils sont debout à l'entrée en classe, attendent que l'enseignante leur dise de s'assoir, s'assoient dans le plus grand calme et attendent respectueusement le début de la séance[1113]). Ce qu'elle impose, c'est la même rigueur à chacun dans son métier d'élève au vu de ses possibilités, tout comme elle s'impose à elle-même avec rigueur un traitement équitable envers ses élèves. La combinaison de ses deux invariants opératoires lui permet d'établir *"les limites qu'il faut ne pas dépasser"* (T-Coex443[1114]), autrement dit le juste équilibre relationnel à ses yeux. Elle enseigne aux élèves comment se conformer aux conventions en usage qui régissent plus ou moins explicitement les rapports sociaux. En cela, elle s'inscrit dans le même mouvement que tous ses collègues, et plus largement du rôle que les enseignants font jouer à l'École (T-Coex635-643[1115] : *"on les a automatisés, non, déterminés […], depuis la maternelle. Ils ont […] une attitude scolaire. […] À l'école, on doit se comporter comme ça, un point c'est tout !"*

2.1.2. Un rapport au savoir marqué du sceau de la culture

Au niveau de la mise en scène pédagogique des tâches proposées, il peut là aussi sembler paradoxal de viser l'autonomie et la responsabilisation des élèves tout en les encadrant par une tutelle stricte. En effet, fournir des aides (structures syntaxiques, illustrations gestuelles, indices, etc.) et des procédures (méthodologie de travail, affiche-consigne, ordre des attendus) semble *a priori* restreindre la marge de manœuvre et le champ d'action et de réflexion de l'élève. Or, dans sa conceptualisation de l'activité des élèves dans cet exercice de résumé en tahitien, Tautiare vise leur autonomie à l'intérieur d'un cadre clairement balisé. Dans son esprit, le fait d'avoir à disposition les moyens nécessaires à la réalisation des tâches engage de manière cohérente leur autonomie, et donc, leur responsabilité. Rappelons à cet égard qu'elle s'incrimine elle-même lorsqu'elle

[1110] Annexe 5h, p. 1451.
[1111] Annexe 5h, p. 1478.
[1112] Annexe 5h, p. 1479.
[1113] Dans cette séance, les élèves ont attendu 1'30 minute la fin du monologue de leur maîtresse lors de l'épisode 1 (Annonces). Notons par ailleurs le déictique communément utilisé pour parler de leur enseignante à une tierce personne (*« Madame Tautiare »*), suivant ainsi le modèle donné par les adultes.
[1114] Annexe 5h, p. 1461.
[1115] Annexe 5h, pp. 1479-1480.

considère ne pas avoir proposé le cadre structuré adéquat. Conformément à son intentionnalité, elle met en œuvre un désétayage progressif afin que les élèves endossent leur costume d'élève.

Tenant pour vrai que les élèves apprennent par mimétisme, Tautiare incarne physiquement ses attentes envers les élèves. En toute logique, elle mobilise parfois sciemment, parfois à son insu, *« l'effet miroir »*. Cette règle d'action est fortement liée à son rapport à l'environnement social et culturel. Interrogée sur la déférence des enseignants à l'égard de leur autorité hiérarchique, ses verbalisations en co-explicitation sont tout à fait révélatrices (T-Coex571-581[1116] : *"On est comme les élèves, bien disciplinés. Donc on écoute nos supérieurs. […] On est un bon fonctionnaire. […] Tu dois obéir, un point c'est tout"*) et montrent comment elle-même se plie socialement aux attentes, ce qu'elle transfère sur le fonctionnement de la classe. L'expression de l'autonomie de pensée est elle-même socialement réglée, il convient de garder les formes (T-Coex577-587[1117] : *"On le dit, mais avec les mots, on joue avec la langue. […] On donne nos remarques, mais après on suit le protocole"*) sous peine de s'exposer à *"des sanctions"* (T-Coex579[1118]) : *"On n'a pas de réponse suite à nos remarques, ou bien sinon un rappel à l'ordre. "Vous êtes fonctionnaires"* (T-Coex587[1119]). Il résulte de ces rapports verticaux un sentiment partagé d'impuissance (T-Coex581[1120] : *"on devient défaitiste"*).

De l'avis de Tautiare, seul le collectif a un pouvoir d'action (T-Coex585-591[1121] : *"Il faut être un groupe pour taper sur la table et changer les choses. […] Agir tout seul, tu peux rien faire"*). Aussi éprouve-t-elle de la satisfaction lorsqu'elle constate les élans de solidarité chez ses élèves pour s'entraider. La dimension collective (T-Coex147[1122] : *"le savoir-vivre, en classe et le savoir-vivre en société"*) est importante à ses yeux, et l'enseignante imprime en classe les rôles sociaux à construire :

> *"On apprend le respect aux élèves. […] on doit savoir aussi vivre en société en respectant des règles. […] C'est une maîtrise de soi qu'il faut avoir […] être dignes !"* (T-Coex13[1123])

> *"tous ensemble. C'est une première approche de la vie communautaire. […] "Ce que vous montrez là, c'est ce que vous allez montrer aussi dans la société dans le futur. […]". […] C'est important ! Donc cette première approche, […] ce sera l'école".* (T-Coex345-347[1124])

Relativement à l'enseignement LCP, l'action de Tautiare auprès de ses élèves consiste à *"leur faire prendre conscience de la valeur de la langue"* (T-Coex913[1125]). Son intention de transmission patrimoniale est fortement liée à l'importance qu'elle accorde à la dimension communautaire (T-Coex695[1126]) :

> *"j'ai envie qu'ils gardent leur langue et qu'ils voient la beauté de notre langue. Parce que je le vois […] avec toute ma famille, lorsqu'ils discutent et quand ils parlent qu'en* reo tahiti*, c'est beau à entendre. Et c'est un peu malheureux de rester à côté, de pas pouvoir discuter avec eux."*

Elle estime que son attachement au tahitien *"se sent quand [elle] enseigne"* (T-Coex693[1127]). Conformément à sa conception de l'apprentissage par mimétisme, elle considère que les élèves

[1116] Annexe 5h, p. 1475.
[1117] Annexe 5h, pp. 1475-1476.
[1118] Annexe 5h, p. 1475.
[1119] Annexe 5h, p. 1476.
[1120] Annexe 5h, p. 1475.
[1121] Annexe 5h, p. 1476.
[1122] Annexe 5h, p. 1436.
[1123] Annexe 5h, pp. 1422-1424.
[1124] Annexe 5h, p. 1453.
[1125] Annexe 5h, p. 1498.
[1126] Annexe 5h, p. 1484.
[1127] Annexe 5h, p. 1483.

sont sensibles à son engagement dans cet enseignement (rappelons ici qu'elle accorde implicitement aux LCP le statut de discipline fondamentale en adoptant la même attitude que dans ces dernières). Elle cherche à transmettre son rapport affectif positif à la langue tahitienne :

> *"c'est pas tout que de maîtriser le* reo *hein. Il faut aussi qu'ils sentent aussi que tu... je sais pas, c'est une certaine affection qu'ils... Et tu as plus de facilités à communiquer ça, ce plaisir que tu as et puis l'amour que tu as de ta langue, si tu as ça. Pas comme une corvée. Eux aussi, ils vont le sentir comme c'est une corvée aussi. Non. Mais par contre, si c'est un plaisir... […] et ils vont adhérer aussi. Et ils vont tolérer aussi l'échec. Ils vont tolérer l'échec parce que "Non non, on est là pour apprendre. OK d'accord", après ils vont aimer."* (T-Coex697-699[1128])

Tautiare précise que l'étape du résumé est difficile pour les élèves autant que pour elle-même. À cet égard, il nous semble plausible qu'en proposant de réaliser le résumé d'une légende locale, une tension existe chez l'enseignante (et les élèves ?) à travers plusieurs points en tension : discours oral / texte écrit, récit long / synthèse courte, support originel a-didactique (légende[1129] polynésienne transmise de génération en génération) / exercice didactique (produit scolaire importé par l'institution métropolitaine). Devant cette hypothèse, Tautiare exprime en co-explicitation la présence de la même difficulté lorsqu'il s'agit d'élaborer un résumé en langue française. Cela pourrait confirmer qu'indépendamment de la langue utilisée, ce type même d'exercice contrarie un *habitus* ancré culturellement, d'autant plus que, comme évoqué plus haut, l'enseignante fait primer la communication orale avec ses élèves sur l'écrit. Cette interprétation est renforcée par le choix de la structuration didactique de la séance (dire - lire - écrire). Celle-ci suit les trois étapes de structuration formelle de la langue tahitienne, *"lien"* (T-Coex511[1130]) confirmé par l'enseignante elle-même (T-Coex515[1131] : *"c'est bien ça, c'est dire, lire, écrire"*) : d'abord utilisée uniquement à l'oral avant l'arrivée des premiers colons, la langue a progressivement été lue (le seul texte existant en tahitien étant alors la Bible que les missionnaires, dans un but d'évangélisation, ont traduite en alphabet latin), avant que l'écriture soit enseignée dans les écoles créées par les institutions colonisatrices. Outre le fait que cet ordonnancement didactique est prescrit dans les programmes d'enseignement (dont nous avons précisé dans la partie I de la thèse qu'ils sont une réplique quasi identique des programmes métropolitains), nous notons, là encore, que Tautiare privilégie la dimension communicationnelle de l'oral, comme un retour aux sources.

2.1.3. Une identité en acte « au travail »

Une des tensions traversées par l'enseignante dans son rapport à elle-même en contexte, concerne sa présence dont elle regrette qu''elle soit *"imposante"* (T-Coex99[1132]). Alors qu'elle dit savoir qu'il lui faut davantage s'effacer pour *"pour que [les élèves] s'organisent et réfléchissent tout seuls"*(T-Coex667[1133]), la forme prédicative de sa connaissance est en conflit avec sa forme opératoire. Elle s'efforce *"d'être moins directive"* (T-Coex663[1134]), sans toutefois y parvenir selon sa propre appréciation (T-Coex663[1135] : *"j'essaie, mais bon, c'est difficile, à leur laisser plus*

[1128] Annexe 5h, p. 1484.
[1129] Le dictionnaire CNTRL en donne la définition suivante : *« Récit à caractère merveilleux, ayant parfois pour thème des faits et des événements plus ou moins historiques mais dont la réalité a été déformée et amplifiée par l'imagination populaire ou littéraire ».*
[1130] Annexe 5h, p. 1469.
[1131] Annexe 5h, p. 1469.
[1132] Annexe 5h, p. 1433.
[1133] Annexe 5h, p. 1482.
[1134] Annexe 5h, p. 1481.
[1135] Annexe 5h, p. 1481.

de liberté"), ce que nos analyses semblent confirmer. Elle s'est construite avec l'expérience comme *"une maîtresse de cycle 2, où [sa] présence […] est du début jusqu'à la fin"* (T-Coex75[1136]) : *"ça [l]'a conditionnée"* (T-Coex269[1137]). Elle peine à rompre avec ses anciennes manières de faire ayant prouvé leur efficacité, ce qui explique qu'elle continue de mobiliser les mêmes concepts pragmatiques. Elle estime néanmoins avoir fait évoluer sa pratique en donnant plus d'autonomie à ses élèves : *"j'ai amélioré, là. […] j'ai appris à les laisser un peu plus libres dans leur travail. Plus de liberté de réflexion, moins de... on va dire, de guide"*(T-Coex661[1138]).

Tautiare explique l'évolution ou la stabilité dans ses manières de faire par le poids de l'expérience professionnelle, notamment concernant l'observation des élèves. Ce geste professionnel est totalement intégré à sa pratique du fait de son expérience auprès d'élèves plus jeunes :

> *"Étant donné que je viens du cycle 2, donc j'observe, j'ai tendance à observer. […] au cycle 2, là j'ai cette rigueur d'observer chaque élève. Je ne dois pas passer sur un, un élève".* (T-AC9[1139])

> *"Bah c'est une habitude, je crois. Euh... […] c'est au fur et à mesure de la pratique. […] En fait... comment te dire ? Bah oui, ce sont les années de pratique. C'est ne pas trop... Comment je fais ? À juste mesure ? Oui... L'observation des élèves, mmm.".* (T-Coex257[1140])

Sur le plan de l'observation et de la prise en compte des élèves, elle considère également avoir évolué (T-Coex319[1141]) :

> *"Avant, je n'étais pas comme ça. Je ne voyais pas l'enfant. […] "Moi, c'est moi qui détiens le savoir, c'est moi qui, donc vous m'écoutez ! Un point c'est tout". […] Y'avait de l'échange mais je prenais pas en compte les réponses des élèves. En fait, c'est avec les années de pratique, apprendre à écouter l'élève, apprendre à observer les élèves."*

Cet extrait fournit des indications concernant sa prise en compte de l'enfant derrière l'apprenant et quant à la dimension communicationnelle qu'elle cherche à valoriser.

Il nous semble particulièrement intéressant de nous intéresser à la manière dont Tautiare assume son identité « polynésienne ». Ses commentaires en co-explicitation montrent combien elle est attachée à ses origines, à sa terre, envers lesquelles elle se sent un devoir de loyauté : *"je suis quand-même un enfant de [nom de la commune de l'école], alors euh... voilà. Moi je suis revenue dans ma commune pour enseigner pour les élèves de ma commune"* (T-Coex31[1142]), où est restée *"toute [sa] famille"* (T-Coex33[1143]). Cet attachement justifie à ses yeux sa légitimité à enseigner là : *"c'est pas à moi de quitter cette école, c'est à ceux qui ne sont pas d'ici qui doivent partir"* (T-Coex33[1144]). Plus largement, elle considère le lieu de naissance comme définitoire de l'identité culturelle : *"Si on naît ici, on est tout de suite Tahitien"* (T-Coex935[1145]). Aussi en assure-t-elle ses élèves insécurisés vis-à-vis de la maîtrise de la langue tahitienne : *""Maîtresse, […] j'aime bien ma langue* reo tahiti*, mais je sais pas bien la parler. Mais si on sait pas parler notre langue, quoi alors ?" […] Bah je dis comme ça "Je sais quand-même que je suis Tahitien""* (T-Coex51[1146]). Néanmoins, elle reconnaît que la langue d'origine fait partie intégrante de

[1136] Annexe 5h, p. 1431.
[1137] Annexe 5h, p. 1447.
[1138] Annexe 5h, p. 1481.
[1139] Annexe 5b, pp. 1258-1260.
[1140] Annexe 5h, p. 1446.
[1141] Annexe 5h, p. 1451.
[1142] Annexe 5h, p. 1427.
[1143] Annexe 5h, p. 1427.
[1144] Annexe 5h, p. 1427
[1145] Annexe 5h, p. 1500.
[1146] Annexe 5h, pp. 1428-1429.

l'identité[1147] (T-Coex695[1148] : *"Ça a une valeur, on va dire, identitaire"*) et elle considère que son rôle consiste à inculquer aux enfants le devoir d'assumer leur patrimoine culturel (T-AC61[1149]) :

> *"Il a, il a un savoir en tahitien, mais il ne l'exploite pas. On dirait il le refoule. […] Alors qu'il a ce potentiel. Il a cette capacité. […] c'est ça qui m'énerve, c'est que […] les enfants comme ça qui ont ce potentiel, bah... toutes les séances, je vais les solliciter jusqu'à ce qu'ils prennent conscience que sa langue a une valeur ! […] Alors qu'y'en a un, il est fier, "Moi je suis bon en tahitien ! J'aime bien le tahitien ! Je parle en tahitien ! Je veux du tahitien !" […] Bah, ils ont compris qu'ils ont une langue, qu'ils avaient une identité, donc euh... et qui peut s'affirmer là. […] Manuari, il se laisse... éteindre. Et là, non, je veux pas. […] "Pourquoi faut-il apprendre le* reo tahiti*, ses valeurs, et tout ? […] lorsque tu iras en France et tu diras t'es un Tahitien, tu sais pas parler tahitien, comment tu vas être ? […] Il faut pas attendre que tu partes à l'étranger pour que tu te rendes compte de la valeur de ta langue. Non, tu dois la travailler ici, déjà, pour que quand tu pars à l'étranger, […] bah au moins t'as ton identité"".*

Revendiquer son appartenance culturelle par le biais de la langue est pour Tautiare un moyen de valorisation personnelle (T-AC53[1150] : *"c'est un moyen de te, de te, on va dire, de te valoriser, par rapport à d'autres qui n'ont que cette culture"*). Elle assume son *"amour de la langue"* (T-Coex931[1151]) et sa fierté d'être tahitienne, tout en reconnaissant la nécessaire prise en compte du métissage culturel, et en particulier linguistique (T-Coex915[1152] : *"Un vrai Tahitien, c'est trop. Un Tahitien, oui. Mais un vrai Tahitien, je sais même pas c'est quoi un faux Tahitien"*) :

> *"on est à la fois aussi Polynésie française, pas Polynésie seulement. […] Elle nous appartient, certes, mais on peut la partager, […] les gens extérieurs, on partage. […] Tu as vu, l'amour de la langue ? […] J'aimerais bien que les enfants […] perçoivent cet amour."* (T-Coex925-933[1153])

> *" on est quand-même Français, donc on se doit d'apprendre la langue française."* (T-Coex887[1154])

Les légendes constituent pour l'enseignante un emblème de l'identité *mā'ohi* marquée par une culture de tradition orale (T-Coex489-491[1155]) :

> *"nous, on est entourés de légendes ici. C'est vraiment culturel, c'est vrai. Pour justifier par exemple le cocotier, comment il a été créé, même aussi le nom d'une rivière, il n'est pas donné n'importe comment. Chaque lieu a une légende. […] toutes les histoires, même les albums, là, qui ont été créés, c'est à travers des légendes... […] on a une identité culturelle orale et non écrite."*

Il n'est donc pas anodin qu'une légende soit l'artefact utilisé par Tautiare en séance LCP dans une perspective de transmission de la culture (T-Coex493[1156] : *"pour […] connaître les légendes qui nous entourent dans la commune. Les légendes qui justifient les noms de tel lieu, tel lieu, tel lieu, tel lieu. Et ensuite après, des légendes on va dire populaires"*). En l'occurrence, *La légende du cocotier* met en scène Maui, qui n'est autre qu'un des grands héros mythiques de la Polynésie, notamment localement célèbre pour avoir pêché les îles du Pacifique. Il est en cela volontiers convoqué comme figure d'autorité, emblème populaire d'une identité résolument *mā'ohi*. Nous avons abordé plus haut l'évocation mimétique par l'enseignante (à son insu) de la stature de Maui : elle peut, sans doute, être considérée comme emblématique de la figure d'autorité dans la culture polynésienne que représente Tautiare par son métier.

[1147] Elle donne à cet égard l'exemple de ses visites au dispensaire : *"quand un Tahitien va chez un médecin et ce médecin fait l'effort de parler en* reo tahiti*, et bah le Tahitien, il va se sentir plus proche de son médecin, et plus rassuré, parce qu'il prend en compte son identité."* (T-Coex911. Annexe 5h, p. 1498).
[1148] Annexe 5h, p. 1484.
[1149] Annexe 5b, pp. 1223-1231.
[1150] Annexe 5b, pp. 1314-1317.
[1151] Annexe 5h, p. 1500.
[1152] Annexe 5h, pp. 1498-1499.
[1153] Annexe 5h, pp. 1499-1500.
[1154] Annexe 5h, p. 1496.
[1155] Annexe 5h, p. 1467.
[1156] Annexe 5h, p. 1467.

Nous avons également fait référence dans nos analyses à la tension existant entre le masquage neutre et formel de ses émotions et sa tendance spontanée à être expressive. On repère en effet dans ses commentaires son effort pour dissimuler ses sentiments, ce qui constitue un positionnement récurrent en Polynésie française. En effet, l'effusion de sentiments et d'émotions en public y est désapprouvée car elle constitue pour celui qui s'y adonne une situation de honte sociale. Au contraire, la gestion contrôlée des émotions y est valorisée dans la vie quotidienne (Ghasarian, 2007). C'est précisément l'attitude qu'adopte l'enseignante dans la séance en ne s'impliquant pas émotionnellement et en évitant que les élèves se trouvent en situation de honte, voire d'humiliation.

L'attitude de Tautiare en contexte d'enseignement LCP ainsi que ses analyses en entretiens montrent une assurance et une détermination nourries par un sentiment de compétence à la fois linguistique et professionnelle (qu'elle attribue, nous l'avons vu, au poids de l'expérience). Cette assurance lui permet d'adopter une posture réflexive et d'assumer et de rechercher tout regard critique vis-à-vis de sa pratique (T-Coex47[1157] : *"Moi j'aime bien les critiques"*). Elle n'a donc pas craint de proposer à l'analyse une séance qu'elle a *"toujours du mal à faire"* (T-AC : début de l'entretien[1158]). D'autre part, nous avons vu qu'elle prend sa part de responsabilité lorsqu'elle diagnostique en situation l'origine, de son fait, des difficultés des élèves. Par ailleurs, elle a pour habitude de porter un regard réflexif sur sa pratique à l'issue des séances pour orienter son activité lors des suivantes (T-AC27[1159] : *"je suis obligée de m'auto-analyser après. […] je note sur mon journal […] exactement quel lexique. Mmm. Dans mon retravail, comment je vais l'aborder"* ; T-Coex465[1160] : *"ma manière de réfléchir la séance est à revoir"*). Tenant pour vrai qu'elle n'a *"pas la science infuse"* (T-AC27[1161]), elle s'inscrit, *"pour améliorer [sa] pratique"* (T-Coex35[1162]), dans une dynamique constructive pour elle-même (T-Coex45[1163]) :

> *" je sais qu'y a aussi des améliorations à apporter sur ma pratique. Parce que des fois aussi je me dis "Bah tu aurais pas dû...". Et des fois j'ai... je buggue, je sais pas comment le faire. Parce que des fois j'arrive pas à trouver aussi, des situations adaptées pour surmonter cet échec, enfin ce défaut, […] ou bien des fois, je me dis comme ça "Ah ! J'aurais pu procéder comme ça, autrement, ah !"."*

Pour cela, elle convoque volontiers le regard d'autrui pour se former, l'observer et lui apporter sa propre analyse (T-Coex73[1164]) :

> *"j'ai toujours besoin de regards extérieurs. Parce que le regard extérieur est toujours beaucoup plus critique que ma critique à moi. […] C'est pour ça que je demande toujours soit à faire des stages, soit qu'un conseiller vienne me voir, ou encore que mon directeur vienne me voir, ou encore l'inspecteur."*

C'est dans cet esprit qu'elle s'est engagée avec nous dans la recherche collaborative (T-Coex43[1165] : *"c'est toi qui as un regard externe. C'est carrément bien mieux"* ; T-Coex73[1166] : *"ton regard extérieur me permettra mieux […] d'améliorer ma pratique"*). Elle prend à son compte *"les critiques [qu'elle a] eues aussi des conseillers, conseillères"* (T-Coex257[1167]) ainsi

[1157] Annexe 5h, p. 1428.
[1158] Annexe 5b, pp. 1242-1244.
[1159] Annexe 5b, pp. 1280-1281.
[1160] Annexe 5h, p. 1464.
[1161] Annexe 5b, pp. 1280-1281.
[1162] Annexe 5h, p. 1427.
[1163] Annexe 5h, p. 1428.
[1164] Annexe 5h, pp. 1430-1431.
[1165] Annexe 5h, p. 1428.
[1166] Annexe 5h, pp. 1430-1431.
[1167] Annexe 5h, p. 1446.

que la co-analyse menée dans le cadre de notre collaboration pour faire évoluer ultérieurement ce qu'elle considère comme *"des points à améliorer"* (T-Coex793[1168]), soit certaines manières de faire (T-Coex781-791[1169]) :

> *"Moi, j'avais pas le même regard que toi, j'avais pas pointé autant mes gestes, ma manière d'être. Non, pour moi, ça paraissait naturel. Mais maintenant que tu m'as donné […] ton point de vue, bah là je regarde "Ah oui, c'est vrai ! Ah oui, bah...", j'ai remarqué des choses. "Je le referai plus", je ferai dans ma tête. […] par exemple l'allusion, on va dire, entre les personnages qu'y a eu dans l'album et pis ma manière d'être. Ce que je n'avais pas du tout remarqué. […] ça m'ennuie parce que je me rendais pas compte, je me rendais pas compte du tout. Et là, tu m'as... (Rires), tu m'as ouvert les yeux. […] Oui Amélie, ça me perturbe, moi."*

2.2. Organisation systémique de l'activité de Tautiare

Rigueur pour structurer les tâches des élèves et neutralité formelle sont les deux invariants opératoires au cœur du schème de l'« autonomie » pour ses élèves dans la production d'un résumé en tahitien d'une légende polynésienne. Nous représentons ci-dessous (Fig. 28) de quelle manière l'activité de l'enseignante, dans la situation analysée, nous semble articulée autour de ses concepts en acte inscrits au sein des tensions entre enjeux épistémiques (É), pragmatiques (P) et relationnels (R). D'une part, la neutralité formelle est ancrée dans le pôle relationnel, et d'autre part, la rigueur dans la structuration de l'activité des élèves est fortement liée au pôle pragmatique. La combinaison de ses deux concepts en acte converge vers la recherche de l'autonomie procédurale et comportementale des élèves (un préalable nécessaire selon l'enseignante à leur autonomie intellectuelle et cognitive, en l'absence, pour l'heure, d'une maîtrise linguistique suffisante) afin de les responsabiliser dans les tâches proposées et de structurer leur activité. Des règles d'action sont mobilisées dans ce sens :

- L'autonomie des élèves dans la réalisation des tâches se construit par mimétisme grâce à l'exigence et la rigueur de la maîtresse qui propose une structuration didactique et méthodologique clairement balisée, garantit le cadre de fonctionnement en inculquant le vivre ensemble dans le respect mutuel (apprentissages sociaux, scolaires et hiérarchiques) et endosse un rôle modélisant ;
- La codification des attentes de l'enseignante, véhiculée de manière multimodale par sa très forte présence, sa gestualité marquée (évitant tout excès de théâtralité) ainsi que le jeu proxémique visant à donner confiance aux élèves, lui permet de se positionner comme figure d'autorité rassurante ;
- Associée à la prise en compte de l'individu derrière l'apprenant et à l'adaptation discrète au profil singulier de chacun (grâce à une observation vigilante en classe et une connaissance approfondie des contextes personnels), la neutralité formelle – masquage des émotions, non implication affective, constance dans la relation aux élèves sur un principe d'équité – est une attitude professionnelle qui protège l'image de soi-locuteur de l'élève ;
- Donner confiance et motiver les élèves (en valorisant leur parole, en leur fournissant repères et indices s'estompant progressivement) permet de les désinhiber pour oser s'exprimer en langue tahitienne, dont l'apprentissage est favorisé par la dimension communicationnelle de l'oral ;

[1168] Annexe 5h, p. 1492.
[1169] Annexe 5h, p. 1491.

- L’apprentissage du *reo* et de sa culture (dont les légendes constituent un emblème et sont les seuls textes adaptés aux élèves) contribue à assumer fièrement son identité tahitienne.

De manière systémique, les dimensions relationnelle et pragmatique de l’activité sont activement sollicitées pour favoriser la dimension épistémique. Les manières de faire de l’enseignante se distribuent autour de ce triangle dynamique en fonction de leur relation avec chacun des pôles. La culture « agissante » dans l’activité de Tautiare est façonnée par sa conceptualisation de la tradition orale originelle des Polynésiens, de l’apprentissage par mimétisme, du positionnement des rôles sociaux (statuts), d’une identité tahitienne fièrement assumée et de l’attention qu’il convient de prêter aux individus.

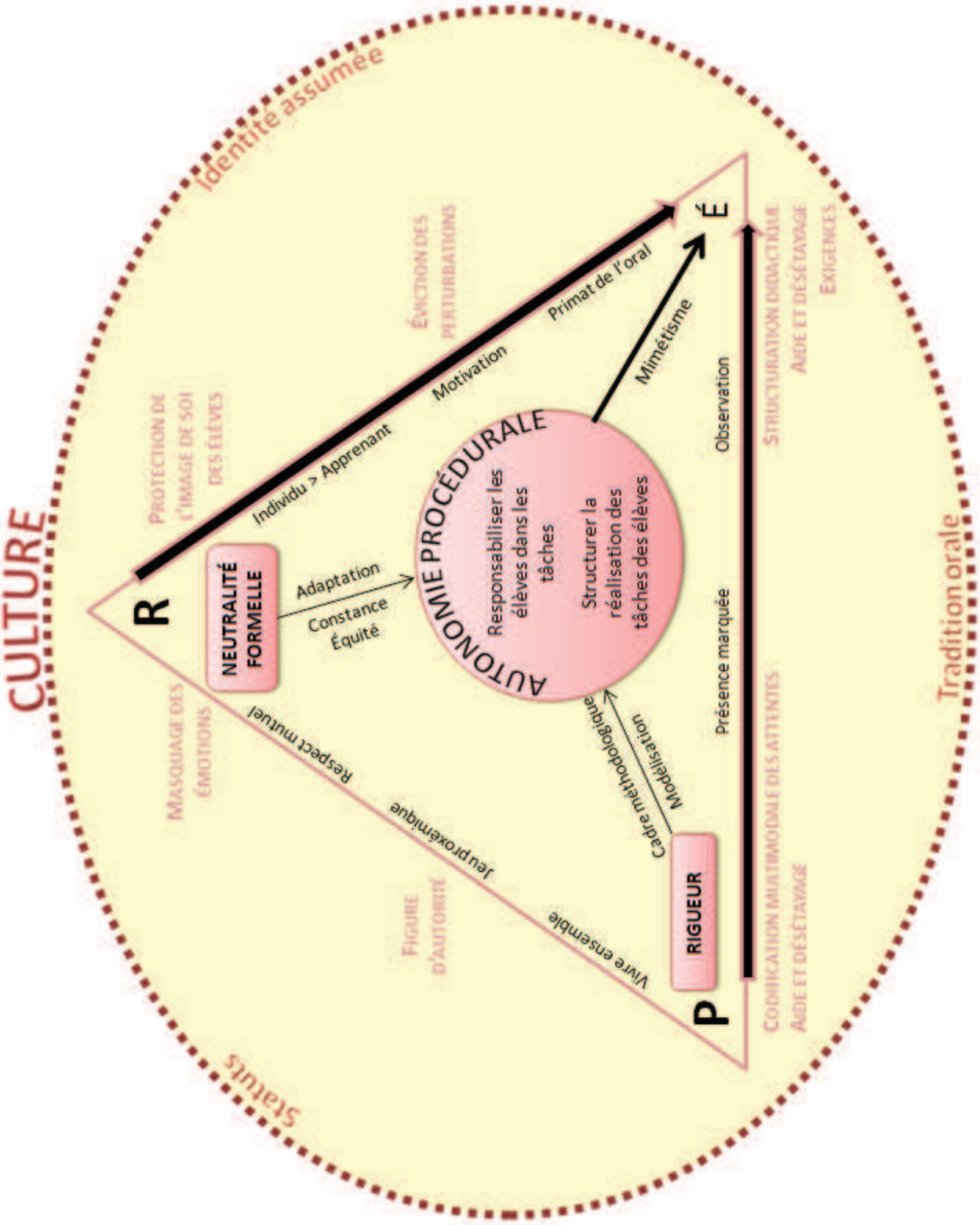


Figure 28 : Organisation systémique de l'activité de Tautiare

Nos résultats attirent notre attention sur des dimensions de l'apprentissage comparativement à ceux obtenus dans d'autres contextes. Cette mise en regard permet de mieux comprendre la définition que l'enseignante attribue aux notions d'autonomie et de responsabilisation. L'apprentissage par mimétisme (« effet miroir », évocation, etc.), tel que nous l'avons repéré dans nos analyses, nous invite à une réflexion sur la convocation d'un sens aiguisé de l'observation. Medaets (2015) relève dans les modalités d'apprentissages non institutionnels dans un village d'Amazonie brésilienne que la finalité principale n'est pas l'apprentissage mais le succès de la réalisation de l'activité. Dans ce cadre, l'observation des gestes des experts par les novices (les enfants) tient une place de premier ordre, elle constitue un outil privilégié de l'apprentissage qui *"procède par l'observation intelligente, par une perception aigüe et aiguisée"* (p. 91). À ce titre, elle nécessite une attention et un regard éduqués à force d'expositions à des observations, pour devenir précise, ce qui révèle l'importance des attitudes réceptives dans le processus d'apprentissage. L'auteure considère que *"l'enfant est plus stimulé à voir et à percevoir qu'à demander. […] Au lieu d'un apprentissage par questions et explications, c'est le regard ou, plus généralement, l'ensemble des sens qui sont éduqués"* (p. 91). L'attention des enfants est guidée, *"éduquée vers l'exercice d'une observation minutieuse, soit de leur environnement naturel, soit des gestes de leurs "maîtres""* (p. 91). Par ailleurs, les tâches comportent une dimension d'apprentissage par entraînement et habitude (s'habituer, prendre de bonnes habitudes) et la participation aux tâches collectives recèle une dimension éducative car elle est vécue comme une fierté (la collaboration signe l'appartenance au collectif par la maîtrise des tâches). À travers cette description, nous repérons des similitudes avec les modalités de posture réceptive adoptées dans la séance étudiée (guidage par l'enseignante, observation de modèles, conformation des élèves à des procédures à reproduire, fierté identitaire, etc.). Nous repérons aussi l'influence de la didactique occidentale dans l'activité de Tautiare qui octroie aux élèves le droit à l'erreur, sollicite leurs tentatives d'expression et les incite à participer en dépit de leurs lacunes. Il existe dans son activité une forme d'hybridation entre divers processus d'enseignement-apprentissage, issue de l'interculturation propre à la Polynésie française.

Nous convoquons aussi les résultats obtenus par (Clanché, 1999) concernant l'apprentissage formel du métier d'élève chez les jeunes Kanaks. L'auteur repère dans la forme scolaire locale une très forte insistance sur le respect des règles et la correction formelle, dans le sens où il s'agit pour les élèves de *"sauver les apparences […] dans toute la gestion "apparente" du métier"* (p. 101). Il relève deux stratégies chez les élèves : un *"type « sauver les apparences », sans se préoccuper vraiment du sens"* (p. 102) – dans ce cas, les élèves font appel à une ressource scolaire par stratégie mécaniste, formelle – et un *"type « donner du sens au travail scolaire » […], sans se préoccuper vraiment de la consigne"* (p. 102) – auquel cas, ils s'appuient sur une ressource culturelle issue de leur expérience contextuelle personnelle, sans parvenir à ajuster leur réponse à la demande scolaire. Il fait référence à l'apprentissage en milieu néocalédonien a-didactique où il *"il suffit d'observer pour savoir-faire"* et où il n'existe *"pas ou peu de place pour […] le travail de la cognition"* (p. 104) (au contraire valorisé par les canons didactiques occidentaux) car observer, comprendre, connaître, savoir, savoir-faire y sont équivalents. Clanché indique par ailleurs qu'il est culturellement inconvenant qu'un enfant se mette en avant individuellement, tout comme de perdre la face. En conséquence, *"les enfants sont très tôt entraînés à se conduire*

comme il faut, correctement, à l'école : ce sont de bons acteurs qui tiennent impeccablement leur rôle d'écolier [car ils sont] accoutumés dès leur plus jeune âge, à se comporter de manière conforme dans des situations sociales auxquelles ils ne peuvent pas ne pas participer" (p. 105). Il donne en conclusion une explication culturelle aux phénomènes comportementaux observés en classe : *"cette impression que l'on a, de voir les élèves plutôt chercher à sauver les apparences en s'attachant aux à côtés comportementaux du métier, et en tentant d'algorithmiser ce qu'ils ont entendu de la consigne […], tient autant à des caractéristiques propres des structures d'apprentissages de leur culture, […] qu'à un effet de décalage de l'exigence scolaire"* (p. 105). Pour notre part, nous repérons là aussi de fortes ressemblances avec nos propres analyses (adoption par les enfants d'un comportement d'élève dès leur entrée en classe, conformation aux attentes de leur enseignante, protection de la face, appui sur les ressources culturelles, etc.) mais nous modérons à nouveau la conclusion au regard de notre propre contexte d'étude : l'activité de Tautiare emprunte à sa culture hybride les outils et démarches qui lui semblent appropriées à son projet d'action. De ce fait, elle puise à la fois dans les *habitus* locaux (inculcation de rôles sociaux entre autres) et dans la pratique didactique occidentale (favoriser les tentatives des élèves et leur accorder le droit à l'erreur par exemple). La définition même de l'autonomie et de la responsabilisation des élèves par l'enseignante tient selon nous à cet « entre-deux » culturel.

CHAPITRE 4 – PORTRAIT DE MATEATA

Mateata enseigne en classe de CP. La situation étudiée est une séance de LCP dédiée à l'acquisition lexicale des noms de huit fruits locaux. Un premier temps collectif (conduit au coin regroupement de la classe) vise à faire découvrir oralement le nom des fruits et à leur associer l'écriture correspondante sur une affiche. Le second temps de la séance inscrit les élèves dans une démarche individuelle (chacun à son pupitre avec une fiche) d'écriture des noms des fruits en les associant à leur image sur le dessin. Les supports utilisés sont constitués : au niveau collectif, de photos des fruits et d'étiquettes portant leur nom ; et au niveau individuel, d'une fiche composée des mêmes photos légendées et d'un dessin en noir et blanc mettant en scène des Tahitiens (un homme et cinq enfants) récoltant et transportant ces mêmes fruits (scène d'une coutume traditionnelle locale). Les fruits sur l'image sont reliés à des cases où les élèves doivent écrire le nom idoine.

Notre analyse de la situation d'enseignement-apprentissage nous a conduite à considérer que Mateata déploie une activité structurée par un schème que nous appelons « dynamisation de séance de transmission lexicale en tahitien ». Nous débutons ce portrait par une description des caractéristiques de ce schème, puis nous le concluons, à l'appui du modèle É-P-R, en élargissant notre analyse aux principes d'action qui fondent l'activité de l'enseignante. Enfin, nous proposons une synthèse. La présentation et les illustrations de nos analyses (dont un complément exhaustif figure en Annexe 6i, pp. 1867-1880) s'adossent à la matrice d'analyse de l'activité de Mateata (Annexe 6b, p. 1553-1652) et à l'entretien de co-explicitation mené avec elle (Annexe 6h, p. 1756-1866).

1. Un schème : « dynamisation de séance de transmission lexicale en tahitien »

Dans le cadre de cette séance LCP conduite auprès d'élèves de CP, Mateata vise deux buts : elle cherche d'une part à obtenir et maintenir l'engagement des élèves dans les tâches tout au long de la séance dans la perspective de leur faire acquérir le lexique tahitien des fruits locaux. Ce second but s'appuie lui-même sur trois manières d'y parvenir : il s'agit de faire dire et de faire parler les élèves, mais aussi de leur faire lire le nom des fruits (en leur demandant d'apparier les étiquettes comportant du texte aux photos des fruits), et enfin de les faire écrire (en leur faisant associer l'écriture du nom des fruits à leur dessin).

L'interaction est structurée en 7 épisodes principaux, eux-mêmes composés de 3 à 19 sous épisodes (à l'exception du quatrième épisode qui ne comporte aucun sous-épisode), ce qui porte la totalité des épisodes ou sous-épisodes à 57 (voir Tab. 57 *infra*). Ce nombre conséquent nous inspire une première remarque : le découpage thématique très prononcé indique une intense succession des sujets abordés au fil de la séance (nous y reviendrons ultérieurement). Parallèlement, la matrice d'analyse ne fait apparaître que 84 unités de sens[1170], ce qui implique une forte corrélation entre unités de sens et sous-épisodes (autrement dit, à chaque sous-épisode correspond une faible quantité d'unités de sens). Nous y voyons l'indice d'un découpage conceptuel de son activité par l'enseignante, fortement arrimé au contenu thématique des échanges.

Nos analyses ont mis au jour que Mateata déploie dans la séance cinq manières de faire qui concourent à la poursuite de ses intentions : elle s'efforce de capter constamment l'attention des élèves, elle fait preuve d'une proximité bienveillante, elle facilite les tâches des élèves, gère de manière souple l'espace de parole et contextualise les apprentissages. Ainsi se répartissent-elles au fil de la séance :

	Épisodes	Unités de sens en AC	Captation de l'attention des élèves	Gestion souple de l'espace de parole	Facilitation des tâches des élèves	Proximité bienveillante	Contextualisation des apprentissages
	Ouverture de la séance						
1	Salutations	1-3	x		x	x	x
2	Présentations	4-8	x	x	x	x	x
3	Thème de la séance	9-11	x	x	x	x	x
	Découverte orale des noms de fruits						
4	Lancement de la phase de découverte des noms de fruits	12	x	x	x	x	x
5	Découverte de "orange"	13-14	x	x	x	x	x
6	Découverte de "banane"	15	x		x		
7	Rappel du lexique	16	x	x	x	x	
8	Découverte de "papaye"	17	x	x	x		
9	Rappel du lexique	18	x	x	x	x	
10	Découverte de "noix de coco"	19	x	x	x		
11	Découverte de "uru"	20-22		x	x	x	
12	Découverte de "mangue"	23		x	x		
13	Rappel du lexique	24	x	x	x		
14	Canalisation d'Anumea	25					

[1170] Pour rappel, nous articulons deux niveaux de significations (voir le Chapitre 3 de la Partie II : point 2.2.1.3.) : d'une part, les épisodes sont repérables au contenu thématique des interactions lors de la séance ; d'autre part, ce que nous nommons « unité de sens » se réfère au sens particulier attribué *a posteriori* (en auto-confrontation) par l'enseignante à certains passages de la séance. En cela, les unités de sens constituent un indice du découpage conceptuel de son activité par la professionnelle.

15	Rappel du lexique	26		x	x	x	
16	Livraison par un élève	27	x		x		
17	Rappel du lexique	28	x		x	x	x
18	Découverte de "banane plantain"	29	x	x	x	x	
19	Découverte de "pamplemousse"	30-32	x	x	x	x	
20	Canalisation de Hetiani	33	x		x		
21	Découverte de "pamplemousse"	34	x		x		x
22	Rappel du lexique	35	x		x		
	Découverte de l'écriture des noms des fruits						
23	Introduction de l'écrit	36	x		x	x	
24	Association texte-image de "la papaye"	37	x	x	x	x	
25	Association texte-image de "la noix de coco"	38-39		x	x	x	
26	Association texte-image de "le pamplemousse"	40	x	x	x	x	x
27	Association texte-image de "la banane plantain"	41	x	x	x	x	
28	Association texte-image de "l'orange"	42	x	x	x	x	
29	Association texte-image de "le uru"	42	x	x		x	
30	Association texte-image de "la mangue"	42	x	x		x	
31	Canalisation de Hetiani et Angelo	43	x	x		x	
32	Association texte-image de "la banane"	44		x	x	x	
33	Jeu de doigts	45		x	x	x	
34	Lecture des étiquettes	46	x	x	x		x
35	**Explication collective de l'exercice d'application**	47-54	x	x	x	x	x
	Reprise en petit groupe						
36	Constitution du groupe de petits parleurs	55	x	x	x	x	
37	Reprise en groupe du thème de la séance	56-57	x	x	x	x	
38	Reprise de "pamplemousse"	58-59	x		x		
39	Reprise de "banane plantain"	59					
40	Reprise de "orange"	59					
41	Reprise de "banane"	59					
42	Reprise de "papaye"	59					
43	Reprise de "noix de coco"	60-61	x		x	x	
44	Reprise de "uru"	62-63	x		x	x	x
45	Reprise de "la mangue"	64			x	x	
46	Consignes de l'exercice d'application	65-67	x		x		x
	Exercice d'application						
47	Glanes d'orange	68-69	x	x	x		x
48	Réalisation de l'exercice individuel	70		x	x	x	
49	Règles de demande d'aide	71	x	x	x		
50	Réalisation de l'exercice individuel	72-74	x	x	x	x	
51	Règles de demande d'aide	75-76	x	x	x	x	
52	Réalisation de l'exercice individuel	77-78	x	x	x		
53	Discussion avec un collègue	79	x		x	x	
54	Réalisation de l'exercice individuel	80-81	x	x	x	x	
	Clôture de la séance						
55	Devoirs	82	x		x	x	x
56	Synthèse de la séance	83	x	x	x		x
57	Devoirs et sortie	84	x				

Tableau 57 : Repérage des éléments du schème « dynamisation de séance de transmission lexicale en tahitien »

Le repérage structurel ci-dessus permet de situer les manières de faire dans le décours de la séance (au fil des épisodes) et relativement aux unités de sens[1171]. Deux traitements quantitatifs peuvent être opérés :

- À la fois en termes de proportion absolue (taux d'épisodes et d'unités de sens concernés par chaque manière de faire) :

[1171] Nous rappelons que les schèmes se repèrent dans l'analyse de la situation et non dans l'analyse des entretiens. Ces derniers sont nourris des observations et analyses de la situation par la chercheure, partagées et discutées avec la professionnelle.

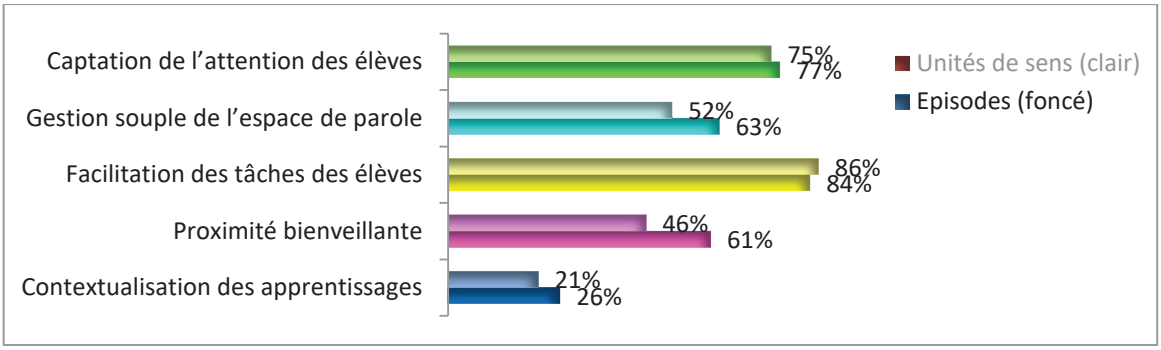


Figure 29 : Proportion d'unités de sens et d'épisodes concernés par chaque manière de faire

La figure 29 montre par exemple que la contextualisation des apprentissages est une manière de faire repérable dans 21% des unités de sens et dans 26% des épisodes.

- Et à la fois en termes de proportion relative dans les épisodes (comparaison quantitative du poids de chaque manière de faire dans la séance) :

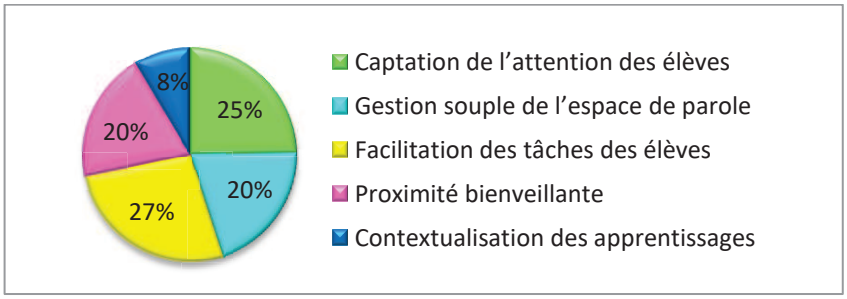


Figure 30 : Distribution relative des manières de faire dans la séance

Ces données quantitatives nous invitent à prendre en compte chacune des manières de faire au regard du poids qu'elle représente : la figure 30 montre que quatre d'entre elles sont présentes de façon importante et relativement équilibrée, la dernière l'est, semble-t-il, plus discrètement comparativement aux autres. Ces tendances sont affinées par une approche davantage qualitative qui repère la présence des manières de faire dans le décours de l'interaction, ainsi qu'au sein des unités de sens (notons que la très forte similitude de leur distribution entre les deux figures ci-dessous s'explique par le ratio épisodes/unités de sens évoqué plus haut) :

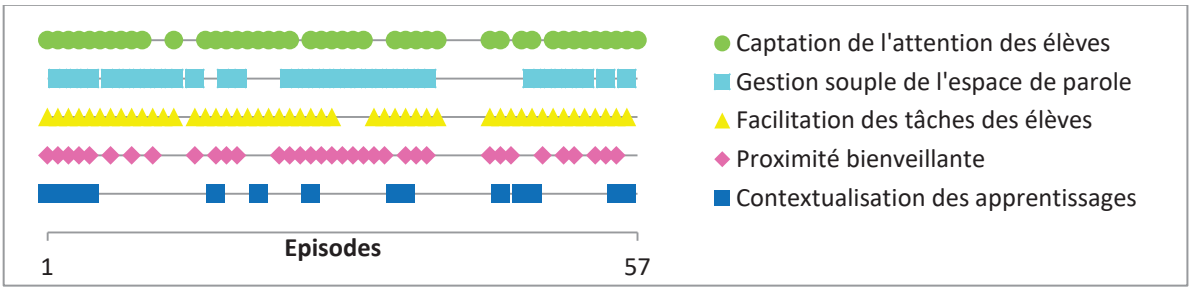


Figure 31 : Répartition des manières de faire au fil de la séance

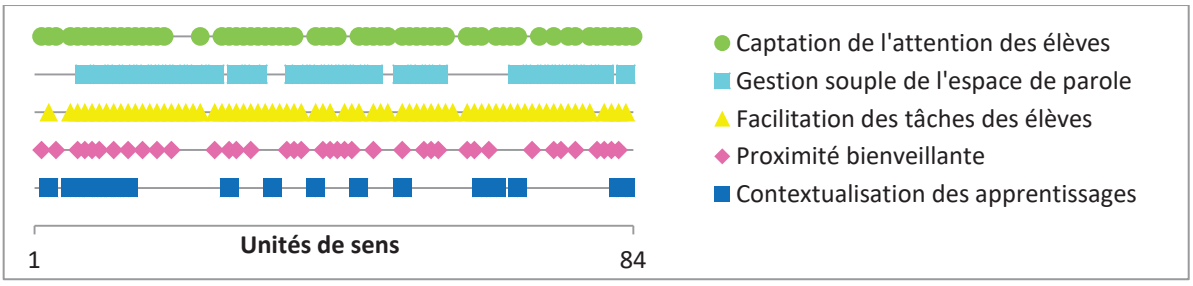


Figure 32 : Répartition des manières de faire au sein des unités de sens

Ces deux graphiques fournissent effectivement une nuance quant à la place des manières de faire : ils mettent en évidence d'une part la répartition homogène et continue des manières de faire, et d'autre part leur superposition quasi systématique : sur la globalité des 57 sous-épisodes, uniquement 5 d'entre eux ne comportent que deux manières de faire, et seul le dernier n'en comptabilise qu'une. Tous les autres sous-épisodes voient se cumuler trois, quatre, voire les cinq manières de faire. Il nous semble par conséquent nécessaire de toutes les considérer non seulement relativement à leur importance numérique, mais aussi au regard de leur contribution combinée à la structuration de l'activité de l'enseignante, ce que confirment les données qualitatives issues de l'entretien de co-explicitation. En effet, nos analyses nous ont conduite à inférer que les cinq manières de faire constitutives du schème « dynamisation de séance de transmission lexicale en tahitien » se nouent autour d'un invariant opératoire, celui de « proximité », à entendre en termes de proximité entre enseignante et élèves, proximité des élèves avec les tâches prescrites et proximité de la conduite de la classe avec les nécessités de la situation. Par souci de présentation, nous structurons le portrait de Mateata en déclinant successivement ses cinq manières de faire[1172], ce qui nous permettra d'expliquer en conclusion de quelle façon la « proximité » organise son activité.

1.1. Une proximité bienveillante

L'enseignante est très sensible à la qualité de sa relation avec ses élèves, laquelle représente pour elle un élément fondamental. Elle déploie trois procédés lui permettant d'inscrire la relation pédagogique dans une dimension qu'elle veut « humaine » : elle marque sa proximité avec son public, « humanise » les apprentissages et s'adapte à chacun des élèves.

1.1.1. Marquer la proximité avec les élèves

En premier lieu, elle prend pour règle d'action relationnelle de marquer une forte proximité avec les élèves et mobilise pour cela trois moyens d'action principaux : elle se montre bienveillante envers eux, joue de son positionnement physique et personnalise la relation pédagogique.

1.1.1.1. De constants témoignages de bienveillance

Mateata tient à leur témoigner en toute occasion son extrême bienveillance en tant qu'*"élément fondamental pour aider l'enfant à, dans le contexte école à se construire, intérieurement, cognitivement, affectivement et chercher un équilibre."* (MA-Coex216[1173]). Elle insiste fortement sur cet aspect de son activité lors des entretiens, signe de la préoccupation importante que ce *"filtre, cette proximité"* (MA-Coex204[1174]) représente pour elle (à cet égard les prescriptions institutionnelles la confortent dans son positionnement[1175]) :

[1172] Il nous est apparu à l'issue de notre rédaction relative à « la gestion souple de l'espace de parole », que les éléments développés ainsi que les illustrations associées pouvaient sembler redondants avec la description d'autres manières de faire, lesquelles contiennent elles-mêmes une analyse des interactions (et donc de la gestion de l'espace de parole). En conséquence, nous plaçons la rédaction exhaustive et détaillée de cette manière de faire en annexe 6i (p. 1867-1880) et n'en présenterons dans ce portrait que les traits principaux.

[1173] Annexe 6h, p. 1776.

[1174] Annexe 6h, p. 1774.

[1175] *"c'est vraiment un, aussi un mot d'ordre chez, parmi les enseignants, qui était donné cette année par le Ministère, la bienveillance, la bienveillance, donc voilà. […] Je veux dire c'est quelque chose que je m'efforçais,*

"montrer aux enfants qu'on a de l'amour pour eux. […] J'essaie autant que possible de leur donner ce sentiment-là, un sentiment... Dans l'amour, il y a le respect, il y a le respect, il y a l'écoute, il y a la considération, il y a la bienveillance, mais voilà, […] faire à l'autre ce qu'on voudrait qu'on nous fasse à nous." (MA-Coex190[1176])

Sa posture et son questionnement dès l'ouverture de séance (sous-épisode 1 : Salutations) sont porteurs de cette intention :

1	(00:00:00)	MA	[…] (Se penche légèrement en avant vers sa gauche) Bonjour ! (Plisse les lèvres).
2	(00:00:16)	Élèves	(En chœur) Bonjour, maîtresse !
3	(00:00:19)	MA	Comment allez-vous ? (Se penche vers les élèves, tête inclinée)
4	(00:00:21)	Élèves	(En chœur) Très bien.

Tableau 58 : Extrait de la matrice (bienveillance en ouverture de séance)

Ayant sciemment installé les élèves au coin regroupement de sa classe, son positionnement physique à hauteur et proche d'eux concourt au sentiment de bienveillance, il est significatif d'un engagement dans un mode de communication qu'elle veut complice (MA-AC3[1177]) :

"c'est une de mes plus petites chaises, et si je pouvais en trouver une plus petite, je la trouverais, c'est leur montrer, être (se baisse), pour être au même niveau qu'eux. La communication elle se, elle se fera plus facilement et ils se sentiront plus à l'aise. […] et c'est aussi un, un, un moyen, que, que une situation moi que j'apprécie, ça favorise aussi un peu plus de, de complicité dans les regards qu'on peut avoir avec les enfants, et c'est toujours plus intéressant."

Inscrivant délibérément les échanges dans une complicité empreinte de bienveillance, Mateata endosse une posture ouvertement maternante, au point d'être considérée par ses collègues comme *"la maman poule de l'école"* (MA-Coex98[1178]), un *"côté un peu maternant"* (MA-Coex742[1179]) qu'elle assume totalement (MA-Coex204[1180] : *"j'adore cette attitude"*). C'est la raison pour laquelle sont affectés à sa classe les élèves les plus timides ou fragiles (MA-Coex116[1181] :*""ce côté maman poule va les aider à pouvoir s'ouvrir davantage […], ils me disent que c'est le profil qui correspond"*). Son attitude maternelle est repérable à de nombreux indices et lui vaut d'être *"qualifiée de plumeau"* (MA-Coex118[1182]), indépendamment de l'âge des élèves (MA-Coex90[1183] : *"en CM2, […] l'attitude, la personne, elle serait la même"*). À ses yeux, *"c'est encore des bébés qui sortent de maternelle"* (MA-AC12[1184]), elle parle d'eux comme de ses *"petits"* (on en trouve d'innombrables occurrences au cours des entretiens) et s'adresse aisément à eux par des taxèmes marqués du sceau de la proximité quasi filiale : *"j'hésite plus même à dire "Mon garçon, mon grand", euh... "Ma chérie""* (MA-Coex266[1185]). Elle accepte facilement le contact physique avec ses élèves, par exemple en dirigeant un élève vers sa place en posant sa main sur la tête de celui-ci, ou encore comme au cours du sous-épisode 54 (Réalisation de l'exercice individuel) quand un élève lui prend les mains pour réclamer son attention. L'enseignante justifie ces contacts physiques fréquents en partant *"du principe que on essaie de de développer chez eux de l'empathie, la compassion. […] Ça passe aussi par le côté tactile"*

---

moi, personnellement de faire, […] je dis "Bah tant mieux ! C'est quelque chose que je faisais déjà"." (MA-AC12), Annexe 6b, pp. 1568-1571.

[1176] Annexe 6h, p. 1772.
[1177] Annexe 6b, p. 1557.
[1178] Annexe 6h, p. 1763.
[1179] Annexe 6h, p. 1828.
[1180] Annexe 6h, p. 1774.
[1181] Annexe 6h, p. 1765.
[1182] Annexe 6h, p. 1765.
[1183] Annexe 6h, p. 1763.
[1184] Annexe 6b, pp. 1568-1571.
[1185] Annexe 6h, p. 1781.

(MA-Coex166[1186]). Ceci lui semble d'autant plus nécessaire que le milieu domestique des élèves les prive de repères familiaux qu'elle essaie alors de leur fournir par sa posture maternante :

> *"Je veux autant que possible donner le meilleur à mes élèves, leur donner tout ce qu'ils ne peuvent pas avoir hors contexte classe, l'affection, les repères maternels."* (MA-Coex204[1187])

> *"je connais un petit peu, hein, le milieu social […] où il n'y a pas cette confiance, il y a une fracture, comme ça entre le statut d'adulte et d'enfant, […] les enfants ne savent pas avec les repères, dans la famille, qui sont pas […] bien structurés. […] Donc du coup, […] j'essaie de combler autant, avec mes petits graviers, des espaces de la fondation qui a pu manquer."* (MA-Coex92-94[1188])

Portant un regard périphérique sur l'ensemble du groupe, elle cherche activement à prendre soin de ses élèves en répondant au moindre de leurs besoins, en se mettant *"toujours à la place des petits"* (MA-AC75[1189]), en faisant preuve *"de compassion et de compréhension"* (MA-Coex264[1190]). Elle explique cette *"qualité d'investissement"* (MA-Coex204[1191]) à ses propres filles en ces termes : *"ils n'ont pas une maman qui peut tendre l'oreille, alors si je peux aussi les aider à ce moment-là. […] Maman, quand elle dit 'mes petits', c'est parce que ils sont petits, […] et ça, ça leur fait moins peur, ils se sentent valorisés"* (MA-Coex264[1192]).

Sa bienveillance envers les élèves se traduit aussi par son attitude d'écoute ostensible de leurs paroles, notamment à l'égard des élèves s'exprimant peu d'ordinaire. C'est le cas au cours du sous-épisode 35 (Explication collective de l'exercice d'application), où le fait d'être très penchée vers Ravahile, accompagné du recadrage gestuel adressé à un autre élève signifie implicitement *""Tu as toute mon attention", […] je veux lui montrer que elle a, elle peut avoir toute mon attention"* (MA-AC50[1193]). Il en est de même lors du sous-épisode 43 (Reprise de "noix de coco") où le maintien du contact visuel avec les élèves (phatique) est significatif de l'attention qu'elle leur témoigne : *"je continuais de de, d'accorder mon attention pour montrer aux petits "Voilà, Maîtresse est avec vous, je suis attentive à vous, je vous écoute, je vous regarde""* (MA-AC60[1194]). Cette attitude d'écoute ostensible n'est pas uniquement feinte pour engager les élèves à parler. L'enseignante est effectivement en écoute active (MA-Coex170[1195] :*"je vais commencer à zapper tout le reste et me fixer que sur elle"*) de ce qu'ils disent (MA-AC8[1196]) :

Figure 33 : Posture ostensible d'écoute attentive

> *"J'étais en train de de faire une écoute précise […], je voulais être à tout prix attentive à ce qu'elle me dit […]. Donc là là il fallait que ma concentration soit au maximum pour le peu de fois où elle, elle prend la parole. […] c'est pour ça que tu me voyais dans cet état […], j'étais dans cet état de concentration pour écouter tout ce qu'elle me, elle me donnait."*

[1186] Annexe 6h, p. 1769.
[1187] Annexe 6h, p. 1774.
[1188] Annexe 6h, p. 1763.
[1189] Annexe 6b, p. 1640-1641.
[1190] Annexe 6h, p. 1781.
[1191] Annexe 6h, p. 1774.
[1192] Annexe 6h, p. 1781.
[1193] Annexe 6b, pp. 1608-1609.
[1194] Annexe 6b, pp. 1622-1623.
[1195] Annexe 6h, p. 1770.
[1196] Annexe 6b, pp. 1563-1566.

Cette posture d'écoute attentive la conduit à *"privilégier ces échanges de petit groupe, pour […] être plus attentive et plus à l'écoute des prises de paroles de quelques-uns"* (MA-Coex938[1197]).

