



**HAL**  
open science

# Les styles interactifs des parents polynésiens dans le cadre de l'aide aux devoirs : l'exemple de la langue tahitienne

Ernest Marchal, Rodica Ailincăi

## ► To cite this version:

Ernest Marchal, Rodica Ailincăi. Les styles interactifs des parents polynésiens dans le cadre de l'aide aux devoirs : l'exemple de la langue tahitienne. Contextes et Didactiques, 2019. halshs-02540886

**HAL Id: halshs-02540886**

**<https://shs.hal.science/halshs-02540886>**

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.

## **Les styles interactifs des parents polynésiens dans le cadre de l'aide aux devoirs : l'exemple de la langue tahitienne**

**Ernest MARCHAL et Rodica AILINCAI**

Université de la Polynésie française – EASTCO (EA 4241)

### **Résumé**

Cet article présente les résultats d'une recherche exploratoire s'intéressant aux interactions à visée d'apprentissage de six dyades mère-enfant vivant en Polynésie française, sur l'île de Tahiti. L'objectif de l'étude était de définir les styles interactifs des parents lors de l'accompagnement des enfants dans la lecture d'un album en tahitien et de déterminer la place qu'occupe la langue tahitienne dans les foyers. La population était formée de six mères âgées entre 28 et 34 ans, toutes d'origine polynésienne et locutrices ou semi locutrices de langue tahitienne, et d'enfants âgés de 9 ans (2 filles et 4 garçons). Les interactions ont été filmées et transcrites avec la convention ICOR. Les analyses ont mis en évidence la présence d'échanges restreints et de styles interactifs directifs pour toutes les mères. Par ailleurs, les résultats suggèrent que les styles interactifs de type suggestif et autonomisant apparaissent comme les plus efficaces tant dans l'accompagnement des enfants que dans le développement des compétences langagières en tahitien et en français.

### **Mots-clés**

Pratiques éducatives, styles interactifs, parentalité, langue tahitienne.

### **Abstract**

This article presents the results of exploratory based research on interactive-related learning of six mother-child dyads living in French Polynesia, on the island of Tahiti. The purpose of the study was to define the parents' interactive styles while helping children to read a book in Tahitian and to determine the role of the Tahitian language in the household. The samples included six mothers between the ages of 28 and 34 years old, all of Polynesian origin and speakers or semi-speakers of the Tahitian language, and 9-year-old children (2 girls and 4 boys). The interactions were filmed and transcribed in accordance with ICOR standards. The analyses highlighted the presence of limited exchanges and direct interactive styles for all the mothers. Furthermore, the results suggest that the suggestive and empowering interactive styles appear to be the most efficient both for the educational support of children and for the development of language skills in both Tahitian and French.

### **Keywords**

Educational practices, interactive styles, parenthood, Tahitian language.

## 1. Introduction

En Europe comme sur le continent américain, les recherches dans le champ de l'éducation et de la formation mettent en exergue l'importance des pratiques éducatives dans le cadre familial. Dans ce sens, la littérature scientifique s'accorde sur le fait que les styles interactifs employés au sein de la cellule familiale ont une incidence sur l'appropriation des savoirs appris et le développement des compétences travaillées à l'école (Baumrind, 1971 ; Maccoby et Martin, 1983 ; Epstein, 1988 ; Deslandes, 1996 ; Deslandes, Potvin et Leclerc, 1999). Il est également établi que les pratiques éducatives « souples » et le style démocratique sont plus favorables au développement de l'enfant, alors que le style directif est moins propice à sa stimulation intellectuelle (Baumrind, 1978 ; Lautrey, 1980 ; Kellerhals et Montandon, 1991 ; Holmbeck, Paikoff et Brooks-Gunn, 1995). En Polynésie française, si le champ de la parentalité ou de la famille est principalement appréhendé dans le secteur social, force est de constater qu'il a très peu été investigué et n'a pas fait l'objet d'une étude scientifique dans le domaine de l'éducation. Ces considérations nous amènent à nous interroger sur les styles interactifs des parents polynésiens dans le cadre de l'accompagnement des enfants à la scolarité.

La place essentielle des parents dans l'accompagnement des enfants en appui à l'école, l'impérieuse nécessité de soutenir les langues et la culture polynésiennes (désormais LCP) dont le nombre de locuteurs est en net recul (Salaün, Vernaudon et Paia, 2016) et l'absence de recherche dans le domaine des pratiques éducatives en milieu familial polynésien en lien avec l'école sont à l'origine de cette étude.

## 2. Contexte de l'étude

Pays d'outre-mer au sein de la République, la Polynésie française constitue une collectivité autonome. En application des articles 13 et 14 de son statut<sup>1</sup>, la Polynésie française est responsable de l'organisation et du fonctionnement de l'enseignement scolaire (premier et second degrés) et de l'enseignement supérieur implanté dans les lycées sur l'ensemble de son territoire. À ce titre, la Polynésie française, qui a inscrit ses orientations et objectifs dans la Charte de l'éducation<sup>2</sup> actualisée<sup>3</sup>, se donne comme ambition de mettre en place « une école pour tous, une école performante, une école ouverte » ; ainsi trouve-t-on parmi les 26 points clés déclinant les objectifs et principes généraux, rattachée à l'ambition d'« une école ouverte », « l'implication des familles pour une coéducation dès la maternelle ».

