HAL
open science

Recueil d'un corpus des pratiques éducatives enseignantes et parentales en Polynésie française.

Rodica Ailincai, Antoine Delcroix

To cite this version:

Rodica Ailincai, Antoine Delcroix. Recueil d'un corpus des pratiques éducatives enseignantes et parentales en Polynésie française. : Présentation-bilan du projet PrEEPP. Contextes et Didactiques, 2017, Dix ans déjà ! Numéro spécial Regards croisés, 10, pp.61-88. hal-01966856

HAL Id: hal-01966856

https://hal.univ-antilles.fr/hal-01966856

Submitted on 12 Apr 2020

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.

Recueil d'un corpus des pratiques éducatives enseignantes et parentales en Polynésie française. Présentation-bilan du projet *PrEEPP*

Rodica AILINCAI[1] et Antoine DELCROIX[2]
[1] Laboratoire EASTCO[1], Université de la Polynésie française
[2] Laboratoire CRREF[2], ESPE de l'académie de Guadeloupe

Résumé

Cet article présente un projet dont le but était de réaliser une base de corpus des pratiques éducatives enseignantes et parentales dans le contexte socioculturel et linguistique de la Polynésie française. Se situant dans une approche interactionniste et écosystémique, la revue de littérature souligne, d'une part, les liens entre les pratiques éducatives parentales et l'adaptation scolaire de l'enfant et, d'autre part, l'importance de la prise en compte du plurilinguisme dans les interactions en classe. En termes de méthode, les pratiques effectives enseignantes et parentales ont été filmées, alors que les pratiques déclarées ont été recueillies par entretien semi directif. Le corpus a été transcrit avec le logiciel Elan, en utilisant le codage proposé par la convention ICOR. Les résultats annoncent la réalisation des 114 films et entretiens, dont 52 en classe et 62 en famille. Les discussions présentent une partie des analyses prévues pour ce corpus. Plusieurs publications ont été déjà réalisées. Les transcriptions seront mises à la disposition de la communauté scientifique, sur un site dédié au projet. Le projet a été réalisé dans le cadre d'un partenariat entre l'université de la Polynésie française, l'université des Antilles, le ministère de l'éducation de Polynésie française et avec le concours financier du ministère des Outre-mer et du vice-rectorat de la Polynésie.

Mots-clés

Corpus, pratiques effectives, pratiques déclarées, enseignants, parents, élèves.

Abstract

This article presents a project whose goal was to create a database of teaching and parenting educational practices in the socio-cultural and linguistic context of French Polynesia. The literature review, focused in an interactionist and ecosystem approach, underlines, on the one hand, the links between parental education practices and the child's school adaptation and, on the other hand, the importance of considering the plurilingualism in classroom interactions. In terms of method, actual teaching and parenting practices were filmed, whereas the declared practices were collected by semi-directive interviews. The corpus was transcribed with the Elan software, using the coding proposed by the ICOR convention. The corpus is constituted by 114 films and interviews, including 52 in class and 62 in family. The discussions present some of the analyzes planned for this corpus. Several publications have already been completed. The transcripts will be made available to the scientific community on a dedicated to the project. The project was realized in a partnership between the University of French Polynesia, the University of the Antilles, the Ministry of Education of French Polynesia and with the financial support of the French Ministry of Overseas and the Vice-Rectorate of Polynesia.

Keywords

Corpus, actual practices, declared practices, teachers, parents, students.

[1] Équipe d'Accueil Sociétés Traditionnelles et Contemporaines en Océanie (EA 4241).
[2] Centre de Recherches et de Ressources en Éducation et Formation (EA 4538).

1. Introduction

Le but de cet article est de présenter un projet de recherche dont l'objectif principal était la constitution d'un corpus représentatif de pratiques éducatives en milieu scolaire et familial sur l'ensemble du territoire de la Polynésie française, intitulé ***Pr**atiques **É**ducatives **E**nseignantes et **P**arentales en **P**olynésie française* (et identifié avec l'acronyme PrEEPP). La recherche en question est à la fois longitudinale, car elle s'étend sur plusieurs années, les enseignants et parents étant interviewés à des moments différents, et à la fois exploratoire car, à notre connaissance, c'est la première recherche de ce type sur le territoire de la Polynésie française.

Décrire et analyser les pratiques éducatives (enseignantes et parentales) dans les contextes où l'enfant évolue nous permettra de comprendre les dynamiques interactives actuelles et leur impact sur les apprentissages scolaires des enfants polynésiens. Par ailleurs, en précisant l'impact des styles éducatifs des adultes sur les apprentissages des enfants, les rôles et fonctions de la famille dans les différents contextes culturels et leur impact sur l'adaptation et les résultats scolaires, cette étude permettra de proposer des orientations pour la sensibilisation et la formation des parents et des enseignants dans le contexte plurilingue et pluriculturel spécifique de la Polynésie.

C'est ainsi que nous avons été amenés à formuler plusieurs questions de recherche dans le cadre de ce projet : Quelles sont les pratiques éducatives familiales dans les cinq archipels de la Polynésie française ? Quelles sont les pratiques enseignantes et les interactions en classe ? Existe-t-il une variabilité interactive selon le type d'activité (langues polynésiennes, anglais, mathématique, sciences) ? Ou encore, existe-t-il une variabilité selon le contexte linguistique et culturel ? Existe-t-il une variabilité interactive entre les différentes pratiques familiales, notamment entre les populations des cinq archipels ou encore entre les familles habitant le même archipel ? Les questions citées ont été synthétisées dans la problématique générale de projet suivante : dans quelle mesure la variabilité interactionnelle entre le contexte éducatif familial et le contexte scolaire pourrait-elle influencer l'adaptation scolaire de l'enfant polynésien ?

2. Considérations théoriques

De nombreuses recherches s'accordent sur le fait que les pratiques et les représentations éducatives des adultes pourraient être des variables intermédiaires entre le milieu social et l'adaptation scolaire de l'enfant. Ainsi, il y aurait une corrélation élevée entre développement et adaptation scolaire (Pourtois, 1979 ; Bloom, 1964). Nous présentons une revue de littérature succincte référant aux deux contextes interactions éducatifs, en famille et en classe.

2.1. Les interactions en famille et l'impact des pratiques éducatives parentales sur l'adaptation scolaire de l'enfant

Dans un examen récent de la littérature scientifique internationale concernant les pratiques et les représentations, Ailincai (2015) souligne que de nombreux auteurs s'accordent sur le fait que les déterminants majeurs des apprentissages fondamentaux et des troubles du comportement concernent les pratiques familiales (Khanna et Kendall, 2009) et les modes d'interaction parent-enfant (Weil-Barais et Lacroix, 2010). Par ailleurs, certaines recherches soulignent l'impact des pratiques éducatives parentales sur la réussite scolaire et le fait que les pratiques varient suivant le sexe des enfants (Anciaux, Delcroix et Alby, 2011 ; Deslandes et Cloutier, 2005). Pourtois (1979) note que les réalités familiales (comportements, attitudes,

traits de personnalité et potentiel intellectuel des parents, statut et environnement social) peuvent expliquer plus de 84% de la variance des acquisitions scolaires.

Plusieurs études se sont intéressées aux rapports entre le fonctionnement des sociétés traditionnelles et la présence de l'école au sein de ces sociétés. Les avis sont partagés : si certains auteurs soulignent le caractère culturellement inadapté de l'école, l'écart entre deux mondes, les problèmes liés à la langue (Erny, 1977 ; Mukene, 1988 ; Nyerere, 1972), la grande majorité constate les mérites de la scolarisation des enfants sur la diffusion des savoirs, des connaissances ; la conscientisation liée aux droits ; l'alphabétisation ; des informations utiles notamment liées à l'hygiène, à la santé, aux diverses techniques (etc.) (Kagitçibasi, 1996 ; Freire, 1974 ; Alby et Launey, 2007 ; Alby et Léglise, 2007 ; Grenand, 2000).

La description des pratiques éducatives parentales dans les contextes où l'enfant évolue, nous permettra, d'une part, de comprendre les dynamiques interactives actuelles et leur impact sur les apprentissages scolaires et, d'autre part, de proposer des orientations pour la sensibilisation et la formation des parents dans le contexte plurilingue et pluriculturel spécifique de la Polynésie. Si des études récentes ont fait état du plurilinguisme et de la prise en compte des langues locales dans les parcours scolaires, il n'y a pas à notre connaissance, d'études concernant les pratiques éducatives parentales et leur impact sur les résultats scolaires des enfants polynésiens. Or, le rôle et l'importance des liens entre les pratiques éducatives parentales et la réussite scolaire sont désormais clairement établis. Dans ce sens, on citera, entre autres, l'impact des styles éducatifs des adultes sur les apprentissages des enfants, les rôles et fonctions de la famille dans les différents contextes culturels et leur impact sur l'adaptation et les résultats scolaires, l'influence des représentations sur les compétences cognitives des enfants.

2.2. Les interactions en classe et les pratiques enseignantes

Le rôle des interactions dans le processus d'enseignement-apprentissage, amplement étudié ces dernières années, a inspiré un éventail de recherches soulignant notamment l'importance des interactions, qu'elles soient de tutelle ou entre pairs (Ailincai 2015). Piaget (1978), convaincu de l'importance d'autrui dans la stimulation de la pensée, situe le rôle sociocognitif de ce dernier dans un cadre de relations égalitaires. Les travaux de Doise et Mugny (1981), de Perret-Clermont (1996) et Perret et Bell (1991), à travers le concept de conflit sociocognitif, accordent un rôle essentiel à la collaboration entre pairs qui provoque des confrontations d'idées, générant la remise en cause de représentations. Vygotski, à travers la notion de zone proximale de développement, a pensé le rôle d'autrui dans une dissymétrie des compétences entre les partenaires (Vygotski, 1997). Bruner (1998) conceptualise le rôle joué par les interactions de tutelle dans le développement psychologique de l'enfant, en termes de mécanismes d'étayage. Les deux types d'interactions en classe (qu'elles soient de tutelle ou entre pairs) ont retenu notre attention, les hypothèses de recherche s'intéressant tout particulièrement à la variable liée au contexte *multi-pluri-culturel* polynésien.

Du côté des sociolinguistes, plusieurs publications ont interrogé la relation que l'école entretenait avec le plurilinguisme qui caractérise ce territoire (Nocus et al., 2014 ; Paia et Vernaudon, 2002 ; Vernaudon et al., 2014). Côté études anthropologiques, la thèse de Alì (2016) signale une inadéquation entre l'école française et les réalités polynésiennes : une non prise en compte des spécificités culturelles, un non accompagnement de l'enfant éloigné de son milieu, jusqu'à la fin de sa scolarité, etc. Ho-A-Sim, dans sa thèse doctorale (2004)

propose à partir d'une approche ethnologique un tableau des écarts culturels : d'une part, les valeurs scolaires et, d'autre part, les valeurs familiales. Son étude concerne trois groupes distincts de Guyane, les Kali'na, les Ndyuka et les Hmong, ces groupes se retrouvant, selon l'auteure, sur quelques valeurs communes (voir la colonne « valeurs familiales » du tableau 1).

