

Plus facile à dire qu'à faire ? La prise en compte du contexte dans l'observation des pratiques enseignantes : l'exemple de l'enseignement des « Langues et culture polynésiennes » à Tahiti

Easier said than done ? Taking into account the context in the observation of teaching practices: the example of the teaching of “Polynesian Languages and Culture” in Tahiti

Amélie Alletru and Marie Salaün

Volume 10, Number 1, 2021

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1076179ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1076179ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Université de Sherbrooke
Champ social éditions

ISSN

1925-4873 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Alletru, A. & Salaün, M. (2021). Plus facile à dire qu'à faire ? La prise en compte du contexte dans l'observation des pratiques enseignantes : l'exemple de l'enseignement des « Langues et culture polynésiennes » à Tahiti. *Phronesis*, 10(1), 1–17. <https://doi.org/10.7202/1076179ar>

Article abstract

This article discusses the impact of the local context on the implementation of a teaching practice observation protocol. It explores the methodological adaptations made within the framework of a collaborative research in professional didactics in French Polynesia. This research, aimed at involving teachers in the shared analysis of their own teaching activity of “Polynesian languages and culture”, required taking into account their context of engagement in order to reinvent a research approach meeting the needs of the researcher as well as those of the teachers. Taking into account their respective cultural backgrounds, it allowed a conceptual widening of the theoretical field founding the approach.

Plus facile à dire qu'à faire? La prise en compte du contexte dans l'observation des pratiques enseignantes: l'exemple de l'enseignement des « Langues et culture polynésiennes » à Tahiti

Amélie ALLETRU* et Marie SALAÜN**

*Université de Nantes, France
amelie.alletru@univ-nantes.fr

**Université de Paris, France
marie.salaun@u-paris.fr

Mots-clés: Culture, Didactique professionnelle, Dispositif d'enquête, Polynésie française, Recherche collaborative

Résumé: Cet article aborde l'impact du contexte local sur la mise en œuvre d'un dispositif d'observation des pratiques enseignantes. Il explore les adaptations méthodologiques consenties dans le cadre d'une recherche collaborative en didactique professionnelle en Polynésie française. Cette recherche, visant à impliquer les enseignants dans l'analyse partagée de leur propre activité d'enseignement des « Langues et culture polynésiennes », a nécessité de prendre en considération leur contexte d'engagement pour réinventer un dispositif d'enquête répondant aux besoins du chercheur comme des professionnels, compte tenu de leur ancrage culturel respectif, autorisant un élargissement conceptuel du champ théorique au fondement de la démarche.

Title: Easier said than done? Taking into account the context in the observation of teaching practices: the example of the teaching of "Polynesian Languages and Culture" in Tahiti

Keyword: Collaborative research, Culture, French Polynesia, Investigation device, Professional didactics

Abstract: This article discusses the impact of the local context on the implementation of a teaching practice observation protocol. It explores the methodological adaptations made within the framework of a collaborative research in professional didactics in French Polynesia. This research, aimed at involving teachers in the shared analysis of their own teaching activity of "Polynesian languages and culture", required taking into account their context of engagement in order to reinvent a research approach meeting the needs of the researcher as well as those of the teachers. Taking into account their respective cultural backgrounds, it allowed a conceptual widening of the theoretical field founding the approach.

Introduction

Depuis son émergence en France dans les années 1990, un nombre croissant de chercheurs se réclament de la didactique professionnelle, dont le but est « d'analyser le travail en vue de la formation des compétences professionnelles » (Pastré et al., 2006; Pastré, 2008, 2011). Initialement ancrée dans l'approche du travail industriel (Samurçay et Pastré, 1995), elle s'est étendue aux métiers du vivant (Caens-Martin, 1999) et de l'interaction humaine, d'abord aux activités de service (Mayen, 1999), et progressivement à l'enseignement (Vinatier, 2009). Elle semble arrivée à maturité et présente aujourd'hui tous les signes de l'institutionnalisation : des formations universitaires dédiées¹, un colloque international bisannuel, une association forte de plus de deux cent trente membres dont la visibilité est assurée par site internet², et une revue internationale francophone bisannuelle³.

Désormais, dotée d'assises théoriques solides ayant démontré leur fécondité dans des domaines de plus en plus variés, la didactique professionnelle peut encore étendre le champ de ses possibles. Tout comme il est admis que l'analyse des pratiques des enseignants (Altet, 2002; Bru, 2002) ne peut se faire sans prise en compte du contexte dans lequel elles s'insèrent (l'analyse du contexte comme de la tâche est d'ailleurs un préalable à l'analyse de l'activité en didactique professionnelle) il est de même indispensable d'interroger l'impact de ce contexte sur la conception et l'opérationnalisation du dispositif méthodologique d'une recherche portant sur ces mêmes pratiques, dans une perspective de didactique professionnelle, particulièrement si l'on envisage de collaborer avec les professionnels dans une analyse partagée de leur activité. Que se passe-t-il quand le transfert des règles de la méthode se heurte aux réalités d'un contexte différent de celui qui a donné naissance à sa conception. De quelle imagination le chercheur doit-il alors faire preuve quand il lui faut réinterpréter son cadre méthodologique sans trahir son modèle ?

Cet article a été écrit à quatre mains, en croisant les perspectives d'une didacticienne (en didactique professionnelle), spécialiste de l'analyse de l'activité et d'une anthropologue, spécialiste des questions de décolonisation des institutions dans le Pacifique insulaire⁴. Leur collaboration s'est nouée dans le cadre d'une thèse de doctorat, réalisée par la première sous la co-direction de la seconde. L'étayage de cette dernière était justifié par l'objectif de la recherche doctorale : examiner les savoirs d'expérience de professeurs des écoles en Polynésie française, et repérer en quoi leur activité est impactée par leur origine culturelle. La recherche a été l'occasion de mesurer la nécessité de confronter les modèles théoriques de l'analyse de l'activité professionnelle aux réalités d'une situation empirique pour laquelle ils n'ont pas été initialement pensés. Cet article va se centrer sur les implications méthodologiques de ce constat. Nous aborderons la vaste question de l'impact du contexte sur le dispositif d'enquête par une analyse rétrospective d'une recherche empirique située sur un terrain précis, celui de la Polynésie française (en l'occurrence à Tahiti). Il s'agira d'interroger le rôle du contexte local dans la délimitation de l'ensemble des possibles d'un cadre d'observation, et donc d'analyse, inspiré de la didactique professionnelle.

1 À titre d'exemples : le Master Sciences de l'Éducation, parcours Didactique professionnelle délivré par l'Université de Nantes, ou le Master Santé spécialité Éducation Thérapeutique et Didactique Professionnelle mis en œuvre par l'UPMC.

2 <http://www.didactiqueprofessionnelle.org/>

3 Revue Travail et apprentissages

4 Le corpus empirique sur lequel s'appuie cet article résulte de deux ensembles d'enquêtes : d'une part celles de Marie Salaün, menées dans le cadre du programme ANR École plurilingue outre-mer (ECOLPOM, 2008-2011), puis ReoC3 (2012-2014) et celui du programme ANR Legs colonial et outre-mer autochtone (depuis 2014); d'autre part celle d'Amélie Alletru pour sa recherche doctorale (2013-2019) sous la codirection d'Isabelle Vinatier et de Marie Salaün, et à laquelle a participé la structure fédérative de recherche OPÉEN & ReForm.