Composante de la seconde ambition de la Charte de l'éducation, l'enseignement des LCP a pour objectif de conduire tous les élèves à la maîtrise des compétences du niveau A1 du Cadre européen commun de référence pour les langues. On peut relever qu'une des actions qui lui sont associées est intitulée « Promouvoir l'usage de la langue en sollicitant les parents et les autres locuteurs adultes pour encourager les échanges en langues polynésiennes dans des situations du quotidien ».

---

<sup>1</sup> Défini par la Loi organique n°2004-192 du 27 février 2004 portant statut d'autonomie de la Polynésie française.

<sup>2</sup> Intégrée à la législation polynésienne par la Loi du Pays n°2011-22 du 29 août 2011 portant approbation de la Charte de l'éducation.

<sup>3</sup> Par effet de la Délibération n°2016-59/APF du 7 juillet 2016 portant approbation de la Charte de l'éducation actualisée.

La place des langues et de la culture dans la société polynésienne et leur usage par les jeunes générations sont l'objet de préoccupations de la part de responsables de la sphère politique et religieuse, des secteurs de l'éducation (du premier degré à l'université) et de la culture, des académies locales, des médias et des parents. Les objectifs et préconisations formulés lors d'un séminaire sur les langues<sup>4</sup>, organisé en 2015, attestent l'urgence d'agir en faveur de la sauvegarde des langues polynésiennes. Parmi les actions et moyens retenus figure la nécessité de pratiquer les langues polynésiennes dans le quotidien familial. Ce dernier aspect nous intéresse tout particulièrement et est à l'origine des questions de cette recherche. Effectivement, le profil linguistique de la Polynésie française étant bi/plurilingue, on assiste à un passage d'une langue à l'autre chez de nombreux locuteurs, phénomène appelée « alternance codique » ou « code switching » (Clyne, 1987). À cela s'ajoute l'utilisation du « français local » ou « français-tahitien », modes de communications « non-normés » (Sramski, 2018) auxquels les enseignants sont souvent confrontés. Dans ce contexte, les parents peuvent-ils assurer le soutien attendu par l'école ?

Cette étude a été menée en parallèle du programme de recherche *RéoC3*<sup>5</sup>, qui comportait notamment un renforcement de l'enseignement des langues polynésiennes (5h hebdomadaires au lieu de 2h40 prévues par les programmes officiels). Réalisée de 2011 à 2014, l'objectif général de ce programme était de mesurer l'impact d'un dispositif pédagogique bilingue sur la réussite scolaire et le développement langagier des élèves. Les stratégies de transmission dans les familles et le dialogue entre l'institution scolaire et les familles étaient également visés. Ainsi, des séances de réinvestissement et de consolidation des apprentissages dans le cadre d'un travail programmé, en l'occurrence des devoirs à réaliser à la maison<sup>6</sup> sous la guidance des parents, ont servi de support à la mise en œuvre de cette étude (Rapport *RéoC3*, 2014).

Afin de prendre en compte l'enseignement et l'apprentissage des langues et de la culture polynésiennes (ici le tahitien) dans le premier degré et la pratique de cette langue en milieu familial, ces devoirs étaient en tahitien. Plus précisément, il s'agissait d'une activité de lecture et de compréhension d'un album en langue tahitienne au cycle 3, niveau CM1. Cette langue étant en usage dans plusieurs îles, notamment de l'archipel de la Société, cette recherche a été menée dans des foyers situés dans plusieurs communes de la côte Ouest de l'île de Tahiti.

S'agissant d'une recherche exploratoire, nous n'allons pas avancer d'hypothèse de recherche, mais nous allons rappeler l'objectif et les questions à la base de ce travail. D'une part, l'étude interroge le style interactif parental lors de l'accompagnement des enfants dans une activité à caractère scolaire et, d'autre part, sur les compétences en LCP des parents.

---

<sup>4</sup> Premier séminaire sur l'apprentissage des langues polynésiennes, *Te reo*, organisé par le ministère de la culture en charge de la promotion des langues du Gouvernement de la Polynésie française qui s'est tenu les 19 et 20 février 2015.

<sup>5</sup> Le projet *RéoC3*, ou *L'enseignement renforcé du reo mā'ohi au cycle 3 comme prévention et lutte contre l'illettrisme en Polynésie française*.

<sup>6</sup> Il s'agit des devoirs oraux et de lectures encouragées par les programmes d'enseignement de l'école primaire de juin 2012.

### 3. Considérations théoriques

Le style interactif parental est défini comme l'ensemble des conduites, des interventions et des postures que les parents déploient afin d'organiser et de faciliter la relation avec leur(s) enfant(s) lors d'une activité éducative (à visée d'apprentissage ou de découverte des savoirs, savoir-faire, savoir-être). Les interactions qui se manifestent lors de la découverte des dispositifs d'apprentissage délibérément mis en place pour les favoriser, renvoient aux interactions épistémiques (Ohlsson, 1996 ; Baker, 2004 ; Olry-Louis, 2011). Dans les interactions épistémiques, telles que définies par Baker (2004), les apprenants argumentent, collaborent, justifient les actions, donnent du sens au problème à résoudre. Par ailleurs, Olry-Louis (2011) distingue les interactions praxéologiques, ces dernières étant orientées vers la réalisation d'un artefact, la résolution d'une situation problème. À partir de ces réflexions, Ailincai (2015) distingue deux catégories de styles interactifs selon le type d'activité éducative ou de savoirs visés :

