# L'enseignement de l'histoire-géographie à La Réunion

## Entre adaptations des programmes et contextualisation des pratiques

Sylvain Genevois & Pierre-Éric Fageol

Université de La Réunion, Laboratoire ICARE (EA 7389), France

**Résumé :** Dès la fin des années 1990, des revendications se font jour autour d'une reconnaissance des réalités locales insulaires d'outre-mer. Faisant suite à la loi sur l'outre-mer, une réflexion est menée sur le cadre de référence à prescrire pour les contenus d'enseignement en histoire et en géographie du second degré. Ce chapitre traite des tensions entre le cadre de référence que constituent les adaptations de programmes d'histoire-géographie dans les DROM (mises en place à partir des années 2000) et les pratiques déclarées par les enseignants. Nous nous appuyons ici sur le cadre de référence du «curriculum caché» tel que défini par Perrenoud (1993) et Apple (2004), et discuté par Barthes & Alpe (2013). Tout en empruntant aux travaux de sociologie du curriculum, nous inscrivons la présente recherche dans le cadre d'une analyse didactique des pratiques enseignantes. Nous faisons l'hypothèse de l'émergence d'un cadre autonome de référence autour des pratiques dans lesquelles s'immisce une demande sociale de plus en plus forte. Des ambiguïtés, voire des contradictions semblent apparaître entre des savoirs de référence définis par les programmes et d'autres formes de référentialité liées au contexte réunionnais, voire indiaocéanique. Intégrer des éléments de contextualisation dans le cadre d'une réflexion didactique ne semble pas aller de soi. Si le sens des énoncés didactiques dépend du contexte, cela suppose de définir la nature des contextes convoqués et leur remise en cause.

**Mots-clés :** adaptations de programmes, contexte ultramarin, curriculum adapté, curriculum caché, pratiques enseignantes, La Réunion.

## 1 Introduction

L'idée selon laquelle il est besoin d'adapter l'enseignement dans les territoires ultramarins, de manière à répondre aux attentes et aux spécificités des populations qui y vivent, ne date pas d'aujourd'hui. Le Rapport sur « *L'Adaptation de l'Enseignement dans les Colonies* » publié en 1931 (analysé dans le chapitre introductif de cet

ouvrage) présentait un premier état de l'oeuvre scolaire entamée par la République française dans son empire colonial, avec quelques tentatives timides pour ne plus enseigner « *Nos ancêtres les Gaulois* » auprès des peuples colonisés. Dans la pratique, les enseignants avaient déjà commencé à adapter leurs contenus et leurs méthodes, comme en témoigne par exemple le manuel publié dès 1909 par Paul Hermann, instituteur à La Réunion. En 1963, Jean Defos Du Rau *& al.* publiaient à leur tour un manuel de géographie « *partant de l'étude du milieu local de l'élève pour élargir ensuite son horizon* » et lui faire découvrir le « *vrai visage de la Réunion* » et les « *îles sœurs* » que constituent la Guadeloupe et la Martinique.

Il faut néanmoins attendre le début des années 2000 pour qu'une loi introduise des adaptations des programmes d'histoire et de géographie dans les Départements et Régions d'Outre-Mer (DROM). C'est par la même loi de 2000 que l'enseignement du créole est reconnu officiellement et enseigné comme langue régionale. Ces adaptations de programme interrogent à la fois le sens et la légitimité des savoirs prescrits (Apple, 2004) et leur médiation au sein de la communauté scolaire (Chambarlhac, 2016). Si les pratiques enseignantes avaient très largement anticipé ce nouveau cadre de référence (Bourlaud, 1999), son institutionnalisation prétend répondre aux spécificités d'enseignement des outre mers (Lucas, 2005) dans un cadre de programmes qui restaient cependant strictement centrés sur des problématiques nationales. Les amendements successifs apportés par la suite à ces adaptations ont permis d'élargir les débats à des questions identitaires et ont ouvert la brèche à une remise en cause de la *doxa* nationale (Fageol, 2015).

Les effets de contextualisation d'un curriculum dit « adapté » à la situation ultramarine mettent en évidence les logiques complexes d'ajustements des références programmatiques. Notre objectif est d'analyser les tensions entre le cadre de référence que constituent les adaptations de programmes dans les DROM et les pratiques déclarées par les enseignants. Nous nous appuyons ici sur le cadre de référence du « curriculum caché » tel que défini par Perrenoud (1993) et Apple (2004), et discuté par Barthes & Alpe (2013). Tout en empruntant aux travaux de sociologie du curriculum, nous inscrivons la présente recherche dans le cadre d'une analyse didactique des pratiques enseignantes. Nous faisons l'hypothèse de l'émergence d'un cadre autonome de référence autour des pratiques dans lesquelles s'immisce une demande sociale de plus en plus forte. Des ambiguïtés, voire des contradictions semblent apparaître entre des savoirs de référence définis par les programmes et d'autres formes de référentialité liées au contexte réunionnais voire indiaocéanique.

