



HAL
open science

L'implication parentale en Polynésie française : le cas de deux écoles contrastées sur le plan socio-économique

Emilie Guy, Rodica Ailincăi

► **To cite this version:**

Emilie Guy, Rodica Ailincăi. L'implication parentale en Polynésie française : le cas de deux écoles contrastées sur le plan socio-économique. Contextes et Didactiques, 2019, 10.4000/ced.1327 . halshs-02540883

HAL Id: halshs-02540883

<https://shs.hal.science/halshs-02540883>

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.

L'implication parentale en Polynésie française : le cas de deux écoles contrastées sur le plan socio-économique

Émilie GUY et Rodica AILINCAI

Université de la Polynésie française – EASTCO (EA 4241)

Résumé

Cet article présente les résultats d'une étude exploratoire ayant pour objectif d'établir un état des lieux de l'implication parentale dans deux écoles primaires de l'île de Tahiti. Après une clarification sémantique de la notion de parenté en Polynésie française, la partie théorique présente le concept d'implication parentale dans la littérature scientifique et sa relation avec les performances scolaires. La problématique de l'étude interroge les degrés d'implication des familles polynésiennes dans la scolarité de leur enfant et les spécificités de cette implication selon le milieu socio-économique. Le recueil des données a été réalisé sur la base d'un questionnaire déjà testé en contexte francophone et adapté au contexte polynésien. La population de l'étude appartenait à deux écoles situées dans des milieux socio-économiques contrastés. Sur les 46 questionnaires distribués, 33 ont été retournés. L'analyse des données s'est basée sur les typologies proposées par Epstein en 2002 et Larivée en 2011. La discussion a mis en évidence, d'une part, des résultats spécifiques à la Polynésie française, notamment l'implication des familles des milieux défavorisés d'un point de vue institutionnel et individuel (le temps accordé à l'aide aux devoirs, les rendez-vous avec l'école et le projet d'école) et, d'autre part, des convergences avec la littérature scientifique en ce qui concerne l'implication collective et quelques aspects de l'implication individuelle (le ressenti, le matériel et les activités extrascolaires).

Mots-clés

Parentalité, milieu socio-économique, école primaire, Polynésie française, collaboration école-famille.

Abstract

This article presents the results of an exploratory study aimed at establishing an inventory of parental involvement in two primary schools on the island of Tahiti. After a semantic clarification of the concept of kinship in the French Polynesian context, the theoretical part presents the concept of parental involvement in the relevant literature and its relation to academic performance. The problematic of the study questions the degree of involvement of Polynesian families in the schooling of their children and the specificities of this involvement according to their socio-economic situation. The collection of data was based on a questionnaire already tested in a French-speaking context and adapted to the Polynesian context. The participants were from two schools, which were situated in contrasting socio-economic environments. Out of 46 questionnaires distributed, 33 were returned. The analysis of the data was based on the typologies proposed by Epstein in 2002 and Larivée in 2011. The discussion highlighted, on the one hand the results specific to French Polynesia namely the involvement of parents from disadvantaged families from an (1) institutional perspective and (2) individual perspective (e.g. time allocated to homework support, involvement in school projects and school meetings); and, on the other hand, the similarities with the existing literature with regard to (1) collective involvement and (2) other aspects of the individual involvement (the perceptions, the school furniture and the out-of-school activities).

Keywords

Parental involvement, socio-economic situation, primary school, French Polynesia, school-family collaboration.

1. Introduction

Dans la littérature scientifique, le concept d'implication parentale est désigné par plusieurs mots : participation, collaboration, coopération, engagement, concertation, partenariat, coéducation, pour n'en citer que quelques-uns. Durant les dernières décennies, les politiques favorisant la participation des parents dans la vie scolaire de leur enfant ont vu le jour notamment dans les pays de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE). Le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (1997) définit alors l'implication parentale, comme un partenariat étroit entre parents et enseignants, permettant aux uns et aux autres de réunir leurs opinions et leurs expériences, qui sont irremplaçables, pour une tâche commune d'éducation des enfants. On reconnaît ici l'importance de la participation parentale dans l'éducation formelle de l'enfant, engendrant de facto un lien entre famille et école avec la création de relations entre elles. La littérature scientifique suggère que les familles des milieux favorisés s'impliquent plus dans la scolarité de leur enfant que les familles de milieux défavorisés, aussi bien d'un point de vue individuel, collectif qu'institutionnel (Ferrand, 1990, Henriot-Van Zanten, 1996 ; Kanouté, 2006 ; Monceau, 2008 ; Queiroz, 1981 ; Rakocovic, 2014 ; Terrail, 1990 ; Zérroulou, 1988). À partir de ce présupposé, cette recherche s'interroge sur les types et les degrés d'implication des familles polynésiennes et plus précisément les familles vivant sur l'île de Tahiti (île principale de la Polynésie française) dans la scolarité de leur enfant. Diffèrent-ils en fonction du milieu socio-économique ? Peut-on parler d'un profil parental présentant des spécificités polynésiennes ?

Cet article présente les résultats d'une recherche exploratoire¹ menée auprès de deux écoles polynésiennes présentant des caractéristiques bien distinctes sur le plan socio-économique : d'un côté, une école de centre-ville avec des parents issus de milieux majoritairement favorisés et, de l'autre, une école placée en réseau d'éducation prioritaire avec des parents issus de milieux majoritairement défavorisés.

2. Contexte de l'étude

Les spécificités historiques, géographiques et socioculturelles du terrain de notre étude suggèrent l'hypothèse de la présence de particularités polynésiennes quant à l'implication parentale dans la scolarité de l'enfant. La jeunesse du système éducatif polynésien, l'isolement géographique et les particularités de la structure familiale sont autant de facteurs qui justifient notre intérêt pour le sujet.

