

# Quelle influence des contextes sur les pratiques effectives en classe de géométrie en Polynésie française et en Guyane française eu égard aux curriculaires ?

Robo Eléda <sup>(1)</sup>

Ailincal Rodica <sup>(2)</sup>

Delcroix Antoine <sup>(3)</sup>

<sup>(1)</sup> Laboratoire interdisciplinaire de Recherche en Éducation et Formation, Université de Montpellier – France

<sup>(2)</sup> Équipe d'accueil Sociétés Traditionnelles et Contemporaines en Océanie, Université de la Polynésie française – France

<sup>(3)</sup> Contextes, Recherches et Ressources en Éducation et Formation, Université des Antilles – France

## Résumé

Au sein de la République française, la Polynésie française et la Guyane française sont deux territoires d'Outre-mer ayant de nombreuses similitudes et dissemblances que l'étude des contextes géographiques, démographiques, historiques, socioculturels, linguistiques, institutionnels et éducatifs met en évidence. Sur le plan éducatif, des difficultés analogues amènent les territoires à définir des orientations similaires consistant en une adaptation des enseignements aux réalités territoriales, pouvant se traduire ou non dans les curriculums. La question est ici de savoir comment les enseignants dans des territoires à forte identité socioculturelle et linguistique, traduisent dans leurs pratiques les injonctions des curriculums et les politiques d'adaptation aux réalités contextuelles en géométrie à l'école primaire.

## Mots clés

Contextualisation curriculaire ; Contextes socioculturel et linguistique ; Pedagogical Content Knowledge ; Contextualisation didactique ; Mathématiques.

## Introduction

La France est présente dans le Pacifique, dans les Caraïbes, dans l'océan Indien et dans les Amériques, du Sud et du Nord, par ses territoires dit d'Outre-mer. Ces territoires géographiquement éloignés et parfois isolés ont pour dénominateur commun la République française et pour singularité leurs histoires coloniales propres, leurs patrimoines socioculturels et linguistiques déterminant la façon dont ils s'inscrivent au sein de la République. Alors que les spécificités territoriales ont longtemps été niées, notamment en faisant du français la seule langue autorisée en milieu scolaire, la loi Deixonne a donné en 1951 une première légitimité officielle à certaines langues et dialectes locaux en autorisant leur usage en milieu scolaire (Gardin, 1975). Les dispositions de cette loi ont été ensuite étendues à certaines langues des Outre-mer. Indépendamment de ces dispositions légales, le constat d'écarts en termes d'acquis, notamment en mathématiques, entre les élèves de l'Hexagone et ceux de Polynésie ou Guyane amènent ces territoires à s'appuyer sur leurs contextes en espérant réduire ces écarts. Ceci nous conduit à la question de la relation entre les curriculums en vigueur dans ces territoires, les contextes et les pratiques des enseignants. Afin d'apporter des éléments de réponses, nous allons présenter les contextes géographiques, historiques, démographiques, linguistique, culturels, institutionnels et éducatifs de ces territoires puis nous exposerons le cadre théorique, la méthodologie et les résultats et analyses pour répondre à notre question.

## La Polynésie française et la Guyane française deux territoires de la République française

Nous présentons ici les contextes géographiques, historiques, démographiques, linguistiques, institutionnels et de l'éducation de Polynésie et de Guyane, dans une perspective comparative. Cette analyse nous permettra d'éclairer les choix en matière de politique éducative fait par les instances compétentes de territoires.

### Contextes géographique, historique et démographique

La Polynésie est constitué de cinq archipels situé dans le Pacifique sud à plus de 15 000 km de la France hexagonale aussi vaste que l'Europe mais avec 4 167 km<sup>2</sup> de terres émergées. Les premiers habitants viennent de l'Asie du Sud-Est et constituent la population autochtone du territoire, Mā'ohi (MOM, 2016). La Guyane est le seul territoire continental de l'Outre-Mer français, situé en Amérique du Sud avec une superficie qui représente 1/6 de la France Hexagonale, couvert à 94% par la forêt amazonienne. L'histoire de ces deux territoires est marquée par la colonisation française et pour la Guyane, par l'esclavage sur ce territoire jusque-là occupés par des peuples amérindiens (Grenand, 1982).