- Les styles interactifs épistémiques, qui caractérisent principalement les situations éducatives provoquées, mises en place par l'adulte (le tuteur, l'enseignant, le chercheur, les concepteurs d'expositions scientifiques), afin de créer une situation d'apprentissage où l'adulte accompagne l'enfant dans la découverte. Les conduites parentales déployées par les parents dans le cadre des devoirs à la maison sont concernées par ce style interactif.
- Les styles interactifs quotidiens, qui caractérisent principalement les situations éducatives spontanées dans lesquelles l'enfant évolue et se développe. Cette catégorie regroupe les conduites parentales déployées dans le cadre des interactions praxéologiques, comme l'accompagnement des enfants à la réalisation d'une tâche ménagère, d'un artefact traditionnel (vannerie, pirogue, coprah, par exemple), d'une situation problème particulière (liée à la pêche, à la chasse, par exemple).

Cet article s'intéressant aux conduites parentales lors de l'accompagnement des enfants dans la lecture d'un album en tahitien, c'est bien le style épistémique parental qui est interrogé.

#### 3.1. Les travaux sur les interactions parent-enfant dans d'une activité de lecture

Les travaux s'intéressant aux interactions entre parent et enfant dans les situations de lecture ont été souvent abordés dans le cadre des recherches expérimentales (Pourtois, 1979 ; Lancy, Draper et Boyce, 1989 ; Giasson et Boisclair, 1996 ; Stoltz et Fischel, 2003). La littérature scientifique est très riche et les recherches explorent diverses variables, notamment : la lecture conjointe et l'intérêt de l'enfant pour les livres (Bus et Van Ijzendoorn, 1995 ; DeBaryshe, 1995) ; le style de lecture selon le niveau scolaire de l'enfant et ses habiletés en lecture (Proulx, Giasson et Saint-Laurent, 2008) ; les représentations parentales sur les interventions en lecture (Evans, Barraball et Eberle, 1998) ; les conceptions parentales concernant la façon de lire à un enfant (De Temple et Tabors, 1994) ; la supervision de la lecture par le parent dans les tout débuts de l'apprentissage (Porterfield-Stewart, 1986, 1993) ; les styles de participation de l'enfant dans une activité de lecture selon le comportement parental (Pigem et Blicharski, 2002) ; l'impact de la difficulté du texte sur les interventions des parents (Beaudoin, 2002 ; Tracey et Young, 1994) ; l'impact du niveau de scolarité de la mère sur ses interventions dans une activité de lecture (Tracey et Young, 2002 ; Dionne, Saint-Laurent et Giasson, 2005) ; les types d'interventions des parents dans les activités de lecture (Ninio, 1980 ; Bruner, 1983 ; Samson, Giasson et Saint-Laurent, 2002). Ces recherches ont utilisé différents protocoles de recherche et d'analyse des données, les méthodes qualitatives étant préférées. Dans le cadre de notre recherche, s'agissant de l'étude des interactions épistémiques, nous avons choisi l'utilisation du modèle de codage d'Ailincai (2005, 2015) présenté ci-après.

### 3.2. Le modèle des styles interactifs d'Ailincai (2015)

Dans le cadre d'une étude relative aux interactions épistémiques parent-enfant au sein d'un espace muséologique à caractère scientifique et technique, destiné aux enfants âgés de 3 à 5 ans, Ailincai (2005) a proposé une typologie des modes d'intervention des parents. Le tableau 1, tiré d'une publication plus récente d'Ailincai (2015), synthétise la répartition des actes et catégories comportementales selon quatre styles interactifs<sup>7</sup>.

Style interactif	Type d'actes	Code	Exemple de type d'intervention
Directif	Imposition	V1	Demande une explication, demande la description, une réponse, une aide.
		V2	Demande une action (en l'imposant), donne un ordre, interdit.
		V3	Demande l'attention (ou l'exige), impose un comportement.
		V4	Apporte des informations, des explications, des réponses, décrit, constate.
		V5	Propose l'aide, propose une action (en les imposant).
		N1'	Indique une action, un objet, un phénomène (en les imposant).
	Feed-back négatif	V11	Désapprouve, refuse, évalue négativement.
	Manipulation	N3	Manipule à la place de l'enfant (réalise l'action à sa place).
		N4	Impose une manipulation, impose une aide, empêche une action de l'enfant.
	Regard	N8 N9'	Regarde l'enfant avec présence de contrôle, normative, pour atteindre le but fixé, signe de tête, négation.
Suggestif	Développement	V6	Demande d'anticipation (« si tu veux qu'il se passe telle chose, que dois-tu faire ? ») ; demande de formalisation de constat (« que s'est-il passé ? »), demande de confrontation entre la prédiction et le constat (« est-ce à cela que tu t'attendais ? »).
		V7	Apporte des précisions, une information, suggère une aide, donne un conseil, relance, répond aux questions de l'enfant.
		V8	Propose une action, recommande.
		V9	Encourage, rassure (actes qui demandent ou suggèrent une réaction de l'enfant).
	Feed-back positif	V12	Évalue positivement, approuve, autorise.
	Manipulation	N2	Manipule pour faire une démonstration, pour réunir les conditions de réussite de l'enfant, pour aider l'enfant.
		N1	Indique une action, un objet, un phénomène (en les suggérant).
		N5	Réalise une manipulation complémentaire à celle de l'enfant.
Autonomisant	Développement	V10	Annonce l'autonomie par des verbes performatifs.
		V10'	Recommande, suggère l'autonomie.
	Affectivité positive	N10'	Fait preuve de bienveillance, prend l'enfant dans ses bras, geste tendre.
Regard/mimique	N7/9	Regarde l'enfant avec bienveillance, rit ou sourit.	
Disjoint	Manipulation	N6	Réalise une manipulation disjointe (approche individualiste, chacun fait son activité de son côté).
	Affectivité négative	N10	Laisse l'enfant faire, détaché de son action, ignore ses actions, ou est intéressé par une autre tâche.