Aucune évaluation n'a été véritablement conduite sur la mise en oeuvre de ces adaptations dans le contexte réunionnais. Notre tâche a consisté d'abord à dresser un bilan de ces « programmes adaptés » sur la période 2000-2017. Un questionnaire d'enquête a été proposé en vue d'appréhender les pratiques et les représentations des enseignants. Nous présentons tout d'abord le cadre théorique élaboré pour cette recherche. Puis nous analysons les principaux résultats de notre questionnaire d'enquête. Enfin nous discutons des résultats au regard des tensions entre adaptation et contextualisation du curriculum.

## 2 Présentation du cadre théorique de la recherche

### 2.1 Des références à la référentialité : pour une prise en compte du « *curriculum caché* » et de la contextualisation

Avant de présenter le cadre méthodologique de notre enquête, il convient de présenter les principaux éléments du cadre théorique que nous avons souhaité mettre en place pour ce projet de recherche. Comme le rappellent Barthes et Alpe (2013), le curriculum peut être défini comme « *un ensemble de contenus formels, explicites et hiérarchisés* ». Il implique une sélection et une hiérarchisation des savoirs scolaires. Les choix liés au curriculum constituent un enjeu politique majeur dans la mesure où ils résultent d'une demande sociale et politique relayée par des instances institutionnelles ou des groupes d'intérêt. C'est tout l'enjeu du curriculum caché qui « *relève d'une sélection de savoirs socialement construits et doit être interprété comme partie prenante d'un processus idéologique* » (*id.*). Le poids du contexte est important pour comprendre la mise en place de ces programmes adaptés. Rappelons que ceux-ci découlent du 150$^{e}$ anniversaire de l'abolition de l'esclavage (1998) et de la fièvre mémorielle associée à cet événement. Sans être vraiment nouvelle, la place de la mémoire et de l'identité au sein de l'enseignement de l'histoire-géographie constitue une question récurrente dans les territoires ultramarins, mais également en métropole dans le cadre des *postcolonial studies*. Elle débouche sur la question plus large de la « *fabrique des savoirs scolaires* » en histoire-géographie. Les conditions d'élaboration du curriculum formel ont été étudiées principalement du point de vue de la sociologie du curriculum (Forquin, 2008 ; Legris, 2010 ; De Cock, 2016). Pour notre part, il nous semble important d'interroger le curriculum également sous un angle didactique qui puisse accorder une véritable place à la contextualisation.

Comme l'a montré Chevallard (1991), pour être enseigné et enseignable, tout savoir doit être auparavant dépersonnalisé et décontextualisé avant d'être recontextualisé au sein de l'institution scolaire et de la classe. Chevallard met l'accent sur le risque de ne prendre en compte que la transposition interne à l'intérieur de la sphère scolaire. Pour lui, la transposition externe qui intervient en amont et hors de la classe doit aussi être prise en considération, même si elle échappe largement à l'enseignant. La transposition externe pose la question des « savoirs à enseigner » mais plus encore celle des savoirs de référence, des pratiques de référence et des valeurs de référence auxquels l'enseignant lui-même ne peut échapper car ceux-ci appartiennent plus largement à la sphère sociale et non exclusivement à la sphère scolaire. Enseigner en contexte ultramarin où les contextes linguistique (langue créole), historique (héritage colonial) et géographique (insularité) diffèrent nettement de la métropole oblige, de fait, à mettre en place un enseignement contextualisé.

Cette prise en compte du contexte n'est pas forcément reconnue par les didacticiens plus portés à appréhender des situations types et à dégager des invariants au sein des enseignements-apprentissages. Pourtant, il nous semble important d'interroger la contextualisation à l'aune de la référentialité des enseignants, comprise comme cadre de pensée et d'action. La question d'un enseignement adapté ne se pose d'ailleurs pas uniquement dans le contexte des territoires d'outre-mer : tout enseignement est de fait contextualisé en référence à des pratiques sociales, à des situations et à un

type de public. Contextualiser, c'est donc adapter en permanence les contenus et les méthodes au public scolaire, mais surtout au contexte culturel du territoire où intervient l'enseignant. Nous faisons ainsi nôtre l'idée que la contextualisation est définie comme l'ensemble des processus par lesquels le sujet en contexte construit son milieu (Bru, 1991), et les processus « *qui désignent les relations interactives entre l'enseignant agissant et le contexte* » (Marcel, 2002 : 105).