Mateata fait aussi preuve de bienveillance en valorisant les efforts des élèves. Par exemple, au cours du jeu de rôles de l'épisode 3 (Présentations), elle leur adresse de manière quasi systématique un *« Très bien ! »* à chacune de leurs tentatives de réponse, indépendamment de leurs réussites. Elle estime nécessaire de féliciter chaque élève pour son effort de participation, plus que pour la qualité de ses réponses : *"ils sont à féliciter pour chaque effort fourni"* (MA-AC7[1198]). Elle fait aussi en sorte de valoriser et rendre visible pour tous l'attitude d'une élève ayant répondu correctement à la consigne de nommer en tahitien le fruit affiché (sous-épisode 12 : Découverte de « mangue ») : Mateata va *"féliciter cet effort-là euh eu attirant leur attention là-dessus"* (MA-AC23[1199]). La valorisation et les félicitations spontanées et ostensibles sont significatives de son contentement lorsque Manahei fait montre de l'opération mentale attendue dans la tâche de lecture (sous-épisode 25 : Association texte-image de "la noix de coco") :

> *"Ça m'a fait plaisir parce qu'elle a essayé de se remémorer […], c'est toute cette phase de déduction, comme ça, qu'elle a, quelle a opérée, […] je la félicite elle, du coup, pour tout ce qu'elle a pu faire comme effort, enfin comme opération mentale […] ! Elle m'a impressionnée."* (MA-AC38[1200])

L'épisode de découverte de l'écriture des noms de fruits (sous-épisodes 23 à 34) donne à Mateata l'occasion de récompenser ces élèves pour leur investissement enthousiaste en les sollicitant pour accomplir la tâche. Elle va ainsi *"valoriser [Manahei] en la levant, elle"* (MA-AC39[1201]) :

> *"je félicite finalement Manahei à la fin, pour, parce que c'est la seule qui depuis le début a essayé de me restituer et qui a compris qu'il fallait faire des efforts à me redonner le mot en tahitien. Je vais dire, allez, pour clore ce ce, cette phase-là, bien remarquer qu'elle a été plus enthousiaste à chaque fois."* (MA-AC44[1202]).

La bienveillance de l'enseignante est également assurée par ses démonstrations de confiance envers les élèves, comme lorsqu'elle laisse accomplir une tâche en totale autonomie dans la phase d'association texte-image (MA-AC39[1203] : *"Je suis tellement sure qu'elle va réussir à me repositionner ça au bon endroit, que, voilà, je ne prends même plus la peine de regarder"*). Créer une zone de confiance au sein de la relation pédagogique, nous l'avons vu, est très important pour Mateata dans le contexte social dont sont issus les élèves (MA-Coex432-440[1204]) :

> *"c'est primordial aussi en plus de la bienveillance, leur faire confiance. Si nous on n'est pas capables de leur montrer qu'on leur fait confiance, comment est-ce qu'on peut attendre d'eux à ce qu'ils se fassent confiance ? Je pars de ce principe là. Donc, leur montrer que j'ai confiance en les laissant faire. […] Il faut le montrer […] pour […] instaurer ça, construire ce sentiment-là en eux."*

Sa manière de convoquer les élèves de manière encourageante porte aussi l'empreinte d'une recherche de proximité de la part de la maîtresse : elle hoche la tête, fait des mimiques, désigne des élèves en les pointant de manière avenante, fronce ou hausse les sourcils, sourit, se montre expressive, inspire, félicite invariablement (les *FFA* collectifs et individuels sont extrêmement nombreux au fil de la séance), etc., autant d'attitudes significatives de ses attentes en matière de prise de parole (nous y reviendrons) et visant à favoriser l'engagement des élèves dans les diverses tâches de la séance.

[1197] Annexe 6h, p. 1850.
[1198] Annexe 6b, pp. 1561-1562.
[1199] Annexe 6b, pp. 1580-1581.
[1200] Annexe 6b, pp. 1596-1597.
[1201] Annexe 6b, pp. 1597-1598.
[1202] Annexe 6b, pp. 1602-1603.
[1203] Annexe 6b, pp. 1597-1598.
[1204] Annexe 6h, p. 1797.

1.1.1.2. Une proximité physique

Le marquage de la proximité avec les élèves est assuré par le positionnement physique de l'enseignante. Elle fait le choix de placer les élèves en arc de cercle autour d'elle, assise au coin regroupement, dispositif qui a sa préférence pour se montrer proche des élèves[1205] :

Figure 34 : Installation au coin regroupement

Elle installe ainsi un espace protecteur visant à faciliter la communication et fluidifier les échanges (MA-Coex128[1206]) :

> *"[…] je privilégie beaucoup le coin regroupement […] où on peut avoir cette proximité, […] et continuer à discuter, à s'échanger... pour les petits qui sont plus […] timides, qui n'osent pas, là, voilà, "le fait que maîtresse puisse tendre l'oreille, ça ne m'oblige pas à élever le ton, si je me trompe, bah les copains ils ne vont pas m'entendre"."*

Cette démonstration de proximité physique se veut significative de proximité relationnelle. Nous avons évoqué plus haut de quelle manière Mateata se penche vers eux pour leur indiquer une écoute attentive, mais celle-ci ne se limite pas à la seule dimension orale. L'enjeu pour elle est de prendre soin des élèves en nourrissant positivement la relation avec eux (MA-Coex806[1207]) :

> *"j'essaie de montrer cette forme de vigilance, cette attention constante […] Donc du coup, accentuer cette attention-là en me penchant davantage vers lui, va lui donner ce sentiment d'importance et remonter son estime de lui."*

Le dispositif de regroupement est mobilisé pendant plus de 22 minutes (dont 14 minutes en collectif, et 8 minutes avec un petit groupe d'élèves), soit la première moitié de la séance. Reconnaissant *"un côté positif"* (MA-AC3[1208]) au regroupement, la maîtresse y reste assise, estimant qu'*"ils se sentiront plus à l'aise"* (MA-AC3[1209]), et que cela évitera *"un déséquilibre […] dans le rapport euh, du dialogue"* (MA-AC3[1210]) car selon elle, *"rester levée constamment devant eux, […] ça aurait coupé dans la, la dynamique du dialogue"* (MA-AC12[1211]). Si elle occupe la seconde moitié de la séance – réalisation individuelle de l'exercice d'application (sous-épisodes 47 à 54), puis clôture de la séance (sous-épisodes 55 à 57) – à circuler parmi les élèves assis à leur pupitre, elle reste néanmoins vigilante, malgré sa position debout, à leur montrer son attention au cours de ses déplacements et *"passer fréquemment pour pouvoir […] rassurer certains"* (MA-Coex806[1212]).

[1205] Pour amplifier encore cette recherche de proximité, elle explique : *"parfois je suis même assise […] avec eux. J'enlève ma chaise, "Oh là, j'ai du mal, je trouve que je suis pas assez près de vous, j'enlève ma chaise. Vous acceptez ?", "Oui Maîtresse, ça sera mieux". Alors j'enlève ma chaise et je suis assise."* (MA-Coex416-418). Annexe 6h, pp. 1794-1795.
[1206] Annexe 6h, p. 1766.
[1207] Annexe 6h, p. 1834.
[1208] Annexe 6b, p. 1557.
[1209] Annexe 6b, p. 1557.
[1210] Annexe 6b, p. 1557.
[1211] Annexe 6b, pp. 1568-1571.
[1212] Annexe 6h, p. 1834.

1.1.1.3. La personnalisation des rôles et relations

Mateata personnalise les rôles et relations. Dès la 23ème seconde de la séance, elle propose un jeu de rôles (épisode 2 : Présentations) par lequel, feignant d'avoir oublié le prénom des élèves, elle se met elle-même en scène en se désignant par son propre prénom :

5	(00:00:23)	MA	Ah. (Se redresse, fronce les sourcils, pose une main sur son buste, puis porte son index à sa tempe en fronçant les sourcils) Mmm, j'ai des pertes de mémoire, et j'ai oublié comment quelques-uns de mes élèves s'appellent. (Pose la main sur son buste en fronçant les sourcils). Je m'appelle Mateata (en accentuant l'intonation). (Regarde Alistair en le pointant) Et toi, comment t'appelles-tu ? (Baisse sa main)
6	(00:00:31)	Alistair	(Inaudible, deux élèves lèvent la main)
7	(00:00:33)	MA	(Regarde Alistair et pose à nouveau sa main sur son buste) Je m'appelle Mateata. (Geste du doigt vers Alistair)
8	(00:00:35)	Alistair	Je m'appelle Alistair.

Tableau 59 : Extrait de la matrice (jeu de rôles personnalisé)

De la sorte, elle se positionne en tant que personne et non en référence à son statut, assumant ainsi pleinement sa personnalité dans la classe. Cette simulation met en jeu un procédé d'individualisation en permettant aux élèves d'être identifiés eux aussi par leur prénom en tant que personnes, et non seulement en tant qu'élèves. La démarche de personnalisation par l'enseignante est accrue par son usage d'honorifiques pour s'adresser parfois à ses élèves, une forme d'adresse qui est pour elle *"une marque de respect"* (MA-Coex258[1213]) : (MA-AC12[1214] : *"Monsieur Anumea"* ; MA-AC65[1215] : *"Monsieur Reikiani"* ; MA-AC80[1216] *"Monsieur Angelo"*).

Elle s'appuie fortement sur la transmission d'émotions pour « humaniser » la relation pédagogique des élèves au savoir et à elle-même. Tenant pour vrai que les Tahitiens se sont implicitement dotés de codes de communication dont la gestualité et l'expressivité occupent une part importante, elle en use à son insu (MA-AC10[1217] : *"c'est dans ma nature"*) face aux élèves pour que *"ça donne un petit plus, ça donne des émotions"* (MA-AC10[1218]) en accompagnement de ses paroles (MA-Coex78[1219] : *"y'a des gestes extérieurs aux mots qui vont... enrichir, ou donner plus de sens"*). Interrogée sur sa gestualité, Mateata indique : *"y'a des gestes comme ça qui, qui sont dans notre parler quotidien, que peut-être machinalement, j'ai en moi. […] On est très gestuels et très mimiques"* (MA-AC10[1220]). L'épisode 3 (Thème de la séance) où elle mobilise une gestualité expressive, l'illustre :

26	(00:01:47)	MA	*Sur la terre. Et nous sommes* (hausse les sourcils, geste des deux mains qui s'écartent et remontent devant elles, doigts joints) *en train de travailler sur ce qui...* (ouvre les doigts et écarte les mains en les baissant sur le côté, sourcils haussés)
27	(00:01:51)	Élèves	*... pousse !*

Tableau 60 : Extrait de la matrice (gestualité expressive)

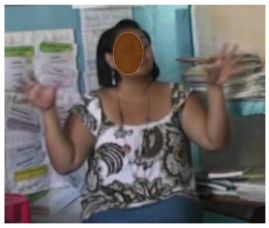


Figure 35 : Gestualité expressive

[1213] Annexe 6h, p. 1780.
[1214] Annexe 6b, pp. 1568-1571.
[1215] Annexe 6b, pp. 1626-1627.
[1216] Annexe 6b, pp. 1644-1646.
[1217] Annexe 6b, pp. 1566-1567.
[1218] Annexe 6b, pp. 1566-1567.
[1219] Annexe 6h, p. 1761.
[1220] Annexe 6b, pp. 1566-1567.

Spontanée (MA-Coex204[1221] :*"vraie, […] nature, c'est ce que je suis"*), elle s'efforce néanmoins de dissimuler ses émotions négatives, comme lorsqu'elle est interrompue par un enseignant (sous-épisode 53 : Discussion avec un collègue) : *"je fais en sorte que ça ne parasite pas […] mes petits. Je n'utilise que les émotions qui vont les aider […] à les guider"* (MA-Coex66[1222]). À l'inverse, elle parvient à montrer sans retenue ses émotions positives pour *"enrichir"* (MA-Coex66[1223]) ses intentions : *"s'il faut que je rigole avec mes petits en classe, je rigolerai, et ça me fera rire, et ils rigoleront, c'est super. Mais dès qu'il y a quelque chose qui touche à la colère ou quelque chose de très négatif, là par contre, hhhh, je me réprime, je me, je me maîtrise autant que possible."* (MA-Coex208[1224]).

Elle n'hésite pas à exprimer son ressenti dans une perspective transmissive (MA-Coex166[1225] :*"[Si] Maîtresse ne l'exprime pas, ne le manifeste pas, bah comment eux peuvent aussi reproduire ce genre de chose ?"*). Ce jeu sur les émotions imprime une forme de proximité affective ayant particulièrement pour ambition de *"détendre l'atmosphère, […] de les amuser"* (MA-AC12[1226]), de sorte à désinhiber les élèves dans la relation pédagogique (MA-Coex88[1227]) :

> *"faire part de certaines émotions […] peut aider l'enfant qui est inhibé à se désinhiber, marquer […] une proximité, et […] c'est exactement ce que je veux que l'enfant ressente, […] "[…] je peux me confier à Maîtresse, je peux lui faire confiance, je peux rigoler avec elle, je peux me tromper avec elle, je peux jouer avec elle.""*

La personnalisation de la relation est rendue possible par l'observation des élèves au quotidien. Mateata ne se limite pas à relever les éléments d'information d'ordre exclusivement cognitif ou didactique, mais élargit son examen à *"des observations qui n'ont rien à voir avec l'apprentissage en lui-même"* (MA-Coex828[1228]), par exemple *"lui il a été contrarié, il est resté bloqué. […] Je sais qu'il a réussi, mais je l'ai trouvé fermé"* (MA-Coex828[1229]). Cette attention quotidienne et la compilation de ses remarques (MA-Coex828[1230] : *"beaucoup de prises de notes en fin de journée […] sur mon cahier de bord"*), lui permettent de mieux *"comprendre"* (MA-Coex828[1231]) et appréhender chaque élève dans sa singularité pour réguler ses démarches d'enseignement (MA-Coex940[1232] : *"quand je prépare mes séances, et c'est des détails, mais c'est pas moins important pour moi ces petites choses-là, ça reste constamment en alerte derrière, dans un bout de ma tête, à chaque fois, tous mes faits et gestes sont conditionnés par ça."*). Son souci du bien-être de chacun la conduit à chercher auprès de la famille les réponses à ses *"incompréhensions, des questions comme ça qui [la] turlupinent"* (MA-Coex828[1233]), ce qui contribue à renforcer la proximité relationnelle.

C'est sur la base de son observation attentive qu'elle opère auprès des élèves (et de leur famille) une rétroaction évaluative de type qualitatif. Elle met en exergue pour les parents les progrès réalisés par leur enfant, en n'hésitant pas à se montrer exhaustive sur "*les points positifs"*

[1221] Annexe 6h, p. 1774.
[1222] Annexe 6h, p. 1760.
[1223] Annexe 6h, p. 1760.
[1224] Annexe 6h, p. 1775.
[1225] Annexe 6h, p. 1769.
[1226] Annexe 6b, pp. 1568-1571.
[1227] Annexe 6h, p. 1762.
[1228] Annexe 6h, p. 1837.
[1229] Annexe 6h, p. 1837.
[1230] Annexe 6h, p. 1837.
[1231] Annexe 6h, p. 1837.
[1232] Annexe 6h, p. 1850.
[1233] Annexe 6h, p. 1837.

(MA-Coex830[1234]). En classe, il lui importe de notifier quotidiennement à chaque élève, par un commentaire individualisé, son appréciation sur le travail effectué : *"j'essaie toujours de personnaliser l'appréciation, "Je suis hyper contente de toi, nanananana" avec le petit point. Donc du coup, ils prennent un plaisir le matin de découvrir le petit mot de Maîtresse dans le cahier, à chaque fois, pour chacun."* (MA-Coex838[1235]). Le registre familier et affectif de ces messages personnalisés et valorisants contribue là aussi à entretenir une relation de proximité.

1.1.2. Développer de bonnes relations interpersonnelles pour apprendre

1.1.2.1. La dimension sensible des apprentissages

La relation pédagogique relative aux apprentissages visés chez les élèves repose sur une proposition que Mateata tient pour vraie sur le réel : *"je pars du principe qu'on travaille avant tout avec des humains"* (MA-Coex78[1236]). Cette valeur humaniste oriente fondamentalement ses manières de faire. À ses yeux, les enfants *"sont des humains […] avec des des sentiments, des émotions"* (MA-Coex80[1237]) sur lesquels elle s'appuie, estimant que *"dans cette situation-là [le jeu de rôles], […] ça peut donner plus de motivation"* (MA-Coex84[1238]). Aussi, elle les *"prend avec leur vécu, hein, les enfants ne nous parviennent pas tout vierges"* (MA-Coex834[1239]). Selon elle, les apprentissages que les élèves réalisent en cadre scolaire ne peuvent pas être déconnectés de cette dimension sensible (MA-Coex88[1240] : *"y'a encore des, des valeurs communes, des besoins communs […], au-delà de la consolidation des apprentissages, mais qu'il y a une dimension plus humaine, affective, relationnelle"*). Elle y voit le moteur même de l'apprentissage, ce qui justifie le soin qu'elle apporte à la qualité de la relation interpersonnelle avec chacun de ses élèves : *"les qualités humaines, ou relationnelles, affectives permettent beaucoup à un enfant de vouloir apprendre plus, à un enfant de vouloir continuer à, à, à faire plaisir"* (MA-Coex190[1241]) ; *"c'est comme ça aussi, que l'enfant va pouvoir apprendre, avoir l'estime de soi, avoir plus confiance"* (MA-Coex218[1242]).

Elle est convaincue du poids de la dimension affective dans le fonctionnement cognitif et motivationnel (MA-Coex380[1243]) :

> *"Y'a quelque chose que je veux débloquer en eux, chez eux, et c'est ça, c'est interne, qu'il y ait des mécanismes qui se fassent là (mains sur le buste) ou là (mains sur la tête), vraiment internes, qu'ils associent l'esprit, le cœur, la totale, pour qu'ils puissent ensuite entrer dans les apprentissages, mais à leur rythme, avec leurs possibilités, leurs capacités, leurs leurs carences aussi"*

Il est d'autant plus remarquable que ce positionnement professionnel se renforce dans le domaine de l'apprentissage de la langue tahitienne, qu'elle considère comme *"la langue du cœur […] parce que c'est souvent le cœur qui est le centre de nos émotions, de nos sentiments. […] le tahitien est souvent associé à un désir de communiquer […] une émotion vive"* (MA-Coex958-

[1234] Annexe 6h, p. 1838.
[1235] Annexe 6h, p. 1839.
[1236] Annexe 6h, p. 1761.
[1237] Annexe 6h, p. 1761.
[1238] Annexe 6h, p. 1762.
[1239] Annexe 6h, p. 1838.
[1240] Annexe 6h, p. 1762.
[1241] Annexe 6h, p. 1772.
[1242] Annexe 6h, p. 1776.
[1243] Annexe 6h, p. 1792.

964[1244]). Elle se montre particulièrement impliquée sur le plan affectif (MA-Coex1094[1245] : *"je trouve que la langue tahitienne elle est belle"*) lorsqu'il s'agit d'enseigner les LCP (MA-AC4[1246] : *"le* reo tahiti *c'est quelque chose que j'aime"*) et de transmettre des émotions positives et favorables à leur apprentissage (MA-Coex1068[1247] : *"y'a une idée de passion, j'aime ça. Et […] c'est ça que j'ai envie de faire, de donner à mes élèves, que c'est agréable de parler en tahitien"*).

1.1.2.2. La théâtralisation

La théâtralisation permet à l'enseignante de convoquer sciemment sentiments et émotions générateurs d'apprentissage et de désir d'apprendre chez les élèves. Elle scénarise la situation d'apprentissage (le jeu de rôles) et se met elle-même en scène de manière extrêmement expressive et en mobilisant une gestualité abondante (MA-AC12[1248] : *"ce côté euh très comédien que j'aime bien avoir avec eux"*). Elle agit de la sorte non seulement pour détendre l'atmosphère (MA-Coex342[1249] : *"J'essaie de de surjouer des fois, […] les petits apprécient, ça les fait rire"*), mais également pour *"les aider"* (MA-Coex958[1250]) à apprendre en s'attribuant leur propre rôle :

> *"ça peut être des éléments qui vont enclencher, peut-être des attitudes chez les enfants […] la théâtralisation... Et le fait qu'ils puissent voir ça chez leur enseignant, […] c'est pour enclencher"* (MA-Coex78[1251])

Mateata tient aussi pour vrai que l'esprit d'un enfant est malléable (MA-Coex1088[1252] : *"ce sont de vraies éponges"*) et en tire deux principes d'action : l'enseignement nécessite à la fois des éléments ritualisés (nous y reviendrons) sécurisants et à la fois une variété pédagogique pour permettre le développement de la personne : *"il faut à tout prix […] habituer l'esprit d'un enfant, parce que c'est un esprit encore très malléable, à tout type de fonctionnement, que de l'enfermer"* (MA-Coex666[1253]) ; *"Y'a peut-être que quelques séances […] où j'essaie de ritualiser, […] mais au-delà de ça, ça varie très très fréquemment."* (MA-Coex674[1254]). Elle s'efforce de *"varier les modalités [et] combiner au maximum toutes les situations possibles"* (MA-Coex664[1255]) en proposant au sein de la séance des tâches de différente nature (MA-Coex664[1256] : *"J'essaie autant que possible d'articuler toutes les, les situations possibles autour de ça, du lire, dire, écrire"*), c'est-à-dire des tâches d'expression orale (sous-épisodes 1 à 22 : Ouverture de la séance puis Découverte orale des noms de fruits), de lecture (sous épisodes 23 à 46 : Découverte de l'écriture des noms de fruits puis Reprise en petit groupe) et d'écriture (sous épisodes 47 à 54 : Exercice d'application). L'enseignante y articule divers dispositifs, *"en petit groupe, en grand groupe, en collectif"* (MA-Coex664[1257]) et en individuel, qui engagent des processus cognitifs et des modes d'interaction différents.

[1244] Annexe 6h, p. 1852.
[1245] Annexe 6h, p. 1864.
[1246] Annexe 6b, pp. 1557-1559.
[1247] Annexe 6h, p. 1862.
[1248] Annexe 6b, pp. 1568-1571.
[1249] Annexe 6h, p. 1788.
[1250] Annexe 6h, p. 1851.
[1251] Annexe 6h, p. 1761.
[1252] Annexe 6h, p. 1863.
[1253] Annexe 6h, p. 1819.
[1254] Annexe 6h, p. 1820.
[1255] Annexe 6h, p. 1819.
[1256] Annexe 6h, p. 1819.
[1257] Annexe 6h, p. 1819.

1.1.2.3. La socialisation par l'apprentissage du tahitien

Mateata estime que l'apprentissage de la langue tahitienne génère un effet de socialisation. Sa maîtrise conditionne d'après elle une meilleure insertion – elle donne comme exemple les rituels locaux de salutation en tahitien – et une acculturation à l'environnement élargie. Les valeurs humanistes de l'enseignante sont au cœur de sa conception de l'apprentissage en général, et de celui du *reo mā'ohi* en particulier (MA-Coex1068[1258]) :

> *"avoir une maîtrise […] d'une langue polynésienne […], ça a une ouverture, aussi, ça nous permet de comprendre certaines cultures comme, je pense notamment aux communautés, aux Polynésiens, les Hawaïens, les Néo-Zélandais et sans être expert dans leur langue, bah le fait d'avoir une maîtrise de notre langue à nous déjà, […] y'a tellement de similitudes que du coup, bien qu'on soit entre guillemets, différents, bah on est pareils. Et ça fait plaisir. Mais on ne pourrait être capables de faire ça que si on a la maîtrise de cette langue."*

1.1.3. S'adapter aux élèves

1.1.3.1. Adapter ses attentes

L'accent porté sur la relation pédagogique nécessite selon Mateata de s'adapter à chacun des élèves, et ce, dans plusieurs directions. Au niveau des apprentissages linguistiques, elle n'exige pas la même qualité de réponse pour tous. Cet extrait du sous-épisode 7 (Rappel du lexique), montre par exemple qu'elle se contente pour l'élève interrogée, *"une petite qui est un petit peu inhibée, qui a du mal à parler"* (MA-AC8[1259]), de lui faire répéter après elle la structure attendue, et non de produire la phrase entière :

19	(00:01:06)	MA	[…] (Regarde et pointe une autre élève en fronçant les sourcils). Et toi, comment t'appelles-tu ? (Inclinée sur le côté, mains sur les genoux)
20	(00:01:10)	Élève	(En hésitant) Je m'appelle (inaudible).
21	(00:01:16)	MA	Je m'appelle. (Hoche la tête en la regardant).
22	(00:01:17)	Élève	Je m'appelle.
23	(00:01:18)	MA	(Hoche la tête) Très bien.

Tableau 61 : Extrait de la matrice (adaptation de la réponse attendue)

Elle justifie cette adaptation au regard de ses capacités à la fois linguistiques et relationnelles et envisage cette situation non pas comme un renoncement, mais comme une opportunité à saisir :

> *"j'ai pas souvent l'occasion, dans d'autres circonstances, de pouvoir l'écouter, ça a été l'occasion pour moi, là. […] je sais qu'elle a fait déjà un gros gros gros effort sur elle, […] donc je vais pas non plus demander euh... le bras, elle m'a donné la main, c'est déjà bien. Bon voilà, j'essaie d'être un petit peu... comment dire, raisonnable dans les attentes aussi que je peux avoir d'elle"* (MA-AC8[1260])

L'enseignante se dote d'un plan d'action personnalisé pour cette élève (MA-Coex170[1261] : *"pendant un certain temps de manière répétée, je vais cibler mon attention sur, durant le temps de regroupement, que sur elle. […] je vais faire subtilement des tentatives pour que "Vas-y, toi""*) tout en adoptant une stratégie de confidentialité, car *"tout l'enjeu"* (MA-Coex176[1262]) consiste à

[1258] Annexe 6h, p. 1862.
[1259] Annexe 6b, pp. 1562-1563.
[1260] Annexe 6b, pp. 1562-1563.
[1261] Annexe 6h, p. 1770.
[1262] Annexe 6h, p. 1770.

ne pas laisser percevoir de différence de traitement entre les élèves (MA-Coex170[1263] : *"J'essaierai […] de camoufler ça, parce que je ne veux pas créer […] un sentiment d'injustice, chez les autres qui essaient, qui persévèrent"*). Elle fait ainsi preuve d'une double vigilance entre les aspects individuel (répondre aux besoins spécifiques de chacun) et collectif (traiter de manière équitable l'ensemble des élèves).

Pour une autre élève dont elle sait que le tahitien est pratiqué dans le contexte familial, elle va au contraire accroître ses exigences linguistiques. Elle privilégie dans ce cas un accompagnement en langue tahitienne pour l'aider dans sa réalisation de l'exercice individuel (sous-épisode 48) :

> *"quand je vois que l'enfant a déjà quelques bases en tahitien et que je peux encore poursuivre et approfondir la chose pour pouvoir dans le futur, on va dire à court terme, pouvoir ensuite entretenir un dialogue avec lui que en tahitien, ah bah ça, c'est le cas et je sens qu'elle a déjà le potentiel et les bases, alors je continue"* (MA-AC70[1264])

Veillant à ce que ce soit *"subtil et nuancé"* (MA-Coex250[1265]), Mateata procède à une correction différenciée des énoncés erronés des élèves. Elle fait le choix de laisser parler certains en se contentant de reformuler après eux de manière exacte, pour éviter *"qu'ils soient démotivés"* (MA-Coex240[1266]), ou de signifier de manière explicite leur erreur à d'autres (MA-Coex242[1267] : *"quand je sais qu'il a de l'assurance, […] j'aurai moins de gêne"*). C'est parce qu'elle *"arrive* à *estimer un petit peu cette sensibilité, cette confiance en, en, en lui, de chaque enfant"* (MA-Coex246[1268]), que Mateata est en capacité d'*"adopter aussi après la bonne attitude pour chaque, chaque, et personnaliser un petit peu ça"* (MA-Coex246[1269]). De même lorsqu'elle veut valoriser le travail des élèves, elle cherche à *"personnaliser ces félicitations"* (MA-Coex218[1270]), en les renforçant par exemple à l'aide d'un honorifique : *« Bien, Monsieur Anumea ! »* (MA-AC51[1271]).

L'enseignante module ses attentes en intervenant de manière différenciée selon la personnalité des élèves. C'est le cas lorsqu'au cours du sous-épisode 20 (Canalisation de Heitiani), elle rappelle à l'ordre l'élève qui bavarde depuis quelques minutes, une attitude récurrente chez lui. Elle n'intervient pas aussitôt car elle *"essaie d'être un petit peu prudente dans la, dans la démarche [qu'elle peut] avoir avec ce genre d'enfants"* (MA-AC33[1272]), craignant *"qu'il puisse encore se refermer encore, et se remettre dans sa coquille, et c'est pas le but"* (MA-AC33[1273]).

Plus largement, elle individualise ses actions et manières de se comporter en fonction du tempérament de chacun (elle mobilise entre autres la variable proxémique pour s'adapter à aux plus timides) :

> *"si je me permets avec certains de dire stop, juste avec ma main, c'est parce que je je sais que ce sont des enfants qui, euh... qui ont une personnalité, qui ont une confiance en eux […]. Ça ne va pas les heurter, […] les blesser, […] les pénaliser. […] Mais je me permettrais de réagir de telle ou telle manière avec quelques-uns, mais pas avec tout le monde. […] avec quelques petits introvertis, je lui ferais alors (en chuchotant) "Attends ma chérie, je t'écouterai après""* (MA-Coex182-184[1274])

[1263] Annexe 6h, p. 1770.
[1264] Annexe 6b, pp. 1631-1635.
[1265] Annexe 6h, p. 1780.
[1266] Annexe 6h, p. 1779.
[1267] Annexe 6h, p. 1779.
[1268] Annexe 6h, p. 1779.
[1269] Annexe 6h, p. 1779.
[1270] Annexe 6h, p. 1776.
[1271] Annexe 6b, pp. 1609-1610.
[1272] Annexe 6b, pp. 1590-1592.
[1273] Annexe 6b, pp. 1590-1592.
[1274] Annexe 6h, p. 1771.

Cette adaptation nécessite, nous l'avons évoqué plus haut, une fine connaissance des élèves, ce qui lui permet une meilleure anticipation dans la planification[1275] et en situation : *"Y'a toujours une connaissance des informations que j'ai en tête qui me permettent d'avoir telle ou telle, comment dire, ligne de conduite"* (MA-Coex568[1276]).

L'enseignante adapte également sa supervision du travail des élèves en fonction de leurs capacités. Dans l'épisode de découverte de l'écriture des noms de fruits, alors qu'elle laisse une élève afficher l'étiquette de manière autonome, elle surveille au contraire et va jusqu'à accompagner une autre élève effectuant la même tâche (sous-épisode 40 : Association texte-image de "le pamplemousse"). Là encore, elle se fie à sa connaissance des élèves (MA-AC40[1277]) :

> *"je connais leurs […] capacités, et que je sais que par exemple pour elle […] ça sera un coup oui, un coup non, donc pour mieux m'assurer du coup là, de mon aide, de mon recadrage, de, d'un questionnement supplémentaire si, si nécessaire, pour valider ou pas. Donc voilà, je la regarde pour aller jusqu'au bout "OK, c'est bon, maintenant on peut passer à la suite.""*

1.1.3.2. S'adapter aux imprévus

Mateata doit faire face aux aléas de la situation et s'y adapter dans l'urgence. Une panne d'électricité empêchant le recours à la vidéo-projection qu'elle avait prévue la contraint à utiliser un autre artefact : en lieu et place d'une diapo (grand format) pour procéder à l'explication collective de l'exercice d'application, elle se voit réduite à mobiliser une des fiches individuelles de travail (petit format) pour conduire cette phase de lecture collective de l'image. En situation, les descriptions erronées des élèves (ils parviennent difficilement à identifier les fruits sur le dessin) lui confirment ce qu'elle anticipait, à savoir que le support de travail individuel manque de lisibilité de loin et génère des *"confusions"* (MA-AC72[1278]). Elle en infère que les élèves éprouveront des difficultés lors de la réalisation sur table de l'exercice (MA-AC72[1279] : *"c'était prévisible. […] je me suis dit "Ça va me poser problème !", j'en étais convaincue !"*). Ses anticipations se réalisent (les élèves la sollicitent abondamment lors de l'épisode d'exercice d'application), la conduisant à s'adapter alors à leurs besoins en renforçant l'aide qu'elle leur apporte de manière individualisée : à mesure qu'elle circule parmi eux, elle indique à chacun le nom des fruits en les pointant sur sa fiche de travail, tout en incriminant son défaut d'anticipation (MA-AC72[1280] : *"je m'en suis voulu, […] j'aurais dû alors anticiper un autre outil"*). Au lieu de subir les désagréments de la situation, l'enseignante cherche au contraire à en tirer profit en exploitant les avantages qui se présentent de manière inattendue : *"Je vais en profiter, tant qu'à faire, puisque j'insère élément par élément, de tout de suite, assoir, vérifier la, la mémorisation, d'un, du vocabulaire, et la prononciation du mot"* (MA-AC12[1281]). Ce dispositif improvisé de découverte progressive lui permet de raccourcir la phase collective et d'y introduire des objectifs linguistiques (mémorisation lexicale, prononciation, structure grammaticale).

[1275] *"Je fais mes petites fiches d'enfants. […] je vais cibler en prélevant des enfants, je vais essayer de faire un petit flash-back, je dis "OK, cette semaine-ci, je l'ai pas beaucoup entendu. Donc pour cette séance-ci, je vais essayer de chercher une situation où je vais pouvoir les prendre juste eux.""* (MA-Coex420). Annexe 6h, p. 1795.
[1276] Annexe 6h, p. 1809.
[1277] Annexe 6b, pp. 1598-1599.
[1278] Annexe 6b, pp. 1636-1637.
[1279] Annexe 6b, pp. 1636-1637.
[1280] Annexe 6b, pp. 1636-1637.
[1281] Annexe 6b, pp. 1568-1571.

1.2. La captation constante de l'attention des élèves

Une forte préoccupation de l'enseignante est relative à l'engagement des élèves dans l'ensemble des tâches constitutives de la séance. Recherchant leur adhésion, elle se donne trois règles d'action : elle s'efforce de capter et conserver leur attention, imprime un rythme soutenu à la séance et codifie ses attentes.

1.2.1. Capter l'attention furtive des élèves

1.2.1.1. La réduction des éléments parasites

Elle tient pour vrai que les élèves de CP *"ont une attention très furtive"* (MA-AC1[1282]), et notamment *"les petits parleurs"* (MA-AC17[1283]), *"chez qui l'attention, […] elle sera hyper furtive"* (MA-AC58[1284]). Les circonstances (MA-AC2[1285] : *"c'est un concours de circonstances qui a fait que bon voilà, ils ont pris sur eux, […] là il faisait hyper chaud, euh..., y'avait beaucoup de mouvement à l'extérieur. […] c'est plein de petites choses qui, qui les incitent à ne pas être, enfin, à ne pas être attentifs"*) accroissent *"leur agitation" (*MA-AC2[1286]) et Mateata débute la séance en inférant *"d'avance que ce serait difficile" (*MA-AC2[1287]). Pour pallier le déficit attentionnel des élèves (MA-AC1[1288] : *"ils étaient à ce stade-ci un petit peu excités"*), elle cherche à neutraliser les facteurs perturbants et à *"réduire encore ce genre de parasite" (*MA-AC1[1289]).

À cette fin, elle opte pour une disposition spatiale propice *"pour avoir un maximum d'attention de la part des enfants" (*MA-AC1[1290]) en les regroupant dos aux fenêtres et face à elle (MA-AC1[1291] : *"ça me permettra d'avoir un regard plus vigilant sur tous, […] j'ai préféré venir là… […] et rien derrière moi qui pourra éventuellement les, les perturber […] ils sont obligés de me suivre"*). Ce dispositif qu'elle trouve *"plus simple, […] plus judicieux"* (MA-AC1[1292]) est complété par son placement de certains élèves (MA-Coex328-330[1293]) :

> *"Y'en a à qui, va falloir que je privilégie qu'ils soient plus près de moi, parce que j'aurais un, une réac, une action plus rapide avec cet enfant-là, parce que je sais qu'il va vite démarrer au quart de tour. […] Je sais que à ce moment-là, si je veux leur attention maximum, […] "Toi, toi, là". Et […] je sais que ça va payer pour l'attention maximum de, du petit groupe classe."*

Son adaptation *in situ* lui permet de limiter les perturbations au niveau visuel en apportant progressivement les images et étiquettes dans cette configuration : *"un par un, comme ça les petits ne vont pas être embêtés par une multitude d'informations à gérer, […] y'a pas ces parasites-là"*

[1282] Annexe 6b, pp. 1554-1555.
[1283] Annexe 6b, pp. 1575-1576.
[1284] Annexe 6b, pp. 1616-1618.
[1285] Annexe 6b, pp. 1555-1557.
[1286] Annexe 6b, pp. 1555-1557.
[1287] Annexe 6b, pp. 1555-1557.
[1288] Annexe 6b, pp. 1554-1555.
[1289] Annexe 6b, pp. 1554-1555.
[1290] Annexe 6b, pp. 1554-1555.
[1291] Annexe 6b, pp. 1554-1555.
[1292] Annexe 6b, pp. 1554-1555.
[1293] Annexe 6h, p. 1787.

(MA-AC12[1294]). Car en effet, elle *"crain[t] toujours, à chaque fois pour les petits, que ce soit quelque chose qui les fasse perdre en attention, en repérage visuel"* (MA-AC29[1295]).

Mateata s'emploie à orienter l'attention des élèves vers l'objet d'apprentissage. Elle pointe abondamment les éléments successifs de l'affichage, soit de manière multimodale (en synchronie conceptuelle), soit en désignation muette, soit en synchronie avec les réponses des élèves. Elle use ainsi de redondance sémantique, entre autres tout au long de l'épisode de découverte orale des noms de fruits (sous-épisodes 4 à 22), comme dans cet extrait dédié au rappel du lexique :

42	(00:03:23)	MA	En français (pointe l'image de l'orange) on dit '*orange*', et en tahitien (ramène le doigt vers elle, pose les mains sur ses genoux, lève la tête en haussant les sourcils) on dit... 'orange' (en accentuant la prononciation, pointe l'image et sourit).

Tableau 62 : Extrait de la matrice (orientation de l'attention des élèves)

Il s'agit pour elle d'un *"double moyen supplémentaire pour attirer leur attention et pour se focaliser sur l'image, la structure, le vocabulaire"* (MA-AC13[1296]). Ainsi, *"ils tournent la tête et ils se reconcentrent"* (MA-AC13[1297]). Elle mobilise ce procédé de redondance sémantique pour maintenir l'attention des élèves car *"y'a tellement d'affichages autour, que leur attention peut être partie ailleurs"* (MA-AC14[1298]). En joignant les gestes au discours, elle propose en quelque sorte un *"dessin animé"* (MA-AC13[1299]). Sa *"priorité [étant de] ne pas interrompre […] la concentration des petits"* (MA-AC27[1300]), elle fait aussi en sorte de limiter ses prises de parole : *"Moins j'en dis, et moins je vais perdre l'attention des petits"* (MA-AC27[1301]).

Favoriser la concentration des élèves passe également par une limitation de leurs mouvements et déplacements dans la classe lorsqu'elle perçoit des signes de décrochage trop importants chez certains (MA-AC71[1302] : *"le fait de, de, de voir les va-et-vient des autres, ça les perturbe, je sens, je vois à leur tête […] une déperdition de concentration, bah pour éviter qu'ils la perdent totalement, je préfère que les autres s'asseyent"*). Au cours de l'épisode d'exercice d'application (sous-épisodes 47 à 54), elle cherche à réduire les éléments parasites en installant également des règles de demande d'aide (s'assoir et lever la main pour l'interpeller). Comme évoqué plus haut, elle dissimule son agacement (sous-épisode 53 : Discussion avec un collègue) lorsqu'elle est interrompue en cours de séance. C'est ainsi qu'à trois reprises, elle est vigilante à ne pas laisser entrevoir sa contrariété (MA-AC79[1303] : *"Ça me gêne et ça m'énerve, mais je prends sur moi. […] je le montre pas. Non non, et c'est vraiment quelque chose sur lequel je tiens"*), estimant que *"le fait d'être coupés constamment comme ça"* (MA-AC79[1304]) *"a un impact aussi sur [s]es petits, […] une incidence sur leurs progrès scolaires à eux, et sur leur avancement, leur acquisition, ou leur concentration, ou leur attention"* (MA-AC79[1305]).

[1294] Annexe 6b, pp. 1568-1571.
[1295] Annexe 6b, pp. 1587-1588.
[1296] Annexe 6b, pp. 1571-1573.
[1297] Annexe 6b, pp. 1571-1573.
[1298] Annexe 6b, p. 1573.
[1299] Annexe 6b, pp. 1571-1573.
[1300] Annexe 6b, pp. 1585-1586.
[1301] Annexe 6b, pp. 1585-1586.
[1302] Annexe 6b, pp. 1635-1636.
[1303] Annexe 6b, p. 1644.
[1304] Annexe 6b, , p. 1644.
[1305] Annexe 6b, , p. 1644.

1.2.1.2. Une expressivité appuyée

"Une […] des choses primordiales" (MA-AC12[1306]) pour Mateata est de *"garder cette attention au maximum"* (MA-AC12[1307]), car c'est la garantie minimale selon elle qu'il restera une empreinte du travail réalisé en classe (MA-AC12[1308] : *"à la rigueur, […] qu'ils soient attentifs et qu'ils n'aient pas toujours compris, y'a quand même quelques résidus"*). Dans cette intention, elle utilise une gestualité expressive et théâtralise, *"un moyen comme un autre d'avoir leur attention constamment"* (MA-Coex342[1309]). En se mettant ainsi en scène, elle cherche à enrôler les élèves (MA-Coex294[1310] : *"pour euh aller chercher, piocher leur... les possibilités qu'y a, chez chez chaque enfant, leur donner le le désir de vouloir […]. C'est […] des exagérations un peu de ce genre-là, plus pour euh... donner l'envie de le faire"*). Ainsi, l'enseignante introduit après les salutations d'usage un jeu de rôles (sous-épisode 2 : Présentations), *"une mise en scène pour rendre la chose plus intéressante pour eux et plus captivante"* (MA-AC4[1311]), activité ludique à laquelle les élèves se prêtent volontiers (MA-AC4[1312] : *"ils jouent le jeu"*). Ensuite, dévoiler les images une à une dans l'épisode de découverte orale des noms de fruits (sous-épisodes 4 à 22) constitue une stratégie improvisée lui permettant de créer un effet de surprise qui maintient leur curiosité (MA-AC12[1313] : *"cette phase de découverte, de surprise, et c'est toujours plus intéressant, un enfant […], son attention sera soutenue dans la mesure où il attend, y'a y'a une suite."*).

Mateata recourt à des variations prosodiques *"pour attirer leur attention"* (MA-AC9[1314]) lorsqu'elle s'exprime, notamment lorsqu'elle sent l'attention des élèves faiblir (MA-AC9[1315] : *"je sentais que le, que le brouhaha commençait à, à remonter"*). Elle diminue alors parfois le volume sonore (MA-AC2[1316] : *"je chuchote, pour essayer de calmer, et ça attire facilement aussi leur attention"*), ou bien opte pour un ton plus ferme (MA-AC33[1317] : *"il a compris au ton de ma voix, […] que voilà, j'étais en train de le réprimander"*), ou encore ralentit le débit et parle plus fort (MA-AC32[1318] : *"cette modulation de voix, […] c'est encore des stratégies pour attirer […] leur concentration"*). Par ses inflexions prosodiques et ses emphases, elle incite les élèves à prêter attention au contenu de son discours (MA-Coex234[1319] : *"le fait d'insister, l'accentuation sur ce mot-là, ça attire l'attention des petits et du coup, ils vont essayer d'être plus attentifs"*).

Elle est vigilante aux indicateurs de déconcentration chez les élèves (MA-AC45[1320] : *"y'avait beaucoup plus de mouvement avec Reihau, avec Reikiani, qui gesticulaient, donc... Quand je me, je m'entends reprendre un peu plus souvent quelques petits, là, c'est les signes"*) et en infère qu'il convient d'intervenir pour *"temporiser la chose vite fait"* (MA-AC45[1321]). Lors-

[1306] Annexe 6b, pp. 1568-1571.
[1307] Annexe 6b, pp. 1568-1571.
[1308] Annexe 6b, pp. 1568-1571.
[1309] Annexe 6h, p. 1788.
[1310] Annexe 6h, p. 1784.
[1311] Annexe 6b, pp. 1557-1559.
[1312] Annexe 6b, pp. 1557-1559.
[1313] Annexe 6b, pp. 1568-1571.
[1314] Annexe 6b, pp. 1563-1566.
[1315] Annexe 6b, pp. 1563-1566.
[1316] Annexe 6b, pp. 1555-1557.
[1317] Annexe 6b, pp. 1590-1592.
[1318] Annexe 6b, p. 1590.
[1319] Annexe 6h, p. 1778.
[1320] Annexe 6b, pp. 1603-1604.
[1321] Annexe 6b, pp. 1603-1604.

qu'elle estime que le décrochage attentionnel est trop important pour être régulé par des nuances d'expression, l'enseignante impose un jeu de doigts (sous-épisode 33) pour *"qu'ils se recalment"* (MA-AC45[1322]) : *"je les reconcentre, je vais attirer leur attention"* (MA-AC45[1323]).

D'autres modalités sont mobilisées pour capter l'attention des élèves. Par exemple, Mateata feint de désigner aléatoirement par pointage les élèves lors du jeu de rôles (sous-épisode 2 : Présentations) pour les inciter à être *"attentifs à l'éventualité que soit certainement eux"* (MA-Coex340[1324]) et donc à rester en alerte. En réalité, il s'agit d'une désignation ciblée, l'enseignante commençant par solliciter intentionnellement les élèves dont elle connaît la faible capacité d'attention (MA-AC5[1325] : *"j'essaie de cibler d'abord ceux qui bougent beaucoup, […] parce qu'ils ont une attention un peu volatile, donc, mon petit Alistair, mon petit Anumea"*) et selon leur attitude en situation (MA-AC5[1326] : *"C'est sur le, l'instant que je peux définir qui sont ceux qui ont besoin ou pas"*). Il arrive aussi qu'elle fasse subtilement en sorte qu'un élève se substitue à elle pour *"réattirer encore leur attention"* (MA-AC50[1327]). Ce procédé intervient par exemple au cours de l'épisode 35 (Explication collective de l'exercice d'application) : *"ils se focaliseraient plus que sur moi, mais également sur Ravahile"* (MA-AC50[1328]).

Capter constamment l'attention des élèves ne traduit pas pour Mateata une simple question de confort. Il lui importe qu'ils adoptent une attitude leur permettant de s'engager dans les apprentissages (MA-AC37[1329]) :

> *"je veux la participation, il faut vraiment qu'il y ait une attraction dans dans dans l'activité. Plus les enfants sont présents et participatifs, plus ils sont, comment dire, acteurs de leur construction du savoir, "C'est moi qui vais coller le mot et qui vais associer le mot". Donc ils se sentent plus impliqués et y'a une meilleure intégration de... la notion."*

1.2.1.3. Le recours à « la place du magistère »

Afin d'obtenir l'attention des élèves, l'enseignante prend physiquement à deux reprises la *"place du magistère"* (MA-AC82[1330]), significative de son statut (MA-AC3[1331] : *"la maîtresse […] qui surplombe […], en position debout, euh, levée et je montrerais "Je suis la maîtresse""*) et de sa demande d'attention de leur part :

Figure 36 : Place du magistère

[1322] Annexe 6b, pp. 1603-1604.
[1323] Annexe 6b, pp. 1603-1604.
[1324] Annexe 6h, p. 1788.
[1325] Annexe 6b, pp. 1559-1560.
[1326] Annexe 6b, pp. 1559-1560.
[1327] Annexe 6b, pp. 1608-1609.
[1328] Annexe 6b, pp. 1608-1609.
[1329] Annexe 6b, pp. 1595-1596.
[1330] Annexe 6b, pp. 1647-1649.
[1331] Annexe 6b, p. 1557.

Elle se positionne alors au centre, face aux élèves assis à leur pupitre (MA-AC82[1332] : *"la place que j'occupe assez fréquemment aussi pour ce qui est des notions, des exercices, donc je me mets volontairement au milieu, place du magistère"*). Son choix d'un tel terme (*"magistère"*) souligne les dimensions du pouvoir, de l'autorité, et suggère ainsi qu'elle assume cette place, à des moments précis, alors qu''elle se positionne d'habitude en retrait. Les deux seules occurrences lors de cette séance surviennent dans l'unique but d'indiquer les consignes de demande d'aide et pour clore la séance.

Elle s'attribue aussi symboliquement ce rôle lorsque dans le dispositif de regroupement, elle apporte des connaissances aux élèves (MA-Coex352[1333] : *"il faut bien qu'on soit là pour ce qu'on est payé et il faut leur donner. […]. C'est comme ça, point, à la ligne"*), ou use de son autorité statutaire pour recadrer les comportements (MA-AC25[1334] : *"Il fallait absolument que je l'interrompe pour éviter ces va, ces vient. […] On essaie d'abréger le, le temps de réprimande et vite passer, […] pour clore la la phase collective rapidement"*). Il peut s'agir alors de rappels à l'ordre formels ou d'interruptions volontaires de l'interaction (MA-AC42[1335] : *"quitte à ce qu'il y ait un léger blanc, ça va, ça va les intriguer, forcément, ça va les recapter"*). Associé au maintien du contact visuel avec les élèves, le silence soudain de la maîtresse est significatif de sa demande d'attention (MA-AC52[1336] : *"Au lieu de crier, bah je préfère m'arrêter […]. Alors cette rupture-là a fait que les petits ont compris […] qu'il fallait se reconcentrer encore"*). En adoptant cette posture magistrale, Mateata entend aussi faire en sorte que les élèves intègrent les consignes, comme au tout début du sous-épisode 46 (Consignes de l'exercice d'application) :

449	(00:21:27)	MA	(Baisse les bras, mime le geste d'enlever sa couronne de coquillages) J'enlève ma couronne. *Je parle en français maintenant* (face aux élèves, montre la feuille d'exercice en la posant sur son buste et la regarde par dessus). *Regardez ici* (pointe les images du premier exercice). *Vous avez les mêmes* (se tourne vers l'affiche et la pointe) *images* (se tourne face aux élèves et regarde Reikiani qui regarde au sol), *Monsieur Reikiani. On a les mêmes mots* (mimiques en fermant les yeux, geste de la main). *Vous avez une image* (entoure du doigt le dessin du deuxième exercice, Neinano se lève), *une illustration* (MA pose sa main sur la tête de Neinano qui se rassoit), *où on voit* (regarde et entoure du doigt des éléments du dessin. Jason se lève) *un papa qui porte des fruits* (Angelo se lève, MA tend la main vers lui, paume en avant). *Tu permets ?* (Entoure du doigt d'autres éléments du dessin) *Des personnages aux alentours avec des fruits*, (pointe les cadres vides sur le dessin) *et vous voyez qu'il y a des cadres vides* (MA regarde les élèves en levant la feuille sur le côté. Jason avance vers MA), *dans lequel il va falloir écrire quoi ?*

Tableau 63 : Extrait de la matrice (canalisation de l'attention des élèves)

À propos de cet extrait, elle explique : *"Là, je voulais les recadrer sous cette forme-là pour avoir un maximum encore d'attention, et les aider à se concentrer sur cette dernière consigne"* (MA-AC65[1337]).

Elle joue également sur les variations proxémiques avec les élèves pour maintenir leur attention. Être physiquement proche d'eux lui permet de ramener leur vigilance sur la tâche en cours en leur montrant sa présence attentive. Elle leur demande par exemple de se rapprocher d'elle (sous-épisode 46 : Consignes de l'exercice d'application), se penche vers eux :

[1332] Annexe 6b, pp. 1647-1649.
[1333] Annexe 6h, p. 1789.
[1334] Annexe 6b, pp. 1582-1583.
[1335] Annexe 6b, pp. 1599-1601.
[1336] Annexe 6b, pp. 1610-1611.
[1337] Annexe 6b, pp. 1626-1627.

Figure 37 : Captation de l'attention par la proximité physique

De manière économique, elle neutralise les comportements potentiellement perturbateurs en utilisant la proximité corporelle (MA-Coex806[1338] : *"Me rapprocher aussi auprès d'un qui ne se contrôle plus, c'est important pour lui dire "Je suis présente. Tu ne m'as pas vue, moi je te vois". […] Pas forcément élever le ton, mais juste la proximité, ça peut le rappeler."*).

Au terme de la séance, la tâche de copie (sous-épisode 55 : Devoirs), peu coûteuse cognitivement, calme les élèves et permet de mener en parallèle la synthèse de la leçon en tahitien :

> *"dès que je m'aperçois qu'ils sont en train d'écrire et que ça va les calmer un petit peu, ne serait-ce que quelques secondes, j'en profite alors, parce que cette phase de, de copie ne nécessite pas plus d'attention que prévu parce que c'est une opération à laquelle ils sont accoutumés tous les jours, ils ont toujours une oreille hein, qui traine, donc là j'en profite, quoi, à ce moment-là. Je décide, c'est le moment."* (MA-AC82[1339])

1.2.2. Imprimer à la séance un rythme soutenu

Une autre manière de capter constamment l'attention des élèves consiste à imprimer un rythme soutenu à la séance. Le nombre élevé d'épisodes et sous-épisodes (84 au total sur une durée d'une quarantaine de minutes) est un indice structurel de la cadence rapide à laquelle ils se succèdent. Les tâches s'enchaînent rapidement afin de ne pas laisser s'éterniser le temps de travail oral en grand groupe, considéré comme potentiellement démobilisateur par Mateata. *"Parce que ça c'est une phase collective qui peut être longue pour des petits CP"* (MA-AC12[1340]), la maîtresse cherche à la *"réduire encore au maximum"* (MA-AC12[1341]). Elle estime nécessaire d'aller plus vite sur les phases collectives de présentation (des tâches, des consignes, etc.) pour privilégier la *"phase de découverte"* (MA-AC12[1342]) des noms de fruits et de leur écriture, puis la phase de travail individuel. Aussi, à mesure qu'elle perçoit des signes de décrochage chez les élèves (qu'elle attribue à une phase collective *"un peu longue"* (MA-AC25[1343]), elle s'efforce d'*"accélérer pour vite partir en phase individuelle"* (MA-AC25[1344]).

La volonté de rythmer la séance se manifeste également par l'enchaînement des échanges qui permet de redynamiser et de capter l'attention des élèves. Mateata engage les élèves dans des prises de parole courtes et une alternance de tours cadencée (sous-épisode 17) :

[1338] Annexe 6h, p. 1834.
[1339] Annexe 6b, pp. 1647-1649.
[1340] Annexe 6b, pp. 1568-1571.
[1341] Annexe 6b, pp. 1568-1571.
[1342] Annexe 6b, pp. 1568-1571.
[1343] Annexe 6b, pp. 1582-1583.
[1344] Annexe 6b, pp. 1582-1583.

144	(00:07:08)	MA	(Regarde les élèves, l'élève sort de la classe) Le uru.
145	(00:07:09)	Des élèves	Le uru.
146	(00:07:10)	MA	(Regarde les élèves). On répète.
147	(00:07:11)	Des élèves	Le uru. (MA regarde l'affiche et pointe l'image de la mangue)
148	(00:07:12)	MA	(Regarde les élèves) Et ça, qu'est-ce que c'est ? (Pointe un élève)
149	(00:07:13)	Élèves	(Plus ou moins en chœur) C'est une mangue.

Tableau 64 : Extrait de la matrice (alternance rapide des tours de parole)

Les prises de parole sont également intensément rythmées par la désignation muette des locuteurs, comme lors de la reprise du lexique avec le groupe de petits parleurs (sous-épisodes 38 à 45) :

424	(00:20:42)	Élèves	(En chœur) Noix de coco. (Pointe l'image de la noix de coco)
425	(00:20:43)	MA	(Le doigt toujours sur l'image) Répétez.
426	(00:20:44)	Élèves	(En chœur avec MA) Noix de coco. (Le doigt toujours sur l'image, MA pointe Kiavei en le regardant)
427	(00:20:45)	Kiavei	Noix de coco. (Le doigt toujours sur l'image, MA pointe Angelo en le regardant)
428	(0 0:20:46)	Angelo	Noix de coco. (Le doigt toujours sur l'image, MA pointe un élève en le regardant)
429	(00:20:47)	Élève	Noix de coco. (Le doigt toujours sur l'image, MA pointe une élève en la regardant)
430	(00:20:47)	Élève	(En chœur avec MA) Noix de coco.

Tableau 65 : Extrait de la matrice (pointages rythmant les prises de parole)

Les pointages (gestualité déictique) lui permettent d'imprimer un tempo soutenu nécessaire au maintien de l'attention furtive de ces élèves (MA-AC58[1345]) :

> *"Ils sont en mouvement perpétuel, donc je suis obligée de chercher ces stratégies-là, et d'être un peu rapide aussi. Voilà, le temps aussi m'est compté avec eux, donc plus c'est court, […] plus il faut que je sois percutante et pour les laisser rapidement agir. […] Ça dirige tout de suite leur attention."*

De manière généralisée avec tous les élèves, elle utilise des gestes de pointage pour *"qu'il n'y ait pas de... de de temps de perdu"* (MA-AC13[1346]). Parallèlement, Mateata sollicite les élèves « moteur » pour retrouver le rythme de la séance en accélérant la cadence des échanges : *"quand je vois qu'y'a un léger flottement, […] je désigne volontairement ceux et celles qui ont plus de facilités […] pour qu'ils puissent euh... redynamiser un petit peu le le dialogue."* (MA-AC5[1347]).

Conserver le rythme, ne pas *"rompre la dynamique"* (MA-AC27[1348]) de la séance est une règle d'action qui guide la gestion des interactions par l'enseignante. Cela la conduit éventuellement à passer momentanément outre les demandes de certains élèves, comme le fait d'ignorer la plainte d'Anumea (sous-épisode 24 : Rappel du lexique) : *"j'avais fait mine de continuer, de me concentrer sur la séance, puis de continuer quand même"* (MA-AC24[1349]). Sa priorité étant de faire primer la dynamique, elle estime cependant nécessaire d'intervenir lorsque celle-ci est menacée par l'attitude de l'élève : craignant *"que les autres en pâtissent aussi et que ça parte dans tous les sens"* (MA-AC25[1350]), elle fait le choix de recadrer l'élève et d'*"abréger le, le temps de réprimande et […] continuer la séance"* (MA-AC25[1351]), bien que ce soit *"quelque chose qu'[elle] aurai[t] aimé éviter, évidemment, hein, pour garder cette dynamique"* (MA-AC25[1352]).

L'intention constante de préserver le rythme de la séance amène Mateata à certains choix didactiques. Elle opte par exemple pour une intervention rapide lorsqu'elle sent une hésitation dans les réponses de ses élèves, évitant ainsi une rupture dans la dynamique de l'échange. Une prompte observation lui permet de repérer si la réponse attendue est susceptible d'émaner des

[1345] Annexe 6b, pp. 1616-1618.
[1346] Annexe 6b, pp. 1571-1573.
[1347] Annexe 6b, pp. 1559-1560.
[1348] Annexe 6b, pp. 1585-1586.
[1349] Annexe 6b, pp. 1581-1582.
[1350] Annexe 6b, pp. 1582-1583.
[1351] Annexe 6b, pp. 1582-1583.
[1352] Annexe 6b, pp. 1582-1583.

élèves (MA-AC14[1353] : *"mon regard balaie vite le petit public, et je vois pas le le, l'initiale de* anani*"*). Dans le cas contraire, elle préfère alors donner elle-même la réponse parce qu'*"y'aurait eu un flottement..., ça aurait comme coupé un petit peu la dynamique du dialogue"* (MA-AC6[1354]). Dans le même but, elle accepte les réponses en français et privilégie l'apport lexical par ses soins : *"ils sont dans la dynamique, donc même si ils me redonnent le mot en français, […] ils trouvaient pas, donc je leur dis"* (MA-AC15[1355]). De même, pour s'assurer de l'adhésion des élèves, elle décide de faire primer l'acquisition lexicale sur la réflexion linguistique ou culturelle (MA-Coex310[1356] : *"je m'aperçois que c'est pas le moment […] et je sais que ça peut être un élément qui va me les faire perdre totalement. […] je vais faire en sorte à ce que tout le monde adhère, allez on continue"*). Elle soumet son organisation pédagogique au même impératif de maintien du rythme en choisissant de ne pas modifier la disposition spatiale de l'affichage en cours de séance (sous-épisode 18 : Découverte de « banane plantain ») : délibérant *in situ*, (MA-AC29[1357] : *""Je vais peut-être essayer de déplacer. Non non, j'aurai jamais le temps. Je vais rompre la dynamique et non, faut pas !""*), elle renonce à adapter la taille de l'affiche pour une meilleure visibilité au profit de l'engagement des élèves.

Mateata s'appuie sur son observation de l'attitude des élèves pour déceler des signes d'éventuelle saturation (MA-AC25[1358] : *"je sentais quelques signes de fatigue […] aux mouvements répétés de quelques-uns, […] à mon petit Reihau que je voyais monter, descendre, monter, descendre, il commençait à trifouiller deux livres"*) et orienter alors son activité vers une accélération du rythme de la séance (MA-AC25[1359] : *""Oh ! J'ai intérêt à accélérer !""*). Parce qu'*"il faut à tout prix faire en sorte à ce que ça soit dynamique et interactif"* (MA-AC68[1360]), elle est très vigilante à leurs réactions pour s'y adapter en situation : *"je suis vraiment sur le qui-vive, l'observation de l'enfant, du groupe, […] c'est vraiment comme ça que j'agis, j'interagis avec eux"* (MA-Coex574[1361]). Le changement de dispositif, en passant du coin regroupement (en collectif ou en petit groupe) au travail sur table, permet à l'enseignante de *"varier entre les phases collectives, orales, écrites, individuelles"* (MA-AC68[1362]), ce qui constitue un moyen de maintenir leur engagement lorsqu'ils ne sont plus réceptifs : *"à vouloir les retenir au maximum, je veux dire, c'est, c'est battre le vent. […] Il faut lâcher, je les ai laissés"* (MA-AC68[1363]).

Imprimer un rythme soutenu à la séance soumet Mateata à une forme de pression temporelle. Elle fait donc en sorte que les interruptions (par exemple l'intrusion de son collègue ou la venue d'un élève d'une autre classe) soient aussi brèves que possible. L'urgence se manifeste notamment dans le déroulement de la clôture de séance (sous-épisodes 55 à 57) : les multiples tâches des élèves et de la maîtresse (donner et écrire les devoirs, réaliser la synthèse orale de la séance, observer discrètement et ramasser les fiches individuelles, distribuer des feuilles, faire ranger les affaires, etc.) y sont condensées pour terminer dans le court temps disponible :

[1353] Annexe 6b, p. 1573.
[1354] Annexe 6b, pp. 1560-1561.
[1355] Annexe 6b, pp. 1573-1574.
[1356] Annexe 6h, p. 1786.
[1357] Annexe 6b, pp. 1587-1588.
[1358] Annexe 6b, pp. 1582-1583.
[1359] Annexe 6b, pp. 1582-1583.
[1360] Annexe 6b, pp. 1629-1630.
[1361] Annexe 6h, p. 1810.
[1362] Annexe 6b, pp. 1629-1630.
[1363] Annexe 6b, pp. 1629-1630.