Ciblées sur l'enseignement des Langues et culture polynésiennes (désormais LCP dans le texte) au primaire, nos observations ont révélé qu'en dépit de sa très grande proximité avec son équivalent métropolitain, la forme scolaire locale, héritière d'une histoire propre, imprègne fortement les pratiques effectives des enseignants et leurs représentations. Le croisement disciplinaire, en articulant la perspective d'une anthropologie contextualisée et celle de la didactique professionnelle a permis, sur ce terrain, d'ouvrir de nouvelles perspectives de recherche. Notre contribution se propose pour commencer d'appréhender ce dont le contexte est ici le nom, en insistant sur le rôle du legs colonial dans sa genèse : une culture scolaire héritière de l'école à la française mais fortement marquée par ses déclinaisons locales, une discipline Langues et culture polynésiennes en émergence, un rapport didactico-pédagogique observé en ces classes plurilingues marqué par de l'insécurité à la fois linguistique et didactique. Elle interrogera ensuite ce que ce contexte a fait, en pratique, à la conduite d'une démarche empirique dont les principes méthodologiques ont dû être revisités à l'aune des cultures respectives du chercheur et des participants dans le cadre d'une recherche se voulant collaborative.

Premiers éléments de contexte : quelques spécificités de la culture scolaire en Polynésie française

Collectivité d'Outre-Mer régie par un statut d'autonomie administrative au sein de la République française, la Polynésie française bénéficie d'un très large champ de compétences en matière d'enseignement. En théorie, elle est dès lors en mesure de fixer librement, en toute souveraineté, les objectifs et les moyens de sa politique éducative. En pratique, d'après le dernier rapport de la Cour des Comptes, « la collectivité a fait le choix délibéré de conserver les cursus et les diplômes nationaux, ce qui conduit à ce que les programmes soient les mêmes qu'en métropole » (2016, p. 304). Ce choix n'est certainement pas étranger au fait que l'État français assume 91 % du financement du système éducatif, que ses enseignants sont des fonctionnaires d'État (et non territoriaux).

L'École est paradoxalement même et différente de son homologue métropolitain. Nous pouvons parler d'une identité institutionnelle de surface. Elle est comparable sur le plan formel, en termes de structures, de curricula, de formations, mais sa performance globale est différente. La déscolarisation précoce, dès la classe de 5^e, atteint un niveau quatre fois plus élevé qu'en métropole. 38,19 % des jeunes Polynésiens qui se présentent à la Journée défense et citoyenneté sont en situation d'illettrisme (contre une moyenne nationale de 9,9 %, chiffres de 2012).

Pour l'observateur extérieur, il pourrait être tentant d'attribuer ces spécificités à celles d'une « culture polynésienne » ontologiquement réfractaire à l'entreprise de scolarisation formelle telle que la France la met en œuvre depuis le milieu du XIX^e siècle. L'élève polynésien serait en quelque sorte inadapté aux exigences scolaires, ce que traduiraient des comportements individuels de défiance, source d'échec. Il est en effet facile d'imputer des différences de comportement à l'existence d'une « mentalité » spécifique. « Quand nous faisons de la « culture » la cause de nos agissements » (Bazin, 2008, p. 8), nous rapportons spontanément les faits et gestes que nous observons à un jeu d'idées, de croyances, de raisonnements spécifiques, etc... qui s'imposeraient aux acteurs. Emprisonnés dans leur « culture », les acteurs ne feraient que se conformer à ce que leur prescrit leur appartenance culturelle, voire ethnique dans le cas des Polynésiens, indépendamment des contextes d'énonciation et d'action. Placée en apesanteur des lois historiques, l'hypothèse explicative d'un fonds culturel polynésien qui se serait préservé, intact, malgré deux cents ans de contact entre les sociétés polynésiennes, françaises, mais aussi chinoises, laisse perplexe. Que la société locale ait « résisté » à sa manière, en cherchant à traverser le moment colonial au mieux de ses intérêts matériels et spirituels, selon des stratégies compatibles avec ses propres répertoires moraux, ne fait aucun doute. Mais il nous semble hasardeux d'aller chercher dans une hypothétique « mentalité polynésienne » sur laquelle l'expérience des institutions au fil des générations, dont l'école, n'aurait eu aucune prise, la source de ce que nous observons aujourd'hui. Plus féconde nous semble être la voie consistant à creuser ce qui, dans la culture scolaire locale, entendue comme un ensemble de croyances, de coutumes et de règles spécifiques et partagées, trace les contours de la forme scolaire en Polynésie française et peut offrir un éclairage sur les pratiques. Par culture scolaire, il faut entendre ici « (...) toute cette partie de la culture acquise à l'école, qui trouve dans l'école non seulement son mode de diffusion mais aussi son origine » (Chervel, 1998, p. 191).

L'école a pour mission de socialiser les jeunes générations, mais ce faisant, elle n'est pas une simple courroie de transmission d'éléments culturels extérieurs pré-existants en ce qu'elle doit fabriquer l'enseignable avant de l'enseigner. L'école, comme institution, est productrice de configurations cognitives et d'habitus originaux qui constituent le noyau dur d'une culture scolaire sui generis. L'école ne se borne pas à sélectionner parmi les savoirs et les matériaux culturels disponibles.

Elle doit aussi, pour les rendre effectivement « enseignables », les expliciter, les classer, bref, leur faire subir un travail de didactisation. En ce sens, quand la mission lui revient d'enseigner la « culture » polynésienne, ce qu'elle transmet est toujours un produit dérivé et pour le dire comme Michel Verret (1975), le processus de transposition didactique fait qu'on n'enseigne jamais à l'élève directement les savoirs, mais toujours leurs substituts didactiques (Salaün, 2013). Ne différant que très marginalement de son homologue métropolitaine par les contenus dispensés, l'école est par contre tout à fait spécifique sous d'autres aspects de la culture scolaire. S'il est un domaine où le legs colonial semble fonctionner à plein, c'est bien celui du poids des relations hiérarchiques dans l'institution.

En écho à une gouvernance coloniale très peu démocratique, l'autoritarisme a été la marque du système éducatif tel qu'il s'est développé sous l'égide des missionnaires (après 1824) puis du Ministère des Colonies sous la III^e République (Salaün, 2016a). Dans l'enseignement primaire, la toute-puissance du supérieur hiérarchique, à l'image du caractère coercitif de l'administration des populations indigènes, a été historiquement renforcée localement par une suspicion d'infériorité professionnelle par rapport aux maîtres de la France métropolitaine, voire d'incompétences, ce dont témoignent toutes les archives administratives de la période coloniale. Aujourd'hui, les relations de travail au sein du système scolaire sont plus fortement impactées par les statuts (y compris symboliques) des acteurs qu'en France hexagonale, dans le strict respect de la hiérarchie verticale. On en trouve une bonne illustration dans l'usage des termes de référence. Ainsi, entre collègues, il est d'usage de référer aux inspecteurs en utilisant le terme « Monsieur » ou « Madame », sans nom propre à suivre. C'est également ce que matérialise le système d'attitudes. Nous pouvons ainsi voir une conseillère pédagogique baisser la tête et le son de la voix à la seule évocation de la personne de son inspecteur, ou encore une enseignante accepter la présence de la conseillère et de sa directrice lors d'une séance en classe, sans qu'elle en ait été avertie et a fortiori qu'elle ait donné son accord. On retrouve à l'échelle de la classe la même attitude formellement respectueuse des élèves envers les enseignant-e-es, nommé-e-es « Monsieur » ou « Madame ». Dans les dizaines de classes du premier degré que nous avons eu l'occasion d'observer, les élèves retrouvent instantanément le calme à l'arrivée de leur maître. Ils entrent de manière rangée en classe. Ils s'installent dans le plus grand silence à leur place, le plus souvent les bras croisés sur leur pupitre en attendant que celui-ci prenne la parole. Ils s'adressent à lui par l'intermédiaire d'un « Maître ? » ou « Maîtresse ? » ou « Orometua ? » en tahitien qui positionnent d'emblée les statuts respectifs. Les élèves retardataires lui présentent spontanément leurs excuses à leur arrivée. Un salut en chœur est adressé à tout adulte pénétrant dans la classe. La relation adulte-enfant au sein de l'école est marquée du sceau de la déférence⁵.