La notion de contexte est interprétable et utilisable de façon extrêmement variée, contradictoire, ambigüe. Pour Blanchet (2016), le contexte n'est pas un donné, mais plutôt un construit relevant de pratiques, de valeurs, de représentations. Dans ce cadre, contextualiser ne se limite pas à « mettre en contexte », c'est-à-dire « *à (re)situer un phénomène ou un ensemble de phénomènes dans un contexte donné, qui lui reste extérieur, dont on l'a extrait et dans lequel on le réinsère éventuellement après observation* » mais relève au contraire d'un assemblage conscient -une contexture [1]- de variables diverses donnant sens au sujet. La question de la spécificité des contenus d'enseignement selon le contexte d'exercice s'inscrit en partie dans ce raisonnement. Cette question ancienne s'appuie aujourd'hui sur l'idée d'une régulation sociale des directives prescrites par l'institution et une remise en cause du modèle jacobin uniformisant. Si la vocation socialisante sous-jacente n'est guère explicite, les adaptations de programmes interrogent sur la spécificité ultra-marine supposée et la focalisation interne qui en découle. C'est en partie autour de ces questions que se greffent les représentations des acteurs autour de ces programmes et de leur mise en œuvre. Le chantier de la contextualisation des enseignements reste donc à ouvrir, à moins de considérer que le prescrit fasse consensus.

### 2.2 Cadre méthodologique et résultats de l'enquête

Le public visé concernait les enseignants du second degré. L'enquête pourrait par la suite être étendue au cycle 3 (dans la logique du lien renforcé entre école primaire et collège) et à d'autres territoires ultramarins pour lesquels il ne semble pas y avoir eu de bilan de ces adaptations. Le questionnaire d'enquête a d'abord été testé et validé localement auprès d'une dizaine d'enseignants puis mis en ligne sur Internet d'avril à juin 2017. L'information auprès des enseignants d'histoire-géographie-EMC a été relayée par le corps des inspecteurs (IPR et IEN 2D) sur le site de l'académie, par le réseau de l'APHG et par l'ESPE de La Réunion.

Le questionnaire comportait 15 questions et demandait de 10 à 15 mn pour être complété. Les questions portaient principalement sur la connaissance et la mise en œuvre des adaptations de programmes, les thèmes abordés, les ressources pédagogiques mobilisées, les bénéfices repérés et les problèmes rencontrés. Ce questionnaire comportait également des questions ouvertes afin de permettre aux enseignants de donner un avis personnel et de s'exprimer sur les nouvelles adaptations parues en 2017 (*BO* n° 11 du 16 mars). 298 enseignants ont répondu à l'enquête sur 988 professeurs recensés par les instances académiques en 2017, soit un échantillon d'environ 30% par rapport à la population mère. Parmi ces 298 répondants, 52% sont issus de collège, 20,5% de lycée général ou technologique et 27,5% de lycée professionnel. Le profil des répondants

1. La *contexture* renvoie à l'idée de tissage, d'entrelacement, d'assemblage d'éléments qui doivent être organisés.

témoigne d'une expérience déjà ancienne puisque les trois-quarts enseignent depuis plus de dix ans, dont 41,3% depuis plus de 20 ans. Ils ne sont que 12,8 % avec moins de 5 ans d'expérience dans une académie qui reste relativement attractive et difficile à obtenir comme premier lieu d'affectation.

Publiées quelques mois avant l'enquête, les nouvelles adaptations de 2017 semblent encore peu connues des enseignants (36,9%), malgré les relais institutionnels ayant permis leur médiatisation. Globalement, les programmes adaptés sont davantage mis en œuvre en collège qu'en lycée (59,8% contre 40,2%), ce qui semble témoigner d'une propension plus forte à partir de l'espace proche en collège et de thématiques plus facilement transposables dans le contexte indiaocéanique à ce niveau d'enseignement. Les deux niveaux de classe privilégiés sont la Quatrième et la Troisième (45% des répondants pour chacune). La Terminale (21,7% des répondants) et la Sixième (24,2%) sont les classes les moins propices à la mise en œuvre des adaptations, en raison du fait qu'il s'agit de classes à examen ou que le contenu du programme ne s'y prête pas.

Les résultats de l'enquête (Genevois, Fageol, 2017) donnent des tendances générales que précisent certains verbatims autour des pratiques déclarées sur les adaptations de programmes qui globalement semblent faire sens auprès des enseignants. Une enquête qualitative auprès d'un échantillon ciblé d'enseignants ayant répondu à l'enquête viendra préciser, dans l'année en cours, les modalités de mise en œuvre de ce curriculum adapté.