> *"je donne les dernières consignes avant la fin donc, parce que que là, j'essaie de les presser un petit peu, […] j'accélère. […] Je me suis dit en regardant mon horloge que j'aurai pas eu le temps de faire de mini bilan. Mais il fallait absolument qu'ils puissent rentrer chez eux avec euh... leur lecture. […].il fallait que je le fasse à tout prix. […] À deux, trois minutes près, ça allait quand même cafouiller mon truc"* (MA-AC82[1364])

Le rythme soutenu de la séance obéit à un souhait de l'enseignante : générer de l'enthousiasme afin d'enrôler la classe pour la suite de la séquence, laquelle lui permettra de compléter, approfondir, consolider les apprentissages en cours ou momentanément suspendus. Elle fait avant tout primer le plaisir des élèves à participer à cette séance en tahitien, gage pour elle de leur adhésion aux séances à suivre (MA-Coex364[1365]) :

> *"je pars du du principe aussi que en restant accroché à cette, à, à, à l'activité, […] ils vont mémoriser ce sentiment de, d'enthousiasme […]. Donc pour la séance suivante, ça sera plus facile pour moi de faire appel à ce souvenir agréable pour les remettre plus rapidement dans la séance."*

1.2.3. Codifier ses attentes

1.2.3.1. Un artefact emblématique

L'enseignante codifie ses attentes de manière à capter l'attention des élèves et leur faire comprendre ses intentions. L'ouverture de la séance est ainsi marquée par l'utilisation d'une couronne de fleurs (un emblème polynésien) imaginaire que l'enseignante feint d'enfiler pour signifier le passage à la langue tahitienne. La ritualisation avec cet artefact dématérialisé indique à la classe le changement de langue. Rituel[1366] transitoire – la vraie couronne était utilisée en début d'année et le mime est appelé à disparaître au fil des mois : *"ce sont des gestes que je vais perdre au fur et à mesure"* (MA-AC9[1367]) –, Mateata conserve ce geste *"pour ceux qui ont, qui ont des difficultés […] à faire des repérages sonores"* (MA-AC9[1368]) et à identifier l'alternance codique. Le recours systématique à cette codification au cours de l'interaction (MA-AC9[1369] : *"je m'auto-discipline à vouloir, à avoir l'habitude"*) vise à *"conditionner leur esprit"* (MA-Coex480[1370]), l'enseignante estimant nécessaire de clarifier au début et pendant la séance, la distinction linguistique auprès d'élèves baignés dans l'interlangue (MA-Coex520[1371]) :

> *"c'est encore tellement important d'avoir recours à ça, pour […] bien distinguer les barrières de la langue […], parce qu'à la maison, ils ne le font pas, ils ne sont pas capables aussi, les parents de le faire […]. Et le visualiser, le percevoir matériellement […], c'est des aides que je leur apporte."*

Le code n'est pas choisi aléatoirement mais se veut emblématique de l'appartenance culturelle des membres de la classe : *"Je vais matérialiser ou visualiser la chose par quelque chose qui est spécifique à la culture polynésienne"* (MA-Coex482[1372]).

[1364] Annexe 6b, pp. 1647-1649.
[1365] Annexe 6h, p. 1790.
[1366] Nous suivons la définition qu''en rapportent Merri & Vannier (2015, p. 3) : *"Le terme « rituel » fait référence à des actes qui sacralisent le social (Javeau, 2001), tel le gâteau d'anniversaire"*.
[1367] Annexe 6b, pp. 1563-1566.
[1368] Annexe 6b, pp. 1563-1566.
[1369] Annexe 6b, pp. 1563-1566.
[1370] Annexe 6h, p. 1800.
[1371] Annexe 6h, p. 1804.
[1372] Annexe 6h, p. 1800.

1.2.3.2. Le marquage corporel des attentes

La très forte expressivité de Mateata confère du poids à ses arguments et demandes (MA-Coex66[1373] : *"j'essaie de faire le pictogramme vivant"*). Par exemple, elle rappelle les règles de demande d'aide (sous-épisode 51) en appuyant démonstrativement son discours :

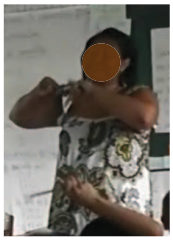
542	(00:30:39)	MA	([…] MA se déplace vers l'avant de la classe puis se retourne face aux élèves et les regarde) *Bien, euh,* (tend le doigt vers sa droite) *les enfants qui veulent...* (lève la main) *Levez le doigt ! J'ai,* (porte ses mains à ses oreilles) *j'ai deux oreilles,* (lève un doigt) *mais je n'entends qu'une personne.* (Croise ses index et geste des deux bras vers l'extérieur, incline la tête en grimaçant, index pointés en l'air) *Ca sert strictement à rien de crier* (en cassant sa voix) *'Maîtresse ! Maîtresse !'* (baisse une main, geste de l'autre main, paume en avant), *levez le doigt*, (geste des deux mains vers le bas) *ça va (inaudible).* (Geste de la main, paume en avant en hochant la tête. Se tourne puis s'éloigne)	

Tableau 66 : Extrait de la matrice (codification des attentes par l'expressivité)

Codifications et gestes explicites servent à signifier ses attentes en évitant de prendre la parole, ce qui lui permet une gestion économique des consignes et de la conduite de la séance (MA-Coex444[1374] : *"je me tais et ma gestuelle va juste les aider"*). Par exemple au début du sous-épisode 43 (Reprise de « noix de coco »), ses gestes associés au détournement du regard sont significatifs de son indisponibilité (MA-AC60[1375] : *"sans interrompre le contact visuel avec le petit groupe que j'ai […], juste un simple geste suffit pour qu'ils comprennent. Y'a des petits codes […] pour moins créer encore de de de... voilà, de brouhaha supplémentaire"*). Ou encore, elle introduit le thème de la séance (sous-épisode 3), en modifiant sa posture, en se redressant sur sa chaise et en croisant les mains pour annoncer le travail à venir : *""Bon là, les enfants oyez oyez (rires), je vais vous faire une annonce et l'annonce c'est qu'on va découvrir quelque chose […] en tahitien""* (MA-AC9[1376]). Sa gestuelle, l'intonation de sa voix, ses mimiques, son placement, ses silences, sont autant de codes que les élèves interprètent comme des indications de ses attentes : *"les enfants me disent "Maîtresse, tu fais des gestes, on sait […] qu'on va faire telle séance quand tu commences à à à avoir ce ton de voix. On sait que […] la séance est bientôt finie et que tu veux qu'on se dépêche quand tu as ce ton de voix […]""* (MA-Coex524-528[1377]).

Ce fonctionnement gestuel et expressif est *"tellement ancré"* (MA-Coex528[1378]) qu'elle l'active spontanément et de manière constante. Cohérent avec sa recherche de proximité avec les élèves, son usage des codifications gestuelles lui permet d'éviter le recours à des formes de cadrage trop magistrales à son goût, mais néanmoins nécessaires (MA-Coex136[1379]) :

> *"c'est pas les situations, les postures que je, je privilégie ou que j'apprécie. Je sais qu'on est obligé […] parfois pour institutionnaliser quelque chose […] ça permet de montrer aux enfants, et ils le disent […], "Maîtresse on sait que c'est toi le chef". […] Donc du coup, je dis que peut-être cette posture-là, ça peut concourir à les, à les, à... comment dire, à les faire intégrer ces idées-là."*

Elle attribue doublement cette manière de faire à son appartenance culturelle (MA-Coex522[1380] : *"je pense que c'est spécifique aussi à, aux Tahitiens, hein, d'utiliser les mains, les yeux, les gri-*

[1373] Annexe 6h, p. 1760.
[1374] Annexe 6h, p. 1798.
[1375] Annexe 6b, pp. 1622-1623.
[1376] Annexe 6b, pp. 1563-1566.
[1377] Annexe 6h, pp. 1804-1805.
[1378] Annexe 6h, p. 1805.
[1379] Annexe 6h, p. 1767.
[1380] Annexe 6h, p. 1804.

maces") et familiale (MA-Coex522[1381] : *"faut dire que dans ma famille particulièrement, j'ai ma mère qui me dit […] "Mon père est un Italien. Tu sais, nous les Italiens, on parle beaucoup". Mais elle en fait, j'ai hérité d'elle"*).

Les codifications s'orientent dans des directions pragmatiques et épistémiques. Elles touchent à la conduite du groupe, comme le montrent les exemples ci-dessus, mais sont aussi relatives au contenu des échanges avec les élèves en visant à favoriser leur expression en langue tahitienne. Ainsi, les procédés de redondance sémantique et de synchronie discursive ou métadiscursive permettent d'installer le jeu de rôles (sous-épisode 2 : Salutations) par exemple, incitent les élèves à prendre la parole (fonction convocative des pointages, hochements de tête, regards, etc.), rendent visible le lexique à mémoriser (fonction présentative), amènent à invalider une réponse erronée ou encore encouragent à demander de l'aide en langue tahitienne. Dans toutes ces configurations, elles sont utiles à capter constamment l'attention des élèves.

1.3. Faciliter les tâches des élèves

Diverses tâches se succèdent dans la séance (la structure des épisodes reflète globalement ces tâches successives : se présenter, découvrir oralement les noms des fruits, en découvrir l'écriture – ces 2 épisodes étant ensuite repris avec un petit groupe –, écrire le nom des fruits, écrire les devoirs tout en faisant la synthèse de la séance), tâches que l'enseignante s'emploie à rendre accessibles aux élèves. Trois procédés lui permettent de faciliter le travail de ces derniers : elle favorise la compréhension et l'apprentissage linguistique, soutient leur prise de parole en tahitien et mobilise une démarche ritualisée de modélisation-répétition.

1.3.1. Favoriser la compréhension et l'apprentissage linguistique

1.3.1.1. Le difficile rapport des élèves à la langue

Soutenir la compréhension et l'apprentissage linguistique des élèves est une règle d'action qui se fonde sur deux propositions que Mateata tient pour vraies : *"prendre la parole en général, chez les petits Tahitiens, c'est très difficile [et relève du] parcours du combattant"* (MA-Coex816[1382]) est la première d'entre elles. Elle attribue cette difficulté aux *habitus* sociaux :

> *"lorsque je l'ai vécu, en tant qu'enfant, moi, enfant tahitien, de famille tahitienne. Nous... la place d'un enfant, c'était on est là mais on se tait. […] on n'avait pas notre mot à dire. […] jamais on n'avait la possibilité de dire "Je suis pas d'accord, est-ce que je pourrais faire autre chose ?". Non, c'était on exécutait, on se taisait, et c'est point, à la ligne."* (MA-Coex714[1383])

S'exprimer publiquement représente une *"pression"* (MA-Coex886[1384]), c'est un geste *"tellement pas anodin [du fait du] statut spécifique"* (MA-Coex886[1385]) des enfants, qu'il n'est pas *"spontané"* (MA-Coex886[1386]) et la gêne occasionnée se traduit en classe par *"toute la gestuelle qui montre qu'on n'est pas bien"* (MA-Coex816[1387]).

[1381] Annexe 6h, p. 1804.
[1382] Annexe 6h, p. 1835.
[1383] Annexe 6h, p. 1825.
[1384] Annexe 6h, p. 1844.
[1385] Annexe 6h, p. 1844.
[1386] Annexe 6h, p. 1844.
[1387] Annexe 6h, p. 1835.

La deuxième est d'ordre linguistique : l'apprentissage du *reo* est difficile pour les jeunes Tahitiens qui sont baignés dans *"le semi-tahitien, [...] le mélange tahitien-français, le charabia"* (MA-Coex974[1388]), d'un registre de langue plus que familier. Plus largement, c'est pour Mateata *"l'entrée dans la langue"* (MA-Coex676[1389]) qui pose problème du fait de l'usage habituel de l'interlangue[1390] (MA-Coex676[1391]) :

> *"La maîtrise de la langue, elle est très difficile et ça se voit […] dans les distinctions un peu floutées, des, des mots qui sont spécifiques à la langue française, des mots qui sont spécifiques à la langue tahitienne, et pour eux, ce mix ne représente qu'une seule et même langue."*

Cette seconde proposition aggrave en quelque sorte la première dans le sens où *"quand tu accentues encore cette difficulté de prise de parole avec un élément […] qu'ils ne maîtrisent pas bien, puisque du coup, l'apprentissage de la langue tahitienne de manière structurée ne se fait qu'à l'école, […] ça les met encore plus mal à l'aise"* (MA-Coex816[1392]). Nous avons pu repérer une troisième proposition tenue pour vraie par l'enseignante, liée à la seconde et relative à la fois à une acculturation scolaire qu'elle estime lacunaire chez ses élèves et à leur faible appétence pour la lecture, mais nous ne la développerons pas eu égard à son caractère mineur dans le cadre de cette situation d'enseignement-apprentissage (nous avons placé en Annexe 6i, pp. 1863-1876, quelques propos de l'enseignante à ce sujet).

1.3.1.2. Le recours au français

Convaincue des difficultés rencontrées par les élèves, Mateata s'efforce de favoriser leur compréhension et leur apprentissage linguistique. Elle prend ainsi garde à signifier son usage de l'alternance codique afin de les aider à faire la distinction entre les deux langues car elle exclut l'interlangue *"tant qu'y a pas maîtrise"* (MA-Coex1008[1393]) linguistique et métalinguistique de la part des élèves[1394] (MA-Coex1008[1395] : *"je suis une adepte de ça, je le dis, je le revendique"*). La codification grâce au mime d'enfilage et de retrait de la couronne, associée à sa traduction verbale en français (en synchronie conceptuelle), indique aux élèves le changement de langue, comme dans ce passage du sous-épisode 3 (Thème de la séance) :

23	(00:01:18)	MA	(Hoche la tête) Très bien. (Se redresse, regarde les élèves) Alors on a fini cette phase de travail, et maintenant nous allons travailler sur un nouveau sujet en tahitien. (Mime le fait d'enlever sa couronne, une élève l'imite). *Je l'enlève* (croise ses mains sur ses genoux) *et je vous reparle rapidement en français.* […]

Tableau 67 : Extrait de la matrice (indication de l'alternance codique)

L'enseignante souhaite par là *"qu'ils puissent s'accoutumer à chaque sonorité"* (MA-AC13[1396]), mais se montre vigilante à ne pas abuser du procédé (MA-Coex1008[1397] : *"J'essaie […] d'éviter*

[1388] Annexe 6h, p. 1853.
[1389] Annexe 6h, p. 1820.
[1390] Mateata distingue à cet égard le contexte tahitien de celui des archipels : *"dans les îles, […] les parents ont une maîtrise de la langue. […] Donc les enfants sont structurés dans cette langue. Et ensuite lorsqu'il y a l'apprentissage en parallèle d'une autre langue à l'école, ça ne leur pose pas problème puisqu'il n'y a pas de confusion"* (MA-Coex756). Annexe 6d, p. 1829.
[1391] Annexe 6h, p. 1829.
[1392] Annexe 6h, p. 1835.
[1393] Annexe 6h, p. 1856.
[1394] Une maîtrise linguistique et métalinguistique minimale et accompagnée lui paraît être la condition expresse à l'usage du *code-switching*, voire du *code mixing* : c'est pour elle *"une gymnastique mentale intéressante. […] Tant que ça reste structuré, tant que ça reste, je vais dire, guidé. […] Tant qu'ils en ont conscience, c'est bien. […] On s'amuse avec les langues"* (MA-Coex1012-1016). Annexe 6d, p. 1857.
[1395] Annexe 6h, p. 1856.
[1396] Annexe 6b, pp. 1571-1573.

ces va-et-vient constants, parce que je sais que c'est encore difficile et fragile pour eux de, de faire le repérage, de, des spécificités de chaque langue"). Le recours à cet artifice (explicité verbalement au début, puis progressivement signifié par simple gesticulation ou synchronie métadiscursive, voire involontairement oublié au fur et à mesure de l'avancée de la séance) est motivé par la nécessité de s'assurer *"une compréhension d'ensemble"* (MA-AC9[1398]) du fait du faible bagage lexical du public : *"C'est encore difficile, c'est du vocabulaire, déjà, auquel ils sont pas confrontés"* (MA-AC9[1399]).

L'usage du français n'est pas banni et garantit au contraire la compréhension (des consignes particulièrement) lorsque le discours de l'enseignante en tahitien s'avère inapproprié parce que trop complexe relativement au contenu à transmettre : *"Pour ne pas les perdre totalement, j'ai donné quelques explications en tahitien, et j'ai préféré donner plus de, de plus amples explications en français."* (MA-AC9[1400]). En prouvant son efficacité aux yeux de Mateata, le passage préalable par le français lui assure une bonne intelligibilité par les élèves du travail prescrit (MA-AC42[1401] : *"je me sens confortée parce qu'on a fait cette phase en français, les enfants ont compris la tâche, et maintenant je peux le dire en tahitien"*). Le tahitien prend alors la fonction provisoire de langage d'accompagnement qui décrit la tâche dans la perspective *"sur du long terme, qu'ils la comprennent aussi […] par imprégnation"* (MA-AC42[1402]). Par ailleurs, la maîtresse accueille favorablement des réponses en français (MA-AC13[1403] : *"si ils veulent avoir recours à l'autre langue pour pouvoir me donner une idée... j'accepte"*) et se charge alors de rendre visible la traduction, comme l'illustre cet extrait du sous-épisode 5 (Découverte de « orange ») :

41	(00:03:22)	Élèves	*Orange*.
42	(00:03:23)	MA	En français (pointe l'image de l'orange) on dit '*orange*', et en tahitien (ramène le doigt vers elle, pose les mains sur ses genoux, lève la tête en haussant les sourcils) on dit... 'orange' (en accentuant la prononciation, pointe l'image et sourit).
43	(00:03:31)	Élèves	(En chœur, à voix forte) Orange.

Tableau 68 : Extrait de la matrice (accueil des réponses en français)

De manière complémentaire, elle préfère éviter les confusions dans la lecture d'image en donnant en français le lexique (au cours du sous-épisode 19 par exemple : Découverte de « pamplemousse ») : *"je le donne même en français. […] Parce que je sentais qu'y'avait […] une incompréhension de l'image"* (MA-AC31[1404]).

1.3.1.3. Favoriser l'acquisition lexicale

Au titre de l'acquisition lexicale, Mateata procède au rebrassage des mots appris. Cela est vrai pour la séance en cours (cinq sous-épisodes sont dédiés au rappel du lexique des noms de fruits), mais concerne aussi le lexique étudié auparavant. Ainsi, elle tire profit du jeu de doigts (sous-épisode 33) pour *"introduire du vocabulaire"* (MA-AC45[1405]) et amener les élèves à réinvestir des mots connus. Comme nous l'avons vu plus haut, cette comptine vise à recapter l'attention des élèves, mais *"c'est aussi une forme d'imprégnation sur le long terme"* (MA-

[1397] Annexe 6b, p. 1856.
[1398] Annexe 6b, pp. 1563-1566.
[1399] Annexe 6b, pp. 1563-1566.
[1400] Annexe 6b, pp. 1563-1566.
[1401] Annexe 6b, pp. 1599-1601.
[1402] Annexe 6b, pp. 1599-1601.
[1403] Annexe 6b, pp. 1571-1573.
[1404] Annexe 6b, pp. 1589-1590.
[1405] Annexe 6b, pp. 1603-1604.

AC45[1406]) aux yeux de l'enseignante. Elle inscrit les apprentissages dans la répétition et la durée, en accompagnant elle-même les élèves dans ce rappel (elle exécute le jeu de doigts en même temps qu'eux par exemple). Lors des phases de rappel lexical, le procédé de questionnement collectif - réponse collective permet d'évaluer que le vocabulaire est *"restitu[é] […] de manière globale [par] 75% des petits […] minimum"* (MA-AC35[1407]), ce taux étant le seuil habituel que se fixe l'enseignante pour contrôler l'avancée acceptable du savoir selon elle (MA-AC35[1408] : *"C'est mon objectif, c'est ma moyenne"*). La reprise cyclique et spiralaire, de séance en séance, permet une remobilisation et une imprégnation lexicales censées profiter à tous, notamment aux quelques élèves ne semblant pas s'être approprié les mots étudiés : *"à une séance ultérieure quand on fera une phase de rappel, je suis certaine qu'ils pourront me restituer ça"* (MA-AC35[1409]). Aussi estime-t-elle peu préjudiciable que tous n'aient pas acquis *in situ* l'intégralité du répertoire (MA-AC35[1410] : *"c'est pas grave"*). Mateata se montre opportuniste en utilisant les circonstances pour réactiver le vocabulaire. Ainsi, l'installation des règles de demande d'aide (sous-épisode 49) lui donne l'occasion d'utiliser le terme *orometua*[1411] (MA-Coex162[1412] : *"la situation se propose, je saute dessus, pam, et j'en profite. […] je trouve que c'est efficace avec les enfants"*).

L'objectif d'apprentissage de cette séance étant *"l'enrichissement lexical"* (MA-AC14[1413]), l'enseignante s'attribue un rôle transmissif en apportant le vocabulaire inconnu (MA-Coex226[1414] : *"en CP, on va leur apporter du vocabulaire"*) aux élèves : *"on demande de mettre l'enfant au centre de son, de la construction de son savoir, mais ça va pas tomber du ciel, donc à un moment donné, […] allez ! […] Vous le prenez, et […] on avance"* (MA-Coex352-354[1415]). Elle n'hésite donc pas à fournir la réponse attendue (le nom des fruits) lorsque les élèves ne la donnent pas d'eux-mêmes : *"On va pas chercher midi à quatorze heures, je leur apporte le vocabulaire. Comme ça au moins, c'est c'est clarifié"* (MA-AC15[1416]). En plus de préserver la dynamique de la phase de recherche, l'apport lexical par la maîtresse contribue en fonction des élèves à faire découvrir ou consolider le répertoire lexical : *"pour ceux qui, qui pensaient avoir l'élément de réponse, ça va les conforter, pour ceux qui savaient pas, bon, là, du coup, bon, là, c'est clair, le message est là, c'est 'anani'"* (MA-AC14[1417]). L'objectif n'est pas tant qu'ils retrouvent par leurs propres moyens le lexique, mais qu'ils l'entendent et le prononcent, comme le montre cet extrait du sous-épisode 44 (Reprise de « *uru* ») :

434	(0:20:58.4)	MA	(Hoche la tête) Oui, c'est le uru. (Pointe Reikiani, regarde l'image puis Reikiani) Qu'est-ce que c'est que ça ?
435	(0:21:01.7)	Reikiani	(Silence)
436	(0:21:02.5)	MA	(Tapote l'image en regardant Reikiani) Qu'est-ce qui est écrit ?
437	(0:21:03.4)	Reikiani	(Silence, une élève lève la main)
438	(0:21:05.3)	MA	(Inaudible) Le uru. Répète.
439	(0:21:08.2)	Reikiani	Le uru. (MA pointe Reihau en le regardant)

Tableau 69 : Extrait de la matrice (apport lexical)

[1406] Annexe 6b, pp. 1603-1604.
[1407] Annexe 6b, pp. 1593-1595.
[1408] Annexe 6b, pp. 1593-1595.
[1409] Annexe 6b, pp. 1593-1595.
[1410] Annexe 6b, pp. 1593-1595.
[1411] « Maîtresse » en tahitien.
[1412] Annexe 6h, p. 1769.
[1413] Annexe 6b, p. 1573.
[1414] Annexe 6b, p. 1777.
[1415] Annexe 6h, p. 1789.
[1416] Annexe 6b, pp. 1573-1574.
[1417] Annexe 6b, p. 1573.

Il en va de même dans le sous-épisode 54 (Réalisation de l'exercice individuel) où ce qui lui importe n'est pas qu'ils parviennent à nommer les fruits dessinés sur l'image, mais qu'ils en écrivent le nom. Aussi fournit-elle elle-même les réponses. Par cet apport de vocabulaire, elle procède à l'imprégnation lexicale. Elle s'assure notamment en amont de la compréhension de la tâche à effectuer (par redondance sémantique avec des consignes passées en français), puis intègre ensuite la traduction de la consigne en tahitien.

L'apport lexical demande un relatif ordonnancement des mots étudiés, du fait de leur potentielle complexité. En situation, Mateata fait le choix d'aborder uniquement à la fin de la phase de découverte orale des noms de fruits un nom composé, par essence *"compliqué"* (MA-AC30[1418]), de *"peur que ça, ça, ça crée des difficultés supplémentaires dans la, dans la, dans la mémorisation du vocabulaire. […] je me suis dit que je vais faire qu'à la fin […]. C'est le dernier élément qu'ils auraient encore en mémoire pour éviter cette confusion encore avec tout le vocabulaire"* (MA-AC20[1419]). Elle renonce ainsi sciemment à l'analyse métalinguistique du mot *anani popaa*[1420] et privilégie sa mémorisation. Ordonner intentionnellement la présentation du lexique permet que le dernier mot appris soit plus facilement identifiable par les élèves et donne de la latitude pour le reprendre à la prochaine séance : *"Je l'ai inséré à la fin, et comme ça on n'en parle plus, je reviendrai là-dessus une autre, ultérieurement"* (MA-AC30[1421]).

1.3.1.4. Faciliter la compréhension des consignes

L'enseignante facilite le travail des élèves en leur proposant des tâches simplifiées, par exemple en démarrant l'épisode de découverte de l'écriture des noms de fruits avec un mot aisément décodable (MA-AC36[1422] : *"C'était le plus simple. […] c'étaient que des sons qu'on avait déjà vus en, en, identification des mots en français"*), ce qui favorise leur engagement. L'exécution des tâches par les élèves est également rendue possible par le biais de démonstrations collectives prises en charge par la maîtresse, permettant ainsi de faire comprendre la consigne en limitant la surcharge cognitive. Le sous-épisode 46 (Consignes de l'exercice d'application) en fournit une illustration : elle s'implique dans la réalisation du modèle (MA-AC66[1423] : *"On va faire un exemple"*) en pointant sur la fiche de travail les éléments à associer à mesure qu'elle indique en français aux élèves la procédure à mettre en œuvre. Pour *"que la tâche soit simple à effectuer"* (MA-AC9[1424]) l'usage du français lui paraît éventuellement plus pertinent (MA-AC9[1425] : *"pour m'assurer de ça, je voulais que ce soit fait en français"*).

Elle procède collectivement à plusieurs reprises à une décomposition des étapes de la tâche, en redondance sémantique, pour clarifier la procédure attendue. *"Pour […] qu'y'ait pas d'ambiguïtés, [elle] préfère aller lentement, étape par étape"* (MA-AC36[1426]). C'est particulièrement à l'attention des élèves les plus distraits qu'elle destine ses explications de découpage procédural afin de les engager dans l'écoute, la restitution et la compréhension de la tâche : *"à ceux-là,*

[1418] Annexe 6b, pp. 1588-1589.
[1419] Annexe 6b, pp. 1578-1579.
[1420] « Pamplemousse » en tahitien, littéralement « orange des Occidentaux ».
[1421] Annexe 6b, pp. 1588-1589.
[1422] Annexe 6b, p. 1595.
[1423] Annexe 6b, pp. 1627-1628.
[1424] Annexe 6b, pp. 1563-1566.
[1425] Annexe 6b, pp. 1563-1566.
[1426] Annexe 6b, p. 1595.

je... je trouvais utile de devoir rerépéter sous cette forme-là, de, de manière plus détaillée" (MA-AC52[1427]). Cela donne lieu à des monologues de l'enseignante qui reprend en français et avec un accompagnement gestuel les consignes des exercices en les décomposant (s'assurant ainsi de la compréhension par les élèves), avant d'apporter ensuite la traduction en tahitien. C'est le cas dans le sous-épisode 35 (Explication collective de l'exercice d'application) :

324	(00:15:51)	MA	[…] *Donc* (regarde les élèves en haussant les sourcils, geste du doigt puis mime la tenue du crayon) *quand vous aurez fini d'écrire les noms,* (mime le coloriage) *vous aurez le droit de le* (geste du doigt vers les élèves en les regardant) *colorier. Et je lis la consigne en tahitien* (regarde et pointe la consigne du deuxième exercice). Écrire les mots (regarde les élèves et mime le geste d'écrire, puis regarde et pointe la suite de la consigne) puis colorier l'image (regarde les élèves et mime le geste de colorier en souriant. Lève la tête, hausse les sourcils, mime l'écriture). *Écrire les mots* (mime le coloriage) *puis colorier l'image.* (Face aux élèves, baisse la feuille et la prend avec ses deux mains en haussant les sourcils) *Vous avez compris ?*

Tableau 70 : Extrait de la matrice (décomposition des consignes de l'exercice)

Elle commente ainsi son activité : c'est *"une stratégie supplémentaire que je, je, je m'oblige à faire pour aider encore ceux et celles qui auraient peut-être pas trop suivi au moment où je parlais, je faisais tout mon speech et voilà, peut-être que les gestes, un simple geste"* (MA-AC53[1428]).

Elle vise à lever les ambiguïtés et propose par exemple une organisation spatiale identique entre affichage collectif et fiche individuelle pour éviter les possibles confusions et favoriser l'appropriation de la tâche : *"l'image était au-dessus et le mot en dessous, pour qu'y'ait une cohérence ensuite jusqu'à la trace écrite, individuelle"* (MA-AC40[1429]). Réalisant par ailleurs que l'image est trop petite pour être lisible en collectif (la panne d'électricité ne lui permet de réaliser ni vidéo-projection ni agrandissement), Mateata adapte la phase de description de l'image, en la raccourcissant, et préfère orienter les échanges vers la compréhension des attendus minimaux pour l'exercice d'application (MA-AC47[1430]) :

> *"Là, je vais pas alors m'éterniser longtemps sur la description de l'image […]. Tout ce que je voulais, c'est qu'ils comprennent que voilà, les cases en question, vides, sur la partie, l'image, là, correspond à, à la place des mots euh, qu'il faudra mettre, hein, tout en regardant le lexique du haut."*

Tout au long de la séance, elle use de redondance sémantique (synchronie conceptuelle et métadiscursive) pour limiter les risques d'incompréhension des consignes (MA-AC67[1431] : *"J'enlève toute ambiguïté"*) et ainsi faciliter l'exécution des tâches par les élèves. Elle s'assure enfin de la compréhension des consignes en demandant en français *"Qui n'a pas compris ?"* (MA-AC23[1432]).

1.3.1.5. Rendre visible la démarche attendue

L'enseignante fait en sorte de rendre visible et modéliser la démarche attendue. Prendre en charge la démonstration devant la classe lui permet de *" faire une description un peu active de de l'image"* (MA-AC66[1433]) et de faire comprendre la consigne en limitant la charge cognitive. Elle partage volontiers cette mission avec les élèves pour les engager dans l'activité et favoriser leurs acquisitions, soit en les sollicitant pour qu'ils réalisent publiquement un exemple (par exemple dans le sous-épisode 37 : Association texte-image « la papaye »), soit en désignant ostensiblement l'élève ayant spontanément mis en œuvre *"la démarche mentale"* (MA-AC23[1434]) attendue (sous-

[1427] Annexe 6b, pp. 1610-1611.
[1428] Annexe 6b, pp. 1611-1612.
[1429] Annexe 6b, pp. 1598-1599.
[1430] Annexe 6b, pp. 1606-1607.
[1431] Annexe 6b, pp. 1628-1629.
[1432] Annexe 6b, pp. 1580-1581.
[1433] Annexe 6b, pp. 1627-1628.
[1434] Annexe 6b, pp. 1850-1851.

épisode 12 : Découverte de « mangue »). La maîtresse compte ainsi *"attirer […] l'attention des autres"* (MA-AC23[1435]) élèves sur le fait que Manahei *"est la seule qui a compris depuis le début que c'est le mot en tahitien que je recherche, et non pas le mot en français. […] "Voilà, les enfants, regardez-la, elle a réussi à me restituer le mot en tahitien""* (MA-AC23[1436]). Elle envisage dès à présent de tirer profit ultérieurement de sa démarche dans un but réflexif : *"c'est une petite sur laquelle je vais beaucoup pouvoir m'appuyer [...]. Y'aura une phase de métacognition où elle va devoir expliquer quelle est la démarche qu'elle a pris"* (MA-AC23[1437]).

Sa gestualité démonstrative sert la compréhension dans plusieurs directions, en plus de celle des consignes. Elle permet entre autres de : valider publiquement les réponses correctes en évitant de prendre la parole (hochement de tête, désignation muette, etc.), ce qui renforce l'imprégnation auditive du lexique ; la concordance entre pointage et lecture est utile à fixer la prononciation ; le pointage des fruits et mots sur les fiches individuelles tout en les oralisant ou en posant des questions constitue une aide individuelle à la réalisation de l'exercice d'application ; la redondance sémantique, en introduction du jeu de rôle par exemple (sous-épisode 2 : Présentations) permet aux élèves de se familiariser avec la cible grammaticale :

> *"c'est un démarrage. […] c'est encore très fragile, donc pour bien assoir ça, pour qu'ils associent […] la mémoire euh, visuelle […], ce sera une mémoire kinesthésique. […] ce sont des stratégies qui vont servir leur compréhension […] pour qu'ils puissent comprendre la structure, ou les éléments distincts de la structure en question."* (MA-AC5[1438])

1.3.1.6. Réagir aux incompréhensions des élèves

L'enseignante se montre attentive à fournir une aide en cas d'incompréhension, dont elle cherche en situation à déterminer les causes. Surprise d'entendre à l'issue de l'explication collective de l'exercice d'application (épisode 35) certains élèves manifester qu'ils n'ont pas saisi la tâche prescrite, elle intègre spontanément à sa séance une parenthèse (durant six minutes) visant à leur proposer un étayage en groupe restreint : *"je suis dans l'improvisation parce que je m'attendais pas à faire ce moment-là"* (MA-AC56[1439]). Elle mène alors des *"investigations"* (MA-AC56[1440]) sur la source de leur incompréhension (MA-AC56[1441]) :

> *"est-ce que c'est qu'ils ne sont pas capables de déterminer la langue dans laquelle on, on a travaillé ? Est-ce que c'est un problème de, de mémorisation ? […] J'essaie de chercher où est la faille."*

Pour cela, elle procède pas à pas en *"repren[ant] les quelques enfants [en] tout petit petit groupe"* (MA-AC54[1442]). Par ses questionnements, elle commence par contrôler s'ils ont perçu le thème de la séance ainsi que la langue utilisée (un élève répond qu'il s'agit de l'anglais), révise ensuite avec eux le lexique des fruits abordés en collectif (MA-AC5[1443] : *"je reviens encore sur le vocabulaire"*), puis vérifie enfin leur appropriation des consignes de l'exercice individuel. C'est uniquement lors de leur réalisation de l'exercice qu'elle parvient à diagnostiquer la source des

[1435] Annexe 6b, pp. 1850-1851.
[1436] Annexe 6b, pp. 1850-1851.
[1437] Annexe 6b, pp. 1850-1851.
[1438] Annexe 6b, pp. 1559-1560.
[1439] Annexe 6b, pp. 1614-1616.
[1440] Annexe 6b, pp. 1614-1616.
[1441] Annexe 6b, pp. 1614-1616.
[1442] Annexe 6b, pp. 1612-1613.
[1443] Annexe 6b, pp. 1559-1560.

difficultés : *"c'est la... l'image en elle-même […] qui n'a pas été suffisamment explicitée. […] je m'en suis aperçue seulement lorsqu'ils […] étaient seuls à leur feuille"* (MA-AC54[1444]).

Lorsque les élèves réalisent individuellement l'exercice sur leur fiche, Mateata cherche à se montrer *"réactive à une demande quelconque"* (MA-AC70[1445]) : elle circule parmi eux et observe leurs productions pour les aider au besoin (MA-AC70[1446]) :

> *"j'essaie de repérer qui sont ceux... qui bloquent […]. Et... et rien qu'en faisant ce petit travail de repérage, alors je vois qui sont ceux qui ont besoin d'aide."*

C'est ainsi qu'elle repère une élève en délicatesse avec l'exercice et vient aussitôt l'assister : *"je me suis aperçue en passant dans les rangs que "Ah ! Ça bloque ! J'ai l'impression qu'elle fait n'importe quoi". Bah j'interviens rapidement, hop"* (MA-AC70[1447]). Les élèves savent implicitement qu'elle est disponible pour eux à cette étape de la séance. D'eux-mêmes, ils la sollicitent abondamment lors de cet épisode, en l'interpelant et en se déplaçant pour l'amener à lever leurs doutes et répondre à leurs questions (pour discerner un fruit sur le dessin, ou pour le nommer).

1.3.2. Faciliter la prise de parole en tahitien

1.3.2.1. Faire parler les élèves

L'enseignante a déterminé comme objectif didactique[1448] de cette première séance l'acquisition du lexique des fruits locaux (*« un nouveau sujet, en tahitien »* leur annonce-t-elle), *"le but étant qu'ils puissent le réinvestir, puisque c'est vraiment une séance de langue orale"* (MA-AC26[1449]). Elle leur fait *"une initiation en leur donnant les mots"* (MA-AC9[1450]) toujours en référence à une illustration visuelle (image, dessin), se chargeant : soit de leur apporter le vocabulaire qu'ils ne connaîtraient pas encore (comme le mot « pamplemousse »), soit de le rappeler en cours de séance (MA-AC26[1451]) :

> *"j'ai désigné volontairement Ravahile parce que c'est celle qui, dans mon groupe classe, a une excellente mémoire et restitue assez fréquemment tous les éléments donnés, mais là, même là, elle a été perdue. Donc c'est pour ça que j'ai trouvé judicieux de pouvoir redonner le mot* ha'ari*."*

À cette fin d'enrichissement lexical, elle cherche à faciliter la prise de parole des élèves pour qu'ils s'approprient le vocabulaire par son oralisation. Elle présente le lexique de manière progressive et spiralaire (nous l'avons évoqué plus haut), ce qui en favorise selon elle la mémorisation (MA-AC12[1452] : *"Un élément, on le mémorise, on essaie […] de retenir, de s'enrichir avec le vocabulaire, et hop, on avance ainsi de suite"*) et son insertion dans une structure syntaxique.

De par le rôle majeur qu'elle s'attribue au titre de l'apport lexical (et de la clarification des consignes), Mateata détient à elle seule trois-quarts du volume de parole. Le dernier quart voit les élèves en position de locuteurs, soit individuellement (presque 13%), soit à plusieurs (presque

---

[1444] Annexe 6b, pp. 1612-1613.
[1445] Annexe 6b, pp. 1631-1635.
[1446] Annexe 6b, pp. 1631-1635.
[1447] Annexe 6b, pp. 1631-1635.
[1448] De manière habituelle, elle se *"fixe à chaque fois des objectifs, bon pour cette séance de vingt à trente minutes, je sais que je peux leur apporter une structure et un vocabulaire, bon allez, de deux ou trois mots. Je me fixe ça. […] Après au fur et à mesure du temps, du temps qui passe, bon, je peux augmenter mon vocabulaire, je vais passer à cinq six mots et deux structures."* (MA-Coex748). Annexe 6d, p. 1828.
[1449] Annexe 6b, pp. 1583-1585.
[1450] Annexe 6b, pp. 1563-1566.
[1451] Annexe 6b, pp. 1583-1585.
[1452] Annexe 6b, pp. 1568-1571.

10%). Les paroles prononcées conjointement par la maîtresse et un/des élèves représentent une infime proportion (1,4%) :

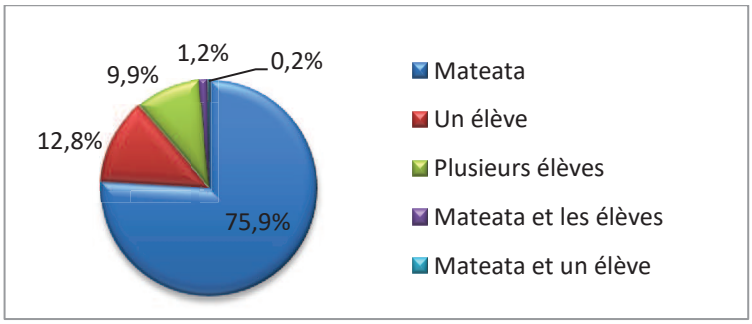


Figure 38 : Volumes de parole de la séance de Mateata

Elle s'estime contrainte de s'imposer comme interlocutrice transmettant le lexique, du fait de leur bagage linguistique restreint en tahitien (MA-AC26[1453] : *"en début d'année en CP, là c'est encore un peu difficile, […] mais il me faut faire cette phase-là, c'est important au départ"*) et de leur faible capacité à interagir entre pairs dans cette langue. La séance est donc composée en très grande majorité d'échanges duels dans lesquels elle est systématiquement impliquée (MA-Coex734[1454] : *"tu es encore le centre, […] tu fais encore partie d'un des éléments importants pour continuer à favoriser cette communication"*). Cependant, elle aspire à s'effacer des échanges à court ou moyen terme pour que les élèves s'autonomisent progressivement dans les interactions entre pairs (MA-AC26[1455]) : *"je vais essayer à tout prix de rechercher des situations où les enfants n'auront plus besoin de moi pour communiquer avec l'autre […] le but étant de de laisser une plus grande part aux petits, et moi euh, disparaître et m'éclipser au fur et à mesure."*). Aussi accueille-t-elle favorablement les intrusions coopératives des élèves. Cet extrait (sous-épisode 15 : Rappel du lexique) illustre comment elle laisse les élèves s'entraider, puis sollicite explicitement et va jusqu'à féliciter ceux qui interviennent dans l'échange pour apporter leur réponse :

119	(00:06:26)	MA	(Pointe Hauiti, regarde et pointe l'image de l'orange puis regarde Hauiti en fronçant les sourcils) Quel est ce fruit ?
120	(00:06:28)	Alistair	Orange.
121	(00:06:29)	MA	(Le doigt toujours pointé sur l'image de l'orange, pointe Hauiti puis Alistair) Alistair.
122	(00:06:30)	Alistair	L'orange.
123	(00:06:30)	MA	(Hoche la tête) Très bien. (Regarde et pointe l'image de la banane tout en pointant Manahei, la regarde) Manahei, quel est ce fruit ? (Baisse la main qui pointe Manahei)

Tableau 71 : Extrait de la matrice (accueil favorable des intrusions coopératives)

Au-delà de cette séance en tahitien, elle *"par[t] du principe […] qu'une séance où la maîtresse parle moins, ou presque pas, c'est une des meilleures séances"* (MA-Coex438[1456]) :

> *"Quand je suis capable de pouvoir m'effacer au point que le, l'échange ne peut se faire qu'entre eux, ah ! Ah, ça c'est une séance topissime, ça. J'en ai rarement eu dans ma petite carrière, mais quand je peux être là juste pour lancer le truc et que les échanges ne se font que entre eux, ah ! C'est le pied !"* (MA-Coex438[1457])

Pour faciliter la prise de parole et l'énonciation de mots en tahitien, Mateata simplifie cognitivement la tâche pour certains élèves. Ainsi, lors de la réalisation de l'exercice individuel (sous-épisode 50), elle conduit un échange duel avec une élève : par une série de questions fermées, elle réduit l'ampleur de la tâche en déléguant à l'élève le seul soin de répondre par

[1453] Annexe 6b, pp. 1583-1585.
[1454] Annexe 6h, p. 1827.
[1455] Annexe 6b, pp. 1583-1585.
[1456] Annexe 6h, p. 1797.
[1457] Annexe 6h, p. 1797.

l'affirmative ou la négative (MA-AC74[1458] : *"je lui pose des questions, j'essaie de faire appel à sa déduction et sa logique. "Et maintenant, qu'est-ce que c'est que ça ?" C'était assez clair que c'était la papaye, donc par déduction, je dis "Est-ce que c'est une banane ?", "*E mei'a *?", "Non""* ; MA-Coex372[1459] : *"Je cible du coup, encore plus au maximum, son attention pour qu'elle, pour qu'elle comprenne le plus rapidement possible où je veux en venir. […] Et donc du coup, là elle a compris. […] Mais pour elle, j'ai trouvé plus opportun d'avoir recours à, à ce petit questionnement-là pour cibler encore sa, sa phase de recherche"*).

1.3.2.2. Rendre les échanges fluides

Visant une relative *"fluidité dans le dialogue"* (MA-AC25[1460]), l'enseignante fournit aux élèves des moyens linguistiques (du lexique et des structures) dès le sous-épisode 2 (Présentations) et favorise la proximité physique en se positionnant, nous l'avons vu, à hauteur des élèves. La configuration en groupe restreint lui semble à cet égard la plus favorable (MA-Coex730[1461] : *"pour les les prises de paroles, les échanges où il y a nécessité de pouvoir tendre l'oreille sur chaque enfant, et les situations où on va privilégier les petits groupes seront les meilleures pour moi"*) pour faciliter la prise de parole des élèves en tahitien (MA-Coex730[1462]) :

> *"lorsque j'essaie de mettre en place des situations qui touchent spécialement à la langue orale où j'ai envie de pouvoir percevoir ses aptitudes, son lexique ou autre, trois, un groupe de trois, c'est bien, c'est l'idéal. Je peux gérer véritablement chaque prise de parole, faire en sorte à ce que ensuite je puisse guider les interactions plus entre les élèves."*

À la faveur de l'incompréhension de certains élèves quant à la consigne de l'exercice d'application, elle saisit donc l'opportunité de rassembler auprès d'elle les plus fragiles en termes de maîtrise langagière. Parce que les occasions sont rares (MA-AC59[1463] : *"on n'a pas souvent l'occasion, donc là j'en profite"*), elle exploite cette phase de réexplication comme une occasion de leur accorder un temps privilégié de renforcement de leurs acquisitions linguistiques :

> *"volontairement, j'ai décidé de prendre les petits parleurs. […] je veux qu'ils puissent euh avoir un certain confort, une certaine aisance, donc […] je profite de cette occasion-là, de quelques élèves qui ont manifesté un, un doute dans dans dans la compréhension de de l'activité, pour les reprendre encore et continuer encore à réassoir encore les notions nécessaires."* (MA-AC55[1464])

Désirant que les élèves s'expriment en tahitien, Mateata se contente d'un dialogue minimal avec certains en fonction de leurs capacités. Au cours de la réalisation de l'exercice individuel, les questions fermées adressées à l'élève mentionnée plus haut (sous-épisode 50) permettent à celle-ci des réponses réduites à un mot, ce dont se satisfait l'enseignante à ce stade :

> *"Pour que je puisse avoir un maximum de réponses en tahitien, même les petits mots. […] Donc là, pendant ce court laps de temps, j'ai des petits mini dialogues, comme ça, même avec des mots, pour l'instant, mais c'est déjà un début"* (MA-AC25[1465])

Dans l'épisode 35 (Explication collective de l'exercice d'application), elle se substitue à une élève pour prendre en charge la répétition de sa phrase (*« Vous avez, vous êtes d'accord avec ce que Ravahile dit ? Elle vient de dire "On doit découper les images et les mots et les remettre dans la*

[1458] Annexe 6b, pp. 1638-1640.
[1459] Annexe 6h, p. 1791.
[1460] Annexe 6b, pp. 1582-1583.
[1461] Annexe 6h, p. 1827.
[1462] Annexe 6h, p. 1827.
[1463] Annexe 6b, pp. 1618-1622.
[1464] Annexe 6b, pp. 1613-1614.
[1465] Annexe 6b, pp. 1582-1583.

case" ») de manière plus audible : *"je sais qu'elle n'aurait pas eu spontanément la force peut-être de le redire à haute voix. […] Donc je vais être son haut-parleur, entre guillemets, ou son relai, tout simplement"* (MA-AC51[1466]). Ces procédés sont finalisés par l'objectif de les faire s'exprimer en tahitien en acceptant des énoncés minimaux et/ou isolés à cette étape « d'initiation ».

1.3.3. Une démarche ritualisée de modélisation-répétition

1.3.3.1. La routinisation des tâches

Mateata utilise massivement un procédé ritualisé de modélisation-répétition qui vise à faciliter la réalisation des tâches. Elle propose aux élèves une structure de séance et des objectifs identiques aux autres séances de langue, présentant *"le même canevas"* (MA-Coex1020[1467]) en tahitien comme en anglais. La cadence élevée de la séance doit entre autres aux procédés de ritualisation mobilisés. La phase de lecture collective par exemple (sous-épisode 34 : Lecture des étiquettes) est basée sur une modalité répétitive (questionnement de la maîtresse avec pointage de l'étiquette puis de l'image, essai des élèves, modélisation par la maîtresse avec pointage de l'étiquette, répétition spontanée par les élèves) qui engage des automatismes chez les élèves. Cette routine la dispense des consignes procédurales pour se concentrer sur le contenu des échanges :

> *"Quand l'enfant a compris la démarche "Donc étape une, c'est Maîtresse elle donne le mot. Ensuite, après je dois le répéter. Elle va réitérer encore la même chose", Bah après j'ai plus besoin de le dire, et ça me permet, moi, de vérifier leur leur intégration du processus et des démarches que j'ai voulu implicitement leur faire montrer."* (MA-Coex458[1468])

La réitération du questionnement (par voie orale ou gestuelle) permet implicitement de rythmer leur répétition de la réponse attendue. Les élèves s'accoutument d'autant plus facilement à ces procédures qu'elles sont aussi employées dans d'autres disciplines : *"C'est des des des procédures que […] je vais réutiliser aussi en anglais, euh euh... que je vais utiliser par exemple en orthographe avec, ou en lecture avec l'identification des mots"* (MA-Coex464[1469]). C'est en leur donnant la parole que l'enseignante est à même d'évaluer leur capacité de restitution et de transfert de la consigne (MA-AC50[1470] : *"J'essaie de voir […] si ils étaient capables de pouvoir me restituer la tâche […] quels acquis ils ont par rapport aux habitudes et aux attitudes scolaires que je leur ai déjà données auparavant"*).

La démarche cyclique d'appropriation du lexique constitue une forme de ritualisation. L'épisode de découverte orale des noms de fruits alterne ainsi des sous-épisodes de découverte et de rappel lexical :

Épisodes	
	Découverte orale des noms de fruits
4	Lancement de la phase de découverte des noms de fruits
5	Découverte de "orange"
6	Découverte de "banane"
7	Rappel du lexique
8	Découverte de "papaye"
9	Rappel du lexique
10	Découverte de "noix de coco"

[1466] Annexe 6b, pp. 1609-1610.
[1467] Annexe 6h, p. 1858.
[1468] Annexe 6h, p. 1799.
[1469] Annexe 6h, p. 1799.
[1470] Annexe 6b, pp. 1608-1609.

11	Découverte de "uru"
12	Découverte de "mangue"
13	Rappel du lexique
14	Canalisation d'Anumea
15	Rappel du lexique
16	Livraison par un élève
17	Rappel du lexique
18	Découverte de "banane plantain"
19	Découverte de "pamplemousse"
20	Canalisation de Hetiani
21	Découverte de "pamplemousse"
22	Rappel du lexique

Tableau 72 : Démarche cyclique d'appropriation orale des noms de fruits

Mateata justifie ce procédé par son efficacité en termes d'autonomisation des élèves, laquelle facilite leur exécution rapide de la tâche : *"c'est mon objectif, […] que ils puissent être redondants, être cycliques et qu'il y ait une répétition […] qui s'installe et que il y ait un automatisme après"* (MA-Coex472[1471]). Elle relève d'ailleurs que leur autonomie est une des clés pour assurer la dynamique de la séance : *"c'est aussi un moyen pour moi d'aller un peu plus vite"* (MA-AC39[1472]).

1.3.3.2. Le rebrassage lexical

L'enseignante tient pour vrai que la démarche ritualisée de modélisation-répétition facilite la fixation du lexique. La reprise cyclique du vocabulaire (une forme de répétition)[1473] lui permet de *"[s]'assurer que ces deux mots-là sont déjà acquis tant dans la mémorisation du mot et la prononciation. […] Comme ça, [elle] avance, au bout du troisième, [elle va] venir refaire encore une vérification du premier mot, de la première image, de la deuxième, de la troisième, et ainsi de suite"* (MA-AC16[1474]). Le procédé de modélisation-répétition est parfois explicitement indiqué aux élèves, mais il est la plupart du temps implicitement requis par des gestes de désignation et des regards. Mateata fournit le modèle et fait répéter les élèves, soit collectivement, notamment lors de la première présentation du mot nouveau et dans les sous-épisodes de rappel du lexique, comme ici dans cet extrait du sous-épisode 43 (Reprise de « noix de coco ») :

422	(00:20:37)	Jason	Le coco.
423	(00:20:38)	MA	(Geste de la tête et du doigt) Alors en tahitien, on peut dire 'cocotier' (regarde et pointe l'étiquette 'la noix de coco'), et on peut dire aussi (incline la tête en regardant Jason) 'noix de coco'.
424	(00:20:42)	Élèves	(En chœur) Noix de coco. (Pointe l'image de la noix de coco)
425	(00:20:43)	MA	(Le doigt toujours sur l'image) Répétez.
426	(00:20:44)	Élèves	(En chœur avec MA) Noix de coco. […]

Tableau 73 : Extrait de la matrice (demande de répétition collective)

Soit individuellement, pour faire redire avec la prononciation adéquate ou pour entraîner à la verbalisation du mot. Ce dernier cas de figure est particulièrement présent dans les interactions avec le groupe des « petits parleurs » (épisode de Reprise en petit groupe) :

346	(00:18:26)	MA	[…] Quel est ce fruit ? (Regarde l'affiche puis les élèves)
347	(00:18:36)	Élèves	(Silence)
348	(00:18:37)	MA	(Regarde l'affiche) Le pamplemousse (glisse le doigt sous le mot à mesure qu'elle lit en accentuant la

[1471] Annexe 6h, p. 1800.
[1472] Annexe 6b, pp. 1597-1598.
[1473] La démarche spiralaire vaut à l'intérieur d'une seule et même séance, mais aussi de séance en séance : *"[…] des rituels, se présenter, se saluer. Donc y'a des des des phases, comme ça, que je vais essayer de, d'insérer, comme ça, de manière ritualisée dans mes séances, qui vont être redondantes d'une séance à une autre, et ensuite qu'ils acquièrent, qu'ils enrichissent leur lexique au fur et à mesure. Et une fois que le lexique est bien intégré, qu'ils puissent après passer au stade de, de de la prise de parole spontanée dans le but d'échanger des idées avec l'autre."* (MA-Coex746). Annexes 6h, p. 1828.
[1474] Annexe 6b, pp. 1574-1575.

			prononciation. Hausse les sourcils en regardant les élèves).
349	(00:18:40)	Élèves	Le pamplemousse.
350	(00:18:42)	MA	(Regarde Reikiani et pointe une place au sol près d'elle) *Reikiani, avec moi*. (Reikiani se lève pour s'asseoir près d'elle. MA regarde l'affiche puis Reihau). Quel est ce fruit ?
351	(00:18:46)	Reihau	Pamplemousse.
352	(00:18:47)	MA	(Toujours le doigt sur l'étiquette, pointe Reihau en le regardant) Quel est ce fruit ? Reihau ? (Regarde l'étiquette puis Reihau)
353	(00:18:50)	Reihau	(Silence)
354	(00:18:51)	MA	(Regarde l'étiquette puis pointe l'image du pamplemousse, puis Reihau qu'elle pointe en même temps) Quel est ce fruit ?
355	(00:18:52)	Reihau	(Silence)
356	(00:18:53)	Une élève	Le pamplemousse.
357	(00:18:54)	MA	(Pointe l'élève) Répète.
358	(00:18:55)	Élève	Le pamplemousse.
359	(00:18:56)	MA	(Pointe Reihau) Répète.
360	(00:18:57)	Reihau	Le pample...
361	(00:18:58)	MA	Pamplemousse (en accentuant la prononciation). Répète.
362	(00:18:59)	Reihau	Pamplemousse
363	(00:19:00)	MA	(Pointe Reikiani) Reikiani (regarde l'image et garde le doigt dessus, puis Reikiani), à toi.
364	(00:19:02)	Reikiani	Le pamplemousse. (MA pointe un autre élève et le regarde)
365	(00:19:04)	Élève	Le pamplemousse. (MA pointe Angelo et le regarde)
366	(00:19:06)	Angelo	Le pamplemousse. (MA pointe Kiavei et le regarde)
367	(00:19:07)	Kiavei	Le pamplemousse. (MA pointe Jason, regarde l'étiquette puis Jason et le regarde)
368	(00:19:07)	Jason	Le pamplemousse. (MA repointe l'image et pointe un autre élève et le regarde)
369	(00:19:08)	Élève	Le pamplemousse. (MA pointe Reihani et regarde l'étiquette)
370	(00:19:10)	Reihani	Le pamplemousse.
371	(00:19:11)	MA	(Pointe l'image de la banane plantain et garde le doigt dessus) Quel est ce fruit ?

Tableau 74 : Extrait de la matrice (demande de répétition individuelle)

Elle les réunit suite au diagnostic établi en situation (MA-AC58[1475] : *"je m'aperçois encore à ce moment-là, que voilà, c'est pas forcément acquis. Ils n'ont pas été capables de me redire le nom de presque […] quinze minutes d'apports, et bon ! Il a fallu que je redise pour qu'ils puissent me le répéter"*) et installe ce format dirigiste d'interactions. Cette procédure lui semble nécessaire pour favoriser l'imprégnation lexicale à défaut de son appropriation : *"j'ai préféré alors, être un peu plus directive. Je donne le mot, ils le répètent. Je donne le mot, ils le répètent. Même si y'a pas encore cette phase d'assimilation, mais c'est... c'est par imprégnation"* (MA-AC16[1476]).

Le bain de langage passif offert par la modélisation collective soutient selon l'enseignante la mémorisation lexicale par les élèves inhibés (MA-AC18[1477]) :

> *"ils vont mémoriser quand même qu'ils le veuillent ou non […]. Donc au moins, en faisant répéter les camarades, avec le bruit, ils sont obligés d'entendre systématiquement le mot, et ça va, ça va les imprégner. […] y'aura une systématisation, une sorte de martèlement du mot par les autres."*

L'écoute réitérée du vocabulaire est censée laisser une empreinte auditive que Mateata envisage d'exploiter ultérieurement : *"à une séance... suivante je reviendrai et j'essaierai de les prendre encore, en aparté encore"* (MA-AC18[1478]). Par ailleurs, le croisement du procédé de modélisation-répétition avec sa référence à l'écrit constitue un appui pour favoriser l'imprégnation lexicale : *"le fait de réinsérer, de de revenir encore sur la trace écrite et réexpliciter encore avec eux, bah voilà, c'est un double, comment, double imprégnation"* (MA-AC64[1479]).

[1475] Annexe 6b, pp. 1616-1618.
[1476] Annexe 6b, pp. 1574-1575.
[1477] Annexe 6b, pp. 1576-1577.
[1478] Annexe 6b, pp. 1576-1577.
[1479] Annexe 6b, pp. 1625-1626.

1.3.3.3. Le rôle provisoirement modélisant de l'enseignante

C'est conformément au rôle transmissif qu'elle s'attribue en matière d'apprentissages lexicaux que Mateata opte pour une approche modélisante basée sur une démarche d'apprentissage par imitation et répétition :

> *"ces activités de, d'observation, de reproduction, d'imitation, […] ça peut être aussi utile. […] pour leur donner une panoplie d'outils qui vont les aider ensuite à, à tendre vers l'autonomie, […] des habitudes, des réflexions qu'ils prennent seuls pour accéder à un savoir."* (MA-Coex672[1480])

Plus largement, elle conçoit le maître comme un *go-between* entre l'élève et le savoir, son rôle relevant d'un étayage provisoire qui doit progressivement disparaître : *"la mission première de, du maître, c'est d'amener l'enfant au savoir, tout simplement. Et puis après, tout doucement, d'enlever cette médiation pour qu'il y ait accès sans nous"* (MA-Coex604[1481]).

1.4. La gestion souple de l'espace de parole

Une quatrième manière de faire consiste pour l'enseignante à gérer les interactions avec souplesse, permettant ainsi aux élèves de rester au contact des tâches demandées[1482]. Quatre formats sont repérables dans la séance : la suspension des règles de prise de parole, leur imposition, la sollicitation d'élèves volontaires et l'acceptation du recours au français.

1.5. La nécessaire contextualisation des apprentissages

L'analyse montre que l'enseignante inscrit les acquisitions des élèves dans l'espace et dans le temps, et en relation avec les membres de la communauté. Cette manière de faire est basée sur deux principes qu'elle tient pour vrais : le sens est au fondement de l'apprentissage et travailler dans la continuité favorise ce dernier.

1.5.1. Donner du sens

1.5.1.1. Inscrire les apprentissages dans un projet finalisé

L'ouverture de la séance par le rituel d'enfilage de la couronne imaginaire permet de projeter les élèves dans le contexte d'une séance en *reo tahiti*. Il est fondamental pour Mateata que les élèves confèrent du sens aux tâches qui leur sont prescrites. C'est à cette fin qu'elle *"trouve judicieux que de faire le lien avec la thématique de la période"* (MA-AC9[1483]). Elle rend explicite ce lien thématique avec le projet de classe dès l'annonce du contenu de la séance (sous-épisode 3 : Thème de la séance) afin que les élèves *"fassent les connections"* (MA-AC9[1484]) avec les activités menées en classe dans d'autres disciplines (notamment les expériences de germination en sciences). Le projet (une sortie pédagogique dans l'exploitation agricole d'un habitant du quartier

[1480] Annexe 6h, p. 1820.
[1481] Annexe 6h, p. 1812.
[1482] Comme nous l'avons précisé en introduction de ce portrait, nous indiquons ici les caractéristiques dominantes de cette manière de faire. Leur rédaction détaillée figure en Annexe 6i, pp. 1863-1876.
[1483] Annexe 6b, pp. 1563-1566.
[1484] Annexe 6b, pp. 1563-1566.

qui s'adressera à la classe en langue tahitienne) ne *"tombe pas comme ça du ciel"* (MA-AC9[1485]), il est finalisé conformément à ce que l'enseignante nomme *"la perspective actionnelle"*[1486] :

> *"une finalité de projet, l'enfant donne du sens. Donc il construit plus facilement son savoir […]. Donc y'a une sorte de motivation constante […] et le fait de […] rassembler, lier […] autant que possible les disciplines à cette finalité, ça donne du sens aux enfants."* (MA-Coex302[1487])

Elle part du principe qu'*"on essaie autant que possible de rattacher, de faire des liens entre tous ces pans de connaissances qu'il peut y avoir"* (MA-Coex302[1488]). La contextualisation offerte par la mise en projet[1489] favorise à son sens l'appétence et les opérations intellectuelles nécessaires aux acquisitions (lexicales en l'occurrence), c'est-à-dire *"préparer leur esprit, à pouvoir mieux comprendre l'intérêt de vouloir mémoriser ces mots-là, [d'autant plus que] l'agriculteur qu'on va aller voir parlera souvent en tahitien. Donc voilà, y'a y'a intérêt à aller là-bas en ayant le vocabulaire qu'il faut et, et déjà le mémoriser en amont"* (MA-AC11[1490]).