La spécificité de l'enseignement d'une discipline comme les « Langues et culture polynésiennes »

Il est d'usage de faire remonter l'imposition de la langue française à l'école à la période coloniale, qui, d'un point de vue strictement institutionnel, s'étend de l'Annexion de 1880 à l'accession au statut de Territoire d'Outre-Mer en 1946. Pourtant, une démarche empirique fouillée et un travail sur archives (Salaün, 2016b)⁶ relativisent cet a priori. La projection des enfants dans un avenir francophone monolingue, qui génère de profondes transformations des pratiques de transmission familiales, ne date en fait pour la très grande majorité d'entre elles que des années 1960, moment où, l'installation du Centre d'expérimentation du Pacifique et les migrations vers l'île de Tahiti aidant, la maîtrise du français devient la condition de l'employabilité dans une économie du nucléaire et du tourisme désormais basée sur le salariat.

5. Du moins à l'école élémentaire. Le constat est beaucoup moins vrai au collège. Voir Salaün & Le Plain, 2018.

6. Les archives scolaires de la Polynésie française sont à la fois éparses et dispersées, puisque conservées à la fois sur place et en France métropolitaine. Elles se trouvent pour partie dans le fonds dit « du Gouverneur », qui porte le numéro 48W aux Archives de la Polynésie française consultables à Papeete, et pour partie dans la série dite « Géographique » aux Archives de la France d'Outre-Mer à Aix-en-Provence. Pour un inventaire détaillé des sources et l'indication de leur cote, on se référera à Salaün, 2016 a et b.

Deux phénomènes relativement opposés quant à leur incidence scolaire se succèdent à une décennie d'intervalle : la prise en main des affaires scolaires par l'Éducation nationale à Paris, qui, succédant au Ministère de la France d'Outre-mer, affiche un objectif d'alignement sur la norme métropolitaine au nom de l'égalité citoyenne à partir du début des années 1960 et l'émergence d'un « renouveau identitaire et réveil culturel » (Brami-Celentano, 2002) qui voit apparaître la revendication d'une reconnaissance, sur le modèle de la loi Deixonne qui organise l'enseignement des langues régionales de France pour le secondaire depuis 1951.

Dans le primaire, l'autonomie institutionnelle rend possible un enseignement des langues locales (dites reo pour « langue ») dans l'enseignement pré-élémentaire et élémentaire, qui s'inscrit à l'horaire normal (n'est donc pas facultatif) à partir de 1982, et l'année suivante, le concours d'entrée à l'École normale comporte une épreuve en reo. Mais il faudra attendre plus de vingt ans pour que le dossier des « Langues et culture polynésiennes » soit de nouveau l'objet de l'intérêt du politique, à la faveur de l'arrivée au pouvoir du parti indépendantiste d'Oscar Temaru.

À partir de 2005, une série d'expérimentations (implémentation de programmes de renforcement, assortis de leur évaluation sur les plans psycholinguistique et sociolinguistique⁷, Nocus et al., 2011 et Nocus et Salaün, 2014, adossées aux résultats de la recherche internationale), se fixent pour objectif de mesurer l'impact sur les apprentissages scolaires et l'impact sociolinguistique d'une revalorisation de la place des langues locales à l'école maternelle et élémentaire. Ce cycle expérimental est bouclé avec la publication, en 2012, des programmes d'enseignement locaux qui comportent une discipline supplémentaire par rapport aux programmes nationaux⁸ : les « Langues et culture polynésiennes » (LCP) à raison de deux heures trente hebdomadaires. Derrière l'apparent consensus autour des LCP se dissimulent en réalité un contexte et des pratiques marqués par l'extraordinaire ambiguïté de ce qui est supposé être enseigné, illustrations d'une politique linguistique et scolaire pour le moins flottante, quoiqu'officiellement toujours soutenue. On peut parler de « dissensus dans le consensus » (Salaün, 2011).

Si la rectitude politique interdit désormais toute prise de position publique contre l'enseignement des LCP, il n'y a pas d'accord sur les priorités à se fixer. Trois objectifs peuvent être assignés à l'enseignement des langues et cultures autochtones : un objectif patrimonial (préserver le patrimoine linguistique et culturel menacé), un objectif politique (réparer les torts causés par la colonisation à la population locale) et un objectif pédagogique (favoriser la réussite scolaire des élèves d'origine autochtone) (Salaün, 2013). C'est probablement ce dernier objectif, la fonction didactique des langues locales, qui est le moins consensuel. Pour une majorité d'enseignants comme pour l'opinion publique, la langue française a gardé ce statut privilégié de langue des savoirs fondamentaux nécessaires à la certification scolaire garantie par l'État et à l'accès à l'emploi.

Pourtant aujourd'hui, l'absence de transmission intrafamiliale fait du reo une langue en sursis (Salaün, Vernaudon, Paia, 2016). Selon le recensement de 2012 (ISPF), seulement 23 % de la population de Polynésie française âgée de 15 ans et plus déclare parler le tahitien en famille.

Une enquête réalisée en 2005 auprès de 600 familles polynésiennes de Tahiti et de Moorea confirme que si les parents se déclarent pour les trois quarts d'entre eux bilingues tahitien-français, ils s'adressent à leurs enfants le plus souvent en français (54 %) ou dans un mélange tahitien-français (28 %) (Nocus et al., 2008). Le reo n'est donc, pour les nouvelles générations, ni une langue maternelle (il n'est pas la langue de primo-socialisation langagière), ni une langue étrangère (il est la langue parlée par les grands-parents). Il est une langue d'origine, le terme dissimulant mal le fait que l'enseignement est encore peu balisé, à défaut d'un modèle didactique, de méthodes d'enseignement stabilisées et ayant fait leurs preuves. L'observation des stages de formation continue des enseignants le confirme. L'élaboration didactique de l'enseignement du reo est construite en référence à celle du français langue étrangère.

7. Expérimentation de l'enseignement renforcé des langues polynésiennes (2005-2008); ECOLPOM (2008-2011); ReoC3 (2011-2014).

8. Ces programmes ont été actualisés en 2016 :

<http://www.education.pf/wp-content/uploads/2016/08/1.-PRESENTATION-COMMUNE-LANGUES-ET-CULTURE-POLYNESEIENNES.pdf>.

Page consultée le 26/11/2019

Cette didactisation encore dans les limbes conduit une poignée de formateurs spécialisés (c'est-à-dire légitimement reconnus pour leur expertise grâce à leur réussite à l'examen du CAFIPEMF⁹ option LCP) à s'engager de manière très active et volontariste, tout en tâtonnant, dans la conception de ressources clés-en-main à destination des enseignants. Ainsi les formateurs¹⁰ disent-ils :

« On disposait d'aucun guide didactique ou pédagogique, enfin on allait un peu au..., il a fallu créer, tâtonner. On avait la chance, on avait [des chercheurs locaux], on a essayé de les voir, après, on n'a pas tout inventé bien sûr, hein, on a... transposé ce qui se faisait en didactique du français, didactique de la lecture et de la production d'écrit, on a transposé toute cette didactique-là au niveau du reo, parce qu'il y a beaucoup de choses qui se valent tant pour l'une que pour l'autre. [...] Les enseignants se cherchant, nous-mêmes formateurs on se cherchait, [...] ».

La découverte de problématiques didactiques nouvelles s'est présentée comme une difficulté à surmonter, à la fois pour les enseignants se sentant démunis dans leur pratique d'enseignement des LCP mais aussi pour les formateurs conduits à élaborer des ressources pour les outiller.