2.1. L'école en Polynésie française

Nous allons commencer avec un bref rappel historique, pour présenter par la suite l'état de l'école aujourd'hui, selon quelques bilans évaluatifs. Dans les territoires colonisés du second Empire colonial français au XIX^e siècle, les lois scolaires en vigueur en métropole ne sont pas appliquées. Elles concernent les citoyens « français » et non les « sujets indigènes » ou les « autochtones » comme en Nouvelle Calédonie. Cependant, cette caractéristique ne concerne pas la Polynésie française, qui dès son annexion par la France en 1880, obtient un statut particulier. En effet, le roi Pomare V cède son territoire avec comme contrepartie l'octroi à tous ses sujets de la citoyenneté française. Les Polynésiens deviennent de facto des citoyens français bénéficiant en principe des mêmes droits et devoirs que l'ensemble des Français, dont celui de l'éducation. La France est au même moment en pleine « révolution » éducative

¹ Recherche effectuée dans le cadre d'un Master 2 Médiation scientifique et culturelle, à l'ESPE de Polynésie française en 2017-2018

instituée par les lois Jules Ferry. En Polynésie, leur application s'avère particulièrement compliquée et ce pour plusieurs raisons : moyens humains et financiers, infrastructures, complexité géographique mais aussi la volonté de la population de s'opposer aux colonisateurs français. À titre d'exemple, l'arrêté sur l'obligation d'instruction a été promulgué en 1897 alors que cette obligation faisait partie du code tahitien de 1848 à l'époque du protectorat de Pomare V (Salaün, 2016). Après le passage par différents statuts, les compétences relatives à l'éducation sont transférées au pays en 1984. Aujourd'hui, le système éducatif polynésien est régi par la loi organique du 27 février 2004 qui accorde le transfert des compétences dans le domaine de l'éducation permettant au territoire de définir sa stratégie éducative. La Polynésie française a fait le choix de conserver le système français et donc d'appliquer les programmes de France hexagonale avec une adaptation dans le domaine de l'histoire, de la géographie, des sciences et de l'enseignement obligatoire (dans le 1^{er} degré), des langues et cultures polynésiennes (2h30 par semaine). Ces quelques dates témoignent de la jeunesse du système éducatif polynésien avec un retard estimé d'environ 20 ans par rapport au système éducatif français (cf. Rapport de la Cour des comptes de février 2016).

Cette jeunesse de l'école, associée à l'isolement et l'éloignement de la France² pourraient expliquer l'état de l'école en Polynésie. Malgré une progression considérable des résultats aux examens du baccalauréat toutes filières confondues et l'augmentation du nombre de bacheliers, la Polynésie française comptabilise des taux de réussite nettement inférieurs à ceux de la métropole avec des disparités substantielles entre la région centre (dont Tahiti) et le reste du territoire ; 35 % des jeunes polynésiens sortent du système scolaire sans diplôme. La Polynésie française fait également face à des problèmes tels que le décrochage scolaire – et ce dès le plus jeune âge – atteignant un niveau quatre fois plus élevé qu'en métropole. En 2014, 99% des mineurs interpellés par les forces de l'ordre étaient déscolarisés. Cette même année, 1 297 élèves dont 700 collégiens³ sont en décrochage scolaire. L'illettrisme est également un fait préoccupant avec plus de 40% des jeunes Polynésiens qui ont des difficultés en lecture⁴.

Par ailleurs, plusieurs études soulignent l'importance de l'articulation entre ces facteurs macro, liés aux causalités géographiques, aux mutations socioéconomiques et aux structures institutionnelles dans un contexte postcolonial (Salaün, 2016 ; Saura, 2008 ; Schlemmer, 1989 ; Schuft, 2013), et des facteurs plus micro, comme les représentations sociales, les dynamiques identitaires, linguistiques, les organisations familiales (Gagné, 2019 ; Salaün et Le Plain, 2018 ; Salaün, Vernaudon et Paia, 2019 ; Saura, 2004 ; Troadec, 1993, 1996).

2.2. Une organisation particulière : la famille en Polynésie française

Selon l'Institut de la Statistique de Polynésie française (ISPF, 2012), 91% des polynésiens vivent en famille, la part des enfants représentant 40%⁵. Dans la population des 104 500 enfants, un sur cinq vit dans une famille monoparentale, les autres vivent au sein de leur famille. Nous allons maintenant présenter brièvement deux particularités qui peuvent caractériser certaines familles polynésiennes : la famille élargie et l'adoption.

² La Polynésie française est composée de 118 îles hautes ou atolls, dont seulement 65 sont habitées, réparties sur une superficie de 4 millions de km² soit la superficie de l'Europe. Tahiti, terrain de notre étude, est l'île principale éloignée de 16 000 kilomètres de la France.

³ À la rentrée d'août 2014, les services du Vice rectorat comptabilisaient 19 446 collégiens.

⁴ Chiffres test lors des journées d'appel à la défense et à la citoyenneté la référence.

⁵ Chiffres issus du Ministère des solidarités et des familles *Plan d'orientation stratégique pour la mise en œuvre d'une politique publique pour la famille*, Juin 2016.

En Polynésie française, plus particulièrement dans les familles défavorisées, la famille regroupe sous un même toit plusieurs générations. On comprend alors le mot famille dans le sens de famille élargie. Dans la Polynésie ancestrale, le terme *utuafare* était utilisé pour désigner une communauté familiale de cinq à vingt personnes se reconnaissant par les liens familiaux, de mariage ou d'adoption (Oliver, 2002). Dans ce groupe résidentiel de base, la personne qui a l'autorité juridique sur l'enfant (bien souvent le géniteur) n'est pas forcément la personne qui s'occupe de l'enfant. En 2012, l'ISPF estimait que 39% des enfants vivaient au sein d'une famille élargie. Cette réalité est encore présente de nos jours. Les études récentes portant sur les dynamiques familiales et identitaires des familles polynésiennes (notamment les choix familiaux, les choix individuels, la nature des couples – polynésiens, mixtes, métropolitains –, les discours, la mobilité géographique) notent que la tendance actuelle de l'organisation familiale, est caractérisée par un glissement de l'organisation en familles élargies vers des familles nucléaires (Saura, 2004), tant par la reproduction des modèles familiaux occidentaux que par l'urbanisation (Bambridge, 2001).