Valeurs familiales	Valeurs scolaires
Valeurs communautaires	Valeurs individualistes
Famille élargie	Famille nucléaire
Mode de vie traditionnel	Mode de vie plutôt urbain
Savoir-faire (maîtriser une activité), savoir être	Savoir livresque, savoir être
Apprentissage du milieu	Apprentissage hors contexte
Mode de transmission indirect (imitation, observation)	Mode de transmission didactique
Élaboration de projets à court et à moyen terme	Stratégie de projets à long terme
Appréhension du temps inféodé aux tâches	Emploi du temps découpé en 1 ou 2 heures
Langue maternelle	Français
Attitude de respect et de soumission aux adultes	Respect sans soumission
Pas de regard direct face aux adultes	Regard direct
Pratiques magico-religieuses ou religieuses	Laïcité
Culture de tradition orale	Culture de tradition écrite
Autonomie pratique précoce (ex. enfant débrouillard)	Autonomie intellectuelle (ex. enfant déluré)

Tableau 1 : Tableau des écarts culturels (Ho-A-Sim, 2004 : 92)

Ces « écarts culturels » sont à questionner également sur le terrain de recherche qui est le nôtre. La thèse de Alì (2016) et les recherches de Saura (2008) nous fournissant déjà des éléments de réponse.

Aux éléments qui viennent d'être présentés – les constats des anthropologues et linguistes concernant l'incompatibilité école/contexte culturel et les résultats de certaines études référant aux représentations positives des élèves « autochtones » concernant l'école (Vernaudon et al. 2014) –, se rajoutent les résultats peu encourageants des élèves polynésiens aux évaluations, même si, par ailleurs, des « réussites paradoxales » sont de plus en plus rapportées (Dean, 2015). Ces constats parfois contradictoires, qui ont également été rapportés par Ailincai (2015) lors d'une recherche menée dans un autre contexte, la Guyane, rendent toujours d'actualité la problématique de l'adaptation scolaire des enfants fréquentant deux microsystèmes de développement très éloignés du point de vue des valeurs et de l'environnement. Notre corpus de recherche pourra certainement enrichir la réflexion et apporter des éléments de réponse supplémentaires à la question posée.

Le présent projet se différencie des précédents projets réalisés sur le territoire par l'objectif et la méthode de recueil des données. Si la majorité des études a procédé aux observations et entretiens, dans ce projet nous avons filmé les interactions en classe et en famille et nous envisageons une analyse comparative entre le contexte scolaire et familial, appartenant à des groupes socioculturels spécifiques.

Ces considérations nous ont amenés à formuler l'hypothèse que le style interactif familial influencerait le style interactif de l'élève en classe et affecterait son adaptation scolaire. La vérification de cette hypothèse demande dans un premier temps la réalisation d'un corpus de données dans le contexte scolaire et familial et, dans un deuxième temps, des analyses

comparatives fines, que nous allons suggérer plus loin dans ce même texte. Ainsi, le projet PrEEPP visait d'une part le recueil des pratiques éducatives effectives, c'est-à-dire les pratiques observées et filmées par les chercheurs et, d'autre part, le recueil des pratiques éducatives déclarées, c'est-à-dire les pratiques recueillies par le biais des entretiens compréhensifs. D'autres hypothèses, liées plus particulièrement aux disciplines observées, ont été formulées et ont déjà fait l'objet des analyses et des publications (Ailincai, Gabillon, Vernaudon, Paia et Alì, 2016). Quelques exemples sont présentés dans le chapitre 6, « Perspectives d'analyse(s) du corpus ».

3. Aspects logistiques généraux du projet

3.1. Cadre financier du projet

Le projet PrEEPP a reçu un avis favorable en comité de sélection national à l'appel à projets de recherche du ministère des Outre-mer du 17 juin 2014, bénéficiant ainsi du financement de l'État à hauteur de 35% TTC. Le reste du co-financement étant assuré par l'Université de la Polynésie française, l'Université des Antilles, la Direction générale de l'éducation et des enseignements (DGEE) de la Polynésie française et le Vice-Rectorat de la Polynésie française.

La première partie du projet, visant le recueil du corpus, s'est déroulée entre le mois de novembre 2014 et décembre 2016. Depuis, une seconde étape a été lancée, actuellement en cours, qui consiste dans la transcription des données vidéo, un processus long et fastidieux, mais nécessaire pour une meilleure exploitation et diffusion des données. En parallèle les premières analyses des données ont commencé. Un diagramme du projet faisant état du détail du déroulement des actions est présenté plus loin.

3.2. L'équipe de recherche

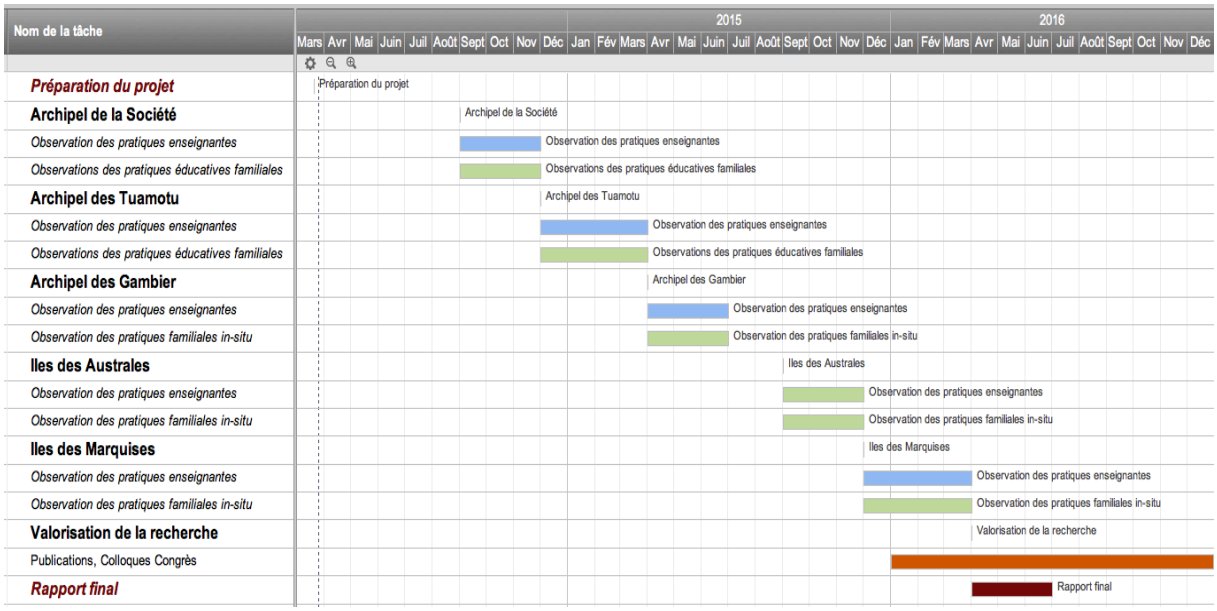
Les chercheurs participants au projet appartenaient au laboratoire EASTCO de l'Université de la Polynésie française et au laboratoire CRREF de l'université des Antilles Nous avons veillé à ce que dans chaque binôme il y ait un locuteur de langues polynésiennes (voir figure 1).

Mirose PAIA (locutrice de Réo), *EASTCO, Maître de conférences en Langues et Culture polynésiennes (section 15)*	• Rodica AILINCAI, *EASTCO, Maître de conférences en Sciences de l'éducation, section 70*
Edgar TETAHIOTUPA (locuteur de Réo), *DGEE, Docteur en antropologie (section 20) et Professeur des écoles*	• Zehra GABILLON, EASTCO, *Maître de conférences en Langues et littératures anglaises et anglo-saxonnes, section 11*
Ernest MARCHAL (locuteur de Réo), *EASTCO, IEN, Chargé de la promotion de l'enseignement des langues et culture polynésiennes dans le primaire*	• Antoine DELCROIX, CRREF, *Professeur des universités en didactique des mathématiques, section 26*
Bruno SAURA (locuteur de Réo), *EASTCO, Professeur des Universités en Civilisation polynésienne, (section 15 & section 20 -anthropologie)*	• Maurizio ALI, EASTCO, *Doctorant en Anthropologie, Éducation et Ethnicité en Amazonie française et en Polynésie*
Jacques VERNAUDON (locuteur de Réo), *EASTCO, Maître de conférences, Sciences du langage (section 7) et Langues et littératures orientales (section 15)*	• Eleda ROBO, CRREF, *Doctorante en sciences de l'éducation, Professeur certifié en didactique des mathématiques à l'IUFM de l'UPF*

Figure 1 : Organisation initiale des binômes selon la maîtrise d'une langue polynésienne

3.3. Organisation du recueil : les lieux et les périodes d'observation

Le recueil des données a été réalisé pendant deux ans, entre 2015 et 2016, au cours de plusieurs séjours, plus ou moins longs, sur les sites sélectionnés pour notre étude. Le diagramme de Gantt (cf. figure 2) présente le déroulement prévisionnel du recueil des données entre novembre 2014 et décembre 2016.



Légende :

observation des pratiques enseignantes
observation des pratiques familiales
valorisation de la recherche

Figure 2 : Diagramme du projet 2014 – 2016

Les missions dans les quatre autres archipels ont eu une durée d'environ deux semaines, avec parfois des retours, selon les besoins du projet, afin de compléter le corpus. Le recueil de corpus dans l'archipel de la Société, a été prévu sur toute la durée du projet, la majorité des écoles se trouvant dans les Iles Du Vent (voir figure 3).

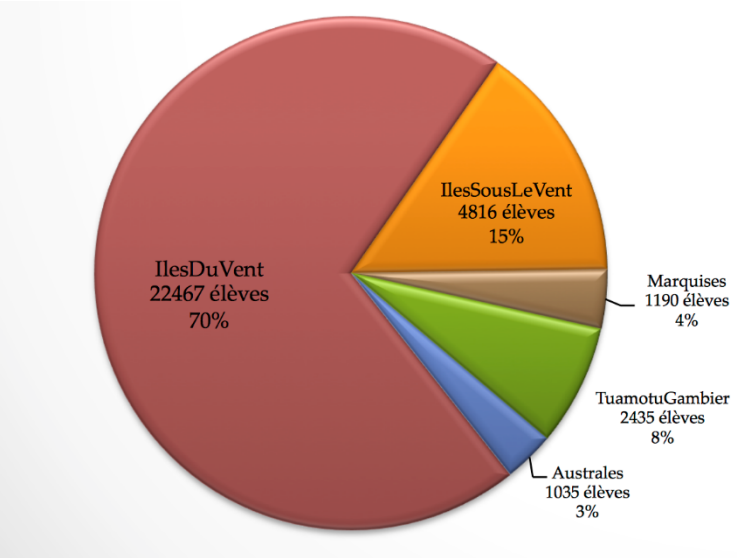


Figure 3 : Répartition géographique des élèves (Rapport DGEE, 2013)

Même si la majorité des élèves se trouve dans l'Archipel de la Société, une attention particulière a été accordée aux autres archipels pour au moins deux raisons : premièrement plusieurs études ont déjà été menées dans l'Archipel de la Société, notamment dans les îles de Tahiti et Moorea (Ailincai et al., 2016) et deuxièmement, les autres archipels offrent une diversité marquée par l'utilisation d'une langue locale, en plus du français et tahitien (paumotu, mangarévien, marquisien). Effectivement, en Polynésie française, environ 62% de la population parle l'une des principales langues polynésiennes. Dans certaines écoles les enseignants nous ont proposé spontanément une activité menée dans la langue maternelle de élèves (par exemple des mathématiques en langue rurutu, l'une des langues australes ; ou encore des sciences en 'eo enana Nord, langue du nord-marquisien).