Un rapport didactico-pédagogique informé par une insécurité linguistique et didactique

Nous développerons ce point en dressant le tableau des observations en classe, avant de les questionner et d'en proposer une lecture alimentée par les entretiens que nous avons pu mener avec des enseignants. L'observateur extérieur est d'emblée marqué par certaines dimensions du fonctionnement de la classe et de l'activité des enseignants pendant le temps dédié aux LCP. Ces enseignants sont d'origine polynésienne, nés sur le territoire, à l'image de l'écrasante majorité du corps enseignant du primaire, ce qui ne préjuge pas de leur degré d'aisance en langue tahitienne. Ils font montre d'une très intense activité corporelle et démonstrative (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.

Au premier abord, les séances observées semblent faire primer le « travailler ensemble » sur les apprentissages davantage linguistiques, une place relativement mineure étant apparemment accordée à l'activité cognitive et à l'autonomie de l'élève via une démarche d'apprentissage par écoute, répétition et imitation. La conduite de la classe est massivement magistrale, collective et frontale. À la différence de ce qui se passe pendant les séances conduites en français, l'écrit se voit accorder une faible place, contrairement à l'oral qui tient une place prépondérante dans les séances en reo. Le volume de parole est très déséquilibré en faveur de l'enseignant et les élèves font preuve d'une très grande déférence à l'égard des enseignants, ce qui marque fortement la conduite de la classe. Sur le plan didactique, la démarche adoptée est fortement modélisante, les interventions du maître étant à de rares exceptions orientées dans une perspective réflexive ou métacognitive.

Les élèves ont à s'exprimer sur le résultat de la tâche davantage que sur le processus qui y mène. Les enseignants opèrent une simplification didactique en proposant aux élèves des activités strictement et implicitement délimitées, expliquant par exemple : « Je fais des petites phrases et puis je réduis tout pour éviter qu'ils décrochent ». Les tâches sont décomposées en sous-tâches successives et le recours au français est justifié par la nécessité de s'assurer la compréhension des élèves. Cette simplification didactique touche aussi à l'adaptation de l'enseignant au niveau linguistique de ses élèves, pour deux raisons principales : d'une part, ce niveau est unanimement jugé faible, ce qui les invite à abaisser leur niveau potentiel d'exigence : « On est vraiment obligé de retourner dans les bases avant de faire quelque chose de plus corsé » ; « Je suis revenue à des trucs beaucoup plus simples, plus faciles ».

9. Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur ou de Professeur des Écoles Maître Formateur.

10. Avant de présenter plus bas la méthodologie de la recherche doctorale d'Amélie Alletru, nous précisons ici que les propos rapportés dans cette section proviennent des entretiens exploratoires menés auprès de cinq formateurs de LCP.

D'autre part, cette adaptation leur permet une gestion économique et plus sécurisante de l'enseignement LCP qui est pour eux chronophage et anxiogène : « c'est une gymnastique pour moi, comme je disais hein, je dois... réfléchir (fait des gestes avec ses index sur ses tempes) comment on dit, pis là, je commence à fatiguer » ; « Ça mange beaucoup de temps sur les autres disciplines ». La combinaison de ces éléments (faiblesse présumée des élèves sur le plan linguistique, maîtrise très relative des contenus disciplinaires par l'enseignant et crainte de s'attarder sur les LCP au détriment des matières dites fondamentales) explique la réduction des ambitions didactiques que nous avons pu observer. On remarque chez les enseignants une importante préoccupation pour la correction linguistique formelle en reo qui débouche sur une démarche littéracique intégrant très peu la production écrite par les élèves et valorisant leur production orale. Interrogés à ce propos, les enseignants évoquent la difficulté à devoir corriger et orthographier¹¹ eux-mêmes sans hésiter des énoncés difficilement anticipables :

« Je fais beaucoup d'erreurs dans mes écrits » ; « lorsque j'ai commencé à écrire, je me, je savais même pas, je n'ai même pas vu que j'écrivais, que j'avais des erreurs dans les mots » ; « j'ai fait plein d'erreurs dans l'écrit hein, ouais. Et j'ai même pas vu ! J'ai écrit « tuane », je n'ai pas écrit le macron sur 'Urau, je n'ai rien vu venir ! »¹².

Leurs difficultés face à la tâche scripturale et aux normes littéraires et graphiques les conduisent à limiter les occasions d'écrire en classe. Ils expliquent leurs choix, plus ou moins conscients, par un très fort sentiment d'insécurité à la fois linguistique et didactique :

« En fait, j'ai l'impression que [les élèves] se moquent de moi [...] quand je suis en reo. [...] Alors qu'en français, j'ai une attitude... je suis à l'aise ».

Le rapport des enseignants à leur langue d'origine est ambivalent, allant d'une fierté affichée (« Je me sens bien dans cette langue, je suis née aussi dans cette langue-là ») à une honte pas toujours définitivement surmontée (« J'ai refusé cette langue, vraiment le refus » ; « J'ai commencé à rejeter cette langue [...] avant de retisser des liens »), mais dans tous les cas, ils expriment le regret de ne pas la « maîtriser » formellement, contrairement à leurs aïeux : « Je parle, mais je ne maîtrise pas, hein ! [...] Je fais des efforts, hein ! ».

Pour certains, l'enseignement des LCP est investi sans conviction :

« Puisqu'il faut le faire, alors je le fais » ; « J'avoue que les LCP, [...] facilement je vais mettre moins en avant que les autres disciplines. [...] C'est pas une discipline que..., qu'on aura besoin... pour plus tard » ; « Si au niveau de la hiérarchie on nous impose, je vais faire, mais sans plus. [...] Je vais obéir, mais... je suis pas convaincue ».

Leur ressenti d'un manque de maîtrise lexicale, syntaxique et graphique du reo en référence à une langue pure idéalisée, leur difficulté à s'appropriier les textes patrimoniaux pour en faire un outil au service des apprentissages, leur évaluation d'un rapport difficile des élèves à l'écrit en reo, contribuent à réduire fortement les ambitions affichées par les prescriptions qui leur sont faites et à proposer des démarches variant peu. Afin de cadrer l'activité des élèves de manière sécurisante à la fois pour ces derniers et pour eux-mêmes, les enseignants formalisent fortement le cadre en ayant recours à des symbolisations et en ritualisant. Ainsi, gestes ou utilisation d'artefacts signifiant le passage d'une langue à l'autre, mises en train récurrentes, pointage référentiel, mimes, intense activité non verbale (dont les locuteurs polynésiens useraient massivement selon Raapoto, 1997), etc., ont pour double but de contraindre l'attention des élèves et de les guider vers la réponse attendue. Les représentations des enseignants sur les faibles compétences des élèves permettent de comprendre les démarches didactiques adoptées. Ils reconnaissent ainsi avoir moins d'exigences envers eux en tahitien qu'en français :

11. La graphie du tahitien, a fait et fait encore marginalement l'objet de controverses entre deux systèmes en concurrence, celui de l'Académie tahitienne (utilisée à l'école) et celui de l'Église protestante *mā'ohi*.

12. Le macron est un signe graphique en forme de barre horizontale placé sur une voyelle, indiquant l'allongement du son vocalique à l'oral. En l'occurrence, l'orthographe exacte des mots ayant posé problème était : *Ūrau* (nom du personnage d'une légende) et *tu'āne* (frère).

« En reo Tahiti, je suis beaucoup plus souple, [...] je suis davantage souple avec eux quand je suis en reo Tahiti. J'ai moins d'exigences ».