En Polynésie, l'adoption est largement pratiquée et ce depuis de nombreux siècles (Oliver, 2002 : 37). Il n'est pas rare d'entendre le terme *fa'a'amu*. Ce terme est construit à partir du mot *fa'a* qui signifie *faire* et du mot *amu* qui signifie *manger*. Littéralement, ce mot peut se traduire par *faire manger*. D'un point de vue terminologique, il s'agit donc de la fonction nourricière. Culturellement, *fa'a'amu* veut dire confier son enfant biologique à quelqu'un d'autre, afin qu'il soit élevé, éduqué, souvent dès la naissance, et parfois plus tard (APRIF, 1992). Une étude de 1989 notait que 57,6% des mères de plus de 51 ans avait un ou plusieurs enfants *fa'a'amu* (Schlemmer, 1989 : 401). Dans certains cas, c'est une adoption au sens juridique du terme ; dans d'autres, l'adoption *fa'a'amu* d'un enfant peut être un arrangement à l'amiable entre les deux parties où aucun papier officiel n'entre en compte.

Dans le cadre de cette recherche et vu la particularité de la Polynésie française en termes de filiation, il convient de comprendre le mot « parent » au sens large, soit comme la personne qui s'occupe de l'enfant. Cela peut donc être les géniteurs, mais tout autant les grands parents, les beaux-parents, un grand frère ou une grande sœur, un tuteur, les parents adoptifs ; en fait, toute personne qui s'engage et qui a des responsabilités dans la vie quotidienne du mineur et s'implique dans l'éducation de celui-ci. Ces personnes sont en charge de l'éducation de l'enfant en dehors de l'école (éducation informelle) et de son accompagnement pour une meilleure réussite scolaire (éducation formelle).

Ces éléments du contexte immédiat du développement de l'enfant (appelés aussi des microsystèmes), en interaction avec les éléments macros (facteurs géographiques, socio-économiques, institutionnels, par exemple), pourraient influencer l'implication des familles polynésiennes dans la scolarité de leur enfant. Dans cet article, les spécificités de l'implication parentale seront discutées selon le milieu socio-économique qui caractérise les deux écoles qui constituent le terrain de notre étude.

3. L'implication parentale

Plusieurs auteurs ont discuté de l'importance de la filiation culturelle et idéologique entre parents et enfants, ainsi que du rôle de la famille qui assure un ancrage dans une généalogie et qui permet de se projeter dans l'avenir, à travers son histoire, son passé, sa culture et ses valeurs. L'enfant va grandir et évoluer dans ce milieu. Sans s'en rendre compte, il va adopter les valeurs de sa famille et se construire à travers les représentations véhiculées par ses parents. Le développement de l'enfant est envisagé dans l'interaction socioculturelle

(Vygotski, 1997) et écosystémique (Bronfenbrenner, 1986). On comprend alors bien ici que, si les parents ont une expérience heureuse avec l'école, ils vont transmettre ce sentiment à leur enfant. A contrario, si les parents ont une expérience malheureuse, il se peut que, sans le vouloir, ils lui donnent une mauvaise image de l'école. Il est donc primordial de comprendre quelles représentations, quels souvenirs, quels liens passés et présents les parents entretiennent avec le système scolaire afin de pouvoir comprendre leur implication dans la scolarité de leur enfant.

3.1. Le concept d'implication parentale

Monceau (2008), définit l'implication parentale dans le cadre de la relation école-famille comme « être impliqué dans une institution ». L'implication est alors « l'ensemble des relations que l'individu entretient avec une institution » (Monceau, 2008 : 37). Tardif-Grenier et Archambault (2016) ont réalisé une synthèse de nombreuses études portant sur l'implication parentale. Elles ont convenu qu'il n'existait pas de définition scientifique de l'implication parentale qui faisait consensus. Il existe par ailleurs, très peu d'outils francophones qui permettent de mesurer cette implication pour les élèves du primaire. Lors de leur étude, les auteurs avaient pour objectif de construire un instrument qui permette de valider le côté multidimensionnel de l'implication parentale. Cette dernière peut alors être définie comme « l'ensemble des pratiques et des croyances avec un aspect multidimensionnel » (Tardif-Grenier et Archambault, 2016 : 140). L'implication parentale est multiforme et complexe et répond à plusieurs perspectives, qu'il s'agisse de la décision des parents de s'impliquer, des types et des lieux de l'implication parentale, du degré de relation avec les partenaires, ainsi que des objectifs visés par les parents.

3.2. Les différents types d'implication parentale

Ces dernières décennies, de nombreuses recherches ont mis en évidence une relation directe, causale, entre l'implication parentale et l'amélioration des performances scolaires (Larivée, 2011). Cet auteur propose un regroupement des différentes formes d'implication parentale en trois catégories :

- l'implication individuelle : ayant pour objectif l'amélioration des résultats et l'intégration de l'enfant au sein de l'école (accompagner l'enfant à l'école, venir aux réunions, aux rencontres, par exemple). Elle dépend de l'établissement, de la classe voire de l'enseignant ;
- l'implication collective : ayant pour objectif la participation à des actions et des projets collectifs. Les parents acceptent de s'impliquer pour le groupe-classe de leur enfant (levées de fonds, participation à une matinée récréative pour tenir un atelier, par exemple). Elle peut se réaliser à n'importe quel niveau du système ;
- l'implication institutionnelle : ayant pour objectif d'améliorer le fonctionnement du système scolaire. Les parents s'investissent pour l'ensemble de l'école.

L'implication des parents varie, entre autres, selon des facteurs d'ordre :

- organisationnel, comme la conciliation travail-famille-école, la garde des enfants (Deslandes et Royer, 1994 ; Dumoulin, Thériault et Duval, 2014 ; Kanouté, 2006 ; Larivée, 2011 ; Pourtois et Desmet, 1989) ;
- relationnel, comme l'accueil à l'école, les attitudes des enseignants et du personnel scolaire (Henriot-Van Zanten, 1996 ; Kanouté, 2006 ; Pourtois et Desmet, 1989) ;
- psychologique, comme les représentations du rôle de l'école, la référence à leur propre vécu scolaire, le sentiment d'incompétence face à la complexité de l'organisation scolaire (Kanouté, 2006 ; Monceau, 2008) ;

- individuel, comme l'âge de l'enfant, la présence de difficultés récurrentes chez celui-ci (Deslandes et Royer, 1994 ; Larivée 2011).