1.5.1.2. Inscrire les apprentissages dans l'univers référentiel des élèves

La maîtresse propose du lexique en lien avec l'environnement familier des élèves. Elle allège ainsi la charge cognitive en focalisant la tâche sur l'acquisition lexicale, et non sur la connaissance de l'objet-fruit (MA-Coex302[1491]) :

> *"le choix des fruits, après il est simple, […] c'est quelque chose qu'ils connaissent, qu'ils maîtrisent en partie, donc je ne vais pas leur apporter d'obstacle supplémentaire dans la construction de leur apprentissage […] mais je vais me cibler davantage sur un apport dit nouveau."*

Elle consacre plus de temps à l'appropriation du nom d'un fruit moins connu des élèves (le pamplemousse) qu'à ceux dont ils sont coutumiers (la banane plantain, le fruit de l'arbre à pain, etc.) : *"je me suis pas éternisée là-dessus parce que le* 'uru *et le* fe'i *font partie des élé, des, du menu limite traditionnel du week-end du Tahitien. […] Alors que ça, c'était un petit peu plus délicat"* (MA-AC31[1492]). Les élèves ayant pu retrouver en mémoire tous les noms de fruits issus de la culture locale hormis celui du pamplemousse, la maîtresse le leur apporte.

Mateata insère les apprentissages dans des situations fonctionnelles[1493] (MA-Coex760[1494] : *"on va utiliser notre langue dans des, dans des situations, des contextes qui se rattachent à notre vie de Tahitiens"*). C'est pourquoi elle saisit l'occasion d'introduire par exemple le terme *orometua.* Elle profite du besoin d'aide des élèves pour *"recontextualiser le terme* orometua *qui est pas fréquent dans le langage courant en tahitien [pour qu'] ils comprennent à quel moment […] utili-*

[1485] Annexe 6b, pp. 1563-1566.
[1486] La perspective actionnelle est actuellement préconisée par les didacticiens des langues, le Conseil de l'Europe et l'institution scolaire.
[1487] Annexe 6h, p. 1785.
[1488] Annexe 6h, p. 1785.
[1489] L'enseignante élargit cette pratique pédagogique en menant des projets culturels (tressage, vannerie, artisanat) au cours de l'année : *"avoir recours à ce matériel-là, peuvent leur, comment dire, les aider à visualiser la finalité d'un projet. […] je saisis toutes ces occasions-là […] et donc je rattache après sur ça."* (MA-Coex550). Annexes 6h, p. 1807.
[1490] Annexe 6b, pp. 1567-1568.
[1491] Annexe 6h, pp. p. 1785.
[1492] Annexe 6b, pp. 1589-1590.
[1493] Il en va de même pour l'introduction des honorifiques qui correspondent à un usage social auquel sont confrontés les élèves : *"c'est dans ces contextes-là aussi que bah, plus tard ils, on les appellera comme ça. Donc j'essaie un petit peu d'anticiper sur des situations qu'ils vont retrouver dans leur vie future […] j'essaie de leur donner, […] d'utiliser ces petits mots-là pour qu'ils en donnent du sens."* (MA-Coex256). Annexes 6h, p. 1780.
[1494] Annexe 6h, p. 1830.

ser ce terme" (MA-Coex154[1495]). Elle estime également que s'exprimer en tahitien pour des consignes ou relances répond parfois mieux à ses intentions et aux capacités des élèves du fait de leur familiarité extrascolaire avec certaines tournures (MA-Coex566[1496]) :

> *"ils sont tellement familiarisés avec ces manières de parler dans le contexte hors école, que du coup ils donnent plus de sens plus rapidement […], je sens qu'à certains moments, ça peut être utile pour quelques-uns, d'avoir recours à, à, au* reo tahiti*."*

Pour que les élèves confèrent du sens au travail scolaire, l'enseignante favorise autant que possible la proximité des apprentissages avec leur environnement habituel, les apports de savoirs culturels et privilégie les connaissances amenées par les élèves eux-mêmes (MA-AC68[1497] : *"c'est bien quand y'en a qui peuvent euh... apporter le, le savoir si ils peuvent le faire. Donc moi je suis là juste pour guider et recadrer. […] Mais je questionne toujours avant pour savoir si y'en n'a pas dans la classe qui peuvent m'apporter ce savoir en question."*). Ainsi, les supports choisis offrent des occasions d'établir des liens avec le contexte local : l'enseignante prévoit d'exploiter « les glanes d'oranges » (spécificité culturelle d'une commune du district) représentées sur la feuille d'exercices, et « le pamplemousse » (dont la traduction littérale est « orange des Occidentaux »). Devant l'ignorance des élèves quant à ces références, elle se voit contrainte d'introduire elle-même la source culturelle des premières (MA-AC68[1498] : *"Malheureusement, ça a pas été le cas, donc je l'ai redonné"*) et face à leur déclin attentionnel, elle fait le choix de reporter la réflexion métalinguistique et culturelle relative au second (MA-Coex310[1499] : *"au moment où je suis en pleine mise en œuvre, je m'aperçois que c'est pas le moment. […] à la séance suivante, je m'attarderai alors là-dessus [quand ils auront] un état d'esprit plus propice"*).

Mateata inscrit l'apprentissage du tahitien dans le contexte polynésien pour justifier l'intérêt patrimonial de l'enseignement des LCP (MA-Coex1096-1098[1500]) :

> *"la langue tahitienne va être particulière dans le sens où on va pouvoir trouver des similitudes, des liens avec d'autres cultures et communautés voisines, hein, du triangle [polynésien], […] des atomes crochus […], ça nous permet de retrouver des similitudes là, et des contextes, des points communs, des références communes […], le fait que ça soit rattaché à la langue de la Polynésie."*

Or, elle constate à regret que *"la pauvreté aussi du, du bagage lexical que, que les parents de nos enfants actuels ont, […] ça a un impact"* (MA-Coex756[1501]), ce qui l'incite à poursuivre l'effort de transmission (MA-Coex1098[1502] : *"le* reo tahiti*, il est encore temps"*).

Se basant sur sa propre expérience (MA-Coex994[1503] : *"y a eu des contextes bien spécifiques qui m'ont aidée à donner du sens"*), Mateata considère qu'il est nécessaire de vivre les situations pour apprendre. Elle place ainsi les élèves en position de jouer leur propre rôle (sous-épisode 2 : Présentations) pour que l'implication générée de fait les engage dans l'activation du savoir visé car *"comme ça, ils donnent du sens"* (MA-AC4[1504]). Selon elle, faire l'expérience des situations produit des observations conduisant implicitement à reproduire des modèles informels :

[1495] Annexe 6h, p. 1768.
[1496] Annexe 6h, p. 1809.
[1497] Annexe 6b, pp. 1629-1630.
[1498] Annexe 6b, pp. 1629-1630.
[1499] Annexe 6h, p. 1786.
[1500] Annexe 6h, pp. 1864-1865.
[1501] Annexe 6h, p. 1829.
[1502] Annexe 6h, p. 1865.
[1503] Annexe 6h, p. 1855.
[1504] Annexe 6b, pp. 1557-1559.

> *"je pense que c'est des résidus de conditions, de contexte culturel, social […], de différentes générations, […] les enfants [ont] pu percevoir ça, puis grandi, reproduit ce schéma, et que leurs enfants eux-mêmes aient grandi et reproduit ce schéma."* (MA-Coex964[1505])

À propos de la dimension gestuelle de la communication chez les Tahitiens, elle repère d'une part des phénomènes inconscients de mimétisme, et d'autre part le lien consubstantiel entre une pratique et un contexte : (MA-Coex800[1506]) :

> *"on associe souvent ces gestes-là aussi à des contextes, donc on a vu nos parents reproduire ça, nos arrière grands-parents et ainsi de suite, donc du coup nous aussi, machinalement… […] je pense pas que ce soit quelque chose qu'un* popaa *ne pourra pas comprendre, mais c'est juste parce qu'il n'a pas vécu le contexte."*

Aussi s'emploie-t-elle à proposer des situations « impliquantes »[1507] pour favoriser les apprentissages de ses élèves.

1.5.1.3. Valoriser l'utilité didactique de la langue tahitienne

La maîtresse confère à la langue tahitienne une fonction didactique en matière de littératie[1508], et notamment concernant l'acquisition de l'encodage (MA-AC9[1509] : *"l'entrée [dans la lecture] par le tahitien était parfois plus simple […], y'a moins de sons"*). Aussi, afin que les élèves donnent du sens à l'apprentissage de la langue tahitienne, elle cherche à leur communiquer la dimension facilitante du recours au tahitien pour accéder à la lecture et l'écriture : *"j'essaie de leur faire voir le côté positif du tahitien. […] c'est facile"* (MA-Coex1030[1510]). D'autre part, sur le plan métalinguistique, les *"analyses comparatives de certaines phrases"* (MA-Coex558[1511]) donnent lieu à un *"genre de séances-là, analytiques [qu'elle] trouve […] intéressant"* (MA-Coex558[1512]). Mateata vise plus largement à transmettre à ses élèves le goût de l'apprentissage linguistique en les accoutumant à la possibilité d'un recours fonctionnel aux langues par l'usage de l'alternance codique (MA-AC33[1513]) :*"je peux parler anglais, comme je peux parler français, comme je peux parler en tahitien. […] C'est pour leur faire comprendre que la langue est vivante et que ils peuvent avoir recours, tant qu'ils maîtrisent bien l'outil, à telle, telle ou telle langue."*

1.5.2. Travailler dans la continuité

1.5.2.1. Favoriser la continuité éducative avec la famille

Pour que s'ancrent les apprentissages des élèves, il est nécessaire selon l'enseignante que son action s'inscrive dans la continuité, et ce sous plusieurs formes. Tout d'abord dans le lien qui doit être tissé avec les familles, car elle constate que les attitudes parentales génèrent un rapport à

[1505] Annexe 6h, p. 1852.
[1506] Annexe 6h, p. 1834.
[1507] Par exemple, elle *"apprécie beaucoup le fait de travailler en exposés, récitations, même inviter les parents fréquemment"* (MA-Coex822). Annexes 6h, p. 1836.
[1508] Mais aussi pour l'apprentissage de certains domaines mathématiques : *"c'est visible, notamment en mathématiques, hein, avec la numération orale, la numération de position, c'est flagrant et qu'est-ce que ça aide !"* (MA-Coex558). Annexes 6h, p. 1808.
[1509] Annexe 6b, pp. 1553-1652.
[1510] Annexe 6h, p. 1858.
[1511] Annexe 6h, pp. p. 1808.
[1512] Annexe 6h, pp. p. 1808.
[1513] Annexe 6b, pp. 1590-1592.

l'école plus ou moins favorable aux acquisitions scolaires du fait que les *"enfants ne retransmettent que les idées que les adultes leur ont données"* (MA-Coex1062[1514]). Dans cette école située en REP+, le rapport d'un grand nombre de familles à l'institution scolaire relève davantage de l'obligation ou de l'opportunité économique (nourrir gratuitement les enfants au déjeuner) que de la conviction, ce qui impacte la conception que s'en font leurs enfants (MA-Coex696-702[1515] : *"parfois ils nous disent que "Papa et Maman, ils nous disent 'Ça sert à rien d'aller à l'école'". […] je préfère […] venir à l'école pour jouer aux billes""*). Il en découle qu'*"y'a une implication, des gestes comme ça, des habitudes […] qui favorisent […] l'entrée dans […] l'apprentissage chez leurs enfants, qu'on n'a pas encore […], ça vient plus difficilement"* (MA-Coex684[1516]). Dans ce contexte, tout enseignant se trouve *"obligé même de leur apprendre à être de bons parents"* (MA-Coex680[1517]). Concernant l'apprentissage linguistique, et notamment du tahitien, *"le regard des parents là-dessus a aussi un impact sur leur vision […] et sur l'enthousiasme qu'ils peuvent avoir dans leur implication dans tel ou tel apprentissage"* (MA-Coex1020[1518]).

La clôture de la séance comporte les sous-épisodes dédiés à la construction du lien co-éducatif : la copie des devoirs d'une part, pour rassurer les parents et consolider les apprentissages en cours, et la synthèse de la séance d'autre part. Cette courte synthèse vise à s'assurer que les élèves sont capables de verbaliser le thème de la séance en tahitien pour leurs parents afin que ces derniers renforcent les acquisitions linguistiques s'ils le peuvent[1519] (MA-AC82[1520]) :

> *"qu'ils puissent pouvoir me dire "Bah Maman, Papa, là, aujourd'hui, en classe, on a fait du tahitien et on a découvert de nouveaux fruits en tahitien". Bon après, si les parents leur demandent "Bah qu'est-ce que t'as vu ?", "Bah je sais plus, c'était 'banane', mais...". Bah pour ceux et celles qui peuvent les aider "C'est* mei'a*"."*

Parallèlement, les élèves sont encouragés à converser en tahitien avec leurs parents :

> *"malheureusement, pour bon nombre de ces enfants-là, l'utilisation de la langue tahitienne ne se fait que dans le contexte école. […] nous on essaie […] de leur faire comprendre que non. "Le tahitien, une fois que vous l'avez maîtrisé, vous pouvez essayer de leur parler avec vos parents.""* (MA-Coex980[1521])

Notons par ailleurs que la synthèse permet à Mateata de repérer les élèves sur lesquels elle pourra s'appuyer le lendemain pour le rappel du thème abordé (MA-AC82-83[1522] : *"qu'ils puissent me redire qu'aujourd'hui on a fait en langue tahitienne la découverte de noms de quelques fruits en tahitien […]. Je reviendrai dessus demain, volontairement […], je réutiliserai ces éléments supports, porteurs, pour qu'ils puissent me redire encore "Hier, on a vu ça...""*). Cette amorce vise à garantir la continuité entre les séances LCP et donc à contextualiser le travail en cours.

[1514] Annexe 6h, p. 1861.
[1515] Annexe 6h, pp. 1822-1823.
[1516] Annexe 6h, p. 1821.
[1517] Annexe 6h, p. 1821.
[1518] Annexe 6h, p. 1858.
[1519] La demande de participation parentale à l'effort de transmission linguistique relève de la vigilance quant à l'interlangue pour favoriser le développement de compétences monolingues dans un premier temps : *"On leur demande pas à ce qu'ils maîtrisent la, la langue française aussi bien que leur petit, aussi bien que nous, encore moins que nous, mais on essaie de leur dire "Si vous voulez essayer de parler un minimum français à vos enfants, faites des phrases courtes. Mais si vous vous sentez plus à l'aise en tahitien, parlez-leur que en tahitien". […] on leur dit lorsqu'ils, vous verrez qu'ils évoluent bien dans les deux langues, et bien, là, ils peuvent se permettre de faire des petits échanges"* (MA-Coex676-680). Annexes 6h, pp. 1820-1821.
[1520] Annexe 6b, pp. 1647-1649.
[1521] Annexe 6h, p. 1854.
[1522] Annexe 6b, pp. 1647-1650.

1.5.2.2. Enrayer la rupture linguistique et culturelle

Pour Mateata, l'apprentissage de la langue tahitienne est fortement indexé au contexte sociolinguistique. Elle constate à regret une déperdition linguistique et culturelle :

> *"malheureusement, je m'aperçois que le temps passe et on a, on a beaucoup de petits qui perdent de de de pratiques, des gestes spécifiques à notre culture. […] Le tressage par exemple, l'artisanat, la vannerie, c'est vraiment quelque chose ancré dans la culture polynésienne, que malheureusement on perd."* (MA-Coex548-550[1523])

Elle attribue ce déclin à la fois à la situation diglossique générée entre autres par l'ancienne interdiction de l'usage du tahitien à l'école – la réticence à parler tahitien aux enfants s'est transmise de génération en génération, conduisant de fait à un appauvrissement linguistique[1524] (MA-Coex980[1525] : *"on est issus de générations de parents qui étaient interdits de parler tahitien. Donc du coup, ça a eu un impact négatif après, sur les générations d'après […] Y'a encore un côté interdit, interdit "C'est pas bien", […] ça perdure encore"*) –, et à la fois à la disparition progressive de champs de pratique traditionnels. Elle établit d'ailleurs un lien fonctionnel entre les deux :

> *"quand on parle notre langue, forcément, on va utiliser notre langue dans des, dans des situations, des contextes qui se rattachent à notre vie de Tahitiens en général. […] et le fait de continuer à persévérer à apprendre cette langue, va nous aider encore à couvrir encore toutes ces facettes de notre culture."* (MA-Coex760[1526])

Aussi salue-t-elle positivement les actions pédagogiques orientées vers la revalorisation patrimoniale[1527] pour *" préserver notre culture […], ne pas perdre cette langue"* (MA-Coex756[1528]).

1.5.2.3. Encourager l'usage extrascolaire du tahitien

En référence à son propre vécu, elle tient pour vrai que la maîtrise de la langue implique nécessairement son usage extrascolaire, comme c'est le cas dans archipels où les langues sont *"bien préservées […], très pratiquées"* (MA-Coex772-774[1529]). Elle attribue son habileté en tahitien à l'environnement social dans lequel elle a grandi : *"j'ai été fréquemment […] au contact de la langue tahitienne, [ça] m'a permis d'avoir une aisance que d'autres peut-être n'ont pas"* (MA-Coex780[1530]). Sa conviction que l'usage du tahitien hors de la sphère scolaire est indispensable à sa maîtrise (et à sa perpétuation), la conduit à construire une forme de continuité entre le travail scolaire et les pratiques sociales ordinaires. Elle implique la sphère sociale proche dans un double

---

[1523] Annexe 6h, pp. 1806-1807.
[1524] Ce qui a contribué selon l'enseignante à concevoir le tahitien comme une langue interdite et confidentielle : *"lorsque je n'ai pas envie de me faire comprendre d'autres personnes, après ça peut être des* popaa *ou autres hein, ou je sais que c'est des Tahitiens qui maîtrisent pas trop bien leur tahitien, je converserai que en tahitien. […] l'idée de […] préserver une sorte de secret. Mais c'est encore étroitement lié avec l'interdiction, "Il faut cacher tout ça", alors […] pour le garder secret, on va le dire en tahitien. […] nous, inconsciemment, consciemment, avons transféré ça aussi à nos enfants"* (MA-Coex984-992). Annexes 6h, pp. 1854-1855 ; *"ce sont leurs parents, leurs grands-parents, mais ils sont encore vecteurs de ces idées-là qui persistent avec le temps"* (MA-Coex1094). Annexes 6h, pp. 1864.
[1525] Annexe 6h, p. 1854.
[1526] Annexe 6h, p. 1830.
[1527] *"c'est un petit peu aussi l'idée que certains veulent avancer lorsqu'on met en place le* ōrero *et autres choses. On perd la langue, souvent, le message il est là, […] c'est cette idée de vouloir, je pense à la préservation, de fédérer, d'être, de groupe, c'est rassurant de vouloir se dire, voilà, ça fait partie de quelque chose qui appartient qu'à, qu'y a un groupe"* (MA-Coex1058-1060). Annexes 6h, p. 1861.
[1528] Annexe 6h, p. 1829.
[1529] Annexe 6h, p. 1831.
[1530] Annexe 6h, p. 1831.

mouvement : de l'intérieur (l'école) en direction de l'extérieur (la sphère sociale) et de l'extérieur vers l'intérieur. En effet, elle introduit dans sa pratique des artefacts issus de l'environnement culturel (MA-Coex760[1531] : *"c'est souvent en LCP qu'on voit aussi les choses qui se rattachent à notre culture"*)[1532] – la couronne de fleurs imaginaire, les glanes d'oranges, etc. – *"pour […] qu'ils puissent associer aussi ces objets-là, ce matériel, à notre culture"* (MA-Coex548[1533]). Corrélativement, elle favorise le contact des élèves avec la culture en allant à sa rencontre – sortie pédagogique, incitation à présenter à son entourage le lexique appris en classe, etc. – pour leur permettre de consolider leurs apprentissages en éprouvant ces derniers en contexte. Elle constate l'effet positif de cette relation d'alimentation mutuelle en termes de regain d'intérêt patrimonial, notamment depuis l'introduction à l'école du *ōrero*[1534]. Celui-ci constitue une occasion phare d'introduire à l'école certaines pratiques sociales traditionnelles (confection de costumes, bijoux, couronnes de fleurs, etc.) avec l'appui des parents et acteurs sociaux de référence[1535], et génère une forme d'enthousiasme collectif :

> *"un regain comme ça, […], on se rappelle qu'on est Tahitiens, on se rappelle que "Ah oui, du coup, notre culture, il faut qu'on maîtrise ça !". […] Et ça fédère aussi beaucoup de parents […], et ça a fédéré plein d'actions aussi en parallèle. Et c'est bien."* (MA-Coex764-768[1536])

1.5.2.4. Impliquer la sphère sociale proche

Tenant pour vrai que l'apprentissage *"est un processus qui se fait sur du long terme"* (MA-Coex202[1537]), Mateata estime que la continuité pédagogique entre les enseignants est nécessaire et se considère comme *"un simple maillon dans une longue chaîne"* (MA-Coex188[1538]). Au sein de sa propre classe, elle se montre opportuniste pour optimiser toutes les occasions d'utiliser et de faire utiliser le tahitien et d'inscrire les apprentissages des élèves dans le contexte culturel (MA-Coex180[1539] : *"je vais saisir toutes ces petites opportunités […], je suis convaincue qu'à chaque fois, mon travail, c'est une goutte, une goutte, une goutte, mais je me dis que toutes ces gouttes-là, à un moment donné, ça va payer"*). Relativement aux LCP, elle est convaincue que la transmission linguistique et patrimoniale n'est efficace qu'à la condition que l'ensemble du corps professoral contribue à la construction du sens de cet enseignement par les élèves : elle *"espère toujours que l'enseignant d'après va poursuivre ce genre de démarche, et que sur du long terme, les enseignants d'après, voire du secondaire, verront ça"* (MA-Coex500[1540]) et *que dans les*

[1531] Annexe 6h, p. 1830.
[1532] Concernant ces artefacts, *"ça touche à l'artisanat, […] ça peut être aussi la fabrication d'autres objets, ça peut être aussi l'étude de certaines, de plantes médicinales"* (MA-Coex760). Annexes 6h, p. 1830.
[1533] Annexe 6h, p. 1806.
[1534] Voir la Partie I, Chapitre 4 (point 2.1.3.).
[1535] Il est alors fait appel aux *"derniers grands détenteurs de la, les grands experts de cette langue-là, ce sont encore des personnes âgées, nos* matahiapo *entre guillemets, mais là,* matahiapo *de manière générale, hein, expérimentés, d'un certain âge, c'est souvent eux, et même à l'heure d'aujourd'hui, lorsqu'on veut faire de grandes manifestations qui touchent à notre culture, on va aller chercher qui comme personne ressource ? Pas les personnes de ma tranche d'âge, parce qu'ils en savent peu. On va aller chercher les personnes âgées. […] À chaque fois qu'on a des personnes ressources qui peuvent vraiment enrichir une manifestation liée à la culture, c'est que des personnes âgées"* (MA-Coex970). Annexes 6h, p. 1853.
[1536] Annexe 6h, p. 1830.
[1537] Annexe 6h, p. 1773.
[1538] Annexe 6h, p. 1771.
[1539] Annexe 6h, p. 1771.
[1540] Annexe 6h, p. 1802.

classes d'après, ils vont enrichir les raisons pour lesquelles ils apprennent la langue" (MA-Coex1018[1541]).

Elle s'efforce à son niveau d'enrôler ses collègues dans l'enseignement des LCP :

> *"c'est souvent la difficulté de vouloir fédérer les autres à quelque chose auquel on est convaincu et après, comme on dit, chacun voit midi à sa porte, hein. Bah on fait de son mieux, on essaie de transmettre notre enthousiasme de notre mieux. Bah voilà, j'essaierai autant que possible, du moins avec ceux avec qui je peux agir directement, j'essaierai."* (MA-Coex1102[1542])

Eu égard à ses potentiels effets sur l'évolution du contexte sociolinguistique, ce champ disciplinaire confère à l'école, selon Mateata, un rôle de premier plan pour enrayer la déperdition culturelle et linguistique et une conception dévalorisée de l'usage du tahitien : *"charge à nous, aussi, enseignants de rectifier à tout prix ces points de vue-là, […] dès maintenant, qu'on puisse avoir la mainmise, rectifier, stopper, améliorer ça"* (MA-Coex1094[1543]). Notamment, elle aspire profondément à valoriser l'enseignement-apprentissage du tahitien, afin qu'enseignants et élèves se réconcilient avec la langue (MA-Coex1112[1544]) :

> *"Je suis sure que si on arrivait à avoir, comment dire, ce même enthousiasme, retrouvé chez plusieurs enseignants, et qu'on arrivait à pouvoir le propager comme une maladie, qu'on peut contaminer, hein, qu'on pouvait contaminer les autres, qu'est-ce que ça ferait un bien fou pour ces enseignants, mais surtout pour nos jeunes Polynésiens, futurs citoyens, là !"*

2. Généralisation et conclusion

Nos analyses nous ont permis de dégager le concept en acte de « proximité », autour duquel est organisé le schème de dynamisation de séance de transmission lexicale en tahitien. Cet invariant opératoire touche aux dimensions à la fois relationnelle (volonté de complicité dans la relation pédagogique), épistémique (recherche de familiarité des élèves avec les tâches prescrites) et pragmatique (ajustement de la conduite de la classe au plus près des fluctuations de la situation) de l'activité de Mateata. Ses commentaires en entretiens confirment qu''il s'agit bien d'un organisateur puissant qui oriente non seulement ses règles d'action dans la séance étudiée, mais plus largement son identité en acte (au-delà de cette seule séance) et son identité parlée : sa *« philosophie de vie »*, dans laquelle le concept en acte de proximité trouve son fondement en termes de rapport aux élèves, au savoir et à elle-même en situation. Nous détaillons ici cet organisateur de la pratique avant de proposer une modélisation, sur la base du modèle É-P-R, de l'organisation systémique de l'activité de l'enseignante.

2.1. Une *« philosophie de vie »* source du positionnement professionnel

L'analyse de l'activité de Mateata révèle l'extrême porosité des frontières entre sa vie personnelle et sa vie professionnelle : la première agit comme une ressource au service de la seconde, la seconde envahit la première. Elle évoque cette dernière proposition de manière à la fois positive (MA-Coex204[1545] : *"J'aime tellement ce que je fais, j'ai tendance après à rester des*

[1541] Annexe 6h, p. 1857.
[1542] Annexe 6h, p. 1865.
[1543] Annexe 6h, p. 1864.
[1544] Annexe 6h, p. 1866.
[1545] Annexe 6h, p. 1774.

heures […] derrière mon ordi") et négative (MA-Coex204-208[1546] : *"je n'ai plus... la force d'avoir la même qualité d'investissement avec mes propres enfants […], [ça] empiète sur la maison, tout ce qui est préparation, […] c'est un temps que je vole à mes filles"*). Nos analyses montrent cependant que la première proposition est particulièrement active : l'enseignante puise à la source de ses expériences de vie et de ses pratiques culturelles l'essence de son positionnement professionnel. Son vécu nourrit en effet sa conceptualisation du rôle qu'elle entend jouer auprès des élèves, ce qui, au contact du terrain d'exercice, contribue à orienter son activité.

2.1.1. Des expériences de vie nourricières

Au titre de son expérience familiale, Mateata évoque la *"discipline très sévère"* (MA-Coex714[1547]) qu'elle a connue dans son enfance. Au-delà de ce qui s'appelait le châtiment corporel (MA-Coex714[1548] : *"on se faisait bien taper"*), elle garde la trace de la place qui lui était, comme aux autres enfants, socialement dévolue (MA-Coex716[1549]) :

> *"y a eu des choses qui m'ont beaucoup blessée aussi, […] on n'avait vraiment pas droit à ouvrir notre bouche et je sais que pendant mes premières années de vie d'adulte et durant ma vie d'adolescence, je n'ai peut-être pas l'air maintenant, mais ça a été difficile de me trouver, de m'affirmer."*

Ce vécu, partiellement douloureux, lui a permis d'interroger la place de l'enfant et de transférer ce questionnement relativement à celle de l'élève (MA-Coex718[1550]) :

> *"l'enfant, il va rester dans la classe devant son cahier, écouter Monsieur et rien dire d'autre, c'était ça. Mais maintenant, non. Là, on entend l'enfant parler, on entend dire ce qu'il pense. Et c'est même une fierté d'avoir un enfant qui est capable de donner son opinion. Mais ça, on l'avait pas il y a quelques années de ça, du moins lorsque j'étais moi, enfant."*

Elle tire profit de certains aspects de son éducation, notamment en termes de respect montré à l'adulte[1551], et opère une synthèse avec sa propre sensibilité (MA-Coex716[1552]) :

> *"J'essaie de trouver un juste milieu. […] j'ai réprimé tellement de choses que du coup […] je vais certainement récupérer certaines pratiques par rapport à la discipline, la rigueur, mais je vais quand-même faire preuve de plus d'ouverture […] en tendant l'oreille, en venant chercher l'information […]. C'est pas forcément des choses que nous, on avait, nos parents ne s'intéressaient pas forcément. […] Et donc du coup, je me dis y'a des choses qui ont été bonnes chez, dans la manière de faire de mes parents et de mes grands-parents, que je vais continuer, mais que je vais aménager."*

Ce processus syncrétique conduit l'enseignante à accorder une grande valeur à la parole de l'élève et à faire preuve de souplesse dans la gestion de l'espace de parole.

Par ailleurs, Mateata reconnaît de manière positive la forte empreinte de son expérience de type religieux sur sa pratique, et ce, à plusieurs égards. Tout d'abord, elle y a trouvé un espace unique d'écoute et de reconnaissance : *"c'est que dans ma sphère spirituelle que ma grand-mère nous accordait de l'importance, et elle écoutait. […] dans le contexte religieux, là on avait le droit"* (MA-Coex880[1553]). Ensuite, elle attribue son aisance linguistique à la fréquentation de

---

[1546] Annexe 6h, pp. 1774-1775.
[1547] Annexe 6h, p. 1825.
[1548] Annexe 6h, p. 1825.
[1549] Annexe 6h, p. 1825.
[1550] Annexe 6h, p . 1826.
[1551] *"je pense, moi, pour avoir vécu cette éducation-là, que ça a donné du bon, parce que jamais, de toute la génération qu'on au eue, jamais on n'a haussé le ton sur nos parents, jamais on n'a osé dire non à nos parents, qu'on soit d'accord ou pas. Et jusqu'à présent, hein, on a, on avait une crainte et un res, une crainte, mais oui voilà, une crainte mêlée à un respect à nos parents."* (MA-Coex714). Annexes 6h, p. 1825.
[1552] Annexe 6h, p. 1825.
[1553] Annexe 6h, p. 1843.

l'église dès sa plus jeune enfance. Le prêche y était pratiqué en langue tahitienne et son acculturation littéracique a été principalement médiée par les textes religieux (MA-Coex780[1554] : *"C'est plutôt positif. […] ma pratique religieuse […] a fait que j'ai été fréquemment […] au contact de la langue tahitienne, la lecture de la Bible en tahitien, ça a un fort pouvoir chez nous, ça, les Tahitiens"*). Ce contexte a largement contribué à développer ses compétences linguistiques en premier lieu (MA-Coex866[1555] : *"je faisais même, jeune, très tôt, des exposés en tahitien sur des sujets bibliques"*), puis didactiques par voie de conséquence (MA-Coex786[1556]) :

> *"[Ces exercices] m'ont aidée aussi, du coup, dans, dans ma pratique avec les petits, de comprendre des structures... qui sont bien écrites, alors que souvent le tahitien, c'est souvent fait à l'oral […]. Alors que quand on a eu l'occasion dans le passé de pouvoir s'attarder un petit peu sur l'étude de traces écrites en tahitien, […] et bien ça me permettait d'avoir une, une meilleure compréhension, ça m'aidait aussi à, moi en classe, à pouvoir structurer les choses plus facilement."*

Aussi prolonge-t-elle la coutume familiale en inscrivant ses propres enfants dans ce cadre pratiquant en tahitien : *"les filles sont avec moi et elles baignent aussi, ma grande a des facilités en* reo tahiti *grâce à ça. […] j'ai privilégié le fait d'intégrer encore une congrégation en langue tahitienne pour continuer, entre guillemets, à perpétuer"* (MA-Coex874-876[1557]).

Les tâches prescrites aux enfants y étaient exigeantes (MA-Coex866[1558]) :

> *"ça nécessitait de notre part une préparation, une lecture approfondie, une étude de la Bible, une réflexion, une méditation qui devait nous pousser ensuite à, à pouvoir le partager à d'autres […] comment est-ce qu'on peut appliquer l'amour […] sur la base de principes bibliques […] en tahitien. Mais c'est beaucoup de, comment dire, de réflexion, de lecture, de méditation, d'écoute aussi d'autres exposés […] qui m'ont permis de me former doucement."*

Elle y a ainsi précocement développé des savoir-faire communicationnels en tahitien (fluidité de lecture à voix haute, intonation, contact visuel, gestuelle, discours face à un large auditoire dont il faut capter l'attention, structuration du propos, etc.)[1559] dont elle use abondamment dans sa pratique professionnelle (MA-Coex900-902[1560]) :

> *"J'ai été habituée […] très jeune, à prendre la parole devant un auditoire de quatre-vingts, cent personnes […] et ça a une incidence dans mon travail. […] maintenant, j'ai cette facilité de pouvoir jouer, avec des jeux de voix, pour garder, toujours, l'attention au maximum de l'enfant […]. Donc ça a eu un impact aussi dans la facilité que je peux avoir […] parce que c'est des choses que j'ai travaillées au fur et à mesure de mon enfance, à mon adolescence, à ma vie adulte."*

Mateata rapporte par ailleurs la connivence présente dans les codes de communication entre Tahitiens, que ce soit en termes d'expressivité (MA-Coex800[1561] : *"on est très mimique […]. Chez nous, on saura, je veux dire, c'est instinctif"*) ou d'usage de la langue : *"la langue des locaux"* (MA-Coex996[1562]) permet de se comprendre entre soi. Contact visuel, gestuelle, prosodie, silence, vigilance au maintien de l'attention de l'auditoire, etc., sont autant de procédés communicationnels qu'elle a transformées en actes pédagogiques.

[1554] Annexe 6h, p. 1831.
[1555] Annexe 6h, p. 1841.
[1556] Annexe 6h, p. 1832.
[1557] Annexe 6h, pp. 1842-1843.
[1558] Annexe 6h, p. 1841.
[1559] *"[…] il fallait qu'on travaille notre fluidité de lecture, il fallait qu'on travaille notre intonation, il fallait durant nos temps religieux, qu'on travaille également notre contact visuel, qu'on travaille également le respect de certaines pauses, qu'on travaille également sur nos introductions, qu'on travaille également sur nos conclusions avec une application dans la vie pratique à mettre en évidence. […] Y'a tout ça qui était travaillé, on avait notre grille, la gestuelle aussi à travailler."*
[1560] Annexe 6h, p. 1846.
[1561] Annexe 6h, p. 1834.
[1562] Annexe 6h, p. 1856.

Enfin, certains aspects du protocole religieux se reflètent dans sa conduite de classe : les mêmes codes sont utilisés au niveau de la demande de parole lorsque l'enseignante installe et/ou en rappelle les règles (MA-Coex882[1563] : *"On lève le doigt. Comme en classe, et on attend"*) ; l'espace de parole est volontairement ouvert et les règles sont suffisamment souples pour susciter la participation dans une ambiance détendue (MA-Coex864[1564] : *"Y'avait pas forcément de hiérarchie, […] ça se faisait de manière, comment dire, très collégiale, très conviviale"*) ; l'espace matériel reprend la même configuration que celle du *« magistère »* (MA-Coex890[1565] : *"C'est un peu le fonctionnement, […] comme les messes ou les églises, […] les chaises qui sont installées face à un pupitre. Celui qui va devant pour prendre la parole "*) pour s'assurer de l'écoute de l'auditoire (MA-Coex892[1566] : *"c'est une configuration qui est propice aussi à capter l'attention de tout le monde, à avoir l'attention de tout le monde, à voir, à balayer aussi le champ de regard de tout le monde pour pouvoir redonner la parole à quelqu'un d'autre"*) ; l'expressivité de l'enseignant rappelle celle du prêtre (MA-Coex896[1567] : *"y'a aussi un accompagnement gestuel"*) ; la rétroaction positive vise à soutenir l'apprenant (MA-Coex904[1568] : *"quand on réussissait, notre* matahiapo *[…] venait, nous disait en tahitien, en gros, "Je suis content de toi, t'as bien fait ton travail, tu as fait de ton mieux, on a bien compris. Bah alors la prochaine fois, comme tu as bien travaillé, tu peux passer au point 2""*).

En définitive, Mateata retrouve dans sa pratique religieuse nombre de dimensions identiques à *"la configuration école, exactement"* (MA-Coex892[1569]) et y reconnaît *"des mécanismes, comme ça, qui se sont faits bien avant. Mais de ce que j'ai toujours connu, […] ça s'est toujours passé comme ça"* (MA-Coex884[1570]), ce qui la conduit en entretien à en repérer l'impact certain sur son activité : *"plus j'essaie de creuser […], bah oui, bah oui ! Y'a des gestes, une facilité, une attitude, oui, qui ont été maintenant en grande partie conditionnés par ça, oui"* (MA-Coex884[1571]).

D'autre part, son expérience maternelle a contribué à faire significativement évoluer sa conception du métier (MA-Coex268[1572] : *"mon regard d'enseignante, de professionnelle, a changé à partir du moment où je suis devenue maman"*), d'une pratique plutôt techniciste vers une plus grande humanité dans la relation pédagogique (MA-Coex268[1573]) :

> *"Avant, j'essayais d'être autant que possible, de, de tenir compte du contenu, de faire des recherches, d'être très protocolaire […]. Et la dimension humaine que m'a apportée le fait de vivre ma maternité, d'être mère, m'a tellement enrichie, que du coup je me dis "Ouais, il faudrait que je sois aussi comme ça même avec ces enfants-là". J'ai compris […] certains mécanismes par observation avec mes enfants […], je me suis dotée de, de, de petites aptitudes au fur et à mesure […] de mon expérience de maman, que j'ai voulu remettre […] dans mes situations pratiques d'enseignante et qui après application, bah m'ont permis de voir que ça marchait, pour eux."*

Il résulte de ce constat d'efficacité la posture ouvertement maternante décrite dans ce portrait. Mateata assume pleinement la proximité affective constitutive de la relation qu'elle entretient

[1563] Annexe 6h, p. 1843.
[1564] Annexe 6h, p. 1841.
[1565] Annexe 6h, p. 1844.
[1566] Annexe 6h, p. 1844.
[1567] Annexe 6h, p. 1845.
[1568] Annexe 6h, p. 1847.
[1569] Annexe 6h, p. 1844.
[1570] Annexe 6h, p. 1844.
[1571] Annexe 6h, p. 1844.
[1572] Annexe 6h, p. 1782.
[1573] Annexe 6h, p. 1782.

avec ses élèves et attribue les facettes positives de son positionnement professionnel aux emprunts à son expérience maternelle[1574] : *"les qualités que j'ai gagnées en tant que maman me permettent de m'améliorer dans mon rôle d'enseignante"* (MA-Coex274[1575]). Consciente qu'*"il faut faire une distinction […] entre maman et enseignante"* (MA-Coex274[1576]), elle s'applique néanmoins à endosser dans le cadre scolaire le rôle rassurant que pourrait/devrait tenir une mère, en personnalisant sa relation à chaque élève de la classe. Cette manière de se comporter est désormais incorporée : *"c'est tellement ancré"* (MA-Coex268[1577]) que son identité en acte en est façonnée.

2.1.2. Une philosophie de vie incarnée dans des valeurs à transmettre

Mateata invoque sa *« philosophie de vie »* inhérente à sa spiritualité héritée de sa pratique religieuse (MA-Coex914[1578] : *"ma spiritualité a un impact sur […] mon mode de vie, […] mon point de vue sur la vie"*) pour expliquer son orientation professionnelle. Elle précise :

> *"ma conception de la vie découle grandement aussi de ma..., comment dire, de ma spiritualité, […] donc ça touche quand-même à, à, au domaine du religieux […]. Je vois la vie différemment, donc j'adopte des gestes qui correspondent à ce en quoi je suis convaincue […], j'essaie d'agir, de parler, d'être, un petit peu en harmonie avec ce en quoi je suis convaincue."* (MA-Coex792[1579])

Elle résume sa philosophie de vie à la notion d'amour (MA-Coex720[1580]) :

> *"Quand tu aimes quelqu'un, tu vas le traiter avec respect, tu vas le traiter comme égal à toi-même, l'égalité. Tu vas avoir ce sentiment de compassion, d'altruisme, ce sentiment de fraternité. Et aussi après y'aura l'envie de respecter sa liberté, son point de vue, tu vas l'apprécier, que tu sois d'accord ou pas. Mais ça rejoint encore ce sentiment d'amour […], l'amour lévite un petit peu autour de ces valeurs essentielles de la République, liberté, égalité, fraternité et que c'est une des valeurs que j'essaie aussi de faire retransparaître dans mon attitude […]. Mais pour moi c'est primordial."*

Mateata transfère dans son positionnement d'enseignante des manières d'être émanant de sa pratique cultuelle (MA-Coex120[1581] : *"moi c'est le plumeau. […] c'est mon état d'esprit, ma philosophie de vie, et je pense que ça peut coller aussi à ma philosophie de travail"*), ce qui génère chez elle un sentiment de justesse et d'harmonie. Les valeurs humanistes véhiculées dans sa sphère religieuse sont pour elle source d'inspiration professionnelle, elle les associe volontiers aux valeurs républicaines promues par l'institution scolaire. Au-delà de leur rapprochement, elle incarne véritablement dans son activité ces valeurs à transmettre (MA-Coex122[1582]) :

> *"être proche des gens, être sincère, être, être vraie, être naturelle. Je suis avec mes élèves comme je suis avec mes propres filles, je suis avec toi comme je suis avec mon mari ou avec ma mère. […] Privilégier cette proximité, […] être proche des gens, apprendre à les connaître, moi j'aime ça. […] J'aimerais bien que les gens soient comme ça aussi avec moi, et je me dis "Je vais montrer aux autres, alors […]". C'est ça, c'est une philosophie de vie."*

Ses manifestations d'intérêt sincère et de confiance, ses démonstrations d'attention et de bienveillance à l'égard de ses élèves, en se montrant implicitement modélisante, nous indiquent que sa philosophie de vie agit comme un invariant opératoire auquel s'arrime le concept en acte de

---

[1574] Eu égard à son propre contexte éducatif (Mateata a été élevée par sa grand-mère à qui sa mère avait *"relégué son rôle de maman"* (MA-Coex868. Annexes 6h, p. 1842), il est possible de supposer que ces expériences ont nourri chez elle un désir d'amour filial.
[1575] Annexe 6h, p. 1782.
[1576] Annexe 6h, p. 1782.
[1577] Annexe 6h, p. 1782.
[1578] Annexe 6h, p. 1847.
[1579] Annexe 6h, p. 1832.
[1580] Annexe 6h, p. 1826.
[1581] Annexe 6h, p. 1765.
[1582] Annexe 6h, p. 1766.

proximité. Son rapport au savoir est hautement déterminé par ses valeurs humanistes, lesquelles sont intimement liées à sa philosophie de vie qui conditionne directement son rapport aux élèves et à elle-même en situation.

2.1.3. Une identité en acte et parlée affirmée à l'épreuve du terrain

Mateata se nourrit également de son expérience du métier pour assoir ses choix professionnels. Sa conviction que la recherche de proximité avec les élèves est pertinente s'est développée dans le temps et corrélativement à sa vie maternelle : *"quand j'ai démarré dans dans l'enseignement, […] le côté un peu très rigoureux, le désir de vouloir rester objective, […], garder cette distance, c'était davantage pour me protéger, mais plus le temps a passé, j'ai eu mes enfants…"* (MA-Coex88[1583]). De son point de vue, sa pratique a favorisé la reprise réflexive des situations rencontrées : *"les années ont fait que […] je me suis dotée un peu plus dans mon, […] par cheminement, si je pouvais retrouver cette situation, je la referais différemment"* (MA-Coex162[1584]).

Son expérience professionnelle lui permet d'incarner et de styliser les attentes institutionnelles de manière affirmée. Ainsi est-elle capable d'assumer ses propres décisions d'adaptation des exigences scolaires vis-à-vis de sa hiérarchie. C'est le cas par exemple à propos des règles comportementales prescrites aux élèves à qui il est demandé de se lever à l'entrée d'un adulte en classe et de le saluer[1585] (MA-Coex710[1586]) :

> *"j'ai demandé clairement à ce qu'on ne le fasse pas encore au cycle 2, parce que mes, mes priorités sont tout autres. Ici, en cycle 2, on est encore dans l'entre-deux, de la grande école, et je privilégie encore des situations qui sont de l'ordre du ludique pour les familiariser, les aider à aimer encore la grande école. […] j'ai dit à mon inspecteur mon avis"*

Ou bien de manière pragmatique au sujet de la communication avec les familles concernant l'évaluation des élèves (MA-Coex830[1587]) :

> *"On s'est alignés avec les exigences, hein, de l'institution […]. Mais après, je trouvais ça tellement compliqué dans... avec les parents […]. c'était "Maîtresse, tu sais, on comprend rien avec tous tes trucs, là, tes croix, tes couleurs. Tu peux pas nous mettre comme avant, des chiffres parlants ?". Donc j'ai essayé de trouver un juste milieu, donc depuis quelques années, […] on garde les compétences, mais j'ai essayé de trouver un équivalent avec l'insertion d'une note chiffrée. […] pour pouvoir donner au maximum aux parents le détail de l'évolution de leur enfant."*

Ou encore au sujet de la bienveillance dont elle était convaincue de l'importance et dont elle faisait preuve bien avant l'apparition de prescriptions officielles explicites à cet égard (MA-Coex216[1588] : *"je me dis "Bah ça va", j'étais un peu avant-gardiste entre guillemets"*). *"Bien qu'on exige des fonctionnaires d'état une certaine objectivité, une certaine neutralité dans [leur] posture"* (MA-Coex78[1589]), Mateata tient pour vrai qu'un enseignant *"travaille avant tout avec des humains"* (MA-Coex78[1590]), ce qui surdétermine ses orientations.

[1583] Annexe 6h, p. 1762.
[1584] Annexe 6h, p. 1769.
[1585] *"pour l'éducation civique et morale, il y avait un objectif, une compétence bien spécifique, c'était "Se lever lorsqu'un adulte entre". […] Et donc à un moment donné, ça a été la mode, […] les chefs d'établissement et les inspecteurs exigeaient à ce que les enseignants puissent travailler ça avec leurs élèves […]."* (MA-Coex706). Annexes 6h, p. 1823.
[1586] Annexe 6h, p. 1824.
[1587] Annexe 6h, p. 1838.
[1588] Annexe 6h, p. 1776.
[1589] Annexe 6h, p. 1761.
[1590] Annexe 6h, p. 1761.

Néanmoins, la réalité du terrain et le poids institutionnel contrarient dans une certaine mesure ses intentions. La première forme d'empêchement concerne le temps qu'elle peut raisonnablement accorder à chacun de ses élèves de manière individuelle. Alors qu'elle est convaincue que la proximité aide à lever les difficultés des élèves, le temps disponible ne peut cependant pas être exclusivement dédié à des accompagnements personnalisés. La gestion du collectif d'élèves s'impose comme une nécessité qui freine l'élève dans ses apprentissages (MA-Coex200[1591]) :

> *"on en vient à se culpabiliser de, de telle situation, […] alors je me dis "[…] j'aurais peut-être dû privilégier plus de situations duelles avec lui. Après, bon, je suis consciente que je suis vite rattrapée par les réalités du terrain, je je peux pas fonctionner que à deux dans une classe à vingt-cinq […]. C'est très sportif."*

La prise en charge collective génère potentiellement des situations de tension, pour les élèves comme pour elle-même, avec lesquelles il lui faut alors composer (MA-Coex202[1592]) :

> *"parfois ça me fatigue, hein, que de devoir avec elle, venir lui chuchoter à l'oreille, venir, essuyer ses larmes dès que je commence à hausser le ton, parce que des fois aussi il faut hausser le ton, et […] ça la... déstabilise. Alors je prends sur moi, parce que y'a des moments aussi, ça me, ça me prend physiquement, physiquement ça me prend aussi, émotionnellement aussi des fois."*

La seconde forme de contrainte est liée aux attentes institutionnelles qui viennent percuter les intentions de l'enseignante, conduisant jusqu'à un sentiment d'injonctions paradoxales au regard du temps scolaire imparti (MA-Coex1032-1036[1593]) :

> *"on a tellement d'impératifs […] "Vous allez prioriser alors ceci, telle discipline, tel domaine, tel champ disciplinaire et, voilà, il faut que vous fassiez ça impérativement". Bah voilà, nous, vingt-quatre heures, ça reste vingt-quatre heures, […] y'a des choses qui débordent."*

Face à ces directives, l'enseignante se trouve confrontée à un dilemme, dont la solution consiste selon elle à faire des choix qui s'avèrent, par définition, insatisfaisants : elle sacrifie à regret certaines disciplines (MA-Coex1032[1594] : *"on essaie de faire des sacrifices quelque part"*) au profit d'autres, implicitement instituées comme davantage fondamentales (MA-Coex1032[1595] : *"on nous demande tellement beaucoup dans la langue française, tellement beaucoup dans la maîtrise aussi des mathématiques, que du coup, l'institution fait que on... Ils privilégient à tout prix aussi ça"*). En conséquence, les disciplines « mineures » dont les LCP font partie, constituent malgré elle une variable d'ajustement lui permettant de répondre aux prescriptions : *"C'est souvent ceux-là [langues et EPS] qui sautent en premier. Malheureusement."* (MA-Coex1032[1596]).

Forte de sa capacité à assumer ses propres choix, Mateata envisage l'augmentation de l'horaire affecté aux LCP comme une possible voie qui lui donnerait satisfaction, à la condition cependant d'être officiellement autorisée à moduler à sa guise les volumes horaires dévolus aux différentes disciplines (MA-Coex1040-1044[1597] : *"si on me laissait aussi volontiers le droit de diminuer par exemple d'autres créneaux […], si on me disait "Bon, je t'enlève cette pression-là", volontiers, je ferais plus de cinq heures"*). Elle revendique en quelque sorte le droit à user d'autonomie dans un cadre institutionnel défini, une autonomie qu'elle mettrait avec conviction au service de la transmission de la langue tahitienne.

[1591] Annexe 6h, p. 1772.
[1592] Annexe 6h, p. 1772.
[1593] Annexe 6h, p. 1859.
[1594] Annexe 6h, p. 1859.
[1595] Annexe 6h, p. 1859.
[1596] Annexe 6h, p. 1859.
[1597] Annexe 6h, p. 1860.

2.2. Organisation systémique de l'activité de Mateata

Le schème que nous appelons « dynamisation de séance de transmission lexicale en tahitien » s'appuie sur le concept en acte de proximité. La figure 39 ci-dessous propose une schématisation de l'activité de l'enseignante rendant compte de la dynamique des enjeux épistémiques (É), pragmatiques (P) et relationnels (R) observés dans la situation analysée. La proximité y est centrale et orientée dans trois directions : entre l'enseignante et les élèves (R), entre les élèves et les tâches à effectuer (É), entre la conduite de la classe et les nécessités de la situation (P). Mateata active cinq manières de faire réparties dans le triangle en fonction de leur relation aux trois pôles, le tout contribuant à transmettre le lexique et à dynamiser la séance. Principes tenus pour vrais et règles d'action sont de la même manière distribués autour du triangle relativement à leurs liens avec chacun des pôles. Cette formalisation schématique montre que la dimension relationnelle de l'activité est très fortement marquée et particulièrement stable au-delà de la seule séance étudiée. Elle prédomine et agit comme fondation pour les dimensions pragmatique et épistémique, ce qui permet à ces dernières d'être mobilisées avec souplesse à travers l'ajustement aux fluctuations de la situation d'une part et l'inscription des apprentissages dans la recherche de sens pour les élèves et la continuité temporelle, matérielle et sociale d'autre part. Le positionnement de l'enseignante (dont les frontières entre vie personnelle et vie professionnelle sont amplement perméables) est nourri d'expériences culturelles qui agissent avec force sur sa conceptualisation de la situation : ses souvenirs d'enfance, sa pratique religieuse, son aspiration spirituelle, sa maternité, sa pratique du métier sont des sources qui façonnent, au contact du terrain d'exercice, sa *« philosophie de vie et de travail »* dont découle sa manière d'incarner et styliser les attentes institutionnelles. Ses règles d'action peuvent être ainsi synthétisées :

- Dynamiser la séance nécessite de lui imprimer un rythme soutenu et de capter constamment l'attention furtive des élèves tout en codifiant gestuellement et de manière emblématique et très expressive ses attentes ;
- Il est nécessaire de soutenir la réussite des tâches par les élèves et leurs acquisitions lexicales en langue tahitienne en favorisant (par redondance sémantique) leur compréhension des consignes, en facilitant leurs prises de parole, en avançant progressivement et de manière spiralaire, et en leur proposant une démarche ritualisée de modélisation-répétition ;
- Favoriser l'expression des élèves en tahitien implique de faire preuve d'une grande souplesse dans la gestion par la maîtresse de l'espace de parole : suspension ou imposition des règles de prise de parole, sollicitation des volontaires, alternance codique, attention spécifique aux élèves s'expriment peu, adresse collective , en petit groupe ou individuelle, effacement progressif de la maîtresse en tant qu'interlocutrice ;
- Pour que l'apprentissage ait lieu, il doit acquérir du sens aux yeux des élèves et s'ancrer dans leur vécu et leur univers référentiel : il convient dans cette perspective de contextualiser, voire de personnaliser les situations pédagogiques proposées aux élèves en les inscrivant dans une continuité à la fois temporelle, matérielle et sociale. La théâtralisation permet de mobiliser sentiments et émotions générateurs d'apprentissage de désir d'apprendre ;
- L'élève ayant besoin de démonstrations de bienveillance de la part de la maîtresse, cette attention maternante sécurisante peut se manifester à travers la protection de leur face, la recherche ostensible de proximité communicationnelle, physique et affective, le dévelop-

pement de bonnes relations interpersonnelles et de confiance pour apprendre et l'adaptation singulière à chacun grâce à une observation quotidienne. Cette attitude traduit une philosophie de vie et de travail rattachée à la notion d'amour comme valeur fondamentale à transmettre pour former de futurs citoyens.

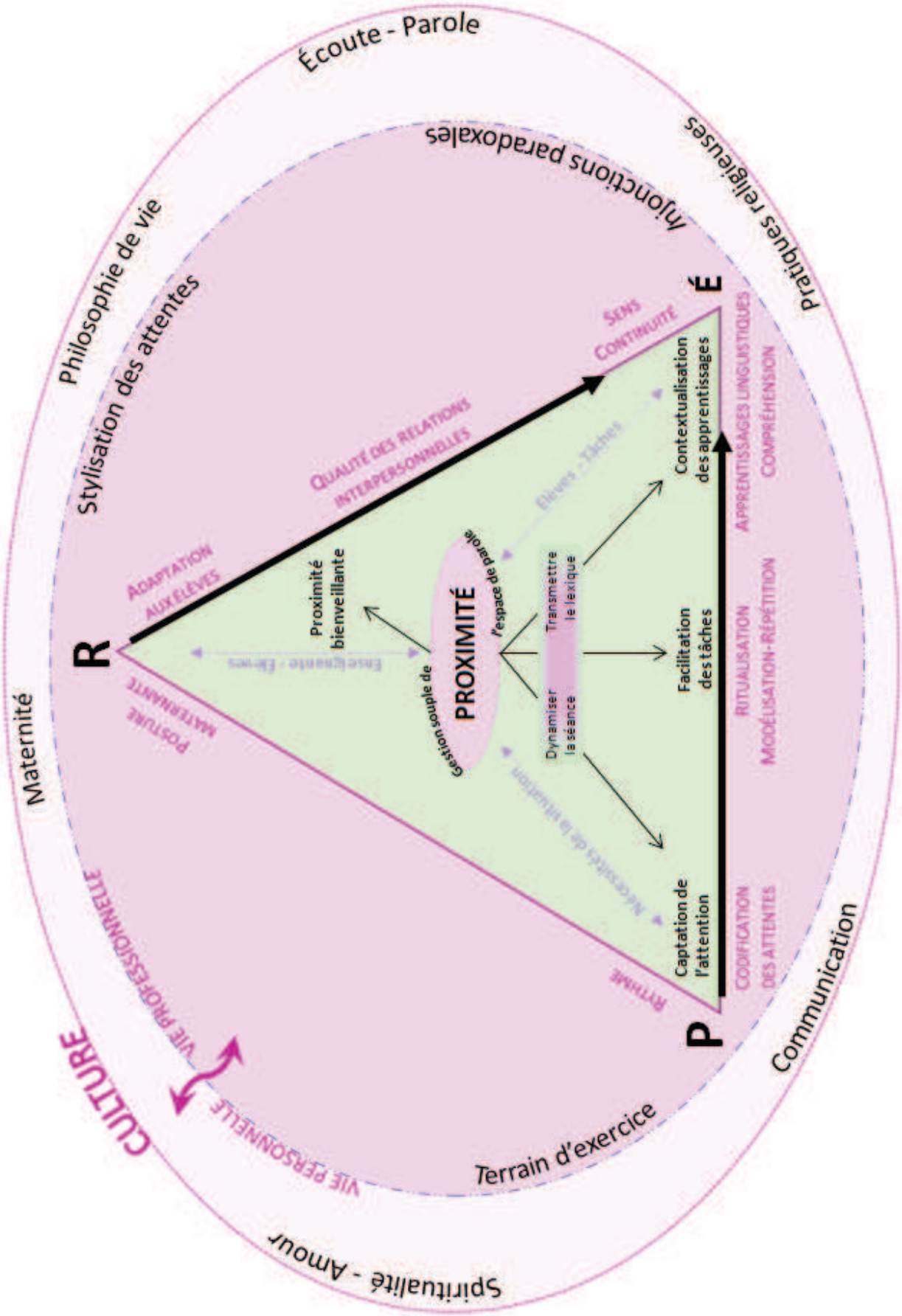


Figure 39 : Organisation systémique de l'activité de Mateata

Le concept en acte de proximité mobilisé dans cette situation où l'enseignante se donne pour but de faire acquérir du lexique tahitien en maintenant l'engagement des élèves, n'est pas sans rappeler la description par Bruner des processus d'acquisition progressive du langage par les jeunes enfants grâce au guidage de l'adulte, et plus particulièrement de la mère (Bruner, 1987). En effet, notre attention est d'emblée attirée par l'écho entre la posture maternelle adoptée et assumée par la maîtresse et le rôle de la mère tel qu'étudié par Bruner. Bien que les élèves de cette classe sachent déjà parler, les échanges sont à construire dans une langue qu'ils ne maîtrisent que très peu, et qu'ils sont donc en situation d'apprendre à parler. La proximité opère dans des registres d'ordre relationnel (posture maternante, prise en compte de l'intersubjectivité dans la relation pédagogique), épistémique (proximité cognitive : contextualisation, sens et continuité des apprentissages) et pragmatique (formats ritualisés d'échanges, codifications culturelles). Nous proposons ici de parcourir les enseignements de Bruner à la lumière de nos propres résultats.

L'enseignante s'inscrit dans une démarche pragmatique et fonctionnaliste du développement langagier en mettant en œuvre une approche actionnelle. Elle s'appuie sur sa conceptualisation d'universaux cognitifs présents chez tout enfant et met en scène des situations et artefacts issus de la culture pour qu'ils se réalisent. L'accès au langage (en tahitien) repose sur des bases sémantiques, d'où l'importance qu'elle accorde au sens des apprentissages. Elle cherche ainsi à ce que se coordonnent les moyens et les fins et que s'activent les processus de systématisation et d'abstraction générateurs d'apprentissage. La phase de lecture des étiquettes est à cet égard révélatrice : elle teste la capacité de transférer des procédures acquises (décodage de mots en français) dans un nouveau contexte (découverte de noms de fruits) et de les intégrer dans une conduite plus complexe (lecture de mots écrits en tahitien). Bruner pointe la continuité entre communication prélinguistique et linguistique. Ce parallèle se retrouve dans l'attention que l'enseignante porte à la continuité des apprentissages. Parce qu'ils sont encore jeunes (CP), les élèves sont incités à passer de manière très progressive de procédures gestuelles, intonatives, à des procédures linguistiques (utilisation du lexique et de structures en tahitien). Eu égard à leur jeune âge et surtout à leur faible maîtrise linguistique, la maîtresse fait en sorte que la fonction référentielle soit encore dépendante du contexte situationnel. Le développement ira ensuite dans le sens d'une conventionnalisation croissante (correction et complexification des énoncés) et d'une décontextualisation (vers la seule référence intralinguistique). Conformément à ce que montre Bruner, l'intention communicative au cœur des tâches d'expression orale dans la séance détermine l'usage par les élèves de matrices de communication à la fois linguistiques (enrichissement lexical) et culturelles (univers référentiel, formats d'interaction ritualisés). Aux structures conceptuelles de l'action (la maîtresse montre un fruit et son écriture en oralisant son nom) correspondent les catégories linguistiques (tel fruit et telle écriture se prononcent de telle sorte).

Par son guidage, l'enseignante endosse une fonction de médiatrice entre les élèves et les formes codifiées d'action communicative disponibles dans la culture. Les formats interactionnels observés dans la séance (le jeu de rôles par exemple) illustrent parfaitement ce point. L'action conjointe des élèves et de leur maîtresse met en jeu un ajustement réciproque dans le cadre de scénarios et routines communicatives évoquées par Bruner (par exemple l'association entre pointage et découverte orale des noms de fruits – fonction référentielle – ou la procédure ritualisée de lecture des étiquettes). Par ailleurs, le rappel des acquis s'actualise dans la stratégie de rebrassage.

