

Écoles et familles dans les collectivités françaises du Pacifique (Nouvelle-Calédonie, Polynésie française) : un équilibre instable entre plusieurs conceptions du vivre ensemble en contexte de diversités ?

AXE THEMATIQUE : L'école et son environnement

Coordinateurs du symposium format court (3 communications, 1 session)

Séverine Ferrière, Laboratoire interdisciplinaire de recherche en éducation (EA 7483),

severine.ferriere@univ-nc.nc

Stéphane Minvielle, Laboratoire interdisciplinaire de recherche en éducation (EA 7483),

stephane.minvielle@univ-nc.nc

1. Objet

Ces collectivités françaises se caractérisent par une inégale diversité culturelle et un héritage colonial impactant la relation école-familles. L'école occidentale a une origine exogène et elle reste pour l'essentiel un copier-coller du système français. Or, comme en France, l'école a des difficultés à faire face aux diversités, mais les problèmes rencontrés ont des origines, des expressions et des conséquences différentes. Ces exemples permettent de faire un pas de côté par rapport aux réalités métropolitaines ; elles éclairent sous un jour nouveau les questions de diversités et de vivre ensemble dans les sociétés occidentales.

2. Enjeux théoriques

Coéducation et implication parentale : La collaboration école-famille-communauté, dans une perspective écosystémique (Bronfenbrenner, 1979), repose sur la conception d'espaces et de temps où se nouent des relations entre différents acteurs éducatifs (Asdih, 2017). Ces interactions et échanges peuvent être rendus complexes du fait d'attentes différencierées ou de malentendus (Feyfant, 2015 ; Larivée, 2012).

Expériences et représentations : d'après Dubet et Martucelli (1996), l'expérience scolaire fait référence à la capacité à maîtriser l'expérience de l'école entre intégration de la culture scolaire, construction de stratégies et maîtrise des connaissances et de la culture qui les porte. Les manières de se représenter l'école font écho aux représentations sociales qui les traversent. Celles-ci ont des fonctions d'explication de la réalité, d'orientations des conduites, de justifications et d'affirmations identitaires (Cohen-Scali et Moliner, 2008 ; Fontaine et Hamon, 2010). Jodelet (2006) souligne les relations entre expériences et représentations, l'expérience scolaire façonnant pour partie la représentation que l'on a de l'école, et inversement.

Diversité et vivre ensemble : depuis 1945, les questions liées à la diversité ont trouvé des réponses différentes en Amérique du nord (Taylor, 1994 ; Cohen, 2005) et en Europe, où leur traitement semble plus flou (Calvès, 2005). Elles interrogent le caractère normalisateur de l'école pour former le citoyen, entre citoyenneté universaliste et particulariste (Beauchemin, 2007). L'un des ressorts du vivre ensemble est de favoriser l'identification à des valeurs communes que l'école devrait rendre désirables (Prairat, 2019). La situation de ces collectivités françaises est complexe puisque la gestion de la diversité peut s'accompagner d'une logique de réparation des torts (Salaün, 2016) et de différencialisme exacerbé (Blanchard, 2014).

3. Liens avec « L'école et son environnement »

Les populations autochtones de ces collectivités constituent des groupes minorisés du point de vue économique, social, culturel et scolaire. Par rapport au modèle occidental, les populations autochtones sont porteuses de conceptions et représentations originales ayant des conséquences sur les relations sociales et le vivre ensemble, avec parfois des formes d'essentialisation des différences. Puisque le passé colonial a altéré la confiance dans l'école, la coéducation est-elle possible à cause du fossé qui peut exister entre culture de l'école et cultures des familles ? La tâche est ardue du fait de la faible place accordée aux diversités dans les curricula et la formation des enseignants et de la difficulté à développer des approches interculturelles.

4. Enjeux pratiques

La réflexion vise une meilleure prise en compte, en formation des enseignants, du contexte social et culturel afin de renforcer la coéducation et dépasser l'opposition traditionnelle entre culture de la famille et culture de l'école. Il s'agira de reconnaître le rôle actif de la famille dans la transmission des savoirs, de développer des synergies entre savoirs scolaires et savoirs autochtones. Comment la formation des enseignants peut-elle contribuer à la construction du vivre ensemble et prévenir des formes de repli communautaire ?

