



HAL
open science

L'enseignement de la civilisation du monde anglophone en cours d'anglais dans le second degré en Polynésie française : pratiques enseignantes et tensions

Guilène Révauger

► To cite this version:

Guilène Révauger. L'enseignement de la civilisation du monde anglophone en cours d'anglais dans le second degré en Polynésie française : pratiques enseignantes et tensions. Contextes et Didactiques, 2021, 18, 10.4000/ced.2948 . hal-03511101

HAL Id: hal-03511101

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-03511101>

Submitted on 4 Jan 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial 4.0 International License

L'enseignement de la civilisation du monde anglophone en cours d'anglais dans le second degré en Polynésie française : pratiques enseignantes et tensions

Teaching Anglophone civilization within English classes in French Polynesian secondary education schools: an overview of teaching practices and tensions

Guilène Révauger



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ced/2948>

DOI : 10.4000/ced.2948

ISSN : 2551-6116

Éditeur

Presses universitaires des Antilles

Ce document vous est offert par Université des Antilles – Service commun de la documentation



Référence électronique

Guilène Révauger, « L'enseignement de la civilisation du monde anglophone en cours d'anglais dans le second degré en Polynésie française : pratiques enseignantes et tensions », *Contextes et didactiques* [En ligne], 18 | 2021, mis en ligne le 30 décembre 2021, consulté le 04 janvier 2022. URL : <http://journals.openedition.org/ced/2948> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ced.2948>



La revue *Contextes et didactiques* est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale.

L'enseignement de la civilisation du monde anglophone en cours d'anglais dans le second degré en Polynésie française : pratiques enseignantes et tensions

Guilène RÉVAUGER,

Université de La Réunion – Laboratoire DIRE (EA 7387)

Résumé

Quelle place est accordée à l'enseignement de la civilisation du monde anglophone en cours d'anglais, dans le second degré, en Polynésie française ? Pourquoi et comment inclure l'enseignement de la civilisation des pays anglophones du Pacifique ? Le présent article est le compte rendu d'une recherche exploratoire menée principalement en 2020. Cette étude repose sur l'analyse de rapports de visites, la mise en œuvre d'un groupe de discussion focalisée, le recours à un questionnaire à destination des enseignants de l'académie, ainsi que la conduite d'entretiens. Son point de départ est le recueil de données réparties en cinq thématiques : les objectifs de l'enseignement de la langue vivante étrangère ; les caractéristiques de la culture enseignée ; l'étude des pays anglophones du Pacifique ; les difficultés rencontrées ; les modèles, les représentations et les connaissances des enseignants. L'analyse des résultats tend à montrer l'existence d'un décalage important entre les pratiques effectives et les souhaits émis par les enseignants. À l'issue de l'analyse des résultats, de nouvelles pistes de recherche sont proposées.

Mots clés

Enseignement des langues vivantes étrangères, anglais langue vivante étrangère, civilisation, culture, monde anglophone, Polynésie française, Pacifique, contextualisation.

Abstract

What prominence is given to the teaching of anglophone civilization in English courses, within French Polynesian secondary education schools? *Why* and *how* should one include the study of the English-speaking countries of the Pacific region? This article gives an account of an exploratory research carried out mainly in 2020. The study rests on the analysis of classroom observation reports, the conduct of a focus-group, the elaboration of a teacher survey as well as interviews. Its starting point is the analysis of the data collected and divided into five themes: the goals of the teaching of the foreign language; the characteristics of the culture taught; the study of the English-speaking countries of the Pacific region; the obstacles one faces; teacher models, teacher representations, and the knowledge teachers have of this region. The analysis of the results tends to shed light on a wide gap between actual practices and teachers' wishes. After having analyzed the results, we offer suggestions for future research.

Keywords

English as a Foreign Language, Teaching English as a Foreign Language, civilization, culture, English-speaking world, French Polynesia, Pacific region, contextualization.

1. Introduction

La nécessité d'un enseignement conjoint de la langue et de la culture semble aujourd'hui admise, tant est si bien que l'enseignement des langues est appelé depuis plusieurs années : « l'enseignement apprentissage des langues-cultures ». Dans l'histoire de la discipline, les domaines de l'anglistique (champ d'étude académique régi par la Section 11 – « Études anglophones » du Conseil national des universités) sont la littérature, la linguistique ainsi que la civilisation – trois domaines traditionnels auxquels nous associons la didactique. L'étude effectuée se situe à la croisée de la civilisation anglophone et de la didactique de l'anglais. Cette étude est synchronique : ancrée dans le contexte polynésien à un moment défini. Il n'est pas question ici d'opposer un type d'enseignement des langues à un autre ou de s'élever contre une approche plurielle de l'enseignement des langues, contre les compétences plurilingue et pluriculturelle, pragmatique ou linguistique. Tant s'en faut, nous plaçons pour une complémentarité impliquant des objectifs exigeants. Nous portons cependant un regard critique sur l'enseignement d'un anglais véhiculaire, parfois réduit à un « globish d'aéroport » (North, 2014). Nous voudrions aussi rappeler que cette recherche a été menée avant l'introduction de l'enseignement « Anglais Monde contemporain » au lycée ; cette nouvelle spécialité est aujourd'hui porteuse de beaucoup d'espoir pour un civilisationniste.

En France, l'enseignement de la civilisation dans le secondaire a fait l'objet de plusieurs études initialement conduites dans les années 1980 (Cain, 1988) alors que les chercheurs menaient une réflexion sur les notions de culture et civilisation dans l'enseignement supérieur (Poirier, 1983 ; Rossignol, 2000). Nous mentionnerons ce débat sémantique « civilisation – culture » car il a constitué un temps fort dans l'histoire des études anglophones à l'université. Nous nous interrogerons sur les représentations et acceptions contemporaines des termes. Néanmoins nous ne tenons pas à rouvrir un débat auquel nos collègues ont déjà répondu. Ici les termes « civilisation » et « culture » seront employés comme des notions synonymes et inclusives recouvrant plusieurs domaines (histoire, sciences politiques, économie, philosophie, arts plastiques, musique, cinéma, entre autres). Pour des raisons méthodologiques, nous excluons la littérature de notre étude de la culture.

Nous nous demanderons si l'enseignement dans le secondaire n'est pas dominé par l'enseignement d'une culture principalement artistique et laissant très peu de place à l'économie, la sociologie ou encore l'histoire, faisant ainsi de la civilisation le parent pauvre de l'enseignement de l'anglais. D'aucuns diront que la civilisation semble se voir accorder un rôle mineur face à l'hégémonie des aspects pratiques de la compétence communicative. En effet, la lecture de certains rapports de visites de classe interpelle car la culture ou la civilisation semblent parfois réduites à une fonction décorative : ne constituent-elles alors que des réponses sans grande conviction à la commande institutionnelle ?

Quelle civilisation est enseignée en cours d'anglais, avec quelle ambition, et comment est-elle enseignée ? Tenant compte des spécificités territoriales de la Polynésie, la question initiale du « Pourquoi enseigner la civilisation », à laquelle les chercheurs ont déjà répondu (Poirier, 1983 ; Charlot, 1996), sera amendée, et il s'agira notamment de se demander « Pourquoi inclure l'enseignement de la civilisation des pays anglophones du Pacifique ? ». D'autres chercheurs se sont intéressés à l'enseignement de la culture polynésienne, à l'histoire et la géographie, à la place des régions et collectivités d'Outre-mer dans les manuels scolaires (Hidair, 2010 ; Portet, 1999) ou encore à l'enseignement des questions socialement vives comme l'esclavage ou, plus récemment, le fait nucléaire, puisque deux candidats au CAFFA ont rédigé leur mémoire professionnel sur ce sujet en 2020 (communication personnelle, juin 2020). Mais malgré des

études sur la contextualisation didactique (Delcroix *et al.*, 2013), à ce jour, aucun angliciste n'a mené de travail de recherche sur l'enseignement de la civilisation du monde anglophone en cours d'anglais dans les établissements secondaires de Polynésie. Nous n'entendons pas combler ce vide mais ouvrir une brèche dans laquelle nous espérons que d'autres s'engouffreront. Cette recherche se veut résolument exploratoire et elle a pour but le repérage de nouveaux thèmes de recherche. Conduite une cinquantaine d'années après la naissance de la civilisation en tant que champ d'étude de l'anglistique, notre étude esquisse un premier état des lieux de son enseignement dans le second degré polynésien et identifie de nouvelles perspectives de recherche en didactique de l'anglais contextualisée. Son point de départ est le recueil de données collectées à partir de rapports de visites de classe et d'un groupe de discussion focalisée. Ces données sont réparties en cinq thématiques : les objectifs de l'enseignement de la langue vivante étrangère (LVE) ; les caractéristiques de la culture enseignée ; l'étude des pays anglophones du Pacifique ; ses freins ; les modèles, les représentations et les connaissances des enseignants. Après avoir défini le contexte de notre étude, nous détaillerons la méthodologie retenue puis nous présenterons les résultats et proposerons une discussion.

2. Revue de la littérature

2.1. La civilisation du monde anglophone

2.1.1. Perspective diachronique d'un champ d'étude et éléments de définition

Notre étude s'inscrit dans le prolongement d'une réflexion entamée il y a une cinquantaine d'années, aussi appelle-t-elle certains repères historiques. Aujourd'hui, les jeunes enseignants ayant étudié l'anglais à l'université ont pour la plupart été inscrits dans une filière « Langues, littératures et civilisations étrangères et régionales (LLCER) » et semblent admettre de facto la légitimité de ces trois domaines comme composantes de l'anglistique. Néanmoins, l'histoire de la reconnaissance, de la recherche, et de l'enseignement de cette spécialité française qu'est la civilisation ne fut pas « un long fleuve tranquille », mais bien « une longue marche » (Leydier, 2004). Il semblerait d'ailleurs que l'on soit en droit de se demander si la reconnaissance du domaine « civilisation » est entièrement acquise, voire même si ce champ d'étude n'est pas en péril, dissout au sein d'une notion de « culture » encore plus large et dominée par les arts et la littérature.

Dans le domaine de la recherche, le centre de recherches en civilisation britannique (CRECIB) fut fondé en 1973. Année faste, 1977 vit la fondation de l'Association française d'études américaines (AFEA), dont les travaux portent à la fois sur la littérature et la civilisation, mais aussi la création d'une option « civilisation » à l'agrégation. La civilisation devint une épreuve obligatoire d'admissibilité du CAPES d'anglais en 1992, puis en 1998 elle obtint un statut égal à celui de la littérature et de la linguistique à l'agrégation.

Un débat sémantique surgit dans les années 1990 lorsque les « cultural studies » parvinrent enfin en France et induisirent une réflexion sur la définition de la « culture », de la « civilisation », et revisitèrent le rapport de la littérature et de la civilisation, faisant souvent craindre aux civilisationnistes que « tout discours historique ne se résume à la production d'une narration, d'un récit, d'une écriture » (Rossignol, 2000). Ainsi les chercheurs en civilisation du monde anglophone se sont interrogés quant à la définition à donner à ce champ d'étude que certains refusent de nommer « discipline » (Rossignol et Guerlain, 2000 ; Vitoux, 2004) ; quant

à sa légitimité (Sergeant, 2004) ou encore quant à son enseignement dans le supérieur et les perspectives qu'il offrait (Charlot, 1996 ; Crowley, 2019).

La civilisation telle qu'elle est enseignée aujourd'hui sur les bancs de l'université ou étudiée par les doctorants demeure d'un polymorphisme remarquable. C'est ce qui fait sa richesse car elle peut emprunter les outils méthodologiques adéquats aux disciplines qu'elle convoque. Cette ouverture nécessite aussi une rigueur exemplaire afin d'éviter d'être perçue comme le fruit du travail d'un polygraphe fantaisiste. Aujourd'hui l'interdisciplinarité et les études comparatives ouvrent d'autres voies aux civilisationnistes (Garbaye et Leydier, 2019).

Aussi, la définition d'un vaste champ d'études interdisciplinaire et protéiforme ne peut être que parcellaire et demeurer insatisfaisante. Poirier notait que le terme de « civilisation » était chargé de connotations ethnocentristes, et que ceux de « culture », « société », « nation », « langue », « État » ne concordaient pas davantage avec le domaine d'étude en question, pour diverses raisons (Poirier, 1983).

Dans le cadre de notre recherche, la civilisation du monde anglophone est entendue comme l'étude des pays du monde anglophone enrichie de l'apport des sciences humaines et sociales (Leydier, 2004) et l'exercice-roi que nous lui associons dans un contexte universitaire est le commentaire de texte (Rossignol, 2000) qui permet d'interroger la cohérence du discours, l'objectivité de l'énonciateur ou de ses lecteurs. La civilisation est « conçue comme étant tout sauf la littérature mais comprenant, bizarrement, les arts plastiques, la musique, l'audio-visuel, etc. » (Poirier, 1983). En effet, peinant à se définir, la civilisation se détermine plus aisément en prenant ses distances avec ce qu'elle n'est pas : elle n'est ni la linguistique, ni la littérature. Elle n'est pas non plus identique à l'histoire puisqu'elle s'intéresse aux questions contemporaines et est étudiée par des chercheurs ayant l'avantage d'une excellente connaissance de la langue étrangère. Au-delà des questions sémantiques et de la légitimité épistémologique, dans le cadre de notre étude, nous utiliserons indifféremment les termes « civilisation » et « culture », mais en laissant toutefois à l'écart le vaste champ que constitue celui des études littéraires.