Sur le plan démographique, au dernier recensement de 2017, la population polynésienne était de l'ordre de 280 000 habitants, avec un solde naturel en baisse, inégalement réparties avec près de 90% dans l'archipel où se trouve le Chef-lieu du territoire, Papeete, et des zones éloignées avec 3% de la population (ISPF, 2018). La moitié de la population a plus de 30 ans et est à 83% né sur le territoire (Merceron, 2005), descendants des Mā'ohi. En Guyane, en 2017 la population était du même ordre mais avec le taux de natalité le plus élevé de France, après Mayotte inégalement répartie avec 85% sur le littoral et avec des zones isolées en regroupant 3%. C'est une population jeune, avec plus de la moitié des habitants ayant moins de 25 ans et 40% moins de 18 ans. En 2015, contrairement à la Polynésie, un habitant sur trois était de nationalité étrangère (INSEE, 2019, 2020 ; RAG, 2018).

### Contextes linguistiques et culturels

La Polynésie et la Guyane sont des territoires plurilingues et pluriculturels de par l'héritage culturel et linguistique laissé par les peuples natifs mais également, pour la Guyane, par la diversité des peuples d'origines étrangères vivant sur le territoire.

Pas moins de sept langues régionales, issues des peuples Mā'ohi, sont présentes en Polynésie (Charpentier & François, 2015). En Guyane, plus de 40 langues cohabitent et parmi elles, plus d'une dizaine de langues régionales issues des peuples amérindiens, des peuples businenges (descendants des esclaves noirs), des peuples créoles (issus de métissages), des langues européennes et asiatiques.

Ces populations véhiculent des éléments culturels qui mobilisent des savoirs traditionnels, présents dans la peinture, la sculpture ou différents objets du quotidien : les motifs du tatouage et les sculptures Tiki des Mā'ohi ; le ciel de case des amérindiens ; l'art Tembe des businenge ; l'architecture créole (Figure n°1).

				
Motifs de Tatouage (Von den Steinen, 2016)	Sculpture Tiki	Ciel de case ou « Malouana »	Tableau d'art Tembe	Maison créole

Figure n°1 : Exemples d'éléments contextuels mobilisant des savoirs traditionnels

## Contextes institutionnels

Depuis 1958, la Polynésie est sous un régime d'autonomie au sein de la République française qui va progressivement évoluer vers une autonomie plus poussée (JORF, 1959). Ainsi, en devenant en 2004 une collectivité territoriale régie par l'article 74 de la constitution française, elle se voit dotée de compétences élargies (JORF, 2004).

En 1946, la Guyane passe du statut de colonie à celui de département français (JORF, 1946). En 1982, avec la décentralisation, des compétences jusque-là détenues par l'État sont transférées aux collectivités territoriales (Mam-Lam-Fouck & Anakesa, 2018). En 2010, à la suite de deux référendums, la Guyane refuse un statut d'autonomie analogue à celui de la Polynésie mais approuve la fusion des conseils généraux et régionaux devenant alors la Collectivité Territoriale de Guyane (JORF, 2011) ayant des prérogatives voisines de celle de son ancien statut.

Le statut de territoire autonome de la Polynésie et de collectivité territoriale pour la Guyane conduit à des prérogatives différentes en matière d'éducation notamment. Le gouvernement Polynésien a la responsabilité des enseignements primaire, secondaire, supérieur non universitaire. Cependant, les formations universitaires et la délivrance des diplômes et des titres nationaux restent des compétences de l'État français. Pour ce qui est de la Guyane, le système éducatif est identique à celui de l'Hexagonal, avec quelques mesures d'adaptation des programmes dans certaines disciplines (par exemple : histoire et géographie, sciences de la vie et de la terre).

## Contextes de l'éducation dans l'enseignement primaire

Le système éducatif de la Polynésie s'organise autour de deux partenaires : le Ministre de l'Éducation représentant le Gouvernement de Polynésie et le Vice-rectorat représentant l'État français. Le système éducatif en Guyane est celui ayant cours sur le territoire national, le Recteur de la Région Académique est le représentant du ministre de l'Éducation nationale.