Ensuite, le déplacement des routines (notamment assurées par la démarche de modélisation-répétition) s'opère dans des contextes variant sensiblement (respect de l'univers référentiel). Enfin, tout comme la mère amène son enfant à respecter les conditions nécessaires à la satisfaction de la demande, la maîtresse met en place les règles de demande d'aide, inscrivant totalement l'apprentissage linguistique dans des usages culturels et sociaux. La situation analysée exemplifie parfaitement de quelle manière la communauté (ici la communauté scolaire incarnée par l'enseignante) organise les contacts langagiers pour que les enfants (ici les élèves) manifestent progressivement des intentions communicatives respectant les formes de la culture locale. Ce processus externe est mutuellement alimenté par un processus interne qui amène les enfants à transformer peu à peu leurs intentions de communication en des procédures linguistiques toujours plus complexes et efficaces.

Si Bruner met l'accent sur le rôle de la parole pour rendre le sens socialement communicable, nos analyses quant à elles montrent que la médiation établissant le sens des situations constitue corrélativement un préalable à la parole dans une visée pragmatique et fonctionnelle. D'autre part, Bruner montre que les routines sont progressivement déplacées vers des contextes différents, quand notre analyse de l'activité de l'enseignante nous conduit à envisager également la place de la contextualisation pour installer des routines.

Nous avons identifié précédemment (en Partie III) certains schèmes d'action de quatre enseignantes en analysant leur activité dans le cadre de situations d'enseignement des LCP, situations que nous concevons comme des configurations interactionnelles culturelles (Vinatier, 2016). Ce travail nous a conduite à proposer une lecture de ces études de cas sous la forme de portraits. La quatrième et ultime partie de la thèse consiste en une reprise d'ensemble des résultats afin de répondre aux questions de recherche constitutives de notre problématique telle que nous l'avons formulée dans la Partie II (Chapitre 2, point 4.2.) et dont nous reprenons ici les éléments essentiels.

Quelle est la conceptualisation par les enseignantes des situations d'enseignement des LCP auxquelles elles sont confrontées ?

Toute pratique étant culturellement située, nous cherchons à repérer en quoi l'activité des enseignantes est impactée par leur culture d'appartenance. Dans une orientation interactionniste de didactique professionnelle de l'enseignement adossée à la théorie de l'activité de (Vergnaud, 1996), nos questions de recherche se fondent sur une double perspective théorique : nous prenons en compte à la fois la dimension multimodale de l'interaction en classe ainsi que la dimension culturelle des schèmes d'action des enseignants. Quatre questions découlent de la problématique générale :

1) Certains buts dans la conduite du groupe-classe, des manières de faire propres des enseignantes, des inférences en situation peuvent être liés en partie à une culture qu'elles se sont construite dans un contexte d'interculturation :

- **De quelle manière les éléments constitutifs des schèmes (buts, règles d'action, de prise d'information et de contrôle, inférences et principes tenus pour vrais) rendent-ils compte d'une identité hybride des enseignantes à propos de l'enseignement des LCP ?**

2) La classe fonctionne comme une communauté culturelle donnée, avec ses propres codes (en termes de rapports de place, de rapport au savoir et de modalités communicationnelles), et ce en relation avec un objet d'apprentissage déterminé. Des tensions peuvent exister entre valeurs des enseignantes, invariants du sujet propres à leur culture et invariants opératoires :

- **Quelles sont les valeurs qui impactent les décisions d'action des enseignantes en séance de LCP ?**

3) Le modèle É-P-R permet de configurer les situations scolaires dans une perspective multimodale en rendant compte des différentes tensions auxquelles sont soumises les enseignantes :

- **En quoi le modèle É-P-R apporte-t-il un éclairage sur l'activité interactionnelle d'enseignement des LCP des professionnelles ?**

4) Au-delà de la singularité de l'activité des quatre enseignantes, certaines dimensions peuvent se révéler partagées dans le cadre de situations identifiées comme des configurations interactionnelles culturelles :

- **Quels sont les valeurs, formats interactionnels, éléments de structuration partagés par les enseignantes lorsqu'elles enseignent les LCP ?**

Répondre à ces questions nous amènera, à partir de ce que nous comprenons de l'activité de ces enseignantes, à distinguer des dimensions de cet enseignement nous paraissant nécessaires pour construire une didactique des LCP, et notamment du *reo tahiti*. À cette étape de la thèse, nous réaffirmons notre posture compréhensive. Il s'agit dans cette partie de caractériser en propre l'activité observée. Cela implique de la situer dans notre propre cadre culturel de référence, lequel est nourri de notre accès privilégié aux terrains d'exercice en métropole du fait de notre spécialité de recherche (l'observation des pratiques enseignantes). Nous raisonnons nécessairement sur ce qui est contrasté par rapport à ce qui nous semble régulièrement observé dans l'activité des enseignants à l'école primaire. Pour nous, expliciter le caractère remarquable des organisateurs de l'activité analysée ne relève en aucun cas d'une forme d'ethnocentrisme : il ne s'agit pas de juger ce que font les enseignantes à l'aune de « bonnes pratiques » supposées. Notre filtre comparatiste est résolument exempt de jugement et notre démarche vise au contraire à valoriser et rendre justice aux professionnelles en mettant en exergue la dimension opératoire de leurs connaissances en acte.

Dans un premier chapitre, nous montrons tout d'abord comment un principe tenu pour vrai sur l'apprentissage partagé entre les enseignantes dont nous avons pu analyser l'activité nous semble central pour comprendre les configurations interactionnelles culturelles étudiées. Nos analyses indiquent en effet que cet invariant opératoire dessine un rapport au savoir et au processus d'enseignement-apprentissage qui paraît agir puissamment dans les séances observées en classe (ainsi que dans les diverses actions de formation professionnelle dont nous avons été témoin). L'examen de ce principe tenu pour vrai nous permet ensuite de distinguer des régularités génériques et des variations stylistiques dans l'activité des quatre enseignante, en ce qu'il oriente à la fois le rapport des professionnelles à l'objet d'enseignement, à savoir les LCP (et plus particulièrement le *reo tahiti*) et à la fois leur rapport aux autres (et notamment à l'élève). Pour finir, nous montons en généralisation en consacrant un chapitre conclusif à la mise en perspective de cet invariant opératoire grâce à la mobilisation du modèle É-P-R.

CHAPITRE 1 – DIMENSIONS PARTAGÉES DE L'ACTIVITÉ D'ENSEIGNEMENT DES LCP

Notre analyse de l'activité à un grain très fin nous semble révéler un principe tenu pour vrai par les quatre professionnelles avec lesquelles nous avons collaboré : les Tahitiens apprennent par observation et imitation. La configuration interactionnelle culturelle des situations d'enseignement des LCP étudiées paraît, en effet, structurée par ce principe. Nous montrons dans un premier temps son caractère opératoire : il dessine une conceptualisation de l'apprentissage se déclinant dans des démarches pédagogiques récurrentes et met en lumière la manière dont les enseignantes « métissent » la forme scolaire avec leur ancrage culturel. L'acte de transmission du savoir social de référence met en jeu un rapport au corps comme vecteur d'apprentissage, et prend alors une forme originale que nous estimons particulièrement intéressante à prendre en considération dans la perspective de contribuer à la réflexion sur la didactique des LCP. Dans un second temps, le repérage des régularités génériques, au-delà des variations stylistiques, nous conduira à caractériser : d'une part le rapport des enseignantes à l'objet d'enseignement LCP (et plus précisément au *reo tahiti*), ce en quoi nous préciserons les apports de notre recherche pour un affine-

ment de la didactique du *reo mā'ohi* (plus spécifiquement de la langue tahitienne) ; et d'autre part leur rapport aux autres (les élèves) dans ses dimensions à la fois collective et individuelle, en examinant de quelle manière sont codifiés les rapports de place dans les formats interactionnels en séance de LCP.

Notre lecture transversale synthétique de l'activité des quatre enseignantes s'appuie sur de multiples exemples. Des *verbatim* et illustrations issus de notre corpus et/ou des portraits étayent donc nos propos. Convoqués de manière relativement exhaustive au début du chapitre (afin de donner à voir notre démarche d'analyse et de synthèse de l'activité enseignante observée), les exemples seront par la suite sélectionnés en fonction de leur caractère significatif et de leur représentativité parmi les nombreux autres exemples disponibles. Pour chaque illustration de nos propos, nous renvoyons le lecteur soit à un épisode de séance, soit à la Partie III de la thèse pour laquelle nous précisons systématiquement les chapitre et point concernés, et dont nous rappelons ici la structuration :

- Chapitre 1 : portrait de Maeva, classe de CE1 (portrait n°1)
- Chapitre 2 : portrait de Moea, classe de MS (portrait n°2)
- Chapitre 3 : portrait de Tautiare, classe de CM1 (portrait n°3)
- Chapitre 4 : portrait de Mateata, classe de CP (portrait n°4)

1. Un principe à l'œuvre dans les configurations culturelles interactionnelles étudiées : apprendre par observation et imitation

1.1. Conception de l'apprentissage et rapport au savoir

Trois dimensions de l'activité des enseignantes sont directement affectées par le concept en acte d'apprentissage par observation et imitation qu'elles mobilisent : ce rapport spécifique au savoir impacte les modalités pédagogiques employées en classe, le modelage de la forme scolaire ainsi que la transmission du savoir social de référence.

1.1.1. Le principe d'apprentissage par imitation décliné en démarches pédagogiques

1.1.1.1. Modélisation et répétition

Une première règle d'action significative observée consiste pour les enseignantes à endosser, au titre de figures expertes, un rôle de modèle pour les élèves : il s'agit dans ce sens de leur montrer « quoi faire » et « comment le faire ». Par exemple, Maeva (portrait n°1) gestualise la chanson devant les élèves en fin de séance (épisode 37) pour qu'ils se calquent sur ses paroles et ses gestes, Moea (portrait n°2) fournit une structure syntaxique et la fait utiliser par les élèves jusqu'à ce qu'ils s'en servent sans erreur dans leurs échanges entre eux (sous-épisode 21), Tautiare (portrait n°3) ordonne elle-même les étiquettes d'un élève lors de l'exercice individuel de remise en ordre des images du résumé (sous-épisode 14) et Mateata (portrait n°4) débute un jeu de rôles en réalisant un exemple en se mettant en scène (sous-épisode 2). Ce rôle modélisant est éventuellement délégué à certains élèves dès lors qu'ils font la preuve de leur maîtrise de la tâche attendue, comme par exemple lorsqu'ils sont invités à répéter une phrase correcte pour leur(s)

camarades (Chapitre 1, point 1. 2. 3. ; Chapitre 2, point 1.1.4. ; Chapitre 3, points 1.1.2.1. et 1.1.4.3. ; Chapitre 4, point 1.3.1.5.). Quel que soit l'acteur, enseignante ou élève, assurant cette fonction de monstration, il n'en demeure pas moins que le procédé de modélisation constitue une règle d'action abondamment mobilisée en situation. Elle engage corollairement les élèves à observer (regarder, écouter) attentivement pour imiter la démarche observée (les exemples précédents le montrent). La procédure d'observation-imitation vise à générer l'apprentissage en conduisant les élèves à réaliser l'action souhaitée par l'enseignante.

La démarche d'observation-imitation s'accompagne également d'un procédé de répétition. C'est le cas dans la séance de Maeva concernant la lecture des textes des diapos (sous-épisode 23 par exemple), c'est aussi le cas dans celle de Moea à propos du rappel des couleurs (sous-épisode 5) ou encore dans la classe de Tautiare lorsque les élèves répètent après qu'elle a reformulé correctement une proposition de résumé de diapo (sous-épisode 7 entre autres), ou bien également quand les élèves en petit groupe de Mateata reprennent à tour de rôle le nom des fruits (sous-épisodes 38 à 45). Les tâches attendues sont présentées de manière réitérée : les élèves sont engagés à « faire » plusieurs fois, à répéter à la suite d'un modèle, à adopter une attitude ou une démarche observée ou encore à suivre une même organisation du travail d'une séance à l'autre. Dans cette perspective, la ritualisation des tâches à accomplir vise leur apprentissage par imprégnation. Ainsi sont mises en œuvre une démarche spiralaire de rebrassage lexical (Mateata propose six occasions de reprise progressive du lexique abordé lors de l'épisode de découverte orale des noms de fruits), la reprise d'exercices réalisés auparavant dans une autre langue (la séance de Moea est une réplique en tahitien de la séance de la veille réalisée en français), une structuration didactique de séances à l'identique (Tautiare indique fonctionner de la même manière pour faire décrire des images aux élèves), ou encore une routinisation des tâches attendues (démarche réitérée d'étude de chaque diapositive au fil de la séance de Maeva) et des formats d'échanges (question-réponse, amorce-complément, ou pointage-répétition entre autres sont des procédés présents dans l'activité des quatre enseignantes). Concernant les élèves se montrant peu participatifs dans leurs prises de parole, la mémorisation par l'écoute répétée du lexique ou l'imprégnation des tâches par l'observation d'une procédure répétitive sont censées favoriser l'apprentissage de manière minimale (c'est une conviction verbalisée en entretien par chacune des maîtresses : il s'agit de *"stratégies […] pour faire de la fixation"*, comme le dit Mateata : MA-Coex458[1598]).

À travers ces règles d'action, il nous semble que les enseignantes tiennent pour vrai que l'apprentissage est rendu possible par un processus d'observation des « gestes » d'un expert et leur imitation. L'incitation à observer et imiter le modèle, à reproduire et répéter est parfois explicite, mais nous avons mis en évidence dans les portraits que cette demande est la plupart du temps largement implicite et concerne l'apprentissage dans ses aspects tant disciplinaires (liés à l'acquisition de la langue tahitienne) que sociaux (relatifs à l'adoption d'un comportement *ad hoc*).

1.1.1.2. Contextualisation des apprentissages dans l'univers référentiel des élèves

Le principe d'apprentissage par imitation conduit les enseignantes à inscrire les situations pédagogiques dans l'univers référentiel des élèves. Ces derniers doivent en effet pouvoir prendre appui sur leur propre expérience (des fruits communément consommés dans la séance de Mateata,

[1598] Annexe 6h, p. 1799.

un exercice déjà réalisé concernant Moea, des scènes de la vie quotidienne pour Maeva, la connaissance d'une légende dans la classe de Tautiare) en amont ou en aval des séances en classe. Ainsi pour Maeva (M-Coex492-508[1599]) :

> *"La plupart des séances tahitiennes, c'est ça, c'est par rapport à ce qu'ils vivent à la maison, on reprend, on reprend en classe. Ce sont des situations qu'ils ont déjà vues, qu'on reprend, et que nous on apporte le vocabulaire qu'il faut, la structure qu'il faut, voilà. […] Ils connaissent le contexte."*

Il existe ainsi une dialectique du dedans et dehors (la classe) qui vise à conférer aux tâches scolaires un air familier. Les apprentissages sont contextualisés pour à la fois leur donner du sens (en les finalisant dans un projet de sortie scolaire par exemple dans le cas de Mateata), et à la fois les ancrer dans la continuité (par exemple, la réalisation par les élèves de Tautiare d'un résumé de légende nourrira le blog permanent de l'école). Nous voyons dans cette règle d'action une recherche d'adaptation (au contexte), d'authenticité et de proximité visant à faire construire le *reo tahiti* comme langue de l'identité, celle du groupe de référence. Parce que l'imitation demande d'être au contact de situations mobilisant le savoir visé, les propositions pédagogiques des enseignantes ne cloisonnent pas ce savoir à l'espace des murs de la classe ni au temps de la séance. Elles encouragent au contraire la fréquentation par les élèves de situations potentielles d'usage du tahitien (en enrôlant les parents entre autres).

1.1.1.3. Enseigner comme on a soi-même appris

Les mises en œuvre pédagogiques des enseignantes présentent une importante ressemblance avec leur propre vécu en tant qu'enfant, élève, pratiquante, mère ou praticienne d'un autre métier (MO-Coex125[1600] : *"Généralement, ce que je leur propose, c'est ce que moi j'ai vécu aussi"*). Les expériences sources d'apprentissage pour elles-mêmes reposent sur un processus d'observation-imitation plus ou moins intentionnel : il en va ainsi des configurations interactionnelles en usage dans le domaine religieux ou du bain de langage familial ayant conduit à l'acquisition du tahitien, entre autres. C'est par l'entremise de ce même processus qu'elles ont expérimenté pour elles-mêmes avec bénéfice, de leur point de vue (MO-Coex939[1601] : *"moi je perds facilement, hein, alors que le fait d'avoir vécu, enfin d'avoir vécu personnellement des situations […], moi quand j'étais petite, […] après, je me suis fait..."*), qu'elles envisagent l'apprentissage pour leurs élèves, ce qui structure par conséquent leur activité autour de cet invariant opératoire. Les quatre portraits montrent que les sphères familiale, scolaire, maternelle, religieuse ou professionnelle fournissent de manière diffuse des ressources dont les enseignantes s'emparent implicitement dans leur activité en classe, ces différents champs de pratique sociale nourrissant leur répertoire des gestes professionnels (MO-Coex377[1602] : *"je transfère"*).

[1599] Annexe 3h, p. 854.
[1600] Annexe 4h, p. 1113.
[1601] Annexe 4h, p. 1165.
[1602] Annexe 4h, p. 1130.

1.1.2. Culture hybride et indigénisation de la forme scolaire

1.1.2.1. Oralité et écrit

La culture polynésienne contemporaine est la résultante d'un processus d'interculturation (nous renvoyons à la Partie I de la thèse, Chapitre 2, point 2.1.) issu de la rencontre entre colons et population autochtone. L'acculturation réciproque s'est réalisée dans des phénomènes tout à la fois d'emprunt et de résistance d'une culture à l'autre (Saint-Martin, 2013). Récipiendaires de ce double héritage, les enseignantes procèdent en quelque sorte à une indigénisation de la forme scolaire (voir la Partie II, Chapitre 2, point 1.2.1.1.) sans renier les modèles d'enseignement importés (par ailleurs, étant fonctionnaires d'État, leur marge de manœuvre est de fait limitée), dont elles se saisissent, au contraire, pour leur donner une forme locale. Ce travail d'hybridation se traduit en classe dans la dualité entre la forme écrite du langage (symboliquement valorisée au sein de l'école occidentale) et sa forme orale (référence est faite à une tradition orale en Polynésie française[1603] dans les représentations des enseignantes, comme l'illustre le discours de Tautiare, T-Coex491[1604] : *"on a une identité culturelle orale et non écrite"*). Alors que d'aucuns, s'interrogeant sur le fort taux d'illettrisme en Polynésie française, ont conclu à *"une grande désaffection pour la lecture à un point tel qu'on peut se demander si, encore aujourd'hui, les Tahitiens n'ont pas fait le choix de préférer l'oral et le visuel à l'écrit"* (Lavondès, 1985, p. 143), nos analyses nous permettent d'avancer une toute autre interprétation (nous en donnons quelques exemples ci-dessous). Nous ne voyons pas dans l'activité des enseignantes de « préférence » pour l'oral, mais un lien de subordination de l'usage de l'écrit à l'acquisition de compétences langagières à l'oral. Il nous semble en effet que l'écrit est d'une part très présent en classe (le simple constat d'abondants affichages dans les classes en est une preuve), et d'autre part utilisé par les enseignantes comme un moyen d'apprentissage de l'oral en tahitien (à l'exception de la séance de Moea en maternelle, pour laquelle nous relions l'absence d'écrit au jeune âge des élèves ne sachant pas encore lire) : pour soutenir la mémorisation lexicale par les élèves ou pour faciliter leur expression notamment. Ainsi Maeva écrit au tableau un mot mal maîtrisé oralement par les élèves pour qu'ils puissent s'y référer (sous-épisode 21), Tautiare y écrit les phrases de résumé retenues pour favoriser la prise de parole des élèves par la lecture (sous-épisode 12) et Mateata s'appuie sur les étiquettes où figure le nom des fruits pour inciter les élèves à prononcer le lexique (épisode de découverte de l'écriture des noms de fruits et plus particulièrement le sous-épisode 34). Cela constitue à nos yeux un renversement de perspective. Alors que les finalités de l'école se sont longtemps exprimées (et s'expriment encore pour certains) dans le triplet « lire, écrire, compter » (où les compétences langagières à l'écrit prévalent), le statut de l'écrit diffère dans les situations que nous avons observées : relativement au *reo tahiti*, le but n'est pas ici de savoir le lire (encore moins de savoir l'écrire), mais de s'appuyer sur le texte et sa lecture pour réussir à le « par-

[1603] Rappelons ici que l'art déclamatoire *'ōrero* introduit à l'école polynésienne a été conçu come un outil (sont attendus des bénéfices d'ordre pédagogique, cognitif, patrimonial et citoyen) pour renforcer la place des LCP tout en revalorisant une pratique culturelle ancestrale qui participait au prestige des orateurs (Paia, 2014; Paia & Vernaudon, 2016) : *"Celui qui en avait la maîtrise, après une formation intensive et parfois longue et l'acquisition des codes linguistiques, sociaux et culturels, devenait alors le porte-parole privilégié de la communauté et celui de la chefferie"* (Paia, 2014, p. 424). Les auteurs considèrent que le *ōrero*, en donnant à entendre les langues polynésiennes dans leur diversité, contribue à leur rendre *"leur lettre de noblesses"*.
[1604] Annexe 5d. p. 1467.

ler »[1605], ce qu'exprime ainsi Maeva : *"par la lecture ça leur permet de s'exprimer parce qu'ils ont le texte devant leurs yeux"* (M-Coex38[1606]).

1.1.2.2. Langage verbal et communication non verbale

D'après nos propres observations, le façonnage local de la forme scolaire par les enseignantes concerne également les modes de communication. Aux dires des participantes, la mimogestualité a valeur de quasi-linguistique et constitue un *habitus* communicationnel à Tahiti. Elles s'estiment spontanément enclines à recourir à des procédés non verbaux dans leurs interactions avec les élèves, ce que confirment effectivement nos analyses (les quatre portraits font état de l'utilisation massive de ces procédés multimodaux). Pour autant, elles ont intégré le fait que l'école est le lieu du langage verbal, de la mise en mots. Sans évacuer une forme de langage au profit de l'autre, elles incitent les élèves à « parler », à « dire » (une de leurs intentions explicites majeures), tout en interagissant avec eux de manière multimodale. Un double circuit de communication, verbal et infra-verbal, opère donc en classe. Sans être exclusivement polynésien, ce double circuit, tel que nous l'avons observé, comporte une dimension emblématique que nous estimons spécifique à notre contexte d'étude (cette interprétation est le fruit de notre extériorité culturelle). Dans toutes les séances, nous avons en effet relevé le jeu des postures, des placements, des expressions du visage, des regards, des gestes, des attitudes (en relation ou non avec des éléments verbaux) ayant, plus ou moins tacitement, une visée signifiante. De la sorte, les enseignantes parviennent à présenter aux élèves un modèle communicationnel respectant à la fois un *habitus* culturel local et des attentes typiquement scolaires : les élèves sont explicitement encouragés à s'exprimer verbalement tout en étant en situation d'observer un modèle (incarné par leur maîtresse) recourant à des procédés mimogestuels signifiants de par la référence implicitement partagée à laquelle ils renvoient.

1.1.2.3. Contextualisation des apprentissages et « secondarisation des savoirs »[1607]

Le modèle d'enseignement importé d'Europe, et particulièrement de la France métropolitaine dans notre contexte d'étude, valorise la « secondarisation des savoirs » (Bautier & Goigoux, 2004), c'est-à-dire *"le processus par lequel l'élève est amené à élaborer une signification scolaire des objets ainsi que des contenus d'apprentissage, produits du savoir. Pour ce faire, il doit être capable de « reconfigurer » son expérience première au monde pour la transformer en objet de questionnement, de connaissance et de pensée"* (Bouko, Lauwers, Robin, & Van Lint, 2014, p. 33). Pour Bautier et Goigoux (2004, p. 91) :

> *"Le fait que la constitution des savoirs renvoie toujours à des questions posées au-delà de soi et de la situation immédiate par une culture et des hommes qui les ont précédés est aujourd'hui une dimension du sens de l'école difficile à appréhender pour les élèves qui évaluent les savoirs à l'aune d'une vérité ou d'une utilité qui leur est extérieure. Cette constitution des objets de l'action scolaire en savoirs partagés collectivement, et qu'il n'est pas pertinent de valider au nom de soi, fait partie de manières d'être, secondarisées, au savoir."*

[1605] Paia et Vernaudon (2016) regrettent à cet égard que le potentiel de développement de compétences langagières à l'écrit qu'offre le *ōrero* soit insuffisamment exploité, voire ignoré dans les pratiques en classe.
[1606] Annexe 3h, p. 830.
[1607] Bautier & Goigoux (2004).

Un principe pédagogique contemporain veut qu'*"à l'école aujourd'hui, il ne suffit pas de « faire ce que le maître dit » pour réussir, il faut aussi comprendre ce qu'on fait et comment on le fait"* (Bautier & Goigoux, 2004, p. 91). Mais questionner comment on fait peut paraître très intrusif pour des enseignantes qui portent le plus grand soin à la protection de la face (au sens de Goffman) des interlocuteurs. Par ailleurs, cette prescription entre aussi en tension avec un principe tenu pour vrai (l'apprentissage par observation-imitation) qui semble *a priori* peu compatible avec une telle perspective. Pour les auteurs, *"la notion de « secondarisation » des activités scolaires […] implique simultanément décontextualisation et adoption d'une autre finalité"* (p. 91). Or, nous avons mis en lumière de notre côté une règle de contextualisation des apprentissages dans l'activité des enseignantes. Il nous semble que c'est précisément sur ce point qu'elles réussissent à opérer une synthèse : la contextualisation qu'elles proposent met en relation un dedans et un hors l'école (projet de sortie scolaire en CP pour Mateata, scènes de la vie courante pour les CE1 de Maeva), un avant et un après la séance (alimentation du blog de l'école par les élèves de CM1 de Tautiare), un intra- et un interdisciplinaire (séance d'arts visuels en langue tahitienne pour la classe de MS de Moea). De la sorte , cette mise en continuité du savoir évite à la fois de replier celui-ci sur lui-même (mais en même temps il favorise l'inscription de l'élève dans son groupe d'appartenance) et à la fois que les objets d'apprentissage soient appréhendés par les élèves comme une sorte d'abstraction vide de référence concrète à leur vécu. En amenant implicitement les élèves à tisser des liens (Bucheton & Soulé, 2009) entre les séances, entre les disciplines, entre les pratiques scolaires et extrascolaires, elles visent ainsi la construction du sens de l'expérience scolaire pour leurs élèves.

1.1.2.4. Observation et évaluation

L'entreprise d'évaluation des acquis scolaires des élèves constitue un autre domaine nécessitant pour les professionnelles un remodelage. Nous avons vu plus haut (Partie II, Chapitre 2, point 1.2.2.1.) que la communauté autochtone privilégie des *"modes de […] validation des acquis […] fondés sur […] une évaluation soit diffuse soit au contraire extrêmement formalisée et qui engage la société toute entière (dans le cas des rites d'initiations par exemple)"* (Salaün, 2011, p. 168). Mateata et Moea notamment nous ont fait part à ce propos des adaptations qu'elles opèrent par rapport aux prescriptions qui leur sont faites. Pour répondre à l'impératif de reddition de comptes auquel elles sont soumises tout en maintenant du sens pour elles, les enseignantes fondent leur appréciation des acquis des élèves sur une observation attentive de leur réalisation des tâches mais aussi et surtout de leur attitude et de l'évolution de celle-ci (c'est particulièrement le cas de Mateata et Tautiare). Cette vigilance est en cohérence avec le principe d'apprentissage par observation et imitation, qui requiert un temps long pour que les procédures de répétition permettent une fixation des acquisitions visées. La communication aux parents des progrès des élèves, nécessite selon les enseignantes un accompagnement oral, des commentaires qui leur semblent plus compréhensibles que les codes scolaires en usage (c'est-à-dire des tableaux à renseigner par des croix pour indiquer le niveau de maîtrise des compétences attendues). Ainsi, Tautiare explique comment elle procède pour restituer ses observations évaluatrices aux parents (T-Coex741[1608]) :

> *"je dis comme ça "On peut avoir des moments de fatigue. Peut-être votre enfant n'était pas bien non plus ? Peut-être il était fatigué ? Donc vous avez oublié que cette semaine, c'était la semaine d'éva-*

[1608] Annexe 5h, p. 1487.

luation, et il a dormi tard ?". "Oui Maîtresse". Donc voilà, tout ça. Donc après je dis comme ça "Donc il faut tolérer. Aujourd'hui, il a ça. Mais sachez que dans la classe, voilà ce que j'ai remarqué. Regardez bien, parce que tous les jours, je fais une petite évaluation à la fin de chaque séance. Donc à ce moment-là, j'ai évalué ça, bah il avait réussi cet exercice. Peut-être c'était parce qu'il y avait quatre semaines ? Et aujourd'hui il a oublié"".

Nous avançons également que la récente clarification institutionnelle des compétences visées en LCP (celles-ci ont surtout été objectivées à la faveur de l'importation des perspectives du CECR[1609] et réaffirmées dans le cadre des expérimentations ECOLPOM[1610] et ReoC3[1611]) nécessite un travail d'appropriation de la part des enseignantes. Il existe en effet un écart entre l'imposition d'une liste de compétences à faire acquérir aux élèves (soit la tâche à un niveau prescrit, d'après la distinction opérée par Leplat et Hoc, 1983) et son usage effectif (soit au niveau de l'activité). De la même manière, il existe un écart entre une grille à compléter et le renseignement de celle-ci en y investissant du sens pour soi-même et pour l'élève et sa famille. Nous considérons que c'est cet écart qui se trouve au travail dans l'attention extrême portée à l'observation des élèves et les adaptations opérées. Les enseignantes articulent plusieurs modalités pour répondre aux attentes institutionnelles par une pratique qui leur donne un sens partagé socialement, ce que montre l'extrait de *verbatim* ci-dessus.

1.1.3. La transmission du savoir social de référence

1.1.3.1. Une didactisation originale des savoirs enseignés

Nous avons abordé précédemment les contours d'une discipline dite scolaire (Partie I, Chapitre 3, point 2.3.), ainsi que la différence de nature (Partie II, Chapitre 2, point 1.2.2.1.) entre savoirs scolaires (génériques) et savoirs autochtones (spécifiques, locaux et hautement personnalisés). Les savoirs autochtones demandent à être didactisés pour être enseignés, un processus qui transforme le savoir social de référence en substitut didactique. S'il semble logique de considérer que les savoirs autochtones (holisme de la connaissance) se coulent difficilement dans le moule disciplinaire (logique de cloisonnement), nos observations montrent néanmoins des dimensions de l'activité des quatre professionnelles qui concilient ces deux aspects en ce sens qu'elles opèrent à leur manière une transposition didactique de contenus et pratiques culturels que nous avons pu identifier. Même s'ils ne sont pas validés institutionnellement par leur inscription officielle dans le *curriculum* (et a *fortiori* élevés au rang d'objet d'enseignement explicite), certains savoirs locaux font l'objet d'une transmission implicite, ce qui fait notamment dire à Moea : "*Ça fait pas partie des cinq domaines d'apprentissages, néanmoins, ce domaine-là est transversal"* (MO-Coex801[1612]). Par exemple :

- savoir se comporter dans l'interaction en tahitien (Maeva imprime et valorise des formats communicationnels respectant un système de places socialement établi : Chapitre 1, points 1.1.3., 1.2.4., 2.1.1. et 2.1.2.) ;

[1609] *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* émanant des travaux du Conseil de l'Europe.
[1610] *Évaluation des programmes d'enseignement des langues d'origine en contexte diglossique à l'école primaire en Nouvelle-Calédonie, en Polynésie française et and Guyane* (Financement : ANR 2009-2011). ECOLPOM est l'acronyme d'École plurilingue d'outre-mer.
[1611] *L'enseignement renforcé du* reo mā'ohi *au cycle 3 comme prévention et lutte contre l'illettrisme en Polynésie française* (Financement : FEJ 2011-2013).
[1612] Annexe 4h, p. 1156.

- protéger la face d'autrui sur un principe d'égalité (Maeva et Mateata valorisent publiquement tous les élèves pour leurs efforts : Chapitre 1, points 1.5 et 2.1.1. ; Chapitre 4, point 1.1.1.1.) ou sur un principe d'équité (tout en s'adaptant à chaque personnalité, Tautiare évite que les élèves ressentent une différence de traitement entre eux : Chapitre 3, points 1.2.3.1. et 2.1.1.) ;
- vivre ensemble et faire ensemble dans un sentiment d'appartenance communautaire (Moea recourt au *patautau* et accorde une importance toute particulière à la socialisation des élèves : Chapitre 2, points 1.2.3. et 1.2.1. ; Mateata cherche à développer des sentiments confraternels et de solidarité chez ses élèves : Chapitre 4, point 2.1.2.) ;
- faire preuve de valeurs « en acte » telles le respect (à l'égard du collectif et des aînés pour Maeva : Chapitre 1, point 2.1.1. ; Moea et Tautiare engagent les élèves dans un rapport de respect réciproque : Chapitre 2, points 1.2.2. et 1.3.3. ; Chapitre 3, point 1.2.1.2.) ou l'amour (une valeur précieuse à transmettre pour Mateata : Chapitre 4, points 1.1.1.1. et 2.1.2.) ;
- adopter les attitudes correspondants aux rôles et statuts culturellement attendus (ce qui se retrouve notamment dans les séances de Maeva : Chapitre 1, point 2.1.1. ; de Moea : Chapitre 2, points 1.2.1. et 2.1.3. ; ou de Tautiare : Chapitre 3, point 2.1.1.).

Nous sommes particulièrement sensible à la dimension incarnée des savoirs culturels transmis par les enseignantes. En contraste avec nos observations en métropole, ces savoirs ne font pas ici l'objet d'une explicitation spécifique ni d'exercices de type scolaire (*via* des tâches de découverte, de recherche, d'entraînement, de formalisation institutionnelle, ou d'évaluation quantifiée par exemple). Nous pouvons néanmoins attester qu'ils sont enseignés « en acte », et appris par les élèves (si l'on se réfère à leur conformation aux attentes implicites de leur enseignante). Ces savoirs sociaux et relationnels sont directement enseignés (par voie implicite de monstration), ce en quoi ils subissent un processus de didactisation tout à fait « local » en cohérence avec le principe que les enseignantes tiennent pour vrai sur l'apprentissage. Ils sont la réplique de pratiques culturelles en usage à l'extérieur de la sphère scolaire. Le caractère personnalisé des savoirs autochtones peut également être mobilisé pour faciliter l'apprentissage (à ce titre ces savoirs deviennent un *medium* d'enseignement), à l'image des jeux de rôles mis en œuvre par Maeva (sous-épisodes 30 à 33) et Mateata (sous-épisode 2).

1.1.3.2. Co-activité de transmission-construction de la culture

C'est précisément dans cette perspective où les objets de savoirs sont incarnés dans l'interaction que la classe peut être pleinement conçue comme une communauté culturelle, non pas repliée sur elle-même mais bien au contraire en résonnance avec la culture dans laquelle elle s'inscrit. Les échanges (verbaux et non verbaux) entre les enseignantes et leurs élèves mettent la culture (en termes de contenus d'enseignement, de pratiques communicationnelles, de rapports sociaux) au travail à travers des processus d'appropriation, d'adaptation, de négociation. Tous les acteurs de la classe participent à la dynamique de transmission de la culture, et ils y participent dans une co-activité interactionnelle. En effet, les savoirs ne sont pas transmis par les enseignantes de manière descendante et unilatérale, mais ils font également l'objet d'un travail d'appropriation et de négociation par les élèves. Ce processus de co-activité de transmission-construction de la culture est particulièrement visible dans les accrocs qui émaillent l'interaction. Par exemple, dans

la séance de Maeva dans laquelle elle enseigne implicitement aux élèves comment se comporter dans l'interaction en tahitien (Chapitre 1, point 1.1.3.), un élève (Sullivan) déroge au comportement attendu (c'est-à-dire écouter, observer, répondre à la demande d'attention). Par deux fois, son attitude provoque un incident interactionnel (sous-épisodes 8 et 17) dont la conséquence est de convoquer l'enseignante sur un double registre : celui de l'explicitation des rôles à endosser et de la posture d'élève à adopter (écoute attentive, effort de participation) et celui de la mobilisation symbolique des règles interactionnelles en acte (en s'adressant en français à Sullivan, Maeva marque une forme de mise à l'écart du groupe dans cette séance en tahitien : Chapitre 1, point 1.2.3.). Ce court extrait exemplifie la négociation du savoir social en transaction entre enseignante et élève, il montre une co-activité où la culture à la fois s'exprime dans l'interaction (dimension productive de la co-activité) et fait l'objet d'un processus d'adaptation réciproque (dimension constructive de recréation de la culture et d'appropriation individuelle) dans le jeu de position de parole et de positionnement des sujets.

Telles que nous les avons observées, les séances d'enseignement des LCP forment des « configurations interactionnelles culturelles » (Vinatier, 2016). Elles constituent un lieu de circulation dynamique de la culture où les pratiques culturelles de référence sont incarnées pour être enseignées et apprises en acte et en interaction. La rareté de ce type d'incidents interactionnels dans les quatre situations analysées (en comparaison avec la métropole où selon notre expérience, les rapports de place sont à la fois plus fréquemment et plus âprement négociés) nous y a rendue sensible du fait de notre position d'extériorité culturelle. Moea elle-même manifeste son étonnement à l'occasion d'une expérience de voyage scolaire en métropole alors qu'elle était collégienne. Elle exprime combien pour les élèves tahitiens, les modalités de transmission-construction de la culture (des rôles sociaux en l'occurrence) engagent la participation de tous les membres de la classe (MO-Coex813-821[1613]) :

> *"la seule fois où je suis allée en métropole pour un échange, […] ça m'a beaucoup choquée parce que ils croyaient qu'on était des idiots. […] Et le prof, le prof de français a vraiment, oh ! Il était très très très embêté quand il nous voyait, parce que c'était que nous qui répondions [au cours d'un exercice de correction de dictée], alors que les autres, pfff, ils s'en fichaient complètement. Et nous, bah nous, quand on, c'est vrai que quand on est allés dans la classe, on était très respectueux, hein, on n'est pas venus pour faire n'importe quoi, hein. […] Et nous ça nous a "OK, donc on va pas répondre parce que si on répond, on va être mal élevés, et on nous a jamais dit d'être comme ça, et pis on va rester... (baisse la tête) On va attendre l'heure.""*

Le mode consensuel (et non conflictuel) de co-activité de transmission-construction de la culture caractéristique de l'interaction en séance de LCP indique selon nous une forte cohérence des rapports sociaux en usage et de ceux au travail au sein même de la classe.

1.2. Le rapport au corps

Nos observations ont révélé la présence significative d'une intense activité gestuelle des quatre enseignantes dans leur interaction avec les élèves (la dimension multimodale de leur activité est présentée dans chacun des quatre portraits, par exemple aux Chapitre 1, point 1.4.2. ; Chapitre 2, point 1.2.2. ; Chapitre 3, point 1.1.3.3. ; et Chapitre 4, point 1.2.3.2. entre autres) lors des séances de LCP où elles enseignent des contenus de savoir à la fois linguistiques et culturels. Pour nous, cette caractéristique gestuelle de l'activité est à mettre en lien avec le principe d'apprentissage par observation-imitation. En effet, tenir pour vrai que l'apprentissage découle de

[1613] Annexe 4h, pp. 1156-1157.

démarches d'observation et d'imitation des gestes d'un expert suppose d'attribuer à la dimension corporelle une place fondamentale dans le processus d'enseignement-apprentissage. Cette considération nous invite à nous interroger quant à la place du corps dans l'acte de communication, et particulièrement de transmission, et à nous pencher sur les habiletés cognitives mobilisées chez les élèves.

1.2.1. Corps, communication et socialisation

Nous avons analysé que les attitudes des enseignantes sont codifiées, se veulent signifiantes pour leurs élèves et agissent comme des quasi-linguistiques (Mateata par exemple fait montre d'une importante mimogestualité expressive : Chapitre 4, points 1.2.1.2. ou 1.2.3.2. ; et tire profit du jeu proxémique : point 1.1.1.2. pour soutenir les élèves dans la réalisation des tâches et codifier ses attentes) : un langage gestuel au service de l'interaction (les regards, pointages, placements et déplacements de Tautiare jouent le rôle de consigne muette dans la gestion de l'espace de parole et des rôles à endosser).

Les raisons du choix de telle ou telle posture semblent en première instance échapper aux actrices elles-mêmes. Les enseignantes (Maeva en l'occurrence) nous expliquent en effet : *"Franchement, je me pose pas la question"* (M-AC71)[1614] ; *"C'est naturel"* (M-Coex320)[1615] ; *"oui, ça fait partie, enfin, maintenant que tu me le dis, oui"* (M-Coex366)[1616] ; *"Des codes, qu'on le fait, mais pas... enfin c'est naturel, c'est pas, ça a pas été calculé"* (M-Coex412)[1617] *; " c'est tellement... comment on va dire, naturel... […], intégré, que j'arrive pas à expliquer en fait"* (M-Coex356-358)[1618]. Les significations médiatisées par les codifications corporelles sont implicitement comprises par les élèves qui, en réponse, réagissent conformément aux attentes :

> *"on n'a pas besoin de parler, on se comprend"* (M-Coex912)[1619]
>
> *"Qui fait que l'enfant il comprend tout de suite ce qu'on veut, ce qu'on leur demande ? Ou alors les mimiques, ou... Même moi j'arrive même pas à expliquer. Parce que c'est vrai, c'est spontané, hein, c'est... De temps en temps je montre avec la main, mais de temps en temps. J'ai pas besoin de dire, hein. Après, expliquer ça, euh... J'ai aucune idée. […] se comprendre par le regard, par l'intonation, par les gestes, oui, c'est ça. […], ouais par mon..., ma posture, mes yeux peut-être, ou ma voix..."* (M-Coex394-402)[1620]

L'adéquation des réponses comportementales des élèves contribue à ce que le phénomène d'intercompréhension tacite passe inaperçu aux yeux des enseignantes.

1.2.2. L'éducation du corps et du regard

Nous pensons que l'adaptation réciproque des postures des sujets résulte d'un processus d'éducation du corps, cette éducation étant intimement indexée au principe tenu pour vrai d'apprentissage par observation-imitation (et répétition). Ce rapport au savoir et au corps nécessite corolairement une éducation du regard pour les novices. En effet, il ne suffit pas de voir et de reproduire par « simple » mimétisme. L'imitation relève foncièrement de l'intentionnalité du su-

[1614] Annexe 3b, pp. 664-665.
[1615] Annexe 3h, p. 845.
[1616] Annexe 3h, p. 847.
[1617] Annexe 3h, p. 850.
[1618] Annexe 3h, p. 847.
[1619] Annexe 3h, p. 872.
[1620] Annexe 3h, p. 849.

jet. Nous avons observé ce phénomène dans la classe de Tautiare entre autres exemples, lorsqu'une élève, par mimétisme, reproduit la posture de sa maîtresse (Partie III, Chapitre 3, point 1.1.4.2.). Imiter un geste, une posture, plus largement une pratique, implique de prendre des informations ciblées sur le modèle observé, d'identifier les indicateurs pertinents pour l'action – c'est précisément le rôle joué par les règles de prise d'information et les inférences dans le schème –, ce que Medaets (2015) nomme une « posture réceptive » dans son étude des processus de transmission et d'apprentissage dans des villages d'Amazonie brésilienne. Le rôle de l'observation, certes discret, n'en est pas moins fondamental dans le processus d'apprentissage par imitation. L'observation minutieuse est dans ce cadre l'outil privilégié d'apprentissage et demande à l'apprenant de développer une posture active qui s'affine avec le temps. Ainsi conçu, l'apprentissage " *procède par l'observation intelligente, par une perception aigüe et aiguisée"* (Medaets, 2015, p. 92). L'activité des enseignantes avec lesquelles nous avons travaillé regorge de procédés visant une telle éducation de l'attention et du regard de leurs élèves (les quatre portraits en font état) : placements, postures, mutisme, pointages, orientation du regard, etc. sont autant d'indices gestuels et visuels qui indiquent aux élèves où et sur quoi porter leur attention et leur regard. Nos observations montrent qu'en retour, les élèves (hormis lors des tâches individuelles, comme la copie de phrases dans la classe de Tautiare ou le collage de feuilles dans celle de Moea par exemple) répondent effectivement à cette attente en portant constamment leur regard vers leur enseignante ou sur les artefacts qu'elle leur indique.

Cet *habitus* dans le cadre scolaire contraste fortement avec l'attitude d'élèves telle que nous l'observons fréquemment dans les classes de métropole. En effet, ces derniers s'adonnent aisément à une « activité parallèle » à celle prescrite par l'enseignant (manipulation de son matériel scolaire, discussion avec un voisin, dessin sur un morceau de feuille, etc.) en ne regardant donc pas constamment l'enseignant ni les artefacts utilisés par celui-ci. Pour autant, il est attendu d'eux qu'ils adoptent un comportement d'« étude ». À cette fin, les interventions des enseignants fonctionnent davantage comme des rappels à l'ordre (éventuellement sur le mode de la sanction) que comme des actes visant à éduquer leur regard et leur attention.

1.2.3. Un corps emblématique

De notre point de vue, la dimension corporelle, gestuelle, posturale de l'activité des enseignantes, est signifiante au regard d'un ensemble social et culturel plus vaste que le seul espace de la classe. L'usage (pour bonne part inconscient) de leur corps par les enseignantes manifeste et exprime un ancrage culturel et identitaire destiné implicitement à être montré, et ainsi transmis, aux élèves. Nous proposons ici un détour par l'étude de la figure emblématique de la *mama* par Ginolin (2002) qui confirme pour une part nos analyses. En effet, pour l'auteur, la figure de la *mama* représente un symbole populaire (Partie II, Chapitre 2, point 1.1.1.3.) : un visage emblématique de l'artisanat, gardienne des secrets de fabrication des productions artisanales traditionnelles et garante de leur transmission, gage de la pérennité de la tradition dans le présent. À notre sens, les enseignantes présentent des similarités avec cette figure emblématique, mais s'en différencient également en ce qu'elles incarnent une version syncrétique de la Polynésienne de milieu rural (Ginolin a réalisé son étude aux Îles Marquises, et non à Tahiti) et de l'Occidentale de milieu ur-

bain : incarnant la figure de la « demie »[1621], elles parviennent à incarner la synthèse entre particularisme culturel et inscription dans la large société polynésienne contemporaine en transmettant (éventuellement par devers elles) des codes culturels dont elles assurent la dimension fonctionnelle dans le contexte actuel.

Étudiant les postures corporelles des *mama* dans des situations de confection artisanale, Ginolin (*ibidem*) repère que le corps sert de moyen de communication entre elles par des contacts physiques brefs et fréquents les dispensant d'échanges verbaux. Il existe pour l'auteur une socialisation du corps : les postures, gestes et attitudes corporelles *"constituent un* habitus *comportemental, spécifique à chaque société"* (p. 41). Ginolin conçoit le corps comme « total » dans le sens où *"il apparaît à l'image de l'univers culturel dans lequel il s'insère, se forge, se socialise (B. Saura, 1998). […] Le corps total doit donc être mis, en dernière analyse, en relation avec l'ensemble de l'univers social qui l'a façonné"* (p. 43). Eu égard à nos propres analyses de l'activité des enseignantes, nous considérons également que *"le corps est donc pris dans un jeu, parfois subtil, de relations entre différents éléments d'un système plus vaste, dans lequel les valeurs (morales, religieuses), les modèles culturels et identitaires […], les modalités d'apprentissage et les techniques corporelles elles-mêmes, s'articulent et s'influencent mutuellement"* (Ginolin, 2002, p. 46).

Les postures corporelles des enseignantes n'ont de caractère emblématique qu'au regard de références implicitement partagées avec leurs élèves[1622]. Leur usage relève nécessairement d'un processus de socialisation initié depuis le plus jeune âge, ce en quoi il apparaît « naturel » aux yeux des interactants. En somme, les codifications corporelles agissant en classe sont la manifestation pour une large part inconsciente d'une éducation sociale du corps. Nous mettons en lien le caractère intériorisé des postures avec le mode d'apprentissage privilégié par les membres de la communauté, soit le principe tenu pour vrai d'apprentissage par observation-imitation. Étudiant des situations de transmission par les *mama* d'une pratique artisanale (lors d'un atelier dans le cadre du *heiva*), Ginolin, (2002) a pour sa part analysé que :

> *"Lorsqu'une* mama *veut transmettre son savoir faire, ce qui prédomine, ce n'est pas le langage, qui théoriserait une pratique, la mettant par ce biais quelque peu à distance, mais le mimétisme des gestes de la* mama*, chez l'enfant, à partir d'une démarche, basée sur l'observation et l'imitation. La jeune fille, dans un processus empirique, essaye de saisir les gestes et les postures nécessaires au bon déroulement de la confection d'un objet. […] Spontanément, […] les enfants [adoptent], ou du moins [tentent]-ils de le faire, les postures et attitudes de leur professeur d'un jour."* (p. 41-42)

Pour ce qui est des interactions scolaires que nous avons étudiées, les élèves ne réagissent pas en miroir avec les postures de leur enseignante, mais en adoptant l'attitude culturellement attendue que convoquent implicitement de telles postures chez l'enseignant (écoute respectueuse, orientation du regard vers la cible du questionnement par exemple). Cette adaptation active est pour nous le signe d'un travail d'appropriation (transmission-construction) de la culture par la co-activité interactionnelle.

[1621] Le terme « demi » fait référence à Tahiti au métissage entre « Européens » et « Polynésiens ».

[1622] Nous prenons ici un exemple pour illustrer la portée emblématique des certains gestes : n'étant pas familière des codes culturels en usage, il nous a fallu du temps pour comprendre qu'il convenait d'attribuer un sens aux mouvements des sourcils de nos interlocuteurs. Ces mouvements avaient valeur de réponse à nos questions et leur sens était de surcroît variable selon les situations. À ce propos, Maeva rapporte qu'au cours de sa formation initiale, un de ses formateurs, métropolitain, renonça à poursuivre ses missions, convaincu à tort que de tels mouvements des sourcils de la part des stagiaires constituaient un acte de moquerie à son endroit.

2. Régularités génériques et variations stylistiques

À partir des variations stylistiques que nos analyses ont fait émerger, peut-on repérer des régularités génériques dans les séances LCP que nous avons observées en tant que configurations interactionnelles culturelles ? Le cas échéant, quelles sont-elles ? Pour répondre à cette quatrième question de notre thèse (l'ensemble de notre questionnement de recherche figure en Partie II, Chapitre 3, point 2.1.1.), nous examinons à présent de quelle manière le concept en acte d'apprentissage par observation-imitation oriente d'une part le rapport des enseignantes à l'objet d'enseignement, c'est-à-dire les LCP et plus précisément la langue tahitienne, et d'autre part leur rapport aux autres (plus particulièrement à l'élève).

2.1. Le rapport à l'objet d'enseignement

Le rapport des professionnelles à l'objet d'enseignement que sont les LCP, avec leur contenu linguistique, nécessite en premier lieu de considérer la relation que les professionnelles entretiennent avec la langue locale à enseigner. Caractériser ce lien permet dans un second temps d'envisager la/les manière(s) d'enseigner le *reo tahiti* dans les séances observées et de mettre en lumière des traits génériques de l'activité qu'il peut être intéressant de questionner.

2.1.1. Le rapport à la langue

2.1.1.1. Influence du propre rapport de l'enseignante à la langue sur son activité

Il est tout d'abord frappant de repérer la diversité des rapports que chacune des quatre enseignantes entretient avec la langue locale (nous avons développé ce point pour chacune des enseignantes dans les portraits). Toutes sont locutrices natives, elles ont appris le tahitien dans le cadre religieux et familial (la fréquentation intergénérationnelle a joué un rôle de premier ordre dans la transmission linguistique), où elles l'ont toutes utilisé aisément en réception, mais selon les cas, de manière variable en production. Interrogées lors de la phase exploratoire au sujet de la qualité affective de leur lien avec le *reo*, elles expriment des ressentis extrêmement variés, allant : du refoulement et du rejet de cette langue d'origine (Maeva) ; au sentiment de fierté linguistique, voire une revendication identitaire assumée (Tautiare) ; en passant par une très grande affection, un véritable *« amour »* pour la *« langue de cœur »* (Mateata) ; ou encore à une forme d'indifférence ou du moins d'indifférenciation par rapport aux langues dites étrangères, en l'occurrence l'anglais (Moea). Toutes estiment posséder une maîtrise approximative de la langue (par comparaison spontanée avec « les anciens »). Elles se disent capables d'utiliser un langage qualifié de « familier » (T-Coex915[1623] : "*moi, j'ai pas un bon niveau, j'ai pas un bon reo tahiti, moi"*), au contraire d'un langage soutenu, un « *reo* pur » qui leur semble très difficile d'accès. Elles jugent leurs compétences à la fois plus élevées en compréhension qu'en expression et à la fois meilleures à l'oral qu'à l'écrit.

La qualité du lien qu'elles entretiennent avec la langue ainsi que leur évaluation de leur propre niveau de maîtrise linguistique impactent leur rapport à elles-mêmes en tant

[1623] Annexe 5h, pp. 1498-1499.

qu'enseignantes dans le domaine des LCP, en ce sens qu'elles affectent leur sentiment de compétence didactique (MO-Coex199[1624] : *"il faut que je cherche les mots, les bons mots […] parce que c'est pas une langue que je vais facilement... […] c'est pas une langue que... que je vais utiliser au premier abord pour converser. […] c'est des mots qui vont tout le temps revenir, par rapport aux tâches, qui font que je les connais. Et quand je les connais pas, j'ai du mal à les mémoriser"*). Moins une enseignante éprouve de l'aisance dans sa pratique linguistique du *reo*, moins elle est se sent apte et légitime à l'enseigner. L'une d'entre elles (Maeva) estime même se sentir profondément déstabilisée face à l'impression que les élèves se moquent d'elle dans ce type de séances (tout en se disant consciente qu'il s'agit très certainement d'une surinterprétation de sa part, puisqu'une attitude identique des élèves au cours d'une séance menée en français ne provoque pas chez elle le même ressenti, ni la même vulnérabilité). Toutes déplorent des lacunes quant à leur maîtrise de la langue écrite académique (en particulier concernant l'écriture des divers accents : macrons et glottales) et leurs connaissances métalinguistiques en tahitien (et notamment concernant le métalangage dans cette langue) : *"on est démunis, hein. Parce que on connaît les mots techniques en français, mais après, ces mots techniques des fois on peut pas le traduire en tahitien"* (MO-Coex1269)[1625]. Cependant, leur élan et leurs ressources pour chercher à surmonter ces obstacles diffèrent selon que leur rapport au *reo* (et à l'objet d'enseignement LCP) est vécu plus ou moins positivement.

2.1.1.2. *"E mea ha'amā"*[1626] : une résistance avec laquelle composer

Les quatre professionnelles partagent une conscience aiguë de l'insécurité linguistique des élèves. Lors des séances conduites en langue tahitienne, elles repèrent chez eux des attitudes récurrentes de repli, d'évitement, de gêne, voire de mutisme, qu'elles interprètent comme des manifestations de cette insécurité (voir par exemple le point 1.2.4. dans le portrait de Maeva, ou le point 1.3.1.1. dans celui de Mateata) : *"On a droit à toute la gestuelle qui montre qu'on n'est pas bien"* (MA-Coex816[1627]). Le constat est unanimement partagé et s'explique à leurs yeux par un phénomène fortement répandu (au minimum parmi les deux dernières générations) de honte à s'exprimer en tahitien : *"E mea ha'amā"* est une expression que toutes ont évoqué à un moment ou à un autre de notre collaboration. Si elles estiment que nombre de leurs élèves ont une faible (voire très faible) maîtrise linguistique qui peut expliquer leur engagement minime, elles déplorent également que certains, pourtant locuteurs dans leur cadre familial, se montrent réticents à utiliser le *reo* en classe. La cause est donc de leur point de vue davantage affaire de sentiment d'insécurité linguistique (nous renvoyons à notre présentation du contexte diglossique en Partie I, Chapitre 2, point 2.2. et de ses effets en Partie II, Chapitre 2, point 1.1.3.1.) que de seule maîtrise lexicale et/ou syntaxique.

Le sentiment de honte éprouvé par les élèves (voire par elle-même pour une des maîtresses) constitue une très forte résistance à laquelle se heurtent les enseignantes. La réticence manifestée par les élèves peut également être mise en relation avec un *habitus* local : leur silence observateur, cette *"attitude du retrait prudent en soi pour éviter toute situation de honte sociale*

[1624] Annexe 4h, p. 1119.
[1625] Annexe 4h, p. 1188.
[1626] *« Ça fait honte »* en français.
[1627] Annexe 6h, p. 1835.

*(*haama*) est un trait psychologique fondamental en Polynésie"* (Ghasarian, 2007, p. 2). Un des obstacles majeurs consiste pour elles à vaincre cette « inertie » non intentionnelle de leurs élèves, ou du moins à composer avec, d'où la vigilance constante quant à leur engagement dans les tâches qu'elles leur proposent (les quatre portraits en font état). Elles cherchent à *"les réconcilier avec la langue"* (T-Coex675[1628]). Dans les conditions d'une telle résistance, doublée d'un éventuel sentiment d'incompétence linguistique et/ou didactique, il n'est donc pas surprenant que les séances d'enseignement des LCP soient vécues (par Moea et Maeava) ou conçues (par Tautiare et Mateata) comme des situations professionnelles potentiellement « à risque » (T-Coex677[1629] : *"ce qui est important, c'est la maîtrise du tahitien du maître. […] Si le maître ne maîtrise pas son tahitien, vaut mieux pas se lancer dedans"*) : périlleuses en termes de contrôle linguistique et didactique, incertaines quant à leur issue en termes d'apprentissage, et fragiles quant au maintien d'un contexte sécurisant pour les élèves comme pour elles-mêmes. Se trouvent ainsi profondément affectées les trois dimensions (épistémique, pragmatique et relationnelle) de leur activité.

2.1.2. L'enseignement du *reo tahiti*

2.1.2.1. Place et fonction attribuées au *reo tahiti*

À l'issue de nos analyses, deux caractéristiques nous semblent intéressantes à explorer. La première concerne le statut accordé aux LCP par les enseignantes. Ce statut, loin de faire l'unanimité, est au contraire marqué par une forte ambivalence qui génère des variations intra- et interindividuelles en termes d'exigences envers les élèves. D'une part, les conceptions des unes et des autres divergent, et d'autre part, le positionnement individuel est éventuellement variable chez une même enseignante, ce qui montre la difficulté à se situer professionnellement à l'égard de cet objet d'enseignement. Les LCP (plus précisément leur contenu linguistique) peuvent être assimilées à une discipline fondamentale en termes d'attitude professionnelle requise (constance, rigueur… pour Tautiare), de priorité à leur accorder dans une perspective de transmission patrimoniale (c'est le cas des quatre enseignantes), ou encore de mission de l'école pour réconcilier les jeunes générations avec leurs racines (particulièrement pour Mateata et Moea). À l'opposé, les LCP peuvent être considérées comme mineures, voire inutiles, ou encore illégitimes au titre de contenu inscrit dans les *curricula* scolaires, elles jouent alors le rôle de variable d'ajustement lorsque les emplois du temps des classes sont trop contraints par l'ensemble des commandes institutionnelles. En Partie I de la thèse (Chapitre 3, point 2.2.), nous avons présenté les trois objectifs (patrimonial, politique, pédagogique) associés au renforcement de l'enseignement des LCP à l'école. Contrairement aux enjeux politique et patrimonial, la dimension pédagogique (à savoir l'hypothèse d'un bénéfice du développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle au service de tous les apprentissages) n'est pas mentionnée par les enseignantes. C'est pourtant sur celui-ci (effets positifs de la bi-littératie et d'une didactique intégrée des langues) qu'ont été fondées les expérimentations successives en faveur des LCP et leur évaluation s'est avérée globalement positive à cet égard. Il semble donc que l'exploitation par la hiérarchie de ces résultats encourageants ne s'est pas traduite par une appropriation sur le terrain de l'enjeu pédagogique affé-

[1628] Annexe 5h, p. 1482.
[1629] Annexe 5h, p. 1482.

rent ni des démarches préconisées[1630]. Il est remarquable que quel que soit le positionnement adopté, celui-ci est toujours nuancé dans les discours d'une même enseignante : discipline scolaire fondamentale, mais qui en même temps devrait ne pas exister (la transmission culturelle devrait être du rôle de la famille, de la société civile) ; statut scolaire abusivement accordé, mais enjeu sociétal nécessitant néanmoins une vigilance renouvelée. Il nous semble que cette importante instabilité est susceptible de générer de l'inconfort professionnel : les prescriptions descendantes risquent de renforcer des résistances involontaires et un sentiment éventuel d'incompétence et de culpabilité. *A contrario*, permettre en formation une réflexion professionnelle individuelle (pour mettre au jour ses propres représentations et modèles implicites) et collective (pour favoriser la controverse professionnelle) pourrait contribuer à une définition culturelle générique des LCP, et à apaiser le rapport des enseignant(e)s à cet objet d'enseignement.