2.1.2. La culture dans l'enseignement de l'anglais dans le second degré

Aujourd'hui langues et cultures se révèlent indissociables : la culture est perçue comme un « domaine de références hors duquel la production langagière ne fait pas sens » (Cuq et Gruca, 2003 ; Leylavergne et Parra, 2010).

Néanmoins cette indissociabilité entre langue et culture ne fut pas toujours admise. Dans l'histoire de la didactique de l'anglais, la culture se vit accordée une place changeante évoluant au gré des cadres épistémologiques et des recommandations de l'institution. L'importance de la culture fluctua en fonction des finalités retenues. Bourguignon (2015) proposa une analyse détaillée des différentes méthodes : à l'orée de l'enseignement des langues modernes, la civilisation fut d'abord absente. L'enseignement traditionnel était fondé sur la compréhension de textes littéraires, sur la grammaire, sur des exercices philologiques et sur la traduction. Au début du 20^{ème} siècle, la méthode directe visait l'apprentissage de la langue à des fins de communication, ce qui conduisit à l'inclusion d'éléments de géographie, d'histoire, afin de comprendre le mode de vie des natifs. Très éclectique, la méthode active (1920-1960) fut représentée par plusieurs « tendances » : la tendance traditionnelle de la méthode active associa de nouveau la littérature à la culture, alors que les méthodologues de la tendance à orientation culturelle associaient un objectif culturel à l'objectif linguistique, ce qui conduisit au recours

aux textes et illustrations, de préférence authentiques, présentant la vie présente et passée des étrangers. La méthode audio-orale (1950-1960) associait directement langue et culture ; dans la méthode structuro-globale-audio-visuelle (1960-1980), la culture faisait partie de la langue, et les éléments culturels étaient intégrés aux dialogues. Enfin l'approche communicative (1980-2000) inclut une étude de l'histoire, de la géographie, de la vie quotidienne dans les pays dont on étudie la langue. Néanmoins l'objectif principal, communicationnel, accorda à la culture un statut principalement ancillaire. Aujourd'hui les programmes scolaires du secondaire divisent la compétence communicative en compétences pragmatique, sociolinguistique, linguistique et culturelle. Ils prônent résolument une entrée culturelle dans la langue vivante et les derniers programmes du lycée ont tranché la question sémantique écartant dans le secondaire le terme de « civilisation » au profit de celui de « culture ».

2.1.3. Pourquoi et comment enseigner la civilisation en cours d'anglais dans le second degré ?

La question « *Pourquoi enseigner la civilisation en classe d'anglais dans le secondaire ?* » fut largement documentée dès les années 1980 : Galisson décrit le « jeu de symbiose dans lequel fonctionnent langue et culture » et recommanda de « tenir compte de ce commensalisme, en veillant à ne pas dissocier étude de la culture – étude de la langue, et vice-versa. » (Galisson, 1988). Briane, Cain et Poirier (1986) démontrèrent le besoin de posséder des repères à la fois culturels et linguistiques afin d'accéder à la signification de documents étrangers ; ils s'intéressèrent à la question de la motivation. Malgré ces travaux, des pierres d'achoppement demeurèrent ; les chercheurs décrivent les imperfections de l'enseignement de la civilisation du monde anglophone en cours d'anglais dans le secondaire. Ainsi la question des stéréotypes demeure un véritable défi pédagogique : il n'est pas aisé de faire découvrir les cultures étrangères en veillant à prévenir les stéréotypes. La recherche dans ce domaine doit encore beaucoup à Cain, Poirier, Briane et Zarate (1986) qui étudièrent notamment la question des stéréotypes, auto-stéréotypes (que l'on a de sa propre culture nationale) et hétéro-stéréotypes (que l'on attribue à d'autres cultures). On doit aussi à Albane Cain et Claudine Briane une étude publiée en 1994 sous le titre *Comment collégiens et lycéens voient les pays dont ils apprennent la langue : Représentations et stéréotypes*. On relèvera aussi deux publications des *Langues Modernes*, revue de l'Association des Professeurs de Langues Vivantes. La première est intitulée *Enseigner la civilisation ?* publiée en 1983 et faisant suite à un colloque sur la civilisation américaine dans l'enseignement secondaire intitulé « Peut-on échapper aux stéréotypes ? », au sein duquel fut organisée une table ronde avec pour thème « Faut-il parler de l'Amérique dans l'enseignement secondaire ? ». La seconde est intitulée *L'exercice en civilisation* et fut publiée en 1986.

À l'université, il n'est aujourd'hui plus question de penser l'anglistique sans civilisation ; hors de l'anglistique, qui est un champ d'étude destiné à former des spécialistes, d'autres disciplines ont vu le jour : les Langues pour spécialistes d'autres disciplines (LANSAD) ou l'Anglais de spécialité, LSP (Language for Specific Purposes). Par définition, le secondaire s'adresse à un auditoire large. Plusieurs alternatives pédagogiques et didactiques de l'enseignement des langues se sont développées dans le second degré : l'enseignement de la Discipline non-linguistique (DNL), l'EMILE (enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère), ou encore CLIL (Content and Language Integrated Learning). Ces trois alternatives ne sont pas équivalentes car elles n'octroient pas la même priorité à la langue et la matière (Tardieu, 2014). Ces alternatives sont intimement liées à la fois aux théories de l'acquisition-apprentissage des langues, mais aussi aux objectifs intrinsèques de l'enseignement des langues qu'ont les méthodologues. En considérant que le cours d'anglais dans le second degré est une

propédeutique à l'anglistique, on pourrait envisager un enseignement de la civilisation ambitieux et suivant une progression stricte. Porcher relève que « l'enseignement de la civilisation se fait plutôt par saupoudrage que par progression stricte » (Porcher, 1994). En admettant que le cours d'anglais s'adresse essentiellement à des non spécialistes qu'il s'agit de guider dans l'apprentissage d'une langue véhiculaire, un enseignement intégré de la civilisation ne paraîtra a priori pas indispensable.

D'autres approches ont vu le jour en réponse à la compétence plurilingue et pluriculturelle prônée notamment par le Conseil de l'Europe : ce sont les approches plurielles, dont l'éveil aux langues (dans le premier degré), l'intercompréhension, l'enseignement bi-plurilingue... Le CECRL considère la langue comme « une donnée essentielle de la culture », mais aussi comme « un moyen d'accès aux manifestations de la culture » (CECRL, 2000) ; à l'échelle supranationale, la réflexion sur les langues participe à un projet politique ambitieux de construction de citoyenneté européenne et à une politique des langues en faveur du plurilinguisme. Dans l'introduction d'une des premières publications sur la compétence plurilingue et interculturelle, Trim indiquait ainsi : « Comme d'autres institutions internationales, le Conseil a lutté contre une solution séduisante mais simpliste au problème de la communication internationale qui serait que tous les Européens apprennent une même langue de communication et consacrent tous leurs efforts à développer leurs compétences dans cette seule langue » (Coste, Moore et Zarate, 1997).

De nos jours, l'anglais constitue sans conteste une sorte de lingua franca permettant l'accès à d'autres cultures ou encore facilitant la dissémination scientifique. La réflexion menée par les chercheurs afin d'enseigner l'anglais véhiculaire permet de se détacher des concepts normatifs de l'enseignement-apprentissage des langues. Néanmoins, cet anglais nous paraît appauvri car trop souvent dépourvu de pratiques culturelles. Malgré cela, nous nous intéressons à une approche socio-interactionnelle accordant la primauté aux interactions sociales. Insistant sur la dimension interpersonnelle de la communication, cette approche affirme qu'une dimension intersubjective l'emporte sur les règles socioculturelles et elle prône de facto la mise en œuvre de tâches ancrées dans la vie réelle.

Nous prônons une approche plurilingue venant compléter l'enseignement mono-disciplinaire traditionnel des langues vivantes ; il s'agira non pas de dissoudre l'enseignement des langues - voire même, selon le contexte sociolinguistique, de certaines langues (Candelier et Castellotti, 2013), mais bien d'enrichir le répertoire langagier et culturel des citoyens. En cours d'anglais cela ne pourra se faire sans intégrer un enseignement de la civilisation du monde anglophone. Ce dernier ne nous semblerait cependant pas tenu à une progression stricte, et une approche thématique dans le cadre d'un apprentissage dit « spiralaire » nous semble préférable.

2.1.4. Quelle culture/civilisation enseigner en cours d'anglais ?

Weaver (1981) compara la culture à un iceberg composé d'une partie émergente – les connaissances explicites et aisément identifiables que sont la langue, les coutumes, l'histoire, la littérature, la musique, les traditions, les comportements ; et une partie immergée moins perceptible, une culture interne reposant sur l'implicite, la subjectivité, les valeurs, les croyances, les codes culturels, le langage corporel, les règles de politesse... Depuis les travaux de Bourdieu, différentes problématiques sont associées à la notion de culture. Martinez (2017) distingue la « culture cultivée » (culture affichée et revendiquée, reposant sur des savoirs, la littérature, l'histoire, les sciences...) et la « culture quotidienne » (valeurs partagées, modes de vie, vêtements, alimentation, loisirs...) ; Galisson (1991) différencie la « culture apprise » de la

« culture acquise » ; Porcher (1994) oppose la « culture cultivée » à la « culture anthropologique » ; Tardieu (2014) identifie la micro-culture (se rapportant à un ensemble restreint de personnes) et la macro-culture (se rapportant à un ensemble plus large).

Quelle culture enseigner à un apprenant de la langue anglaise dans le second degré ? S'agit-il de s'appuyer sur *Fortnite*¹ afin d'intéresser les élèves ? Une culture savante a-t-elle sa place en cours de LVE ? Il nous paraît essentiel de conjuguer ces différentes manifestations de la culture en sélectionnant les thèmes et les documents en fonction de l'âge des collégiens ou lycéens et en faisant preuve d'ambition. Tardieu (2014) relève que plusieurs chercheurs se sont inquiétés du sort réservé à la culture savante (Cain, 1988 ; Briane, 1994 ; Poirier, 1988, 1995) et que cette crainte n'est pas infondée car « l'adossement des textes officiels français (pionniers en la matière) au Cadre Européen De Référence en Langues laisse en effet craindre que l'approche pragmatique anglo-saxonne ne vienne effacer la densité des contenus culturels » (Tardieu, 2014). En notant qu'il est trop tôt pour dresser le bilan de l'approche actionnelle, elle s'interroge quant aux conséquences d'une entrée par la tâche plutôt que par le texte et se demande si la centration sur la tâche ne pourra permettre de revaloriser les supports ainsi que leur contenu. De même on pourra se demander si l'approche socio-interactionnelle, même si elle accorde la primauté à l'interaction sociale, ne permettra pas de mieux prendre en compte les règles socioculturelles. Enfin, l'avenir dira si l'intégration d'une compétence pluriculturelle aura permis de faciliter l'enseignement-apprentissage des langues et des dimensions culturelles qui s'y attachent, qu'il s'agisse de « culture cultivée » ou de « culture quotidienne ».

De surcroît, la question de l'aire géographique concernée accompagne la question des contenus. En 1986, Thomières écrivait à propos de l'anglais : « Il a l'énorme avantage de ne pas être lié à une culture. C'est comme un code neutre et international, d'un fonctionnement élémentaire, qui peut tout exprimer ». Cet « énorme avantage », s'il en est un, fut bien sur questionné par les chercheurs (Briane, Cain, 1986). Historiquement, à l'université, l'enseignement de la culture fut d'abord centré sur l'Angleterre puis il s'ouvrit dans un second temps vers les États-Unis, en raison de leur place centrale sur la scène internationale, et enfin sur le Commonwealth.

Malgré l'absence d'études approfondies, dans les manuels d'anglais, la place accordée aux pays du monde anglophone autres que les berceaux de la langue, semble s'être considérablement accrue même si elle demeure variable. À titre d'exemple, les ressources sur l'Australie ou la Nouvelle Zélande sont disséminées dans plusieurs manuels, mais elles sont plus nombreuses que précédemment. Du fait de la situation exceptionnelle de la Polynésie française, la question des savoirs et des contenus civilisationnels abordés en cours d'anglais prend dans notre étude une tonalité particulière et appellera une réflexion sur la contextualisation curriculaire.

2.1.5. La commande institutionnelle nationale (le macro contexte)

Collège. Au collège, la commande institutionnelle nationale, que l'on identifiera comme le macro-contexte, est transmise via les programmes scolaires (BO spécial n°11 du 26 novembre 2015), les ressources d'accompagnement afférentes (2016) ainsi que le socle commun (BO n°17 du 23 avril 2015). Les langues vivantes apparaissent dans le premier domaine du socle intitulé « les langages pour penser et communiquer » et devant permettre l'accès « à d'autres savoirs et à une culture rendant possible l'exercice de l'esprit critique ». Le cinquième domaine du socle associe l'enseignement des langues à la connaissance du monde et à l'exercice futur de la citoyenneté démocratique de l'élève en mentionnant la nécessité d'un apport de connaissance

¹ Jeu en ligne coopératif annonçant compter 250 millions de joueurs en 2019.

sur « la diversité des modes de vie et des cultures, en lien avec l'apprentissage des langues ». Dans les programmes scolaires, les rubriques consacrées aux langues vivantes mentionnent la culture dès l'introduction : à titre d'exemple au cycle 2, il est précisé dans une dernière ligne introductive : « Le travail sur la langue est indissociable de celui sur la culture » puis les thématiques culturelles sont présentées dans une première rubrique « Approches culturelles ». Plus surprenant pour une compétence présentée comme prioritaire, la « découverte des aspects culturels d'une LVE et LVR » est la dernière compétence développée dans les programmes des cycles 3 et 4. Les ressources d'accompagnement disponibles sur Éduscol obéissent au même agencement, et là encore le guide « Ancrer l'apprentissage dans la culture de l'aire linguistique concernée (cycles 2, 3 et 4) » ainsi que les déclinaisons culturelles, apparaissent après les déclinaisons linguistiques. Néanmoins, la discipline langues vivantes est présentée comme « le lieu qui permet de développer l'ouverture aux autres cultures (...) La culture trouve toute sa place dans une approche communicative renouvelée qui dépasse les situations du quotidien pour 'transporter' les élèves vers une autre vision du monde » (Ancrer l'apprentissage dans la culture, p. 2). Le guide recommande de « privilégier la découverte de la culture spécifiquement associée à la langue étudiée », il précise que « l'approche communicative n'a de sens qu'à condition d'être étroitement liée à un contenu culturel réel » (Ancrer l'apprentissage dans la culture, p. 2).