L'implication parentale se déterminerait aussi selon des critères économiques, sur le choix de l'école par exemple en fonction du projet de vie que l'on porte à son enfant avec en parallèle un moyen de socialisation, ce que Henriot-Van Zanten (1996) nomme le côté « utilitariste » de l'école. Le but ultime est de construire une relation de confiance, bidirectionnelle, gage de stabilité pour l'enfant et de sa réussite scolaire. Afin de répondre aux attentes des familles, l'école doit alors bien connaître ses parents, leurs caractéristiques, leurs désirs et leurs besoins.

3.3. L'implication parentale selon Epstein et Larivée

Depuis une vingtaine d'années maintenant, des chercheurs, tels que Deslandes (1999), Tardif-Grenier et Archambault (2016), s'intéressent à l'implication parentale. Ces recherches se basent pour la plupart sur la typologie d'Epstein (2002) afin de traiter les différents niveaux de l'implication familiale. Cette typologie s'appuie sur six variables traduites en activités, dans lesquelles les parents et l'école peuvent remplir des responsabilités différentes ou communes. Pour sa part, Larivée (2011) propose une typologie reposant sur huit formes de collaboration regroupées en quatre niveaux qui touchent les besoins et les responsabilités des parents avec la notion de degrés de relation, d'engagement, de consensus, de partage du pouvoir ou de coéducation. Ces quatre niveaux d'implication sont motivés soit par des objectifs d'ordre individuel (l'amélioration des résultats de son enfant), soit par des objectifs d'ordre collectif (implication pour plusieurs élèves de la classe ou la classe entière), ou enfin, par des objectifs d'ordre institutionnel (implication pour l'ensemble de l'école). Nous présentons dans le tableau 1 ces deux typologies, de manière comparative, illustrant ainsi la multitude des formes d'implication parentale dans la scolarité de leur enfant.

	Typologie d'Epstein (2002)	Typologie de Larivée (2011)
Implication d'ordre individuel	Niveau 1 - <i>le rôle et les compétences parentales</i> (responsabilités concernant le bien-être, la santé et la sécurité, préparation de l'enfant à la vie scolaire, achat du matériel requis)	
	Niveau 2 - <i>la communication entre l'école et la famille</i> (renseignements donnés par l'école aux parents et l'inverse)	Niveau 1 - <i>l'information et la consultation</i> (attente des parents sur les informations concernant les activités scolaires ou les invitations à venir à l'école)
	Niveau 4 - <i>les apprentissages à la maison</i> (aide aux devoirs, création d'un environnement adéquat pour effectuer des apprentissages, attitude positive face à l'école, discussion sur son projet d'élève, encouragement)	Niveau 2 - <i>la coordination et la concertation</i> (activités demandant le soutien et l'encadrement des parents à la maison : aide aux devoirs, signatures des cahiers...)
Implication d'ordre collectif	Niveau 3 - <i>le bénévolat/volontariat</i> (présence des parents à diverses activités de l'école, accompagnement lors des sorties scolaire) Niveau 6 - <i>la collaboration avec la communauté</i> (échange avec les autres parents)	Niveau 3 - <i>la coopération et le partenariat</i> (parents partenaires de l'école, rôle actif)
Implication d'ordre institutionnel	Niveau 5 - <i>la participation aux prises de décisions</i> (conseil d'école, conseil d'établissement)	Niveau 4 - <i>la cogestion et la fusion</i> (participation aux processus décisionnels)

Tableau 1 : Synthèse des typologies d'Epstein et de Larivée

À partir de ces considérations, nous nous proposons de caractériser l'implication parentale polynésienne selon l'appartenance à une catégorie sociale, en comparant cette implication avec les résultats des recherches scientifiques déjà réalisées dans d'autres pays, notamment en France (Henriot-Van Zanten, 1996 ; Monceau, 2008), au Québec (Kanouté, 2006) et dans les pays ayant participé au Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) en 2009 (Rakocevic, 2014). Ainsi, la problématique de l'étude s'articule autour de la question suivante : dans quelle mesure le milieu socio-économique influence-t-il l'implication des familles polynésiennes dans la scolarité de leur enfant ? Cette problématique, ayant un caractère exploratoire, l'hypothèse a priori, inspirée des résultats de la littérature de spécialité, est que les parents vivant sur l'île de Tahiti issus d'un milieu social favorisé seraient plus impliqués dans la scolarité de leurs enfants que les parents issus de milieux modestes.

4. La méthodologie de recherche

Afin de vérifier cette hypothèse, nous avons procédé à une étude quantitative et comparative entre deux écoles qui se distinguent par leur situation socio-économique. Les analyses se sont appuyées sur la typologie d'Epstein pour étudier : (1) la corrélation entre les milieux socio-économiques et les compétences parentales ; (2) la communication, le bénévolat et les apprentissages à la maison ; (3) mais aussi la participation aux prises de décisions. Les résultats seront discutés au regard de la classification de l'implication parentale de Larivée (2011) : implication d'ordre individuel, collectif et institutionnel. Nous avons effectué une enquête prospective quantitative à l'aide d'un questionnaire anonyme auto-administré rédigé en langue française et en langue tahitienne, avec des questions fermées de type qualitatif (le ressenti) ou numérique (entrée d'une valeur numérique).

4.1. Le questionnaire

L'enquête menée s'est basée sur un questionnaire déjà testé par Morin (2012). Néanmoins nous avons dû modifier la tournure de certaines questions afin de faciliter la compréhension et la traduction en tahitien. Nous avons également pris en compte certaines particularités polynésiennes comme celle de la famille élargie vivant sous le même toit. Le questionnaire était subdivisé en quatre parties : (1) l'implication à l'école, (2) l'implication à la maison, (3) les outils utilisés pour accompagner son enfant dans sa scolarité, et (4) les informations personnelles. Les questionnaires ont été anonymes. Le projet a été présenté aux enfants des deux classes. Une notice explicative rédigée en français et en tahitien indiquait le projet aux parents. Les deux enseignants avaient la charge de relancer les élèves et de récupérer les questionnaires.