L'évolution des populations scolaires est corrélée à celle des populations en constante, baisse en Polynésie et augmentation en Guyane. Sur le plan linguistique, la grande partie des enfants de Polynésie, surtout à Tahiti, ne parle aucune des langues polynésiennes. A l'inverse en Guyane, 40% des enfants d'une dizaine d'année parlent au moins trois langues (Léglise, 2020), mais avant d'être scolarisés, trois quarts ne parlent pas le français (Alby & Léglise, 2017). Concernant, l'accès des élèves aux écoles, certains enfants de Polynésie sur des sites éloignés, doivent quitter leurs familles pour être scolarisé et en Guyane, certains élèves se rendre à l'école en pirogue.

Au niveau des savoirs fondamentaux, les évaluations en français et en mathématiques montrent que les acquis des élèves sont insuffisants avec des écarts importants par rapport à l'hexagone (Morhain, 2014).

Concernant les personnels enseignants du premier degré, en Polynésie, ils appartiennent à un corps d'État spécifique à la Polynésie – recruté localement alors qu'en Guyane, le droit commun s'applique : les enseignants sont fonctionnaires de l'État français, nés en Guyane, venant de France hexagonale ou des Antilles françaises. Ces enseignants doivent s'adapter aux problématiques des contextes et les conditions de vie et de travail difficiles, ne favorisent pas la stabilité des équipes pédagogiques où le recours aux enseignants contractuels est important surtout en Guyane.

## Des contextes aux curriculums

Les problématiques liées aux contextes amènent les territoires à retenir des orientations éducatives les prenant en compte et s'exprimant au travers de la Charte de l'éducation en Polynésie (JOPF, 2011, 2014) et du Projet Académique (RAG, 2014, 2018) en Guyane. Ces documents mettent l'accent sur la connaissance du contexte territorial, des cultures locales, l'ouverture sur les arts et les cultures du monde géographiquement proches.

Sur le plan linguistique, il s'agit de valoriser les langues polynésiennes (intensification à l'école) et maternelles notamment par le dispositif des Intervenants en Langues Maternelles en Guyane.

Les volontés d'adaptations aux contextes territoriaux en Polynésie se traduisent non seulement en termes de politique générale, comme en Guyane, mais également dans les curriculums mais de manière légère puisque les programmes (JOPF, 2012, 2016, 2020), reprennent presque mot pour mot les programmes nationaux (JORF, 2008) à trois exceptions près :

- La monnaie : franc pacifique ;
- « L'étude des nombres et de leur désignation orale en langues polynésiennes peut contribuer à lever des obstacles liés à la complexité de la numération orale française. » (MEJS, 2020, p. 87) ;
- « Tous les champs disciplinaires des mathématiques peuvent être enseignés en langues polynésiennes. » (MEJS, 2020, p.141).

Alors que le premier point est présent dans les programmes de 2008, les deux autres apparaissent explicitement dans les programmes de 2020 dénommés « Programmes ajustés et adaptés ».

Compte tenu des contextes des territoires et de l'omniprésence d'éléments culturels où les formes géométriques sont en évidence, nous nous interrogeons sur leur prise en compte dans les pratiques enseignantes.

## Cadre Théorique

Le cadre théorique s'appuie principalement sur la théorie des situations didactiques (Brousseau, 2011), la contextualisation didactique (Delcroix & al., 2013 ; Sauvage-Luntadi & Tupin, 2012) et le Pedagogical Content Knowledge (Shulman, 1987 ; Mangane & Kermen, 2016 ; Mounsamy, 2019) à partir duquel nous construisons un modèle " Pedagogical Content Knowledge Contexte " (PCK-C) adapté à la prise en compte des contextes dans les pratiques enseignantes.

### Une organisation des séances en phases

Lors d'une situation didactique (Brousseau, 2011), l'élève « mathématicien chercheur en herbe », apprend suivant une succession de phases, non linéaires : d'actions, de formulation, de validation. Lors du processus d'apprentissage, l'institutionnalisation, orchestré par l'enseignant est essentielle. Cette organisation en phases peut constituer un socle d'analyse de situation didactique en mathématiques.