Lycée. Les nouveaux programmes de lycée mis en œuvre à partir de la rentrée 2019 en classe de seconde et première, et 2020 pour la Terminale, relie étroitement l'étude de la langue, la formation culturelle et interculturelle en annonçant en préambule :

« Tout aussi prioritairement, en même temps qu'il consolide ses compétences linguistiques et de communication, l'élève approfondit au lycée sa connaissance des aires géographiques et culturelles des langues qu'il apprend, et s'ouvre à des mondes et des espaces nouveaux grâce à une présentation dénuée de stéréotypes et de préjugés » (p. 2).

Néanmoins l'objet premier demeure la communication :

« L'apprentissage des langues étrangères a pour objectif premier d'assurer la communication entre des locuteurs de différentes cultures. Au-delà de cette fonction purement utilitaire, au demeurant indispensable, la communication interlinguistique vise une dimension plus profonde : la connaissance de la culture et de l'histoire que véhiculent les langues étudiées. Amorcée au collège, cette dimension de l'apprentissage de la langue qui associe communication et culture est consolidée en classe de seconde et pendant le cycle terminal » (Programmes de 1^{ère}, Terminale, p. 7).

Dans la lignée du travail effectué en collège, une thématique est retenue. En seconde, il s'agit de « l'art de vivre ensemble » ; thématique commune à l'ensemble des langues vivantes et se déclinant en huit axes. Cette problématique invite à réfléchir à la cohésion sociale et culturelle en questionnant les relations sociales ; les enseignants sont invités à mettre en miroir ces problématiques avec l'aire géographique concernée. La thématique du cycle terminal de l'enseignement général est « Gestes fondateurs et mondes en mouvement », elle se décline elle aussi en huit axes.

Enfin, la culture est au cœur des nouveaux enseignements de spécialité de la voie générale en classes de première et terminale (Langues, Littératures et Cultures Étrangères – Anglais et Anglais monde contemporain). En LLCER, des œuvres littéraires intégrales et cinématographiques sont étudiées, elles sont choisies parmi un programme limitatif. La littérature occupe une place centrale dans cet enseignement, mais les autres manifestations de la culture ne sont toutefois pas exclues. Les autres arts, l'histoire et la civilisation, les institutions et grandes figures des pays considérés y ont leur place et l'enseignant est invité à

replacer les artistes, penseurs et œuvres dans leur contexte historique, politique et social. Enfin, le monde anglophone y est envisagé dans sa diversité :

« Le monde anglophone a fait émerger, au cours de l'Histoire, des littératures et des cultures d'une grande diversité. L'enseignement de langues, littératures et cultures étrangères en anglais introduit les élèves à cette diversité, en approfondissant leurs connaissances sur les mondes britannique et américain ainsi que sur l'Irlande et les pays du Commonwealth » (1^{ère}, p. 8).

2.2. Le contexte Polynésien

2.2.1. Le cadre institutionnel

Collectivité d'Outre-mer, la Polynésie française bénéficie aujourd'hui d'une autonomie administrative régie par l'article 74 de la constitution. Ce statut résulte de la loi organique du 27 février 2004 (modifiée en 2007). Le transfert des compétences en matière d'éducation a été prévu en 1984, année où la Polynésie obtint un statut d'autonomie interne se substituant à l'autonomie de gestion accordée en 1977. Le 16^{ème} point de l'article 3 de la loi n°84-820 du 6 septembre 1984 portant statut du territoire de la Polynésie française prévoyait ainsi le transfert de la compétence du second cycle de l'enseignement du second degré au territoire de la Polynésie française le 1^{er} janvier 1988 tout en subordonnant ce transfert à la passation de conventions entre l'État et le territoire. Les établissements publics territoriaux d'enseignement du premier cycle du second degré (les collèges) et la Direction des enseignements secondaires (DES) furent créés en janvier 1987 (Délibération n°87-14 AT du 29 janvier 1987). En 1988, 21 établissements publics territoriaux d'enseignement du premier et second cycle du second degré (collège et lycée) furent créés et « placés sous l'autorité du ministre chargé de l'éducation qui assure leur tutelle administrative et financière. » (Délibération n° 88-145 AT du 20 octobre 1988).

Les enseignements du premier degré, du second degré, et l'enseignement supérieur non universitaire relèvent aujourd'hui du gouvernement de la Polynésie. Aussi les orientations éducatives, les parcours pédagogiques sont de la compétence du Pays. Les orientations de la politique éducative de la Polynésie française émanent de délibérations à l'Assemblée territoriale et ont donné lieu à plusieurs textes. L'État et le Pays ont conclu des conventions relatives à la gestion administrative et financière et aux relations entretenues entre le ministère de l'Éducation nationale et le ministère de l'Éducation de la Polynésie française. L'État alloue à la Polynésie les moyens financiers et humains nécessaires au système éducatif polynésien. L'État collationne et délivre les diplômes nationaux et la Polynésie s'est engagée à respecter les cursus diplômants, parcours de formation et référentiels. La Polynésie peut toutefois délivrer ses propres diplômes (éventuellement reconnus par l'État) et adapter l'enseignement sanctionné par les diplômes nationaux. Le code de l'éducation s'applique à la Polynésie française, à l'exception de la réglementation sur l'organisation du service qui est régi par le droit polynésien. Aujourd'hui la Charte de l'Éducation de la Polynésie française (Loi du Pays n°2017-15 du 13 juillet 2017) fixe les objectifs et principes généraux de l'éducation en Polynésie française. Cette charte permet de défendre les budgets requis et constitue la base de l'opérationnalisation et de l'évaluation de la politique éducative du Pays.

Premier employeur en Polynésie, l'État rémunère environ 6250 agents et gère un budget de 539 M€ (64,3 Md FCFP) via le vice-rectorat, service déconcentré du MEN et MESRI. Les principales missions du vice-rectorat sont la gestion administrative et la rémunération des agents ; le recrutement des enseignants non titulaires ; le contrôle pédagogique sur les cursus, parcours pédagogiques et référentiels délivrant un diplôme national ; le contrôle pédagogique

et l'aide aux enseignants. En 2014 la Direction de l'enseignement primaire (DEP) et la Direction de l'enseignement secondaire (DES) fusionnèrent en une Direction générale de l'Éducation et des Enseignements (DGEE).

Les affectations, les directives d'organisation du travail ou d'ordre pédagogique relèvent du ministère de l'Éducation de la Polynésie française, qui participe aussi à l'évaluation des enseignants. Les enseignants sont placés sous l'autorité hiérarchique du Ministre polynésien de l'Éducation.

Les inspecteurs de l'éducation nationale (IEN) du premier degré sont détachés ou mis à disposition du territoire, alors que l'inspection pédagogique régionale (IPR) en charge du second degré reste quant à elle placée sous l'autorité du Vice-Recteur. Les IPR inspectent et évaluent les enseignants, ils prennent part à leur formation et veillent au respect des instructions officielles dans les formations et cursus menant aux diplômes nationaux. Les relations sont complexes puisque les enseignements du second degré relèvent des compétences du territoire et non de l'État. On pourra de facto se demander si cette organisation a un impact ou pas sur la formation des professeurs.

La Polynésie ne disposait pas d'inspecteur de langues vivantes en résidence avant la rentrée 2018. Pendant un temps, l'inspecteur localisé en Nouvelle-Calédonie avait aussi compétence pour la Polynésie française, il était relayé sur place par des enseignantes chargées de missions. Les inspections de l'IPR se limitaient à quelques missions ponctuelles de contrôle plutôt qu'à des missions d'accompagnement.

2.2.2. La commande institutionnelle polynésienne (le méso contexte)

En anglais les programmes du cycle des approfondissements (cycle 4) et du lycée ne font pas l'objet d'adaptations à la Polynésie française. Les programmes nationaux sont en vigueur. Néanmoins la commande institutionnelle polynésienne, que l'on nommera le méso contexte, encourage le plurilinguisme et la contextualisation.

On rappellera que les programmes d'histoire et géographie du cycle 3 au lycée sont pour leur part « adaptés à la Polynésie ». En langues, contrairement aux programmes du cycle des approfondissements (cycle 4), ceux du cycle des apprentissages premiers (cycle 1), des apprentissages fondamentaux (cycle 2), et du cycle de consolidation (cycle 3) font l'objet d'adaptations à la Polynésie française (juillet 2016). Ces adaptations concernent l'enseignement des langues polynésiennes dans un contexte multilingue.

La politique éducative du pays est détaillée dans la Charte de l'éducation de la Polynésie française érigée en loi du Pays en juillet 2017, qui est « à la base de l'opérationnalisation et de l'évaluation de la politique éducative de la Polynésie » (p. 13) et bénéficie d'une reconnaissance de l'état et d'une portée juridique renforcée. Ce document détaille la politique linguistique du pays : orientation en vue d'une généralisation de l'enseignement de l'anglais dès le cycle 1 (SG) et 2, diversification des langues proposées « pour favoriser l'ouverture linguistique et culturelle de la jeunesse sur le Pacifique et sur le monde » (JOPF, Action 3 de l'objectif 2, p. 47). La valorisation du contexte « linguistique, culturel et naturel riche et singulier » de la Polynésie est rappelée dans la lettre de rentrée 2019 de la ministre Lehartel :

L'école est un lieu d'acquisitions, de socialisation et d'ouverture au monde, qui ne peut être extrait de son contexte. L'intégration des dimensions linguistiques, culturelles et naturelles de la Polynésie française permet à l'élève d'ancrer ses connaissances, de développer sa capacité d'abstraction, de structurer son identité et d'élargir sa vision du

monde. Toutes les disciplines sont porteuses de culture, et peuvent s'enrichir de références linguistiques et naturelles. En ce sens, l'utilisation du contexte linguistique, culturel et naturel est un vecteur pédagogique, une composante intrinsèque des apprentissages...

2.2.3. *La contextualisation*

Faisant écho à la polysémie du terme de « civilisation », les termes « contexte » et « contextualisation » ont de nombreuses acceptions et ont fait l'objet de plusieurs définitions. Depuis maintenant une vingtaine d'années, une réflexion sur la « contextualisation » est menée par les chercheurs, et des modèles ont été proposés afin de décrire les situations d'enseignement et d'apprentissage (Delcroix, 2019). Dans le cadre de cette étude, nous mentionnerons deux modèles particulièrement utiles à nos besoins d'analyse et présentés par Delcroix (2019).

Le premier modèle est celui de Sauvage Luntadi et Tupin (2012) ; il propose une modélisation éco-systémique des situations d'enseignement-apprentissage. Il permet de porter l'attention sur la liberté dont disposent les enseignants en tenant compte des éléments contextuels. Les contraintes sont présentées selon des strates contextuelles : le *micro contexte* (la classe, l'établissement), le *méso contexte* (le territoire), le *macro contexte* (la société, l'état). Dans le cadre de notre étude nous avons mentionné le prescrit national (*macro contexte*) et territorial (*méso contexte*), nous pourrions aussi identifier un *supra contexte* prenant en compte un niveau distinct, supra national, c'est à dire principalement le contexte européen en faveur de la compétence plurilingue et pluriculturelle. Il nous semblerait aussi concevable de proposer un *nano contexte* se rapportant au niveau individuel, et soulignant les expériences, les formations et les conceptions personnelles qu'ont les enseignants.

Le second modèle est celui de Delcroix *et al.* (2013), il s'agit d'un modèle transpositif composé de quatre niveaux. La *noo-contextualisation* est définie comme la « transposition des savoirs, connaissances et valeurs qu'opère l'institution au regard de contextes souvent politiques et sociétaux, ou de ses contraintes internes de fonctionnement ». Cette noo-contextualisation est considérée comme faible, lorsque des adaptations uniquement marginales sont proposées, ou, a contrario, forte lorsque des adaptations curriculaires sont territorialisées (Delcroix, 2019). La *contextualisation pédagogique* désigne quant à elle les pratiques des enseignants contraints par les micro, méso et macro contextes ; la *contextualisation sociocognitive* renvoie à « la confrontation entre le déjà-là de l'élève (son contexte interne) et les savoirs et les conceptions que le professeur veut transmettre » (Delcroix, 2019).

En Polynésie, une contextualisation curriculaire des programmes de langues vivantes est à l'évidence opérée pour l'enseignement des langues et cultures polynésiennes. Cette forme de contextualisation forte se révèle cependant exceptionnelle. Les programmes d'anglais du second degré ne sont pas territorialisés, néanmoins leurs contenus culturels sont vastes et n'obéissent pas à une progression stricte, l'entrée est thématique et nous semble permettre beaucoup de latitude dans le choix des sujets abordés. Le méso contexte encourage quant à lui la contextualisation.