**Tableau 1 : Modèle de catégorisation des styles interactifs selon le type d'acte et la nature des interventions (Ailincai, 2015) – Tableau repris avec accord de l'auteur**

<sup>7</sup> Pour aller plus loin, la présentation des codes « V » et « N » (interventions verbales et non verbales) selon les catégories comportementales est présentée dans les travaux d'Ailincai (2005).

L'utilisation de ce modèle de codage et d'analyse a permis aux auteurs de décrire les styles interactifs de parents de la manière suivante :

- a) Le style interactif directif : le parent impose la façon de procéder, livre une connaissance, précise la procédure à suivre et se préoccupe de la réussite de l'enfant ainsi que de l'attention que l'enfant porte à l'activité.
- b) Le style interactif suggestif : le parent questionne l'enfant sur les actions à faire, l'incite à faire des liens, à produire des explications. Il rend l'enfant actif, reformule ses questions, précise le niveau de réussite, demande l'avis de l'enfant, demande à être conseillé, aidé.
- c) Le style interactif autonomisant : le parent laisse l'enfant découvrir, il le soutient dans ses essais successifs, favorisant ainsi l'apprentissage par essai-erreur. Il observe tout simplement l'enfant occupé à une tâche, sa présence à côté de lui étant une évaluation implicite dont le caractère positif émane de l'autorisation accordée à l'enfant de pouvoir poursuivre son activité.
- d) Le style de fonctionnement disjoint : caractéristique d'une approche individualiste, l'adulte et l'enfant ont chacun leur propre mode d'intervention tout en le conservant.

Les auteurs soulignent la présence de tous les styles chez un même parent et parlent d'un pattern interactif parental où un style peut être dominant par rapport aux autres. Ainsi, un parent caractérisé par un style directif, pourra avoir, dans une moindre mesure, des conduites appartenant aux autres styles. Les recherches ultérieures d'Ailincal ont mis en évidence des liens entre l'efficacité de certains styles selon le type d'interactions (épistémiques *vs* interactions quotidiennes) (Ailincal *et al.*, 2017 ; Ailincal, Ali et Alby, 2019), ou encore selon la variable culturelle (Ailincal *et al.*, 2016 ; Ailincal *et al.* 2019).

La méthodologie utilisée dans le cadre de cette recherche prend appui sur celle d'Ailincal, la situation étudiée se distinguant par (1) le type d'activité (lecture d'un album *vs* des activités à caractère scientifique), (2) le lieu de l'activité (milieu familial *vs* en milieu muséal), (3) le contexte socio-culturel (dyades polynésiennes *vs* dyades parisiennes), et (4) la situation observée (expérimentale dans cette étude *vs* spontanée dans le cadre d'une visite au musée).

## **4. Méthodologie**

### **4.1. Population**

Six dyades mère-enfant ont été sollicitées. Les familles avaient le même profil social et culturel. Les mères, âgées entre 28 et 34 ans, étaient toutes d'origine polynésienne et locutrices ou semi locutrices de la langue tahitienne ; les enfants (2 filles et 4 garçons) étaient âgés de 9 ans. Les enfants faisant partie des dyades ont bénéficié de l'enseignement renforcé du tahitien dans le projet cité précédemment (*RéoC3*).

### **4.2. Considérations déontologiques**

Les parents étaient volontaires et ont donné leur accord pour être filmés avec leur enfant à leur domicile. Au préalable, les familles retenues ont été réunies en vue de leur présenter les objectifs de la recherche, ainsi que les modalités et le calendrier de mise en œuvre. Compte tenu de la demande particulière et peu ordinaire, ces réunions se sont avérées utiles et indispensables. Malgré certaines appréhensions et craintes (intrusion d'enseignants dans les milieux familiaux parfois modestes, crainte de la réaction des époux, problématiques

linguistiques, exploitation des images), elles ont accepté de s'impliquer et d'être filmées à leur domicile.

### 4.3. Recueil des données

Pour chacune des dyades, le support didactique a été présenté comme étant un album à enrichir afin de ne pas orienter l'action des parents (par exemple, adoption d'une posture académique, désir de bien faire). La consigne était de faire découvrir à l'enfant et d'échanger avec lui autour d'une partie de l'album de littérature de jeunesse en langue tahitienne *Te moemoeā a Moetama* de Marurai, Miti et Puahio (2007)<sup>8</sup>. S'agissant de développement de compétences langagières en tahitien, la présentation de la tâche aux mamans a été faite en tahitien. Selon la demande des mères, une traduction en français été faite.