## 3 Des pratiques déclarées autour des adaptations : présentation et analyse des résultats d'enquête

### 3.1 Quand le cadre de référence semble faire sens

Les programmes adaptés ne sont qu'une trame à partir de laquelle les enseignants procèdent à une reconstruction, selon leur propre entendement, des contenus de référence. Sur les 232 réponses permettant un recodage en catégories, près des trois-quarts des répondants (74,1%) émettent ainsi un avis globalement positif sur ces adaptations de programmes. La parité entre histoire et géographie semble à peu près respectée avec un léger avantage pour la géographie (54,4% contre 45,6%). En histoire, le thème le plus traité dans le cadre des adaptations est celui de la traite et de l'esclavage (81,3% des répondants), puis l'étude du fait colonial (51,3%) suivi de l'exploration et de la découverte du monde par les Européens (49,6%). Ce sont là des thèmes à forte charge mémorielle, en tous les cas inscrits dans l'histoire spécifique de La Réunion. En géographie, viennent tout d'abord les enjeux d'aménagement (68,8% des réponses) et l'étude d'une région ultrapériphérique (64,2%), puis l'étude de l'espace proche (58,3%) et l'insularité (48,3%). L'intégration régionale au sein de l'océan Indien occupe une place moindre (25,4%). Ces thématiques constituent surtout des entrées privilégiées pour les programmes de collège et corroborent nos observations concernant une application plus forte des programmes adaptés en classes de quatrième et de troisième.

Les arguments avancés par les enseignants témoignent de préoccupations à la fois pédagogiques et culturelles. En effet, la possibilité de partir du vécu des élèves (84,6%) et l'opportunité de valoriser l'histoire locale (81,2%) sont les deux premiers bénéfices

retenus par les répondants. Ces résultats semblent montrer qu'il s'agit principalement d'illustrer l'histoire et la géographie par des exemples locaux en procédant parfois à des comparaisons à d'autres échelles (R13) et/ou « *analogie[s] pour étayer ou expliciter certains aspects d'une question* » (R243). De nombreux élèves n'ayant « *jamais quitté leur île* » (R169), certains enseignants considèrent que « l'environnement proche » permet de « *mieux visualiser* » (R298) les problématiques abordées, « *d'ancrer [notamment] la géographie dans le concret* » (R200) même si la comparaison entre « l'ici et l'ailleurs » (R104) demeure une constante. Parfois placée lors du lancement de chaque séance (R247-173), parfois menée à l'oral « *pour tenir compte de la diglossie* » (R10), cette démarche illustrative permet pour les enseignants concernés de valoriser « *la diversité des élèves, leurs origines diverses, leurs richesses* » (R126) mais témoigne également de la difficulté des enseignants à « régionaliser » (R30) leur contenu d'enseignement et à s'adapter « à la demande des élèves » (R127). Cette pratique semble pour certains d'autant plus nécessaire qu'ils peuvent être confrontés à des élèves « *vivant parfois dans des conditions de pauvreté extrême* » où se conjuguent des spécificités à la fois culturelles et langagières (R16).

Au-delà de l'approche illustrative, les études de cas sont régulièrement évoquées comme modalité privilégiée pour mettre en œuvre les adaptations de programmes. Que ce soit à l'échelle de La Réunion ou de l'océan Indien (R150), les études de cas constituent également pour certains enseignants une entrée possible pour éclairer l'ensemble des thématiques abordées dans les programmes nationaux (R149). C'est surtout le cas en géographie, où « les emboîtements d'échelles » (R113) et les réflexions engagées autour de « la proportionnalité » (R104) sont privilégiées par certains enseignants qui tiennent compte de « *l'éloignement, de l'exiguïté de La Réunion [qui] faussent la perception des espaces* » (R3). D'autres approches plus transversales sont également utilisées. Le recours à l'actualité locale (R83-88-258) permet d'engager une réflexion sur la réalité insulaire tout en procédant à « *sa mise en perspective* » (R115). C'est également le cas lors des « *sorties sur le terrain et des enquêtes dans l'espace et l'entourage proche* » (R16), tout comme l'utilisation de supports littéraires régionaux (R197). Si on peine à entrevoir le cadre de pratiques permettant l'utilisation de ce type de supports, certaines réponses préconisent leur déploiement au sein « des TPE » (R10) et « des EPI » (R197).

Viennent ensuite des arguments autour de la promotion du patrimoine (66,8%) et de la possibilité de valoriser l'espace proche (60,1%). L'opportunité de travailler sur la mémoire, sur les territoires ultramarins ou encore sur l'histoire régionale de l'océan Indien est relativement moins mise en avant mais chacune représente près de 50% des répondants. Parmi les bénéfices retenus en réponse ouverte, il s'agit de faire « connaître et comprendre [les] racines » des élèves (R25), « de ne pas oublier *"la petite histoire de La Réunion" dans la grande histoire du monde* » (R227), « *de bien faire voir que le"sort" [des élèves] dépend de celui du reste du monde* » (R296). *In fine*, les préoccupations pédagogiques semblent l'emporter sur les revendications culturelles et identitaires.