Par ailleurs, les évaluations menées par la DGEE ont mis en évidence des fortes inégalités entre les résultats scolaires des établissements de Tahiti et ceux des autres îles, surtout des archipels plus éloignés, chose qui constitue un défi pédagogique pour la prise en compte de la diversité socioculturelle et linguistique de la population scolaire (rapport de la cour des comptes, 2016). L'objectif visant la collecte d'un corpus représentatif des pratiques éducatives sur l'ensemble du territoire, nous nous sommes proposés de couvrir les cinq archipels de la Polynésie française. Pour avoir un échantillon représentatif des pratiques éducatives, nous avons identifié dans chaque archipel des îles contrastées : une ou deux îles peuplées et avec des facilités de contact avec Tahiti et une ou deux îles isolées. La figure 4 donne un aperçu général de la répartition des classes observées dans l'ensemble de la Polynésie.

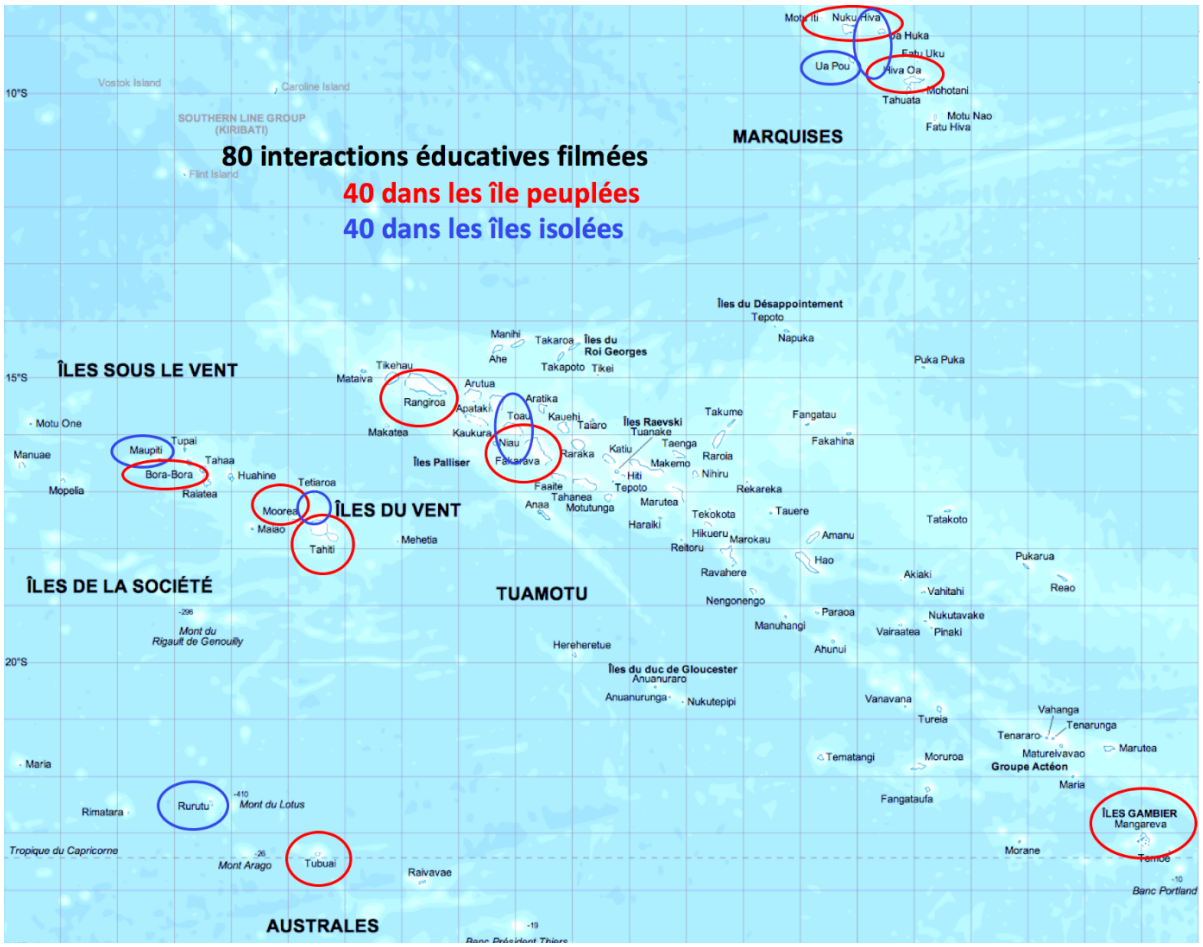


Figure 4 : Répartition des sites observés dans les 5 archipels, avec l'identification des îles peuplées (en rouge) et des îles moins peuplée (en bleu)

Ces caractéristiques, milieu peuplé et vallées isolées pouvaient se retrouver parfois sur la même île ; c'est le cas des écoles de Nuku Hiva (archipel des Marquises), de l'île Fakarava (Archipel de Tuamotu) et de l'île (archipel Gambier). Sur l'île de Tahiti ont été sélectionnées des écoles situées dans des endroits favorisés et défavorisés.

4. Méthodologie de recherche pour la réalisation du recueil de corpus

Les déplacements sur le terrain ont nécessité une phase importante de préparation. Avec l'aide de nos partenaires de la DGEE, nous avons sélectionné les îles, les écoles et nous sommes entrés en contact avec les directeurs des écoles.

4.1. Identification de la population de l'étude

La répartition de la population se caractérise par un regroupement autour de Papeete, les autres archipels, parfois très éloignés (Tuamotu, Gambier, Australes et Marquises), ayant une faible densité de population (environ 25% des élèves du primaire en 2012). En 2013-2014, l'année du démarrage du projet, l'enseignement primaire dans l'Archipel de la Société (îles du Vent et les îles Sous-le-Vent) regroupait (public et privé), un total de 31 998 élèves sur un total de 36 799 élèves dans l'ensemble de la Polynésie ce qui représentait 87% d'élèves du primaire (cf. tableau 2).

	Maternelle			**Primaire**			**Elémentaire**		
ARCHIPELS	Effectifs	Classes	Écoles	Effectifs	Classes	Écoles	Effectifs	Classes	Écoles
Australes				1 036	50	9			
Iles du vents	6 157	248	28	10 562	486	45	10 443	490	33
Iles sous le vents	345	13	1	3 903	184	28	578	27	3
Marquises				1 474	81	26			
Tuamotu Gambier				2 259	128	42	42	2	1
Total général	**6 502**	**261**	**29**	**19 234**	**929**	**150**	**11 063**	**519**	**37**

Tableau 2 : Récapitulatif général des écoles publiques et privés, des effectifs et des classes par archipel (année scolaire 2013-2014)

4.1.1. Choix des écoles et des classes d'élèves

Les observations ont été faites au cours de plusieurs séjours, plus ou moins longs, sur les sites sélectionnés pour notre étude. Sur ces sites ont été retenus les écoles disposant des classes de CM2, qui accueillent des élèves âgés entre 9 et 11 ans. Le tableau 3 présente les écoles sélectionnées et les périodes où les observations ont été réalisées.

Sur certains sites, en absence des classes de CM2, nous avons filmé des classes de CM1 ou des classes mixtes CM1 et CM2. Le choix de l'observation des classes de CM2 se justifie premièrement par la nécessité de la réduction des variables afin de conforter les analyses comparatives entre les différents sites. Effectivement des nombreux auteurs s'accordent sur le fait que les professeurs ajustent leur pratique enseignante selon les savoirs à enseigner et l'âge des enfants. Deuxièmement, les objectifs spécifiques de recherche (l'utilisation de l'approche EMILE – Enseignement d'une Matière Intégré à une Langue Étrangère ; ou encore l'enseignement d'une séance de géométrie) nécessitaient l'observation des classes de cycle 3 et plus précisément des classes de CM2. Troisièmement, ce projet se situait dans le prolongement d'autres projets ayant eu comme population les élèves de cycle 3, l'âge des élèves constituant une variable importante dans le cas des éventuels renvois et références entre les résultats.

Les archipels	**Période**	**Iles et écoles pour les enregistrements** **Noms des chercheurs**
Archipel de la Société	*Toute la période du projet de 2014 à 2016*	Îles du Vent, Tahiti : Écoles : Papeete - To'ata ; Paea – Tiapa ; Paea – Papehue ; Punaauia - Maehaanui **Chercheurs :** Jacques Vernaudon, Eléda Petit
Archipel des Tuamotu	*Novembre/décembre 2015*	**Ile : Rangiroa -** École : Avatoru et Tiputa **Ile : Fakarava -** École : Rotoava **Chercheurs :** Zehra Gabillon, Mirose Paia
Archipel des Gambier	*avril - juin 2015*	Écoles de Mangareva : Maputeoa **Chercheurs :** Zehra Gabillon, Edgar Tetahiotupa
Les Îles Australes	*avril - juin 2015*	Ile Rurutu : Avera ; Moerai Ile de Tubuai : Teina ; **Chercheurs :** Rodica Ailincai & Ernest Marchal
Les Îles Marquises	*Janvier/février 2016*	Ile de Nuku Hiva Écoles : Aakapa ; Hatiheu ; Taipivai ; Taiohae **Chercheurs :** Rodica Ailincai & Ernest Marchal

Tableau 3 : Synthèse des missions réalisée pour le recueil des données

4.1.2. Choix des enseignants dans les écoles identifiées

Afin de réduire les variables liées aux caractéristiques personnelles, ont été sollicitées les enseignants ayant eu la même formation, notamment à l'IUFM de Tahiti, ayant au moins cinq années d'expérience et étant âgés d'au moins 30 ans. Les autres critères de choix étaient liés au sexe (des hommes et femmes) et à la langue (tous les enseignants parlaient le français et le tahitien et maîtrisait l'anglais pour l'enseigner ; certains étaient locuteurs de la langue maternelle de l'île, autre que le tahitien). Les critères d'exclusion étaient : les professeurs contractuels, les professeurs n'ayant pas été formés à Tahiti.

4.1.3. Choix des parents

Les parents participant à l'étude devaient avoir un enfant dans l'une des clases observées. Ils étaient volontaires, ainsi que leur enfant. Les observations se sont déroulées en famille et/ou à l'école, les deux interactants étant en situation expérimentale (une activité à caractère scientifique, proposée par le chercheur). Les autres critères de choix étaient liés au sexe (des hommes et femmes), à la responsabilité éducative de l'adulte (parents ou personne responsable de l'enfant : grands-parents, tantes, etc.) et à la langue (étaient acceptés les parents locuteurs d'une autre langue que le français). Les critères d'exclusion étaient : un autre adulte qui n'avait pas l'autorité parentale (voisin, frère ou sœur, etc.).

4.2. Les situations étudiées

Si dans le cadre scolaire les élèves ont été observées dans le contexte classique d'une activité de classe au quotidien, il s'agissait dans le cadre familial d'une situation expérimentale, proposée par les chercheurs. La préférence pour la situation expérimentale en famille s'explique par l'un des objectifs spécifiques du projet, notamment l'étude des interactions éducatives à visée d'apprentissage, que nous avons nommées « épistémiques » (Ailincai, 2015), dans les deux contextes, scolaire et familial. Or, la réalité du terrain ne nous a pas permis l'observation de ce type d'interactions dans le cadre du quotidien familial, d'où la nécessité de déclencher les situations interactives épistémiques, parent-enfant.