Pour identifier des styles interactifs, les interactions parent-enfant ont été filmées. Les séances filmées ont été réalisées durant la deuxième quinzaine du mois de septembre 2012, en dehors du temps scolaire. Les enregistrements vidéo, d'une durée d'environ 15 minutes chacun, ont été transcrits selon une adaptation de la convention de transcription ICOR (2007, 2013)<sup>9</sup> qui porte essentiellement sur les interactions conversationnelles. Ce mode de transcription permet d'indiquer les langues utilisées et le type d'interventions, verbales et non verbales (gestes, manipulations, mimiques), des deux interactants.

### 4.3. Méthode d'analyse des données

La première analyse des transcriptions a consisté en un découpage du corpus en échanges, selon le modèle proposé par Kerbrat-Orecchioni (1998 : 234) : échanges *restreints*, *étendus* et *tronqués*. À la suite de Kerbrat-Orecchioni, nous entendons par échange la plus petite unité dialogale, formée d'interventions verbales et/ou non-verbales, toutes sous la dépendance d'une intervention initiative unique. Selon le nombre d'interventions qui le constituent, un échange peut être : restreint (s'il est fait de deux interventions), étendu (s'il comporte plus de trois constituants) ou tronqué (quand une intervention n'est pas prise en compte par l'autre locuteur ; autrement dit, si une intervention à caractère *initiatif* ne bénéficie pas d'une *réaction* verbale ou non-verbale).

La seconde analyse a consisté en un codage des interventions à l'aide de la grille de codage des styles interactifs d'Ailincai (2005), grille précédemment présentée dans le tableau 1. Deux autres colonnes ont été prévues pour le type d'intervention, verbale ou non verbale, et la langue utilisée dans les échanges (tahitien ou français).

Le tableau 2 présente un exemple concret de transcription et codage d'un extrait de la séance de découverte de l'album de jeunesse par la dyade 5.

---

<sup>8</sup> Marurai, P., Miti, D., et Puahio, T. (2007). *Te moemoeā a Moetama*. Pirae : Centre de Recherche et de Documentation Pédagogique.

<sup>9</sup> Convention de transcription du groupe *Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations (ICAR)* de l'UMR 5191, ICAR, CNRS, Lyon 2, ENSLSH ; Mise à jour : janvier 2013. Disponible en ligne : [http://icar.cnrs.fr/projets/corinte/documents/2013\\_Conv\\_ICOR\\_250313.pdf](http://icar.cnrs.fr/projets/corinte/documents/2013_Conv_ICOR_250313.pdf).



Temps	Transcription des échanges mère-enfant selon la convention ICOR	Type d'échange	Code intervention	Langue utilisée
05'58	Mer <((en tahitien)) fa'aea te ha'uti/ tai'o maita'i//> ((TRA: cesse de jouer/ lis comme il faut//)) Enf <((L'enfant prend l'album))	Échange restreint	V3	T
08'40	Mer <((en tahitien))'o vai tā Moetama e 'imi ra// ah, tōna pāpā> ((TRA: qui Moetama cherche-t-il// ah, son père)) Enf <((en tahitien)) tōna pāpā\)) ((TRA: son père\))	Échange restreint	V1	T
08'52	Mer <((en tahitien)) teie nei, 'ua 'ite 'ōna te tahi honu, 'o vai/> ((TRA: à présent il aperçoit une tortue, qui est-elle//)) Enf <((en tahitien)) 'o Honutea> ((TRA: c'est Honutea))	Échange étendu	V1	T
	Mer ((complète la réponse en formulant une phrase complète)) <((en tahitien)) 'o Honutea tōna i'oa/> ((TRA: elle s'appelle Honutea//)) Enf ((l'enfant répète)) <((en tahitien))'o Honutea tōna i'oa> ((TRA: elle s'appelle Honutea))		V5	T
				T
9'09	Mer <((en tahitien)) Ti hea roa te fa'acara'a 'o Honutea> ((TRA: où habite-t-elle)) Enf ((l'enfant n'a pas le temps de répondre à la question))	Échange étendu	V1	T
	Mer <((en tahitien)) E aha te i'oa terā motu tōna fa'acara'a/> ((TRA: quel est le nom de cette île dans laquelle elle habite//)) Enf ((cherche la réponse))		V1	T
	Mer <((en tahitien)) E aha te i'oa o terā motu/> ((TRA: quel est le nom de cette île//)) Enf <((en tahitien)) 'o Tifai> ((TRA: c'est Tifai))		V1	

**Tableau 2 : Exemple de codage d'un extrait de transcriptions (Dyade 5) : découpage en échanges et codage avec le modèle de la grille des styles interactifs**