### La contextualisation didactique

A partir du macro-système des pratiques enseignantes dans leurs contextes, défini par Sauvage et Tupin (2012), nous proposons quatre types de contextualisation (Figure 2) en fonction du contexte auquel se réfère l'enseignant dans sa pratique. Lorsque l'enseignant fait des adaptations de son enseignement en fonction :

- de l'environnement immédiat de l'élève à savoir, l'élève lui-même, la classe, etc. : contextualisation micro-situationnelle ;
- du contexte environnant l'élève à savoir, l'établissement, la famille, le contexte socio-culturel : contextualisation micro-périphérique ;
- des attentes institutionnelles pour répondre par exemple aux « attentes des curriculums » ou aux « politiques linguistiques et éducative » des territoires : contextualisation méso/régionale ;
- des attentes de la société sur un plan nationale : contextualisation Macro/Nationale.

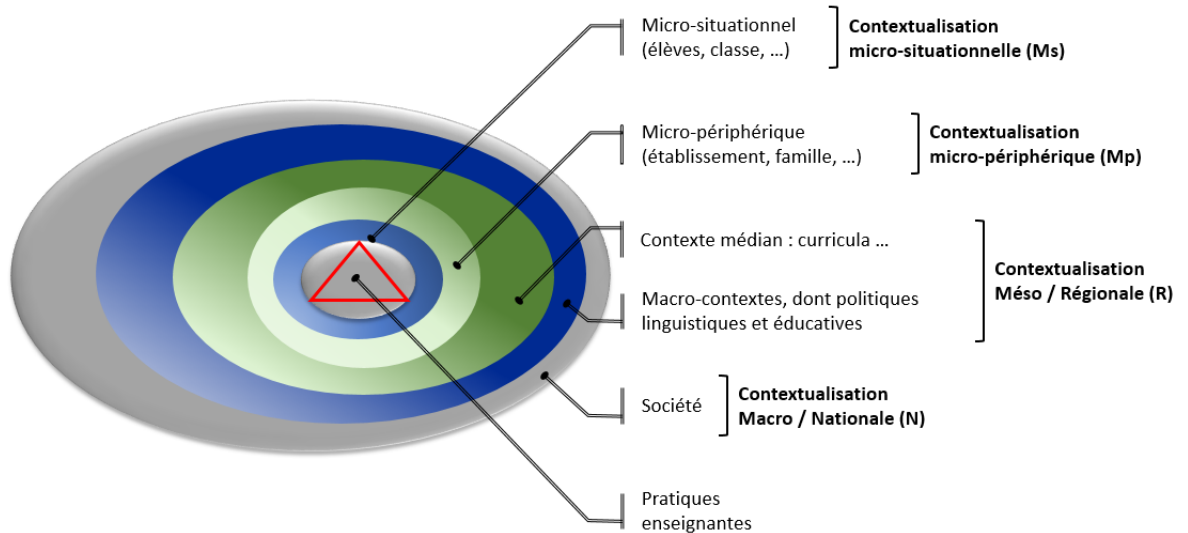


Figure n°2 : Les différents types de contextualisation, modèle adapté du macro-système des pratiques enseignantes dans leurs contextes de Sauvage-Luntadi et Tupin (2012).

Pour Delcroix et al. (2013), la contextualisation didactique est vue comme un processus d'adaptation aux contextes qui s'opèrent à différents niveaux du processus de transposition didactique et impliquent de nombreux acteurs selon qu'il est question de transposition didactique externe ou interne (Chevallard, 1991). Ils identifient trois niveaux de transposition au sein desquels s'opèrent des adaptations aux contextes, et qualifient les processus selon les acteurs à l'œuvre :

- l'institution scolaire sous l'influence d'acteurs civils, de professionnel, en somme la noosphère : noo-contextualisation ;
- l'enseignant ou le formateur : contextualisation pédagogique ;
- l'apprenant : contextualisation sociocognitive.

Delcroix et al. (2013) définissent également des degrés de contextualisation faible, intermédiaire et fort, en fonction de l'importance des remaniements que les processus de contextualisation opèrent et qui sont repérables à travers les connaissances et croyances professionnelles des enseignants.