Par voie de conséquence, l'appui sur une entrée procédurale permet un plus grand engagement des élèves, car les réponses semblent plus faciles à trouver. Nous avons observé que les modalités interactionnelles sont massivement orales, collectives et magistrales. La crainte du mutisme des élèves explique le rythme soutenu de questionnement et le guidage très serré, dans l'attente de la bonne réponse. Les maîtres conservent l'initiative des sollicitations verbales et se positionnent comme les principaux interlocuteurs face à leurs élèves. Les interactions entre élèves ne sont pas souhaitées par les enseignants, qui en estiment la gestion trop compliquée et coûteuse, avançant deux explications : celle du déficit lexical de leurs élèves d'une part, et celle de leur rapport déprécié à la langue et de leur sentiment de honte à s'exprimer en reo d'autre part, qui les mettrait en difficulté, d'où leur retenue.

« Il y a beaucoup d'élèves qui n'osent pas prendre la parole par manque de mots de vocabulaire ou par honte de dire, de parler la langue » ; « cette petite-là, qui travaille très bien, qui est une très bonne élève, dans tous les domaines, mais quand on est en tahitien, c'est... voilà, euh... le visage change, voilà, son expression change. Alors, est-ce que c'est une crainte d'av, hein, c'est l'angoisse euh... ».

Conséquence logique, le manque d'interaction continue avec les élèves en reo conduit l'enseignant à monopoliser la parole et à poser des questions (appelant un choix de réponses très restreint) auxquelles il attend des réponses courtes, ce qui en retour rend impossible l'interaction continue. Les enseignants évaluent les apprentissages par la répétition individuelle de mots ou courtes phrases. À travers ces signes extérieurs de compétence linguistique se cristallise un renforcement de leurs représentations : par une confiance limitée dans les capacités langagières des élèves en reo, les enseignants se sécurisent et les préservent en ne leur donnant pas l'occasion de prendre la parole en continu.

Il se joue ainsi comme une boucle de renforcement, car en l'absence de situations potentielles de parole en continu, les enseignants sont donc confortés dans leurs représentations initiales de compétences linguistiques limitées chez leurs élèves. Cela les conduit alors à conserver le monopole de la parole et chaque protagoniste de la classe joue alors un rôle implicitement défini : les élèves apprennent à formuler les réponses supposément attendues par le maître. Ces observations peuvent être rapprochées de celle que Pierre Clanché a réalisées en Nouvelle-Calédonie dans son approche du métier d'élève chez les Kanaks. À l'occasion de son étude, il repérait en effet une très forte insistance sur le respect des règles, sur la correction formelle où, dans ses mots, il s'agit pour l'élève de « sauver les apparences » (Clanché, 1999, p. 101), l'enseignant cédant au formalisme.

Prendre acte du contexte : spécificités de la démarche de recherche

Nous allons développer dans cette dernière section des éléments relatifs à la recherche doctorale menée par Amélie Alletru (2019), dans laquelle l'impact du contexte polynésien, articulé aux options épistémologiques et théoriques d'une recherche collaborative sur les pratiques enseignantes, a conduit à développer certaines stratégies. Nous commençons par retracer les trois étapes de la démarche méthodologique et leurs intentions pour mieux situer ensuite les adaptations auxquelles nous avons procédé.

Dans le prolongement des travaux d'ECOLPOM, la recherche doctorale visait à documenter l'activité effective des enseignants lors des situations d'enseignement des LCP. Une demande d'autorisation préalable auprès des autorités compétentes a conduit à ce que cinq professeures des écoles participent à la recherche. Une phase exploratoire a permis de réunir une abondante documentation, de nous entretenir avec divers protagonistes et à observer treize séances en classe ainsi que des sessions de formation continue (sous la forme d'un stage et de deux visites-conseil en classe).

Au total, ont été réalisés lors de cette phase dix entretiens individuels pré-observation de séances en classe (auprès des cinq enseignantes et de cinq formateurs), sept entretiens post-observation (avec chacune des cinq enseignantes, avec le collectif de formateurs et avec la professeure de tahitien de l'IUFM/ESPE) et une rencontre collective avec la directrice de l'IUFM/ESPE et deux chercheurs linguistes spécialistes des LCP.

Cette phase nous a notamment permis 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	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) ReoCS	3 ans (EN) ECOLPOM
Niveau de classe	MS	CE2	CP	CE1	CM1
École	A (zone rurale défavorisée)		B (zone rurale très défavorisée)	C (zone rurale défavorisée)	

Tableau 1 : Parcours professionnel et contexte d'exercice des enseignantes

L'enseignante HEINOA a été contrainte de se retirer du projet.

La seconde phase a consisté à élaborer le portrait de quatre enseignantes et s'est articulée autour de trois entrées : pour chaque enseignante, l'analyse d'une séance de LCP (les séances étant choisies conjointement avec les participantes) ainsi que deux entretiens individuels (une auto-confrontation et une co-explicitation)¹³. Nous entendons par portait l'identification de leurs schèmes d'actions dans les séances co-analysées : nous nous attachons ainsi à repérer leur conceptualisation des situations d'enseignement des LCP et à comprendre les organisateurs profonds (schèmes) de leur activité. Enfin une analyse transversale aux quatre études de cas a constitué la troisième phase de notre démarche méthodologique car nous estimons que celles-ci présentent des traits de généralité au-delà de la seule singularité des situations. 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 nous invitent à saisir de manière transversale les traits structurants de ces situations d'enseignement et le sens culturellement partagé par les enseignantes. Il s'agissait donc pour Alletru d'analyser l'activité effective des professionnelles telle qu'elle se déroule en situation au-delà des injonctions institutionnelles (activité prescrite). Dans la voie ouverte par la didactique professionnelle, la perspective compréhensive retenue devait conjuguer observables et sens donné par les actrices à leur pratique, et s'ancrer dans une épistémologie du sujet capable (Rabardel et Pastré, 2005) qui se positionne dans l'agir avant de se positionner dans le savoir. La démarche implique de collaborer avec les enseignantes, ce qui est susceptible de les amener à développer leur pouvoir d'agir, par et pour elles-mêmes. Cela demande à la chercheuse de réaliser une analyse préalable de la tâche prescrite pour accéder ensuite à la manière dont les professionnelles conceptualisent les situations auxquelles elles sont confrontées (Pastré, 2002). Cet accès ne peut avoir lieu que grâce au concours des actrices elles-mêmes, car, si la chercheuse mobilise des référents théoriques, les professionnelles sont-elles, expertes de leur propre expérience.

13. Pour plus de détails, voir Alletru, A et Vinatier, I. (à paraître). Un exemple d'observation de l'activité enseignante en Polynésie française. In P. Guibert (dir.), Manuel de sciences de l'éducation et de la formation, 144-155. Ou la thèse d'Alletru (2019) : <http://www.theses.fr/2019NANT2014/document>

Or, une partie des savoirs au cœur de leur activité leur sont, de prime abord, inaccessibles. Tout praticien n'est capable de verbaliser spontanément qu'une infime partie de ses connaissances professionnelles et la médiation offerte par les démarches et les outils conceptuels du chercheur lui donne alors l'opportunité de les mettre au jour. Le principe générique de la didactique professionnelle (analyser pour former) veut que « l'analyse de l'activité ne se contente pas de donner accès au savoir utile au chercheur, et finalement à son seul bénéficiaire ».

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)¹⁴. La collaboration, par la mise en mots qu'elle met en jeu, permet aux praticiennes 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.