La seconde caractéristique concerne le rôle attribué à la langue tahitienne dans les situations analysées. Le *reo* est utilisé au titre de langue enseignée dans trois séances (celles de Maeva, Tautiare et Mateata) sur les quatre, la dernière étant menée (par Moea) en tahitien en tant que langue d'enseignement dans un autre champ disciplinaire. Nos analyses nous ont permis d'identifier quatre variables indexées à ces choix. La première relève du niveau de maîtrise linguistique des élèves, elle-même corrélée à leur niveau de scolarité, et donc à leur âge : accorder au *reo* le statut de langue enseignée ne serait pas envisageable auprès des plus jeunes, car trop complexe en termes d'apprentissage (Chapitre 2, points 1.1.1. et 1.1.2.). De manière paradoxale, il semble donc qu'il faille attendre que les élèves maîtrisent la langue pour commencer à l'apprendre (et par conséquent à la leur enseigner). La seconde est relative au contenu abordé : plus celui-ci est familier pour les élèves, plus l'usage du tahitien semble envisageable pour accompagner l'apprentissage (M-Coex492-494[1631] : *"Le fait que ce soient des choses qu'ils voient à la maison, donc du coup ça les facilite dans la communication. […] On fait pas des choses trop nouvelles"*). À l'inverse, plus le contenu relève de la nouveauté, plus il est préférable de recourir au français pour assurer le contrôle de la séance et l'avancée du savoir (c'est un argument partagé par les quatre enseignantes). Le *reo* est alors perçu comme un frein possible, générant de surcroît de l'insécurité pour les élèves comme pour les enseignantes. La troisième variable touche au statut du champ disciplinaire mobilisé : dans la hiérarchie implicite entre les disciplines, celles considérées comme moins fondamentales (les champs disciplinaires artistique et sportif sont spontanément cités) semblent pouvoir faire l'objet d'un enseignement en tahitien. Le recours au *reo* est à cet égard évoqué comme facilitant l'engagement des élèves et des enseignantes parce qu'il autorise une forme d'expression de soi jugée favorable dans ces disciplines (Tautiare l'exprime avec clarté : Chapitre 3, point 1.2.2.2.). La possible fonction didactique de la langue tahitienne dans une autre discipline constitue la quatrième et dernière variable : dans ce cas, non seulement le *reo* peut être utilisé au titre de langue d'enseignement, mais il représente aux yeux des enseignantes une plus-value considérable et se justifie pleinement au regard de certains apprentissages spécifiques, comme pour les procédures de décodage-encodage en lecture, ou la numération en mathé-

[1630] Seule Mateata y fait une rapide allusion, mais sans la développer : *"lorsqu'on fait des, comment dire, des analyses comparatives de certaines phrases, ////////////, ////////////, et je sais pas moi,* mei'a*. Le chien a mangé la banane. ////////////////////.* The dog eats the banana*. Le chien a mangé. Le fait de faire ces, de visualiser ça, par exemple, je vais utiliser une image qui va représenter le verbe, une image qui va..., tu vois, ce genre de séances-là, analytiques, et et et... je trouve que c'est intéressant de, d'avoir recours à ce genre de petits référents visuels comme ça, pour les aider aussi."* (MA-Coex558, Annexe 6h, p. 1808)

[1631] Annexe 3h, p. 854.

matiques par exemple (ce qu'évoque notamment Mateata au Chapitre 4, point 1.5.1.3.) : *"notamment en mathématiques, hein, avec la numération orale, la numération de position, c'est flagrant et qu'est-ce que ça aide !"* (MA-Coex558)[1632]. Accorder ou non une fonction didactique au tahitien conditionne directement la possibilité d'envisager son usage en tant que langue d'enseignement.

2.1.2.2. Le primat de la visée communicationnelle à l'oral

Les quatre enseignantes privilégient la dimension communicationnelle dans les situations d'enseignement des LCP. Il s'agit pour elles, dans les séances que nous avons analysées, de faire parler les élèves. Toutes affichent explicitement cet objectif (T-Coex673[1633] : *"Pour moi, le* reo tahiti *à l'heure actuelle, c'est pour qu'ils puissent le parler"*), aussi s'emploient-elles à les inciter à prendre la parole (au minimum pour répéter un mot). Nous avons également relevé la forte gratification de leur parole : leurs efforts sont encouragés, leurs tentatives (même inabouties) valorisées, que ce soit de manière ostensible ou discrète (par exemple Chapitre 1, point 1.2.5. ou Chapitre 3, point 1.1.2.1.). Il nous apparaît comme une hypothèse plausible que cette gratification généralisée de la parole soit une manière d'œuvrer contre la résistance involontaire des élèves à s'exprimer en tahitien résultant de leur insécurité linguistique : il s'agit pour les enseignantes de vaincre ce qu'elles estiment être un sentiment de honte éprouvé par les élèves à utiliser une langue constitutive de leur identité (à laquelle est communément rattachée la tradition orale du peuple polynésien), mais socialement minorée. Ce faisant, elles luttent à leur niveau pour réduire les effets de la fracture sociolinguistique et socioculturelle du Territoire. La règle de gratification de la parole résonne également avec ce que Ghasarian (2007) interprète comme la reconnaissance d'une *"dignité que la culture associe au fait d'avoir formulé publiquement et de façon esthétique sont point de vue"* (p. 5).

Privilégier la dimension communicationnelle en tahitien amène les enseignantes à procéder à des simplifications linguistiques, notamment au niveau de la syntaxe (l'activité de Moea est à cet égard significatif : Chapitre 2, point 1.1.2.). La maîtrise académique du *reo* ne constitue pas à leurs yeux un impératif. Elles emploient des procédés pour ne pas contrarier, mais au contraire fluidifier les échanges (c'est notamment le cas de Mateata : Chapitre 4, point 1.3.2.2.). Elles proposent pour cela aux élèves des moyens simplifiés (registre de langue courant, tournures syntaxiques accessibles, mots-phrases, etc.). Elles favorisent les acquisitions lexicales à l'oral (par imprégnation, répétition), lesquelles leur semblent faciliter les possibilités d'interaction (une manière de faire jugée efficace par Mateata par exemple : Chapitre 1.3.1.3.), et subordonnent l'écrit (en le réduisant à un statut instrumental) au développement d'habiletés orales (Tautiare entre autres agit dans ce sens en utilisant les phrases écrites au tableau comme support à l'expression orale des élèves dans le sous-épisode 12). Elles n'hésitent pas à abaisser leurs exigences (comme Maeva par exemple : Chapitre 1, point 1.5.5.) quant à la correction linguistique des énoncés des élèves dans le but d'encourager les échanges. L'usage du tahitien a pour elles du sens dans une visée communicationnelle, c'est une langue qui se vit dans l'interaction orale et ne peut pas être

[1632] Annexe 6h, p. 1808.
[1633] Annexe 5h, p. 1482.

enseignée comme *"une langue morte"* (M-Coex838[1634]). Les enseignantes participent de la sorte à la revitalisation et la revalorisation de la langue d'origine.

2.1.2.3. L'entrée par les symboles

Nos analyses ont montré que les choix pédagogiques des enseignantes reposent sur une constante : les quatre situations analysées mettent en jeu des supports emblématiques de la culture polynésienne : une couronne de fleurs (réelle ou imaginaire pour Mateata en CP et Moea en MS), une légende locale (séance de Tautiare en CM1), une figure de la mythologie (Maui dans la légende choisie par Tautiare), un *patautau* (classe de Moea), des scènes de vie domestique (dans l'album de la séance de Maeva en CE1), les aliments du repas tahitien (séance de Mateata), des chants et comptines (lors des séances de Maeva, Moea et Mateata), une coutume traditionnelle (la fête de l'orange dans la séance de Mateata). Un ou plusieurs de ces symboles sont systématiquement mobilisés et constituent une entrée privilégiée : soit pour signifier le début et éventuellement la clôture de séance (c'est le rôle de la couronne de fleurs et du *patautau* par exemple), soit au titre de support principal des tâches (la légende et son héros ou les noms de fruits offrent le contenu sur lesquels les élèves sont incités à s'exprimer), soit encore pour contextualiser les apprentissages dans l'univers référentiel des élèves (les scènes de vie quotidienne par exemple).

Ainsi associé à des supports possédant une forte charge emblématique, l'enseignement du *reo tahiti* est intimement lié dans l'activité des enseignantes à la dimension culturelle et identitaire dont il est porteur. Nous sommes dès lors amenée à considérer que sa transmission en contexte scolaire ne se réduit pas pour elles à sa seule caractéristique linguistique. Au contraire, il nous semble qu'elles ne séparent pas la langue de la culture dont elle est la manifestation *in situ* (T-Coex695[1635] : *"Ça a une valeur, on va dire, identitaire pour ma part"*). Plus encore, elles mobilisent et développent la compétence culturelle « interprétative » (Zarate, 1986 ; Beacco, 2000) des élèves, celle *"qui permet de donner du sens social à des éléments de l'environnement, à partir de la lecture d'indices. [Elle] exist[e] à un degré plus ou moins élevé, plus ou moins conscient chez le natif, par rapport à son propre environnement culturel"* (Isani, 2004, p. 10).

Notre interprétation est confortée par l'usage que les enseignantes font, pour bonne part à leur insu, de leur corps « signifiant » : celui-ci est le véhicule de codes culturels (nous avons largement développé ce point dans les quatre portraits de la Partie III). En tant que personnes, elles sont un vecteur de concepts culturels (Isani, 2004, p. 13)[1636] :

> *"Selon Beacco (2000), les interventions émanant directement de l'enseignant de langue en tant que personne sont probablement plus déterminantes, par rapport à la dimension culturelle, que la dimension langagière de son activité. Les raisons qui expliquent ceci sont d'ordre double […]. La première concerne la relative pénurie de sources pédagogiques consacrées au volet culturel de la langue cible, ce qui fait de l'enseignant la seule source d'information devant la classe de langue. La*

[1634] Annexe 3h, p. 869.
[1635] Annexe 5h, p. 1484.
[1636] Isani (2004, p. 13) cite Beacco au sujet de l'enseignement d'une autre langue : *"Le mode de présence le plus commun est celui d'une représentation de la culture autre au moyen du discours : discours que tient l'enseignant. […] Dans ce cas, l'enseignant n'est plus, comme du côté de la langue, limité au rôle de locuteur interchangeable dont les caractéristiques individuelles sont peu pertinentes pour l'enseignement / apprentissage. […] Il est producteur d'un discours de divulgation didactique qui n'a pas grand chose en commun avec les processus de formation au langage. Le professeur de langue est aussi susceptible d'assumer un rôle de témoin, parlant alors en son propre nom, sans que ce discours à la première personne soit toujours nettement distingué d'un discours informatif non personnel. Il intervient alors à partir de son expérience de cet autre monde. (2000 : 67)"*.

deuxième raison est liée à son statut : il représente bien entendu le savoir, mais il est, en outre, culturellement rehaussé par l'aura du vécu, d'une expérience de première main."

Nous considérons les enseignantes comme les dépositaires de la culture et de ses valeurs, non pas dans une perspective statique essentialiste (qui reposerait sur des stéréotypes marqués du sceau du culturalisme[1637]), mais bien au travers d'une activité interactionnelle éminemment nuancée, dynamique, et inscrite dans des enjeux contemporains. La figure de l'oignon d'Hofstede (1980) propose une représentation de la culture en termes de couches visibles et invisibles susceptible d'illustrer des dimensions de l'activité des enseignantes que nos analyses ont révélées, à savoir la présence de symboles, de héros, de rituels, de valeurs :

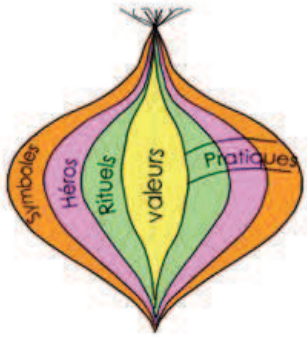


Figure 40 : L'oignon d'Hofstede (1980)

Isani en explique la lecture :

"Les trois couches extérieures représentent les pratiques, ce qui est observable, ce qui est visible : les symboles, les héros, les rituels. Au cœur de l'oignon se trouvent les valeurs culturelles qui représentent la partie cachée, la couche invisible qui conditionne la pensée et la façon d'être d'une communauté." (p. 16)

Cette définition est intéressante au regard de nos propres observations, lesquelles montrent cependant que le denier segment de l'explication mérite prudence : les valeurs d'une culture sont certes partagées par ses différents membres (en tant que porteurs du patrimoine culturel), mais elles sont selon nous à considérer comme assimilées, incorporées (dans un processus dynamique de négociation mêlant tout autant acceptation ou rejet de ces valeurs : le positionnement de Moea – Chapitre 2, point 2.2.1. – est significatif à cet égard), par les sujets à un niveau individuel (dialectique intra- et interindividuelle selon Vygotski) et orientant leur activité à ce titre (Bazin, 2008a).

2.1.2.4. La mimogestualité conversationnelle : un impensé didactique ?

Dressé presque un quart de siècle avant notre étude, le constat d'une absence de prise en compte de la mimogestualité conversationnelle dans les démarches d'enseignement du *reo mā'ohi* (Perini, 1992 ; Raapoto, 1997) semble perdurer. En effet, les prescriptions officielles adressées aux enseignants n'abordent pas cette question didactique. Par ailleurs, nous n'avons pas observé dans l'activité des enseignantes (ni dans les diverses situations de classe ou de formation professionnelle dont nous avons été témoin) de discours ou actions explicites dans ce sens. Pensée dans ces termes, la mimogestualité conversationnelle semblerait effectivement constituer un impensé didactique (ce que confirment les échanges avec les divers formateurs et enseignants rencontrés).

Cependant, bien qu'il ne fasse pas l'objet d'un enseignement explicite, ce paralangage est loin d'être absent de l'activité des professionnelles. Il est au contraire particulièrement actif et

[1637] Dans le sens où un stéréotype *"subordonne l'identité première de l'individu à celle de sa culture d'appartenance"* (Isani, 2004, p. 15).

opératoire dans les situations analysées : regards, mimiques, intonations, expressions faciales (sans même parler des gestes du corps tout entier : postures, placements, pointages, etc.) constituent un langage gestuel qui se substitue, ou s'incrémente en redondance sémantique, ou encore diffère du langage verbal (nous avons largement abordé cette dimension multimodale de l'activité dans les quatre portraits). C'est ce que nous avons qualifié de double circuit de communication dans la classe, qui permet aux enseignantes une gestion épistémique, pragmatique et relationnelle adaptée à leurs intentions et efficace de leur point de vue. Le « geste » est une parole. Aussi, nous sommes amenée à considérer que suivant les canons de la didactique occidentale, la mimogestualité conversationnelle paraît en effet ne pas être enseignée. Mais dès lors que l'on abandonne une perspective ethnocentrée pour observer l'activité des enseignantes en tant qu'organisée par leurs propres invariants opératoires, ici par le principe tenu pour vrai d'apprentissage par observation-imitation (tel que nos analyses l'ont mis au jour), une telle affirmation mérite d'être revue : en usant dans l'interaction avec les élèves des procédés infra-verbaux constitutifs de l'oralité polynésienne, elles enseignent ces codes conversationnels par modélisation (prenant le statut de règle d'action).

2.2. Le rapport aux autres

Nous nous intéressons à présent à la manière dont le concept en acte d'apprentissage par observation-imitation oriente le rapport des enseignantes aux autres, et plus spécifiquement leur rapport à l'élève en contexte. Nous conduisons cette réflexion en prenant en considération trois caractéristiques que nos analyses de leur activité ont fait émerger : l'importance du collectif, le poids de la dimension relationnelle et la codification des rapports de place.

2.2.1. L'importance du collectif et du vécu communautaire

Qu'il s'agisse de chansons, de comptines, de lecture, de prononciation, de répétition, etc., les élèves sont encouragés à partager des expériences communes, à s'entraider, à s'entraîner mutuellement. Nous avons pu voir à cet égard que les intrusions coopératives des élèves sont accueillies favorablement par les enseignantes ou bien encore qu'un temps conséquent d'échanges en collectif (alors même qu'il peut être vécu comme inconfortable) est accordé au sein de chaque séance. Parallèlement, chaque enseignante s'implique elle-même dans certaines tâches, prenant de la sorte sa place dans la communauté formée par la classe : ainsi par exemple, Maeva chante avec les élèves (épisode 37), Moea mène un *patautau* (sous-épisode 3), Mateata s'implique dans un jeu de rôles (sous-épisode 2), Tautiare prononce en même temps que les élèves les phrases qu'ils lui dictent (sous-épisodes 7 à 11 de résumé des diapositives de la légende). L'importance accordée à la dimension collective s'exprime diversement selon les professionnelles, mais demeure une préoccupation partagée. Faire ensemble, vivre ensemble, apprendre ensemble, semblent constituer une règle d'action significative de l'activité des quatre enseignantes (MO-Coex133[1638] : *"on va essayer de les socialiser hein, un max, parce que […] c'est important de rester en (Cercle avec les mains), d'être dans une collectivité"*).

[1638] Annexe 4h, p. 1114.

À travers les variations stylistiques manifestées par chacune, le développement du sentiment d'appartenance communautaire représente une vigilance générique. Le lien collectif peut être favorisé selon les cas par le traitement impartial et égalitaire des élèves, ou la constance du comportement de la maîtresse, ou bien l'indifférenciation apparente des relations interindividuelles, ou encore la valorisation de chaque personnalité composant le groupe. Quelque soit la variété des modalités relationnelles adoptées par les enseignantes dans les situations que nous avons analysées, leur souci de socialisation est permanent et orienté dans une perspective citoyenne, arrimée à des valeurs de respect, de partage, de solidarité et de soutien. Cette préoccupation partagée nous renvoie à la description par Ghasarian (2007) de la culture participative sur l'Île polynésienne de Rapa, qui se manifeste dans *"des situations de solidarité et d'entraide pour des finalités précises"* (p. 2) à propos desquelles l'anthropologue relève *"la valeur portée au fait d'être ensemble, […] la valeur culturelle d'hospitalité [et la] fonction symbolique de souder la communauté"* (p. 4). Pour l'auteur, les modes d'organisation et de gestion du collectif *"ne peuvent être compris qu'en référence à des concepts et catégories de pensées vernaculaires mettant l'emphase sur la gestion de la parole et sur la cohésion communautaire"* (p. 12). Dans les séances de LCP observées, le collectif est conçu à la fois comme une ressource pour l'action individuelle et à la fois comme un objectif à poursuivre.

Leur attachement aux valeurs communautaires nous permet également de comprendre pourquoi les enseignantes ont unanimement évoqué la gestion des temps collectifs comme des situations potentiellement à risque : conférant implicitement à ces configurations interactionnelles un enjeu culturel si important à leurs yeux, il n'est pas surprenant qu'elles y accordent une vigilance toute particulière. Il convient de préciser que les contextes de Tahiti (et plus particulièrement le district où s'est déroulée notre recherche) et de Rapa sont bien différents. Si dans les archipels éloignés, entraide et solidarité sont présentes, tel n'est pas le cas sur l'Île de Tahiti. L'activité des enseignantes prend forme dans un contexte de très forte crispation (voire de panique) identitaire autour de la perte des valeurs tahitiennes et du délitement du sentiment communautaire (la montée inquiétante des violences intrafamiliales et entre voisins en seraient le signe)[1639]. Aussi, l'attention que les professionnelles portent à ces valeurs nous apparaît d'autant plus intéressante à relever.

2.2.2. Le rapport à l'élève

2.2.2.1. Une relation interpersonnelle basée sur un principe de réciprocité

La relation interpersonnelle entre les enseignantes et leurs élèves est très variable d'une classe à l'autre et en partie dépendante du rôle que chacune joue (parfois à son propre insu) et/ou entend assumer : « maîtresse » (portrait n°3 par exemple), ou « mère » de substitution (portrait n°4), ou bien « copine » (portrait n°2), ces trois registres pouvant éventuellement fluctuer avec souplesse dans le cours d'une même séance, en fonction des indicateurs prélevés par les professionnelles. Quelque soit le positionnement relationnel adopté, toutes s'efforcent de le rendre visible à leurs élèves, par un jeu d'attitudes physiques et d'intonations principalement, lesquels prennent alors une fonction de déictiques. Les styles diffèrent profondément, notamment entre

[1639] Réflexions issues d'une communication personnelle de Marie Salaün.

recherche de proximité (c'est le cas de Mateata, Chapitre 4, point 1.1.1.) et distance formelle (dans le cas de Tautiare, Chapitre 3, point 1.2.2.1.), entre expression (Maeva, Chapitre 1, point 1.3.5.) et masquage de ses propres émotions (Tautiare, Chapitre 3, point 1.2.2.), entre personnalisation (Moea, Chapitre 2, point 1.3.3.) et indifférenciation des relations interpersonnelles (Tautiare, Chapitre 3, point 1.2.3.1.). Mais la délimitation variable de leur rôle est relative à une intention partagée : susciter et maintenir la confiance des élèves envers leur enseignante en rendant perceptibles les statuts respectifs et les rôles attendus, tout en s'adaptant en situation aux réactions des élèves.

Telle que nous l'avons observée, la relation interpersonnelle fonctionne sur un principe de réciprocité. Les manifestations de respect et d'attention sont bilatérales : des maîtresses à l'endroit des élèves, et inversement des élèves envers leur maîtresse. S'il est attendu que les élèves soient respectueux et attentifs en classe, les quatre professionnelles estiment qu'elles doivent elles-mêmes faire preuve de respect et d'attention envers eux (cette réciprocité du respect est évoquée par exemple en Chapitre 2, point 1.3.3., en Chapitre 3, point 1.2.1.2., ou en Chapitre 4, point 2.1.2.). Non pas uniquement dans un esprit donnant-donnant (ce que nous observons fréquemment en métropole), mais plutôt en cohérence avec le principe d'apprentissage par observation-imitation : les enseignantes font œuvre de monstration d'attitudes et de valeurs attendues dans la relation interpersonnelle.

2.2.2.2. La protection de la face de l'élève

Relativement aux séances de LCP, on peut penser que l'attention à la face (tout comme l'incitation à parler) peut être liée à la conscience partagée d'une insécurité linguistique chez les élèves (nous avons abordé ce point plus haut) : il nous semble que les diverses manières de protéger leur face constituent des moyens pour éviter ou amoindrir le sentiment et la manifestation de honte à s'exprimer en tahitien. Du fait que la portée relationnelle d'une telle vigilance génère en retour des effets sur la conduite pragmatique des séances et l'avancée du savoir (ce que mettent en lumière les schémas que nous avons élaborés suite à notre analyse systémique de l'activité de chaque enseignante), il est par conséquent légitime que la protection de la face des élèves soit une préoccupation majeure dans leur activité.

Protéger leur face participe aussi selon nous, d'un soutien de leur posture d'élève. Nous avons pu observer que les enseignantes (par exemple Moea, Chapitre 2, point 1.3.3.) tiennent pour vrai que leurs élèves se découragent facilement (MO-Coex795[1640] : *"face à un échec, ils ne..., ils baissent les bras"*). Leur socialisation scolaire est fragile à leurs yeux et représente pour elles un enjeu important (ce qui diffère avec le contexte métropolitain où l'absentéisme est quasiment inexistant dans le premier degré, et où le taux de décrochage précoce au collège est quatre fois moindre qu'en Polynésie française) : *"c'est mon enjeu à moi qu'ils soient présents tous les jours, que... C'est ma hantise d'avoir plein de croix dans mon registre d'appel"* (MO-Coex151[1641]). Réaliser les tâches avec succès étant susceptible de nourrir une estime de soi positive, les professionnelles mobilisent des procédés visant précisément la facilitation des tâches (comme Mateata : Chapitre 4, point 1.3. ; ou Maeva : Chapitre 1, point 1.4.3.). Les moyens différents de mettre les élèves en réussite en ajustant les exigences didactiques, en leur fournissant des ressources, des

[1640] Annexe 4h, p. 1155.
[1641] Annexe 4h, p. 1115.

indices, ou encore une méthodologie de travail, sont conçus comme des possibilités de préserver leur envie de s'engager dans les activités proposées et plus largement dans leur rôle d'élève (MO-Coex159[1642] : *"Je fais en sorte que l'enfant ait vraiment envie de... de venir et pis travailler"*). Apprendre par observation et imitation nécessitant également répétition et entraînement, nous pensons comprendre que l'ensemble des procédés multimodaux (paroles, regards, gestes, expressions faciales, artefacts, intonations, postures…) de protection de leur face déployés *in situ* contribuent à cultiver leur esprit de persévérance face aux tâches scolaires.

Chacune des quatre professionnelles procède à sa manière pour épargner à ses élèves toute situation d'embarras, en particulier vis-à-vis de leurs camarades (les occurrences en sont extrêmement nombreuses, aussi, nous n'en donnons que quelques exemples). Elles cherchent à les sécuriser par des voies différentes : en valorisant leurs tentatives de participation (comme le fait par exemple Maeva, Chapitre 1, point 1.5.2.), leurs efforts pour effectuer les tâches et leurs réussites éventuelles soit ostensiblement (c'est le cas entre autres de Mateata, Chapitre 4, point 1.1.1.1.), soit de manière égale et neutre (ce que fait Tautiare, Chapitre 3, point 1.2.3.1.) ; de manière publique (Moea, Maeva, Mateata) ou confidentielle (Tautiare) ; en individualisant ce soutien ou en gommant les différences entre élèves ; en s'adaptant à la personnalité de chacun ou en privilégiant l'équité de traitement entre les élèves, etc. Il semble s'agir là d'un geste générique du métier (dans ce contexte) que nous relions à un *habitus* social en Polynésie et que Ghasarian, (2007, p. 7) décrit ainsi : *"les comportements publics de la vie quotidienne [sont] marqués par une réserve car le risque de commettre un impair source de honte sociale est toujours présent dans les interactions sociales"*.

2.2.2.3. Place de la parole de l'enfant et apprentissage des rapports sociaux

Nous avons observé que la distribution de la parole en classe répond, du point de vue des enseignantes, à des nécessités d'ordre pragmatique, épistémique et relationnel qui peuvent varier en cours de séance. Interrogées sur cette dimension interactionnelle de leur activité, les commentaires de chacune abordent la question de la place de la parole de l'enfant dans la plus large société polynésienne. Qu'elles s'appuient sur leur expérience personnelle, sur des observations ou sur leurs représentations, toutes font état d'un schéma récurrent dans le cadre des situations interactionnelles usuelles : en famille, les enfants n'ont pas à prendre la parole, ils ne sont autorisés à parler que s'ils y sont explicitement invités et ils s'y conforment (M-Coex632[1643] : *"en famille, les enfants ne viennent pas dans nos conversations. Sauf si ce sont des conversations où on peut les intégrer, mais sinon, non. Les enfants savent qu'il faut pas qu'ils viennent comme ça dans nos..., s'installer avec nous, comme ça, et pis écouter ce qu'on dit. Non"*). Cela semble indiquer l'existence de règles sociales de partage de la parole intériorisées par les acteurs.

Nos analyses font effectivement apparaître que les élèves ne s'autorisent pas spontanément à prendre le parole dans les séances (mises à part dans quelques configurations interactionnelles clairement délimitées visant à enrôler les élèves dans la tâche, comme dans la séance de Maeva, Chapitre 1, point 1.2.4.), au contraire les enseignantes les sollicitent pour les inciter à parler. Il nous semble que cette attente d'autorisation de parole peut avoir affaire avec des codes culturels extrascolaires, ce que Rigo (2009a) exprime en ces termes : *"Il n'est pas évident de maîtri-*

[1642] Annexe 4h, p. 1116.
[1643] Annexe 3h, p. 860.

ser les règles de distribution de la parole selon l'école, à partir des règles de distribution de la parole qui sont celles de la culture océanienne de l'apprenant" (p. 88). Dans une perspective d'acculturation scolaire, les enseignantes se trouvent en situation de faire en sorte que les élèves ne se sentent pas étrangers aux situations d'allocution du fait des règles tacites qui régissent l'échange et qui obéissent à des logiques culturelles spécifiques différentes (Rigo, 2009a). Dans les situations étudiées, ce sont elles qui dirigent le jeu des échanges par une position haute, la distribution du droit de parole et le rappel des règles de demande de la parole, marquant ainsi les rapports sociaux en usage. Dans l'échange pédagogique, elles inculquent en acte un comportement interactionnel culturellement attendu. À propos de l'organisation sociale de la parole en Océanie (Nouvelle-Calédonie et Tahiti), Juster (2010, p. 53) relève qu'à Tahiti, *"n'importe qui ne peut pas dire n'importe quoi à n'importe qui, n'importe comment et n'importe où"*. Ce constat vaut sous toutes les latitudes, mais il est pour l'auteur très marqué sur les terrains qu'il étudie. Les prises de parole sont organisées selon une hiérarchie sociale établie par ordre décroissant d'autorité. S'exprime en premier le pasteur, vient ensuite le tour des aînés, puis celui des hommes, des femmes, des jeunes, et pour finir, des enfants. Au niveau des classes, la diversité de statuts est bien moindre (le maître, l'enfant), mais la hiérarchie sociale est respectée dans l'interaction.

Dans l'espace public polynésien (réunions bibliques, conseil municipal…), des règles tacites régissent la distribution de la parole. Ghasarian (2007) indique que dans ces configurations, la parole publique est rituelle et que la prise de parole est *"orchestrée socialement et sous-tendue par un système de représentation de la réalité"* (p. 1). Très importante en Polynésie pré-européenne, la parole publique ritualisée était confiée aux excellents orateurs, marquant ainsi une certaine expression du pouvoir. Une forme de cette parole rituelle, valorisée socialement, perdure à l'époque contemporaine : *"De façon significative, les fonctions statutaires importantes dans la société locale (pasteur, diacre, maire, président(e) d'une association locale, etc.) exigent des qualités d'orateur"* (p. 2). Pour Ghasarian (2007, p. 3) :

> *"Les cultures dites à tradition orale ont, de fait, toujours donné une importance particulière à l'usage publique [sic] de la parole. C'est aussi pourquoi, dans ces mêmes cultures, la lecture d'un texte écrit peut poser de nombreux problèmes à l'orateur même si celui-ci sait lire. Il est frappant de voir à Rapa, lors des services au temple par exemple, le contraste entre la difficulté qu'un orateur peut avoir à lire un des versets de la bible face aux fidèle, tâche qu'il exécute d'une voix hésitante, monotone et sans inspiration (même si ce texte a été lu et relu en privé en prévision du moment), et la parole fluide et enthousiaste de ce même orateur lorsqu'il improvise son discours face aux mêmes fidèles. Cet aspect renvoi [sic] à l'apprentissage par l'observation, l'imitation et l'expérience, une dimension cruciale de la socialisation au sein des cultures qui n'ont [pas] développé l'écriture."*

Cette perspective, pour intéressante qu'elle soit dans un contexte tels que l'île de Rapa, mérite d'être ramenée au contexte qui est le nôtre : l'écrit y est bien présent depuis de nombreuses décennies maintenant et conditionne en grande partie la réussite scolaire et plus largement sociale (même s'il ne la garantit pas), ce qui pour autant n'obère pas la puissance du principe d'observation-imitation tenu pour vrai sur l'apprentissage.

2.2.3. La codification des rapports de place

2.2.3.1. Du temple à l'école : analogie des rapports de place

Nos analyses ont mis en évidence l'importance de l'expérience religieuse personnelle des enseignantes et son influence sur leurs manières d'enseigner. Le pasteur incarne pour elles une

figure d'autorité[1644] (ce que l'intégralité de nos lectures semble confirmer concernant le statut symbolique qui lui est attribué dans la société polynésienne[1645]) eu égard à sa maîtrise du « *reo* pur », à ses qualités d'orateur, à l'étendue supposée de son savoir et à sa diffusion de principes moraux et normatifs. Toujours Polynésien, il est un personnage social fondamental : *"les opinions énoncées dans ce contexte religieux ont toujours une connotation normative et moralisante. […] La surenchère de la vertu en jeu dans les discours répond pleinement aux attentes culturelles dans la sphère publique"* (Ghasarian, 2007, p. 7). Par sa parole ritualisée, le pasteur est en situation de pouvoir social implicite (il incarne la médiation humain-divin) : la prière remplit *"une fonction sociale dans la mesure où elle extériorise des hiérarchies interindividuelles parmi les participants de la situation"* (p. 3). À propos du couple formé par le pasteur et sa femme (laquelle organise à ce titre des activités œcuméniques), Malogne-Fer (2013) indique : *"La suprématie de l'hétéronormativité est d'autant plus forte que la paroisse est pensée par analogie au modèle familial, le « couple pastoral » étant comparé à des « parents » (*metua*) qui « nourrissent » spirituellement, soutiennent, encouragent et exhortent « leurs » paroissiens"* (p. 192). Les participantes à notre recherche étant de sexe féminin, il nous semble intéressant de relever que pour Malogne-Fer (2013), les femmes pasteures se montrent *"les plus sensibles au maintien de la cohésion communautaire"* (p. 200), ce qui résonne avec l'attention que les quatre enseignantes portent à la préservation du sentiment d'appartenance au collectif dans les séances de LCP. Plus largement, il nous semble que leur expérience religieuse a été l'occasion d'observations ayant nourri leur apprentissage (par imitation) informel du métier.

À l'échelle de l'école, c'est au directeur puis aux enseignants que les élèves et leurs parents accordent une place similaire, ce que traduit une des professionnelles en ces termes : *"Ce que dit le maître, c'est parole d'évangile. […] "Tu fais attention à ce que Monsieur ou Maîtresse dit", parce que c'est eux qui détiennent le savoir"* (MO-Coex703[1646]). L'analogie opère puissamment sur le système des rapports de place en classe. Les taxèmes verbaux sont à cet égard révélateurs du rapport au maître : *« Monsieur »* ou *« Madame »* (sans patronyme), *« Maîtresse »* (sans déterminant, en tant que nom propre référé au statut) constituent des appellatifs exprimant l'acceptation tacite des statuts asymétriques. Les séances de LCP analysées sont remarquablement absentes de toute occurrence de déstabilisation de cet ordre socialement établi. Nous n'avons en effet repéré aucune tentative des élèves pour contester la position haute de leur enseignante, que ce soit au niveau des ouvertures et clôtures d'épisodes, au niveau du territoire des interactants, ou au niveau de leurs faces réciproques. Les incidents interactionnels ne semblent pas relever du désir des élèves de revendiquer une place différente dans la relation, ils sont liés d'une part à une maîtrise linguistique lacunaire du *reo*, et d'autre part à une difficulté à s'assumer comme interlocuteur dans la situation. Les seules occasions où des élèves s'adressent un auto-*FTA*[1647] (qui ap-

[1644] Cette conception semble plus largement partagée que par les seules enseignantes de notre recherche. Citons par exemple une formatrice spécialiste des LCP au cours d'un de nos échanges : *"Un pasteur, il a la science infuse, hein. Un pasteur prêche et tout le monde l'écoute, hein. Parfois, je suis arrivée à faire mes animations pédagogiques à destination des parents […] où j'ai un pasteur. Parce que quand le pasteur il dit quelque chose, tu ne contredis pas ! Non non ! Lui il sait, lui il sait tout !"*.

[1645] Malogne-Fer (2013) ou Ghasarian (2007) parmi de nombreux auteurs relèvent l'importance de la vie religieuse en Polynésie française : la population est en très grande partie pratiquante, les enfants fréquentent « l'École du dimanche », il est d'usage de faire une prière à l'ouverture des repas, dite par la personne la plus sage ou la plus impliquée dans les affaires religieuses, les fêtes paroissiales sont très suivies, etc.

[1646] Annexe 4h, p. 1150.

[1647] Il s'agit des extraits où des élèves retardataires, interrompant le début de la séance, présentent leurs excuses à Tautiare.

pelle en principe réparation de la part de l'interlocuteur) résident dans des manifestations de politesse convenue (auxquelles l'enseignante ne répond d'ailleurs que par un faible hochement de tête sans chercher à réparer, marquant ainsi le maintien de sa position haute). Bien que nous n'en ayons pas été directement témoin, il semblerait que certains élèves deviennent chahuteurs une fois collégiens, particulièrement défiants par rapport aux enseignants (locaux ou métropolitains). Les témoignages recueillis par Salaün & Le Plain (2018) font état de nombreuses « incivilités » scolaires au collège. Ce sont des attitudes qui sont observables dès l'école primaire en métropole mais remarquablement inexistantes dans toutes les situations que nous avons observées sur notre terrain d'enquête (nous avons eu l'occasion d'aller dans d'autres classes) et notamment dans les séances que nous avons analysées.

2.2.3.2. La codification corporelle des rapports de place

Nos analyses ont mis en visibilité l'importance majeure que revêt le corps des enseignantes dans l'instauration-perpétuation des rapports de place (Chapitre 1, point 1.1. ; Chapitre 2, points 1.2.1. et 1.2.2. ; Chapitre 3, point 1.2.1. ; Chapitre 4, point 1.2.1.3.). Au-delà des statuts et rôles inhérents au contrat didactique (maîtresses et élèves sont réunis à l'école, les premières pour enseigner et les derniers pour apprendre), les rôles sociaux à jouer dans la communauté culturelle formée par la classe sont symboliquement représentatifs des rapports de place dans la plus large sphère sociale. Par de nombreux procédés, les enseignantes incarnent physiquement une figure d'autorité à laquelle les élèves accordent en retour leur respect : positionnement, déplacement, évocation posturale (en référence à une figure mythologique), jeu proxémique, gestuelle, regard, gestion de l'espace, etc. (nous ne les énumérons pas tous, ils sont développés dans les portraits en Partie III)[1648].

En tant qu'il s'articule au principe tenu pour vrai d'apprentissage par observation-imitation, l'ensemble de ce langage corporel est puissamment signifiant. L'usage plus ou moins conscientisé d'un double circuit de communication (aux niveaux verbal et infra-verbal) lors de séances d'enseignement des LCP est particulièrement opérant en termes de transmission culturelle : il permet de dialectiser rapport à l'objet d'enseignement et rapport aux autres en faisant en sorte que *"l'accès à la diversité linguistique passe aussi par l'accès à la diversité des rapports culturels à la parole"* (Rigo, 2009b, p. 303). Loin d'être figée et statique, la transmission par les enseignantes des codes culturels est profondément stylisée, prenant ainsi des formes variables. Nous pensons que ces variations interindividuelles peuvent être mises en relation avec le double héritage culturel en contexte scolaire. Nous avons vu que les situations d'allocution en classe et hors de l'école diffèrent, car elles ne répondent pas aux mêmes règles de distribution de la parole, ni aux mêmes attentes vis-à-vis de l'enfant ou de l'élève (voir *supra* dans ce Chapitre le point 2.2.2.3.). La conciliation, l'hybridation de ces deux référentiels conduit les enseignantes à mobiliser des procédés multimodaux qui leur sont propres et qui visent à créer une forme de passerelle pour les élèves : ainsi modulent-elles les modalités relationnelles (proximité / distance ; personnalisation / indifférenciation ; constance / adaptation …), les rôles endossés (mère / copine / maîtresse ; modélisation / délégation du rôle de modèle…), l'espace de parole (imposition / suspen-

[1648] Il est à noter que la pratique du châtiment corporel, qui a longtemps été la norme localement, reste très présente dans les familles mais a disparu de l'école.

sion des règles de prise de parole ; expression collective /individuelle…), et le statut de la langue (langue enseignée / langue d'enseignement).

Les modulations qu'elles opèrent avec souplesse participent à l'indigénisation de la forme scolaire. Ce faisant, elles instaurent l'espace d'apprentissage comme celui d'une migration qui doit permettre à l'élève océanien de maîtriser les deux cultures pour mieux les dépasser, de développer une *"conscience sociale qui lui permet de négocier sa propre identité pluridimensionnelle"* (Rigo, 2009b, p. 306). En cela, elles font preuve d'éthique au sens où *"l'éthique n'est pas le respect de normes particulières, mais le respect comme norme"* (Rigo, 2009b, p. 300).

Synthèse

L'élucidation des codifications observées nous a permis de remonter à un invariant opératoire puissant dans l'activité des enseignantes. Ce concept en acte nous est apparu comme un principe central pour comprendre les configurations culturelles interactionnelles étudiées, impactant à la fois le rapport à l'élève, le rapport au savoir et à l'apprentissage, le rapport à l'objet d'enseignement et le rapport au corps en classe (éducation du regard, de l'attention) : les Tahitiens apprennent par observation et imitation. Il s'agit là d'un principe tenu pour vrai implicite, mais profondément opératoire.

Au-delà des variations stylistiques interindividuelles, nous avons pu repérer que le rapport à l'objet d'enseignement linguistique des LCP est très fortement marqué d'une part par un rapport inhibé des élèves (et parfois des enseignantes elles-mêmes) à la langue d'origine, et d'autre part par un éventuel sentiment d'incompétence didactique. Face à cette puissante résistance, le *reo tahiti* est transmis dans une visée communicationnelle adossée à des emblèmes culturels et des modalités interactionnelles trouvant leurs sources en dehors de l'école pour lui donner son sens. Un double circuit de communication (verbal et infra-verbal) permet concomitamment de mettre au travail des contenus linguistiques et culturels inscrits dans des questions de rapport de place. Les rapports sociaux instaurés en classe (hiérarchie sociale, importance du vécu communautaire, protection de la face, distribution codifiée de la parole…) sont symboliques de la place de la parole ritualisée et des rapports sociaux en usage dans la sphère culturelle locale (particulièrement dans la sphère religieuse). Sans en être une exacte réplique statique, ces modèles sont modulés par les enseignantes qui les métissent avec les exigences de l'école : elles mobilisent des ressources multimodales pour faciliter la migration de l'élève entre les deux univers référentiels.

Chapitre 2 – Chapitre conclusif

L'analyse des dimensions partagées de l'activité d'enseignement des LCP des quatre enseignantes nous permet de nous interroger sur ce que l'on peut comprendre de ce qui est important pour elles dans ces configurations interactionnelles culturelles, lesquelles possèdent des traits de généricité au-delà des variations stylistiques interindividuelles. Nous avons identifié un invariant opératoire dans les quatre activités analysées, celui d'apprentissage par observation-imitation. Étroitement lié à la notion polynésienne de « *ite* » (que nous présentons *infra*), ce concept en acte

canalise en quelque sorte les manières de faire et les formes d'enseignement du *reo tahiti* que nous avons observées. À la suite d'une définition des caractéristiques du « *ite* », nous proposons de monter en généralisation dans ce chapitre conclusif, en dialectisant le principe d'apprentissage par observation-imitation et le modèle É-P-R (Vinatier, 2016) : en quoi les différents formats interactionnels des quatre situations investiguées rendent-ils compte de la présence et de la dimension opératoire du « *ite* » ?

1. Une notion féconde pour élucider les formes d'enseignement des LCP

1.1. Une conception de l'apprentissage référée à la notion de « *ite* »

Le principe d'apprentissage par observation et imitation, bien qu'implicite, fonctionne de manière très puissante dans les séances d'enseignement des LCP et fait écho à la notion polynésienne de « *ite* ». « *Ite* » est un terme polynésien polysémique qui signifie à la fois savoir, voir, entendre, sentir, comprendre, témoin (ayant fonction de verbe et de substantif, *ite* peut être combiné à d'autres mots pour étendre son sens). Pour définir cette notion, nous reprenons ici les propos d'une personnalité locale estimée pour son érudition, un *matahiapo* (par ailleurs enseignant, directeur d'école et ancien ministre de l'environnement) évoquant[1649] les modalités de transmission et la conception de l'apprentissage référées au « *ite* »[1650] comme *"la transmission du savoir par "je vois, j'exécute et maintenant je sais""* :

> *"À chaque fois, tu as celui qui sait, qui te montre, et il faut que tu voies. […] Y'a pas de démonstration intellectuelle chez nous. […] Tu auras toujours à côté de la tradition orale quelqu'un qui va te montrer comment ça se fait. […]. Je sais, j'ai vu, et je sais comment ça marche. J'ai vu ite, c'est ça. Ite, faut voir. […]. Dans mon apprentissage, il y a bien eu une personne, une action et un produit. J'intègre ça comme étant un référent de ma représentation mentale. […] Si tu as pas vu, si t'as pas le voir, tu peux pas avoir le savoir. C'est pas possible. […] C'est toujours "je te montre" avec quelqu'un qui te dit comment est-ce qu'on exécute, et qui va valider ou invalider ton produit. […] Donc cette phase de transmission, au bout j'ai ma représentation mentale. 20 ans après, 30 ans après, il est toujours là, ça ne bouge jamais, parce que la personne m'a donné le verbe d'action, je l'ai exécuté, et aujourd'hui, c'est ancré. C'est définitivement figé. […] Et c'est tellement beaucoup plus simple, et c'est tellement, j'allais dire c'est tellement naturel de passer par ça ! […] On me demande pas d'inventer la poudre, c'est la personne qui sait qui me montre comment on fait."*

Ainsi conçu, l'acte de transmission est incarné : il convoque un expert (« une personne ») qui fait une démonstration (« une action ») intentionnelle de réalisation d'un objet (« un produit »). L'observation attentive (le « *ite* ») de ces trois éléments fondamentaux permet à l'apprenant de conceptualiser l'objet de savoir en passant par la reproduction des gestes observés (« une représentation mentale »). L'apprentissage est effectif lorsque le « produit », et non le geste, est sanctionné positivement (« validé ») par l'expert. En l'absence de validation, l'apprenant répète le geste jusqu'à obtention du produit reconnu comme acceptable par cet expert. C'est la situation initiale d'observation, incarnée *via* un expert, qui sert d'ancrage (« un référent ») pour une remobilisation ultérieure de l'objet de savoir par l'apprenant. La mobilisation du « *ite* »

[1649] Les propos cités ici sont issus d'une discussion imprévue survenue pendant la pause méridienne d'une session de formation continue à laquelle nous avons assisté lors de notre troisième séjour (mars 2017). Devant la richesse des échanges, nous avons sollicité et obtenu l'autorisation d'un enregistrement audio. Nous avons par la suite reçu l'aide précieuse pour la transcription, de Samantha Bonet, conseillère pédagogique LCP et responsable du pôle plurilingue de la DGEE. Nous leur sommes très reconnaissante de ce généreux partage.

[1650] La transcription de l'ensemble de l'entretien figure en Annexe 7 (pp. 1882-1888).

nous permet de comprendre l'articulation du concept en acte d'apprentissage par observation-imitation aux règles d'action, de prise d'information de contrôle de chacune des enseignantes en lien avec l'objet d'apprentissage (explicite ou implicite) de son activité.

1.2. Une conception obsolète de l'apprentissage ?

Notre *matahiapo* attribue l'échec des élèves à une dévalorisation, selon les canons de la didactique occidentale, de cette démarche locale et traditionnelle d'apprentissage basée sur l'observation d'un modèle, l'imitation d'un expert et la répétition du geste :

> *"L'échec scolaire, aujourd'hui, repose principalement sur le fait que entre celui qui sait, aujourd'hui qui est l'instit, et le gamin qui doit le réceptionner, avoir une représentation... Quand tu fais ta séance magnifique en termes de qualité de la structure, et au bout, le gamin, il acquiesce, une semaine après je me dis... Mais comment veux-tu qu'il aille chercher, puisque dans sa tête y'a pas de représentation mentale ? Y'a pas d'image. […] On est dans une démarche de résultats et on n'est pas du tout dans une démarche d'apprentissage. […] il peut pas conceptualiser. Et il pourra pas le faire si y'a pas cette phase de "on m'a montré, j'y ai été, je l'ai machin, et au bout, je suis capable de." […] Si tu ne vois pas, tu peux pas avoir le* ite*, tu ne peux pas intégrer ce que tu as vu. […] Dans nos cours [i.e. en classe], on oralise, on oralise, on oralise. Oui, c'est bien, mais il faut descendre à l'autre niveau, il faut montrer. ".*

Aussi préconise-t-il de revenir aux origines étymologiques et conceptuelles du « *ite* » pour puiser dans des modalités pédagogiques ayant historiquement et culturellement fait leurs preuves, et ainsi favoriser l'apprentissage des Polynésiens :

> *"il faut revenir au sens des mots qui sont utilisés. C'est* ite*,* ite *c'est un savoir mais c'est en même temps voir. Et si tu fais pas ce travail-là de montrer, on n'y arrivera pas ! […] Et dans cette approche-là, ce sont des opérations où on témoigne de quelque chose, on est témoin de quelque chose. Et en* reo ma'ohi*, témoin se dit aussi* ite*. C'est le même mot. Donc je suis témoin, parce que j'ai vu, que je sais. […] C'est le même mot, ça a du sens. Donc il faut revenir à ce terme-là,* ite*. Pourquoi est-ce qu'une société qui a évolué, une civilisation qui a ses lettres de noblesse, notamment avec ses voyages transocéaniques, avec peu de mots, enfin par rapport à notre vision aujourd'hui, ils ont été capables d'aller aussi loin ? Peut-être qu'on est en train de banaliser ce qui a pas lieu ?"*

Notre analyse de l'activité des enseignantes révèle des traces de cette notion de « *ite* », mais un « *ite* » hybridé, métissé, en ce sens qu'elles y agrègent d'autres références, d'inspiration davantage occidentale au regard des attendus scolaires contemporains : un processus syncrétique et créatif d'indigénisation de la forme scolaire leur permettant de concilier un double héritage dans une co-activité de transmission-création de la culture. La mobilisation du regard, les codifications gestuelles, les pointages, les procédés de modélisation-répétition, etc. que nous avons observés montrent à quel point les dimensions du voir et du faire dans la transmission du savoir importe pour les enseignantes lorsqu'elles enseignent les LCP.

2. L'apprentissage par observation-imitation éclairé par le modèle É-P-R

2.1. Modélisation de la situation d'enseignement des LCP à un niveau partagé

Il peut être intéressant d'examiner en quoi les enjeux d'ordre épistémique, pragmatique et relationnel repérés dans les formats interactionnels des quatre séances analysées rendent compte du rôle joué par la notion de « *ite* » dans la structuration de l'activité des enseignantes. Comment le principe tenu pour vrai d'apprentissage par observation-imitation permet-il de comprendre la

conceptualisation par les enseignantes, à un niveau partagé, des situations d'enseignement des LCP ?

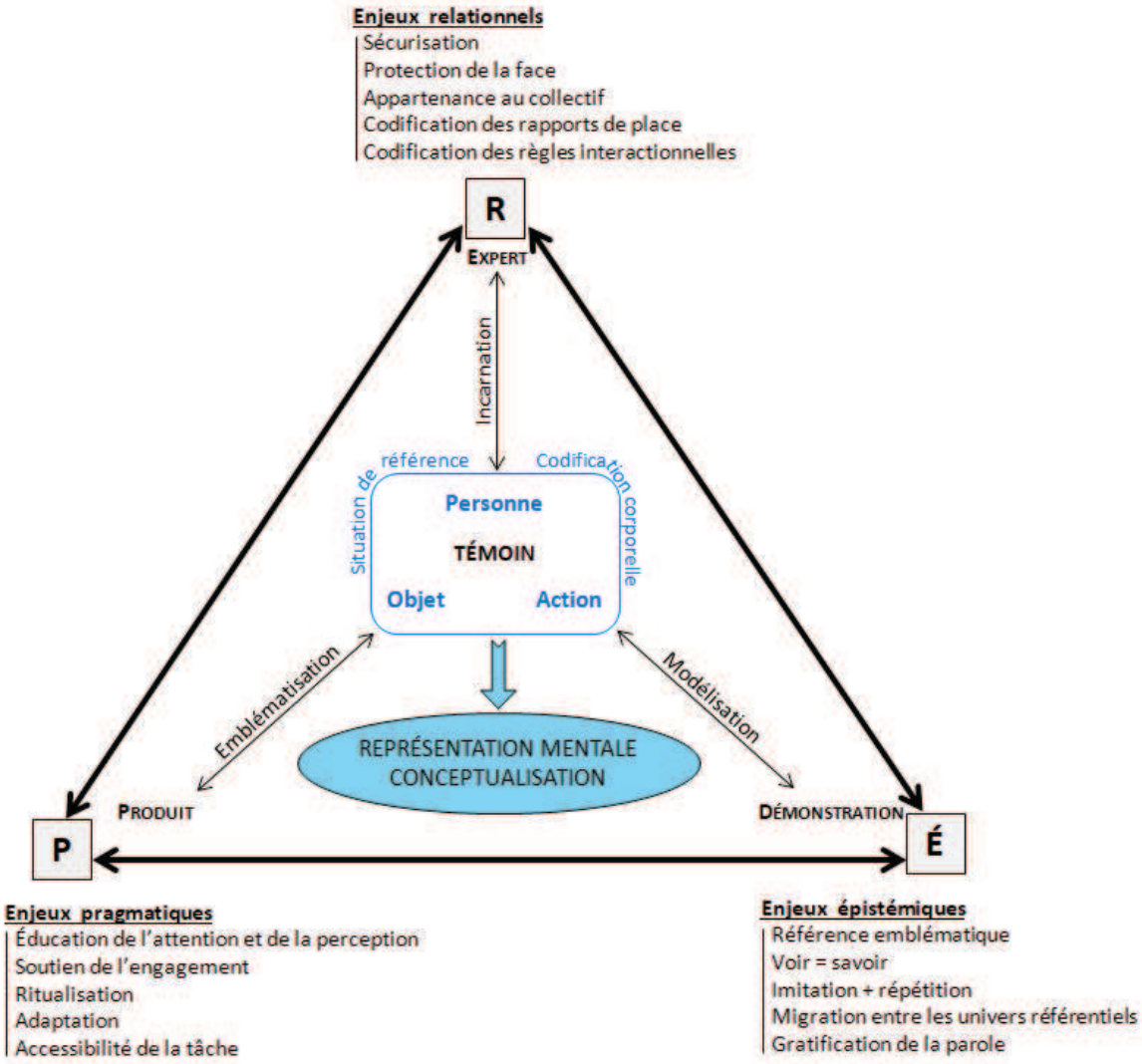


Figure 41 : Modélisation de la présence du « *ite* » dans l'activité d'enseignement des LCP

Nous schématisons ci-dessus (Fig. 41) les traits génériques de l'activité en nous appuyant sur la définition du « *ite* » (telles que présentée ci-dessus) et notre repérage des formats singuliers d'interaction (tels que les schémas de chaque portrait, eux-mêmes construits en intégrant dans le modèle É-P-R les caractéristiques des schèmes mobilisés, rendent compte de la structuration de l'activité à un niveau individuel).

Cette mise en perspective, modélisant la conceptualisation par les enseignantes à un niveau générique, permet de repérer les contours de la configuration interactionnelle culturelle des situations d'enseignement des LCP. La lecture de la Figure 41 nous invite à retenir les caractéristiques suivantes :

- L'apprentissage des élèves s'origine dans une situation de référence mettant en scène un artefact (matériel ou symbolique) emblématique et la modélisation (par démonstration) de la réalisation de la tâche porteuse du savoir visé par une personne experte incarnant ce savoir : l'articulation de ces trois éléments avec l'imitation du « geste » attendu imprime chez l'élève une représentation mentale lui permettant de conceptualiser la tâche (objet, propriétés, relations, action, transformation de l'objet…) ;

- L'apprentissage nécessite une éducation de l'attention et de la perception (regard et corps) de l'élève pour observer et repérer les déterminants de l'action efficace à reproduire : le savoir s'acquiert par l'expérience sensible (voir, entendre), l'identification d'indices (visuels et sonores) pertinents, puis par réitération de la réalisation de la tâche. La démarche de modélisation-répétition requiert à la fois accessibilité de la tâche, ritualisation, adaptation et soutien sécurisant de l'engagement de l'élève ;
- Le savoir à acquérir fait écho à un savoir culturel local de nature emblématique : le sens de ce savoir découle de sa contextualisation et de la possibilité d'une continuité entre les univers référentiels (scolaire et extrascolaire) ;
- L'usage codifié de son corps par l'enseignant et le jeu proxémique sont significatifs des rapports de place et des règles interactionnelles à intégrer et à respecter : les codifications gestuelles sont symboliques d'un savoir social de référence en usage dans la communauté, leur observation attentive est source implicite d'apprentissage pour les élèves ;
- En matière linguistique, la parole de l'élève est gratifiée en tant qu'elle montre l'exemple pour les autres (rôle modélisant) ou prouve l'engagement dans la tâche (esprit de persévérance) : la protection de la face de l'élève soutient son estime du soi locuteur ;
- Les contenus à la fois culturels et linguistiques des LCP convoquent le sentiment d'appartenance communautaire à la fois comme finalité et comme moyen d'accès au savoir visé.

2.2. La gratification de la parole en séance de LCP

Nous opérons cette modélisation ci-dessus sur la base de l'observation de quatre situations éclairées par des commentaires recueillis de manière formelle ou informelle. Tout en nous gardant de généraliser abusivement, il nous semble néanmoins pertinent de mettre en perspective nos interprétations avec des propos de formateurs spécialisés (de la cellule LCP, puis du pôle plurilingue de la DGEE). Leur expérience, dépassant les frontières de la seule île de Tahiti, nous procure une opportunité d'évaluer l'éventuelle résonnance de nos analyses à un niveau plus largement partagé. À cet égard, quatre points peuvent être soulignés. Le premier concerne le concept en acte d'apprentissage par observation-imitation, lequel est évoqué et promu en formation sous le terme didactique de *"pédagogie de projet"* avant d'être défini ainsi : *""donner à voir" pour que l'enfant puisse mettre des mots sur les actions, sur les choses, etc, pour pouvoir après le transférer dans une situation authentique"*. Nous y retrouvons les dimensions de situation culturelle de référence, de monstration (convoquant le « *ite* ») et de continuité des apprentissages dans la double migration vers l'intérieur et vers l'extérieur de l'école.

Le second élément se rapporte à la transmission implicite des rapports de place. Au cours d'un même entretien impromptu avec deux formatrices, nombreux ont été les propos convergents relatifs à l'apprentissage des rapports sociaux par une forme de mimétisme tacite dans la manifestation du respect dû aux aînés :

> *"C'est dans la culture, hein. C'est culturel, les enfants sont gentils. Les enfants polynésiens sont gentils" ; "C'est dans la nature du Polynésien" ; "le respect qu'on avait appris avec [les grands-parents], c'est vraiment, c'est l'aîné c'est celui qui doit être..., bah c'est le plus respecté dans la famille. Ça a toujours été comme ça chez nous. Je vais jamais répondre à quelqu'un de plus âgé […], même s'il a tort, même s'il m'énerve, je vais jamais lui répondre. Ça, oh, ça, au grand jamais !".*

Dans les aires polynésiennes où le contact avec la culture européenne a été moindre, l'enseignant représente une figure d'autorité ostensiblement respectée :

> *"C'est vrai que les enseignants, c'est pire dans les îles. Dans les îles, c'est le roi. L'enseignant, c'est peut-être parce que c'est celui qui est considéré comme celui qui sait tout ? […] Ils vont t'emmener du poisson tous les jours, ils vont te donner des perles... [...] Parce que y'a encore peut-être, ces traditions ou ces liens avec la génération antérieure, les grands-parents..." ; "dans les îles, [les enfants] sont encore plus respectueux, ah oui !".*

Y compris sur l'île de Tahiti, une différence sensible semble se manifester entre élèves natifs de Polynésie française et élèves occidentaux :

> *"quand tu prends des classes mixtes (...) quand y'a* fifty/fifty popaa *et Tahitiens (...), bah c'étaient toujours les petits* popaa *qui avaient tendance à nous tenir tête. Peut-être parce qu'on n'était pas l'enseignant de la classe ? Mais ceux qui perturbaient un peu les groupes, c'étaient plus les petits* popaa*. Ils disaient "Non, moi je sais faire ! T'as pas besoin de m'apprendre !", voilà"*[1651].

L'ensemble de ces propos semble confirmer que la codification des rapports de place permet une transmission intergénérationnelle de ceux-ci.

La dimension culturelle et contextualisée des apprentissages de LCP constitue un troisième point. Les formatrices soulignent le souci pédagogique permanent de cette inscription culturelle localisée :

> *"on essaie déjà de bâtir des choses en lien avec la culture et l'histoire d'une île, parce que d'une île à l'autre, ça change. Et on fait toujours apparaître ces choses culturelles dans nos albums parce que c'est que comme ça en fait, qu'on peut transmettre finalement ces connaissances culturelles aux enfants […]. […] ça peut être un savoir-faire, ça peut être un héros légendaire, ça peut-être un savoir-être […]. Mais je pense que la majorité de la littérature de jeunesse […] met un peu en évidence ces aspects culturels au travers des albums" ; "Généralement, on fait toujours, nos apprentissages sont toujours menés en lien avec l'ancrage culturel. Enfin en tous cas, on essaie au maximum. (...) On se pose pas vraiment la question. C'est naturel. Chez nous, c'est normal que ça doit être fait dans la culture de l'île où on enseigne. […] Dans nos situations, nos outils, on essaie au maximum, enfin pas, on n'essaie pas, c'est... on fait comme ça, c'est naturel. […] Bah c'est des références culturelles que l'on a, finalement hein, que l'on a intégrées, qu'on essaie de partager".*

C'est ainsi que se transmettent des valeurs, par exemple de solidarité et d'appartenance culturelle et familiale (ici, à propos d'un album) : *"c'est-à-dire que dans* 'Urau *par exemple, ce lien familial que l'on a, va faire que parce que tu es ma sœur ou tu es mon frère, alors il faut absolument te préserver. Donc on va aller chercher, on va parcourir toutes les îles, tous les archipels pour aller chercher un remède. Donc c'est au travers des albums qu'on peut transmettre aux enfants".*

Le quatrième aspect se rapporte à la gratification de la parole en séance de LCP. Une formatrice évoque sa propre expérience de locutrice non native pour souligner que le manque ou l'absence de maîtrise linguistique du *reo* est *"un facteur d'exclusion"* :

> *"les* tahu'a*, les personnes qui savent, les* ta'ata'ite *[ceux qui savent], bah tu sais ils donnent pas à n'importe qui, ils ne transmettent pas à n'importe qui. […] parce que si tu parles pas, c'est fffff. Voilà, qu'est-ce qu'on va venir t'apprendre ? Qu'est-ce que tu veux que je t'apprenne, moi ? C'est ça, en fait. Et moi, je suis passée, justement par ces étapes-là, des personnes qui m'ont exclue, pas méchamment, mais voilà, qui avaient jugé que je n'avais pas droit au savoir parce que je connaissais pas ma langue. Bah il fallait que je montre, hein, que je voulais apprendre !"*

L'esprit de persévérance est implicitement encouragé et la conquête de la maîtrise linguistique aboutit à une reconnaissance sociale signant l'appartenance à la communauté culturelle :

> *"Aujourd'hui c'est l'effet inverse, c'est eux qui viennent vers moi. Voilà, autrefois, c'est eux qui avaient, qui étaient détenteurs d'un savoir. Aujourd'hui, moi je ne détiens pas de savoir, mais j'ai quand-même une expérience qui a fait que j'ai montré que je voulais savoir, je suis passée les voir, j'ai appris, donc aujourd'hui, j'estime quand-même pouvoir avoir un minimum de respect, on va dire, intellectuel. Et c'est le cas".*

[1651] Au passage, nous nous permettons de souligner que la formulation *"*fifty/fifty popaa *et Tahitiens"* est révélatrice d'un répertoire plurilingue communément mobilisé dans des procédés de *code switching* ou de *code mixing*.