Ce choix nous permettra premièrement une analyse comparative des interactions en classe et en famille et, deuxièmement, à un niveau plus micro, l'analyse comparative entre la conduite interactive en situation d'apprentissage d'un même élève, avec l'enseignante et avec ses parents. Afin de rendre possible cette dernière analyse, nous avons identifié (avec l'aide des enseignants), des parents qui acceptaient de participer à l'étude. Cela nous a permis d'observer plus particulièrement leurs enfants d'abord en interaction en classe, à l'aide d'une seconde caméra dirigée discrètement vers eux et, dans un second temps, ces mêmes enfants en interaction avec leur parent.

Toutefois, le contexte interactionnel naturel (pour la classe) et expérimental (avec le parent) pourrait constituer un des biais de la recherche, que nous allons souligner dans les limites de certaines analyses.

4.2.1. Les disciplines observées dans le cadre scolaire

Dans le cadre scolaire nous avons demandé aux enseignants de nous présenter, au choix, une activité dans l'un des quatre domaines disciplinaires suivants :

- la langue polynésienne enseignée à l'école[3] ;
- l'anglais langue étrangère ;
- les mathématiques ;
- les activités à caractère scientifique et technique.

Le choix de ces domaines disciplinaires se justifie par notre volonté de situer ce projet dans le prolongement des recherches précédemment réalisées sur le territoire de la Polynésie française (pour le tahitien et l'anglais), ou bien pour alimenter les recherches en cours (les mathématiques, les sciences, le tahitien, le français – dans le cadre de travaux de thèse) ou encore dans la perspective de projets de recherches futurs (le domaine des sciences, l'anglais, le tahitien et le français). L'utilisation du français (standard et/ou local) sera analysée de manière transversale, dans l'ensemble des situations observées.

4.2.2. Le contenu des activités avec les parents

Concernant les parents, nous avons opté pour une situation expérimentale, une activité parent-enfant portant sur les circuits électriques (d'une durée de 7 à 15 minutes), qui a déjà été étudiée avec des groupes socioculturels de la Guyane française, suivie d'une fiche évaluative, où l'enfant pouvait bénéficier de l'aide du parent. Il s'agissait d'une activité à caractère scientifique et technique qui visait la réalisation d'un circuit électrique. Le tableau 4 présente synthétiquement les notions qui pouvaient être abordées par le parent ainsi que les brèves interventions du chercheur.

Comme pour les activités scolaires, cette activité a été choisie afin de pouvoir procéder à des analyses comparatives avec des recherches précédemment menées en Guyane française (Ailincai et al. 2016). Comme pour les enseignants, cette séance était suivie d'un entretien avec le parent (cf. Ailincai et al., 2016). S'agissant de la même situation expérimentale que dans nos précédentes recherches, nous allons pouvoir comparer le style interactif parental des populations polynésiennes avec le style interactif parental des populations guyanaises.

[3] Les langues enseignées sont le reo tahiti (Société), le reo pa'umotu et ses variantes (Tuamotu), le marquisien 'ēo enata (Sud) et 'ēo enana (Nord), le reo magareva (Gambier), les langues des Australes : reo rapa, reo tupua'i, reo rurutu, reo rimatara et reo ra'ivavae.

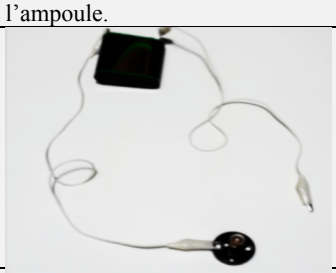
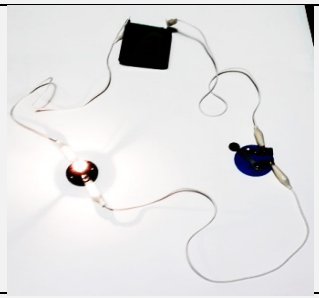
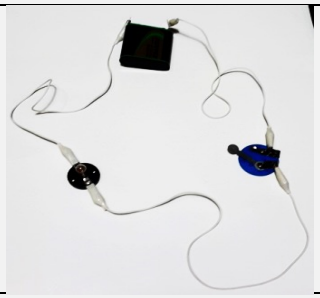
Le chercheur	*Les notions que **les parents** peuvent aborder selon leurs compétences :*
Ouverture par le chercheur : 1) Reconnais-tu ce matériel ? Veux-tu bien le nommer ? À quoi sert une pile ? etc. 2) S'il te plait allume cette ampoule avec la pile, sans aucun autre matériel. 3) « *Madame (Monsieur) vous pouvez l'aider »*	
Le chercheur intervient juste pour la consigne suivante	Les deux bornes de la pile sont ***la borne +*** et ***la borne –*** *Les deux bornes de l'ampoule sont* ***le plot*** *et* ***le culot*** Pour allumer l'ampoule avec la pile, il faut mettre en contact *l'une des bornes* de la pile *avec le culot* de l'ampoule et *l'autre borne* de la pile *avec le plot* de l'ampoule.
1. Si on éloigne l'ampoule de la pile, comment on pourrait allumer l'ampoule ? Tu peux utiliser le matériel que tu veux.	
En utilisant des fils électriques, nous obtenons ***un circuit fermé.*** Quand le circuit est fermé l'ampoule reste allumé ; quand nous détachons d'un côté, ***le circuit est ouvert.*** L'ampoule n'éclaire plus.	
2. Et si on ajoutait une deuxième ampoule ?	
Si deux « obstacles » se retrouvent sur le même circuit, le courant est partagé. Les deux ampoules éclairent toujours mais faiblement. On appelle cela ***un circuit en série***. ***Dans un circuit en série*** : les éléments sont placés les uns à la suite des autres. Les lampes brillent faiblement. Lorsqu'une lampe est grillée ou mal vissée, toutes les lampes sont éteintes. (Pour ajouter un élément en série dans un circuit il faut prendre un seul fil supplémentaire, ouvrir le circuit et intercaler l'élément.) Si nous utilisons pour chacune des ampoules deux circuits indépendants, relié à la même pile, les deux ampoules vont éclairer normalement. On appelle cela ***un circuit en en dérivation***. ***Dans un circuit en dérivation*** : Dérivation : Les lampes sont placées sur deux circuits différents (les bornes sont communes). Les lampes brillent alors normalement. Lorsqu'une lampe est grillée les autres fonctionnent. (Pour ajouter un élément en dérivation sur une portion de circuit, il faut prendre deux fils supplémentaires et ne pas ouvrir le circuit initial.)	
3. Pour que l'ampoule ne reste pas allumée en continu, qu'est-ce qu'on pourrait ajouter à ce circuit ? (Comment allumes-tu le soir dans la maison ? avec l'interrupteur). Je te propose d'ajouter un interrupteur (le chercheur indique l'interrupteur et laisse l'enfant faire – trois fils sont nécessaires).	 
L'interrupteur et l'ampoule doivent être sur le même circuit : ***un circuit en série***. L'interrupteur dans un circuit électrique commande l'ouverture ou la fermeture du circuit, c'est-à-dire qu'il laisse ou pas le courant électrique circuler jusqu'à l'ampoule.	
Optionnel : le buzzer	Laisse passer le courant dans **un seul sens.**
Deux ampoules montées en série brillent moins que si chacune était seule dans le circuit. Si une ampoule « grille », l'autre ne s'allume pas. Deux ampoules montées en parallèle brillent autant que si chacune d'elles était seule dans le circuit. Si une ampoule « grille », l'autre reste allumée. Les deux ampoules peuvent s'allumer indépendamment l'une de l'autre. Réflexion possible sur le fonctionnement de la lampe : rechercher les causes de pannes d'une des lampes (mauvais contact, filament grillé…)	

Tableau 4 : Fiche synthétique avec le déroulement du projet

4.3. Instrumentalisation, outils de recueil des données

S'agissant des corpus oraux, avec des éléments majoritairement linguistiques mais également extralinguistiques qui se produisent lors de l'apprentissage, nous avons privilégié la démarche ethno-méthodologique, en utilisant des instruments adaptés à la collecte de données en vue des analyses qualitatives (des enregistrements vidéo et son, des entretiens) : les pratiques éducatives effectives (enseignantes et parentales) ont été filmées et enregistrées, alors que les pratiques déclarées ont été seulement enregistrées ; nous avons pratiqué l'entretien ouvert.

Pratiques *effectives* :	Enseignantes Familiales	Enregistrements vidéo et son (séparément) de : – 52 interactions enseignants-élèves / sur 40 prévues – 62 interactions parent-enfant/sur 40 prévues
Pratiques *déclarées* :	Enseignantes Familiales	114 entretiens avec tous les enseignants et les parents filmés (enregistrement son de l'entretien) / sur 80 prévus

Un recueil des données complémentaire a été réalisé à l'aide du questionnaire de compétences parentales de Terrisse et Larose (2009), qui sera présenté plus loin dans le texte.

4.3.1. Le matériel de recueil des données, captation image et son

La réalisation du corpus (enregistrement vidéo et audio) a nécessité l'acquisition d'un matériel technique spécifique (*camera fish-eye + enregistreur et micros déportés*). En outre, les membres du projet se sont formés à l'utilisation de ce matériel et ont mis en place un *protocole de captation* à respecter par toutes les équipes de terrain, afin de faciliter l'identification et l'exploitation des données (cf. le site du projet). L'enregistreur et la caméra étaient installés dans la classe (parfois deux caméras étaient installées, en fonction de l'organisation de la classe). Le rôle de l'enregistreur était de sécuriser l'enregistrement. Les chercheurs se retiraient, laissant l'enseignant seul avec les élèves. L'entretien avec l'enseignant suivait la séance filmée. Des transcripteurs externes ont été sollicités et sensibilisés par aux exigences du projet. Des exemples de transcriptions et quelques images des enregistrements sont présentés dans les résultats.

4.3.2. Les entretiens

L'équipe projet a élaboré le contenu des trames d'entretien pour les enseignants et les parents. Le site du projet présente les deux trames d'entretien. Nous présentons dans la figure 5 l'entretien avec les enseignants. Pour des raisons liées à la longueur de cet article nous envoyons le lecteur au site du projet pour l'entretien avec les parents : http://itereva.org/mompepe/frontend/images/familles_entretien.pdf.

Sur la pratique enseignante spécifique, liée à la séance observée :
1. Pouvez-vous décrire la séance que vous venez de faire ?
2. Si vous étiez amené à refaire cette séance, comment la feriez-vous ? (Pouvez-vous décrire ce que vous auriez aimé faire ; ce qui vous a réussi ou bien ce que vous aimeriez changer ?)

Sur la pratique enseignante en général :
1. Pouvez-vous décrire une séance habituelle en … (anglais, LP, mathématiques, sciences) ?
2. Connaissez-vous les approches actuelles conseillées dans l'enseignement de…(anglais, LP, mathématiques, sciences) ?
3. Avez-vous une matière que vous préférez ou dans laquelle vous êtes le plus à l'aise (vs. le moins à l'aise) ?

Sur la formation :
1. Quelle formation avez-vous suivie pour devenir enseignant(e) ?