Au-delà des injonctions institutionnelles et des prescriptions de « bonnes pratiques », l'hypothèse est celle d'une centralité des situations représentatives de l'activité, que la recherche doit permettre de caractériser. À cette fin, la connaissance du travail demande la participation des professionnelles à l'analyse de leur propre activité en situation et leur contribution à la validation des résultats, ce qui implique de construire avec elles un espace de communication dans lequel la parole peut s'échanger sans crainte de jugement. La relation d'enquête et l'explicitation des rôles dévolus à chacune, professionnelles et chercheuse, sont au cœur du dispositif en vue d'une analyse conjointe. La démarche retenue se base sur un modèle de co-construction de l'objet de recherche : cette dynamique de co-construction de la problématique suppose d'élaborer le questionnement à l'articulation des besoins des unes et des autres pour identifier, avec le concours des enseignantes, des situations significatives de leur point de vue, en vue de les analyser finement. Cette analyse est conduite à travers le modèle É-P-R (Vinatier, 2016) qui permet de repérer les tensions entre les enjeux épistémiques (mobilisation du savoir à faire apprendre par les élèves), pragmatiques (succession des tâches dans la conduite de la classe) et relationnels (rapport aux élèves et à soi-même) des situations observées. Dès le départ, l'orientation de recherche ainsi décrite s'est confrontée aux réalités d'un terrain éloigné et « sous contrôle », aussi a-t-il fallu procéder à des adaptations de la démarche dans trois directions pour la rendre opérationnelle dans le contexte d'un terrain polynésien post-colonial.

La première adaptation est d'ordre éthique. Après accord des autorités locales compétentes, le terrain de recherche a été délimité par l'inspecteur en charge de la mission LCP à la circonscription de l'île de Tahiti sous son administration. Alors que l'ambition était de collaborer avec des professeurs volontaires, la participation à la recherche a été proposée à cinq enseignantes par ce même inspecteur. Proposée, ou plutôt devrait-on dire « imposée », car en réalité, leur possibilité de refuser de participer 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'ont été sollicités cinq enseignantes reconnues par l'inspection pour leur ouverture relationnelle, leur participation antérieure aux expérimentations¹⁵ et leur potentiel de développement¹⁵ de carrière, autant de critères les caractérisant positivement et qui, sans en faire des enseignantes différentes de leurs collègues, révèlent une volonté d'affichage de la part de l'administration locale.

Parmi les conditions impactant le déroulement de cette 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, une présence discontinuée de notre part sur le terrain d'enquête et une forme d'urgence à l'occasion de nos courts séjours sur place, ce qui oblige à l'efficacité. 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.

14. Voir la synthèse de Vinatier et Morissette (2015) sur les recherches collaboratives, les travaux d'Altet, Bru et Blanchard-Laville (2012) sur l'observation des pratiques enseignantes ou encore la synthèse de Gauthier (2007) pour une revue historique des recherches sur l'enseignement.

15. Expérimentation de l'enseignement renforcé des langues polynésiennes (2005-2008) ; ECOLPOM (2008-2011) ; ReoC3 (2011-2014).

En trois années, trois séjours auront pu être organisés, d'une durée de deux à quatre semaines chacun. Un des enjeux du premier séjour (janvier 2014) a consisté à œuvrer dans cette phase exploratoire, à une forme de socialisation, d'apprivoisement réciproque, afin de coconstruire les conditions d'une possible observation des pratiques effectives.

Le second séjour (novembre 2014) s'est orienté vers le recueil des données constituant le corpus de l'analyse exhaustive de l'activité des enseignantes : enregistrements filmiques de séances d'enseignement des LCP et d'entretiens d'auto-confrontation : cette phase a permis de donner consistance au projet de recherche.

Le dernier séjour (avril 2017) s'est consacré à la présentation et la discussion des résultats avec les participantes via l'aménagement d'un dispositif de co-explicitation (Vinatier, 2009). 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 institutionnels comme informels pour dire et discuter les divergences, il est difficilement pensable d'en faire de même en Polynésie française, où les décisions actées ne peuvent être explicitement questionnées par ceux qui sont au bas de l'échelle hiérarchique. Les « désignées volontaires » ont été destinataires d'une communication minimale quant à nos intentions de recherche. Alors que celle-ci aurait idéalement impliqué ces praticiennes sur la base d'un consentement libre et éclairé, certaines des enrôlées n'ont reçu aucune information préalable. Les circonstances du recrutement imposaient implicitement de faire preuve devant nous de « bonnes pratiques » répondant à la prescription.

Il nous a donc fallu trouver les moyens de renverser la perspective pour enrôler les participantes et concrétiser l'intention de recherche qui vise l'étude des pratiques effectives telles qu'elles se déroulent de manière ordinaire, au-delà des injonctions. Par ailleurs, à l'occasion d'une première rencontre collective organisée par la conseillère pédagogique sur notre sollicitation, la présentation du projet de recherche collaborative aux cinq participantes a confirmé que l'intérêt porté à leur perception constituait 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 tenté de clarifier notre posture compréhensive, 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 : se sont progressivement manifestés du soulagement en prenant connaissance de la non-implication de leur inspecteur dans la conduite de la recherche et de l'absence de travail supplémentaire à fournir, ainsi qu'une curiosité étonnée (signe de leur découverte de ce type de démarche), concernant l'intérêt porté à leurs pratiques effectives. 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 le projet dans une perspective collective désincarnée en envisageant le bénéfice en termes de formation relative à l'enseignement des LCP et de ressources disponibles pour un meilleur outillage des enseignants. 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.

Dès lors, les conditions de possibilité d'une collaboration avec les enseignantes méritent d'être interrogées. Il s'est avéré dès les premiers contacts que les ambitions fondatrices de la démarche collaborative envisagée nécessitaient d'être réévaluées. Comprendre le contexte d'engagement des enseignantes était incontournable pour établir un cadre de collaboration permettant aux cinq participantes de saisir d'une part les enjeux liés à l'importance de leur discours pour co-analyser avec pertinence leur activité, et d'autre part, l'intérêt qu'elles-mêmes étaient susceptibles de trouver dans cette coopération d'une forme inédite pour elles. Certains éléments du contexte décrits plus haut (relations hiérarchiques descendantes fortement marquées, absence de volontariat, découverte d'une démarche compréhensive de recherche, insécurité professionnelle liée à l'enseignement des LCP, etc.) incitaient à la plus grande vigilance éthique dans l'actualisation de la relation d'enquête et la définition des termes de la collaboration.

Il a donc fallu prendre particulièrement soin de construire et de respecter strictement le cadre de communication, d'assurer les enseignantes de notre indépendance vis-à-vis des autorités institutionnelles, d'une neutralité et de toute absence de jugement sur la « qualité » des pratiques observées. Il a fallu œuvrer à rencontrer les possibles intérêts des participantes et à déconstruire leurs a priori en explicitant nos attentes et besoins, en suscitant l'émergence progressive de buts et questionnements partagés, dans une perspective de recherche conduite non pas sur, mais avec, par et pour elles. Il s'agissait de transformer la motivation extrinsèque suscitée par la commande institutionnelle (perceptible à un discours désincarné 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.

Si telles peuvent être les finalités d'une recherche collaborative telle qu'elle a été envisagée, il a fallu procéder à une seconde adaptation, d'ordre épistémologique. C'est en partageant l'intention d'une fécondation réciproque des savoirs issus de l'expérience et de ceux issus de la recherche que le dispositif a pu être coconstruit. Naviguant entre nécessités méthodologiques et éthiques (maintien de la relation, prise en compte de la parole et des choix des actrices), les modalités de collaboration ont pu être discutées grâce à la première réunion collective puis des rencontres individuelles, en alternant les échanges entre situations formelles et informelles, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du cadre professionnel. Afin que la « rencontre » ait lieu, chacune a dû faire un mouvement dans la négociation vers la construction d'une zone de collaboration possible. Sur le plan de la construction de l'objet de recherche, il a fallu renoncer à l'identification conjointe de « situations significatives » du point de vue des enseignantes, eu égard aux contraintes à la fois spatio-temporelles (aucun temps n'a pu être dégagé pour se réunir à six au-delà de la première rencontre) et épistémologiques (la réflexion collective nécessitant des échanges nourris et outillés sur l'activité de chacune n'ayant pu avoir lieu entre praticiennes et chercheure). En lieu et place, ont été identifiées, à mi-chemin, les situations leur posant problème (soit la gestion des temps oraux collectifs et la place et la forme de l'écrit lors des séances de LCP, les deux s'inscrivant dans un puissant sentiment de faible maîtrise linguistique et didactique) en déterminant collectivement un type de séances à observer. Ainsi le regard a pu être orienté vers ce qui pose significativement problème en situation d'enseignement des LCP, en cherchant à identifier les schèmes d'action dans la dynamique interactionnelle au cœur des séances.