L'autorisation à accéder progressivement à des tâches valorisantes dessine une forme de rite initiatique significatif d'un processus de reconnaissance sociale :

> *"c'est comme ça que j'ai appris le* reo tahiti*, finalement. C'est que j'étais bénévole au* Heiva rima'i *[*heiva *des artisans] pendant plus de dix ans, où en fait je voulais apprendre à tresser les chapeaux et tout ça. Mais avant d'apprendre à tresser les chapeaux, […] j'étais obligée de décorer. Qui dit décorer, dit faut aller couper les* ni'au*, faut tirer les bâches, faut cacher les défauts. C'est des trucs, des tâches secondaires, quoi, que t'as pas envie de faire, tu vois ? Bah si, il fallait que j'y aille tous les jours et tous les mois de juillet, j'étais bénévole au* Heiva *des artisans où j'avais les aînés donc qui étaient des aînés et* tahu'a*, où petit à petit, c'est encore au bout de cinq ans que j'ai commencé à toucher à une aiguille pour faire un* tifaifai*".*

L'apprentissage de la langue est fortement corrélé à la transmission de la culture. Ainsi gagne-t-on culturellement *"en savoir, en expérience et en légitimité"*. L'évocation de ce processus de gratification de la parole en tahitien semble confirmer nos observations au niveau de la classe lors des séances de LCP, et montre la très forte intrication entre les enjeux de transmission du savoir (pôle É), de modalités d'accès à ce savoir (pôle P) et de reconnaissance sociale et de rapports de place (pôle R).

SYNTHÈSE

Le principe tenu pour vrai d'apprentissage par observation-imitation fait écho à la notion d'« *ite* », féconde pour élucider les formes d'enseignement des LCP que nous avons observées. L'examen de cette notion mettant au centre de l'apprentissage une situation de référence incarnée par un expert réalisant une démonstration, confirme la puissance opératoire du concept en acte mis au jour. Une modélisation de l'activité d'enseignement des LCP à un niveau partagé par les quatre enseignantes montre l'extrême intrication des enjeux épistémique, pragmatique et relationnel dans leur activité visant à transmettre de manière codifiée et plus ou moins explicite des contenus linguistiques et culturels (ce qui se traduit notamment dans une forte gratification de la parole). Toute vigilance gardée eu égard à notre faible échantillon, la mise en perspective des représentations d'autres professionnels avec nos propres interprétations semble confirmer ces dernières.

CONCLUSION

Au terme de notre analyse transversale, nous avons pu mettre en évidence des éléments culturels partagés, de manière plus ou moins explicite et consciente mais néanmoins puissamment opératoire, dans l'activité d'enseignement des LCP telle que nous l'avons observée. Il nous reste maintenant à en tirer profit pour examiner les apports de notre travail doctoral à plusieurs niveaux : l'enseignement des LCP, l'ancrage théorique de notre thèse et les effets de la collaboration dans la recherche pour les enseignantes participantes (et plus largement les effets de telles modalités sur la formation des professionnels). Que peut apporter notre thèse à la didactique des langues polynésiennes (plus spécifiquement du *reo tahiti*) et à l'observation des pratiques enseignantes ? C'est le propos de la conclusion générale qui suit.

Pour mémoire, notre étude a été conduite grâce à la participation de quatre enseignantes. Bien que nous ayons conduit des analyses qualitatives à un grain très fin en essayant de les développer de manière très précise, le nombre limité des cas étudiés nous invite à la prudence quant à la portée généralisable de nos interprétations. À partir de ce que nous avons compris de l'activité des quatre enseignantes aux niveaux intra- et interindividuel, notre conclusion est structurée en trois points :

- En premier lieu, revenons sur l'objet d'enseignement Langues et Culture Polynésiennes, en examinant d'une part des dimensions à prendre en compte de notre point de vue pour construire une didactique des LCP et notamment du *reo tahiti*, et d'autre part la contribution possible de nos résultats à la formation des enseignants relativement aux LCP ;
- En second lieu, nous questionnons les éventuelles retombées formatives pour les professionnelles ayant participé à cette recherche collaborative ;
- Enfin, nous abordons les perspectives théoriques ouvertes par notre travail relativement à l'observation des pratiques enseignantes.

1. Contribution à la didactique des Langues et Culture Polynésiennes

Nos analyses portent exclusivement sur les situations d'enseignement des LCP, c'est-à-dire des objets de savoir (linguistiques et culturels) spécifiques. Aussi, ce que nous avons saisi de l'activité des enseignantes est strictement référé à ce champ disciplinaire[1652]. D'après les résultats de nos travaux, une didactique des LCP pourrait être pensée en tenant compte du point de vue des enseignants sur ces mêmes objets de savoir (c'est-à-dire les conceptualisations qui sous-tendent leur activité en contexte), de ce qui est important pour eux (notamment leurs valeurs) et de leurs besoins exprimés. Nous commençons par reprendre les caractéristiques de cet enseignement qui nous sont apparues essentielles à la lumière de nos analyses, avant de formuler quelques propositions en termes de formation des enseignants.

1.1. Enseignement linguistique et culturel

1.1.1. Dialectique langue et culture : quels objets d'enseignement ?

Nos analyses ont mis en évidence que les deux facettes, linguistique et culturelle, des LCP sont étroitement liées dans l'exercice professionnel. Le recours généralisé à des symboles et pratiques emblématiques (le *patautau* par exemple, une comptine rituelle chantée collectivement) lors de séances conduites en *reo tahiti* montre en effet que contenu et forme scolaires semblent indissociables : l'usage de la langue tahitienne fait partie intégrante des pratiques culturelles, l'ensemble traduit et construit l'appartenance communautaire des membres de la classe. La con-

[1652] Nous ne pouvons pas présumer de résultats issus d'une approche par comparaison avec l'analyse de l'activité de ces mêmes enseignantes dans d'autres disciplines scolaires. Ce serait l'objet d'une autre recherche.

textualisation des apprentissages, la mobilisation de situations de référence incarnées relèvent également d'une conception holistique de la transmission. Peut-être peut-on y voir une des raisons pour lesquelles la langue tahitienne est plus communément convoquée au titre de langue enseignée (dans les séances de LCP où la langue est fortement référée à des pratiques et contenus culturels) qu'en tant que langue d'enseignement (dans des séances dédiées à un autre champ disciplinaire) ? En effet, bien que ce soit possible, voire encouragé dans la prescription, les enseignants ont rarement recours au tahitien pour enseigner les disciplines autres que les LCP. Le cas échéant, leur choix se porte alors prioritairement sur les domaines artistiques et sportifs, soit ceux qui renvoient fortement à des pratiques culturelles extrascolaires emblématiques et socialement revendiquées comme des marqueurs de l'identité polynésienne. À cette raison s'en ajoute une seconde, celle de l'insécurité linguistique des enseignantes et de leur représentation d'une faible maîtrise linguistique du tahitien par les élèves (nous y revenons plus bas).

L'usage de codifications corporelles associé à une certaine forme de parole rituelle marque et instaure implicitement des rapports de place culturellement admis auxquels les élèves se conforment. Sont ainsi enseignés des savoirs sociaux de référence (par exemple, savoir se comporter dans l'interaction) en cohérence avec un principe organisateur qui est implicitement partagé par les quatre enseignantes : l'apprentissage par observation-imitation, et son corollaire l'enseignement par modélisation. Cette modalité didactique, appréhendable dans les interactions lors des séances, révèle une activité de transmission-construction de la culture en séance de LCP. L'activité conjointe des élèves et de leur enseignante participe au processus dialectique de production et de construction des savoirs (i.e. les pratiques linguistiques et culturelles) : par la voie de leur actualisation *in situ*. Les sujets agissent sur le réel en le modifiant et ce faisant, ils se transforment eux-mêmes. En somme, dans ces situations, on retrouve les dimensions productive et constructive de l'activité (Samurçay & Rabardel, 2004), l'une étant simultanément le moyen et la visée de l'autre.

Ainsi nous concluons que, dans ce contexte, les savoirs locaux ne se coulent pas dans la forme scolaire. La forme scolaire subit un processus d'indigénisation permettant de concilier, d'hybrider les deux univers référentiels en formant des passerelles pour faciliter la migration des élèves entre des savoirs d'un registre différent (Rigo, 2009a). Ainsi se manifeste professionnellement la culture hybride des enseignantes qui incarnent, *via* l'usage de leur corps signifiant, une fonction de vecteur de concepts culturels (Isani, 2004).

1.1.2. Enseignement linguistique

Sur le plan strictement linguistique, l'enseignement du *reo tahiti* (et éventuellement plus largement des langues polynésiennes[1653]) est très fortement impacté par une forme de résistance latente. Cette résistance s'origine pour une grande part dans le rapport inhibé des élèves (et parfois des enseignantes elles-mêmes) à la langue d'origine. Il en découle la conviction qu'il s'agit d'un enseignement malaisé, à risque et d'un apprentissage difficile, générant ainsi un sentiment de relative incompétence didactique. Les efforts fournis pour lutter contre l'insécurité des élèves et les réconcilier avec leur langue d'origine donnent lieu à des procédés de simplification sur les plans syntaxique et lexical, le but étant de permettre aux élèves de réaliser les tâches avec succès pour

[1653] Pour s'en assurer, il conviendrait d'élargir le terrain d'enquête en investiguant dans des contextes autres que les îles de Polynésie française où le tahitien est parlé.

les enrôler. Bien que considérée par les enseignantes comme révélatrice et /ou porteuse d'un haut potentiel métalinguistique, l'interlangue franco-tahitien (qui est somme toute la variété la mieux maîtrisée par les enfants) n'est pas admise en classe, conformément à l'idéologie de pureté de la langue valorisant l'emploi des langues standard. Nous avons noté à cet égard des tensions dans l'activité entre valeurs, invariants du sujet, et invariants situationnels (par exemple lorsque Maeva dissimule un trou de mémoire pour ne pas perdre la face vis-à-vis de ses élèves, lorsque Tautiare les invite à recourir au français pour éviter leur mutisme, ou lorsque Moea renonce à obtenir un énoncé minimal d'une élève pour ne pas la mettre en difficulté) : entre idéalisation du *reo* pur et faible sentiment de compétence linguistique, entre principe de séparation des langues et intérêt métalinguistique de l'interlangue, entre nécessité d'enseigner la langue et insécurité vis-à-vis de ses compétences didactiques.

Le modèle didactique revendiqué par les concepteurs des programmes et ressources pour les LCP est celui du FLE (français langue étrangère), d'émanation occidentale par définition, sur lequel sont calquées les préconisations pour la didactique du *reo*[1654]. Cependant, de l'avis des linguistes spécialistes du FLE (nous renvoyons à la Partie II, Chapitre 1, point 1.2.3.1.), de telles préconisations standardisées et l'émergence de principes dominants sont impossibles en raison de l'extrême variabilité des paramètres contextuels à prendre en compte. En revanche, nous avons davantage perçu la prégnance de préconisations issues de travaux du Conseil de l'Europe en matière de promotion de l'approche actionnelle. Cette dernière considère que communiquer c'est agir, vivre, manipuler, bouger et repose sur la mise en œuvre de trois principes : l'action de communication dans sa totalité (acquisition de compétences linguistiques, pragmatiques et sociolinguistiques par la prise en compte du contexte et de la gestuelle) ; la classe comme microsociété authentique où l'apprenant est un acteur social (lien entre les membres agissants par un contrat social et des codes connus ou à acquérir) ; la pédagogie par projets (emploi de la langue cible dans la microsociété authentique qu'est la classe par le biais de projets favorisant les « coactions » incluant actes verbaux et non verbaux). Nos analyses des séances montrent que ces trois principes opèrent « spontanément » en séance de LCP, non pas au titre d'implémentation didactique spécifique, mais au titre de reflet d'*habitus* culturels de transmission.

Nos observations montrent qu'enjeux patrimonial et politique de l'enseignement des LCP sont principalement identifiés par les enseignantes. En revanche, l'objectif pédagogique, affiché par l'institution, d'une didactique intégrée qui profiterait à tous les apprentissages ne semble pas investi sur le terrain, tout du moins, nous ne l'avons pas observé. Plusieurs explications peuvent être avancées : une communication déficiente en direction des professionnels de terrain (malgré l'important investissement consenti via les expérimentations ECOLPOM et ReoC3 notamment) ; une résistance inconsciente, voire un refus de la part des enseignants (nous ne pouvons ignorer leur forte insécurité linguistique, et particulièrement didactique dans un contexte diglossique très marqué) ; un manque de familiarité avec de telles démarches pédagogiques ainsi que l'absence de référence vécue). Nos analyses tendent à accréditer les deux dernières hypothèses. En tout état de cause, il nous apparaît heuristique de porter intérêt à la conceptualisation par les enseignants des situations d'enseignement des LCP, et de l'analyser avec eux, pour eux, afin de co-construire une

[1654] Ainsi sont comprises les préconisations par une des quatre participantes à la recherche : *"nos responsables, nos conseillers concernant le LCP, ils ont juste transposé tout ce qu'on faisait en français en* reo tahiti*. Par exemple, lorsque dans le domaine où par exemple quand on parle de... de faire faire une leçon par exemple en langue orale, enfin en communication, c'est exactement le même principe que lorsqu'on fait une séance en français, que l'on transpose uniquement en* reo tahiti*"* (MO-Coex859, Annexe 4h, pp. 1107-1194).

didactique des LCP et du *reo mā'ohi*. Notre contexte d'étude offre potentiellement un formidable terrain pour étudier de quelle manière l'articulation entre didactique (émergente) d'une discipline et didactique professionnelle, peut contribuer à une réflexion sur les objets et démarches d'enseignement tenant compte des savoirs d'expérience des professionnels et des valeurs qu'ils associent à des objets de savoir culturellement situés (nous y revenons plus bas).

1.2. Formation des enseignants relativement aux LCP

1.2.1. Objets de formation

Les enseignantes avec lesquelles nous avons collaboré ne se réfèrent que très peu à leur formation initiale en *reo tahiti* – dont elles estiment que le faible volume horaire était essentiellement consacré à une approche littéraire et peu pédagogique[1655] (MO-Coex941[1656] : *"dans la formation à l'École Normale, c'était savoir écrire ou bien analyser des textes"*) – ou à leur formation continue (laquelle repose sur le volontariat et l'initiative par les enseignants eux-mêmes de solliciter un accompagnement par les conseillers pédagogiques). Se sentant livrées à elles-mêmes (MO-Coex1269[1657] : *"on est démunis"*), sans occasion institutionnelle d'échanger sur leurs pratiques, il est légitime qu'elles puisent implicitement leurs ressources dans leurs propres modèles de référence.

Au regard de nos analyses (nos données montrent de grandes variations interindividuelles), les contenus d'enseignement en séance de LCP peuvent constituer un objet de formation professionnelle. Plus précisément, il nous semble intéressant que les enseignants puissent mener une réflexion collective sur :

- **Les contenus linguistiques** : un premier point touche au statut du *reo tahiti* (et plus largement du *reo mā'ohi*) en tant que langue d'enseignement ou langue enseignée. Il s'agirait d'aborder les conditions d'emploi de la langue dans l'une ou l'autre fonction pour repérer les éventuels freins et/ou avantages à son utilisation et d'envisager les bénéfices d'une éducation bi-plurilingue pour l'ensemble des apprentissages scolaires ; le second point concerne précisément la langue enseignée, soit son registre (*reo* pur, *reo* familier, interlangue) refusé, admis ou valorisé sur les plans à la fois symbolique et pragmatique ; un troisième point se rapporte aux acquisitions linguistiques visées pour les élèves (nous avons vu que la compréhension orale et la production de mots ou phrases simples sont des objectifs priorisés par les enseignantes), ce qui conditionne l'adaptation des exigences sur les plans syntaxique et lexical ;
- **Les contenus culturels** : dans les activités analysées, l'usage de la langue d'origine semble indissociable de symboles culturels (légende, héros mythique, chant, couronne de fleurs, vie quotidienne, pratique traditionnelle). Le choix du recours à des emblèmes et à la contextualisation des apprentissages dans l'environnement culturel de référence, de

[1655] Concernant la conception de séances de LCP, Moea garde le souvenir d'avoir dû porter attention à la forme et non au contenu des celles-ci : *"Quand j'ai fait ma formation, on nous demandait de, de, d'essayer de mettre en place des fiches, des séquences et d'écrire en* reo tahiti*. C'était pas évident, hein, parce que après, toutes les fautes, l'écriture, c'était pas trop évident, mais c'est ce qu'ils nous demandaient"* (MO-Coex863, Annexe 4h, p. 1160).
[1656] Annexe 4h, p. 1166.
[1657] Annexe 4h, p. 1188.

même que l'inculcation de savoirs sociaux (notamment en termes de rapports de place), nous semblent être des sujets à investiguer par les professionnels eux-mêmes ;

- **La mimogestualité conversationnelle** : elle est de fait employée sans faire l'objet d'un enseignement explicite (contrairement au lexique ou à la syntaxe). Il semble à cet égard qu'une réflexion pourrait être engagée par les professionnels sur l'opportunité d'en faire un objet d'enseignement affiché ou de lui préférer une transmission tacite par modélisation ;

- **L'éducation de l'attention** : nous avons repéré que les élèves sont incités à faire preuve d'une grande attention en la manifestant par l'orientation de leur regard sur la cible voulue par l'enseignant et une attitude corporelle conforme à leur statut (assis, en posture d'écoute). Nous avons interprété cette éducation du regard et du corps de l'élève comme répondant au principe d'apprentissage par observation-imitation. Les enjeux associés à l'éducation du corps et du regard de l'élève ainsi que les moyens d'y parvenir sont pour une large part implicites, aussi les enseignants pourraient-ils gagner à en faire un objet de délibération collective.

Parallèlement à ces types de contenus d'enseignement (linguistiques, culturels, procéduraux) destinés aux élèves, le *curriculum* de formation des enseignants pourrait investir avec profit les dimensions professionnelles suivantes :

- **Le rapport à la langue** : de notre point de vue, la formation ne peut faire l'impasse sur la question de l'estime de soi locuteur, qu'elle concerne le propre ressenti des enseignants ou les manifestations d'insécurité linguistique par les élèves. Le rapport inhibé à la langue génère une très forte résistance en séance de LCP (qui se traduit entre autres du côté des élèves par leur propension à rester mutiques ou à manifester des signes corporels de gêne, et du côté des enseignantes – Maeva et Moea particulièrement – par un coût attentionnel important dans la conduite des échanges et le masquage de leur manque d'assurance de leurs hésitations), laquelle ne peut être ignorée pour accompagner la recherche et la construction de ressources pour l'action efficaces ;

- **Les finalités de l'enseignement des LCP** : au-delà du consensus formel, cet enseignement est investi de manière très variable et dépend de plusieurs paramètres dont la discussion permettrait aux professionnels de se situer en conscience (dimension linguistique et/ou culturelle, utilité sociale, légitimité de certains contenus, sentiment de compétence didactique) relativement aux prescriptions ;

- **Le lien langue-culture-identité** : les interactions organiques entre ces trois dimensions sont apparues fortement dans notre étude (la finalité poursuivie semble être celle d'une construction identitaire des élèves autour du sentiment d'appartenance communautaire). Les enseignants auraient avantage à explorer, pour eux-mêmes et entre eux, l'explicitation de ces liens, lesquels semblent relativement tacites, et ce afin que se dégage une réflexion sociolinguistique nourrie des expériences de terrain et orientée vers la construction de savoirs du métier ;

- **Le double circuit de communication** : nos résultats mettent en évidence l'efficience du corps agissant, signifiant et socialisant de l'enseignant. La présence de codifications corporelles ainsi que le jeu proxémique dans leurs manières de faire montre que la communi-

cation opère puissamment sur les registres à la fois verbal et infraverbal. Ce processus de sémiotisation, non conscients chez les enseignants, peut constituer l'objet d'une analyse réflexive, d'une désincorporation, en termes d'intentionnalité (explicite et implicite), de procédés (conscients ou non), d'inférences (interprétation des indicateurs prélevés dans l'attitude des élèves, orientant l'action) et d'effets sur l'activité interactionnelle et les apprentissages des élèves ;

- **Le lien de subordination entre oral et écrit** : d'après nos observations, les enseignants entretiennent un rapport à l'écrit en tahitien qui mérite attention à double titre. D'une part, l'écrit engage le rapport à soi dans le sentiment partagé d'une gêne, voire d'une relative incompétence linguistique, et encore plus didactique (particulièrement concernant l'usage des particules et des accents). D'autre part, indépendamment du niveau de classe, une fonction instrumentale est attribuée à l'écrit, lequel est subordonné à la visée communicationnelle et surdéterminante de l'oral ;
- **L'aptitude à l'observation régulatrice et évaluatrice** : les enseignants semblent avoir développé une capacité aiguë d'observation des élèves, ce qui génère une connaissance fine de leurs besoins et de leur personnalité, mais également une vigilance importante quant à leur attitude. Cette extrême attention (pour une large part tacite) contribue à leur faculté d'adaptation en situation. L'explicitation des indicateurs estimés significatifs et leur partage entre professionnels sont de nature à accroître le « pouvoir d'agir » (Clot, 2001).

1.2.2. Modalités de formation

L'élucidation de quelques schèmes d'action en séance de LCP a révélé l'existence d'un invariant opératoire : l'apprentissage par observation-imitation. Il s'agit d'un principe tenu pour vrai sur l'apprentissage qui a pris sa source dans les primes expériences de vie des quatre enseignantes et a ensuite été conforté par leurs diverses pratiques culturelles (familiale, scolaire, religieuse, professionnelle). En écho à leur propre vécu, il constitue un organisateur puissant de l'activité lors des séances d'enseignement des LCP. Prendre en compte cette dimension conceptuelle de l'activité nous semble nécessaire pour concevoir des dispositifs de formation. Donner la possibilité d'observer des enseignants en situation d'enseignement serait un possible point d'ancrage à considérer : une situation de référence incarnée, telle que nous l'avons formalisée dans la Partie précédente (Chapitre 2, point 2.1.) grâce au modèle É-P-R. Cette observation liminaire pourrait être directe (présence en classe) ou médiée par des traces filmiques. L'exploitation de cette observation, *via* l'enrôlement dans la co-analyse, peut donner lieu à des conceptualisations partagées en tirant profit de l'attention éduquée des enseignants sur les dimensions de l'interaction en classe qui retiennent leur intérêt et les indicateurs jugés significatifs prélevés sur l'activité de l'enseignant observé. Ainsi pourraient être abordés les objets de formation évoqués *supra*. Donner ensuite l'opportunité aux enseignants d'expérimenter eux-mêmes (sur le principe d'apprentissage par imitation) nous semble incontournable dans un dispositif d'intersession : à l'observation partagée succèderait un temps de pratique effective, lequel serait ensuite exploité

dans un retour réflexif s'appuyant sur des traces de l'activité[1658]. Il est important de rappeler ici qu'à la faveur de la collaboration initiée dans le cadre de notre recherche, les enseignantes ont vécu une expérience d'analyse réflexive inédite pour elles, Nous avons en effet découvert avec étonnement que davantage coutumières de dispositifs de formation visant à présenter de « bonnes pratiques », les participantes n'avaient jamais rencontré l'opportunité d'analyser dans le détail leur propre activité ni de verbaliser leurs représentations personnelles. À cet égard, nous pouvons émettre l'hypothèse que la formation des enseignants sur notre terrain d'étude est elle-même coulée dans le modèle que nous avons décrit concernant l'enseignement dispensé aux élèves : répondant à une conception de l'apprentissage par observation-imitation, la formation – dont nous avons repéré qu'elle procède par monstration de « bonnes pratiques », observation (assimilée par les acteurs à de l'appropriation) par les enseignants, puis imitation-reproduction en classe – se prêterait peu à la prise de distance et à l'exercice réflexif. Si un accompagnement individuel répond aux besoins contextuels des enseignants, un dispositif collectif offre l'avantage du partage et du travail du genre professionnel à partir de « propositions singulières » : en d'autres termes, la réflexion collective contribue au processus dynamique de recréation de la culture.

Les propos de tous les enseignants, formateurs et chercheurs rencontrés convergent au sujet du sentiment d'insécurité professionnelle relativement à l'enseignement des LCP. Un travail de réassurance des enseignants devient dès lors absolument nécessaire. Prendre le risque de mettre en jeu sa propre face et celle des autres semble éloigné de l'*habitus* local. Aussi, il peut être pertinent d'étayer les enseignants dans l'identification de ce qu'ils parviennent à transmettre aux élèves (notamment en étudiant les effets des codifications gestuelles dans le double circuit de communication). Cette entrée est susceptible d'ouvrir dans un second temps la réflexion sur les empêchements vécus en situation. À cette fin, leur soumettre les propos des élèves sur leurs représentations du *reo* (comme nous l'avons fait lors des entretiens de co-explicitation) peut déclencher, grâce à leur souci de protection de la face des élèves, l'explicitation des contraintes qui pèsent sur leur activité. De notre point de vue, la focalisation sur la seule dimension linguistique des LCP (savoirs scolaires disciplinaires) est de nature à cristalliser les craintes et l'autodépréciation, ce qui rend d'autant plus nécessaire l'élucidation des concepts culturels en transaction dans ces situations ainsi que l'exploration des valeurs au cœur de l'activité interactionnelle : car nos analyses ont montré que ce qui est transmis relève fondamentalement de la construction identitaire des élèves (des savoirs sociaux). Créer du genre professionnel grâce à la délibération collective, particulièrement par la participation de membres pour lesquels le sentiment d'appartenance communautaire importe fondamentalement, joue assurément un rôle de réassurance.

1.2.3. Une réflexion nourrie par les composantes du schème

Les travaux en ergonomie de langue française ont montré qu'il existe nécessairement un écart entre la tâche prescrite et la tâche effective (Leplat & Hoc, 1983) : c'est dans cet écart que s'exprime la créativité du sujet capable (Rabardel, 2005) porté par ses valeurs du métier (Vinatier, 2009, 2013b). Rabattre la formation des enseignants sur des prescriptions ignore la place fonda-

[1658] Notre proposition nous semble à même de répondre à la remarque formulée par une des participantes à la recherche : *"On nous demande de faire quelque chose dont on ne sait pas comment faire. C'est à nous de trouver les billes […]. Enfin pour moi, c'est wouah, c'est, pas du pipeau, mais... ouh la ! […] C'est du discours"* (MO-Coex757-759, Annexe 4h, pp. 1107-1194) ; *"Si on me donne pas le canevas, certes je peux le chercher, mais..."* (MO-Coex955, Annexe 4h, pp. 1107-1194).

mentale que tiennent les situations professionnelles dans l'apprentissage d'un métier (Pastré, 1999, 2008) ainsi que le rapport que le sujet entretient avec lesdites situations, lesquelles sont de nature interactionnelle. Nos observations sur le terrain d'enquête montrent que l'injonction en matière de LCP (dont il faut noter qu'elle est très faiblement accompagnée sur le terrain[1659]) ne se traduit pas nécessairement sur les terrains d'exercice sous forme de tâche ou d'activité, en l'absence d'occasions pour les professionnels de prendre conscience de leurs invariants opératoires et d'en tenir compte à la mesure de leur puissance organisatrice. Les actions de formation continue (tant collective qu'individuelle) dont nous avons été témoin prennent rarement appui sur les pratiques effectives des enseignants concernés. En cela, leur réflexivité est remarquablement peu sollicitée. Or, l'analyse réflexive est dans son principe un enjeu de formation. L'analyse du travail à des fins de formation professionnelle (dans une orientation de didactique professionnelle) s'appuie pour Vinatier sur le triptyque sujet-schème-situation (Vinatier, 2009, 2013b), les schèmes étant significatifs de la conceptualisation à l'œuvre dans l'activité *in situ* (Vergnaud, 1996).

Concernant les interactions avec les élèves, nous sommes sensible aux variations des règles d'action mobilisées comme par exemple se montrer formellement neutre (Tautiare) ou faire preuve d'expressivité (Mateata), valoriser ostensiblement les élèves (Maeva) ou éviter toute différence apparente de traitement (Tautiare), s'inscrire dans la proximité relationnelle (Mateata) ou marquer une distance statutaire (Moea). Sur la base de ces considérations, certaines régularités de l'enseignement des LCP entre les quatre enseignantes nous semblent susceptibles de faire l'objet d'une réflexion pour la formation (nous les présentons ci-dessous). Faire émerger les tensions aux niveaux des invariants du sujet et des invariants situationnels (par exemple : protéger la face de l'élève / favoriser l'esprit de persévérance), des buts explicites et implicites (faire parler les élèves en tahitien / leur inculquer le respect de rôles sociaux…), des manières de faire (prendre le temps / imprimer un rythme soutenu à la séance…) pour les faire discuter entre les professionnels ouvre une voie à l'émergence de concepts organisateurs des configurations interactionnelles culturelles. Ainsi, l'analyse de l'activité (singulière ou partagée) pourrait être engagée en s'articulant aux quatre dimensions constitutives du schème :

- **Composante intentionnelle** : élucidation des savoirs transmis, buts explicites et implicites se révélant sensiblement différents (nous avons repéré notamment que dans l'activité interactionnelle, l'inculcation de codes sociaux vient se superposer, voire surdéterminer les apprentissages linguistiques affichés) ;

- **Composante « règles d'action »** : traits de similarité entre les propres expériences d'apprentissage linguistique (et plus largement sociolinguistique) des enseignants et les règles d'action, de prise d'information et de contrôle (modalités didactiques et pédagogiques) employées en classe ; fonction emblématique conférée de manière plus ou moins explicite à certains artefacts (comme par exemple le *patautau* ou les éléments du repas tahitien traditionnel), postures et règles interactionnelles (évocation posturale d'une figure d'autorité, règles de distribution de la parole…), ainsi que la manière dont ils permettent la transmission de codes et concepts culturels ;

[1659] Seules les expérimentations de renforcement de LCP (présentées en Partie I, Chapitre 4, point 1) ont permis une formation intensive des enseignants y participant. C'est le cas de Tautiare et Maeva, lesquelles gardent avant tout le souvenir (amer) d'avoir uniquement contribué à produire des outils destinés à être diffusés.

- **Composante « invariants opératoires »** : définition de principes tenus pour vrais sur l'apprentissage organisant l'activité interactionnelle en situation d'enseignement des LCP ; valeurs fondamentales des enseignants se révélant opératoires *in situ* dans le sens où elles orientent leurs décisions d'action : leur rôle dans l'interaction avec les élèves, les éventuelles tensions dans les modalités de leur manifestation (notre recherche collaborative a fait apparaître, sans être exhaustive, le poids de valeurs telles que l'amour, la rigueur, le respect dû aux aînés et le respect mutuel, l'appartenance communautaire, la protection de la face de l'élève) ;
- **Composante adaptative** : manière d'ajuster en situation sa propre activité interactionnelle à la lecture de l'activité des élèves, le tout contribuant au processus de transmission-construction de la culture.

Les aménagements de la forme scolaire tels que les enseignants parviennent (ou éventuellement peinent) à concilier les deux univers référentiels (celui d'une institution formellement dédiée à la transmission de savoirs prescrits et celui de leur culture hybride d'appartenance) pourraient également être l'objet d'une réflexion collective. De la sorte, questionner le métissage de la forme scolaire opéré et/ou opérable pourrait nourrir un éventuel débat sur une écriture de *curricula* propres à la Polynésie française en matière de LCP.

À un niveau individuel, donner au professionnel l'occasion d'élucider les buts explicites et implicites qu'il poursuit, ses propres manières de faire, ainsi que les principes d'actions comme les valeurs sur lesquelles ses règles d'action reposent (en d'autres termes les éléments constitutifs de ses schèmes d'action) lui offre l'opportunité, pour son propre bénéfice, d'étendre son pouvoir d'agir (Vinatier, 2009, 2013b) : c'est tout l'enjeu d'une démarche réflexive dans une orientation de didactique professionnelle dont la formation sur notre terrain d'enquête pourrait être porteuse.

2. Recherche collaborative et formation des enseignants

Nous questionnons à présent l'intérêt de notre recherche collaborative pour les professionnels (représentants institutionnels, formateurs, enseignants) qui nous ont ouvert leur porte sur ce terrain d'enquête, puis les éventuelles retombées formatives pour les quatre participantes à cette recherche collaborative.

2.1. Contribution sociale de la recherche

En collaborant avec les quatre enseignantes, il s'agissait *"de comprendre l'activité qui se trouve impliquée dans un type de situations et d'en cerner le caractère à la fois singulier et générique en la comparant à l'activité d'autres professionnels dans le même cadre"* (Vinatier, 2013, p. 45). Nous précisons à nouveau que la démarche comparative ne visait nullement à positionner les unes et les autres en termes de « bonnes pratiques », mais de repérer, dans une approche transversale compréhensive la variété, la singularité et la généricité dans les activités observées.

Plusieurs finalités se rattachent à cette recherche qualitative : contribution à la réflexion sur la spécificité didactique de l'enseignement des LCP, prise en compte en formation de la propre expérience des enseignants, réflexion sur le *continuum* entre formation initiale et continue, aide

pour les formateurs à l'analyse de l'activité en contexte et à l'identification d'un espace des possibles. Ainsi, à travers cette recherche, nous pouvons rencontrer l'intérêt des divers acteurs locaux et des institutions concernées :

- La Direction générale de l'éducation et des enseignements (DGEE) pourrait, en ce qui concerne la formation continue, mieux connaître les pratiques LCP effectives grâce à la co-analyse des situations vécues par les enseignants, des adaptations et ajustements opérés pour surmonter les obstacles rencontrés *in situ* ; par ailleurs, la prescription pourrait être redéfinie en tenant compte de la conceptualisation de la figure du maître (impliquant des procédés de monstration, mimétisme et imitation) par les enseignants ;
- L'ESPE, pour la formation initiale, pourrait trouver l'occasion d'infléchir le programme de formation en intégrant étroitement la prise en compte de l'activité des acteurs (savoirs théoriques mais aussi savoirs expérientiels) en situation avec les contraintes auxquelles ils peuvent être soumis et en relation avec les apprentissages professionnels visés ;
- Aux enseignantes s'ouvre l'opportunité de désincorporer leurs savoirs d'action en rendant explicite leur activité réelle, dans leurs réussites et leurs doutes, leurs aspirations et leurs impasses ;
- Les formateurs pourraient trouver bénéfice à envisager de nouvelles modalités d'enquête sur les pratiques des enseignants et élargir leur répertoire de gestes professionnels liés à la formation ;
- La recherche didactique sur la spécificité de l'enseignement des LCP, et particulièrement une didactique du *reo mā'ohi*, pourrait s'enrichir de la compréhension des activités interactionnelles en contexte.

2.2. Bénéfices d'une participation à la recherche collaborative

Nous avons conduit une recherche collaborative appuyée sur un dispositif de co-explicitation (Vinatier, 2007b, 2009, 2013a, 2013b). Quatre aspects liés au développement de leur pouvoir d'agir ont été évoqués par les enseignantes en cours ou à l'issue de la collaboration (nous nous appuyons sur des illustrations extraites des entretiens de co-explicitation).

Un premier point remarquable concerne leur perception de l'intérêt sincère porté à leur activité, la réassurance permise par la collaboration, et davantage encore et la reconnaissance du travail effectif par la chercheure-*outsider* :

> *"je me suis dit "Ah ouais, finalement, c'est pas aussi compliqué que ça".."* (MO-Coex1101[1660])
>
> *"C'est ta présence. […] c'est quelque chose que je peux le faire sans... sans... sans pro, pas sans problème, mais sans trop de difficulté."* (MO-Coex1105-1107[1661])
>
> *"ce que j'ai apprécié lors de notre dernier entretien avant celui-là, c'était que tu étais capable […] de voir exactement ce, ce sur quoi je m'attarde et quand je prépare mes séances, et c'est des détails, mais c'est pas moins important pour moi ces petites choses-là […]. Mais que tu l'aies vu, et ça m'a fait plaisir, ça m'a confortée, parce que ce que tu as pu percevoir, c'est exactement ce que j'aurais voulu […] que mes élèves eux-mêmes puissent percevoir. C'est exactement ça."* (MA-Coex940[1662])

[1660] Annexe 4h, p. 1188.
[1661] Annexe 4h, p. 1178.
[1662] Annexe 6h, p. 1850.

> *"et ce que tu as mis en mots, c'est exactement ce qui me tient à cœur. […] Mais le fait que aies fait toutes ces démarches-là, que tu, que tu fais de la distance, […] que tu viennes et que tu mettes en avant que... des, comment dire, des qualités que parfois on peut passer dessus, qu'on a, enfin, je dis des qualités, des pratiques, que tu me dises "Bah si, Mateata. Même après avoir fait tous ces kilomètres, j'ai pu percevoir ça, à ta...", ça me touche et donc du coup, merci."* (MA-Coex574-576[1663])

> *"on se dit que ce sont des, des petites choses, que, que les autres collègues, enseignants, directeurs, conseillers, euh..., supérieurs hiérarchiques ne voient pas, mais sur lesquels on s'accroche. Et je suis tellement convaincue de leur efficacité, mis bout à bout, sur du long terme, euh, voilà. Et le fait que tu sois venue, que tu dises "Bah si, j'ai vu ça, et j'ai vu que ça pouvait donner ça, et j'ai vu aussi ça", bah, voilà, c'est... Je me dis "Ouais, c'est ça ! C'est exactement ! Elle a vu ce que je voulais montrer !". Et des fois, on a tendance à vouloir montrer tout ça et à avoir le sentiment que personne ne voit, que c'est pas perceptible […] Et le fait que tu viennes comme ça, moi, ça me..., ça m'apporte, ça me conforte, ça me rassure, euh..., même si les résultats n'auront pas une plus grande portée que ce que je fais déjà dans ma petite classe, hein, mais c'est bien. Ça me rassure moi".* (MA-Coex584[1664])

La reconnaissance de leurs savoirs d'expérience est pour nous fondamentale au regard de notre engagement éthique à rendre justice à l'implication des professionnelles dans le respect de leur intégrité et de la confiance qu'elles nous accordent. L'identification de leurs invariants du sujet, des valeurs au cœur de l'activité observée leur permet de se sentir rassurées et reconnues dans leur professionnalité.

Nous y voyons un lien avec le second aspect : les enseignantes sont alors en mesure de mieux assumer leurs choix concernant ces séances, réassurance et reconnaissance générant un accroissement de l'enthousiasme à enseigner les LCP :

> *"que tu sois intervenue, ça m'a boostée pour faire plus de LCP, […] j'en fais plus qu'avant."* (MO-Coex1097-1103[1665])

> *"c'est passé. Donc du coup, bah... je vais continuer !"* (M-AC- fin de l'entretien[1666])

> *"J'aime beaucoup, j'aime beaucoup cet échange qu'on vient d'avoir. J'aime bien, franchement. Du coup, je me dis que, il faut que je continue, il faut que je persiste parce que ça, ça, ça marche."* (MA-Coex574-576[1667])

Cet entrain les encourage corrélativement à développer leurs manières de faire, voire à accepter de prendre le risque d'en essayer de nouvelles. Moea par exemple a proposé à l'analyse une séance inédite pour elle et ses élèves (Alletru, accepté; Alletru & Munoz, 2017). Cette dynamique est de nature à renforcer l'enseignement effectif des LCP.

Troisièmement, l'analyse partagée avec la chercheure déclenche des prises de conscience grâce à la découverte de règles et de principes d'action qui favorisent la réflexivité professionnelle :

> *"ton analyse en fait, fait que "Ah bah oui ! Ah bah oui". Y'a des choses "Ah bah ouais", qu'on aurait, moi j'aurais jamais vues. […] J'aurais jamais pensé."* (M-Coex1058-1060[1668])

> *"Mais c'est vrai que une analyse comme ça, on se demande hein, on se pose la question, bah oui, finalement, comment ça s'est mis en place, c'est vrai ! C'est vrai."* (M-Coex434[1669])

> *" c'est quelque chose que j'ai pris conscience de moi-même, enfin par moi-même, […] dans les échanges."* (MO-Coex1111-1113[1670])

[1663] Annexe 6h, p. 1810.
[1664] Annexe 6h, p. 1811.
[1665] Annexe 4h, pp. 1177-1178.
[1666] Annexe 4b, pp. 712-716.
[1667] Annexe 6h, p. 1810.
[1668] Annexe 4h, p. 879.
[1669] Annexe 4h, p. 850.
[1670] Annexe 5h, p. 1179.

"c'est super, hein, l'entretien, ouais, ça a apporté, ça apporte beaucoup de choses, beaucoup. Là !" (M-Coex1416[1671])

"En fait c'est toi qui a un regard externe. C'est carrément bien mieux." (T-Coex43[1672])

"Moi, j'avais pas le même regard que toi, j'avais pas pointé autant mes gestes, ma manière d'être. Non, pour moi, ça paraissait naturel. Mais maintenant que tu m'as donné, que tu m'as... on va dire, ton point de vue, bah là je regarde "Ah oui, c'est vrai ! Ah oui, bah...", j'ai remarqué des choses […] je me rendais pas compte du tout. Et là, tu m'as... (Rires), tu m'as ouvert les yeux." (T-Coex781-785[1673])

Par voie de conséquence enfin, la recherche collaborative procure l'opportunité d'interroger son activité pour mieux s'en saisir :

"ça m'a beaucoup appris sur ma façon de, enfin sur la façon dont l'œil extérieur me voit faire ma pratique." (MO-Coex1105-1115[1674])

"je viens d'apprendre encore beaucoup plus de choses, là, donc du coup, ça va me remettre en question dans mon travail, hein. Ah oui, c'est très bénéfique, hein. Ouais. Ah oui ! Moi je trouve que c'est... pour moi c'est très bénéfique." (M-Coex1052[1675])

"la manière d'enseigner, on se remet en question, on... suite aux analyses qu'on a fait... […] Là, c'est encore mieux, hein !" (M-Coex1056[1676])

"depuis notre première rencontre, je me suis posé des questions. […] Ce sont mes questions personnelles, un peu, qui ont surgi. […] y'a eu une rétrospection sur une analyse de mes pratiques […]. Et j'ai trouvé ça intéressant. […] j'ai demandé à aller observer des classes de maternelle, j'ai fait de recherches aussi en parallèle, bah c'est un petit peu tout ça mélangé, qui m'ont poussée à vouloir me dire "Est- ce que je pourrais pas revoir mes pratiques autrement ?" et qui m'ont poussée à vouloir aller jusqu'au bout. D'habitude, tu peux te poser la question, et après bon bah voilà, tu restes sur place et tu fais rien. Et j'avoue que en effet depuis cet évènement, j'ai voulu […] Et […] depuis […] deux ans maintenant que tu es venue en 2014, j'essaie […] de mettre en place plus d'activités en groupe, avec des ateliers qui reviennent, des fonctionnement de la maternelle pour privilégier ces échanges de petit groupe, pour que je puisse être plus attentive et plus à l'écoute des prises de paroles de quelques-uns. […] Et là, depuis deux ans, ça commence à... voilà, ça bouge." (MA-Coex936-938[1677])

Dans ce contexte, ces quatre aspects (reconnaissance-réassurance, prise de risque assumée, prise de conscience, réflexivité) revêtent pour nous une importance toute particulière en termes d'engagement des professionnelles dans cette recherche pour leur propre compte (un « retour sur investissement » pour elles), notamment quand on garde en mémoire l'expression d'une forme de souffrance face à l'absence de reconnaissance (de la part de l'institution) ressentie par les enseignants impliqués dans les différentes expérimentations (ECOLPOM et ReoC3). Bien que leurs intérêts aient été démontrés, les recherches collaboratives restent encore marginales en France (elles sont davantage développées ailleurs, au Canada notamment). Nos propres résultats confirment le bénéfice que tirent les professionnels à collaborer à l'analyse de leur propre activité en mobilisant les ressources théoriques et méthodologiques proposées par Vinatier (2009, 2013b). Nous considérons en effet que l'on ne peut (se) former qu'à partir de l'élucidation de (ses propres) principes d'action. Cela nous engage à poursuivre nos recherches dans cette voie en suivant la perspective ouverte par la didactique professionnelle, un champ de recherche qui, en articulant savoirs de la recherche et savoirs de l'expérience, œuvre précisément dans une orientation de développement professionnel (en permettant aux praticiens de conceptualiser ce qu'ils font).

[1671] Annexe 4h, p. 894.
[1672] Annexe 5h, p. 1428.
[1673] Annexe 5h, p. 1491.
[1674] Annexe 4h, p. 1178-1179.
[1675] Annexe 3h, p. 879.
[1676] Annexe 3h, p. 879.
[1677] Annexe 6h, p. 1849-1850.

3. Perspectives théoriques

3.1. Développement théorique

À travers cette recherche qui croise une approche de didactique professionnelle avec une approche anthropologique d'inspiration ethnographique, nous avons pu analyser les schèmes d'action de quelques enseignants, des schèmes présentant des traits liés au contexte polynésien (ce qui a contribué à nous décaler de nos propres conceptions métropolitaines de la classe en nous rendant sensible à l'« étrangeté » des manières de procéder). Nous répondons ainsi à la proposition faite par Tourmen (2011) pour la didactique professionnelle (l'auteure s'appuie sur l'approche sémiotique en psychologie culturelle de Valsiner) de mieux comprendre *"la façon dont l'activité de travail est médiatisée par des « instruments médiateurs culturellement construits »"* (p. 120). Deux apports caractérisent notre travail : la dimension culturelle des schèmes d'action chez les professionnels, en l'occurrence des enseignants (l'articulation schème – culture est ici regardée au filtre d'un contexte spécifique), et la dimension multimodale de l'interaction en classe (articulation geste – langage). La combinaison de ces deux orientations éclaire de manière spécifique notre observation de l'activité enseignante. La prise en compte des caractéristiques multimodales de l'activité interactionnelle nous a permis d'accéder à la dimension significative de la transmission à l'école de rôles sociaux attendus culturellement.

Il ne s'agit pas de considérer abusivement que les caractéristiques observées sur notre terrain sont unanimement partagées par tous les enseignants exerçant en Polynésie (par ailleurs, le nombre réduit de participantes à la recherche nous incite à considérer la portée limitée de notre étude) et encore moins que les enseignants seraient « agis », exclusivement déterminés par leur culture d'appartenance. Nous ne nous situons pas dans une telle perspective culturaliste qui attribue à la culture une valeur causale. Nous indiquons que depuis notre position d'extériorité, nous restituons le caractère d'« étrangeté » (des registres de fonctionnement de la classe qui nous ont paru étonnants : par exemple l'importance accordée à la protection de la face ou les codifications emblématiques) et que nous avons décrit comme « culturelle » une certaine dimension des composantes de quelques schèmes de chaque enseignante dans le cadre de l'enseignement des LCP (*"la culture c'est d'abord tout ce qu'on ne comprend pas chez l'autre"* pour Bazin cité par Bensa, 2008, p. 8). De multiples manières de faire sont susceptibles de coexister (parmi les membres d'une même communauté culturelle, mais également au sein du registre de gestes professionnels d'un même sujet)[1678]. Autrement dit, il ne s'agit pas à l'issue de l'analyse de clore selon une conception essentialiste les descriptions de l'activité observée, mais de repérer qu'existe, à un niveau générique (et indépendamment des contextes professionnels), des traits de l'activité dans les manières de faire, dans les principes tenus pour vrais, qui sont liés au contexte et dont nous n'aurions

[1678] Bazin (2008) file la métaphore du chalet basque : "*Au lieu d'imaginer que sont vraiment basques ces chalets que les Basques font « naturellement » (comme les poules pondent des œufs ou comme M. Jourdain fait de la prose), il serait plus réaliste de supposer que, dans le même registre du "faire basque", il y a de multiples manières de faire, différentes "performances", dont certaines, revêtues de la garantie savante, de l'estampille de l'expert ès culture basque, valent désormais comme modèles de référence"* (p. 159).

pas su repérer la présence dans des situations professionnelles qui pour nous « vont de soi » (c'est le bénéfice permis par le dépaysement)[1679].

Les humains partageant par ailleurs la capacité universelle de conceptualisation, nous considérons que toute activité (en l'occurrence l'activité professionnelle des enseignants dans l'interaction avec leurs élèves) est composée de cette « coloration culturelle ». Le répertoire culturel se compose d'objets, de pratiques, de règles, de valeurs qui sont autant d'outils qu'un sujet peut saisir, combiner, ou encore écarter pour donner forme, sans déterminisme, à une activité qui sera toujours singulière. Comme pour tout être humain, ces choix dans les manières de procéder que nous avons analysées ne sont pas irréfléchis, certains sont parfaitement assumés (le jeu proxémique par exemple), mais il existe toujours un part d'entre eux qui sont non conscients (comme la posture évoquant celle d'un personnage de la légende) : la co-analyse permet justement au sujet de les découvrir, de prendre conscience de processus, de manières de faire, de règles d'action, de principes tenus pour vrais qui structurent son activité.

Les instruments de la culture constituent une ressource pour l'activité du sujet. Dans ses efforts pour s'adapter à son contexte, le sujet représente une instance de négociation dans l'usage de telles ressources selon ses propres valeurs, buts, conceptions et les enjeux de la situation de son point de vue. Ses manières de faire pour s'ajuster à son environnement comportent un caractère d'étrangeté pour qui n'en est pas familier. Il nous apparaît que des traits liés à la culture (plus précisément la négociation subjective des ressources culturelles) sont présents et repérables dans l'analyse à différents niveaux. En effet dans notre étude, tous les éléments du schème semblent impactés par des éléments de la culture (professionnelle, d'appartenance) des enseignants : au niveau intentionnel, l'objet « savoir à transmettre » est lui-même transformé par la culture (par exemple, nous avons vu qu'affirmer une identité polynésienne et développer chez les élèves un sentiment communautaire fait partie des intentions des enseignantes dans les séances de LCP[1680]) ; au niveau conceptuel, les invariants opératoires sont marqués par les pratiques et valeurs culturelles (apprendre en observant et en imitant notamment) ; cette dimension conceptuelle génère des règles d'action, de prise d'information et de contrôle elles-mêmes référées à des pratiques et *habitus* culturels (éducation du regard et de l'attention, distribution sociale de la parole entre autres). Les inférences fonctionnent également sur la base d'interprétations réalisées par le sujet, d'une « lecture culturelle » des objets et de leurs propriétés (relation entre attitude gênée des élèves et sentiment d'insécurité linguistique). Pour le dire dans les mots de Vergnaud (2008), *"culture et conceptualisation, l'une ne va pas sans l'autre"*.

Dans la situation interactionnelle en classe, la plasticité du schème rend possible le processus dynamique de production-construction de la culture entre les membres de la communauté culturelle : *"il serait dommage de donner au concept d'*habitus *un sens tel qu'on en verrait la stabilité et pas l'évolution. Comme les schèmes, les habitus s'adaptent"* (Vergnaud, 2008, p. 98). À travers la participation active des sujets à la reconstruction des ordres sociaux, un processus de créativité est à l'œuvre.

[1679] Pour (Bazin, 2008d), *"Toute couleur exotique quelque part est couleur locale quelque part ailleurs"* (p. 158).

[1680] Rappelons que sur notre terrain d'étude, la culture telle qu'elle s'enseigne résulte d'un déploiement sur le plan politique d'une intense activité de définition de ce qui fait la culture polynésienne.

3.2. Contribution à l'observation des pratiques enseignantes

Au terme de notre travail doctoral, nous abordons à présent la contribution potentielle de nos résultats au champ des recherches sur l'observation des pratiques enseignantes. Nous avons indiqué que la dimension culturelle présente dans l'activité enseignante est un versant encore peu, voire pas pris en compte dans ce domaine de recherches. C'est là que peut résider la valeur générique de notre thèse. Plus précisément, nous nous inscrivons dans une orientation de didactique professionnelle de l'enseignement visant à comprendre l'activité du sujet en situation par l'élucidation de ses connaissances en acte. Nous avons mobilisé le modèle É-P-R de Vinatier (2016) qui permet de saisir la dynamique des enjeux en tension entre trois pôles relatifs au savoir à faire apprendre par les élèves (dimension épistémique : É), à l'enchaînement des tâches dans le déroulement de la séance (dimension pragmatique : P) et au rapport aux élèves et à soi-même (dimension relationnelle : R).

Nos propres analyses ont permis de repérer que des traits culturels impactent chacun des pôles du modèle É-P-R mais aussi les tensions entre chacun d'eux. Dans les situations d'enseignement des LCP que nous avons analysées, le registre épistémique n'est pas constitué d'un savoir « scolaire », mais de règles de manières de faire socialement admises. Le registre relationnel, orienté vers la protection de la face fait en quelque sorte partie des règles du registre épistémique. Le registre pragmatique est défini par des ritualisations permettant l'acquisition de ces manières de se comporter qui sont utiles socialement. Nous avons montré que dans ce qui est transmis, la forme et le fond ne font qu'un : on peut penser que les tensions entre ces trois pôles sont modifiées du fait même de la disparition du pôle épistémique puisque dans l'interaction, la manière d'interagir est en elle même transmission de la culture (tout est dans le tout).

L'étude du contexte et nos analyses permettent de formuler quelques hypothèses quant à l'effacement en pratique du savoir tel qu'il est formulé dans la prescription et valorisé dans les différentes préconisations. D'une part, les LCP ne constituent pas à l'heure actuelle une discipline scolaire à part entière (nous avons développé ce point dans la Partie I, Chapitre 3, point 2.3.). On peut supposer qu'à ce titre, elles souffrent d'un déni de légitimité et d'une relative absence de corpus didactique qui impactent la reconnaissance par les professionnels de savoirs de type scolaire à transmettre dans ce domaine. D'autre part, la formation des enseignants peinerait à faire comprendre les enjeux scolaires de cet enseignement. Un plan d'envergure et à long terme serait sans doute nécessaire pour y parvenir, or les moyens alloués à la formation spécifique en matière de LCP ont été drastiquement réduits depuis la fin des expérimentations ECOLPOM et ReoC3, jusqu'à être supprimés (à l'heure actuelle n'existent plus ni cellule LCP, ni même pôle plurilingue dans l'organigramme institutionnel). Par ailleurs, le sentiment d'insécurité linguistique et didactique des enseignants (et leurs représentations d'un faible niveau des élèves en tahitien) nous semble de nature à représenter un obstacle à la reconnaissance de savoirs scolaires enseignables. Cette insécurité, dont nous avons pu repérer les effets sur l'activité en situation, est susceptible de générer un cloisonnement, même inconscient, de la part des professionnels entre savoirs sociaux et savoirs scolaires. Ces possibles explications constituent des hypothèses qui pourraient être interrogées par la suite.

Il est permis de se demander si le modèle É-P-R de lecture des interactions est opérant au regard de situations bien particulières où le savoir scolaire, ce tiers, est d'une certaine manière absent. En perdant un de ses trois pôles, le triangle n'en est plus un. Nous avançons que ce modèle

d'intelligibilité de l'activité enseignante fonctionne pour comprendre la nature des interactions, c'est-à-dire pour les analyser, mais qu'il ne fonctionne pour les décrire que lorsqu'il y a du savoir transmis. Très utile pour engager nos analyses, il nous a permis de comprendre l'objet et le fonctionnement de l'interaction en classe. Plus exactement, il nous a permis de comprendre que la classe dans les situations que nous avons étudiées ne fonctionne pas tel que les pôles É, P et R sont distinctement repérables. En somme, nous nous sommes servie d'une triangulation pour nous rendre compte au final qu'il n'y a pas de triangulation. Nous en concluons donc que le modèle É-P-R est un instrument efficace pour l'analyse, mais il n'est pas opérant pour décrire tous les contextes d'enseignement.

Cet apparent paradoxe interroge pour nous la formation des enseignants, dans le cadre de laquelle il pourrait être intéressant de penser la reconstitution de la triangulation. Permettre l'élucidation par les professionnels de leurs schèmes d'action, c'est leur donner accès à la compréhension des organisateurs de leur activité. À partir de la prise de conscience que le savoir scolaire n'est pas clairement identifiable (voire absent) dans certaines situations, on peut ouvrir l'opportunité aux professionnels de réfléchir à ce qui se passe dès lors que l'on rapatrie ce tiers que constitue le savoir scolaire.

Eu égard à nos propres analyses, le modèle É-P-R s'avère pertinent lorsqu'existent des enjeux de type pragmatique, relationnel et épistémique en tension dans les situations interactionnelles culturelles que représentent les situations d'enseignement-apprentissage**.** Il permet selon nous d'observer à la fois la manière dont les sujets négocient interactionnellement ces enjeux à travers leurs ressources culturelles et la manière dont le contexte tient un rôle dans la redéfinition en situation, par les sujets, des relations entre les trois pôles.

Fondée sur une didactique professionnelle de l'enseignement, le type d'analyse que nous avons menée est susceptible de contribuer : tout d'abord à l'affinement d'une réflexion de nature didactique (en tenant compte des savoirs d'expérience des professionnels sur des savoirs culturels didactisés en propre) ; ensuite à une orientation de la formation des enseignants par l'élucidation par eux-mêmes (condition incontournable selon nous dans la continuité des travaux de Vinatier) et pour leur propre compte des enjeux en tension dans leur activité ; enfin à une perspective théorique permettant d'identifier les composantes des configurations interactionnelles culturelles auxquelles les enseignants participent avec leurs élèves.

BIBLIOGRAPHIE

Abdallah-Pretceille, M. (1986). Approche interculturelle de l'enseignement des civilisations. In L. Porcher, *La civilisation* (p. 72-87). Paris: CLE International.

AFAREP. (2009). *Familles, écoles, transmission en Polynésie française, Actes de la 3ème journée de rencontre de l'AFAREP, décembre 2006*. Éditions Afarep.

Agostinelli, S. (2010). La pratique comme obstacle épistémologique. *Education Sciences & Society*, *1*(1), 53-64.

Alby, S. (2009). La formation des enseignants dans le contexte guyanais. In J. Vernaudon & V. Fillol, *Vers une école plurilingue dans les collectivités françaises d'Océanie et de Guyane* (p. 225-249). Paris: L'Harmattan.

Alby, S. (2013). Alternances et mélanges codiques. In J. Simonin & S. Wharton, *Sociolinguistique du contact – Dictionnaire des termes et concepts* (p. 43-70). ENS Éditions.

Alì, M. (2016). *De l'apprentissage en famille a la scolarisation republicaine. Deux cas d'étude en Guyane et en Polynésie Française* (Université de la Polynésie française). Consulté à l'adresse http://journals.openedition.org/corpusarchivos/2740

Alletru, A. (accepté). Observation gestuelle de l'activité enseignante : quels effets d'une rencontre entre chercheure et professionnelle en contexte plurilingue. *Revue des sciences de l'éducation*.

Alletru, A., & Munoz, G. (2017). Observing to Understand, Understanding to Develop: A Point of View of Professional Didactics on the Teaching Activity in Multilingual Context. In P. Rossi & L. Fedeli, *Integrating video inti Pre-Service and In-Service Teacher Training* (p. 89-113). Hershey : PA: IGI Global.

Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. In *Pédagogie d'aujourd'hui*. Paris: Presses Universitaires de France.

Altet, M. (1997). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris: Presses Universitaires de France.

Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, *138*(1), 85-93. https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2866

Altet, M. (2008). Rapport à la formation, à la pratique, aux savoirs et reconfiguration des savoirs professionnels par les stagiaires. In P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard, & L. Paquay, *Conflits de savoirs en formation des enseignants - Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (p. 91-105). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

Altet, M. (2009). De la psychopédagogie à l'analyse plurielle des pratiques. In A. Vergnioux, *40 ans des sciences de l'éducation* (p. 31-48). https://doi.org/10.4000/books.puc.8138

Altet, M. (s. d.). *Les « pratiques enseignantes » : une notion englobante opératoire pour la recherche ou « décrire, caractériser, expliquer et comprendre les pratiques avant de les évaluer »*. Consulté à l'adresse OPEN.

Altet, M., Bru, M., & Blanchard-Laville, C. (2012). *Observer les pratiques enseignantes : pour quels enjeux ?* Paris: L'Harmattan.

Altet, M., & Chartier, A.-M. (2006). Entretien de Marguerite Altet avec Anne-Marie Chartier. *Recherche & formation*, (51), 11-25.

Argentin, S. (2010). Les langues polynésiennes et la décision Birk-Levy contre France : un malentendu linguistique, entre non dit et trop dit. *NZACL Yearbook*, *16*, 259-278.

Argentin, S., & Moyrand, A. (2014). Les langues polynésiennes au sein de l'école : entre malentendus linguistiques et crispations juridiques. In I. Nocus, J. Vernaudon, & M. Paia, *L'école plurilingue en outre-mer : apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre* (PUR, p. 313-326). Rennes.

Assemblée de la Polynésie française. (2011). *TEXTE ADOPTE n° 2011-17 LP/APF du 7 juillet 2011 de la loi du pays portant approbation de la charte de l'éducation*. Journal Officiel de la Poly-

nésie française, NOR : DEP1002743LP, 20 juillet. (20 pp.).

Atger- Lapusan, I. (2009). Manatea ne veut pas aller à l'école. Ou la phobie scolaire comme paradigme des difficultés de passage entre la famille et l'école. *Familles, écoles, transmission en Polynésie française, Actes de la 3ème journée de rencontre de l'AFAREP, décembre 2006*, 54-64.

Austin, J. . (1970). *Quand dire, c'est faire*. Paris: Seuil.

Babadzan, A. (1982). *Naissance d'une tradition. Changement culturel et syncrétisme religieux aux îles Australes (Polynésie française)*. Paris: Éditions de l'ORSTOM.

Bachelard, G. (1934). *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective* (5e édition, 1967). In *Bibliothèque des textes philosophiques* (5e édition, 1967). Librairie philosophique J. Vrin.

Barbier, J.-M., & Durand, M. (2003). L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ? *Recherche & formation*, (42), 99-117.

Barthoux, G. (2012). *L'enfant polynésien et l'école*. In *Lettre du Pacifique*. Paris: L'Harmattan.

Bautier, E., & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, *148*(1), 89-100. https://doi.org/10.3406/rfp.2004.3252

Bazin, J. (2008a). À chacun son Bambara. In *Des clous dans la Joconde. L'anthropologie autrement* (p. 99-147). Toulouse: Anacharsis.

Bazin, J. (2008b). *Des clous dans la Joconde. L'anthropologie autrement*. Toulouse: Anacharsis.

Bazin, J. (2008c). Interpréter ou décrire. Notes critiques sur la connaissance anthropologique. In *Des clous dans la Joconde. L'anthropologie autrement* (p. 347-380). Toulouse: Anacharsis.

Bazin, J. (2008d). La chose donnée. In *Des clous dans la Joconde. L'anthropologie autrement* (p. 547-568). Toulouse: Anacharsis.

Bazin, J. (2008e). La production d'un récit historique. In *Des clous dans la Joconde. L'anthropologie autrement* (p. 271-343). Toulouse: Anacharsis.