Sur la pratique parentale :
1. Que pensez-vous des pratiques éducatives des parents de vos élèves ?
2. Valorisent-ils l'école ? Apportent-ils (ou un membre de la famille) du soutien pour la préparation des activités scolaires ?
3. Les pratiques éducatives parentales vous semblent-elles importantes pour la réussite des élèves ?

Culture(s) et langue(s) de l'enseignant :
1. Quelles langues parlez-vous ?
2. Quelle est (ou quelles sont) votre langue maternelle ?
3. Si ce n'est pas une de vos langues familiales, comment avez-vous appris le tahitien ?
4. À quelle(s) culture(s) vous identifiez-vous ?

Figure 5 : Trame d'entretien avec les enseignants

4.3.3. Les questionnaires

Les parents ont également répondu à un questionnaire de « mesure des compétences éducatives parentales », conçu par Terrisse et Larose (2009). Ce questionnaire a été adapté au contexte du projet (cf. site du projet). Le questionnaire permet d'identifier les compétences éducatives parentales, référant plus aux composantes affective et conative des attitudes et moins à la composante cognitive (Pourtois, 1978). L'objectif de ce questionnaire est de permettre des analyses comparatives entre les conduites parentales quotidiennes (questionnaire) et les conduites parentales dans une activité à caractère cognitif (le style éducatif « épistémique ») (Ailincai, 2015).

Les parents ont répondu aux questionnaires avant le début de l'activité. Étant donnée la longueur du questionnaire et les spécificités linguistiques des diverses îles, nous avons regroupé les parents afin qu'ils puissent avoir des éventuelles explications ou traduction des questions. Ainsi ils ont rempli le questionnaire en même temps, mais individuellement. Les questions étaient lues et/ou ou traduites par l'enseignante (ou bien par la directrice ou la conseillère pédagogique). Les parents devaient « cocher » la réponse qui leur semblait adaptée (cf. extrait présenté dans la figure 6).

DEUXIÈME SECTION: *Échelle des compétences éducatives pour tous les parents (enfants de 2 à 10 ans)*

Les énoncés qui vous sont soumis comportent deux possibilités de réponse.
Si vous etes d'accord avec l'enonce, veuillez cocher la case de gauche, sur fond blanc.
Si vous etes en desaccord avec l'enonce, veuillez cocher la case de droite, sur fond gris.

Exemple d'énoncé:

21	J'ai souvent l'impression que je n'ai pas assez d'influence sur mon enfant. (Accord= X Desaccord = case vide)	☒	☐

No	Énoncé	accord	desacord
A 1	Un enfant sera reconnaissant d'avoir été élevé avec sévérité lorsqu'il sera plus âgé.	☐	☐
A 2	Un enfant élevé librement réussira mieux qu'un enfant élevé sévèrement.	☐	☐
A 3	Un parent doit plus souvent dire «oui» que «non» à son enfant.	☐	☐
A 4	Un enfant que ses parents laissent libre d'agir deviendra plus débrouillard qu'un enfant qui peut faire seulement ce que ses parents lui demandent.	☐	☐
A 5	Un bon parent doit être autoritaire afin de corriger les défauts de son enfant.	☐	☐
P 6	Lorsque mon enfant a de la difficulté à faire quelque chose, je lui pose des questions qui l'aident à trouver des solutions ou à corriger ses erreurs.	☐	☐
P 7	Lorsque mon enfant me montre ce qu'il a fait (dessins, bricolages, etc.), je lui demande de m'expliquer comment il y est arrivé.	☐	☐
P 8	En général, j'explique à mon enfant les différentes choses que nous voyons ensemble.	☐	☐
P 9	Quand mon enfant me dit qu'il ne sait pas quoi faire, je lui montre une nouvelle activité.	☐	☐
P 10	Quand mon enfant exprime une idée qui n'est pas claire, je la lui fais préciser du mieux que je le peux.	☐	☐
P 11	Je souris souvent à mon enfant lorsqu'il est près de moi.	☐	☐

Figure 6 : Extrait du Questionnaire (Terrisse et Larose, 2009) adapté à la Polynésie

4.4. Utilisation des données et anonymat

Des autorisations pour filmer et enregistrer les enfants, les enseignants et les parents ont été rédigées et ensuite traduites dans les langues maternelles de îles concernées. Elles ont été envoyées dans les archipels pour signature, accompagnées d'un document descriptif pour une sensibilisation des acteurs au projet. Trois types d'autorisations ont été distribuées : l'accord des enseignants, l'autorisation des parents d'élèves (via le maître, sous couvert des IEN[4]) pour filmer les élèves en classe et l'autorisation des parents ayant accepté de participer à l'étude expérimentale (via les directeurs d'école, sous couvert des IEN) pour les filmer en interaction avec leur enfant.

[4] Inspecteur de l'éducation nationale.

Le programme garantit l'anonymat des enseignants et des élèves. Les données primaires (films, enregistrements) sont strictement réservées à l'usage des chercheurs pour l'analyse des interactions. Aucune donnée primaire n'est communiquée à des tiers. Les transcriptions anonymées seront mises à la disposition de la communauté scientifique sur le site du projet. Des extraits de ces transcriptions peuvent être utilisés dans des publications scientifiques et des formations. Si certaines séquences enregistrées présentent un intérêt en formation en raison de leur exemplarité, une autorisation préalable de diffusion sera demandée à l'enseignant concerné avant toute utilisation.

5. Ce qui a été produit par rapport aux prévisions dans le cadre du projet

Nous rappelons le but du projet qui était, dans un premier temps, de réaliser un corpus d'enregistrements des situations éducatives en famille et en classe, à raison de huit films par archipel : quatre activités dans une île peuplée et quatre activités dans une île peu peuplée, plutôt isolée. Dans un second temps, ont été prévus des entretiens ouverts post-activité, tant avec les enseignants qu'avec les parents. In fine, nous avons prévu la transcription simple des enregistrements vidéo.

5.1. Le corpus des interactions filmées

Par rapport aux enregistrements prévus en classe, nous avons souvent dépassé le nombre des films et également accepté de la part des enseignants des propositions originales comme l'utilisation spontanée de l'approche EMILE. En effet, les analyses que nous allons effectuer sur ce type d'activité porteront sur l'enseignement/apprentissage des connaissances prévues tant dans la matière, que dans la LVE/LVR (langue vivante étrangère ou langue vivante régionale) : d'une part l'analyse des échanges entre les élèves, compréhension et acquisition des nouvelles connaissances dans les deux disciplines et, d'autre part, le type d'étayage déployé par le professeur (les stratégies d'enseignements utilisées). Quelques publications à ce sujet ont déjà été faites (Gabillon et Ailincai, 2016, 2017). Nous présentons par la suite les principales caractéristiques du corpus réalisé dans chaque archipel.

5.1.1. L'archipel des Australes

Dans l'archipel des Australes, nous avons effectué neuf enregistrements dans les classes (sur huit enregistrements prévus dans le projet initial).

- Sur **l'île de Rurutu**, considérée dans le projet comme la plus isolée, nous avons filmé toutes les disciplines visées dans le projet. L'activité de mathématiques a fait l'objet de deux enregistrements : une activité classique et une autre activité réalisée en *reo rurutu*. Ce dernier type d'activité mentionnée correspond à l'utilisation de l'approche EMILE citée précédemment.
- Sur **l'île de Tubuai**, considérée dans le projet comme une île peuplée (présence de l'aéroport principal pour le groupe des îles Australes, dont elle est le chef-lieu), en plus des disciplines visées, a été filmée une autre séance de mathématiques, mais en anglais, participant ainsi à la réalisation d'un corpus spécifique de l'utilisation de l'approche EMILE avec des jeunes élèves en Polynésie.

Les enseignants ont été volontaires et à l'initiative de la présentation des deux activités utilisant l'approche EMILE.

Par rapport aux interactions épistémiques parent-enfant, dans l'archipel des Australes, vingt-deux parents ont participé à l'étude (sur huit prévus dans le projet) : dix parents à Tubuai et douze parents à Rurutu. À Tubuai, parmi les dix parents filmés, il y avait trois pères et sept mères. Toutes les activités ont eu lieu à l'école. À Rurutu, parmi les douze parents participant à l'étude il y avait trois hommes (deux pères et un grand-père) et neuf femmes (huit mères et une grand-mère). Quatre activités ont eu lieu à l'école, le reste des expérimentations ayant lieu dans la famille.

5.1.2. Les archipels des Gambier et Tuamotu

Sur l'île de Mangareva, à Rikitea, deux séances ont été filmées dans l'école Maputeoa, une séance d'anglais et une séance de Mangarevien. Sur les îles de Fakarava et de Rangiroa ont été filmées treize activités, dans les quatre disciplines visées : quatre activités d'anglais, quatre activités de Reo, trois activités de sciences et deux activités de mathématiques.

Concernant les interactions parent-enfant, sur l'île de Mangareva, à Rikitea, six parents ont été filmés. Le corpus de cette île est intéressant car les parents ont été filmés ou bien en interaction avec leurs deux enfants d'âge différent (CM1 et CM2) et du même genre (deux filles), ou bien les deux parents (mère et père) en interaction avec leur seul enfant (garçon). Ces différentes variables (âge et genre des enfants et aussi des parents) offrent la possibilité des analyses fines, en termes de style interactif parental selon les deux variables, âge et genre de l'enfant.

Sur les atolls de Fakarava et de Rangiroa sept dyades ont été filmées : quatre dyades à Fakarava–Rotoava et trois dyades à Rangiroa, Tiputa et Avatoru. Dans quelques cas, les deux parents ont participé à l'activité. De plus, certaines familles ont opté pour réaliser l'activité chez eux, dans le cadre familial, d'autres dans une salle de classe à l'école. Ce critère se présentant également dans les autres archipels, une étude comparative des interactions parent-enfant selon le cadre environnemental pourrait être faite.

5.1.3. L'archipel des Marquises

Dans l'archipel des Marquises, les huit séances de classe prévues dans le projet ont été filmées sur l'île de Nuku Hiva. Quatre activités ont été filmées dans l'école située à Taiohae, le principal village de l'île ; et quatre autres activités ont été filmées dans les vallées plus isolées – il s'agit notamment des écoles d'Aakapa (anglais), Hatiheu (mathématiques), Taipivai (sciences) –. En plus de quatre disciplines prévues dans le protocole initial, une activité de sciences a été présentée en marquisien, afin de compléter le corpus utilisant l'approche EMILE dans les archipels.

Les interactions parents-enfant ont été également recueillies à Nuku Hiva. Neuf dyades ont été filmées, deux à Taipivai, cinq à Taiohae, une à Hatiheu, une à Aakapa. Toutes les dyades ont été filmées à l'école, dans une salle de classe disponible. Lors de l'entretien avec le parent l'élève rejoignait sa classe. Ce contexte sera considéré comme un biais, les conduites des deux interactants (parent et enfant) pouvant être influencées par le cadre scolaire et le moment de la journée.

5.1.4. L'archipel de la Société

Dans l'archipel de la Société, le recueil de corpus a été réalisé sur toute la durée du projet. Les enregistrements ont été réalisés dans les communes de Faa'a, Paea, Punaauia et Papeete (les écoles Faraheinui, Papehue, Tiapa, To'ata, Maehaanui – le corpus étant complété avec des enregistrements effectués à l'école "2+2=4"). Une autre série d'observations a été réalisée à Bora-Bora. Comme prévu dans le projet, les quatre disciplines ont été filmées.