RÉFÉRENCES

- Asdihi, C. (2017). Coéducation, compétences parentales et professionnelles. *Administration et Éducation*, 153(1), 31-36.
- Beauchemin, J. (2007). *La société des identités. Éthique et politique dans le monde contemporain*. Montréal : Athena éditions.
- Blanchard, P. (2014). Égalité, fraternité, diversité ? Aux origines coloniales de la France. In R. Frydman & M. Flis-Trèves (dir.), *L'Autre, le semblable, le différent* (p. 155-172). Paris : PUF.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Calvès, G. (2005). Refléter la diversité de la population française : naissance et développement d'un objectif flou. *Revue Internationale des Sciences Sociales*, 183, 177-186.
- Cohen, J. (2005). Les modèles d'intégration face aux particularismes : malentendus et dialogues France / États-Unis. *Mouvement*, 38, 40-49.
- Cohen-Scali, V. & Moliner, P. (2008). Représentations sociales et identité : des relations complexes et multiples. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 37(4), 1-16.
- Dubet, F. & Martucelli, D. (1996). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Le Seuil.
- Feyfant, A. (2015). Coéducation : quelle place pour les parents ? *Dossier de veille de l'IFÉ*, 98, 1-24.

- Fontaine, S. & Hamon, J.-F. (2010). La représentation sociale de l'école des parents et des enseignants à la Réunion. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 85(1), 69-109.
- Jodelet, D. (2006). Place de l'expérience vécue dans le processus de formation des représentations sociales. In V. Haas (dir.), *Les savoirs du quotidien. Transmissions, appropriations, représentations* (p. 235-255). Rennes : PUR.
- Larivée, S. (2012). L'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant. Comment la favoriser ? *Éducation et Formation*, 297, 34-48.
- Prairat, E. (2019). Les valeurs : une question philosophique, un défi pédagogique », *Recherches & Travaux*, 94, [En ligne].
- Salaün, M. (2016). La culture autochtone est-elle soluble dans la forme scolaire ? Réflexions à partir de quelques expériences pédagogiques (Hawaï'i, Nouvelle Calédonie). *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 15, [En ligne].
- Taylor, C. (1994). *Multiculturalisme, Différence et démocratie*. Paris : Flammarion.

Liste des communications :

- **Vers le vivre ensemble à partir des discussions à visée philosophique avec des enfants polynésiens âgés de 6 ans et leurs parents**, Simon Desprez, Rodica Ailincăi, EASTCO (EA 4241), Université de la Polynésie française, et Alain Mougniotte, ECP (EA 4571), Université de Lyon.
- **Faire « passerelle » entre l'école et les familles pour maintenir les collégiens décrocheurs dans la scolarité**, Maryan Lemoine, FrED-Education et Diversité en Espaces francophones EA 6311, Université de Limoges
- **École, familles, communautés : mises en récit d'une histoire « nationale » par les élèves et diversité des conceptions du vivre ensemble en Nouvelle-Calédonie**, Stéphane Minvielle, Laboratoire interdisciplinaire de recherche en éducation (EA7483), Université de la Nouvelle-Calédonie

Vers le vivre ensemble à partir des discussions à visée philosophique avec des élèves polynésiens âgés de 6 ans et leurs parents

Simon DESPREZ*, Rodica AILINCAI* et Alain MOUGNIOTTE**

*EA Sociétés traditionnelles et contemporaines en Océanie (EASTCO), Université de la Polynésie française

**Laboratoire Éducation, cultures, politiques (ECP), INSPE, Université de Lyon

L'école en Polynésie française a évolué en parallèle avec l'histoire du pays et de la politique d'assimilation culturelle (Paia, Salaün & Vernaudon, 2016) qui s'est traduite par une diminution de la transmission intergénérationnelle des langues et de la culture polynésiennes. L'école d'aujourd'hui doit s'appuyer sur la diversité linguistique pour promouvoir le multilinguisme mais aussi sur la culture polynésienne pour former de citoyens libres et autonomes et favoriser l'acquisition de connaissances, de compétences et d'attitudes essentielles à l'intégration sociale et la construction du « vivre-ensemble ».

Pour atteindre ces objectifs, les discussions à visée philosophique (DVP) sont un moyen privilégié.

En partant du présupposé que l'apprentissage du philosophe serait accessible à tous quel que soit l'âge et l'origine sociale et culturelle, la problématique de cette recherche interroge « en quoi la compréhension et l'interprétation d'un corpus d'ouvrages de littérature de jeunesse polynésienne permettraient-elles une médiation vers des discussions à visée philosophique ? »

La première hypothèse de cette recherche postule que dans un contexte polynésien multiculturel et plurilingue, l'exploration du patrimoine littéraire endogène favoriserait la motivation intrinsèque des élèves, l'appétence à la lecture et l'éveil de la pensée réflexive (Kola, 2017). Une seconde hypothèse réfère à l'implication parentale dans les activités scolaires : premièrement celle-ci faciliterait un bilinguisme additif ; deuxièmement elle permettrait d'introduire une culture livresque dans les familles à travers des textes d'identité valorisant les élèves, leur environnement, leur origine culturelle et leur langue racine (Nocus, Vernaudon, & Paia, 2014).