## Le Pedagogical Content Knowledge Contexte (PCK-C)

Le concept de Pedagogical Content Knowledge (PCK), initié par Shulman (1987), est né aux États-Unis au début des années 80. Il catégorise les savoirs de l'enseignant en sept catégories de connaissances : du contenu disciplinaire ; pédagogique du contenu (le PCK) qui est une forme particulière des connaissances du contenu qui relève de leur « enseignabilité » ; du curriculum ; pédagogiques générales ; des apprenants et de leurs caractéristiques ; des contextes éducatifs ; des finalités et des valeurs éducatives. Cette catégorisation sera reprise et enrichie par d'autres chercheurs.

Pour notre part, à partir des modèles de Mangane et Kermen (2016), Mounsamy (2019) et de la pédagogie de signature de Shulman (2005), nous construisons le modèle Pedagogical Content Knowledge Contexte (PCK-C) en ajoutant un volet contexte aux différentes catégories de connaissances professionnelles (Tableau n°1).

Composant	Code	Sous-composant
PCK Programme	Pg1	Connaissance des buts et objectifs du programme pour un thème géométrique abordé
	Pg2	Connaissance du matériel nécessaire à l'enseignement du thème géométrique abordé
	Pg3	Croyance sur ce qui est dans les programmes sur l'enseignement du thème géométrique abordé
	<b>Pg4</b>	<b>Connaissance, croyance sur des éléments contextuels du programme</b>
PCK Évaluation	Ev1	Connaissance des apprentissages sur le thème géométrique abordé qui sont importants à évaluer.
	Ev2	Stratégies utilisées par les enseignants pour évaluer la compréhension ou les idées fausses des élèves sur le thème géométrique abordé.
	Ev3	Croyance sur ce qui doit être évalué
	<b>Ev4</b>	<b>Connaissance, croyance sur des éléments contextuels pour évaluer</b>
PCK Stratégies	St1	Connaissance des stratégies générales utilisables pour thème géométrique abordé
	St2	Connaissance des stratégies spécifiques permettant de surmonter les difficultés d'apprentissage des élèves sur le thème géométrique abordé
	St3	Croyances sur les stratégies pédagogiques d'enseignement du thème géométrique abordé
	<b>St4</b>	<b>Connaissance, croyance sur des éléments contextuels de stratégies pédagogiques</b>
PCK Compréhension	Co1	Connaissance des prérequis nécessaires à l'apprentissage du thème géométrique abordé
	Co2	Connaissance des difficultés d'apprentissage des élèves sur le thème géométrique abordé
	Co3	Croyances sur la compréhension des élèves sur le thème géométrique abordé
	<b>Co4</b>	<b>Connaissance, croyance sur des éléments contextuels pour la compréhension des élèves</b>
PCK Signature	Sg1	Dimension morale qui comprend un ensemble de croyances sur les attitudes, les valeurs et les dispositions professionnelles (implicite)
	<b>Sg2</b>	<b>Éléments contextuels dans les attitudes, les valeurs et les dispositions professionnelles</b>

Tableau n°1: Grille PCK des enseignants relative aux thèmes géométriques de l'enseignement primaire (PCK-C)

Le cadre théorique de la contextualisation didactique a mis en lumière des types et degrés de contextualisation. L'étude des contextes de Polynésie et de Guyane a montré combien ces territoires ont des similitudes mais également des différences quant aux curriculums en vigueur. Ceci nous amène au questionnement suivant : Comment les

enseignants répondent-ils aux demandes d'adaptations définies au travers des politiques éducatives territoriales, mais - également - procèdent-ils à des adaptations de leur propre initiative ? Instruire cette question nous permettra également d'apporter une contribution à la mesure de la portée des Chartes Éducatives ou des Projets Académiques, dont nous avons remarqué qu'ils ne se traduisent pas ou peu dans les curriculums.

## Cadre méthodologique

Nous utilisons plusieurs types de données qui endossent, chacune, une certaine perspective du phénomène étudié (Caillaud & Flick, 2016) : des observations directes non participatives en situation naturelle de classe, des entretiens semi-directifs et des Enquêtes par Questionnaires en Ligne (EQL).