### 3.2 Quand le cadre de référence semble faire obstacle

D'une manière générale, les enseignants dressent des adaptations de programmes « un bilan généralement très positif car les élèves se montrent globalement plus motivés »

(R35). Ces adaptations sont toutefois perçues comme difficiles à mettre en œuvre alors qu'elles « semblent primordiales pour les élèves pour la connaissance de leurs racines et la compréhension de leur environnement » (R29). Rares sont finalement les enseignants à y voir un « bilan médiocre » (R52) qu'ils peinent à justifier en dehors du référencement aux programmes nationaux et aux contraintes des évaluations certificatives.

Une analyse croisée des données permet cependant de déceler un scepticisme ambiant quant à l'efficience des dispositifs d'adaptation (22,8% d'avis mitigé). De surcroît, la méconnaissance des dispositifs laisse entrevoir un désintérêt ou tout du moins un faible investissement personnel quant aux logiques curriculaires adaptées. Un tiers à peine des répondants (32,9%) savent ainsi que les premières adaptations datent de l'année 2000. La proportion n'est guère plus forte (36,6%) parmi ceux qui ont plus de 20 ans d'expérience. Cette méconnaissance est d'autant plus renforcée si l'on tient compte du taux de non-réponses (27,5%) sur ce point de l'enquête. Parmi les enseignants déclarant connaître ces adaptations, certains affirment ne pas les appliquer laissant ainsi planer le doute sur la réalité de leur perception. Dans ce domaine, les classes de sixième (24,2%) et de terminale (21,2%) semblent les moins concernées. De même, le volume horaire assigné à ces adaptations reste modeste puisque 87,1% des enseignants interrogés y consacrent moins de dix heures par an. De fait, de nombreuses entrées thématiques suggérées par les adaptations passent à la trappe parmi lesquelles figurent la mondialisation, les risques naturels, l'industrie et le monde ouvrier au XIX$^{e}$ siècle, la décolonisation, la vie politique depuis 1945, les espaces géostratégiques maritimes ou encore certaines thématiques de l'éducation morale et civique.

La difficulté à transposer le prescrit dans le réel constitue le principal obstacle soulevé par les enseignants. Compte tenu du volume des adaptations, d'aucuns souhaiteraient l'abandon de certains thèmes des programmes nationaux, le principal écueil résidant dans le manque de ressources adaptées (60,7%). Les enseignants se plaignent ainsi de ne pas trouver de supports pédagogiques idoines (R14), de devoir construire leur propre support (R14) voire même d'être confrontés à des supports pédagogiques trop complexes pour les élèves (R101). De fait, les ressources du site académique ne sont que minoritairement utilisées (37,1%) à l'instar des documents d'accompagnement pédagogique finalement peu mobilisés (33,8%).

La dispersion des sources documentaires constitue un obstacle majeur. Parmi les ressources proposées en réponse ouverte (22 réponses) figurent ainsi des ressources personnelles (5), des documents diffusés par des organismes ou associations (4) tels le CRDP ou l'APHG, des plaquettes de musées (TAAF) ou des documents issus des Archives départementales (3), des informations recueillies par les élèves lors de sorties ou de visite sur le terrain (3), des publications scientifiques (2) ou des documents d'archives privées (1). C'est ainsi que certains enseignants se sentent seuls face à ces adaptations et « *tombent dans la "facilité des programmes nationaux"* » (R37). Quand ce n'est pas le manque de formation (R15-37-244) ou de motivation (R37), une part non négligeable des enseignants souligne leur manque d'intérêt pour ces questions (9,4%).

Leur méconnaissance de certains enjeux scientifiques indiaocéaniques les renforce dans cette tendance soulignant ainsi que l'on « *maîtrise parfois mieux ce qui est éloigné de nous* » (R40). Les thématiques adaptées ne sont pas pour autant considérées comme difficiles à traiter (7%), ni même perçues comme sensibles au regard des enjeux sociétaux réunionnais (5%). Le manque de temps pour les traiter (62,4%) génère l'idée que les enseignants ne font que les « survoler » (R14) face à des programmes considérés comme trop lourds qui les obligent à « *en rester à l'essentiel !* » (R260). Perçus de manière cumulative, les curricula ne sont nullement envisagés selon une perspective globale permettant de faire « *comprendre aux élèves le lien entre le programme national et ce programme adapté* » (R14). L'absence d'évaluation certificative prenant en compte les programmes adaptés (R244) renforce ce manque d'intérêt par rapport à l'examen (50,7%).