Pour tester ces hypothèses, l'expérimentation du DVP a été envisagée avec des élèves âgés entre six et sept ans et leurs parents, habitant tous l'île polynésienne Moorea, caractérisée par un bilinguisme français-tahitien.

Le cadre théorique est basée sur le fondement vygotski et notamment la Zone Proximale de Développement (ZPD) (Vygotski, 1978). Les principaux rôles de l'enseignant sont donc de délimiter la ZPD dans la phase d'ingénierie, d'introduire les parents et veiller au partage de la parole, de faciliter et d'étayer les propos des élèves dans la phase de discussion.

Cette recherche est exploratoire et qualitative. La communication rendra compte de la

première phase de la recherche, notamment de six séances pré-expérimentales qui ont porté sur des thèmes philosophiques variés (Le courage, c'est quoi ? Peut-on rire de tout ? La famille, c'est quoi ? À quoi bon promettre ? Combien de temps dure la joie ? L'argent, à quoi ça sert ?). Un corpus de littérature de jeunesse polynésienne a été sélectionné selon des critères précis. À tour de rôle, un parent a présenté/lu une œuvre en classe et a participé à la discussion en français ou en tahitien, devenant ainsi un passeur de lecture (Frier, 2006). L'objectif de ces premières séances était de familiariser les élèves avec les discussions à visée philosophique (contrat didactique, protocole, méthodologie, savoir-être...). Les séances ont été filmées et ensuite transcrrites avec le logiciel ELAN et la convention ICOR. Les analyses effectuées portent sur les interactions cognitives, l'analyse des processus de pensée (Tozzi, 2001) et la nature des échanges (Kerbrat-Orecchioni, 1998).

Sur la base de ces résultats, une expérimentation longitudinale démarra en novembre 2020 ; elle sera hebdomadaire et s'étalera sur une durée de 6 mois. Des entretiens semi-directifs avec les parents et des questionnaires oraux en faveur des élèves permettront une triangulation de corpus.

Cette communication sera l'occasion de présenter les résultats de la phase pré-expérimentale ainsi que les préconisations pour l'expérimentation longitudinale à venir.

REFERENCES :

- Frier, C. (2006). *Passeurs de lecture* (RETZ).
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1998). *Les interactions verbales*, tome1. Paris : Armand Colin.
- Kola, É. (2017). Faire de la philosophie avec les enfants africains à partir du fond culturel endogène. *Laval Théologique et Philosophique*, 72(2), 261. <https://doi.org/10.7202/1039297ar>
- Nocus, I., Vernaudon, J., & Paia, M. (2014). *L'école plurilingue en Outre-mer apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre : [actes du colloque organisé du 14 au 17 novembre 2011 en Polynésie française]*. Presses universitaires de Rennes. Retrieved from <http://www.pur-editions.fr/detail.php?idOuv=3395>
- Paia, M., Salaün, M., & Vernaudon, J. (2016). « Le tahitien, c'est pour dire bonjour et au revoir » : paroles d'enfants sur une langue autochtone en sursis. *Enfances, Familles, Générations*, 25, résumé. <https://id.erudit.org/iderudit/1039498ar>.
- Tozzi, M. (2001). *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire* (Paris : CNDP- Hachette).
- Vygotsky, L.-S. (1978). *Mind in society* (Harward Un).

Faire « passerelle » entre l'école et les familles pour maintenir les collégiens décrocheurs dans la scolarité.

Maryan Lemoine

FrED-Education et Diversité en Espaces francophones EA 6311
Université de Limoges. maryan.lemoine@unilim.fr

De récents séjours dans une cité scolaire au Nord de la Nouvelle Calédonie, visent à observer, dans et autour de l'école, comment les acteurs scolaires, les élèves, les familles et les clans s'accordent ou non pour prévenir et réduire les processus de décrochage. Les élèves presque tous kanak, y sont encadrés par des personnels kanak, caldochés et zoreils, qui témoignent de relations ordinaires, assez fluides avec les parents. Mais cela est plus délicat pour les collégiens décrocheurs, dont les itinéraires font (re)-surgir des tensions et des divergences (Guigue et al, 2013) entre les membres formant cette configuration (Elias, 1991). Ce qui oblige à emprunter des voies inédites, notamment par des « passerelles » qui permettent la circulation des savoirs.

- Passerelle initiée en classe, par des enseignants et des « vieux », hybrideant en cela contrat didactique et « contrat coutumier » (Clanché, 2017), pour que des éléments fondamentaux de la culture kanak contribuent aux apprentissages, au collège.
- « Passerelle sémiotique » (Berthelot-Guiet et Boutaud, 2015) tissée par un cadre éducatif et un enseignant zoreil, qui prennent appui sur les savoirs ancestraux et la culture de l'igname, pour faire comprendre l'intérêt de fréquenter son tuteur scolaire.
- Passerelle (auto)biographique, incarnée par un enseignant kanak, revenu prendre sa place dans le clan et qui, par le récit de son propre cheminement, tire de ses expériences, des jalons possibles pour les parcours de ces élèves.