4.2. Population de l'étude

Nous avons constitué l'échantillon de l'étude selon la constante géographique (des parents vivants et ayant scolarisés leur enfant à Tahiti, l'île la plus peuplée de la Polynésie française), et celle de l'âge des enfants (8^{ème} année, celle du milieu de la scolarité en école primaire). L'étude a été réalisée sur la base d'une comparaison entre les réponses des parents de deux classes de CE2 de 23 élèves chacune, dans deux écoles de deux quartiers bien distincts de Tahiti. Les deux écoles ont été choisies selon la variable socio-économique : l'école Toata à Papeete caractérisée par une forte hétérogénéité de population et l'école Pamatai à Faa'a placée en réseau éducation prioritaire et caractérisée par une forte homogénéité de la population. Dans cette recherche, les variables âge et sexe des parents n'ont pas été considérées.

5. Résultats

L'analyse quantitative des questionnaires a donné lieu, dans un premier temps, à une étude comparative des résultats entre les deux écoles ; puis, dans un deuxième temps, à une étude comparative entre les données recueillies à Tahiti et celles de la littérature scientifique. Afin de valider les données, nous avons exécuté un test de Chi-deux. Le seuil de positivité est défini à 0,05 ($p < 0,05$). Tous les résultats présentés sont statistiquement significatifs.

Parmi les 46 questionnaires distribués, 33 ont été rendus, dont 16 sur 23 à l'école de Toata (ce qui correspond à 69%) et 17 sur 23 à l'école de Pamatai (ce qui correspond à 74%). Les questionnaires ont été remplis majoritairement par les mères : 13 mères et 3 pères à l'école de Toata et 15 mères et 1 père à l'école de Pamatai. Aucun questionnaire ne faisait référence à des réponses de couple. Notons également que sur les deux populations, nous n'avons pas de famille de « passage » en Polynésie française. Tous les questionnaires ont été rendus par des parents nés en Polynésie où résident de longue date à Tahiti. Les résultats seront présentés selon une approche comparative entre les deux écoles et par la thématique visée par les questions posées.

5.1. Les parents des deux écoles selon leurs réponses

Concernant les caractéristiques générales des parents des deux écoles interrogés, la synthèse des résultats suggère que, d'un point de vue sociolinguistique et économique, les deux populations enregistrent des écarts importants tant au niveau des revenus qu'au niveau des études. Le tableau 2 présente la synthèse des réponses concernant la situation socio-économique et le niveau d'études des parents.

Critères	École Toata	École Pamatai
Nombre de personnes vivant dans le foyer	100% entre 3 et 5 personnes	82% plus de 5 personnes
Activités professionnelles :		
-salarié	81,01%	27,79%
-non salarié	6,25%	44,97%
-auto-entrepreneur	8,84%	12,07%
Revenus mensuels du foyer ⁶ <i>En francs pacifiques (cfp)</i>	73,33% + de 400000 cfp (3352 €) 26,67% entre 130000 cfp (1089 €) et 400000 cfp (3352 €)	50% entre 130000 cfp (1089 €) et 200000 cfp (1676 €) 50% < à 130000 cfp (1089 €)
Niveau d'étude du parent ayant répondu au questionnaire	69% niveau universitaire 31% niveau lycée 0% niveau collège ou primaire	0% niveau universitaire 41% niveau lycée 35% niveau collège 12% niveau primaire (2 questionnaires sans réponse)
Niveau d'étude du deuxième parent	54% niveau universitaire 33% niveau lycée 13% niveau collège 0% niveau primaire	6% niveau universitaire 44% niveau lycée 13% niveau collège 31% niveau primaire (1 questionnaire sans réponse)

Tableau 2 : Synthèse des réponses concernant la situation socio-économique

⁶ En 2018, le salaire minimum d'un salarié à temps plein en Polynésie française est de 153 861 Francs Pacifiques (1289 euros).

Les résultats du tableau 2 permettent de constater que les deux populations appartiennent à des catégories socio-économiques bien distinctes, l'une plutôt favorisée, pour les parents de Toata, et l'autre plutôt défavorisée, pour l'école Pamatai.

Concernant la question de la langue maternelle (cf. Tableau 3), à l'école de Toata 68% des parents déclarent avoir le français comme langue maternelle, contre 17% à l'école de Pamatai. Par ailleurs, les parents de Toata déclarent utiliser à 100% le français à la maison, contre 47% des parents de l'école de Pamatai.

École	Langue maternelle des deux parents			Première langue utilisée à la maison		
	Français	Langues polynésiennes	Autres	Français	Langues polynésiennes	Autres
École Toata	68%	18%	14%	100%	0%	0%
École Pamatai	18%	82%	0%	47%	53%	0%

Tableau 3 : Langue maternelle et langue parlée à la maison selon les écoles

5.2. Le rôle et les compétences parentales

Par rapport aux compétences parentales, nous avons questionné quatre éléments principaux :

- Les échanges autour de l'école : 88% des parents issus d'un niveau socio-économique aisé déclarent parler avec leurs enfants de leur journée d'école, contre 53% de parents de l'école située dans un quartier défavorisé.
- Le matériel éducatif disponible à la maison : les élèves de Toata disposent de plus de livres, plus de matériel numérique et 81% d'entre eux disposent d'une connexion internet, contre 47% à l'école Pamatai.
- La pratique d'une activité extrascolaire : à l'école Toata, 81,25% des enfants pratiquent une activité sportive ou culturelle en dehors de l'école. À l'école Pamatai, seulement 47,06% des enfants pratiquent une activité extrascolaire.
- L'heure du coucher : à l'école Pamatai, les parents déclarent coucher leurs enfants légèrement plus tôt que les élèves de Toata.