Également, plusieurs activités de tahitien et anglais (huit à la place de deux prévues initialement) ont été filmées et trois en sciences. Il s'agissait des séances classiques (apprentissage de la LVE ou LVR) ou bien des séances utilisant l'approche EMILE.

Pour le corpus d'interactions parentales de l'archipel de la Société nous avons réalisé quatorze films, cinq à Tahiti et quatre à Bora-Bora. Le corpus de Tahiti a la spécificité d'être formé de quatre activités scientifiques et de six activités de lecture d'un album en *reo tahiti*. La variable « contenu de l'activité » sera utilisée pour une analyse de la variabilité des pratiques parentales selon le type de contenu. Par ailleurs, le type d'activité (manipulation/tâtonnement *versus* lecture) pourrait avoir un impact également sur la conduite de l'enfant.

Nous présentons dans la figure 7 deux captures d'images réalisées pendant le recueil du corpus des interactions en classe. L'image de gauche présente une vue d'ensemble de la classe, et réfère davantage à la pratique enseignante et aux interactions dans la classe. L'image de droite présente une capture de l'enregistrement qui s'intéressait à un ou deux élèves plus particulièrement, notamment à ceux qui seront ultérieurement filmés avec leur parent.

Figure 7 : Extrait d'activité de classe. À gauche, enregistrement frontal des interactions. À droite, enregistrement des élèves qui seront observés ultérieurement avec leur parent

Les deux images présentes dans la figure 8 réfèrent à des postures parentales lors de la réalisation de la fiche évaluatives, après la réalisation de l'activité sur les circuits électriques.

Figure 8 : Images extraites des activités expérimentales avec les parents

5.2. Les transcriptions réalisées

Le projet initial prévoyait des transcriptions simples, dites aussi « au kilomètre ». Finalement nous avons utilisé cette formule de transcription seulement pour les entretiens. Concernant les films, nous avons opté pour une transcription fine, à l'aide d'un logiciel de transcription professionnel, *Elan* (***E**udico **L**inguistic **AN**notator*). Ce logiciel, en libre accès, exige une formation préalable à son utilisation et également est plus couteux en temps. Toutefois, il présente de multiples avantages, dont on citera : « la création d'annotations complexes sur les ressources vidéo et audio, un nombre illimité d'annotations aux sources audio et/ou vidéo, une annotation peut être une phrase, un mot ou un gloss, un commentaire, une traduction ou une description de n'importe quelle caractéristique observée depuis la source. Les annotations peuvent être créées sur les couches multiples, appelées des tiers. Les tiers peuvent être hiérarchiquement interconnectés » (Colón de Carvajal, 2013).

De plus, le choix du logiciel se justifie également par la possibilité qu'il offre de créer autant de lignes (en anglais "tiers", littéralement "gradin") qu'il y a d'intervenants qui prennent la parole ou qui effectuent des actions individuelles significatives. Cette possibilité qu'il offre est particulièrement intéressante dans le cas des transcriptions de séance de classe. Dans la figure 9 nous présentons une capture d'écran qui illustre bien cette possibilité.

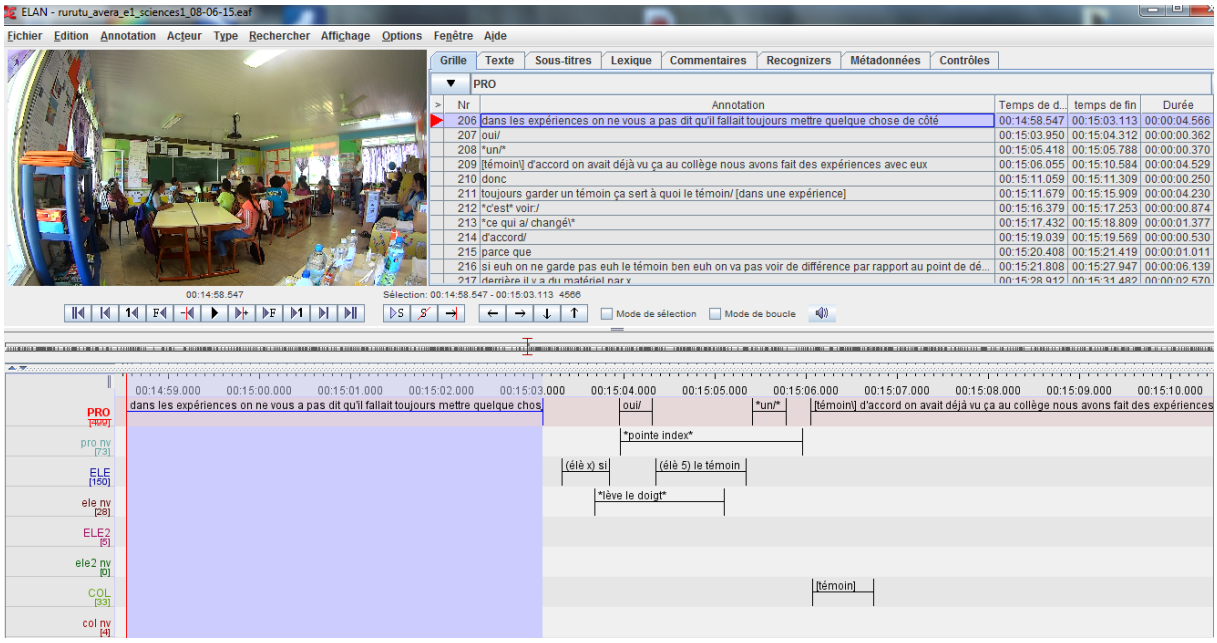


Figure 9 : Capture d'écran de la transcription d'un enregistrement de classe avec le logiciel Elan

Par ailleurs, concernant la transcription des enregistrements en classe, afin de faciliter l'identification des interactants, des numéros ont été apposés préalablement sur une capture d'image en guise de plan de classe (cf. figure 10).

Le site du projet présente de manière détaillée le protocole de transcription du corpus et les consignes pour l'utilisation du logiciel ELAN adapté au projet *PrEEPP*.
Nous avons également introduit une exigence supplémentaire dans la transcription des films, notamment la convention de transcription du « corpus verbal » (ICOR) de l'UMR 5191 ICAR (CNRS – Lyon 2 – ENS de Lyon) et la « Convention de transcription des gestes » (Mondada, 2008), ce qui est détaillé sur le site du projet.

Figure 10 : Identification des élèves sur une capture d'écran afin de faciliter la reconnaissance lors de la prise de parole

Ces deux outils de transcription s'apparient très bien, car il est très souvent utile de renvoyer la transcription à une capture d'écran du geste et il est important de préciser à quel moment exact se réfère l'image. Or, dans le cas de l'utilisation du logiciel Elan, les codes sont directement introduits dans la page de transcription, par la création d'une ligne du non-verbal. L'utilisation de la convention ICOR facilitera des analyses ultérieures plus fines, correspondant aux codes utilisés dans les domaines de la sociolinguistique, de la psychologie et de l'éducation (cf. figure 11).

```
<((tah)) (ta:mau) i'o mai\> ((trad.fixe de l'autre côté))

*branche le fil sur le support --->

aita//

hé eh (.) tch:::

(inaud.) uhm  <((tah))te ria\ are\ e: (romi\ romi\ romi\ romi\)>
((trad. comme ça\ aller\ oui serre serre serre serre))

voilà\

<((rur))'apu:ai> ((trad. fais fort))

 brancher fil sur support --->*

uhm\

(inaud.)

<((rur)) tei `'o ra te tua/ tei te tua\>

*prend un autre fil élecrtrique----------------------------*

bruit fil électrique

*branche le fil le support --->

<((tah)) hare technique mea:> ((trad.on dirait un technique euh)
(.) comment on dit/

technicien\
```

PRO	le flacon on va dire\
TC	00:05:42.342 - 00:05:43.257
ELE	(ele10)le flacon/ on met ensemble parce que (inaud) polyèdres/
TC	00:05:43.251 - 00:05:46.726
PRO	oui mais qu'est ce que c'est les non polyèdres\par exemple [(inaud)] parce que ce sont des objets qui:/
TC	00:05:46.726 - 00:05:51.228
ELE	(ele13)[ça roule ça roule les longs polyèdres\]
TC	00:05:48.357 - 00:05:50.550
ele nv	*bras tendu vers l'avant*
TC	00:05:48.662 - 00:05:50.421
COL	(coll) [roulent]
TC	00:05:51.238 - 00:05:51.908

Figure 11 : Extrait de transcription de texte, exporté depuis le logiciel Elan. À gauche une activité parent-enfant, à droite une activité de classe

Ce type de transcriptions, étant d'une grande qualité, est très couteux en temps. Nous avons fait le choix de transcrire selon cette méthode seulement les activités scolaires et parentales qui, après un visionnage préalable, nous ont semblés être les plus représentatives.

6. Perspectives d'analyse(s) des corpus

Nous présentons dans ce chapitre quelques perspectives d'analyse de ce corpus tant pour les interactions en classe que pour les interactions en famille. Au niveau macro, nous allons questionner les éventuels « écarts culturels » entre les deux milieux éducatifs en Polynésie, notamment la culture scolaire et la culture familiale par rapport à l'éducation de l'enfant. Au niveau micro, nous allons proposer plusieurs analyses comparatives référant aux différentes interactions recueillies, que nous présentons par la suite.

6.1. Analyses envisagées pour l'étude des interactions en classe

Par rapport aux interactions en classe, la variable socioculturelle, notamment le contexte linguistique et l'isolement des îles, anime l'une des premières questions de recherche : peut-on identifier des conduites interactives spécifiques (enseignantes et/ou des élèves) selon le contexte linguistique et culturel de chaque archipel ? Afin de répondre à cette question des constantes ont été identifiés, notamment l'âge des enseignants, la formation initiale suivie, ainsi que l'âge des élèves (cycle 3, élèves de 9 à 11 ans), présentées plus amplement dans le chapitre population de l'étude. D'autres analyses comparatives pourront être menées. Nous en présentons ci-après quelques exemples.

Analyse 1 : après identification des pratiques et stratégies d'enseignement des professeurs, nous allons rechercher l'existence possible d'un pattern interactif, spécifique à chaque archipel, pattern qui pourrait s'expliquer par les spécificités géographiques, socio-économiques et culturelles, selon le schéma ci-après.

Pratiques *enseignantes* ↗ *Dans l'archipel des Australes*
Dans l'archipel des Marquises
↘ *Dans l'archipel Gambier-Tuamotu*
Dans l'archipel Iles de la Société

Analyse 2 : une seconde analyse référant aux pratiques enseignantes portera sur la recherche des constantes de styles et stratégies d'enseignement selon la discipline. Seront étudiées les pratiques de tous les enseignants participants à l'étude, indépendamment de la variable sociolinguistique et culturelle. Existe-t-il une variabilité interactionnelle enseignant-élève(s) selon le type d'activités (langues polynésiennes ; anglais ; mathématiques ; sciences) ?

Pratiques *enseignantes dans l'ensemble des cinq archipels* ↗ *en cours de reo tahiti (ou une LVR)*
en cours des maths
↘ *en cours de LVE*
en cours des sciences

Selon les conditions rencontrées sur le terrain, nous avons adapté le protocole de manière à affiner ce type d'analyse. Par exemple, nous avons filmé deux fois un même professeur, mais sur des activités différentes, afin d'approfondir les résultats liés à la variabilité *versus* stabilité de styles et stratégies d'enseignement, pour un même enseignant, en fonction du type d'activité.