Transposant le modèle de Bronfenbrenner, à l'échelle du microsocial, nous analyserons comment ces acteurs, cherchent ainsi à signifier, puis à articuler les singularités et attendus des différents microsystèmes de référence (école, groupe de pairs, famille, clan) de ces élèves difficiles et/ou en difficultés, afin de créer et faire vivre une dimension méso-systémique, qui renforce, nous semble-t-il, la capacité collective à les maintenir dans leur scolarité.

RÉFÉRENCES

Berthelot-Guiet, K., Boutaud J-J. (2015). *Sémiotique, mode d'emploi*. Ed. Le Bord de l'Eau, coll. « Mondes Marchands »

Clanché, P. (2017). *Figures d'instituteurs kanak : famille, école, coutume - Journaux ethnographiques (1994-2007)*. Paris, Khartala.

Elias, N. (1991). *Qu'est-ce que la sociologie ?* Marseille, éd de l'Aube.

Guigue M.(dir),Bruggeman D., Lemoine M., Lesur E., Tillard B. (2013) *Les déchirements des institutions éducatives. Jeux d'acteurs face au décrochage scolaire.* Paris, L'Harmattan, Coll. Savoir et formation.

École, familles, communautés : mises en récit d'une histoire « nationale » par les élèves et diversité des conceptions du vivre ensemble en Nouvelle-Calédonie

Stéphane Minvielle*

*Laboratoire interdisciplinaire de recherche en éducation (EA7483),
Université de la Nouvelle-Calédonie

1. Objet

En Nouvelle-Calédonie, les programmes nationaux d'histoire sont aménagés et font une place à l'histoire locale. Début 2019, une enquête inspirée par Lantheaume & Létourneau (2016) a permis de recueillir 2275 récits d'élèves calédoniens en réponse à la consigne « Raconte, comme tu le veux, l'histoire de ton pays ». Les méthodes d'analyse mobilisent notamment le logiciel IRaMuTeQ de Ratinaud. Près de 75% des élèves ont écrit en lien avec l'histoire de la Nouvelle-Calédonie. Il y a des différences entre l'histoire transmise à l'école et le récit qu'ils en font, avec en arrière-plan une transmission par d'autres canaux, familiaux ou communautaires notamment.

2. Enjeux théoriques

L'analyse porte sur le rapport entre des savoirs historiques scolaires (Audigier 1995) et des savoirs sociaux (Billaud 2015). Ce rapport est complexe car les instructions officielles cherchent à « refroidir » (De Cock 2018) des contenus qui restent des questions vives (Tutiaux-Guillon 2015) dans la société, notamment en lien avec le passé colonial. L'expérience scolaire parvient-elle à faire évoluer des représentations qui, pour une bonne part, sont construites hors de l'école et entrent en conflit avec la transmission d'une histoire commune au service du vivre ensemble ?

3. Lien avec « l'école et son environnement »

Une typologie fait apparaître plusieurs ensembles : des savoirs consensuels (apparemment transmis de manière identique dans et hors de l'école), territorialisés (survalorisation de faits liés au lieu de vie de la famille), polémiques (en contradiction avec l'histoire enseignée), etc. Ces derniers montrent que, pour des élèves kanak notamment, le récit historique n'est pas une simple narration mais le fondement d'une revendication héritée du cercle familial/communautaire qui pose la question du vivre ensemble et de la vision que les élèves en ont. Ces récits expliquent aussi que l'histoire calédonienne mette souvent les enseignants en insécurité professionnelle (peurs d'une remise en cause d'une histoire « refroidie » et de l'irruption de paroles qui dérangent), ce qui constitue un enjeu de formation important.

RÉFÉRENCES

- Audigier, F. (1995). Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions scolaires. *Spirale*, 15, 61-89.
- Billaud, S., Gollac, S., Oeser, A., & Pagis, J. (dir.) (2015). *Histoires de famille : les récits du passé dans la parenté contemporaine*. Paris : éditions rue d'Ulm.
- De Cock, L. (2018). *Sur l'enseignement de l'histoire*. Paris : Libertalia.
- Lantheaume, F., & Létourneau, J. (dir.) (2016). *Le récit du commun. L'histoire nationale racontée par les élèves*. Lyon : PUL.
- Tutiaux-Guillon, N. (2015). Questions socialement vives et recomposition disciplinaire de l'histoire-géographie. In F. Audigier, A. Sgard, & N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Sciences de la nature et de la société dans une école en mutation* (139-150). Louvain : De Boeck.