5.3. La communication et la participation des parents

Concernant la communication entre l'école et les familles et la participation des parents au sein de l'école (bénévolat, volontariat, prise de décisions), on constate que les parents de l'école Pamatai préfèrent une relation duelle avec l'enseignant plutôt qu'une réunion en grand groupe (cf. Tableau 4). Les familles issues de milieu socio-économique favorisé sont plus impliquées dans l'association de parents d'élèves et dans la participation aux activités proposées par l'enseignant.

Critères	École Toata	École Pamatai
Participation à la réunion de rentrée de manière systématique	63%	24%
Rendez-vous avec l'enseignant (entre 1 et 3 par an)	56%	88%
Membre de l'association de parents d'élève	56%	6%
Implication au sein de la classe :		
- de manière systématique	50%	23%
- parfois	0%	65%

Tableau 4 : Synthèse des réponses concernant l'implication dans les activités collectives

Les prises de rendez-vous sont motivées par des raisons différentes dans les deux écoles, d'un côté l'envie de parler du travail effectué en classe et à la maison (école Pamatai), et de l'autre l'inquiétude vis à vis des difficultés rencontrées par son enfant (école Toata). Dans les deux écoles, les parents disent être à l'aise, voire très à l'aise, avec l'enseignant.

Par rapport à l'association de parents d'élèves, un seul parent de l'école Pamatai en fait partie, alors que 56,25% des parents de l'école Toata sont adhérents à une association de parents d'élèves. Ces résultats se retrouvent dans la participation aux diverses activités proposées par l'école et par l'enseignant de la classe, comme les journées portes ouvertes, la tenue d'un atelier lors des journées récréatives, ou encore l'accompagnement de la classe lors des sorties scolaires :

- 23,53% des parents de l'école Pamatai affirment répondre présents aux invitations de l'enseignant, à s'impliquer dans la classe et 64,71% des parents disent y participer parfois. Un seul parent n'y participe jamais ;
- à l'école Toata, les parents qui affirment participer de manière régulière sont plus nombreux, 50% se rendent systématiquement disponibles, 43,75% souvent et deux parents n'y participent jamais.

5.4. Les apprentissages à la maison

Par rapport aux apprentissages à la maison, 70,59% des parents de l'école Pamatai disent aider leur enfant de manière quotidienne ou régulière, alors qu'à l'école Toata, la proportion des parents disant « toujours » ou « souvent » aider leur enfant à faire les devoirs est plus grande (93,75%). Concernant le soutien apporté par un autre membre de la famille, la notion de famille élargie est davantage présente dans les familles issues de milieu défavorisé. À l'école Pamatai, l'aide aux devoirs peut venir de la part des oncles et tantes (41%), des grands parents (18%) et des parrains et marraines (12%). À l'école Toata, les oncles et les tantes sont cités dans 19% des cas, les grands-parents seulement dans une famille. Le tableau 5 présente la synthèse des résultats concernant les apprentissages à la maison.

Critères	École Toata	École Pamatai
Temps passé à l'aide aux devoirs (entre 10 et 30 min)	81,25%	94,12%
Utilisation de manuels (parfois)	50%	53%
Jamais recours au soutien scolaire	65%	88%
Achat de cahier de vacances :		
- toujours	35%	31%
- parfois	47%	63%

Tableau 5 : Synthèse des réponses sur les apprentissages à la maison

5.6. Le ressenti des parents

Concernant le ressenti des parents interrogés, la synthèse des résultats suggère que les deux populations n'enregistrent pas d'écarts importants sur les souvenirs d'école et leur sentiment lors des rendez-vous individuels avec l'enseignant. Cependant, on constate un écart significatif sur les difficultés éprouvées lors de l'aide aux devoirs (cf. Tableau 6).

Critères	Ecole Toata	Ecole Pamatai
Souvenir d'école :		
- très bon et bon	43,75%	47,06%
- satisfaisant et moyen	56,25%	47,06%
- plutôt mauvais et mauvais		6%
Les difficultés ressenties lors de l'aide aux devoirs :		
- parfois	19%	47%
- jamais	75%	41%
Sentiment lors des RDV (très à l'aise)	80%	88%

Tableau 6 : Ressenti des parents par rapport à l'école

La question 21 « Avez-vous des difficultés pour aider votre enfant ? » offrait la possibilité aux parents d'expliquer les difficultés qu'ils rencontraient. Parmi les raisons les plus citées par les parents de l'école Toata, nous avons noté « la fatigue de l'enfant » et le fait de « ne plus comprendre les méthodes de travail actuelles de l'école trop différentes de celles de son époque ». Les parents de l'école Pamatai se sont plus exprimés sur les difficultés qu'ils rencontraient eux. Six parents ont avoué que « le niveau était trop élevé pour eux », un parent a exprimé le fait qu'il « n'avait plus de notions vis à vis de l'école », un autre a écrit « je ne comprends pas bien » ou encore « le niveau en math est trop dur », et enfin, un parent a expliqué qu'il « n'avait pas la patience ».

6. Discussion

Selon Larivée (2011) et Epstein (2002), quelle que soit la catégorie sociale d'appartenance, il existe une forte implication des parents sur deux niveaux de leur typologie : la communication entre l'école et la famille d'une part, et les apprentissages et l'encadrement à la maison d'autre part. Les résultats de cette recherche corroborent ces propos conformément aux apports de nombreuses études déjà citées. Dans les deux écoles, nous pouvons constater que la communication entre l'école et les familles semble harmonieuse. Les parents de notre étude, tout comme ceux de métropole, du Québec ou d'autres pays partenaires de PISA, participent de manière régulière aux activités scolaires proposées au sein de l'école par les enseignants. On observe néanmoins une différence entre les milieux sociaux notamment dans la régularité de cette participation : les familles issues des milieux favorisés y prennent part de manière plus constante et soutenue.

Durant l'aide aux devoirs, les familles de milieu défavorisé ne passent pas plus de temps à cette activité car elles prennent appui sur les outils et les conseils donnés par les enseignants. On constate que ce sont le plus souvent les mères qui s'acquittent de cette tâche avec un véritable lien entre le niveau social et le sentiment de compétence lié à cette activité. Les mères issues de milieu défavorisé se sentent moins compétentes et donc moins à l'aise lors de cette charge. Ces résultats confirment les études de Pourtois et Desmet (1989) et Deslandes et Royer (1994). Par ailleurs, il apparaît que les activités extrascolaires et le matériel éducatif disponible sont liés au revenu familial : les enfants issus des milieux favorisés pratiquent plus d'activités extra-scolaires et ont à leur disposition un matériel éducatif plus important particulièrement dans le domaine du numérique.