Au-delà des obstacles didactiques, le positionnement idéologique des enseignants interfère dans les pratiques. Si certains soulignent la trop faible part des adaptations pourtant nécessaires pour promouvoir « *un développement harmonieux* » (R52), le localisme à outrance dans une perspective identitaire est dénoncé parfois de manière virulente par une minorité de répondants. Pour certains, considérées comme « *une histoire qui se regarde le nombril* » (R54), peinant à se décentrer à l'échelle régionale (R78), les thématiques adaptées ne peuvent « *se substituer à l'approche nationale des programmes* » (R64). Pour d'autres, si « *la France est une République une et indivisible [...], en quoi La Réunion devrait-elle avoir une adaptation et pas la Corse ou la Bretagne ?* » (R212 et R25). Au-delà du ton parfois polémique, les enjeux identitaires sont clairement exposés dans un contexte ultra-marin où pour certains il n'y a « pas de spécificité en matière d'enseignement » (R118). Certes, « *il est important de connaître et de comprendre ses racines* » mais il ne s'agit aucunement de favoriser un « *sentiment d'appartenance à une partie du territoire plutôt qu'à sa cohésion d'ensemble* » (R25). Selon ces rares témoignages d'opposition, l'ouverture sur le monde est préférable à un « *ressassement sur l'environnement proche des élèves* » (R78).

Ces quelques perspectives interrogent le référentiel sur lequel s'appuient les enseignants pour mettre en œuvre les adaptations de programmes. L'univers subjectif de chaque enseignant est certainement plus prégnant lorsqu'il s'agit de transmettre des contenus sur l'environnement proche. En ce sens, les adaptations de programmes peuvent provoquer une plus grande part de subjectivité quant à leur interprétation et leur médiatisation en raison de ce référentiel subjectif. Les obstacles soulevés par les enseignants entrent pleinement dans cette logique d'un cadre de référence non partagé car pour certains incompris et pour d'autres inconcevable d'un point de vue éthique.

## 4 Discussion des résultats au regard des tensions entre « adaptation » et « contextualisation » du curriculum

### 4.1 Peut-on parler d'*adaptation* comme cadre de référence ?

Le choix des mots pour servir de cadre de référence n'est pas anodin. Il est en partie le reflet d'une mise en tension entre le cadre de référence et les pratiques sociales qui en découlent. En ce sens, déterminer ce qui doit être enseigné ne peut être considéré

comme une « opération tranquille » (Audigier, 2001) surtout dans le contexte des DROM où la pression sociétale altère quelque peu le poids de la doxa éducative nationale et permet de faire émerger des enjeux identitaires à forte consonance politique.

Dès la fin des années 1990, sous l'impulsion d'un collectif antillais, des revendications se font jour autour d'une reconnaissance des réalités locales insulaires d'outre-mer. Faisant suite à la loi sur l'outre-mer et à l'élan suscité après les commémorations sur l'abolition de l'esclavage en 1998 (Bourlaud, 1999), une réflexion est ainsi menée sur le cadre de référence à prescrire pour les contenus d'enseignement en histoire et en géographie du second degré. Souhaitant adopter une terminologie faisant consensus, les instances ministérielles entérinent l'idée d'une adaptation, seule capable de promouvoir « une citoyenneté plurielle » (Legris, 2010), tout en restant dans le cadre d'un référencement national. Si pédagogiquement, le terme d'adaptation renvoie à des enjeux majeurs autour de la démocratisation de la réussite, il semble avoir été employé de manière assez générique sans aucune référence à une quelconque ambition scolaire spécifique. Tout au plus peut-on parler d'aménagement pédagogique comparable aux adaptations mises en place pour l'apprentissage de la langue française en milieu plurilingue. La labellisation scientifique des contenus d'enseignement n'a cependant jamais été envisagée. Si la pression de certains lobbies a pu être opérationnelle, elle ne semble pas pour autant déboucher sur une réflexion plus aboutie sur le plan didactique. Les références de pratiques ont ainsi été privilégiées même si elles se sont plutôt limitées à des références de contrôle au regard du poids du corps des inspecteurs dans leur élaboration.

Les remaniements successifs autour des adaptations entre 2000 et 2017 ont progressivement délimité un cadre de pratiques de plus en plus éloigné des préoccupations politiques initiales. Les nouvelles adaptations publiées en 2012 et 2017 ont visé pour l'essentiel à les ajuster aux nouveaux programmes de collège-lycée parus entre 2008 et 2012 et à la réforme du collège de 2016. Elles ont surtout permis, au-delà d'un simple ajout ou substitution d'une thématique à une autre au sein du cadre national de référence, d'intégrer l'idée d'une contextualisation possible de certaines problématiques générales au contexte spécifique des DROM. Il convient en effet de bien distinguer les termes « adaptation » et « contextualisation » qui n'engagent pas les mêmes processus didactiques. Une adaptation suppose une modification des contenus, une transformation qui implique un ajustement et une appropriation spécifique car il s'agit d'établir une relation harmonieuse avec le milieu dans lequel vivent les élèves. La dimension identitaire n'est donc pas absente et met en corrélation l'appropriation des contenus avec les conditions de vie dans lesquelles s'insèrent les élèves (Fageol, 2015). Par bien des aspects, c'est autour de la reconnaissance ou non des spécificités des DROM que se greffent ainsi certains obstacles idéologiques dans la mise en œuvre des programmes adaptés. Les propos des enseignants plutôt opposés aux adaptations le confirment.