### Population et protocole de recherche

Les observations se sont faites, en 2014 en Guyane et en 2015 en Polynésie dans des classes de cycle 3. Les séances ont été filmées, transcrites et codées. Parmi les enseignants volontaires, nous avons sélectionné ceux qui avaient fait leur formation initiale sur le territoire d'exercice et avaient au moins cinq années d'exercice.

Le recueil des pratiques effectives en Polynésie s'est fait dans le cadre d'un appel à projet (Ailincai & Delcroix, 2017) et pour notre part dans la périphérie de Papeete. Pour la Guyane, nous avons observé sept séances dont six dans l'agglomération du Cayenne.

Les enseignants devaient présenter une séance en géométrie de leur choix. Trois thèmes communs ont été abordés nous conduisant à constituer des binômes comparatifs de séances (Polynésie ; Guyane). Les thèmes abordés par les enseignants (EP1, EG1), (EP2, EG2) et (EP3, EG3) ont été respectivement : reconnaître, nommer, décrire un polygone ; reconnaître, décrire, nommer un solide ; décrire une figure en vue de la faire reproduire, programme de construction.

Les six observations, ont été complétées par des entretiens portant sur la séance réalisée et sur les pratiques enseignantes en générale. Nous avons également réalisé deux EQL, une sur chacun des territoires, à destination des professeurs des écoles tous cycles confondus (Robo, 2021).

### Analyse de données

Pour chacune des séances nous repérons d'une part le type de séances concernées et d'autre part les différentes phases au cours de celle-ci. Nous abordons également les modes d'organisation : collective, en groupe, individuelle. Ces approches nous permettent de

comparer le déroulement didactique des séances. Pour ce qui a trait aux degrés de contextualisation nous l'aborderons de manière globale pour chacune des séances.

Relativement au PCK-C, nous cherchons à repérer dans les pratiques enseignantes, les connaissances professionnelles relatives aux contextes, à savoir, à identifier les sous-composants contextes, Pg4, Ev4, St4, Co4, Sg2, de la grille PCK-C (Tableau n°1) en termes de type et de degré de contextualisation mobilisés. Nous donnons ci-après quelques exemples :

- (Pg4) : EP2 précise lors de l'entretien qu' « en géométrie il faut du matériel, que ça soit un compas, que ça soit une règle, que ça soit etc. » il exprime des croyances sur la nécessité d'utiliser du matériel en général, micro-situationnel et micro-périphérique. Les objets choisis sont pensés pour permettre d'accéder au savoir voulu et la contextualisation est de degré intermédiaire ;
- (Ev4) : EG2 demande aux élèves de repérer dans la classe d'autres solides qui peuvent être associé aux solides étudiés et les invite à amener en classe des solides de la maison. Il s'agit d'évaluer les élèves par des éléments du micro-situationnel et du micro-périphérique ;
- (Co4) : EG3 fait le parallèle entre le maçon qui pour construire sa maison a besoin d'outils comme l'élève pour faire des figures en géométrie, la référence est micro-périphérique et de degré intermédiaire car il ne s'agit pas simplement d'un habillage de la situation.

## Résultats et analyse

L'analyse comparative des séances nous permet de constater que les séances ont des organisations assez proches les unes des autres notamment dans l'organisation du travail, sans spécificités contextuelles, ce qui correspond selon nous au standard initié en formation initiale (Tableau n°2).

Enseignants		EP1	EG1	EP2	EG2	EP3	EG3
Niveaux		CM2	CE2/ CM1	CM2	CM1	CM2	CM2
Type de séance <sup>1</sup>		Réinv.	Décv.	Éval.	Décv.	Réinv.	Réinv.
Phase	Réactivation des connaissances	×	×	×		×	×

<sup>1</sup> Réinv. : réinvestissement ; Décv. : découverte ; Éval. : évaluation formative.

	Introductive	×	×	×	×	×	×
	Action	×	×	×	×	×	×
	Formulation	×	×	×	×	×	×
	Validation	×	×	×	×	×	×
	Synthèse	×	×		×	×	×
	Institutionnalisation		×		×	×	
Organi- sation	Collective	×	×	×	×	×	×
	En groupe					×	
	Individuelle	×	×			×	×

Tableau n° 2: Organisation des séances

Nous avons synthétisé dans le Tableau n°3, les types de contextualisation mobilisés micro-situationnel (Ms), micro-périphérique (Mp), méso/régional (R) que l'étude du PCK - C des enseignants nous permet de repérer.