Cependant, certains de nos résultats diffèrent des données de la littérature scientifique. Les parents de notre étude, quel que soit leur milieu socio-économique, ont compris le rôle du conseil d'école et ont une véritable volonté de s'impliquer dans l'école de manière institutionnelle contrairement aux parents de l'étude de Monceau (2008).

Concernant les discussions autour du projet scolaire et de l'école, notre corpus met en évidence une différence entre les milieux sociaux. Les discussions des familles issues de milieux défavorisés se limitent au récit de la journée d'école alors qu'elles sont davantage variées dans les familles plus aisées. Il n'y a pour autant aucun lien de causalité avec le passé scolaire des parents. En Polynésie française et plus précisément à Tahiti, les familles des classes défavorisées, ayant participé à l'étude, se disent à l'aise et en confiance lors de leurs entretiens avec l'enseignant. Ils prennent rendez-vous pour parler de la vie de leur enfant et n'attendent pas d'être convoqués pour échanger sur leurs problèmes. Les familles de Pamatai préfèrent une relation duelle avec l'enseignant à des échanges en grand groupe contrairement aux résultats présentés par Henriot-Van Zanten (1996). Après entretien avec les enseignants de l'école Pamatai, cette différence pourrait s'expliquer par le fait qu'ils sont pour la plupart polynésiens et mènent leurs entretiens en langue polynésienne. La barrière de la langue tombe alors. Les parents des classes favorisées osent, quant à eux parler de leurs problèmes avec les enseignants. Le tableau 8 présente une synthèse des principaux résultats par rapport à la littérature scientifique, selon la typologie de Larivée (2011) :

Les similitudes avec la littérature	Les spécificités de la Polynésie française
Implication individuelle - l'aide aux devoirs (<i>mère, ressenti</i>) - les activités extra scolaires et le matériel disponible	Implication individuelle - l'aide aux devoirs (<i>temps, outils utilisés</i>) - les discussions autour du projet d'école - les rendez-vous avec l'enseignant
Implication collective - la participation aux activités scolaires	Implication institutionnelle - la participation au conseil d'école

Tableau 7 : Similitudes avec la littérature scientifique et spécificités liées au corpus polynésien, selon la typologie de Larivée (2011)

À l'issue des analyses, il s'est avéré que le questionnaire comportait quelques biais. Certaines questions posées pouvaient laisser place à une réelle marge d'erreur tant au niveau de la compréhension des questions par les parents, ce qui pouvait induire des réponses non conformes à la problématique ou par le manque de critères précis qui ne permettait pas de classer la réponse lors du traitement. Ces questions de type fermé se doivent d'être plus précises afin de pouvoir mieux analyser et comprendre les deux populations étudiées.

De plus, les résultats mériteraient d'être discutés également par rapport à la variable de l'âge des parents, la population de notre étude enregistrant des écarts importants. En effet, à l'école Pamatai, 62,5% des parents ont entre 30 et 40 ans alors qu'à l'école Toata, 50% des parents ont plus de 40 ans. Par ailleurs, le nombre de questionnaires rendus, malgré un fort taux de retour, ne nous permet pas de généraliser ces résultats pour en tirer une éventuelle typologie de l'implication parentale en Polynésie française. En effet, cette étude quantitative est la première d'une série de travaux plus importants, actuellement en cours, dont l'objectif est de pouvoir consolider ces premiers résultats à l'aide d'entretiens qualitatifs complémentaires afin de mesurer l'écart entre le descriptif et le comportemental. Les résultats de cette étude ouvrent sur l'hypothèse a posteriori d'un profil d'implication parentale présentant des aspects propres à la Polynésie française, profil qui serait influencé, d'une part, par le contexte scolaire post colonial (Salaün, 2016), et d'autre part, par les spécificités sociolinguistiques et culturelles, comme la dynamique culturelle et identitaire (Saura, 2008, 2011 ; voir aussi le modèle de la dynamique identitaire de Hidair et Ailincal, 2005) et les particularités liées à la structure familiale en Polynésie (Saura, 2004 ; Oliver, 2002).

7. Conclusion

L'objectif de cet article était d'établir un état des lieux sur l'implication parentale dans deux écoles primaires de l'île de Tahiti. La recherche ayant un caractère exploratoire, dans un domaine peu étudié en Polynésie française, ces résultats ne sont pas généralisables à l'ensemble de la population polynésienne, d'autant qu'il y a des spécificités linguistiques et culturelles entre les cinq archipels.

Pour le corpus étudié, l'enquête a révélé des différences sur le degré d'implication des familles dans la scolarité de leur enfant selon les classes sociales des parents avec l'existence également de variations au sein d'un même milieu social. Il y a bien une différence d'implication liée au milieu social d'appartenance d'une famille sur le plan individuel et collectif. Cependant, aucune différence significative n'est révélée sur le plan de l'implication d'ordre institutionnel. Sur un certain nombre de critères, la différence est alors plutôt d'ordre qualitatif que quantitatif, sans pour autant pouvoir émettre des généralités, du fait, de certains biais méthodologiques énoncés précédemment. Ces résultats mériteraient d'être confirmés sur un échantillon plus important et complétés par des entretiens compréhensifs. Néanmoins, on peut constater que dans les milieux défavorisés, lorsqu'on donne un cadre aux familles, cadre qu'ils comprennent, dans lequel ils ont une place et où on leur transmet des outils, l'implication parentale est forte et consciente.