Les effets de contexte compris comme les influences d'éléments internes ou externes sur les processus d'apprentissage sont donc loin de faire l'unanimité de la part des enseignants. Ces derniers témoignent également de leurs réticences à remettre en cause un « récit du commun » (Létourneau, 2016) que les effets de la contextualisation sembleraient altérer. La prise en compte d'une histoire nationale revisitée par ses

marges ultramarines semble ainsi difficile à intégrer et interroge sur la norme de compréhension nécessaire pour toute mise en œuvre d'un cadre de référence.

### 4.2 Vers une contextualisation du didactique ?

Intégrer des éléments de contextualisation dans le cadre d'une réflexion didactique ne semble pas aller de soi. Cela renvoie pourtant aux enjeux soulevés par la didactique de la réception : « *En éducation, il devient nécessaire de parler de didactique de la réception au sens où il n'est pas de contenus d'enseignement sans contenus effectivement appris et où le curriculum formel enseigné n'a de valeur qu'en regard du curriculum intégré* ». Si le sens des énoncés didactiques dépend du contexte (premier objet de discussion), cela suppose de définir la nature des contextes convoqués (deuxième objet) et leur remise en cause (troisième objet).

Premier objet de discussion : la contextualisation ne modifierait pas les invariants « classiques » de la didactique mais les renforcerait. Selon ce point de vue, la contextualisation ne modifie pas la structure des énoncés didactiques mais renforce le potentiel heuristique en déconstruisant les catégories de l'énoncé didactique selon leur potentiel de réception pour mieux ensuite les reconstruire avec un sens plus efficient sur les pratiques réelles. Le prisme de la contextualisation constitue ainsi un levier à fort potentiel en termes de reconstruction – recomposition didactique. Le contexte peut donner du sens aux énoncés didactiques prescrits initialement par les programmes en les recontextualisant en fonction des situations d'enseignement-apprentissage. Ceci suppose d'établir les circonstances significatives définissant le contexte qui s'insèrent dans les objets didactiques adaptés. L'ensemble des éléments associés constituant le contexte produit des variations de sens sur l'objet didactique étudié et dépend de l'expérimentation qui est menée. Croire en une forme d'indétermination des contextes étudiés ne permet en quelque sorte que de faire émerger une structure peu en phase avec la réalité vécue par les acteurs de la situation analysée. Si le « *curriculum caché fait partie des concepts qui prétendent dévoiler l'envers du décor* » (Perrenoud,1993, p. 61), nous pouvons l'associer à notre perspective de contextualisation. En réalité, le curriculum caché n'est pas vraiment caché, il n'est que non-dit et/ou partiellement non pensé. Il se dévoile en partie lorsque l'on travaille sur les représentations que se font les acteurs du curriculum prescrit. Certes, cette ambition n'est pas nouvelle et les travaux déjà menés dans ce domaine laissent entrevoir des sentiments partagés sur la question.

Deuxième objet de discussion : la contextualisation permettrait de définir de nouvelles catégories de problèmes que la structure didactique initiale ne pourrait seule mettre en œuvre. Ceci suppose de définir une typologie des contextes entrant en résonance avec les représentations des enseignants. Françoise Armengaud a établi une typologie des contextes : le contexte circonstanciel (celui du monde réel), le contexte présuppositionnel (constitué de tout ce qui est présumé par les interlocuteurs, leurs croyances, leurs attentes, leurs intentions, etc.), le contexte interactionnel (celui de l'enchaînement des actes de langage), le contexte situationnel (qui suppose une culture partagée, socialement reconnue). Ceci montre la complexité d'une telle approche qui se révèle pourtant essentielle. Comme le souligne en effet Edgar Morin : « *On peut dire que ce qui est complexe relève d'une part du monde empirique, de l'incertitude, de*

*l'incapacité d'être certain de tout, de formuler une loi, de concevoir un ordre absolu. Il relève d'autre part de quelque chose de logique, c'est-à-dire de l'incapacité d'éviter des contradictions* ».

Troisième objet de discussion : pour nuancer le propos et problématiser les dangers d'une contextualisation à outrance, ne conviendrait-il pas de remettre en cause ou du moins de questionner la contextualisation ? Ainsi, l'efficacité de la contextualisation pédagogique semble prouvée en grande partie par son ouverture au dialogue et son éthique de l'altérité. Pourtant, des auteurs montrent qu'il existe des limites à la contextualisation. Véronique Castellotti en souligne certains travers. Elle pose la question du déterminisme en précisant que toutes les conceptions de la notion de contexte et la démarche de contextualisation sont figées et réifiantes au point d'inhiber la réflexion. Elles poseraient toutes « *des contextes comme des formes d'évidence et de transparence déterministes avec notamment une vision simpliste de cultures comme des objets homogènes, stables et stéréotypés qui sont utilisés pour analyser des situations de façon simpliste ou pour au mieux adapter ou au pire appliquer des outils didactiques dans de nouveaux contextes de façon tout aussi simpliste* » (Castellotti, 2014).