Composant	Code	EP1	EG1	EP2	EG2	EP3	EG3
PCK programme	Pg4	Ms	Ms Mp	Ms Mp	Ms Mp	Ms	Ms
PCK évaluation	Ev4	Ms	Ms Mp R	Ms Mp	Ms Mp	Ms	Ms Mp
PCK stratégie	St4	Ms	Ms	Ms Mp	Ms Mp	Ms	Ms Mp
PCK compréhension	Co4	Ms	Ms	Ms Mp	Ms Mp R	Ms	Ms Mp
PCK Signature	Sg2	0	Ms Mp	0	Mp	Ms	0

Tableau n°3 : Sous-composants Contexte des PCK-C

Il apparaît que la contextualisation des enseignements s'opère dans toutes les catégories de connaissance et de croyance professionnelles de manière assez équilibrée. Cependant, les enseignants font majoritairement référence à l'environnement proche de l'élève au sein de la classe (micro-situationnel) dans des degrés intermédiaires. La contextualisation méso/régionale est peu présente et s'exprime uniquement lors des entretiens et est non repérable en situation didactique. Les éléments contextuels de signature relèvent d'appréciation, de valeurs sur des conditions matériels jugées nécessaire pour travailler et se réfèrent au micro-situationnel. De manière générale, les références aux contextes socio-culturelles sont peu présents, les aspects linguistiques sont évoqués lors des entretiens mais non observés.

Les enquêtes par questionnaires en ligne (EQL) donnent des résultats similaires pourtant plus de 70% des professeurs des écoles y déclarent, qu'il est indispensable de tenir compte de l'environnement des élèves pour enseigner alors que moins de 60% disent proposer souvent des activités mathématiques de cet ordre. Les EPQ montrent également que la géométrie est le domaine le moins sujet à la contextualisation mais lorsqu'il l'est, il

est presque exclusivement de degré intermédiaire contrairement aux autres domaines, majoritairement de degré faible (Robo, 2021).

Alors que des éléments socio-culturels pourraient constituer des points d'appui forts à la contextualisation des enseignements mathématiques, ils sont peu présents. Ces constats nous interpellent.

## Conclusion

Les enseignants pensent que la contextualisation est indispensable, cependant elle reste peu présente dans les pratiques ordinaires de classe, s'exprimant toutefois lors de manifestations scientifiques (semaine des maths, fêtes de la science, Rallye mathématiques...). La place de la contextualisation didactique en mathématiques, et en particulier en géométrie, est celle existante dans les curriculums, faible en Polynésie, et non demandée par les curriculums nationaux, en vigueur en Guyane. Ainsi, la portée des Chartes éducatives de Polynésie ou des Projets académiques de Guyane semblent limitée dans les pratiques des enseignants de mathématiques. Nous formulons l'hypothèse que cela provient de l'absence de transposition des dimensions contextuelles dans les curriculums en Guyane ou de manière faible pour la Polynésie.

Au-delà d'une transposition des dimensions contextuelles dans les curriculums, relevant de la noo-contextualisation, pour laquelle le système éducatif français est frileux, nous pouvons nous poser la question de l'existence d'autres voies visant à améliorer la réussite des élèves en Polynésie et en Guyane. Nous pensons, en particulier, à la formation initiale et continue qui gagnerait à sensibiliser les enseignants aux questions de didactiques contextuelles, en particulier en mathématiques.

## Références bibliographiques

- Ailincal, R., & Delcroix, A. (2017, décembre). Recueil d'un corpus des pratiques éducatives enseignantes et parentales en Polynésie française. Présentation-bilan du projet PrEEPP. (P. u. Antilles, Éd.) *Contextes et didactiques*(10). doi:10.4000/ced.927
- Brousseau, G. (2011, mai 30). La théorie des situations didactiques en mathématiques. (P. u. Rennes, Éd.) *Éducation et didactique*, 5(1).
- Caillaud, S., & Flick, U. (2016). Triangulation méthodologique. Ou comment penser son plan de recherche. Dans G. Lo Monaco, S. Delouvé, & P. Rateau, *Les représentations sociales*. Bruxelles: De Boeck.
- Charpentier, J.-M., & François, A. (2015). *Atlas linguistique de la Polynésie française*. De Gruyter Mouton Université de la Polynésie française.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.