Analyse 3 : le corpus nous permettra également de discuter les pratiques effectives (filmées) et les pratiques déclarées (lors de l'entretien), l'éventuel écart entre dire et faire.

Pratiques *enseignantes* : ↗ *Effectives*
↘ *Déclarées*

Analyse 4 : en termes d'analyses disciplinaires, nous allons étudier les stratégies d'étayage utilisées par les enseignants lors d'une activité particulière : par exemple l'utilisation de l'approche EMILE (les sciences expérimentales en anglais ou encore les mathématiques en rurutu). Une recherche préalable (Gabillon et Ailincai, 2017) a déjà examiné si cette approche pouvait être appliquée efficacement avec des jeunes apprenants de niveau débutant. L'analyse s'est également intéressée aux éventuelles différences entre une activité type EMILE (L2) et une activité classique (L1) en ce qui concerne : a) l'enseignement/apprentissage du contenu disciplinaire (sciences) et de la LVE (anglais) ; b) l'intérêt des élèves pour les deux activités ; c) les types d'interactions utilisés en classe. Les résultats ont indiqué que : (1) l'utilisation de l'approche EMILE est possible avec des jeunes apprenants de niveau débutant ; (2) les échanges dialogiques peuvent être utilisés à la fois comme un moyen d'étayage pour le contenu et pour l'apprentissage des langues.

6.2. Analyses envisagées pour l'étude des styles épistémiques parentaux selon les enregistrements et les entretiens

Dans un premier temps, nous sommes intéressés par l'identification des styles interactifs des parents dans les cinq archipels. De la même manière que pour les enseignants, nous nous interrogeons sur l'influence du contexte et de la variable socioculturelle sur le style éducatif parental : quelles sont les pratiques éducatives familiales dans les cinq archipels considérés ? Constate-t-on une variabilité entre les différentes pratiques familiales, entre les cinq archipels, entre les familles habitant le même archipel ?

Analyse 1 : une première analyse comparative s'intéressera à la variabilité interactionnelle *« inter-archipels »,* entre les dyades ne partageant pas la même langue maternelle (cf. figure 12, image de gauche) : quel est le *pattern interactif* parental selon l'archipel ?

Analyse 2 : une seconde analyse comparative se préoccupera de la variabilité interactionnelle « *inter-îles* », entre les dyades partageant la même culture, habitant le même archipel, mais sur des îles différentes (cf. figure 12, image de droite).

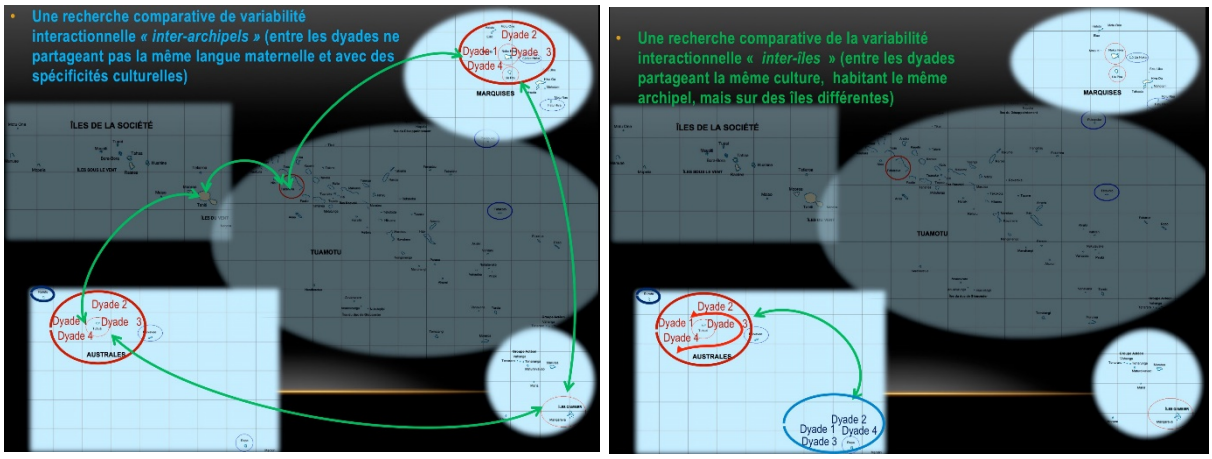


Figure 12 : Illustration de la comparaison entre les « patterns géniques » de chaque archipel et de deux iles appartenant au même archipel

Analyse 3 : une autre analyse comparative approfondira la variabilité interactionnelle « *intra-île* », entre les dyades appartenant au même groupe socioculturel, parlant la même langue maternelle et habitant le même site (cf. figure 13).

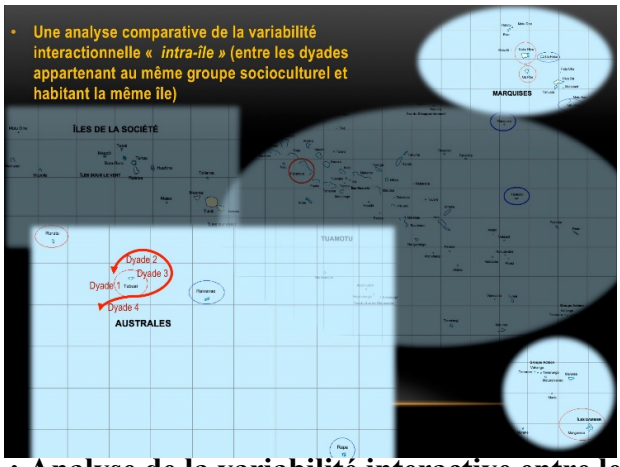


Figure 13 : Analyse de la variabilité interactive entre les dyades appartenant à la même île

Cette analyse pourrait être synthétisée selon le schéma suivant :

Variabilité de Style épistémique *parental* dans la même île :

↗ *Dans l'archipel des Australes, l'île de Rurutu*
- *Parent 1*
- *Parent 2*
- *Parent 3*
- *Parent 4*

↘ *Dans l'archipel des Marquises, l'île de Nucu Hiva, etc.*

Analyse 4 : in fine, une analyse comparative des pratiques parentales effectives et pratiques déclarées. Pour chaque dyade, les styles éducatifs épistémiques, observés suite à l'analyse des films, seront comparés aux styles éducatifs déclarés par les parents, lors de l'entretien final, après l'activité.

Certains corpus étant très riches, comme celui des Australes et de l'archipel de la Société, plusieurs analyses pourront être effectuées selon les variables présentes, par exemple : les variables contexte familial *versus* scolaire, l'âge et genre des parents, le genre des enfants, les interactions dans la dyade grands-parents. L'ensemble de ces analyses comparatives facilitera les discussions et réflexions sur la problématique de départ, qui interrogeait la conduite et l'adaptation scolaire de l'enfant dans les deux contextes interactifs, scolaire et familial.

6.3. Étude des compétences parentales quotidiennes, déclarées par questionnaire

Les questionnaires des parents sont en train d'être évalués à l'aide d'un outil créé à cet effet. Le questionnaire a été notamment rendu interactif. Il s'agit de sélectionner/cocher les réponses données par chaque parent (cf. figure 14) afin d'obtenir une analyse automatique à l'étape suivante du questionnaire (cf. figure 15).

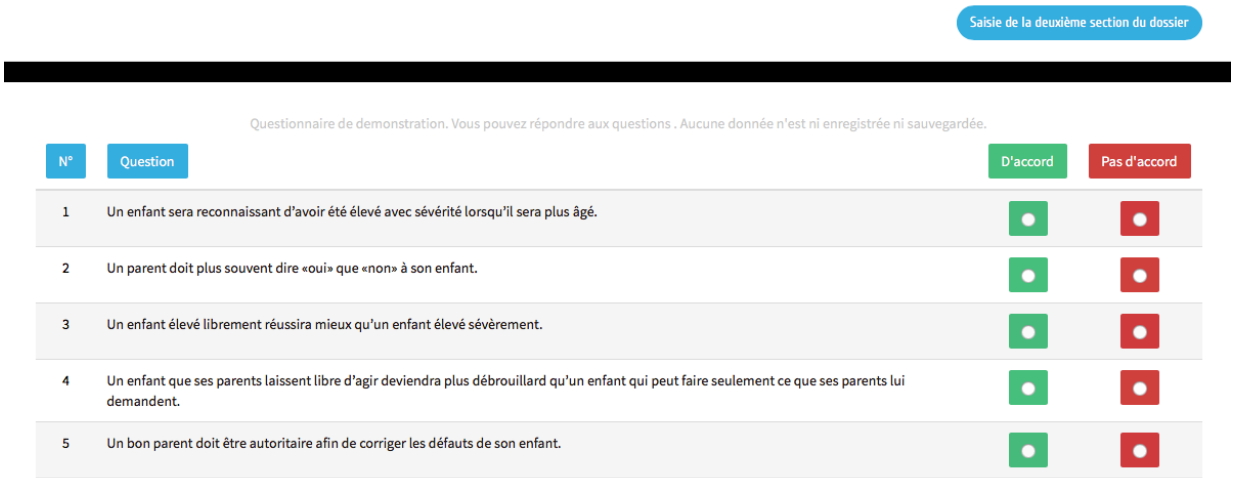


Figure 14 : Extrait du questionnaire interactif, sur le site du projet

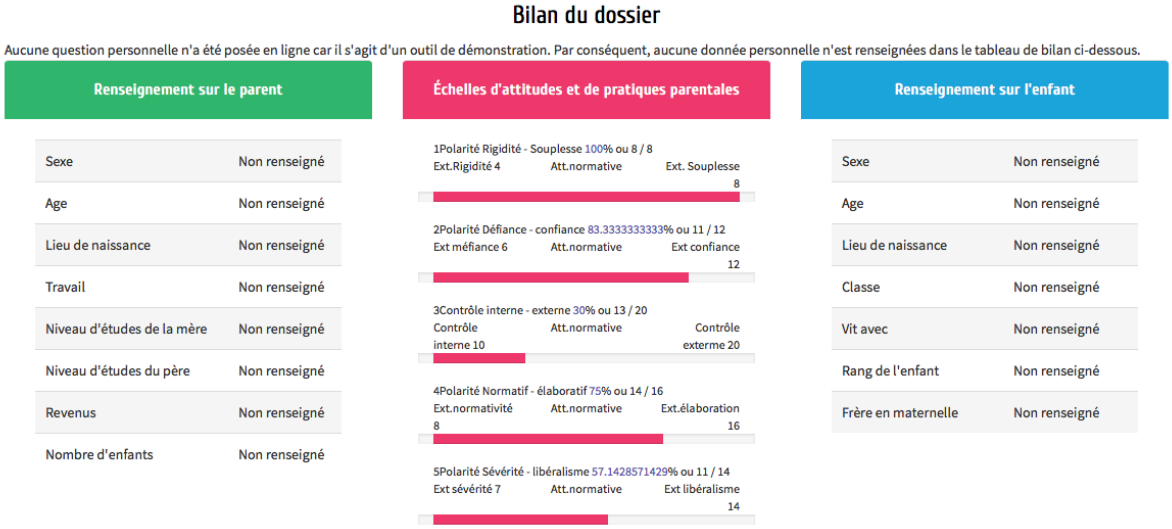


Figure 15 : Exemple du résultat par questionnaire renseigné

Ce corpus des compétences quotidiennes pourra être discuté en référence aux pratiques observées lors des expérimentations (dans le cadre d'un tutorat dispensé dans des activités à caractère épistémique), afin d'étudier l'éventuel écart entre les conduites déclarées et pratiques effectives. Les résultats pourront également être discutés par rapport aux recherches ayant utilisées le même questionnaire. Ce questionnaire est également mis en libre-service sur le site du projet, afin de tester ses propres compétences éducatives :

http://itereva.org/mompepe/frontend/index.php?page=6

7. Conclusions et retombées scientifiques

Ce travail avait comme objectif la constitution d'une base de pratiques éducatives en Polynésie française. Le corpus devait concerner les pratiques effectives et déclarées dans la classe et dans le milieu familial. Cet objectif a été largement atteint, aujourd'hui nous disposons de 52 films présentant les interactions en classe, dans quatre disciplines différentes et de 62 films présentant les interactions épistémiques en famille. Chaque film est accompagné d'un entretien final, cela constituant un corpus de 114 témoignages des pratiques déclarées. Nous avons réalisé un corpus supplémentaire d'environ 80 questionnaires portant sur les compétences éducatives parentales, recueillies à l'aide du questionnaire *ECEP* de Terrisse et Larose (2009) : 62 questionnaires ont été réalisés auprès des parents qui ont participé à l'étude, le reste de questionnaires complétant les données. En outre, des variables supplémentaires ont été introduites, comme l'âge et le genre des parents et enfants, variables qui permettrons des diversifier et affiner les analyses.