## 5 Discussion et conclusion

*In fine*, les résultats de l'enquête attestent surtout de la difficulté des enseignants à relier une problématique contextualisée aux réalités ultramarines à des considérations plus globales dont ils pensent pouvoir maîtriser les procédures de compréhension et donc d'apprentissage. L'analyse des programmes adaptés ne laisse pourtant aucun doute sur les finalités d'une culture partagée, certes revisitée mais bien adossée à un socle commun d'interprétation comme le suggère l'utilisation de repères annuels de programmation partant du programme national pour établir des adaptations de contenus. Les adaptations de programmes n'aboutissent donc pas à une modification substantielle des clés de compréhension du cadre de référence commun. Il s'agit finalement d'un choix plutôt politique qui interroge, pour les programmes d'histoire surtout, la fonction sociale du passé qui détourne parfois l'objet historique à des fins normatives. La sélection de certains événements au détriment d'autres permet de construire un modèle social spécifique et d'élaborer une mémoire de la continuité des expériences collectives selon une grille d'interprétation qui sert de postulat (Hobsbawm & Ranger, 2012). En ce sens, il s'agit bien d'une « invention de la tradition » afin d'établir une continuité avec un passé historique approprié à la vocation civique de nos disciplines.

## 6 Références

Barthes, A., & Alpe, Y. (2013). *Le curriculum caché du développement durable. Penser l'éducation.* Laboratoire CIVIIC, p. 101-121.

Apple, M.-W. (2004). *Ideology and Curriculum.* London : Routledge & Kegan Paul.

Blanchet, P. (2016). Contextualisations didactiques et didactologiques : questions en débat. Revue *Contextes et Didactiques*, *7*, 8-14.

Bourlaud, M. (1999). Enseigner l'histoire de la Réunion à la Réunion, l'exemple de la départementalisation au travers de la collecte de témoignages en milieu scolaire. *in 1946 : La Réunion département. Regard sur La Réunion contemporaine*. Paris : L'Harmattan, p. 351-354.

Castellotti, V. (2014). Contexte, contextualisation, cultures éducatives. Quels usages ? Pour quelles orientations de la recherche en DDL ? In S., Babault, M., Bento, L., Le Ferrec et V., Spaeth (dir.), Actes du colloque international *Contexte global et contextes locaux. Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues* (p. 111-124). Paris : Université Paris Sorbonne/FIPF.

Chambarlhac, V. (2016). D'où viennent les savoirs des élèves ? (p. 39-4). In F., Lantheaume, & J., Létourneau (dir.). *Le récit du commun. L'histoire nationale racontée par les élèves*. Lyon : PUL.

Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage.

De Cock, L. (2016). *Le fait colonial à l'école : genèse et scolarisation d'un objet de débat public, scientifique et mémoriel (des années 1980 à 2015) : essai de socio-histoire du curriculum*, thèse de doctorat sous la direction de F. Lantheaume. Université de Lyon 2.

Defos du Rau, J., Journaux, A. & Parisse, R. (1963). La Réunion, la France, le monde français : géographie à l'usage des cours moyens de la Réunion, Caen : Journaux.

Fageol, P.-É. (2015). Enseignement de l'histoire et construction identitaire en milieu indiaocéanique (p. 117-135). Rolland Y., Dumonteil J., Gaillat T & Tampoe V. (dir.), *Heritage and Exchanges. Multilingual and Intercultural Approaches in Training Context*. Colloque OSOI-CCLC-ICARE, 5-6 novembre 2014. Cambridge : *Cambridge Scholars Publishing*.

Forquin J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*, Rennes : PUR, 197 p.

Genevois, S. & Fageol, P.-E. (2017). *Etude sur les adaptations des programmes d'histoire-géographie à La Réunion – Rapport d'enquête réalisé auprès de 298 enseignants en juin 2017*. Archives ouvertes HAL (hal-01660391).

Legris, P. (2010). Les programmes d'histoire en France : la construction progressive d'une « citoyenneté plurielle" (1980-2010). *Histoire de l'éducation*, *126*, 121-154.

Lucas R. (2005). Le développement de la scolarisation à La Réunion : un cas d'école (p. 11-49). In A., Si Moussa (dir.), *L'École à la Réunion : approches plurielles*. Paris : Kathala.

Moniot, H. (1993). *Didactique de l'histoire*. Paris : Nathan.

Perrenoud, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché (p. 61-76). In J., Houssaye (dir.). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF.

Pourchez, L. (2014). Contextualisation de l'enseignement dans le premier degré à La Réunion. *Diversité*, 178, 49-56.