- Delcroix, A., Forissier, T., & Anciaux, F. (2013). Vers un cadre d'analyse opérationnel des phénomènes de contextualisation didactique. *Contextualisations didactiques : approches théoriques*. Dans F. Anciaux, T. Forissier, & L.-F. Prudent, *Contextualisations didactiques : approches théoriques* (éd. Cognition et Formation, pp. 141-185). L'Harmattan.
- Gardin, B. (1975). Loi Deixonne et langues régionales : représentation de la nature et de la fonction de leur enseignement. *Langue française*(25), 29-36.
- Grenand, P. (1982). Ainsi partaient nos ancêtres. Essais d'ethohistoire "Wayãpi" de Guyane. (ORSTOM, Éd.) *Travaux et documents de l'ORSTOM*.
- INSEE. (2019, janvier). La Guyane, une région jeune et cosmopolite. *Insee Analyses*.
- INSEE. (2020, Janvier). Bilan démographique de Guyane 2018 - Une croissance démographique toujours soutenue. *Insee Flash*(121).
- ISPF. (2018). *Recensement de la population 2017*. Récupéré sur [ww.ispf.pf](http://ww.ispf.pf)
- JORF. (1946, mars 19). Loi n° 46-451 du 19 mars 1946 tendant au classement comme départements français de la Guadeloupe, de la Martinique, de la Réunion et de la Guyane française. *Journal officiel de la république française*.
- JORF. (1951, janvier 11). Loi Dexonne n°51-46 relative à l'enseignement des langues et dialectes locaux. *Journal officiel de la République française*.
- JORF. (2004, mars 2). Loi organique n° 2004-192 du 27 février 2004 portant statut d'autonomie de la Polynésie française (Arrêté de promulgation n° 119 DRCL du 3 mars 2004). *Journal officiel de la République française*(52).
- JORF. (2011). Loi n° 2011-884 relative aux collectivités territoriales de Guyane et de Martinique. *Journal officiel de la République française*(n° 0173).
- Mam-Lam-Fouck, S., & Anakesa, A. (2018). *Histoire de la Guyane Du temps des amérindiens à la crise de mars-avril 2017*. Matoury: Ibis rouge.
- Merceron, F. (2005, Avril-Mai). Dynamiques démographiques contemporaines de la Polynésie française : héritage colonial, pluriethnisme et macrocéphalie urbaine. *Les Cahiers d'Outre-Mer*, 233-240.
- MOM. (2016, novembre 29). *Polynésie française*. Récupéré sur Ministère des Outre-Mer: <https://outre-mer.gouv.fr/polynesie-francaise-histoire>
- Mounsamy, A. (2019). *Les opérations sur la grandeur temps à l'école et au collège : l'exemple du calcul de durée dans le contexte guadeloupéen*. Thèse, Université des Antilles.
- RAG. (2014). *Projet Académique 2014-2017*. Région Académique de Guyane. Récupéré sur <https://www.ac-guyane.fr/le-projet-academique-121465>
- RAG. (2018). *Projet académique 2018-2021*. Région Académique de Guyane. Récupéré sur <https://www.ac-guyane.fr/le-projet-academique-121465>
- Robo, E. (2021). *Étude comparée des interactions à visée d'apprentissage lors de séances de géométrie au cycle 3 de l'école primaire : le cas de la Polynésie française et de la Guyane française*. Université des Antilles. Université des Antilles.
- Sauvage Luntadi, L., & Tupin, F. (2012, janvier). La compétence de contextualisation au coeur de la situation d'enseignement-apprentissage. *Phroneis*, 1(1), 102-117.

Shulman, L. S. (2005). Signature pedagogies in the profession. *daedalus*, 134(3), 52-59.

Shulman, L.-S. (1987). Knowledge and teaching : foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.

Von den Steinen, K. (2016). *Les Marquisiens et leur art : l'ornementation primitive des mers du Sud (vol. 1) Le tatouage.* :Papeete: Au Vent des îles.