3. Méthodologie

3.1. Objectifs et outils d'une recherche exploratoire

Objectifs. Cette étude s'inscrit dans le cadre d'une recherche exploratoire menée en 2019 et 2020. En l'absence de travaux exploratoires antérieurs sur l'enseignement de la civilisation en classe d'anglais dans le contexte polynésien, il serait présomptueux de prétendre offrir une étude exhaustive. Cette étude n'a pas été conçue comme une étude descriptive et par conséquent elle ne saura offrir la représentativité et la fiabilité requises d'une recherche descriptive fiable. Il s'agira d'établir un état des lieux provisoire de l'enseignement de la civilisation et de sa contextualisation didactique en classe d'anglais. Nous nous intéresserons aux objectifs de l'enseignement de la LVE ; aux caractéristiques de la culture enseignée ; à la place accordée à l'étude des pays anglophones du Pacifique et aux pierres d'achoppement rencontrées ; aux modèles, aux représentations et aux connaissances des enseignants. À travers ces thèmes on cherchera à discerner ce que les enseignants font et déclarent faire, ce qu'ils peuvent faire, et ce qu'ils veulent ou déclarent vouloir faire. Nous nous attacherons donc aux pratiques effectives et déclarées, aux contraintes des macro et méso contextes.

Outils. Nous emprunterons aux chercheurs mentionnés précédemment certains outils méthodologiques afin de guider notre analyse mais aussi d'identifier les voies qui demeureront inexplorées. L'intention se voulant exploratoire, le lecteur comprendra le recours à des méthodes qualitatives et l'utilisation prudente que nous faisons des données quantitatives. Les pratiques observées et les représentations personnelles des enseignants étant disparates et induites par des conditions environnementales complexes, il nous semble impossible de nous appuyer sur un échantillon en considérant qu'il est représentatif de la population. De fait, l'analyse quantitative ne nous apparaît pas ici être une garantie de la solidité de l'enquête. Dans un souci de triangulation des techniques, les outils de recueil de données sont variés et ont été sélectionnés en fonction des besoins de chaque phase de la recherche ainsi que pour leur complémentarité. À l'issue (1) d'une étude de rapports d'inspection (visites évaluatives) et visites conseils (visites formatives) visant à identifier les pratiques effectives, nous avons recouru à (2) un groupe de discussion focalisée afin de percevoir les pratiques déclarées et identifier les conceptions et savoirs que les enseignants souhaitaient transmettre. Nous avons ensuite mis en place (3) un questionnaire à destination des enseignants d'anglais de l'académie afin d'élargir notre corpus et (4) conduit des entretiens exploratoires et de contrôle, permettant ainsi de soumettre les résultats à certains acteurs de la formation et d'approfondir l'analyse. Les outils (2) et (3) feront l'objet d'une présentation détaillée ci-dessous. Ont ainsi été utilisés l'analyse de rapports écrits, le recours à des entretiens individuels et groupés ainsi qu'à des questionnaires. Une triangulation des sources est aussi effectuée grâce au recours à des témoignages oraux et écrits d'enseignants, à des rapports d'inspection et de visites formatives rédigés par plusieurs auteurs. Si l'on peut considérer que les rapports apportent des informations quant aux pratiques effectives observées, les entretiens et questionnaires s'inscrivent dans le champ des pratiques déclarées.

3.1.1. Groupe de discussion focalisée (stagiaires)

Définition Le groupe de discussion focalisée (GDF), aussi appelé focus-group, constitue un instrument de recherche et de formation, un mode de collecte de données (Boutin, 2007). Il s'agit d'un type d'entretien permettant d'interroger simultanément plusieurs participants en les amenant à débattre autour d'un sujet prédéterminé.

Objectifs. Cet outil nous a permis de recueillir des données qualitatives relatives aux pratiques déclarées de l'enseignement de la civilisation, aux contraintes des macro et méso contextes, et aux savoirs et conceptions que les enseignants déclarent vouloir transmettre. Il ne s'agissait donc pas de viser une réalité objective représentative de l'ensemble du groupe et permettant de catégoriser, mais plutôt d'avoir une meilleure compréhension des pratiques relatives à l'enseignement de la civilisation telles qu'elles sont ressenties et déclarées ; de collecter des données sur des aspects particuliers de l'interaction entre les participants ; d'inférer des causes probables à certains faits observés ; d'interpréter les représentations qu'ont les participants d'une réalité et la façon dont ils s'y ajustent (Leclerc et al, 2011).

Méthode. Cinq étapes ont mené au recueil puis à l'interprétation des données : (1) un questionnaire préliminaire a été transmis en amont aux participants, le 17 janvier 2020. (2) Nous avons ensuite défini les premières questions de recherche et hypothèses de travail afin d'élaborer un guide d'entretien du GDF. (3) Des questions individualisées conçues comme des demandes de complément aux réponses au questionnaire préliminaire ont été distribuées le 24 janvier 2020, et directement suivies de (4) la tenue du GDF pendant 1h30. Enfin nous avons procédé à (5) la retranscription et à l'analyse des données recueillies.

Les Questions. Le questionnaire préliminaire (1) invitait les participants à identifier les différents pays qu'ils avaient déjà mentionnés avec leurs élèves et à préciser à quelle occasion. Les questions individualisées (3) (au total une trentaine) reposaient sur les réponses données au questionnaire et sollicitaient des précisions ou vérifications. Lors de la phase de discussion du GDF (5) cinq domaines furent évoqués : les objectifs de l'enseignement de la LVE ; la définition de la culture ; l'étude des pays du Triangle Polynésien ; les freins à l'étude des pays du Triangle Polynésien ; les modèles, le vécu et les connaissances des enseignants. Il ne s'agissait pas de procéder à la vérification d'hypothèses. Le GDF prit la forme d'un entretien semi-directif et les questions se voulaient, dans un premier temps, ouvertes ; elles impliquaient des réactions personnelles. Les premières questions étaient définies en amont par nos soins puis elles furent suivies de questions induites par le débat.

Atouts. Dans le cadre de notre étude, cet outil présentait quatre atouts principaux : le recueil de plusieurs témoignages en temps limité ; la prise en compte de la diversité et l'appropriation du pouvoir par les participants (Morgan, 1996) ; le questionnement des participants entre eux, l'apport d'arguments, l'exposition des désaccords ; la facilitation de la mention de sujets délicats sinon tabous grâce à la présence sécurisante d'un groupe au sein duquel les participants sont plus enclins à partager leurs pensées et peuvent être soutenus par d'autres (Boutin, 2007).

Limites. Néanmoins il faut admettre que les données ainsi recueillies n'ont qu'une validité externe relative. Comme pour tout entretien, les questions posées peuvent occasionner différentes formes de biais dans les réponses (Budd, Sigelman et Sigelman, 1981). De plus, une place importante est accordée à la subjectivité et aux représentations des participants. De fait, les discussions reposent alors sur des pratiques ressenties et déclarées plutôt que des pratiques effectives. Enfin, les résultats obtenus ne sont pas généralisables : la répartition des prises de parole est inégale, les opinions sont influencées par celles des autres et peuvent être fluctuantes, en constante évolution pendant le focus group (Patton, 2002). Certains participants peuvent être inhibés par la présence d'autres participants car la garantie de confidentialité ne peut être totale en présence de plusieurs participants. En outre, la présence d'un médiateur/formateur perçu comme exerçant fonction d'autorité peut fausser les réponses.

3.1.2. Questionnaire auprès des enseignants de l'académie

Définition. Composé d'un large panel de questions agencées selon un ordre établi, le questionnaire permet l'étude de plusieurs aspects des questions de recherche.

Objectifs. Le questionnaire devait nous permettre d'élargir notre corpus et recueillir des données relatives aux pratiques déclarées et aux conceptions qu'ont les enseignants de la civilisation anglophone et son enseignement. L'enquête a ainsi pu être étendue grâce au recueil des avis d'un nombre conséquent d'enseignants dans un temps limité. Le questionnaire nous a aussi permis de vérifier statistiquement si certaines informations obtenues lors de l'analyse des rapports et du groupe de discussion focalisée étaient généralisables.

Limites. Les limites de la technique sont multiples : un questionnaire ne permet pas de proposer une analyse approfondie des causes d'un problème ; une fois diffusé il ne peut être modifié même si l'on aimerait revoir la formulation de certaines questions ; enfin le questionnaire repose sur des déclarations effectuées à un instant donné. Par ailleurs notre questionnaire n'a pas permis de relever avec précision des données relatives au cursus et à la formation des enseignants interrogés ; une meilleure connaissance de l'échantillon aurait permis une analyse plus approfondie.

Atouts. Néanmoins recourir au questionnaire comporte de nombreux avantages car la technique facilite la collecte de données quantifiables mais aussi qualitatives.

Méthode. Ce questionnaire était anonyme même si une question facultative proposait, à la fin, de nous transmettre une adresse de contact. Il fut disponible en ligne et transmis par différents biais. Les réponses furent enregistrées du 8 février 2020 au 16 mars 2020.

Les Questions. Le questionnaire comportait 20 questions (questions à choix multiple, fermées, ouvertes) dont de nombreuses questions facultatives.

3.2. Les participants

3.2.1. Les rapports écrits

Quarante-six rapports ont été étudiés parmi lesquels 26 rapports de visites formatives de stagiaires, 3 rapports d'inspections d'enseignants certifiés, 5 rapports de visites d'enseignants contractuels, 1 rapport d'inspection d'intégration dans le corps des certifiés, 1 rapport d'inspection d'enseignant titulaire d'un contrat à durée indéterminée, 10 rapports d'inspections de titularisation de stagiaire. Ces rapports sont rédigés par 6 évaluateurs, pendant les années 2013 (1 rapport), 2015 (1), 2016 (3), 2017 (11), 2018 (11), 2019 (17), 2020 (2). Lorsqu'un enseignant a reçu plus d'une visite par le même évaluateur, seul le dernier rapport de visite ou d'inspection est pris en compte. Les rapports sont issus de visites principalement effectuées sur Tahiti (40) mais aussi dans deux établissements des Marquises (3), deux établissements de Moorea (2), un établissement de Raiatea aux Iles Sous-le-Vent (1). Vingt-sept rapports concernent des enseignants exerçant en collège (soit 58,7%) et 19 en lycée (soit 41,3%).

3.2.2. Les participants au groupe de discussion

Le groupe de discussion focalisée a réuni quinze fonctionnaires-stagiaires (année scolaire 2019-2020) lors d'une séance d'analyse de pratiques. Parmi les participants, 5 étaient des néo-enseignants sans expérience professionnelle, 8 stagiaires avaient déjà assuré des remplacements ponctuels et 2 stagiaires avaient été contractuels pendant plusieurs années. Ils assuraient leur stage en responsabilité dans 8 collèges publics, un collège-lycée général et technologique privé sous contrat, un lycée polyvalent privé sous contrat, un lycée polyvalent public, un lycée général et technologique public, trois lycées professionnels publics. Hormis deux collèges situés sur l'île de Moorea, l'ensemble des établissements se trouvait sur Tahiti. Les fonctionnaires-stagiaires constituent un public spécifique. Après avoir obtenu un concours de l'enseignement de l'anglais, ils bénéficient d'une année de formation pendant laquelle ils effectuent un stage en responsabilité. Ces enseignants avaient plus ou moins d'expérience de l'enseignement. Malgré la garantie de confidentialité annoncée, on peut penser que certains n'osaient proposer d'autres réponses que celles qu'ils pensaient socialement ou institutionnellement désirables. Une réflexion approfondie sur la contextualisation de l'enseignement de l'anglais fut menée et en ce sens le groupe de discussion focalisée a permis le partage d'expérience et d'idées.

3.2.3. Les enseignants ayant répondu au questionnaire

Sur les 282 enseignants d'anglais que compte l'académie (titulaires, non titulaires, PLP), 102 ont répondu au questionnaire soumis (soit un échantillon de 36% de la population enseignante d'anglais totale). Le nombre de professeurs d'anglais mis à disposition auprès du territoire (MAD) est insignifiant car l'on estime qu'ils seraient moins de 8 dans toute l'académie. Sur les 102 enseignants, 77 étaient en poste dans les îles du Vent, à Tahiti et Moorea (soit 75,5%), 4 dans les îles Marquises (3,9%), 12 dans les îles Sous-le-Vent (11,8%), 5 dans l'archipel des Tuamotu (4,9%). Quatre archipels sur cinq sont ainsi représentés, et le nombre peu élevé de représentants des Gambier, Marquises et Tuamotu s'explique par le faible nombre d'établissements du second degré et par conséquent d'enseignants d'anglais dans ces archipels. Le lycée et le collège font l'objet d'un taux de représentation semblable car 50 participants enseignent en collège ou GOD (Groupement d'Observation Dispersé), 43 en lycée (général ou professionnel), 9 en collège et lycée.

Vingt-sept enseignants ont moins de 5 ans d'expérience (26,5%) ; 33 ont entre 6 et 15 ans d'expérience (32,4%), 42 ont plus de 15 ans d'expérience (41,2%). Le questionnaire est ainsi représentatif de différentes générations professionnelles d'enseignants.