Bazin, J. (2008f). L'anthropologie en question : altérité ou différence ? In *Des clous dans la Joconde. L'anthropologie autrement* (p. 35-50). Toulouse: Anacharsis.

Bazin, J. (2008g). Le bal des sauvages. In *Des clous dans la Joconde. L'anthropologie autrement* (p. 51-98). Toulouse: Anacharsis.

Bazin, J. (2008h). Le chalet basque. In *Des clous dans la Joconde. L'anthropologie autrement* (p. 149-162). Toulouse: Anacharsis.

Bazin, J. (2008i). Le roi sans visage. In *Des clous dans la Joconde. L'anthropologie autrement* (p. 251-269). Toulouse: Anacharsis.

Bazin, J. (2008j). Les fantômes de Mme du Deffand : exercices sur la croyance. In *Des clous dans la Joconde. L'anthropologie autrement* (p. 381-406). Toulouse: Anacharsis.

Bazin, J. (2008k). Questions de sens. In *Des clous dans la Joconde. L'anthropologie autrement* (p. 435-464). Toulouse: Anacharsis.

Bazin, J. (2008l). Science des mœurs et description de l'action. In *Des clous dans la Joconde. L'anthropologie autrement* (p. 347-380). Toulouse: Anacharsis.

Bazin, J. (2008m). Si un lion…. In *Des clous dans la Joconde. L'anthropologie autrement* (p. 465-490). Toulouse: Anacharsis.

Beacco, J.-C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris: Hachette.

Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.

Beaud, S., & Weber, F. (1998). *Guide de l'enquête de terrain – Produire et analyser des données eth-*

nographiques. In *Guides Repères*. Paris: La Découverte.

Bednarz, N., Rinaudo, J.-L., & Roditi, É. (2015). La recherche collaborative. *Carrefours de l'éducation*, *39*(1), 171. https://doi.org/10.3917/cdle.039.0171

Bensa, A. (2008). Préface. L'anthropologie autrement. In *Des clous dans la Joconde. L'anthropologie autrement* (p. 5-17). Toulouse: Anacharsis.

Bernstein, B. B. (1975). *Langage et classes sociales – Codes socio-linguistiques et contrôle social*. In *Le sens Commun*. Paris: Éditions de minuit.

Bernstein, B. B., & Dantier, B. (2008). *Des organisations sociales aux organisations linguistiques: Basil Bernstein, langage et classes sociales*. https://doi.org/10.1522/030141513

Bertucci, M.-M. (2007). Enseignement du français et plurilinguisme. *Le français aujourd'hui*, *2007/1*(156), 49-56.

Blanchet, A., Ghiglione, R., Massonnat, J., & Trognon, A. (2005). *Les techniques d'enquête en sciences sociales*. Paris: Dunod.

Bodin, V. (1977). *Tahiti, la langue et la société, Thèse de doctorat de 3ème cycle*. Université de Paris III, Sorbonne.

Bouko, C., Lauwers, J., Robin, F., & Van Lint, S. (2014). Apprentissage et rapport au savoir des élèves – Analyse de la difficulté scolaire : carrefour entre les pratiques enseignantes et le rapport au savoir des élèves. *Éducation & Formation*, (302), 31-41.

Brami Celentano, A. (2001). Frontières ethniques et redéfinition du cadre politique à Tahiti. *Hermès*, (32-33), 367-375. https://doi.org/10.4267/2042/14394

Brami Celentano, A. (2002). La jeunesse à Tahiti : renouveau identitaire et réveil culturel. *Ethnologie française*, *XXXII*(4), 647-661. https://doi.org/10.3917/ethn.024.0647

Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, (5), 35-52.

Bretegnier, A. (1999). *Sécurité et insécurité linguistique. Approches sociolinguistique et pragmatique d'une situation de contacts de langues : La Réunion*. La Réunion, La Réunion.

Bretegnier, A. (2016). Autour de l'« auto-odi » : quelques figures de la conflictualité relationnelle aux langues. In C. Alen Garabato & R. Colonna, *Auto-odi. La « haine de soi » en sociolinguistique* (p. 97-118). France: L'Harmattan.

Brougère, G. (2015). Les enfants sont-ils là pour faire ce qu'ils veulent ? La diversité de l'accueil des deux-trois ans au regard des cultures et valeurs professionnelles. *Revue française de pédagogie*, (190), 63-74. https://doi.org/10.4000/rfp.4701

Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, *7*(2), 33-115.

Brown, P., & Levinson, S. (1987). *Politness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes: des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, *138*(1), 63-73. https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2864

Bru, M. (2014). Le choix de l'observation pour l'étude des pratiques enseignantes. *Recherches en Education*, (19), 7-17.

Bru, M., Pastré, P., Vinatier, I., & Malet, R. (2007). Les organisateurs de l'activité enseignante : perspectives croisées. *Recherche & formation*, (56).

Bruner, J. (1983). Le rôle des interactions de tutelle dans la résolution de problèmes. In *Le développement de l'enfant savoir faire savoir dire* (p. 261-280). Paris: Presses Universitaires de France.

Bruner, J. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris: Retz.

Bruner, J. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris: Eshel.

Bruner, J. (2006). La culture, l'esprit, les récits. *Enfance*, *58*(2), 118-125. https://doi.org/10.3917/enf.582.0118

Bruner, J. (2008). *Culture et modes de pensée – L'esprit humain dans ses œuvres*. Paris: Retz.

Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse: Octarès.

Bucheton, D., Brunet, L.-M., & Liria, A. (2005). *L'activité enseignante, une architecture complexe de gestes professionnels*. Présenté à Former des enseignants professionnels, savoirs et compétences, Nantes.

Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, *3*(3), 29-48. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543

Caens-Martin, S. (1999). Une approche de la structure conceptuelle d'une activité agricole : la taille de la vigne. *Éducation Permanente*, (139), 99-113.

Cahour, B., & Licoppe, C. (2010). Confrontations aux traces de son activité : compétences, développement et régulation de l'agir dans un monde de plus en plus réflexif. *Revue d'Anthropologie des Connaissances*, (4 (2)), 243 253.

Calvet, J.-L. (1974). *Linguistique et colonialisme : Petit traité de glottophagie*. Paris: Payot.

Candelier, M. (2003). *Evlang - l'éveil aux langues à l'école primaire*. Bruxelles: De Boek - Duculot.

CESC. (2009). *Le décrochage scolaire en Polynésie française quelles actions pour le pays ?* (N° 143/cesc; p. 38).

Chadourne, M. (1922). Le lyrisme des Tahitiens. *Bulletin de la Société des Études Océaniennes*, (248), 109-121.

Chambre Territoriale des Comptes. (2014). *Rapport d'observations définitives* (N° 2014-569; p. 171).

Charpentier, J.-M., & François, A. (2015). *Atlas Linguistique de la Polynésie Française - Linguistic Atlas of French Polynesia*. Berlin, Papeete: Mouton de Gruyter & Université de la Polynésie Française.

Chartier, A.-M. (2013). Les disciplines scolaires : entre classification des sciences et hiérarchie des savoirs. *Hermès, La Revue*, *2013/2*(66), 73-77.

Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, *38*(1), 59-119. https://doi.org/10.3406/hedu.1988.1593

Clanché, P. (1999). Un aspect du métier d'élève chez le jeune enfant Kanak : écouter, comprendre, faire, écrire. *Revue française de pédagogie*, *127*(1), 99-106. https://doi.org/10.3406/rfp.1999.1088

Clément, R. (1980). Ethnicity, contact and communicative competence in a second language. In H. Giles, W. . Robinson, & P. . Smith, *Language : social psychological perspectives* (p. 147-154). Oxford: Pergamon press.

Clot, Y. (1995). *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris: La Découverte.

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail* (5ème édition corrigée). In *Le Travail Humain* (5ème édition corrigée). Paris: Presses Universitaires de France.

Clot, Y. (2001a). Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. Editorial. *Education Permanente*, (146/2001-1), 7-16.

Clot, Y. (2001b). Clinique du travail et action sur soi. In J.-M. Baudouin & J. Friedrich, *Théories de l'action et éducation* (p. 255-277). Bruxelles: De Boeck.

Clot, Y. (2006). Clinique du travail et clinique de l'activité. *Nouvelle revue de psychosociologie*, *1*(1), 165-177. https://doi.org/10.3917/nrp.001.0165

Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail Concepts et méthodes. *Travailler*, (4), 7-42.

Colombel, C., & Fillol, V. (2009). La construction identitaire des jeunes océaniens francophones. *La construction identitaire à l'école, approches pluridisciplinaires*, 1-10. Consulté à l'adresse https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00454453

Conseil de l'Europe. (2018). *Education plurilingue et interculturelle : définition et principes fondateurs*. Consulté à l'adresse https://www.coe.int/fr/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/the-founding-principles-of-plurilingual-and-intercultural-education

Coppenrath, H. (1975). L'Académie tahitienne. *Journal de la Société des océanistes*, *31*(48), 262-300. https://doi.org/10.3406/jso.1975.2713

Cosnier, J. (1996). Les gestes du dialogue, la communication non verbale. *Psychologie de la motivation*, (21), 129-138. (129-138).

Cosnier, J. (2007). Le corps et l'interaction. In C. Chabrol & I. Orly-Louis, *Interactions communicatives et psychologie* (p. 91-96). Paris: Presses Sorbonne Nouvelle.

Cosnier, J. (2008). Les gestes du dialogue, La communication état des savoirs. *Sciences humaines*, 119-128.

Cosnier, J., & Brunel, M.-L. (1997). De l'interactionnel à l'intersubjectif. In A. Marcarino, *Analisi delle conversazione e prospettive di ricerca in etnometodologia* (p. 151-163). Urbino: Quattro Venti.

Cosnier, J., & Vaysse, J. (1997). Sémiotique des gestes communicatifs. *Nouveaux actes sémiotiques*, (52), 7-28.

Coste, D. (2008). Éducation plurilingue et langue de scolarisation. *Les Cahiers de l'Acedle*, *5*(1 : Recherches en didactique des langues – L'Alsace au cœur du plurilinguisme), 91-107.

Coste, D. (2009). *Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue*. Présenté à Communication à la journée d'étude : Notions en questions en didactique des langues : les plurilinguismes. 16 janvier, Tours.

Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. Études préparatoires*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle - Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires. Version révisée*. Conseil de l'Europe.

Couchaux, R. (2005). Conflit de langues dans l'enseignement : instrument de division de la société polynésienne ? *Tahiti-Pacifique Magazine*, (173, septembre).

Cross-Lahanier, H. (1992). L'enfant du temps et de l'espace polynésien. In *L'enfant polynésien, Textes réunis et présentés par Guy FEVE* (p. 73-87). L'Harmattan.

Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, *49*(2), 222-251.

Cummins, J. (2014). L'éducation bilingue : qu'avons-nous appris de cinquante ans de recherche ? In I. Nocus, J. Vernaudon, & M. Paia, *L'école plurilingue en outre-mer. Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre* (p. 41-64). Rennes: PUR.

De Ketele, J.-M. (2010). La recherche scientifique en éducation : Quels critères de qualité ? *Education sciences & Society*, *1*(1), 21-39.

Debène, M. (2010). Les langues de Polynésie française et la constitution : liberté, égalité, identité. *NZACL Yearbook*, *16*, 135-162.

Dehon, A., & Canzittu, D. (s. d.). *Évaluer les pratiques de classes - Typologie et utilisation de deux logiciels de codage et d'analyse de séquences vidéographiées*.

Delalande, J. (2013). Le concept d'enfant acteur est-il déja perime ? Réflexions sur des ouvertures possibles pour un concept toujours à questionner. *AnthropoChildren*, (2013/4), 8.

Descombes, V. (2008). Préface. L'hypothèse anthropologique. In *Des clous dans la Joconde.*

L'anthropologie autrement (p. 17-32). Toulouse: Anacharsis.

Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, *XXIII*(2), 371-393. https://doi.org/10.7202/031921ar

Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L., & Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, *XXVII*(1), 33-64. https://doi.org/10.7202/000305ar

Dewey, J. (1968). *Expérience et éducation* (M. . Carroi, Trad.). Paris: Armand Colin.

Dousset, L., Glowczewski, B., & Salaün, M. (2018). *Les sciences humaines et sociales dans le Pacifique Sud: Terrains, questions et méthodes*. Consulté à l'adresse https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01023301

Dunkin, M. ., & Biddle, B. . (1974). *The study of teaching*. New-York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

Durand, I., Trebert, D., & Fillietaz, L. (2015). Offre et prise de place : l'accomplissement des configurations de participation à l'interaction tutorale. In K. Balslev, L. Fillietaz, S. Ciavaldini-Cartaut, & I. Vinatier, *La part du langage : pratiques professionnelles en formation* (p. 31-60). Paris: L'Harmattan.

Elisabeth, N. (1988). *Bruner (Jérôme). — Comment les enfants apprennent à parler*. 4.

Ellen, & Harris. (2000). Introduction. In Ellen, Roy, Parkes, & Bicker, *Indigeneous environmental knowledge and its transformations : critical anthropological perpectives* (p. 1-34). Amsterdam: Harwood Academic Publishers.

Fages, J. (1968). À propos des résultats statistiques du recensement de 1962 en Polynésie Française. *Journal de la Société des Océanistes*, (24), 77-95.

Fassin, D. (2000). Les politiques de l'ethnopsychiatrie. La psyché africaine, des colonies africaines aux banlieues parisiennes. *L'Homme. Revue française d'anthropologie*, (153), 231-250. https://doi.org/10.4000/lhomme.14

Fer, Y., & Malogne-Fer, G. (2002). Christianisme, identités culturelles et communautés en Polynésie Française. *Hermès*, (32-33), 355. https://doi.org/10.4267/2042/14393

Ferguson, C. A. (1959). Diglossia. *Word*, (15), 325-340.

Fève, G. (1992). Un parasol, c'est quoi alors ? Une mise en récit à l'école maternelle à Tahiti. In *L'enfant polynésien, Textes réunis et présentés par Guy FEVE* (p. 123-138). L'Harmattan.

Fève, G. (1994). C'est joli [mai] à elle ! – Enonciation et variationnisme. In G. Fève & C. Lombardini, *Communication et parlers en Polynésie* (Maisonneuve-Larose, p. 85-95). Paris.

Fillol, V. (2009). Des langues, du rapport au langage et aux apprentissages pour réussir à l'école. In J. Vernaudon & V. Fillol, *Vers une école plurilingue dans les collectivités françaises d'Océanie et de Guyane* (p. 137-154). Paris: L'Harmattan.

Fillol, V., & Vernaudon, J. (2004a). Les langues kanak et le français, langues d'enseignement et de culture en nouvelle-calédonie : d'un compromis à un bilinguisme équilibré. *ELA. Paris*, (133), 55-67.

Fillol, V., & Vernaudon, J. (2004b). Une école plurilingue en Océanie francophone ? *Hermès, La Revue*, *2004/3*(40), 294-298.

Flahault, F. (1978). *La parole intermédiaire*. In *Points*. Paris: Seuil.

FOL. (1973, 1974). *Lettre au Gouverneur*.

Forest, D. (2008). Agencements didactiques : pour une analyse fonctionnelle du comportement non-verbal du professeur. *Revue française de pédagogie*, (165), 77-89. https://doi.org/10.4000/rfp.1108

Gardou, C. (1985). *Le rôle de l'École dans le devenir des Îles Marquises, Thèse de doctorat de 3ème cycle en Sciences de l'Éducation*. Université de Lyon II.

Garrigues, J.-M. (1999). *L'échec scolaire en Polynésie : mythe ou réalité. Rapport du Conseil Economique Social et Culturel de Polynésie française* (p. 34).

Gauthier, C., Desbiens, J.-F., Malo, A., Martineau, S., & Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants* (Presses de l'université de Laval). De Boeck université.

Geneix-Rabault, S. (2009). Nyima me elo thatraqai ha nekönatr ngöne la qene drehu. Chants et jeux chantés pour enfants en langue drehu (îles Loyauté, Nouvelle-Calédonie) : Quel devenir pédagogique pour ces expressions musico-culturelles de tradition orale ? In J. Vernaudon & V. Fillol, *Vers une école plurilingue dans les collectivités françaises d'Océanie et de Guyane* (p. 207-222). Paris: L'Harmattan.

Ghasarian, C. (2007). Art oratoire et citoyenneté participative à Rapa (Polynésie française). In *Coll. Logiques Politiques*. *C. Neveu (Ed.), Cultures et pratiques participatives. Perspective comparatives* (p. 135-153). L'Harmattan.

Ginolin, O. (2002). Quand la tradition prend corps, esquisse d'une réflexion sur les postures de travail des mama polynésiennes. *Bulletin du LARSH*, (1), 33-47.

Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. Tome I : La présentation de soi*. In *Le sens Commun*. Paris: Les Editions de Minuit.

Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction* (A. Kihm, Trad.). Paris: Minuit.

Goffman, E. (1975). *La mise en scène de la vie quotidienne. Tome II : Les relations en public*. Paris: Éditions de minuit.

Grenier, N. (2015). Ethnologie du mas : ''reculturation'', transmission et modernité en Guadeloupe. *Cargo : Revue Internationale d'Anthropologie Culturelle et Sociale*, (3), 17-35.

Guimard, P., Nocus, I., & Florin, A. (2009). Les évaluations à l'école maternelle et la prévention des difficultés d'apprentissage : quelle utilisation par les enseignants ? In J. Vernaudon & V. Fillol, *Vers une école plurilingue dans les collectivités françaises d'Océanie et de Guyane* (p. 271-293). Paris: L'Harmattan.

Gumperz, J. J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hélot, C. (2009). La formation des enseignants en contexte plurilingue. In J. Vernaudon & V. Fillol, *Vers une école plurilingue dans les collectivités françaises d'Océanie et de Guyane* (p. 251-270). Paris: L'Harmattan.

Hélot, C. (2014). Apprendre plusieurs langues ou plusieurs langues pour apprendre ? Les enjeux socio-éducatifs du bilinguisme et du plurilinguisme. In I. Nocus, J. Vernaudon, & M. Paia, *L'école plurilingue en outre-mer. Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre* (p. 65-84). Rennes: PUR.

Hoc, J.-M. (1996). *Supervision et contrôle de processus. La cognition en situation dynamique*. Grenoble: PUG.

Hofstede, G. (1980). *Cultures and Organizations, Software of the Mind.* New-York: McGraw Hill.

IGEN. (1983). *Rapport concernant la mise en application des recommandations formulées par Monsieur l'Inspecteur Général Toraille* (p. 15).

IGEN. (2007). *Rapport de mission en Polynésie française, 15-25 janvier 2007*. Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Enseignement Supérieur, mars. (88 pp).

IGEN. (2013). *Rapport de mission Dom-Com n° 017-13. Polynésie française, 25 mai-7 juin 2013* (p. 88). Ministère de l'Education Nationale et de l'Enseignement Supérieur.

Isabelle, N., Jacques, V., & Mirose, P. (2014). *L'école plurilingue en outre-mer. Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre* (Vol. 1–1). In *Des sociétés* (Vol. 1–1). Rennes: Presses universitaires de Rennes.

Isani, S. (2004). Compétence de culture professionnelle : définition, degrés et didactisation. *ASp*, (43-44), 5-21. https://doi.org/10.4000/asp.979

ISPF_langues_2012.pdf. (s. d.).

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

Jewitt, C. (2009). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London: Routledge.

JOPF. Charte de l'éducation. , Lois du Pays - Textes adoptés § (2011).

Jorro, A. (2004). *Le corps parlant de l'enseignant. Entente, malentendus, négociations*. Présenté à Symposium : La réflexivité des langages, instruments de travail du professeur et des élèves : points communs et spécificité disciplinaires, AIRDF (CD-rom), Québec.

Jorro, A. (2007). *L'agir professionnel de l'enseignant*. 16. Paris: CNAM.

Juster, A. (2010). *La transgression verbale en Océanie - Le cas du tahitien et du nengone. Polynésie française et Nouvelle-Calédonie*. Paris: L'Harmattan.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales. Approche interactionnelle et structure des conversations. Tome 1*. Paris: Armand Colin.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales. Tome 2*. Paris: Armand Colin.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1994). *Les interactions verbales. Variations culturelles et échanges rituels. Tome 3*. Paris: Armand Colin.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1998). La notion d'interaction en linguistique : origine, apports, bilan. *Langue française*, *117*(1), 51-67. https://doi.org/10.3406/lfr.1998.6241

Kerbrat-Orecchioni, C. (2002a). *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage* (4ème édition). Paris: Armand Colin.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2002b). Système linguistique et ethos communicatif. *Cahiers de praxématique*, (38), 35-57. (35-57).

Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris: Armand Colin.

Kida, T. (2011). Nouvelle méthode de constitution d'un corpus pour transcrire gestes et intonations. *Corpus [En ligne]*, (10), 41-60.

Lacelle, N., Boutin, J.-F., & Lebrun, M. (2017). *La littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique — LMM@. Outils conceptuels et didactiques*. Montréal: Presses de l'Université du Québec.

Lancy, D. F. (2012). Unmasking children's agency. *AnthropoChildren*, (2012/2), 20.

Lanier-Auburtin, V. (2009). Contenus et outils d'enseignement en langue maternelle. In J. Vernaudon & V. Fillol, *Vers une école plurilingue dans les collectivités françaises d'Océanie et de Guyane* (p. 175-189). Paris: L'Harmattan.

Launey, M. (2009). La linguistique des "petites" langues, dans le monde en général et dans l'Outre-mer en particulier : aspects scientifiques, éthiques et éducatifs. In J. Vernaudon & V. Fillol, *Vers une école plurilingue dans les collectivités françaises d'Océanie et de Guyane* (p. 69-92). Paris: L'Harmattan.

Launey, M. (2014). L'observation réfléchie conjointe des langues maternelles et du français. In I. Nocus, J. Vernaudon, & M. Paia, *L'école plurilingue en outre-mer : apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre* (p. 353-368). Rennes: PUR.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning : Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lavigne, G. (2009). Enseigner les mathématiques en langues kanak et océaniennes. Exemples de supports didactiques. In J. Vernaudon & V. Fillol, *Vers une école plurilingue dans les collectivités françaises d'Océanie et de Guyane* (p. 157-173). Paris: L'Harmattan.

Lavondès, A. (1985). Culture et identité nationale en Polynésie. *Cahiers ORSTOM*, *21*(1), 137-150.

Lavondès, H. (1972). Problèmes sociolinguistiques et alphabétisation en Polynésie Française. *Cahiers ORSTOM*, *9*(1), 49-61.

Le Brun, D. (2015). *La vérité sur la Bounty. Les mutins témoignent*. Omnibus, un département place des éditeurs.

Lechat, P., & Argentin, S. (2011). *Éléments pour une introduction juridique au système éducatif polynésien*. Papeete: Haere Pō.

Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris: Presses Universitaires de France.

Leplat, J., & Hoc, J.-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de psychologie cognitive*, *3*(1), 49-63.

Lercari, C. (2002). Pour une didactique des langues kanak. *Hermès*, (32-33), 543-550.

Lévy-Bruhl, L. (1922). *La Mentalité primitive* (15e édition, 1960). In *Collection Bibliothèque de philosophie contemporaine* (15e édition, 1960). Paris: Les Presses universitaires de France.

Liquète, V., Kovacs, S., Perriault, J., & Valade, B. (Éd.). (2013). *Classer, penser, contrôler*. Paris: CNRS Editions.

Lombardini, C. (1994). À la recherche du temps inversé. In G. Fève & C. Lombardini, *Communication et parlers en Polynésie* (p. 97-110). Paris: Maisonneuve-Larose.

Lombardini, C. (1997). Étude d'une représentation du français à Tahiti : l'opposition langue du foyer / langue de l'école. In G. Fève, *Polynésie, Polynésiens hier et aujourd'hui* (p. 37-59). L'Harmattan.

Malogne, G. (2001). L'éducation en Polynésie française : une socialisation à la dépendance ou à l'indépendance ? *Revue juridique polynésienne*, (7), 803-816.

Malogne-Fer, G. (2013). Professionnalisation du pastorat, genre et autochtonie en Polynésie française. In F. Rochefort & M. Eleonora Sanna, *Normes religieuses et genre* (p. 189-202). https://doi.org/10.3917/arco.roch.2013.01.0189

Marcel, J.-F. (2014). Les pratiques enseignantes mises en récit. *Recherches en Education*, (19), 82-95.

Marcel, J.-F., Olry, P., Rothier-Bautzer, E., & Sonntag, M. (2002). Note de synthèse [Les pratiques comme objet d'analyse]: Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue française de pédagogie*, *138*(1), 135-170. https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2872

Masselot, P., & Robert, A. (2007). Le rôle des organisateurs dans nos analyses didactiques de pratiques de professeurs enseignant les mathématiques. *Recherche & formation*, (56), 15-32.

Maturana, H. ., & Varela, F. . (1994). *L'arbre de la connaissance. Racines biologiques de la compréhension humaine*. Paris: Addison-Wesley France.

Maurer, B. (2011). *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*. Paris: Éditions des archives contemporaines.

Maurer, B., & Opoya, A. (2014). Défragmenter et reconfigurer le disque dur des contenus scolaires. In I. Nocus, J. Vernaudon, & M. Paia, *L'école plurilingue en outre-mer – Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre* (p. 393-407). Rennes: Presses universitaires de Rennes.

Mayen, P. (1998). Le processus d'adaptation pragmatique dans la coordination d'une relation de service. In K. Kostulski & A. Trognon, *Distribution des savoirs et coordination de l'action dans les équipes de travail* (p. 205-234). Nancy: Presses Universitaires de Nancy.

Mayen, P. (1999). Des situations potentielles de développement. *Éducation Permanente*, (139), 65-86.

Mayen, P. (2008). Intégrer les savoirs à l'action. In *Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C., Paquay, L. (2008). Conflits de savoirs en formation des enseignants - Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (p. 43-58). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

Mayen, P. (2014). Apprendre à travailler et à penser avec les êtres vivants - L'entrée par la didactique professionnelle. In P. Mayen & A. Lainé, *Apprendre à travailler avec le vivant - Développement durable et didactique professionnelle* (p. 15-75). Dijon: éditions Raison et Passions.

Medaets, C. (2015). Aiguiser son regard : apprendre à apprendre sur les berges du Tapajós. *Cargo :*

Revue Internationale d'Anthropologie Culturelle et Sociale, (3), 79-96.

Memmi, A. (1973). *Portrait du colonisé, précédé de Portrait du colonisateur*. Petite Bibliothèque Payot.

Merri, M., & Vannier, M.-P. (2015). De l'affaiblissement au renouveau des rituels dans les institutions scolaires. *Recherches en Education*, (Hors Série n°8), 3-13.

Millaud, H. (1992). Problèmes linguistiques en Polynésie française. In *L'enfant polynésien, Textes réunis et présentés par Guy FEVE* (p. 141-149). L'Harmattan.

Ministère de l'éducation. (2012a). *Horaires et programmes d'enseignement de l'Ecole*. (53 pp).

Ministère de l'éducation. (2012b). *Programmes de l'École Primaire : Langues et culture polynésiennes*. Annexe aux Horaires et programmes d'enseignement de l'École. (29 pp).

Ministère de l'éducation, de la jeunesse et des sports. (2012). *Lettre de mission EA-LVR, CP-LVR*.

Ministère de l'éducation, de l'enseignement supérieur, de la jeunesse et des sports. (2011). *Projet éducatif quadriennal pour la mise en oeuvre de la Charte de l'education de la Polynesie française, 2011-2015*.

Ministère du travail, de la formation professionnelle et de l'éducation. (2017). *Rapport de performance 2015-2017. Loi du Pays n°2017-15 du 13 juillet 2017* (p. 124).

Mollo, V., & Falzon, P. (2004). Auto- and allo-confrontation as tools for reflective activities. *Applied Ergonomics*, *35*(6), 531-540. https://doi.org/10.1016/j.apergo.2004.06.003

Mondada, L. (2008a). Documenter l'articulation des ressources multimodales dans le temps : la transcription d'enregistrements vidéos d'interactions. *Cahiers de l'Université de Perpignan*, (37), 127-156.

Mondada, L. (2008b). Production du savoir et interactions multimodales: Une étude de la modélisation spatiale comme activité pratique située et incarnée. *Revue d'anthropologie des connaissances*, *2*(2), 219-266. https://doi.org/10.3917/rac.004.0219

Mondada, L. (2009). La production de l'intelligibilité de l'action : une approche multimodale des procédés de sélection des locuteurs dans les interactions en classe. *Études de linguistique appliquée*, *2009/1*(153), 25-40.

Mondada, L. (2012). Organisation multimodale de la parole-en-interaction : pratiques incarnées d'introduction des référents. *Langue française*, *2012/3*(175), 129-147. https://doi.org/10.3917/lf.175.0129

Mondada, L. (s. d.). *Conventions de transcription des gestes*. 5.

Moore, D. (2009). Plurilinguismes et francophonies à l'école du Pacifique. In J. Vernaudon & V. Fillol, *Vers une école plurilingue dans les collectivités françaises d'Océanie et de Guyane* (p. 93-118). Paris: L'Harmattan.

Moore, D., & Brohy, C. (2013). Identités plurilingues et pluriculturelles. In J. Simonin & S. Wharton, *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts* (p. 289-315). Lyon: ENS Éditions.

Morrissette, J. (2015). MORRISSETTE - Analyse interactionniste de la complémentarité des positions de savoir en recherche collaborative.doc. *Carrefours de l'éducation*, *1/2015*(39), 103-118. https://doi.org/10.3917/cdle.039.0103

Morrissette, J., & Desgagné, S. (2009). Le jeu des positions de savoir en recherche collaborative : une analyse des points de vue négociés d'un groupe d'enseignantes du primaire. *Recherches qualitatives*, *28*(2), 118-144.

Nocus, I., Guimard, P., & Florin, A. (2008). *Évaluation de l'expérimentation pour "L'enseignement des Langues Polynésiennes à l'école primaire publique de la Polynésie Française". Rapport final à destination de la Direction de l'Enseignement Primaire et la Polynésie française, représentée par le ministre de l'Éducation chargé de l'enseignement et de la recherche* (p. 102). Nantes, septembre.

Nocus, I., Guimard, P., & Florin, A. (2009). L'évaluation des dispositifs bilingues d'enseignement en Océanie francophone. In J. Vernaudon & V. Fillol, *Vers une école plurilingue dans les collectivités françaises d'Océanie et de Guyane* (p. 119-136). Paris: L'Harmattan.

Nocus, I., Guimard, P., & Florin, A. (2010). *Résultats de l'évaluation psycholinguistique en Polynésie Française – Synthèse, Recherche ECOLPOM* (p. 24). Nantes, 1er octobre.

Nocus, I., Guimard, P., & Florin, A. (2011). *Impact du dispositif Langues et Cultures Polynésiennes sur le développement du langage, la réussite scolaire et le développement conatif d'élèves de CP suivis au CE1 – Résultats d'une évaluation psycholinguistique réalisée en Polynésie Française. Rapport final de recherche à destination du Ministère de l'Education de la Polynésie française, de la Direction de l'Enseignement Primaire et la Polynésie française, 2009-2011*. Nantes, 23 octobre.

Nocus, I., Guimard, P., Florin, A., Vernaudon, J., & Paia, M. (2010). *Resultats de l'evaluation psycholinguistique en polynesie française debut et fin CP - Synthèse provisoire* (p. 24). Nantes.

Nocus, I., Paia, M., Vernaudon, J., & Florin, A. (2014). Etude longitudinale de l'impact du dispositif d'enseignement renforcé du tahitien sur le développement des compétences des élèves (CP-CE1). In I. Nocus, J. Vernaudon, & M. Paia, *Apprendre plusieurs langues ou plusieurs langues pour apprendre ? Les enjeux socio-éducatifs du bilinguisme et du plurilinguisme* (p. 129-154). Rennes: PUR.

Nocus, I., Salaün, M., Florin, A., & Guimard, P. (2014). *L'enseignement renforcé du reo ma'ohi au cycle 3 comme prévention et lutte contre l'illettrisme en Polynésie française, pour le compte des Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse dans le cadre de l'appel à projets n°APDOM-2 lancé en mars 2011 par le Ministère chargé de la jeunesse. Rapport de Recherche*. Université de Nantes et École des Hautes Études en sciences sociales (non publié).

Nocus, I., Vernaudon, J., & Paia, M. (2014). *L'école plurilingue en outre-mer : apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.

Numa-Bocage, L. (2008). Analyse de pratique en formation initiale des maîtres, dimension pragmatique et approche épistémologique. *Carrefours de l'éducation*, *26*(2), 139-152. https://doi.org/10.3917/cdle.026.0139

Numa-Bocage, L., Marcel, J.-F., & Chaussecourte, P. (2014). Édito - De l'observation des pratiques enseignantes. *Recherches en Education*, (19), 3-6.

Ollivier, E. (2016). *Une approche d'analyse clinique d'orientation didactique professionnelle des situations de travail « coeur de métier » des assistants de service social en vue de leur formation. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation*. Université Bretagne Loire.

Pagoni, M. (2004). Autobiographie et notion d'identité en classe de sixième. *Le français aujourd'hui*, *147*(4), 77-86. https://doi.org/10.3917/lfa.147.0077

Pagoni, M. (2014). *Ecole(s) et culture(s). Savoirs scolaires, pratiques sociales et significations*. In *Transversales*: *Vol. 36*. Berne: Peter Lang.

Paia, M. (2014). L'enseignement des langues et de la culture polynésiennes à l'école primaire en Polynésie française. In I. Nocus, J. Vernaudon, & M. Paia, *L'école plurilingue en outre-mer : apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre* (PUR, p. 409-430). Rennes.

Paia, M., & Vernaudon, J. (2002). Le tahitien : plus de prestige, moins de locuteurs. *Hermès*, (32-33), 395-402.

Paia, M., & Vernaudon, J. (2016). Le défi de l'éducation bilingue en Polynésie française. In C. Hélot & J. Erfurt, *L'éducation bilingue en France : politiques linguistiques, modèles et pratiques* (p. 87-99). Lambert-Lucas.

Pambrun, J.-M. (2003). De l'illettrisme en langue polynésienne. *Tahiti-Pacifique magazine*, (150, octobre), 36-40.

Pastré, P. (1999). La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives. *Éducation Permanente*, (139/2), 13-35.

Pastré, P. (2000). Conceptualisation et herméneutique : à propos d'une sémantique de l'action. In J.-M.

Barbier & O. Galatanu, *Sens, signification, formation* (p. 46-60). Paris: Presses Universitaires de France.

Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, *138*(1), 9-17. https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2859

Pastré, P. (2005). Analyse d'un apprentissage sur simulateur: de jeunes ingénieurs aux prises avec la conduite de centrales nucléaires. In P. Pastré, *Apprendre par la simulation* (p. 241-267). Toulouse: Octarès.

Pastré, P. (2006). Apprendre à faire. In Bourgeois & Chapelle, *Apprendre et faire apprendre* (p. 109-121). Paris: Presses Universitaires de France.

Pastré, P. (2007). Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante. *Recherche & formation*, (56), 81-93.

Pastré, P. (2008). La didactique professionnelle : origine, fondements, perspectives. *Travail et Apprentissages*, (1), 9-21.

Pastré, P. (2011a). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. In *Formation et Pratiques professionnelles*. Paris: Presses Universitaires de France.

Pastré, P. (2011b). Situation d'apprentissage et conceptualisation. *Recherche en Education*, (12), 12-25.

Pastré, P. (2014). Trois dimensions de la culture pour penser les apprentissages. In M. Pagoni, *Ecole(s) et culture(s). Savoirs scolaires, pratiques sociales et significations* (p. 15-27). Berne: Peter Lang.

Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle, note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, (154), 145-198. https://doi.org/10.4000/rfp.157

Pastré, P., & Samurçay, R. (2004). *Recherches en didactique professionnelle*. Toulouse: Octarès.

Peltzer, L. (1994). Communication et dialogue. In G. Fève & C. Lombardini, *Communication et parlers en Polynésie* (p. 123-126). Paris: Maisonneuve-Larose.

Peltzer, L. (1999). Brève histoire de l'enseignement du tahitien en Polynésie française. *Bulletin de la Société des Études Océaniennes*, (283), 43-95.

Perini, A. (1985). *L'introduction du vernaculaire dans l'enseignement du premier degré de l'aire géographique tahitianophone. Contribution à une réflexion, Thèse de doctorat de 3ème cycle, sous la direction de Mme Louise Dabène*. Université de Grenoble.

Perini, A. (1992). La mimo-gestualité conversationnelle dans l'aire géographique tahitianophone. In *L'enfant polynésien, Textes réunis et présentés par Guy FEVE* (p. 89-99). L'Harmattan.

Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C., & Paquay, L. (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants - Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris: Presses Universitaires de France.

Piot, T. (2014). Observer les pratiques enseignantes : la psychologie historico-culturelle, un cadre pour caractériser les dimensions visibles et invisibles du travail enseignant. *Recherches en Education*, (19), 30-39.

Poirine, B. (1996). Réponse de Bernard Poirine à Bertrand Troadec. *Journal de la Société des océanistes*, *103*(2), 307-310. https://doi.org/10.3406/jso.1996.1998

Puren, C. (2012a). *Configurations didactiques, constructions méthodologiques et objets didactiques en didactique des langues-cultures: perspective historique et situation actuelle*. 29.

Puren, C. (2012b). Politiques linguistiques et méthodologie d'enseignement-apprentissage des langues : *Dialogue. Education et politique : histoire ancienne, enjeux d'avenir*, (144), 11.

Py, B., & Gajo, L. (2013). Bilinguisme et plurilinguisme. In J. Simonin & S. Wharton, *Sociolinguistique du contact – Dictionnaire des termes et concepts* (p. 43-70). ENS Éditions.

Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales* (3ème édition). Paris: Dunod.

Raapoto, J.-M. (1992). La famille polynésienne. In *L'enfant polynésien, Textes réunis et présentés par Guy FEVE* (p. 35-41). L'Harmattan.

Raapoto, J.-M. (1997). *Dimension orale du reo maohi aux Îles de la Société, Polynésie française*. Strasbourg : Institut de Phonétique de Strasbourg, Papeete, Tahiti : Université française du Pacifique, Centre Universitaire de Papeete.

Raapoto, J.-M. (2002). De l'interlangue franco-tahitien, à la rencontre des deux langues. *Bulletin du LARSH*, (1), 101-118.

Rabardel, P. (2005). Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir. In P. Rabardel & P. Pastré, *Modèles du sujet pour la conception : dialectiques, activités, développement* (p. 105-115). Toulouse: Octarès.

Rabardel, P., & Pastré, P. (2005). *Modèles du sujet pour la conception : dialectiques, activités, développement*. In *Travail et activité humaine*. Toulouse: Octarès.

Racine, S. (1992). Socialisation(s), culture(s) et apprentissage des langues chez l'enfant polynésien. In *L'enfant polynésien, Textes réunis et présentés par Guy FEVE* (p. 101-121). L'Harmattan.

Racine, S. (1994). Polynésie française et espace francophone – Pour une ethnolinguistique de l'énonciation. In G. Fève & C. Lombardini, *Communication et parlers en Polynésie* (p. 111-121). Paris: Maisonneuve-Larose.

Razy, É. (2014). La pratique de l'ethique: de l'anthropologie generale a l'anthropologie de l'enfance et retour. *AnthropoChildren*, (2014/4), 28.

Reea, G., & Rochette, L. (2014). La formation initiale des enseignants du premier et du second degré en langues et cultures polynésiennes. In I. Nocus, J. Vernaudon, & M. Paia, *L'école plurilingue en outre-mer : apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre* (PUR, p. 431-444). Rennes.

Regnault, J.-M., & Gleizal, V. (2014). Les langues vernaculaires comme moyen d'émancipation politique dans les Établissements français d'Océanie, puis en Polynésie française. In I. Nocus, J. Vernaudon, & M. Paia, *L'école plurilingue en outre-mer : apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre* (PUR, p. 297-312). Rennes.

Reuter, Y. (2014). Didactiques et disciplines : une relation structurelle. *Éducation et didactique*, *8*(7), 53-64.

Revue Travail et Apprentissages (Vol. 1). (2008). Dijon: Editions Raison et Passions.

Ria, L. (2015). *Former les enseignants au XXIe siècle - 1. Établissement formateur et vidéoformation*. In *Perspectives en éducation et formation*. De Boeck Supérieur.

Ria, L. (2016). *Former les enseignants au XXIe siècle - 2. Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs*. In *Perspectives en éducation et formation*. De Boeck Supérieur.

Richaud, V. S. (2014). Usages actuels du tahitien, langue d'enseignement et langue de communication. In I. Nocus, J. Vernaudon, & M. Paia, *L'école plurilingue en outre-mer : apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre* (PUR, p. 7-350). Rennes.

Ricœur,. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Le Seuil.

Riffard, P. (1988). L'ésotérisme tahitien. *Bulletin de la Société des Etudes Océaniennes (BSEO)*, (243), 7-20.

Rigo, B. (1997). *Lieux-dits d'un malentendu culturel*. Papeete: Au Vent des Îles.

Rigo, B. (2002). Quand les maux s'imposent aux mots et rendent impossible une connaissance…. *Bulletin du LARSH*, (1), 181-193.

Rigo, B. (2009a). Familles, écoles, migrations et transmissions. *Familles, écoles, transmission en Polynésie française, Actes de la 3ème journée de rencontre de l'AFAREP, décembre 2006*, 82-90.

Rigo, B. (2009b). Quelle éthique pour un enseignement en milieu plurilingue et pluriculturel ? In J. Vernaudon & V. Fillol, *Vers une école plurilingue dans les collectivités françaises d'Océanie et de Guyane* (p. 297-307). Paris: L'Harmattan.

Rigo, B. (2014). Penser la diversité linguistique et culturelle à l'école. In I. Nocus, J. Vernaudon, & M. Paia, *L'école plurilingue en outre-mer. Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre* (p. 23-30). Rennes: PUR.

Robin, J.-Y., & Vinatier, I. (2011). *Conseiller et accompagner. Un défi pour la formation des enseignants* (L'Harmattan). Paris.

Rodgers, C. (1942). *La relation d'aide en psychothérapie. Paris ESF Editeur.* Paris: ESF Editeur.

Rogalski, J. (2007). *Approche de psychologie ergonomique de l'activite de l'enseignant*. 21.

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking. Cognitive Development in Social Context*. Oxford: University Press.

Rosenshine, B., & Furst, N. (1973). The use of direct observation to study teaching. In R. Travers, *Second handbook of research on teaching*. Chicago: Rand-McNally Company.

Saint-Martin, C. (2013). *La construction de l'espace didactique du français, langue de l'école, en Polynésie française : dynamiques et perspectives. Une réflexion sur l'intégration de la problématique sociolinguistique en vue de l'amélioration de la qualité du système éducatif en contexte plurilingue* (Thèse de doctorat). Université Européenne de Bretagne, Rennes 2.

Salaün, M. (2009). Langues locales et Ecole en contexte français : une perspective socio-historique. In J. Vernaudon & V. Fillol, *Vers une école plurilingue dans les collectivités françaises d'Océanie et de Guyane* (p. 21-33). Paris: L'Harmattan.

Salaün, M. (2010a). *À l'épreuve de l'autochtonie. Penser la décolonisation de l'école. Une comparaison France/Etats-Unis (Nouvelle-Calédonie/Hawaï)* (p. 345) [HDR]. Université Paris 8 Saint-Denis. (Volume II, Synthèse).

Salaün, M. (2010b). *Présentation du dossier de candidature* (p. 119) [HDR]. Université Paris 8 Saint-Denis. (Volume I).

Salaün, M. (2011). *Renforcer l'enseignement des langues et cultures polynésiennes à l'école élémentaire. Contribution à l'évaluation de l'expérimentation ECOLPOM en Polynésie Française : aspects sociolinguistiques. Rapport de recherche ANR* (p. 181).

Salaün, M. (2012). L'ethnographie à l'heure des « bonnes pratiques ». Retour sur une expérience tahitienne. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, *45*(4), 95-112. https://doi.org/10.3917/lsdle.454.0095

Salaün, M. (2013). *Décoloniser l'école ? Hawai'i, Nouvelle-Calédonie. Expériences contemporaines*. Rennes: PUR.

Salaün, M. (2015). Les langues de l'école au temps des Établissements français d'Océanie : ce que nous dit la législation coloniale, ce qu'elle ne nous dit pas. *Bulletin de la Société des Océanistes, BSEO*, (336).

Salaün, M. (2016). Citoyens en principe, indigènes en pratique ? L'obligation scolaire et ses dilemmes à Tahiti sous la IIIe République. *Politix*, *116*(4), 29-52. https://doi.org/10.3917/pox.116.0029

Salaün, M. (2017). Au-delà de l'authenticité ? L'art déclamatoire (ʻōrero) à l'école en Polynésie française : enjeux anthropologiques. In I. Carvalho, C. Medaets, & A. Pierrot, *Domination et apprentissage. Anthropologie des formes de la transmission culturelle* (p. 309-322). Hermann.

Salaün, M., & Le Plain, E. (2018). *L'école ambiguë : histoires de familles à Tahiti*. Consulté à l'adresse http://www.editions-harmattan.fr/index.asp?navig=catalogue&obj=livre&no=60301

Salaün, M., & Vernaudon, J. (2009). La citoyenneté comme horizon : Destin commun, demande sociale et décolonisation de l'école en Nouvelle-Calédonie aujourd'hui. *Anthropologie et Sociétés*, *33*(2), 63-80. https://doi.org/10.7202/039298ar

Salaün, M., & Vernaudon, J. (2014). Décoloniser la recherche, pratiquer la recherche en contexte de décolonisation : retours d'expérience sur la promotion d'une école plurilingue. Nouvelle-

Calédonie, Polynésie Française, 2002-2012. In V. Fillol & P.-Y. Le Meur, *Cahiers du Pacifique Sud Contemporain*: *Vol. Hors série n° 2. Actes du 24ème colloque CORAIL* (p. 159-175). L'Harmattan.

Salaün, M., Vernaudon, J., & Paia, M. (2014a). *L'enseignement renforcé du reo mā'ohi au cycle 3 comme prévention et lutte contre l'illettrisme en Polynésie française* (N° APDOM2 – 7; p. 249). Université de Nantes - CREN, EHESS - IRIS.

Salaün, M., Vernaudon, J., & Paia, M. (2014b). *L'enseignement renforcé du reo mā'ohi au cycle 3 comme prévention et lutte contre l'illettrisme en polynésie française. Synthèse du rapport d'evaluation* (N° APDOM2 – 7; p. 9). Université de Nantes - CREN, EHESS - IRIS.

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 [En ligne]*, (25). Consulté à l'adresse http://journals.openedition.org/efg/1156

Samurçay, R., & Pastré, P. (1995). La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences. *Éducation Permanente*, (123), 13-31.

Samurçay, R., & Rabardel, P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions. In R. Samurçay & P. Pastré, *Recherches en didactique professionnelle* (p. 163-187). Toulouse: Octarès.

Samurçay, R., & Rogalski, J. (1992). Formation aux activités de gestion d'environnements dynamiques : concepts et méthodes. *Éducation Permanente*, (111), 227-242.

Sarcinelli, A. S. (2015). Réflexions épistémologiques sur l'ethnographie de l'enfance au prisme des rapports d'age. *AnthropoChildren*, (2015/5), 21.

Saura, B. (1985). Approche du phénomène pluriethnique et pluriculturel en Polynésie française. *Bulletin de la Société des Etudes Océaniennes (BSEO)*, (233), 1-18.

Saura, B. (1989). Théologie de la libération et théorie de la culture chez Duro Raapoto. *Bulletin de la Société des Etudes Océaniennes (BSEO)*, (246), 1-15.

Saura, B. (1996). Langue, représentation du temps – mua/muri – et vision du monde à Tahiti », Bulletin de la Société des Etudes Océaniennes (BSEO). *Bulletin de la Société des Etudes Océaniennes (BSEO)*, (269-270), 18-49.

Saura, B. (2004). Dire l'autochtonie à Tahiti: Le terme mā'ohi : représentations, controverse et données linguistiques. *Journal de la société des océanistes*, (119), 119-137. https://doi.org/10.4000/jso.126

Saura, B. (2008). Quand la voix devient la lettre : les anciens manuscrits autochtones (puta tupuna) de Polynésie française. *Journal de la société des océanistes*, (126-127), 293-310. https://doi.org/10.4000/jso.2592

Saussez, F. (2008). Le langage comme instrument d'une réflexion sur l'expérience : un schéma d'intelligibilité. In P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard, & L. Paquay, *Conflits de savoirs en formation des enseignants - Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (p. 59-74). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

Schön, D. . (1983). *The reflective practitioner : how professionals think in action*. New-York: Basic Books.

Schön, D. . (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Editions Logiques.

Schön, D. . (1996). *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas* (J. Heyneman & D. Gagnon, Trad.). Montréal: Editions Logiques.

Searle, J. . (2009). *Les actes de langage. Essai de philosophie du langage*. In *Savoir Lettres*. Paris: Hermann.

Silverstein, M. (1979). Language Structure and Linguistic Ideology. In P. Clyne, W. Hanks, & C. Hofbauer, *The Elements* (p. 193-248). Chicago: Chicago Linguistic Society.

Silverstein, M. (1992). The uses and utility of ideology: some reflections. *Pragmatics*, *2*(3), 311-323.

Simonin, J., & Wharton, S. (2013). *Sociolinguistique du contact – Dictionnaire des termes et concepts*. In *Langages*. Lyon: ENS Éditions.

Sramski, S. (2014). Les représentations interculturelles en milieu plurilingue : motivations ou obstacles dans l'enseignement-apprentissage des langues ? L'exemple de la Polynésie française. In I. Nocus, J. Vernaudon, & M. Paia, *L'école plurilingue en outre-mer : apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre* (p. 457-476). Rennes: PUR.

St-Arnaud, Y. (1999). *Le changement assisté - Compétences pour intervenir en relations humaines*. G. Morin.

Tcherkézoff, S. (2015). La culture sans essentialisme : L'exemple d'un « droit coutumier » dans la société multiculturelle de la Nouvelle-Calédonie. *Le Débat*, *186*(4), 81-93. https://doi.org/10.3917/deba.186.0081

Tellier, M. (2008). Dire avec des gestes. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 40-50.

Tetahiotupa, E. (2002). Les langues polynésiennes, quelques commentaires. *Bulletin du LARSH. De l'écriture au corps*, (1), 135-165.

Tetahiotupa, E. (2004). Les langues polynésiennes : obstacles et atouts. *Journal de la société des océanistes*, (119), 139-153. https://doi.org/10.4000/jso.128

Tetahiotupa, E. (2009). Famille : les bases d'une transmission. Quels enjeux ? *Actes de la 3ème journée de rencontre de l'AFAREP*, 31-45.

Tetahiotupa, E. (coord. . (2007). *Enquête sur l'expérimentation renforcée des langues polynésiennes à l'école primaire, Rapport établi à la demande du ministère de l'Éducation de la Polynésie française*.

Theureau, J. (2004). *Le cours d'action : Méthode élémentaire*. Toulouse: Octarès.

Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : Méthode développée*. Toulouse: Octarès.

Thorel, S. (2014). Les univers de danse de l'enseignant-e en éducation physique : impact sur les formes de communication et les interactions avec les élèves. In M. Pagoni, *Ecole(s) et culture(s). Savoirs scolaires, pratiques sociales et significations* (p. 241-257). Berne: Peter Lang.

Tochon, F. V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris: Nathan.

Toraille, R. (1980). *La mise en application des recommandations formulées par Monsieur L'Inspecteur Général. Rapport de mission en Polynésie du 30 mai au 12 juin 1980* (p. 59).

Tourmen, C. (2011). Une introduction à la psychologie culturelle. Suivie de la lecture d'un ouvrage de Jaan Valsiner. *Travail et Apprentissages*, (8), 94-124.

Tourmen, C. (2014). Quand la didactique professionnelle s'intéresse aux apprentissages culturels. *Travail et Apprentissages*, (13), 94-117.

Troadec, B. (1996). L'enfant de Tahiti : Prémices d'une psychologie contemporaine. *Journal de la Société des océanistes*, *102*(1), 47-62. https://doi.org/10.3406/jso.1996.1976

UNESCO. (2003). L'Education dans un monde multilingue : document cadre de l'UNESCO. *l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture*, 37.

Vaissière, L. (1949). *Rapport sur l'enseignement professionnel et la formation des instituteurs locaux dans le Territoire des EFO. Rapport à M. l'Inspecteur Général des Colonies. Exécution note n° 47 du 8 mars 1949*. Papeete: Service de l'enseignement.

Vannier, M.-P. (2012a). Place et rôle du chercheur dans le dispositif de co-explicitation. In I. Vinatier, *Réflexivité et développement professionnel ; une orientation pour la formation* (p. 117-150). Toulouse: Octarès.

Vannier, M.-P. (2012b). Pour une transposition du concept d'étayage : du contexte expérimental à une définition opératoire en situation d'apprentissage scolaire. In C. Berzin, *Conceptions des jeunes enfants et premiers apprentissages scolaires - Recherche et perspectives pédagogiques* (p. 123-132). Amiens: Université de Picardie Jules Verne.

Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en didactique des mathématiques*, (10 (2-3)), 134-169.

Vergnaud, G. (1994). Le rôle de l'enseignant à la lumière des concepts de schème et de champ conceptuel. In M. Artigue, R. Gras, C. Laborde, & P. Tavignot, *20 ans de didactique des mathématiques en France. Hommage à Guy Brousseau et Gérard Vergnaud* (p. 177-191). Grenoble: La pensée sauvage.

Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.-M. Barbier, *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 275-292). https://doi.org/10.3917/puf.barbi.2011.01.0275

Vergnaud, G. (2001). Piaget visité par la didactique. *Intellectica. Revue de l'Association pour la Recherche Cognitive*, *33*(2), 107-123. https://doi.org/10.3406/intel.2001.1635

Vergnaud, G. (2002). *La conceptualisation, clef de voûte des rapports entre pratique et théorie*. Présenté à Analyse de pratiques et professionnalité des enseignants, DGESCO, 28, 29, 30, 31 oct. 2002, Paris.

Vergnaud, G. (2007). Représentation et activité : deux concepts étroitement associés. *Recherches en Education*, (4), 9-22.

Vergnaud, G. (2008). Culture et conceptualisation ; l'une ne va pas sans l'autre. *Carrefours de l'éducation*, *26*(2), 83-98. https://doi.org/10.3917/cdle.026.0083

Vergnaud, G. (2011). La pensée est un geste. Comment analyser la forme opératoire de la connaissance. *Enfance*, *2011*(01), 37-48. https://doi.org/10.4074/S0013754511001042

Vergnaud, G., & Samurçay, R. (2000). Que peut apporter l'analyse de l'activité à la formation des enseignants et des formateurs ? *Carrefours de l'éducation*, (10), 49-53.

Vermersch, P. (1990). Questionner l'action : l'entretien d'explicitation. *Psychologie Française*, (35-3), 227-235.

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris: ESF.

Vernaudon, J. (2002). Faut-il donner du sens à la grammaire ? *Bulletin du LARSH*, (1), 119-134.

Vernaudon, J. (2005). Des représentations sur les langues océaniennes aux options pour leur enseignement. *Actes du 17ème colloque Corail*, 77-99. Nouméa.

Vernaudon, J. (2007). Les langues océaniennes des collectivités françaises du Pacifique : enjeux politiques, enjeux pédagogiques. In M. Chatti, N. Clinchamps, & S. Vigier, *Pouvoir(s) et politique(s) en Océanie* (p. 165-179). Paris: L'Harmattan.

Vernaudon, J. (2009). Observation réfléchie et comparée des langues océaniennes et de la langue française. In J. Vernaudon & V. Fillol, *Vers une école plurilingue dans les collectivités françaises d'Océanie et de Guyane* (p. 191-206). Paris: L'Harmattan.

Vernaudon, J., & Paia, M. (2011). *Laboratoire de Psychologie « Éducation, cognition, développement » (Labécd - EA 3259) Université de Nantes* (p. 126).

Vernaudon, J., & Sam, L. D. (2009). La réforme plurilingue de l'école en Nouvelle Calédonie, en Polynésie Française et à Wallis et Futuna. In J. Vernaudon & V. Fillol, *Vers une école plurilingue dans les collectivités françaises d'Océanie et de Guyane* (p. 35-47). Paris: L'Harmattan.

Vernier, H. (2001). L'école – Ta fare haapiiraa. *Bulletin de la Société des Etudes Océaniennes*, (288), 126-131.

Vinatier, I. (2002). La construction de l'identité en acte dans la relation de service. *Education Permanente*, (151), 11-27.

Vinatier, I. (2007a). La notion d'organisateur dans une perspective interactionniste: Définitions et enjeux. *Recherche & formation*, (56), 33-46. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.860

Vinatier, I. (2007b). Un dispositif de « co-explicitation » avec chercheur et maîtres formateurs ; la conceptualisation de l'activité de conseil. *Actualité de la Recherche en Education et en Formation*, 1-11.

Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Vinatier, I. (2011). Analyse des échanges verbaux en situation scolaire comme élucidation de l'expérience professionnelle des enseignants. In M. Hatano & G. Le Meur, *Approches pour l''analyse des activités* (p. 161-186). Paris: L'Harmattan.

Vinatier, I. (2012). *Réflexivité et développement professionnel. Une orientation pour la formation*. In *Formation*. Toulouse: Octarès.

Vinatier, I. (2013a). *Fondements paradigmatiques recherche collaborative avec des formateurs de terrain*. Notes du CREN n°13.

Vinatier, I. (2013b). *Le travail de l'enseignant. Une approche par la didactique professionnelle*. In *Le point sur… Pédagogie*. Bruxelles: De Boeck.

Vinatier, I. (2015). Rendre compte des processus interactifs en classe pour former les enseignants. In Y. Lenoir & R. Esquivel, *Méthodes en acte dans l'analyse des pratiques enseignantes : approches internationales (Tome 2)* (Groupéditions éditeurs, p. 275-312). Longueuil, Québec.

Vinatier, I. (2016). Le conseil pédagogique : une activité en tensions. *Education Permanente*, (1), 97-108.

Vinatier, I., & Altet, M. (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. In *Didact Education*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Vinatier, I., & Le Marec, Y. (2018). Expérimentation didactique ou conformisme institutionnel pour un enseignant en période de mutation professionnelle ? *Phronesis*, *7*(2), 15-27. https://doi.org/10.7202/1051687ar

Vinatier, I., & Morrissette, J. (2015). Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation*, *39*(1), 135-168. https://doi.org/10.3917/cdle.039.0137

Vinatier, I., & Pastré, P. (2007). Autour des mots - Organisateurs de la pratique et/ou de l'activité enseignante. *Recherche & formation*, (56), 95-108.

Vinatier, I., & Rinaudo, J.-L. (2015). Rencontres entre chercheurs et praticiens : quels enjeux ? *Carrefours de l'éducation*, (39), 9-18. https://doi.org/10.3917/cdle.039.0009

Von Cranach, M., Kalbermatten, U., Kostulski, K., & Gugler, B. (1982). *Goal directed action*. London: Academic Press.

Vygotski, L. (1934). *Pensée et langage* (3ème édition; F. Sève, Trad.). Paris: La Dispute.

Weinmann, C. (1974). L'enfant à Tahiti. *Société des Océanistes*, (Dossier 17), 31.

Woolard, K., & Schieffelin, B. (1994). Language ideology. *Annual Reviews in Anthropology*, *23*, 55-82.

Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. In *Recherches-Application*. Paris: Hachette Education.

Titre : Les interactions en classe de « Langues et Culture Polynésiennes » : quels marquages culturels des schèmes des enseignants ?

Mots clés : enseignant, activité interactionnelle, schème, culture, observation, Langues et Culture Polynésiennes

Résumé : Dans le contexte diglossique de la Polynésie française, l'enseignement des Langues et Culture Polynésiennes est inscrit aux programmes scolaires. La thèse examine les savoirs d'expérience des professeurs des écoles dans ces séances et cherche à repérer en quoi leur activité est impactée par leur culture hybride (résultant de la rencontre il y a 200 ans entre population locale et colons occidentaux). Notre observation de l'activité enseignante, inscrite dans le champ de la didactique professionnelle (Vergnaud, 1996 ; Pastré, 2011 ; Vinatier, 2009), tient compte de l'importance des contextes historico-culturels (Bruner, 1991 ; Bazin, 2008) et croise deux perspectives théoriques dans l'analyse de l'activité interactionnelle en classe : la première est relative à certains aspects de sa dimension multimodale, la seconde concerne la théorie des schèmes de Vergnaud (1990).
S'appuyant sur l'analyse de séances d'enseignement *via* une approche qualitative et compréhensive, la thèse présente les connaissances en acte de quatre enseignantes, élucidées grâce à la co-analyse avec ces dernières. Le rapport entre schèmes et culture nous a permis de déceler combien le modèle É-P-R (Vinatier, 2013) peut être impacté en contexte polynésien.
Notre recherche confirme l'intérêt d'une démarche collaborative pour favoriser le développement professionnel et nous amène à faire des propositions sur les plans de la didactique des LCP, de la formation professionnelle des enseignants sur ce même objet d'enseignement et de l'observation des pratiques enseignantes.

Title : Classroom interactions during "Polynesian Languages and Culture" lessons: what cultural markings on teachers' schemes?

Keywords : teacher, interactional activity, scheme, culture, observation, Polynesian Languages and Culture

Abstract : In the diglossic context of French Polynesia, the teaching of Polynesian Languages and Culture is included in the school *curricula*. The thesis examines primary school teachers experience-generated knowledge during those lessons and seeks to identify the manner in which their activity is impacted by their hybrid culture (as the result of the encounter between indigenous people and western settlers 200 years ago). Within the professional didactics field (Vergnaud, 1996; Pastré, 2011; Vinatier, 2009), our observation of teaching activity takes into account the importance of historic and cultural contexts (Bruner, 1991; Bazin, 2008) and crosses two theoretical perspectives in the analysis of the interactional activity in class: the first one concerns some aspects of its multimodal dimension, the second one is related to the schemes theory by Vergnaud (1990).
Based on an analysis of lessons through a qualitative and comprehensive approach, this thesis presents four teachers' "in act knowledge", elucidated thanks to a co-analysis with them. The relationship between schemes and culture enabled to detect how the Polynesian context can affect the E-P-R model (Vinatier, 2013).
The research confirms the interest of a collaborative process aimed at encouraging professional development and leads us to make proposals regarding Polynesian Languages and Culture didactics, professional teacher training about that very subject and the observation of teaching practices.