L'objet de recherche s'articule à une « contrainte constructive » : notre absence de compétences en langue tahitienne, pourtant véhicule des échanges entre les interactants¹⁶. Cette extériorité nous a rendus particulièrement sensible aux éléments autres que verbaux, lesquels participent pleinement à la co-construction de l'interaction analysée. En s'appuyant sur la voie ouverte par Vinatier (2002, 2009, 2013) qui, dans le champ de la didactique professionnelle, croise les concepts issus de la théorie de l'activité de Vergnaud (1990) avec les indicateurs linguistiques du fonctionnement de l'intersubjectivité (Kerbrat-Orecchioni, 1992) dans une perspective interactionniste, le choix a été fait d'une approche multimodale¹⁷ d'observation de l'activité des enseignantes en interaction avec leurs élèves. Au-delà de la seule dimension verbale, l'élargissement de l'observation de la coactivité communicationnelle en classe à ses dimensions non verbales peut être heuristique pour comprendre, avec les praticiennes, le sens de leur activité professionnelle. C'est précisément en concevant une méthodologie d'observation multimodale des pratiques effectives adaptée à ces contraintes que le façonnage culturel de quelques schèmes d'action des enseignants portés par des valeurs qui organisent puissamment leur activité a pu être investigué. La troisième adaptation est d'ordre méthodologique et concerne le dispositif de co-explicitation mis en œuvre.

16. L'accès au contenu des échanges en classe a été rendu possible grâce à Jacques Vernaudon (linguiste à l'Université de Polynésie française) pour la traduction en français des interactions langagières lors de séances de « Langues et culture polynésiennes » filmées dans le cadre du projet de recherche.

17. Nous considérons le langage comme étant radicalement incorporé et indexé au contexte (Mondada, 2008, 2012). Les acteurs mobilisant les nombreuses et diverses ressources multimodales à leur disposition (verbales, linguistiques, vocales et sonores, gestuelles, visuelles, corporelles, faciales, ainsi que les mouvements prolongés dans la manipulation d'artefacts), nous accordons une importance toute particulière à la gestualité, au non verbal eu égard à leur valeur symbolique dans la médiation.

Ce dispositif, tel que conçu par Vinatier (2009), prévoyait que le collectif (enseignantes et chercheure) se retrouve à plusieurs reprises pour co-analyser l'activité des professionnelles sur la base de traces de celle-ci et grâce à la médiation de nos analyses. Dans le cadre de cette recherche, il a été procédé à un aménagement du dispositif collectif de Vinatier, en tenant compte du contexte d'étude.

D'une part, une connivence avec les participantes n'a pu être établie d'emblée, en raison de notre origine métropolitaine, de la limitation de notre répertoire langagier puisqu'il n'incluait pas le tahitien, de nos référents en termes de formation professionnelle, à l'absence de besoin exprimé à l'origine de la collaboration, à la définition de la question de recherche, etc... D'autre part, une période commune de disponibilité pour les enseignantes était inexistante. La combinaison de ces deux types de déterminants obérait la possibilité pour les participantes de s'approprier progressivement (grâce à plusieurs sessions) le dispositif, mais aussi d'être soutenues dans la co-élaboration par le collectif des participantes.

Notre choix méthodologique a alors été de privilégier des co-explicitations individuelles tout en rendant les pairs « présentes » dans la co-élaboration entre chercheure et professionnelles : un espace conjoint d'analyse partagée par le truchement de nos questionnements, contre-propositions, ou comparaisons avec d'autres observations ou discours (par exemple : « J'ai remarqué que d'autres enseignants préfèrent au contraire... », « J'ai entendu dire que... », « Ça aussi, je l'ai remarqué dans une autre classe mais avec des élèves plus vieux... », etc.). C'est en procédant de la sorte qu'ont été maintenues les orientations premières, à savoir la mise à distance de l'activité co-analysée 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 et de monter en généralisation pour accéder aux dimensions génériques de l'activité, c'est-à-dire partagées culturellement par les participantes.

Conclusion

Au cœur du projet de la didactique professionnelle, l'analyse du travail (plus précisément ici, l'observation de l'activité effective) en vue de la formation des compétences professionnelles doit permettre de construire des savoirs relatifs au lien recherche-formation. Vinatier indique que « l'application des principes de la didactique professionnelle aux métiers de l'humain (ceux qui ont pour matière les interactions humaines) requiert des remaniements et des adaptations doctrinales qui, loin d'en pervertir le concept, ouvrent au contraire son champ de pertinence à d'autres possibles » (Vinatier, 2016, p. 98)¹⁸. De manière similaire, les adaptations contextuelles de la démarche collaborative peuvent permettre de réfléchir aux ajustements de ce cadre pour le déployer. Quelle forme prend une recherche collaborative lorsque les contraintes impliquent de repenser la définition des buts partagés entre chercheur et professionnel ? Comment faire en sorte que savoirs issus de la pratique et savoirs issus de la recherche se fécondent mutuellement et bénéficient à tous, chercheurs comme professionnels ? Un terrain comme celui de la Polynésie française aujourd'hui nous offre l'opportunité d'y réfléchir. Dans le cadre de la recherche présentée dans cet article, quatre aspects liés au développement de leur pouvoir d'agir ont été exprimés par les enseignantes. Le premier concerne la réassurance permise par la collaboration ainsi que la reconnaissance de leur travail effectif :

« 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 ».

L'identification des valeurs au cœur de leur activité rend justice à l'implication des professionnelles et leur permet de sentir rassurées et reconnues dans leur professionnalité. Le second aspect découle du premier, dans le sens où 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 :

18. En croisant les concepts fondateurs de la didactique professionnelle avec ceux de la linguistique interactionniste, Vinatier a ainsi pu enrichir les premiers.

« que tu sois intervenue, ça m'a boostée pour faire plus de LCP, [...] j'en fais plus qu'avant », « 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 ».

Cet entrain les encourage corrélativement à développer leurs manières de faire, voire à accepter de prendre le risque d'en essayer de nouvelles (Alletru & Munoz, 2017). En troisième lieu, la co-analyse déclenche des prises de conscience grâce à la découverte de règles et de principes d'action qui favorisent la réflexivité professionnelle :

« 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 ».

Par voie de conséquence enfin, la recherche collaborative procure l'opportunité d'interroger son activité pour mieux s'en saisir :

« 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 », « depuis notre première rencontre, je me suis posé des questions. [...] 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 événement, j'ai voulu [...] Et [...] depuis [...] deux ans maintenant que tu es venue en 2014, j'essaie [...]. Et là, depuis deux ans, ça commence à... voilà, ça bouge ».

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. Nos résultats confirment le bénéfice que tirent les professionnelles à collaborer à l'analyse de leur propre activité en mobilisant les ressources théoriques et méthodologiques proposées par la chercheuse. Nous considérons en effet que l'on ne peut (se) former qu'à partir de l'élucidation de (ses propres) principes d'action.