4. Résultats

4.1. Les rapports de visites

Lors de la première phase, celle de l'analyse des rapports, sont relevés le thème de la séance ou de la séquence dans laquelle s'inscrit la séance, les pays mentionnés, ainsi que la place accordée à la linguistique, aux arts, à la littérature, à la civilisation et à des tâches actionnelles au sein de la séance. Les tâches actionnelles sont entendues comme des activités de communication proches de situations de la vie réelle. Ces catégories sont établies afin de mettre en exergue les domaines de l'anglistique au cœur de la séance. La prise en compte de tâches actionnelles permet une première mesure de l'adéquation de la séance avec le prescrit institutionnel. La place de ces éléments dans la séance fait l'objet d'un codage de 0 (aucune place), 1 (présence moindre) et 2 (forte présence). Apparaissent dans le tableau ci-dessous le nombre total de

séances dans lesquelles le domaine est présent, puis le nombre de séances dans lesquelles le domaine est présent, avec application d'un coefficient (x1=place faible ; x2=place forte). D'après ces résultats, la linguistique devancerait la civilisation, la littérature et les arts, les tâches actionnelles. Si elle était associée à l'aspect pratique des tâches actionnelles, la linguistique devancerait très largement l'association des domaines des arts, de la littérature et de la civilisation.

<i>Présence dans la séance :</i>	Aucune 0	Faible 1	Forte 2	Nombre de séances total	Nombre de séances coefficienté
<i>Linguistique</i>	0	33	13	46	59
<i>Arts</i>	38	4	4	8	12
<i>Littérature</i>	41	3	2	5	7
<i>Civilisation</i>	26	8	12	20	32
<i>Actionnel</i>	26	11	8	19	27

Tableau 1 : Présence dans la séance des quatre domaines

L'analyse des rapports révèle des thèmes et titres variés. À titre d'exemple, on peut citer : la famille royale britannique, « Exploring a British home », « Baker Street », l'obésité, la légende de Maui, Obama, « Tatoonesia », « Halloween », « Drugs »... Ces résultats ne mettent pas en exergue de différences notables entre le lycée et le collège dans la place accordée aux cinq domaines définis dans le cadre de notre étude, y compris dans le traitement de la littérature.

L'analyse de l'ancrage géographique par pays amène deux constats : un ancrage géographique parfois inexistant ainsi que la place prédominante accordée aux berceaux de la langue anglaise que constituent le Royaume-Uni et les États-Unis. En effet, trente références sont faites à des pays (dans certaines séances, plusieurs pays sont mentionnés), et 22 séances ne sont ancrées dans aucun contexte géographique spécifique. Les USA (9 références) et le Royaume-Uni (8) devançant l'Australie (4), la Nouvelle-Zélande (3) et Hawaï (2).



Figure 1 : Ancrage géographique par pays dans 46 rapports

4.2. Groupe de discussion focalisée (stagiaires)

La seconde phase de recueil de données est composée de l'étude préliminaire (cf. 4.2.1) conduite auprès des fonctionnaires stagiaires et prenant la forme de deux questionnaires, puis de la mise en œuvre du groupe de discussion focalisée (cf. 4.2.2).

4.2.1. Les questionnaires

Les 15 participants ont répondu au premier questionnaire portant sur les noms des pays et l'occasion à laquelle ils ont été évoqués dans au moins une classe, depuis la rentrée scolaire d'août 2019. Il s'agissait d'évaluer l'ancrage géographique de l'enseignement et cartographier

les pays mentionnés afin d'étudier la place accordée aux pays les plus proches de la Polynésie. Les résultats du premier questionnaire montrent que deux territoires (Pitcairn, Tonga) n'ont été évoqués en classe par aucun enseignant. En revanche, tous ont évoqué les États-Unis, 80% l'Angleterre, 73% l'Australie, 66% Hawaï. La Nouvelle Zélande est à égalité avec l'Irlande (40%), comme Samoa l'est avec le pays de Galles, l'Afrique du Sud et le Canada (13%). Un seul enseignant a évoqué l'Inde, et un seul l'Ecosse.

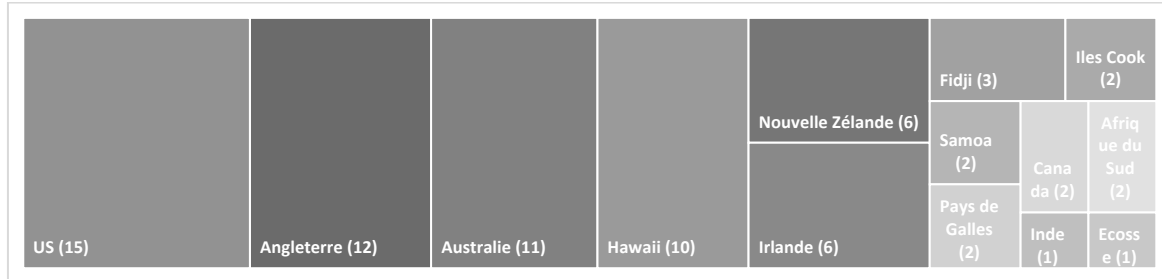


Figure 2 : Sur un total de 15, nombre de fonctionnaires stagiaires déclarant avoir évoqué ce pays dans au moins une classe

Les pays ont été évoqués lors de la mise en œuvre de séquences spécifiques (ex : « Dreaming City stories », « The Stolen Generation », « A trip to New Zealand », « Ku Kiai Maunakea », « New York », séquence sur la famille royale, séquence « les Cowboys du XIX^e siècle ») ou bien de façon plus ponctuelle (lors des incendies en Australie ; les All Blacks aux Jeux Olympiques ; document « a typical school day in the US », séquence « Halloween », ou encore lors du combat d'arts martiaux mixtes McGregor vs Mayweather).

Comment ? L'analyse des réponses au second jet de questions confirme l'évocation de ces pays à la fois lors de séquences spécifiques et lors d'études plus ponctuelles (à l'occasion de l'étude d'un document, d'une organisation de l'espace de travail spécifique (organisation en îlots/territoires), ou encore d'une activité ritualisée.). Cela confirme donc la présence d'un ancrage géographique mais dans des proportions variables.

Les manuels. On relève aussi que le recours au manuel est inégal, que les manuels semblent parfois perçus avec méfiance et qu'ils servent de justification aux références à l'Angleterre (ex : « Étant donné que je n'avais pas eu d'expérience dans l'enseignement, je me suis beaucoup inspiré des manuels ou de ce que j'ai trouvé sur internet. Je pense que ces pays y sont plus présents, c'est pourquoi j'ai abordé ces pays-là au début de l'année. Par la suite, je prévois une séquence sur l'Australie »).

Triangle Polynésien. Les enseignants stagiaires ayant mentionné certains des pays du Triangle Polynésien en classe évoquent plusieurs raisons : une perspective comparative (« m'intéresser aux mythes « communs » au triangle polynésien (...) montrer aux élèves que l'anglais est parlé en Polynésie et qu'ils partagent une culture commune ») ; la « démystification de la langue » (« sortir des chemins battus et leur faire comprendre que l'anglais est parlé notamment par les océaniens (nos cousins) = démystifier la langue = ce n'est pas juste la langue de Hollywood ») ; la prise en compte de l'actualité (« J'ai décidé d'évoquer Hawaï pour faire lien avec l'actualité ») ; le choix de sujets que les enseignants considèrent géographiquement proches, et par extension, avec lesquels ils espèrent que les élèves devraient être affectivement proches.

4.2.2. La discussion focalisée

Les données recueillies lors du groupe de discussion focalisée constituent un matériau hétérogène et complexe qu'un codage ne pouvait éclairer.

Les objectifs de l'enseignement. Dans un premier temps, l'analyse qualitative effectuée a montré que les objectifs de l'enseignement de la LVE étaient disparates et peu constants. D'après les participants, les objectifs de l'enseignement ne sont identiques ni pour tous les enseignants ni pour les autres acteurs de l'éducation mentionnés (élèves, parents, IPR). Deux objectifs sont identifiés : un objectif pratique (s'exprimer à l'occasion de vacances, « commander un McDo », comprendre des chansons), ainsi qu'un objectif culturel plus ambitieux. Pour les enseignants stagiaires, l'objectif culturel doit permettre de comparer, relier, et mieux comprendre sa propre culture ; de faire rêver les élèves ; de proposer un enseignement concret ; d'offrir une entrée plus motivante que ne le ferait la grammaire. Cette compétence culturelle est travaillée lors de séquences à entrée fortement culturelle, lors de l'étude ponctuelle de documents, de la mise en place de rituels ou d'organisations spécifiques de l'espace classe en îlots.

Quelle culture ? La culture est ainsi définie par le groupe : « c'est le contexte, les livres, les traditions, les mœurs, le contexte historique, les événements, les personnes, la littérature, les arts, l'actualité, la musique, le cinéma, la géographie, la cuisine, la civilisation, ce qui est en lien avec des pays, les us et coutumes d'une population définie ». Les sujets sont choisis en fonction de « ce qu'on pense qui devrait a priori intéresser les élèves », en établissant une adéquation entre proximité géographique, proximité générationnelle (séries télé, jeux), et proximité affective. Les sujets d'actualité sont fréquemment en lien avec la culture américaine, et hormis les Jeux Olympiques ou les matchs de rugby (All Blacks), ce sont les actualités dramatiques qui sont la plupart du temps évoquées (ex : incendies en Australie). Les enseignants s'interrogent sur ce qui constitue les « connaissances essentielles, comme la seconde guerre mondiale », et les priorités. Ils semblent penser que le traitement d'un thème ne peut se faire sans en exclure un autre.

Le Triangle Polynésien. Les enseignants notent que les programmes de langues vivantes sont suffisamment larges pour ne pas avoir besoin d'être adaptés à la Polynésie comme le sont les programmes d'histoire et géographie ; ils rappellent que des consignes relatives à la contextualisation de l'enseignement sont données par le ministère Polynésien (lettre de rentrée de la ministre). Après avoir remarqué que les entrées des programmes n'invitaient pas à se concentrer sur l'étude d'un seul pays, ils développent les raisons les poussant à mentionner les pays de l'Océanie (« un travail plus motivant, valorisant, accessible ») et relèvent peu de désavantages (« Qu'est-ce qu'on perd ? On resserre un peu les horizons, et encore. J'ai peut-être une position un peu biaisée mais je ne vois pas ce que l'on perd »). La question du temps est évoquée, et le traitement de l'objectif culturel est pensé (notamment par les enseignants de collège) comme étant plus aisé au lycée qu'au collège, où le manque de maîtrise de la langue semblerait constituer un obstacle.

Les freins. Les questionnaires ont toutefois montré que certains proposaient une étude du pays de Galles mais pas de la Nouvelle-Zélande, ou que d'autres travaillaient la famille royale britannique mais n'avaient pas évoqué l'Australie. Les enseignants admettent rencontrer des difficultés à saisir la liberté qui leur est accordée et à évoquer le monde anglophone océanien. Deux causes sont identifiées par les participants : un manque de connaissances (« on s'y connaît

moins »), et la place moindre voire le traitement erroné de ces pays dans certains manuels (les cartes de la 2^{ème} de couverture ; un manuel faisant de Samoa l'équivalent de Tahiti).

Les manuels. Les débats révèlent la méfiance de plusieurs enseignants face aux manuels. Il semblerait que perdre un diktat selon lequel « un bon enseignant devrait tout faire seul » et ne pas recourir aux manuels.

Les modèles, les connaissances, le vécu. Les enseignants semblent avoir des souvenirs négatifs de leur expérience en tant qu'élèves (« Il n'y avait pas d'entrée culturelle », « nous c'était la grammaire » ; « j'ai fait 'The Stolen Generation' lorsque j'étais au lycée, c'était choquant »). Ils relèvent d'abord l'absence de prise en compte de l'Océanie dans leurs études secondaires puis se remémorent les enseignements de littérature et de civilisation du Pacifique à l'université (« étude du Commonwealth, » « littérature postcoloniale », « la colonisation en Nouvelle Zélande »). Il semblerait ainsi que la littérature et la civilisation du Pacifique aient été étudiées (ce que confirme l'analyse des maquettes de l'université), mais que cela ne suffise pas pour que les enseignants l'incluent automatiquement dans leur propre enseignement dans le secondaire. L'inclusion des pays de l'Océanie semble ainsi être un souhait, mais qui ne pourrait prendre forme que dans un second temps (« Pour l'instant j'ai fait les sujets traditionnels, mais non, bien sûr que non, je ne vais pas reproduire les mêmes schémas »).

4.3. Le questionnaire auprès des enseignants de l'académie

4.3.1. Les manuels scolaires

Les résultats du questionnaire laissent entendre que la plupart des équipes d'anglais sélectionnent des manuels. 66,7% des enseignants ont répondu « Oui » à la question « L'équipe d'anglais de votre établissement a-t-elle choisi des manuels scolaires à utiliser ? ». 35,3% ont choisi un manuel pour toutes les classes, et 31,4% n'ont effectué un choix que pour certaines classes. 25,5% des enseignants déclarent qu'aucun manuel n'a été choisi dans aucune classe, et 7,8% ne sont pas certains. Au-delà de la question de la prescription, il est intéressant de noter que 46,1% des participants déclarent recueillir autant de supports dans les manuels que sur internet. 32,4% pensent que plus de la moitié des documents recueillis sont issus d'internet alors que 21,6% pensent recueillir leurs documents majoritairement dans des manuels scolaires papiers. 70 participants ont répondu à la question facultative « Avez-vous des remarques concernant ces manuels ? ». Une dizaine d'enseignants précise son choix de ne pas utiliser de manuels (pour 7 d'entre eux des manuels ont été prescrits par l'équipe, 3 n'ont aucun manuel prescrit en établissement).