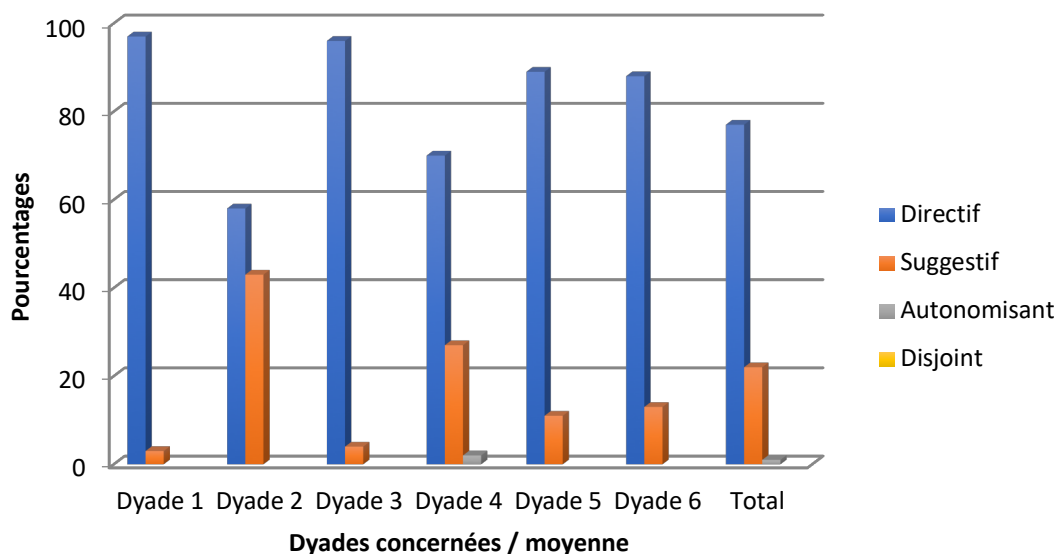
## 5. Résultats

Les résultats présentés dans cet article se basent sur l'analyse du codage énoncé précédemment et seront présentés sous la forme de graphiques qui offrent une vue d'ensemble concernant (1) le pattern interactif des mères, (2) le type d'interventions, (3) la qualité des échanges entre les interactants, et (4) les langues utilisées lors de l'activité.

### 5.1. Les styles interactifs

Une première analyse des interactions, basée sur le codage des interventions, a mis en évidence le pattern interactif des six dyades étudiées. Pour l'ensemble, le pattern interactif des mères est caractérisé par la dominante du style directif, avec une moyenne de 77 %, suivi du style interactif suggestif, qui enregistre une moyenne de 22 %. Une seule mère a eu une intervention relevant du style interactif autonomisant, ce qui est peu significatif. Le style interactif disjoint n'a pas été observé dans cette expérimentation. La figure 1 présente la distribution des styles selon les dyades.

## Styles interactifs



**Figure 1 : Présentation des patterns interactifs des six mamans tahitiennes lors de l'accompagnement de leur enfant dans la découverte d'un album de littérature de jeunesse en langue tahitienne**

La prépondérance du style interactif directif peut s'expliquer de plusieurs façons :

- accueillir dans son milieu familial (parfois modeste) des personnes « étrangères » issues du monde de l'éducation ;
- être filmés dans le cadre d'une tâche à réaliser proche d'une situation d'enseignement et, qui plus est, en langue tahitienne ;
- l'insécurité linguistique ;
- la volonté (légitime) d'effectuer et de mener à bien la tâche demandée ;
- la reproduction du modèle éducatif vécu ;
- des pratiques sociales et culturelles : les femmes polynésiennes sont bien souvent représentées comme dominantes, celles qui « tiennent les rênes » dans la famille. Cette représentation correspond au mythe du matriarcat (Cerf, 2007).

L'étude des modes d'interventions des parents suggère que les attitudes relevant du style directif ne laissent que peu de place à la réflexion de l'enfant et à sa prise de parole. Par contre, les styles interactifs de type suggestif et autonomisant sont apparus comme étant les plus efficaces dans l'accompagnement des enfants.

### 5.2. Les types d'interventions

Les interventions des mères sont verbales à 92 % en moyenne, contre 8 % en non-verbal. La même tendance est observée chez les enfants (76 % en verbal et 8 % en non verbal). Il convient de noter que des écarts importants existent d'une dyade à l'autre, aussi bien chez les mamans que chez les enfants (cf. Figure 2).