Cette étude a permis d'amorcer une réflexion sur le degré d'implication dans la scolarité de leur enfant de quelques familles vivant à Tahiti. Elle confirme la définition multidimensionnelle de l'implication parentale. En Polynésie française, tout comme dans d'autres pays, l'implication parentale des familles ne se traduit pas seulement par leur relation à l'école mais également et surtout par leur intérêt pour les activités scolaires à la maison, et ce quelle que soit la catégorie sociale. La variable socio-économique ou le statut social des parents n'étant pas l'indicateur le plus important eu égard à l'implication parentale dans l'échantillon étudié, il serait intéressant de poursuivre cette recherche notamment en élargissant la taille du corpus et en croisant ces données avec des éléments qualitatifs comme la relation qu'entretiennent les parents avec l'institution scolaire, leur représentation du rôle de parent ou encore le projet d'avenir qu'ils envisagent pour leur enfant.

Références bibliographiques

- Bambridge, T. (2001). Traditions en mutation : le développement des médias en Polynésie française. *L'Année sociologique*, 2(51), 365-390.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
- Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (1997). *Les parents partenaires de l'école*. Paris : OCDE.
- Deslandes, R. (1999). Une visée partenariale dans les relations entre l'école et les familles : complémentarité de trois cadres conceptuels. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 3(1-2), 30-47.
- Deslandes, R. et Richard, B. (2001). La création d'une véritable communauté éducative autour de l'élève : une intervention cohérente et des services mieux harmonisés. Rapport de recherche. Université du Québec à Trois-Rivières, Université Laval. cqrs/meq 2000-2001, septembre 2001.
- Deslandes, R. et Royer, É. (1994). Style parental, participation parentale dans le suivi scolaire et réussite scolaire. *Service social*, 43(2), 63-80.

- Dumoulin, C., Thériault, P. et Duval, J. (2014). Opinion parentale sur des pratiques efficaces de collaboration école-famille au primaire. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 36(2), 117-140.
- Gagné, N. (2019). Changements et résistances culturelles de 1960 à aujourd'hui. Dans E. Conte (dir.). *Une histoire de Tahiti des origines à nos jours*. Tahiti : Au vent des îles.
- Glasman, D. (2006). Périer Pierre. École et familles populaires : sociologie d'un différend. *Revue française de pédagogie*, 156(3), 22.
- Epstein, J. L. (dir.). (2002). *School, family, and community partnerships: your handbook for action* (2nd ed). Thousand Oaks, Ca : Corwin Press.
- Henriot-Van Zanten, A. (1996). Stratégies utilitaristes et stratégies identitaires des parents vis-à-vis de l'école : une relecture critique des analyses sociologiques. *Lien social et Politiques*, 35, 125-135.
- Hidair, I. et Ailincai R. (2015) Migration and Identities of "Indigenous" Socio-Cultural Groups in French Guiana: A Case Study of Students Along the Oyapock and Maroni Rivers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 174, 878-885.
- Journées de recherche de l'APRIF (1992). Regards sur l'enfant Fa'a'amu : l'adoption en Polynésie entre tradition et modernité. Papeete, Tahiti : Association Polynésienne de recherche, intervention et formation.
- Kanouté, F. (2006). Point de vue de parents de milieux défavorisés sur leur implication dans le vécu scolaire de leur enfant. *Interactions*, 9(2), 17-38.
- Larivée, S. J. (2011). Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires. *Service social*, 57(2), 5.
- Monceau, G. (2008). Implications scolaires des parents et devenirs scolaires des enfants. Dans M. Kherroubi (dir.), *Des parents dans l'école* (p. 37-87). ERES.
- Morin, J. (2012). L'implication des parents dans la scolarité de leur(s) enfant(s) à l'école élémentaire : des différences selon les milieux sociaux ? *Éducation*, 90.
- Oliver, D. (2002). Les âges de la vie. Tahiti et Hawaï'i aux temps anciens. *Société des Études Océaniques / Haere Po*.
- Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (1989). L'éducation familiale. *Revue française de pédagogie*, 86, 69-101.
- Rakocevic, R. (2014). Implication des parents dans la réussite à l'école : éclairages internationaux. *Éducation et formations*, 85, 31-46.
- Salaün, M. (2016). Citoyens en principe, indigènes en pratique ? L'obligation scolaire et ses dilemmes à Tahiti sous la III^e République. *Politix*, 116(4), 29-52.
- Salaün, M. Vernaudon, J. et Paia, M. (2019). « Le tahitien, c'est pour dire bonjour et au revoir » : paroles d'enfants sur une langue autochtone en sursis ». *Enfances Familles Générations*, 25. Disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/efg/1156>. Récupéré le 24 mai 2019.
- Salaün, M. et Le Plain, E. (2018). *L'école ambiguë : histoires de familles à Tahiti*. Paris : L'Harmattan.
- Saura, B. (2004). Dire autochtonie à Tahiti. Le terme mā'ohi : représentations, controverse, et données linguistiques. *Journal de la Société des Océanistes*, 119(2), 119-137.
- Saura, B. (2008). *Tahiti Mā'ohi : culture, identité, religion et nationalisme en Polynésie française*. Tahiti : Au vent des îles.
- Saura, B. (2011). *Des Tahitiens, des Français, Leurs représentations réciproques aujourd'hui*. Tahiti : Au Vent des îles.
- Schlemmer, B. (1989). De quelques caractéristiques du groupe familial tahitien. Normes, comportements, projections. *Cahiers Sciences Humaines*, 25(3), 393-405.

- Schuft, L. (2013). La mixité conjugale à Tahiti. Au-delà d'une simple affaire de famille. *Cahiers de l'Urmis*, 14. Disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/urmis/1184>. Récupéré le 19 avril 2019.
- Tardif-Grenier, K. et Archambault, I. (2016). Validation du Questionnaire sur l'implication parentale dans le suivi scolaire (QIPSS) chez des parents d'élèves du primaire en contexte défavorisé et pluriethnique. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 66(3), 139-150.
- Troadek, B. (1993). « Evaluer pour prévenir l'échec ». Le cas du N.B.A. en Polynésie. *Psychologie et Éducation*, 13, 71-83.
- Troadek, B. (1996). L'enfant de Tahiti : Prémices d'une psychologie contemporaine. *Journal de la Société des océanistes*, 102(1), 47-62.
- Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute. (édition originale 1934).