Parmi les enseignants utilisant le manuel, peu se disent très satisfaits. Le choix du manuel est plutôt perçu comme acceptable. Lorsqu'ils déclarent recourir au manuel, les justifications apportées sont variées : respect du choix effectué par l'équipe ; recours à une aide ; accès aux ressources audio associées ; « intérêt supplémentaire dans les îles ayant peu accès à internet ». Une quinzaine d'enseignants tempère l'utilisation du livre en mentionnant une utilisation ponctuelle. On relève notamment la remarque de ce professeur qui déclare : « Je l'utilise peu. Les manuels m'emprisonnent. J'aime la liberté pédagogique qui nous est offerte. » Près du 1/3 des enseignants qui se sont exprimés recourent à d'autres manuels, et la plupart puisent dans plusieurs manuels s'en servant alors plutôt comme recueils de ressources. Plusieurs professeurs mentionnent la réflexion pédagogique nécessaire (travail de sélection des documents au sein des manuels, adaptation au public) et la complémentarité des supports, comme cet enseignant qui écrit : « J'utilise ces manuels car adaptés à la formation agricole mais inclus des séquences

auto-construites surtout sur la Polynésie. Certains cahiers d'activités sont aussi très utiles et complémentaires aux enseignements. »

Plusieurs participants soulèvent les points négatifs des manuels dont ils disposent. Parmi les critiques émises figurent : une date de publication ancienne (manuels pas adaptés après les réformes ou comportant des ressources obsolètes) ; un contenu trop pauvre, et inversement des manuels prescrits trop ambitieux et difficiles, des consignes pas toujours claires, des séquences trop longues. Lors de commentaires apportés à la fin du questionnaire, deux enseignants relèvent que « Les manuels s'ouvrent très peu sur le Pacifique », « on trouve des séquences sur la NZ, mais peu sur Hawaï ». Enfin on relèvera la mention des formats numériques, de l'adaptation sur tablette et de la gratuité, témoins d'une réflexion plus récente sur l'accès aux ressources et la dimension multimodale des documents.

4.3.2. *Les thèmes abordés*

On notera ici que les enseignants pouvaient sélectionner autant de titres que souhaité et qu'il ne s'agissait pas d'opérer de classement. La question était : « Parmi les thèmes suivants, lesquels retiendriez-vous pour une classe de 6^{ème} ? » puis une question identique était posée pour la classe de 4^{ème}. Respectivement 14 et 15 propositions de titres étaient faites, et les enseignants ont choisi de sélectionner entre 1 et 10 titres pour la 6^{ème}, et 1 et 13 titres pour la 4^{ème}. En 6^{ème}, on n'observe pas de préférence pour les séquences dont le titre témoigne d'une entrée expressément thématique, culturelle, ou actionnelle. Ainsi le même nombre de votes (44) est accordé à la séquence à orientation actionnelle « Let's go shopping (achète des souvenirs pour ta famille et tes amis) », à la séquence thématique « School Bullying » et à la séquence actionnelle et culturelle « Yummy Food in Edinburgh (Edinburgh castle, Scottish supper, a conversation at the restaurant...) ». Deux titres évoquant particulièrement les programmes du cycle 3 semblent plébiscités : « La famille (famille Royale, The Obamas, The Simpsons...) » (71 voix) et « My School is cool in Windsor (Harry Potter, Eton, uniforms, School rules...) » (68 voix). Ces propositions de titres de séquences devançant largement « L'Australie » (18), « Les recettes de cuisine de Tahiti (27) », « Les spécialités culinaires hawaïennes (21) » et « Les Maoris (étude comparative des traditions marquisiennes et maories) » (20). Ces quatre séquences présentant un fort ancrage dans le triangle polynésien totalisent seulement 86 voix. Elles sont largement devancées par les séquences sur l'Angleterre, le pays de Galles et l'Ecosse (134 voix, voire 205 si l'on intègre la séquence mentionnant la famille royale). Les autres thèmes choisis sont : « L'environnement (réchauffement climatique, pollution...) » (28) ; « A day to remember (raconter une excursion sur un blog) » (23) ; « Fun for tourists in Cardiff (visite guidée, conversation à l'office de tourisme, Prince Charles...) » (23) ; « Les fake news » (14) ; « Les femmes » (8).

En 4^{ème}, les deux titres arrivant en tête sont eux aussi très thématiques, ils ne sous-entendent pas de fort ancrage culturel. Le premier titre mentionne toutefois un ancrage actionnel puisqu'il s'agit de : « Eat well, live well (créer un spot de publicité radio en faveur d'une nutrition saine) » (65) et « L'environnement (réchauffement climatique, pollution...) » (58). Suivent ensuite 3 séquences sur l'Australie et la Nouvelle-Zélande : « L'Australie » (55) ; « Fit and Healthy in New Zealand (one of the greatest sporting nations, eat, move, live ; Make a video) » (53) ; « City landscapes : Sydney (réaliser un dépliant touristique) » (51). La séquence « The Stolen Generations » obtient de moins bons résultats (18). Des séquences avec un ancrage en Polynésie française sont moins plébiscitées « The FIFO » (31) ; « Ono'u Festival » (33). Les autres séquences sont : « I, Robot ! Will humans be replaced by robots ? » (30) ; « Forever young ? (Neverland, Peter Pan, créer une affiche pour présenter un monde merveilleux) » (29) ;

« South Africa (unity in diversity, a long walk to freedom ; Participate in the contest : Trivial Pursuit South Africa) » (27) ; « Valentine's Day » (24) ; « Tudor Fashion (je suis guide dans un musée, je présente deux ou trois portraits de l'époque Tudor) » (17) ; « Les femmes » (9) ; « Is fighting fake news a threat to free speech ? » (19).

4.3.3. L'ancrage géographique

Sept mois après le début de l'année scolaire, 94,1% des enseignants déclarent avoir mentionné les États-Unis dans toutes leurs classes ; ils sont 87,1% à avoir mentionné l'Angleterre, 54,4% à avoir mentionné l'Australie et 51,5% la Nouvelle-Zélande. L'Écosse et l'Irlande sont à égalité (28,7%), suivent ensuite l'Afrique du Sud (11,9%), les Îles Cook ou Fidji ou Samoa (6,9%), Hawaï (3%), le Canada (2%). Lorsque des feux de brousse conséquents ont ravagé l'Australie fin 2019, 69% des enseignants l'ont mentionné dans au moins une de leur classe.

Triangle Polynésien. Plusieurs territoires du Triangle Polynésien ont été cités dans certaines classes : Rapa Nui, les Tonga, Samoa, Hawaï, les îles Cook, Fidji, la Papouasie Nouvelle Guinée, les îles du Pacifique. Près de 40 enseignants (39,2%) apportent des détails quant à des séquences faites ou envisagées présentant un fort ancrage culturel local. Onze réponses témoignent expressément du fait qu'au moins 11 enseignants ont perçu la première partie de la question comme une subordonnée conjonctive de condition avec une valeur hypothétique. Trois enseignants décrivent toutefois des séquences qu'ils disent avoir effectuées. Vingt-quatre autres réponses laisseraient entendre des séquences plutôt envisagées. À titre d'exemple sont évoqués les explorateurs ; les légendes polynésiennes ; les peuples océaniques ; la culture Maori ; tradition, modernité et le tourisme en Nouvelle Zélande ; la comparaison des cultures ; les Polynesian Panthers ; la cuisine aux Samoa ; ou encore les manifestations au pied du volcan sacré Mauna Kea à Hawaï. Tous les enseignants ayant mentionné ces séquences évaluaient par ailleurs leurs connaissances sur le triangle polynésien entre 3 et 5. À la question « Pensez-vous avoir une bonne connaissance des pays du Triangle Polynésien ? » il était demandé aux participants de noter leur connaissance sur une échelle allant de 1 (Non je ne les connais pas bien) à 5 (Oui dans l'ensemble je les connais très bien) : 40,2% des participants s'attribuent la note médiane de 3, semblant juger leurs connaissances convenables ; 36,3% pensent avoir une bonne connaissance, au-dessus de la moyenne ; 23,5% une moins bonne connaissance, en dessous de cette moyenne. Cela pourrait laisser penser que 23,5% ne se sentiraient pas à l'aise pour évoquer les pays du Triangle polynésien en classe.

4.3.4. Les représentations de la notion de culture

La définition des termes « civilisation » et « culture » paraît problématique. Vingt-cinq participants ont déclaré que ces termes étaient synonymes ; 51 pensent qu'ils ne le sont pas ; 15 rédigent des réponses montrant que la question n'est pas évidente ; et 11 n'ont pas répondu. Les commentaires suivants retiennent particulièrement notre attention : « La culture m'apparaît plus individuelle. La civilisation se rapporte à un peuple. » ; « Le mot 'civilisation' est davantage associé au passé alors que le mot 'culture' fait plutôt référence au quotidien. » ; « La culture précède la civilisation. » ; « Dans le cadre de l'enseignement de langue vivante, oui (les termes sont synonymes) » ; « Pour comprendre la culture d'un pays, il faut connaître son histoire et les phénomènes sociaux qui l'ont construit. ». Malgré ces difficultés de définitions, à la question « À quel point pensez-vous intégrer la civilisation des pays anglophones dans vos cours », (note de 1/5 = « Je n'en fais pas » → 5/5 = « j'en fais beaucoup »), seuls 17 participants (16,7%) attribuent moins de la note médiane. Quarante-trois participants (83,3%) attribuent une note médiane ou supérieure (note de 3/5 : 42,2% ; note de 4/5 : 26,5%, note de 5/5 (14,7%). Malgré

des acceptions différentes des notions de culture et civilisation, ces chiffres semblent ainsi attester de la place manifeste de la civilisation, telle qu'elle est définie en anglistique, en cours de LVE.

4.3.5. Les objectifs du cours d'anglais

Preuve des objectifs multiples de l'enseignement de l'anglais, les enseignants sont partagés entre un objectif culturel et un objectif pratique : 50,5% des enseignants pencheraient, s'ils devaient vraiment choisir, pour l'affirmation « Je veux que mes élèves s'ouvrent au monde, la culture est le but ultime, la langue n'est que le chemin » ; 49,5% pencheraient pour son pendant pratique « Je veux que mes élèves puissent communiquer dans des situations réelles, l'anglais est une langue essentielle ».

En prenant toutes les précautions qui pourraient être liées aux différences entre l'enseignement en collège ou en lycée, le commentaire de cet enseignant pourrait laisser penser que le choix est cornélien et que les objectifs sont difficilement hiérarchisables : « Il faut pouvoir allier la civilisation et la culture avec un apprentissage de la langue pour communiquer, l'anglais est tout aussi essentiel surtout en raison de notre géolocalisation. Impossible de choisir l'un ou l'autre. Ils sont complémentaires et indissociables à partir du lycée ». D'autres commentaires laissent toutefois penser que le choix a été opéré : « Pour faire de la civilisation en plus de l'apprentissage de la langue, il faudrait alors au minimum une heure de plus par semaine ».

4.3.6. La contextualisation curriculaire

73,5% des participants pensent que « les programmes d'anglais devraient faire l'objet d'adaptations spécifiques à la Polynésie française » ; 17,6% pensent le contraire et 8,8% n'émettent pas d'avis. Ces résultats ne sont pas en adéquation avec les réponses précédentes des fonctionnaires stagiaires. La formulation de la question en est peut-être une cause. En réalité cette question pourrait avoir deux acceptions en fonction des acteurs entendus comme étant à l'origine des adaptations. Comment la question a-t-elle été comprise ? S'agissait-il de suggérer une contextualisation curriculaire par l'institution (noo-contextualisation) ou une contextualisation didactique du ressort des enseignants ? Nous souhaitons demander si les programmes devraient être officiellement « adaptés » par l'institution à la Polynésie comme le sont ceux d'histoire.

Des précisions sont apportées dans certains commentaires : un enseignant relève que l'ancrage local est d'ores et déjà préconisé par l'institution : « La lettre de Mme LEHARTEL Christelle, Ministre de la Jeunesse et des Sports fait clairement mention de l'intégration culturelle et linguistique de la sphère régionale dans l'élaboration du contenu des séquences abordées avec les élèves polynésiens... ». Enfin, certains commentaires sont catégoriques et révèlent des positions très tranchées. Alors qu'un enseignant écrit : « Il faut mettre en place ces adaptations, comme pour l'Histoire-Géographie », un autre note : « Faire des adaptations systématiques à la Polynésie Française ne ferait qu'enfermer les élèves dans leur insularité et accroîtrait leur manque d'ouverture sur les autres peuples ». D'autres encore semblent à la recherche d'un équilibre : « La Grande-Bretagne si elle est le berceau de la langue étudiée semble parfois bien lointaine d'un point de vue culturel. Il me paraît plus logique d'évoquer nos 'voisins' tels que la Nouvelle Zélande, les États-Unis (Hawaï), raisonner sur l'impact des chocs culturels, les similitudes, les différences. Néanmoins il reste nécessaire de se tourner de temps à autres vers l'Europe et d'évoquer les origines de l'anglais et de ne pas rester centrés uniquement sur la sphère Pacifique » ; « Dans notre région baignée par l'influence anglo-saxonne, il me semble

primordial de faire un rapprochement entre le monde polynésien et occidental... et faire un rapprochement entre les deux langues, quand on sait que certains termes tahitiens dérivent de l'anglais... ».