Un site internet a été réalisé pour la mutualisation des outils de recueil des données et la présentation générale du projet et des résultats. Il présente l'organisation du projet, l'équipe, la logistique générale, les transcriptions réalisées, ainsi que la centralisation et l'analyse des questionnaires. Ce site est actuellement sur le point d'être finalisé à l'adresse suivante :

http://www.itereva.org/mompepe/frontend/

En termes de valorisation de la recherche, les données recueillies dans le cadre du projet PrEEPP ont déjà fait l'objet de cinq communications scientifiques dans des congrès nationaux et internationaux et de 14 publications dans des revues scientifiques et actes de colloques. D'autres publications sont en cours.

Par ailleurs, les données issues de ce projet permettront la réalisation d'analyses scientifiques ultérieures qui fourniront aux professionnels de l'éducation des informations importantes liées, par exemple, aux pratiques de régulation en apprentissages des langues (française, tahitienne et anglaise) ; aux styles éducatifs interactifs et à leur efficacité dans les situations d'apprentissage ; aux relations entre les styles interactifs familiaux et scolaires et leur impact sur le développement de l'enfant. En outre, des analyses comparatives seront effectuées avec les pratiques éducatives dans d'autres collectivités d'Outre-mer, notamment en Guyane française et aux Antilles. Ces analyses seront discutées également dans le cadre des séminaires/ateliers de recherche au sein des ESPE correspondantes, en vue d'alimenter la réflexion sur la formation initiale et continue. Le corpus a aussi pour objectif de fournir des informations utiles pour l'élaboration de politiques éducatives favorisant la mise en œuvre des différents programmes de formation (par exemple : formations des enseignants ; sensibilisation des parents ; partenariat école/famille), adaptés aux caractéristiques des publics apprenants en contexte bi/plurilingue. L'objectif à moyen et long terme vise une amélioration des résultats scolaires des élèves de la Polynésie française et des autres collectivités d'Outre-mer.

La vérification de l'hypothèse d'un possible écart entre les deux formats interactionnels (famille/école) pourrait, non pas tant résoudre la problématique de l'adaptation scolaire, mais contribuer à améliorer la formation des enseignants exerçant dans ces contextes et, par voie de conséquence, favoriser les conditions d'adaptation scolaire des élèves.

Enfin, les résultats fourniront aux les enseignants des informations utiles pour des réflexions liées à l'adaptation de leur enseignement au contexte (physique et culturel). Il s'agirait de prendre en compte les spécificités de l'éducation familiale (notamment les styles interactifs parentaux) ; de prévoir un travail en concertation avec les intervenants en langue et culture maternelles (ILCM) ; ou encore d'étudier la possibilité d'une alphabétisation en langue maternelle à cinq et six ans, le français venant en complément et dans la continuité ; de développer le tutorat entre pairs et l'aide aux devoirs au sein de la famille, pour que les savoirs scolaires soient réinvestis en-dehors de l'école, selon un type relationnel familial traditionnel. La prise en compte de ces aspects et la collaboration avec les familles pourraient permettre une structuration harmonieuse de l'enfant, indispensable aux apprentissages scolaires, et pourrait limiter, sinon faire disparaître, les antagonismes entre les deux cadres éducatifs, informel et formel qui, pour les populations considérées, présentent des spécificités et écarts importants.

Références bibliographiques

Ailincai, R. (2015). *De la variabilité interactionnelle en contextes éducatifs pluriculturels et plurilingues. Comparaisons, compréhensions, contextes minoritaires et modèles interprétatifs.* Habilitation à Diriger des Recherches, vol. 2. Université de la Polynésie française.

Ailincai, R., Gabillon, Z., Vernaudon, J., Paia, M. et Alì, M. (2016). School and Family Involvement in Educational Practices in French Polynesia. Dans *The Hawaiian Conference on Education 2016: Official Conference Proceedings* (p. 199-215).

Alby, S. et Launey, M. (2007). Former les enseignants dans un contexte plurilingue et pluriculturel. Dans I. Léglise et B. Migge (dir.), *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane* (p. 317-347). Paris : IRD Éditions.

Alby, S. et Léglise, I. (2007). La place des langues des élèves à l'école en contexte guyanais : quatre décennies de discours scientifiques. Dans S. Mam-Lam-Fouck (dir.), *Comprendre la Guyane d'aujourd'hui : un département français dans la région des Guyanes* (p. 439-452). Cayenne : Ibis Rouge Éditions.

Alì, M. (2016). *De l'apprentissage en famille à la scolarisation républicaine. Deux cas d'étude en Guyane et en Polynésie.* Thèse doctorale, Université de la Polynésie française.

Anciaux, F., Delcroix, A. et Alby, S. (2011). Alternances codiques et éducation dans les département et collectivités d'outre-mer. *Langues et Cités*, *19*, 11.

Lessard Auer, P. (1995). The pragmatics of code-switching, a sequential approach. Dans Milroy et Muysken (dir.), *One speaker, two languages, cross-disciplinary perspectives on code-switching* (p. 115-135). Cambridge: Cambridge University Press

Bloom, B. S. (1964). *Stability and change in human characteristics*. New York: John Willey & Sons.

Bruner, J. S. (1998). *Le développement de l'enfant. Savoir faire*, *savoir dire*. Paris : Presses Universitaires de France.

Dean, R. (2015). *Langues des Australes et réussite scolaire La réussite scolaire d'un étudiant au Lycée est-elle la résultante d'une maîtrise de sa langue d'origine* ? Mémoire de

Master 2 (non publié). ESPE de l'Université de la Polynésie française.

Deslandes, R. et Cloutier, R. (2005). Pratique parentale et réussite scolaire en fonction de la structure familiale et du genre des adolescents. *Revue française de pédagogie*, *151*, 1-14.

Doise, W. et Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris : InterEdition.

Erny, P. (1977). *L'enseignement dans les pays pauvres : modèles et propositions*. Paris : L'Harmattan

Freire, P. (1974). *La pédagogie des opprimés*. Paris : Maspero.

Gabillon, Z., Vernaudon, J., Marchal, E., Ailincai, R. et Paia, M. (2016). Maeha'a Nui: A Multilingual Primary School Project in French Polynesia. Dans The IAFOR International Conference on Language Learning. Official Conference Proceedings (p. 137-152), Hawaii, United States

Gabillon, Z. et Ailincai, R. (sous presse). EMILE : Une leçon de sciences en anglais, avec des élèves débutants. Dans les Actes du colloque, *Le printemps de la recherche en ESPE* 2016. Paris.

Grenand, F. (2000). Quelle scolarité pour quels élèves ? Dans S. Bahuchet (Ed.), *Avenir des Peuples des Forêts Tropicales* (p. 467–488). Programme APFT.

Ho-A-Sim, J. (2004). *Rapport à la culture, estime de soi et insertion scolaire: le cas des enfants kali'nas, n'dyukas, hmongs et créoles de l'Ouest guyanais.* Thèse de doctorat en psychologie non publiée. Université de Toulouse 2.

Kagitçibasi, Ç. (1996). The Autonomous-Relational Self. *European Psychologist*, *1*(3), 180-186.

Khanna, M. S. et Kendall, P. C. (2009). Exploring the role of parent training in the treatment of childhood anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *77*(5), 981-986.

Mukene, P. (1988). *L'ouverture entre l'école et le milieu en Afrique noire*. Fribourg : Éditions Universitaires.

Nocus, I., Vernaudon, J. et Paia, M., (dir.) (2014). *L'école plurilingue en outre-mer : Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Nyerere, J. M. (1972). *Indépendance et éducation*. Yaoundé : Clé.

Paia, M. et Vernaudon, J. (2002). Le tahitien : plus de prestige, moins de locuteurs. *Hermès 32-33*, *La France et les Outre-mers. L'enjeu multiculturel,* 395-402.

Perret-Clermont, A. N. (1996). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Berne : Peter Lang.

Perret-Clermont, A. N., Perret, J. F. et Bell, N. (1991). The social construction of meaning and cognitive activity in elementary school children. Dans L. B. Resnick, J. M. Levine et S. D. Teasley (dir.), *Perspectives on socially shared cognition* (p. 41-62). APA

Piaget, J. (1978). *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Neuchâtel, Paris : Delachaux et Niestlé. (œuvre originale publiée en 1924).

Pourtois, J.-P. (1979). *Comment les mères enseignent à leur enfant*. Paris : Presses Universitaires de France.

Rapport de la Cour des Comptes (2016). Rapport public annuel 2016. Consulté le 28 septembre 2017, site : https://www.ccomptes.fr/sites/default/files/EzPublish/09-systeme-scolaire-Polynesie-Nlle-Caledonie-RPA2016-Tome-1.pdf

Rapport de la DGEE. (2013). Livret de population scolaire 2011-12. Consulté le 26 septembre 2017, site : http://depp.dep.pf/pdf/Livret_de_population_scolaire_2011-12_lv15.pdf

Saura, B. (2008). *Tahiti Mā'ohi: culture, identité, religion et nationalisme en Polynésie française.* Tahiti : Au vent des îles.

Terrisse, B. et Larose, F. (1998). *L'Échelle des compétences éducatives parentales* (ECEP). Québec : Les éditions du Ponant.

Vernaudon, J., Léglise, I. et Lescure, O. (2014). Les langues en Polynésie française, en Nouvelle-Calédonie et en Guyane. Dans I. Nocus, J. Vernaudon et M. Paia (dir.), *L'École plurilingue en Outre-mer* (p. 101-124). Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute. (Édition originale : 1934).

Weil-Barais, A. et Lacroix, F. (2010). Lecture conjointe et apprentissage de la lecture. *ANAE - Approche Neuropsychologique Des Apprentissages Chez l'Enfant*, *22*(107-108), 205-212.