## Types d'interventions

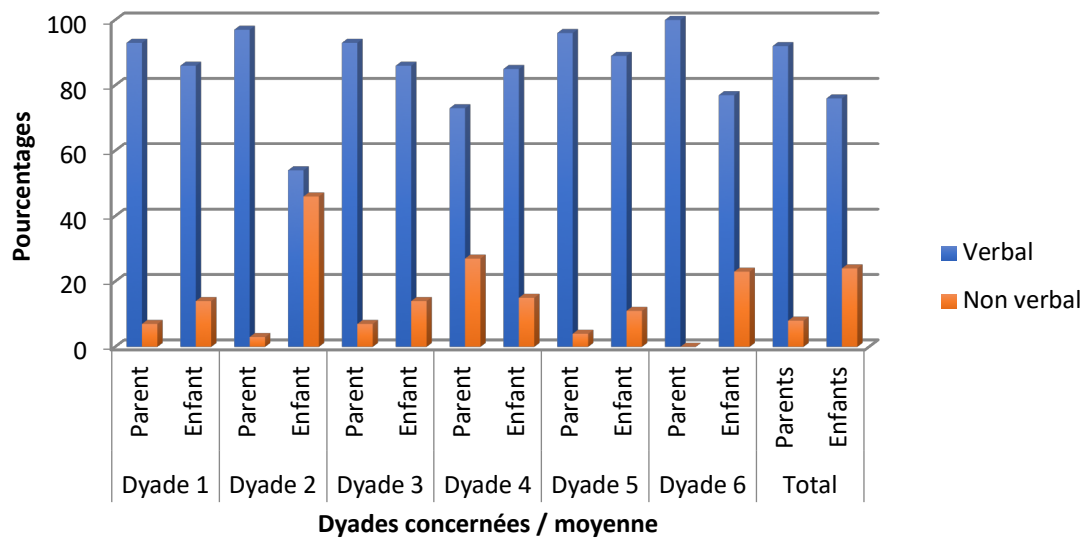


Figure 2 : Pourcentage d'interventions verbales et non-verbales

Ces écarts pourraient s'expliquer par le niveau de maîtrise de la langue tahitienne des interactants, les interventions non-verbales caractérisant les dyades maîtrisant moins bien la langue tahitienne. Dans ce sens, les résultats de cette étude sont confortés par les analyses de Gabillon et Ailincal (2016), effectuées sur un corpus des données dans le cadre des activités scolaires, visant l'apprentissage de l'anglais (langue étrangère). Leurs résultats ont souligné l'importance des gestes et artefacts pour soutenir les échanges dans une activité utilisant une langue étrangère avec des élèves débutants. D'un autre côté, le fait que les interventions des enfants sont majoritairement verbales, distingue cette recherche de celle d'Ailincal (2005), où le non-verbal des jeunes enfants enregistrerait 80 % du total de leurs interventions. Ce décalage pourrait s'expliquer, d'une part, par la nature de l'activité (lecture *vs* sciences) et, d'autre part, par l'âge des enfants (10 ans *vs* 5 ans).

### 5.3. Les échanges

Le graphique présenté dans la figure 3 montre que le corpus de cette étude est majoritairement formé d'échanges restreints (53 %), donc constitués de deux interventions, généralement de couples question-réponse, les mères en étant les initiatrices. Les échanges étendus ou complexes représentent un tiers de l'ensemble des interventions et comportent plus de 3 interventions, les mamans en sont fréquemment les initiatrices. Ce type d'échange est porteur sur le plan conversationnel entre les membres de la dyade. Dans la plupart des cas, ils portent sur la compréhension du texte. On peut relever que les enfants répondent par de brefs énoncés (cf. Exemple 1) :

Exemple 1 : échange étendu (Dyade 5) :

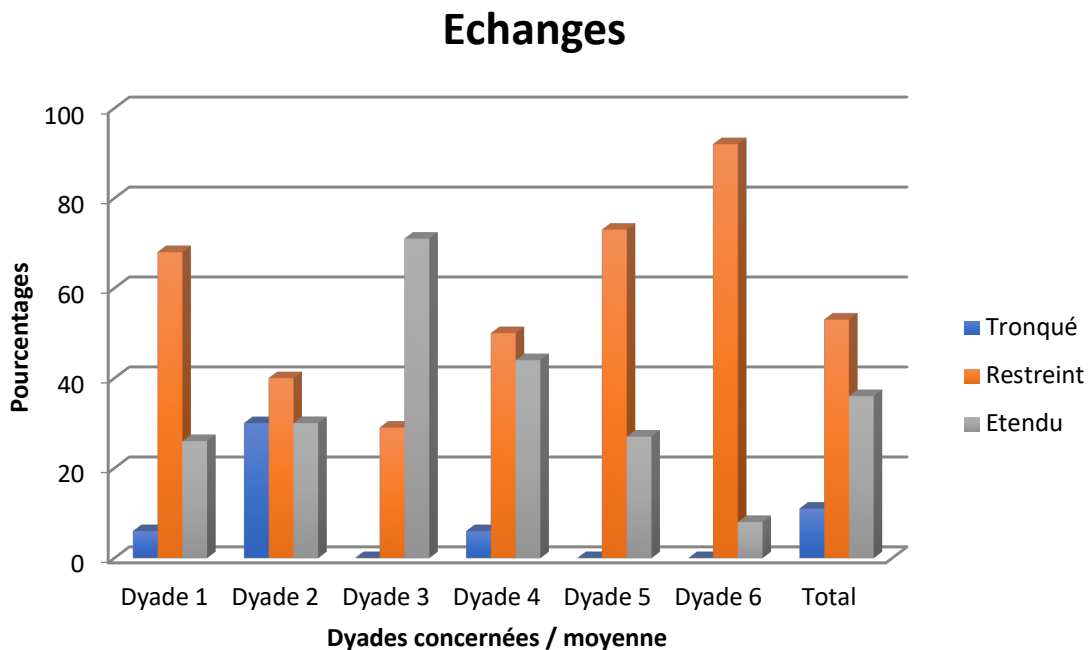
- Mam <((en tahitien)) Tifai, e'ere te i'oa o te motu /> ((TRA: Tifai, n'est-ce pas le nom de île/))  
 Enf <((en tahitien))'Oia > ((TRA: Si))  
 Mam <((en tahitien)) Tifai, o tōna ihoa māmā, terā te motu o Honutea> ((TRA: Tifai est effectivement sa maman, c'est aussi l'île de Honutea))  
 Mam <((en tahitien))'Ua ta'a ia 'oe//> ((TRA: L'as-tu compris//))  
 Enf <((en tahitien))'E > ((TRA: Oui))