5. Discussion

5.1. Entre attentes sociétales et objectifs nobles, quels objectifs pour l'enseignement des LVE ?

Les données recueillies mettent en exergue les finalités de l'enseignement des langues et la dichotomie qui semble persister entre des objectifs linguistiques réduits à leur aspect pratique et des objectifs culturels plus ou moins ambitieux. Le discours institutionnel est celui de la complémentarité, et les chercheurs ont montré que les arguments pédagogiques contre lesquels adosser le propos abondent (Briane, Cain, Poirier et Zarate, 1986 ; Galisson, 1988). S'il convoque plusieurs objectifs, l'enseignement de l'anglais paraît guidé par un objectif dominant tantôt linguistique, tantôt culturel. Il ne s'agit pas de dire que certaines séances ont des objectifs plutôt culturels, et d'autres des objectifs plutôt linguistiques, ce qui est fort compréhensible. L'alternance concerne les finalités générales de l'enseignement, les idéaux.

Nous pensons que les enseignants éprouvaient des difficultés à hiérarchiser les objectifs mais certains commentaires, même s'ils sont peu nombreux, tendent à démontrer l'inverse. De même le choix des titres de séquences spontanément préférées en 6^{ème} n'a pas permis d'identifier de prédilection pour des titres expressément culturels, actionnels ou thématiques ; en 4^{ème} des titres explicitement thématiques devancèrent les autres. Cette étude a permis de réaffirmer le caractère binaire des finalités de l'enseignement de l'anglais en Polynésie, que l'on connaissait déjà en France, mais elle n'a pas permis de dire si ces finalités s'affrontaient ardemment, ni comment les représentations évoluaient. La priorisation fluctuerait selon les acteurs. Certains professeurs d'anglais et inspecteurs défendraient en priorité l'objectif culturel alors que d'autres, souvent associés aux parents, aux élèves, et aux collègues d'autres disciplines, verraient un objectif résolument linguistique utilitariste. Loin de tout universalisme, cette hiérarchie dépendrait des individus, elle ne serait pas constante et évoluerait au gré des commandes sociales ou institutionnelles.

La société se montre particulièrement exigeante envers l'enseignement de l'anglais, et face à la complexité de l'enseignement des langues-cultures et du monde anglophone, on peut craindre qu'un objectif pratique réduit à l'enseignement d'un anglais véhiculaire dépourvu de culture ne l'emporte. Il ne s'agit pas d'opposer linguistique et civilisation car les objectifs linguistiques sont dans ce cas souvent dépourvus de leur substantifique moelle et limités à leur aspect utilitaire. Peut-être l'objectif initial d'un enseignement permettant d'analyser, expliquer, comprendre une aire linguistique en recourant à une méthode pluridisciplinaire rigoureuse est-il aux yeux de certains trop ambitieux, notamment au collège.

5.2. Civilisation et/ou compétence culturelle

Les résultats obtenus à la question sémantique sont à la fois encourageants et surprenants. Ils sont prometteurs puisque 83% des enseignants disent inclure la civilisation dans leur séance et recourent à des pratiques variées et ingénieuses (noms de pays anglophones attribués aux îlots de travail, mise en place de rituels liés à l'actualité internationale...) en sus des études de documents. Cependant, hormis les jeunes lauréats du concours et malgré un contexte relativement défini – celui de l'anglistique, peu d'enseignants ont une idée précise de ce qu'est

la civilisation. Doit-on pour autant s'alarmer ? Nous ne le pensons pas, à la condition que les contenus civilisationnels et la méthodologie de l'étude de document, qu'ils soient appelés ainsi ou autrement, aient toute leur place dans l'enseignement. D'après l'inspectrice que nous avons interrogée (communication personnelle, 28 mars 2020), les contenus culturels sont déclinés dans les parcours pédagogiques et fiches de séquences que lui transmettent les enseignants, en particulier au lycée et, un peu plus succinctement, au collège. L'analyse que nous avons faite de rapports a toutefois montré que la compétence culturelle n'était ni le cœur des séances ni l'un des principaux objectifs faisant l'objet d'analyses approfondies. Malgré quelques exceptions, l'objectif méthodologique de l'étude de document est souvent réduit, lorsqu'il est présent, à l'apport d'une grille d'analyse arbitraire et faisant fi des questions relatives à l'objectivité, au recul historique ou encore aux stéréotypes. Enfin, la place de la compétence linguistique (lexicale, grammaticale, phonologique) dans les séances observées devançait largement celle de la compétence culturelle même lorsque celle-ci s'entendait comme le plus large possible, regroupant la civilisation, la littérature et des arts.

5.3. L'ancrage océanien et noo-contextualisation

On pourrait penser que la distance entre la Polynésie et Londres (15 400 km), et même Los Angeles (6 630 km), pourrait être l'une des explications de la faible place accordée à la civilisation dans les cours d'anglais. Pourtant la réalité s'avère plus complexe.

L'analyse des rapports et des questionnaires soumis aux stagiaires et aux enseignants de l'académie révèle la place dominante accordée aux États-Unis puis à la Grande Bretagne. Dans un second temps, l'Australie et la Nouvelle-Zélande devancent les autres pays (on note par ailleurs un intérêt croissant pour Hawaï chez les jeunes enseignants). En somme, les pays du monde anglophone situés dans le Pacifique ne sont pas les principaux objets d'étude et la découverte des voisins n'est pas systématiquement privilégiée. Un sujet traditionnel comme les Tudors a encore le vent en poupe et la famille royale continue à fasciner.

L'analyse rappelle que la contextualisation didactique, et ici la contextualisation géographique liée à la question de l'ouverture sur les pays du Pacifique, se révèlent être des questions d'ordre idéologique, politique et pédagogique. En prenant toutes les précautions nécessaires à l'exploitation des résultats d'une question posée par écrit et sujette à interprétation, rappelons que 73,5% des enseignants se sont révélés favorables à une adaptation locale des programmes d'anglais, mais que les stagiaires en voyaient moins la nécessité. Le taux important d'enseignants favorables à une contextualisation curriculaire par l'institution révèle les tensions et l'intensité du questionnement idéologique auquel beaucoup d'enseignants sont en proie.

D'aucuns diront que le Pays dispose d'une faible marge de manœuvre, puisque l'État collationne les diplômes, et ne peut par conséquent adapter les programmes. D'autres penseront que les programmes de langues vivantes permettent d'ores et déjà l'ouverture vers tous les pays du monde anglophone et qu'une adaptation n'est donc pas nécessaire.

Plusieurs réponses ont été apportées par les enquêtés à la question du *Pourquoi enseigner la culture des pays du Pacifique ?* Ils ont mentionné la proximité culturelle, géographique et affective, l'impact sur la motivation des élèves ou encore la logique d'une ouverture progressive vers le lointain. Quelques inconvénients potentiels ont aussi été évoqués, le principal étant qu'il ne s'agit pas de se recentrer sur soi et son entourage mais bien de s'ouvrir à la diversité culturelle ; ou encore que des *fondamentaux* doivent être enseignés en priorité. Cette remarque semble traduire une réflexion sur l'éducation comme outil de promotion sociale. Certains

évoquent la crainte de desservir les élèves en leur enseignant une culture qui ne correspondrait pas à la culture savante attendue des universités occidentales.

Mais en définitive, il nous semble que ces inconvénients disparaissent dès lors que l'on admet que l'inclusion des pays du Pacifique ne se fait pas à l'exclusion du reste du monde anglophone et des berceaux de la langue anglaise, tout comme l'intégration d'un objectif culturel ambitieux ne conduit pas au sacrifice sur l'autel de l'objectif linguistique.

5.4. Le nano-contexte : pratiques effectives, déclarées, souhaitées

Il semblerait qu'une majorité d'enseignants soit convaincue, au niveau personnel, de la nécessité de contextualiser son enseignement et de proposer un travail sur les pays du triangle océanien, mais qu'un nombre limité d'enseignants ait saisi l'opportunité de travailler sur des thèmes océaniens. Certains déclarent d'ores et déjà proposer des travaux ancrés dans la région Pacifique et beaucoup de professeurs reconnaissent la légitimité d'un ancrage local qu'ils considèrent certes nécessaire mais remettent souvent à plus tard. Les commentaires révèlent que plusieurs enseignants ont émis le souhait d'inclure les pays du Pacifique dans leur enseignement, voire même se sont excusés de ne pas le faire davantage – révélant ainsi les tensions entre les individus et des attentes sociétales territorialisées, entre le nano contexte et le méso contexte.

Une étude longitudinale serait intéressante afin d'en savoir davantage sur les enseignants qui procèdent à un ancrage culturel local, nous entendons par là leurs années d'expérience dans l'enseignement, l'archipel dans lequel ils enseignent ou encore la façon dont leurs représentations ont évolué.

5.5. Une liberté pédagogique à saisir ?

Pourquoi remettre cet ancrage local à plus tard, sinon aux calendes grecques, et ne pas saisir la liberté qui est permise par les programmes ? Cette étude exploratoire n'apportera que des embryons de réponses qui appellent des recherches approfondies sur la contextualisation didactique et pédagogique en cours d'anglais.

Plusieurs hypothèses ont été émises : la reproduction de modèles antérieurs, l'absence de modèles contemporains, une maîtrise relative du sujet ne permettant pas à l'enseignant de l'aborder en toute confiance, l'absence de ressources, une méfiance face à un commande perçue comme politique, un volume horaire en classe insuffisant, le manque de temps afin d'effectuer des préparations...

Dans l'ensemble, les enseignants déclarent avoir de relativement bonnes connaissances du contexte local et des pays du Pacifique, il ne semblerait pas que la formation initiale dispensée à l'université puisse constituer une explication valable. Ce sont plutôt le manque de modèles et le manque de ressources qui paraîtraient faire défaut et c'est inexorablement la question du *Comment enseigner la compétence culturelle ?* qui refait surface, comme le résume cet enseignant :

« Les adaptations spécifiques dans les programmes ne sont pas nécessaires, c'est au professeur de choisir des thèmes et supports concernant la région Pacifique et la Polynésie. Le problème est que tous ces supports doivent être trouvés sur internet, peu sont disponibles dans les manuels, le travail de recherche et d'adaptation représente une charge importante de travail, surtout pour les textes : Les articles doivent être raccourcis et adaptés car souvent trop compliqués ».

Le recours aux manuels scolaires est très variable. De nombreux enseignants et l'inspection font preuve de méfiance face à des manuels qui, par surcroît, ne proposent souvent qu'une ouverture sur le Pacifique très parcellaire.

La consultation des rapports a montré que lorsque les enseignants aimaient la littérature ils parvenaient à l'introduire dès le collège (en témoignent les séances « Spooky stories », « Robinson Crusoe », « Sherlock Holmes »). Il nous semble que la civilisation anglophone des pays du Pacifique mériterait le même traitement, mais la tâche n'est guère aisée. Non seulement les supports doivent être recueillis, analysés par l'enseignant grâce à un va-et-vient entre les documents et ses connaissances, finement sélectionnés en fonction de leur potentiel didactique, mais il faut encore procéder à la transposition didactique. Cette problématique n'est pas sans rappeler celle à laquelle les enseignants d'autres langues, plus minoritaires que l'anglais, furent pendant longtemps confrontés.

6. Conclusion

Au final, 83% des enseignants déclarent inclure la civilisation dans leur séance et font preuve d'ingéniosité pour enseigner cette compétence culturelle. En l'absence d'une étude longitudinale et descriptive on ne peut proposer d'affirmation certaine. Il semblerait que le nano contexte soit empreint de tensions et qu'un fort décalage subsiste entre ce que les enseignants déclarent faire, dans une moindre mesure ce qu'ils font réellement, et surtout l'idéal qu'ils décrivent. Si la compétence culturelle semble plus présente qu'au préalable, sa teneur, la place qui est accordée à la culture « savante » et celle qui est donnée aux jeux vidéo ou séries télévisées mériteront une analyse approfondie. Les cultures et pays du Pacifique eux, nous semblent sous représentés eu égard la place de la Polynésie française en Océanie : la contextualisation didactique de l'enseignement de la civilisation demeure faible.

Alors que des réponses provisoires se profilaient, de nouvelles questions émergèrent. Voici quelques perspectives de recherche dont d'autres pourront s'emparer : quelles sont les différences spécifiques entre le collège et le lycée ? La culture savante ne peut-elle être que du ressort des lycéens ? Comment sont évoqués les pays étrangers en classe ? Font-ils l'objet de représentations stéréotypées, quels en sont les effets ? Ces pays sont-ils évocateurs de rêves ou évoqués lorsque des drames occupant l'actualité s'y produisent ? L'inclusion des pays du Pacifique se fait-elle à des degrés différents selon les archipels ?

En sus d'une étude descriptive approfondie, il nous semble qu'une recherche-action serait nécessaire afin de procéder à l'élaboration de ressources à expérimenter en classe tout en renforçant les liens entre praticiens et chercheurs.