Comme nous le rappelle Tremblay, « il est impossible d'adopter une neutralité totale dans toute situation d'intervention : bien au contraire, la démarche de l'intervenant transporte le poids de ses appartenances et de ses identités, suit les trajets de ses habitudes culturelles et prend la coloration de ses jugements de valeur. Toute tentative consciente de dépouillement de ces attributs plus ou moins visibles, demeure une action orientée vers un idéal qui est hors d'atteinte » (Tremblay, cité par Gauthier, 1997, p. 55). Le chercheur, particulièrement lorsqu'il arrive à la rencontre d'acteurs issus d'autres horizons (chacun mobilisant ses propres perspectives et arrière-plan culturel), doit ajuster le cadre qui lui sert de référence : il en redessine les contours parce qu'il en perçoit les limites, ce qui est précisément l'avantage du déplacement vers un contexte non familier. Qu'il s'agisse du déploiement d'une démarche (ici collaborative), d'une procédure de construction d'un corpus, d'une logique de son interprétation ou des modalités de la restitution des résultats de la recherche, rien n'est en fait acquis.

L'ambition rétrospectivement idéalisée, dans une visée compréhensive, d'une co-construction de la problématique indexée à une recherche collaborative conçue à l'aune des référents épistémologiques mobilisés par la chercheuse métropolitaine, se heurte à un terrain qui s'est historiquement construit dans un rapport ambivalent à l'État colonisateur, fait de soumission au regard extérieur mais aussi de résistance, plus ou moins passive à ce même regard.

Les sociétés coloniales (et post-coloniales) sont des sociétés à « double fond », pour reprendre l'image de P. Casanova Gonzales (cité par Bayart et Bertrand, 2006, p. 143).

Cette expérience éclaire d'un jour nouveau le fait que si l'observation des pratiques, dans la perspective qui est la nôtre, nécessite l'analyse du contexte dans lequel s'inscrivent les pratiques professionnelles comme un préalable à toute analyse de l'activité en didactique professionnelle, il importe parallèlement de tenir compte de la manière dont ce même contexte impacte la recherche collaborative elle-même. Pour que soit rendue possible la collaboration entre chercheur et professionnel, les nécessaires adaptations à construire en contexte n'invalident en rien la pertinence de ce type de recherches. Au contraire, elles permettent de penser plus avant les principes épistémiques, axiologiques et méthodologiques qui fondent leur cadre. La didactique professionnelle, approche anthropologique de l'apprentissage des adultes au travail, conceptualise le rapport de l'homme à son environnement. Ses concepts fondateurs et leurs adaptations ultérieures aux métiers de l'interaction humaine peuvent en ce sens montrer leur heuristique. 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. 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. 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. 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.

Références bibliographiques

- Alletru, A. (2019). 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. Université Bretagne Loire, France, 449 pp., non publiée.
- 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 vidéo into Pre-Service and In-Service Teacher Training* (pp. 89-113). Hershey : PA : IGI Global.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue Française de Pédagogie*, n° 138, 85-93.
- Altet, M., Bru, M. et Blanchard-Laville, Cl. (2012). Les pratiques enseignantes, leurs processus de fonctionnement : un objet pour les sciences de l'éducation. Dans M. Altet, M., Bru, M. et C. Blanchard-Laville (Dir.), *Observer les pratiques enseignantes* (pp.9-26) Paris : L'harmattan.
- Bayart, J.-F., Bertrand, R. (2006). De quel "legs colonial" parle-t-on? *Esprit*, n° 12, 134-160.
- Bazin, J. (2008). Des clous dans la Joconde. *L'anthropologie autrement*. Toulouse : Anarchasis.
- Brami-Celentano, A. (2002). La jeunesse à Tahiti : renouveau identitaire et réveil culturel. *Ethnologie française*, XXXII, 4, 647-661.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue Française de Pédagogie*, n° 138, 63-73.
- Caens-Martin, S. (1999). Une approche de la structure conceptuelle d'une activité agricole : la taille de la vigne. *Éducation Permanente*, n° 139, 99-113.
- Chervel, A. (1998). *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris : Belin.
- Clanché, P. (1999). Un aspect du métier d'élève chez le jeune enfant kanak : écouter, comprendre, faire, écrire. *Revue Française de Pédagogie* n° 127, 99-106.
- Cour des Comptes (2016). *Rapport public annuel*. Paris : Cour des Comptes.

Gauthier, C. (1997). Périodisation de la recherche sur l'enseignement. Dans C Gauthier (Ed.), *Pour une théorie de la pédagogie : Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants* (pp. 29-58). Presses Universitaires de Laval : De Boeck et Larcier.

Institut statistique de la Polynésie française (2012). Recensement général de la population. Papeete : ISPF.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). Les interactions verbales. Tome II. Paris : Armand Colin.

Mayen, P. (1999). Des situations potentielles de développement. *Éducation Permanente* (139), 65-86.

Mondada, L. (2008). Documenter l'articulation des ressources multimodales dans le temps : la transcription d'enregistrements vidéo d'interactions. Dans M. Bilger (Dir.). *Données orales, les enjeux de la transcription* (pp. 127-155). Perpignan : Presses Universitaires de Perpignan.

Mondada, L. (2012). Organisation multimodale de la parole-en-interaction : pratiques incarnées d'introduction des référents. *Langue française* (n° 175), 129-147.

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 : Bilan d'étape pour la session n° 1. Université de Nantes, 102 pages.

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'Éducation de la Polynésie française, de la Direction de l'Enseignement Primaire et la Polynésie française, 2009-2011, Nantes, 23 octobre, 126 pages.

Nocus, I., Salaün, M. (2014). L'enseignement renforcé du reo mā'ohi au cycle 3 comme prévention et lutte contre l'illettrisme en Polynésie française. Rapport d'évaluation remis au Fonds interministériel d'expérimentations pour la jeunesse, convention Université de Nantes/EHESS, 248 pages.

Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, n° 138, 9-17.

Pastré, P. (2008). La Didactique professionnelle : origines, fondements, perspectives. *Travail et Apprentissages*, n° 1, 9-21.

Pastré, P. (2011). La didactique professionnelle, Approche anthropologique du développement chez les adultes. Paris : Presses universitaires de France.

Pastré, P., Mayen, P., Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, n° 154, 145-198.

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, 75 pages.

Rabardel, P., Pastré, P. (2005). Modèles du sujet pour la conception. Toulouse : Octarès.

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, 181 pages.

Salaün, M. (2013). Décoloniser l'école ? Hawaï, Nouvelle-Calédonie. Expériences contemporaines. Rennes, Presses universitaires de Rennes.

Salaün, M. (2016a). Citoyens en principe, indigènes en pratique ? L'obligation scolaire et ses dilemmes à Tahiti sous la III^e République. *Politix*, 2016/4, n° 116, 29-52.

Salaün, M. (2016b). 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*, n° 336, 25-53

Salaün, M., Vernaudeau, J., Paia, M. (2016). « Le tahitien, c'est pour dire bonjour et au revoir » : paroles d'enfants sur une langue autochtone en sursis. *Enfance, Famille, Génération* (25), <https://doi.org/10.7202/1039498ar>.

Salaün, M., Le Plain, E. (2018). L'école ambiguë. Histoires de famille à Tahiti. Paris : L'Harmattan.

Samurçay R., Pastré P. (1995). La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences. *Éducation permanente*, n° 123, 13-31.

Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en didactique des mathématiques*, Vol. 10, 2-3, 133-170.

Vinatier, I. (2002). La construction de l'identité professionnelle en acte dans la relation de service. *Éducation Permanente* n° 151, 11-27.

Vinatier, I. (2009). Pour une didactique professionnelle de l'enseignement. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Vinatier, I. (2013). Le travail enseignant. Une approche par la didactique professionnelle. Bruxelles: De Boeck.

Vinatier, I. (2016). Le conseil pédagogique: une activité en tensions. *Éducation Permanente* n° 206, 97-107.

Vinatier, I., Morissette, J. (2015). Les recherches collaboratives: enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation* 2015/1, n° 39, 137-170.