La question de l'adaptation des programmes, de la noo-contextualisation, s'est légitimement posée pendant notre étude. Notre analyse, qui n'engage que nous et a vocation à évoluer au fil de nos travaux, est que les programmes d'anglais sont déjà très ouverts et ne sont centrés ni sur la France ni sur l'Europe. C'est pourquoi amender les textes et ajouter des références à l'Océanie, c'est-à-dire procéder à une noo-contextualisation faible, nous semblerait inopérant si le souhait est de durablement modifier les pratiques. Nous n'y voyons pas d'inconvénient notoire, mais nous n'attribuons à première vue qu'une utilité relative à une telle entreprise. Nous pensons que ce n'est pas d'injonctions dont les enseignants ont besoin – d'ailleurs les injonctions descendantes sont souvent dénuées d'efficacité. Il ne s'agit donc pas de demander aux enseignants d'accueillir à bras ouverts, les yeux fermés, une forte contextualisation

didactique. Les témoignages recueillis révèlent des résistances, liées notamment aux représentations que les enseignants ont des besoins des élèves et d'une crainte de desservir ces derniers. Malgré ces tensions, beaucoup de professeurs semblent déjà déterminés et avoir la volonté d'inclure un travail sur la civilisation des pays du monde anglophone situés dans le Pacifique, et ce pour des raisons diverses (pédagogiques, culturelles, identitaires, politiques). Comme l'a montré la lettre de rentrée de la ministre, le prescrit du méso contexte, ici entendu comme le contexte territorial, encourage cette contextualisation. Si le macro contexte (la France) demeure moins favorable à la reconnaissance des spécificités territoriales, la tendance s'inverse au niveau supra national (supra contexte) : à l'échelle européenne, le Conseil de l'Europe défend ardemment son projet politique d'éducation plurilingue et pluriculturelle.

Comment veiller à ce que l'intégration des spécificités territoriales ne demeure pas un vœu pieu ? Nous soutenons la thèse que plutôt que présumer que des adaptations des programmes suffiraient à déclencher une marche vers la contextualisation didactique et l'intégration des pays anglophones du Pacifique en cours d'anglais, il serait nécessaire de proposer un accompagnement à ces enseignants déterminés et demandeurs. Des outils de partage de ressources, des groupes de travail et formations inscrits au plan académique de formation, permettraient aux enseignants de travailler ensemble, de sélectionner, analyser, adapter des supports et produire ainsi des ressources locales dédiées à l'enseignement de la civilisation du monde anglophone dans le Pacifique. Évidemment, une telle recommandation nécessite l'allocation de moyens. Il nous semble cependant que cette supposée liberté pédagogique dont les enseignants disposeraient prend ici la forme d'un devoir de transposition didactique rendu nécessaire par la place remarquable de la Polynésie française dans le Pacifique. Cela engendre de facto un devoir d'accompagnement de la part de l'institution.

Références bibliographiques

- Bourguignon, C. (2015). *La démarche didactique en anglais, du concours à la pratique*. Paris : PUF.
- Boutin, G. (2007). *L'entretien de groupe en recherche et formation*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Briane, C. et Cain, A. (1986). Civilisation : constat et objectifs. *Les Langues Modernes*, 4-5. Disponible en ligne : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k9691909w?rk=85837;2>. Récupéré le 3 janvier 2021.
- Briane, C. et Cain, A. (1994). *Comment collégiens et lycéens voient les pays dont ils apprennent la langue : Représentations et stéréotypes*. Paris : INRP.
- Budd, E. C., Sigelman, C. K. K. et Sigelman, L. (1981). Exploring the outer Limits of response bias. *Sociological Focus*, 14(4), 297-307.
- Candelier, M. et Castellotti, V. (2013). Didactique(s) du (des) plurilinguisme(s). *Sociolinguistique du contact : Dictionnaire des termes et concepts*. Lyon : ENS Éditions.
- Cain, A. (1988). Enseignement et apprentissage de la civilisation au cours de langue dans le second cycle : tentative de légitimation d'une approche. Dans A. Cain (dir.), *L'Enseignement de la Civilisation (langues vivantes, second cycle)* (p. 11-27). Paris : Institut National de Recherche Pédagogique.
- Charlot, M. (1996). L'approche de la civilisation dans les études anglaises. Dans S. Dunis (dir.), *Le Pacifique ou l'Odyssée de l'Espace : bilan civilisationniste du grand océan*. Paris : Klincksieck.
- Coste, D, Moore, D et Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

- Crowley C. (2019). La Reconstruction de la « civilisation britannique » : Bilan d'une pratique. *Revue Française de Civilisation Britannique*, 24(1). Disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/rfcb/2749>. Récupéré le 3 janvier 2021.
- Cuq, J. P. et Gruca, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presse Universitaire de Grenoble, Collection FLE.
- Delcroix, A. (2019). Contextualisation didactique : un concept en tension ? *Contextes et Didactiques*, 14. Disponible en ligne : <https://journals.openedition.org/ced/1295>. Récupéré le 3 janvier 2021.
- Delcroix, A., Forissier, T. et Anciaux, F. (2013). Vers un cadre d'analyse opérationnel des phénomènes de contextualisation didactique. Dans F. Anciaux, T. Forissier et L. F. Prudent (dir.), *Contextualisations didactiques : approches théoriques* (p. 141-185). Paris : L'Harmattan.
- Galisson, R. (1988). Cultures et lexicultures. Pour une approche dictionnaire de la culture partagée. *Cahiers de linguistique hispanique médiévale*, 7. Disponible en ligne : <https://doi.org/10.3406/cehm.1988.2133>. Récupéré le 3 janvier 2021.
- Garbaye, R. et Leydier, G. (2019). Introduction : Les Enjeux de l'interdisciplinarité en civilisation britannique. *Revue Française de Civilisation Britannique*, 24(1). Disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/rfcb/2738>. Récupéré le 01 mai 2019.
- Guerlain P. (2000). Malaise dans la civilisation ? Les études américaines en France. *Revue française d'études américaines*, 83, 13-27. Disponible en ligne : <https://www.jstor.org/stable/20874662>. Récupéré le 3 janvier 2021.
- Hidair, I. (2010). Manuels scolaires et traite négrière, quelles places dans nos enseignements ? Dans R. Ailincăi et T. Mehinto (dir.), *Pratiques éducatives dans un contexte multiculturel. L'exemple plurilingue de la Guyane, Vol. 2* (p. 193-204). Guyane : Scérén, CRDP.
- Leclerc, C., Bourassa, B., Picard, F. et Courcy, F. (2011). Du groupe focalisé à la recherche collaborative; avantages, défis et stratégies. *Recherches Qualitatives*, 29(3), 145-167.
- Leydier, G. (2004). The Jack of All Trades, the Master of One. *Babel*, 9, 7-20. Université de Toulon.
- Martinez, P. (2017). *La Didactique des langues étrangères*. Paris : PUF.
- Leylaverigne, J et Parra, A. (2010). La culture dans l'enseignement apprentissage d'une langue étrangère. *Zona Proxima, Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, 13. Disponible en ligne : <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewArticle/98/4729>. Récupéré le 3 janvier 2021.
- Morgan, D. L. (1996). Focus Group. *Annual Reviews Sociology*, 22, 129-152.
- North, X. (2014). Le français, face à l'anglais « lingua franca. *Sociolinguistica*, 28(1). Disponible en ligne : <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/soci-2014-0005/html>. Récupéré le 8 juin 2021.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Techniques* (3 ed.). Thousand Oaks : Sage Publications.
- Poirier, F. (1983). L'Objet civilisation. *Les Langues Modernes*, 2-3. Disponible en ligne : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k9691903d?rk=85837;2#>. Récupéré le 3 janvier 2021.
- Poirier, F. (1986). Travail manuel et civilisation. *Les Langues Modernes*, 4-5. Disponible en ligne : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k9691909w?rk=85837;2>. Récupéré le 3 janvier 2021.
- Poirier, F. (1988). Les stéréotypes. Dans A. Cain (dir.), *L'Enseignement de la Civilisation (langues vivantes, second cycle)* (p. 29-45). Paris : Institut National de Recherche Pédagogique.

- Porcher, L. (1994). L'enseignement de la civilisation. *Revue française de pédagogie*, volume 108. Disponible en ligne : <https://doi.org/10.3406/rfp.1994.1251>. Récupéré le 3 janvier 2021.
- Portet, P. (1999). Notes sur l'enseignement de l'histoire de La Réunion ; programmes et manuels scolaires de 1844 à 1995. *Revue historique des Mascareignes, 1*. Disponible en ligne : <https://www.cresoi.fr/Revue-des-Mascareignes-no1-1999>. Récupéré le 3 janvier 2021.
- Rossignol, M.-J. (2000). Quelle(s) discipline(s) pour la civilisation ? *Revue française d'études américaines, Civilisation américaine : problématiques et questionnements, 83*. Disponible en ligne : <https://www.jstor.org/stable/20874661>. Récupéré le 20 décembre 2019.
- Sauvage-Luntadi, L. et Tupin, F. (2012). La situation professionnelle au cœur de la situation d'enseignement-apprentissage. *Revue Phronesis, 1*(1), 102-117. Disponible en ligne : <https://doi.org/10.7202/1006488ar>. Récupéré le 3 janvier 2021.
- Sergeant, J.-C. (2004). Quelle légitimité pour la civilisation ? *Babel, 9*, 21-28.
- Tardieu C. (2014). *Notions-clés pour la didactique de l'anglais*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.
- Thomières, D. (1986). L'anglais. *Les Langues Modernes, 1*. Disponible en ligne : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k9691906n/f51.item#> . Récupéré le 14 juin 2021.
- Vitoux P. (2004). Civilisation et littérature. *Babel, 9*, 83-94).
- Weaver, G. (1981). Understanding and Coping with Cross-cultural Adjustment Stress. Dans G. Weaver (dir.), *Culture, Communication and Conflict: Readings in Intercultural Relations*. New York : Simon & Schuster Publishing.
- Zarate, G. (1986). Objectifs et savoir-faire pour interpréter une culture étrangère. *Les Langues Modernes, 4-5*. Disponible en ligne : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k9691909w?rk=85837;2>. Récupéré le 3 janvier 2021.

Documents institutionnels

- Arrêté n°895 CM du 12 juin 2014 portant création, organisation et fonctionnement de la direction générale de l'éducation et des enseignements (DGEE). (2014). JOPF n°48, 17 juin. Disponible en ligne : <http://lexpol.cloud.pf/LexpolAfficheTexte.php?texte=442386>. Récupéré le 23 février 2020.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Les Éditions Didier.
- Délibération n°87-14 AT du 29 janvier 1987 portant création de la direction du enseignements secondaires. (1987). JOPF n°7, 12 février. Disponible en ligne : Récupéré le 23 février 2020 de <http://lexpol.cloud.pf/LexpolAfficheTexte.php?texte=179858>
- Délibération n°88-145 AT du 20 octobre 1988 portant création des établissements publics territoriaux d'enseignement du premier et second cycle du second degré. JOPF n°44, 3 novembre. Disponible en ligne : <http://lexpol.cloud.pf/LexpolAfficheTexte.php?texte=179993&idr=130&np=6>. Récupéré le 23 février 2020.
- Lettre de rentrée 2019-2020 (2019). Ministère de l'éducation, de la jeunesse et des sports, PF, 5 août. Disponible en ligne : <https://www.education.pf/wp-content/uploads/2019/08/LETTRE-DE-RENTREE-2019-2020.pdf> Récupéré le 3 janvier 2021.

- Loi n°2004-193 du 27 février 2004 complétant le statut d'autonomie de la Polynésie française. (2004). JORF n°52, 2 mars. Disponible en ligne : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000798634>. Récupéré le 23 février 2020.
- Loi n°84-820 du 6 septembre 1984 portant statut du territoire de la Polynésie française. (1984). JORF, 7 septembre. Disponible en ligne : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000320666&categorieLien=cid>. Récupéré le 23 février 2020.
- Loi du Pays n°2017-15 du 13 juillet 2017 relative à la charte de l'éducation de la Polynésie française. (2017). JOPF n°47, 13 juillet. Disponible en ligne : <http://lexpol.cloud.pf/LexpolAfficheTexte.php?texte=489220>. Récupéré le 23 février 2020.
- Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4). Arrêté du 9 novembre 2015, J.O. du 24 novembre 2015. BO spécial n°11 du 26 novembre 2015. Disponible en ligne : <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special11/MENE1526483A.htm>. Récupéré le 3 janvier 2021.
- Programmes scolaires des enseignements commun et optionnel de langues vivantes des classes de première et terminale des voies générale et technologique. Arrêté du 17-1-2019 publié au BO spécial n°1 du 22 janvier 2019. Disponible en ligne : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/SP1-MEN-22-1-2019/70/3/spe585_annexe2CORR_1063703.pdf. Récupéré le 3 janvier 2021.
- Programme limitatif pour l'enseignement de spécialité de langues, littératures et cultures étrangères et régionales en classe de première pour les années scolaires 2019-2020 et 2020-2021 – anglais. Arrêté du 17 janvier 2019 publié au J.O. du 20 janvier 2019, BOEN spécial n°1 du 22 janvier 2019. Disponible en ligne : https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=142226. Récupéré le 3 janvier 2021.
- Programme limitatif pour l'enseignement de spécialité de langues, littératures et cultures étrangères et régionales - anglais en classe terminale pour les années scolaires 2020-2021 et 2021-2022. Arrêté du 17 janvier 2019 publié au J.O. du 20 janvier 2019, BOEN spécial n°1 du 22 janvier 2019. Disponible en ligne : <https://www.education.gouv.fr/bo/20/Hebdo21/MENE2009183N.htm>. Récupéré le 3 janvier 2021.
- Ressources pour les langues vivantes. Éduscol. Disponible en ligne : <https://eduscol.education.fr/cid100364/ressources-pour-les-langues-vivantes-aux-cycles-2-3-et-4.html>. Récupéré le 3 janvier 2021.
- Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Décret n°2015-372 du 31 mars 2015, J.O. du 2 avril 2015, BO n°17 du 23 avril 2015. Disponible en ligne : <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo17/MENE1506516D.htm> Récupéré le 3 janvier 2021.