In fine, les échanges tronqués représentent un dixième du nombre total des échanges. Constitués d'interventions à caractère « initiatif » des mères, ces dernières n'ont pas bénéficié de réactions verbales ou non verbales des enfants du fait d'un manque de compréhension du texte (lié à des obstacles d'ordre linguistique), de la consigne, ou encore de lassitude. Concernant ce dernier point, on peut remarquer que 2 élèves sur 6 sont concernés et que ces deux élèves sont de sexe masculin (cf. Exemple 2) :

Exemple 2 : échange tronqué (Dyade 2) :

Mam Tu veux que je lise d'abord/ ((lecture silencieuse de la mère))

Enf ((Pas d'intervention réactive))



**Figure 3 : Nombre et type d'échanges par dyade**

L'analyse des échanges qui constituent l'activité nous fournit les renseignements sur la qualité des interactions. Par exemple, la présence des échanges étendus peut être un indicateur de participation de la part des enfants à l'activité ; de l'intérêt qu'ils portent au savoir proposé par le tuteur (par la formulation des demandes de précisions qui prolongent ainsi l'échange) ; de la capacité à réagir aux consignes données (par des réponses et relances ou par des compléments d'informations qu'ils pourraient apporter) et de la compréhension du sujet. Un échange restreint témoigne d'un tutorat soutenu de la part de l'adulte (question/réponse), adapté aux besoins de l'enfant ou imposé à ce dernier. Un nombre important d'échanges tronqués pourrait suggérer la non compréhension des propos du tuteur ou un manque d'intérêt pour le sujet proposé.

Dans cette étude, la présence d'un nombre important d'échanges restreints, initiés par la mère, rejoint la première analyse présentée, qui met en évidence la dominante directive du pattern interactif parental.

#### 5.4. Les langues utilisées dans l'activité

En dehors des dyades 1 et 5, les mères se sont majoritairement exprimées en langue française et très peu en langue tahitienne (cf. Figure 4). En écho, les enfants ont répondu dans la langue dans laquelle ils ont été questionnés. Il est par contre intéressant de constater que ces derniers ont pris plus facilement la parole en tahitien et se sont tous davantage exprimés dans cette langue, notamment celui de la dyade 5. La qualité de la langue tahitienne et la capacité de l'enfant de la dyade 6 à s'exprimer dans cette langue ont surpris la maman. L'exemple des dyades 1 et 5 atteste que l'usage de cette langue est encore bien présent dans certains foyers. On peut également y voir un effet du dispositif *RéoC3*.

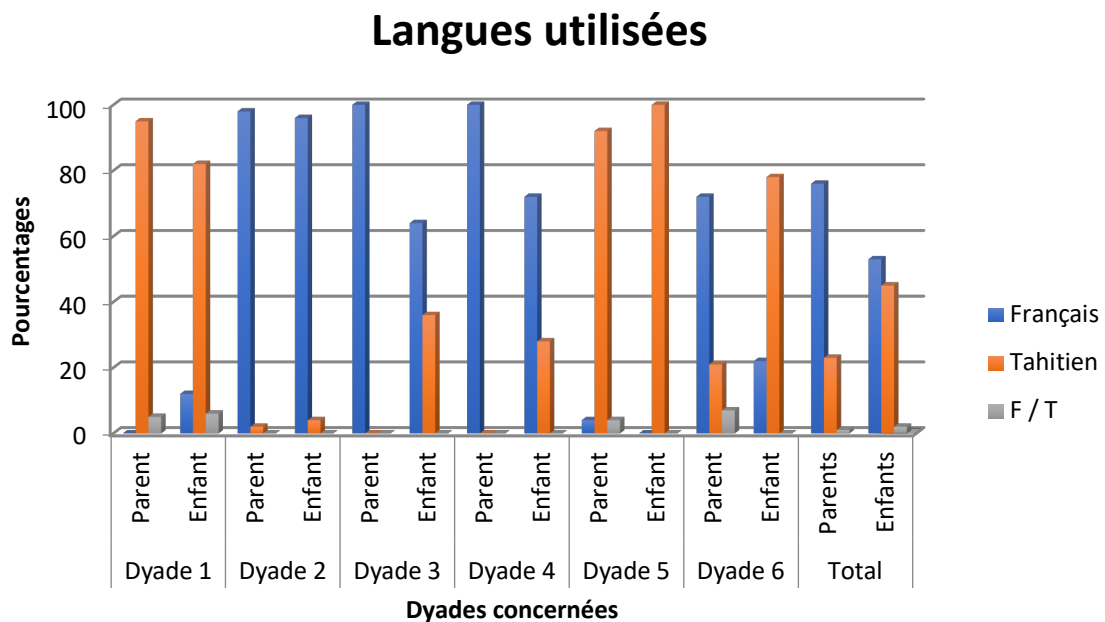


Figure 4 : Pourcentage d'utilisation des langues française et tahitienne dans l'activité

En règle générale, la qualité de la langue française était correcte. On peut noter quelques erreurs dans les propos des mères qui relèvent d'un écart entre le français standard et le français dit local. Très peu d'interférences linguistiques ou d'alternances de codes existent, ce qui atteste une bonne structuration des interlocuteurs dans l'une et l'autre des langues.

Toutefois, la question des compétences parentales, largement abordée dans la littérature de spécialité, suscite de nombreux débats. Les parents, doivent-ils avoir des compétences spécifiques pour accompagner les enfants dans leur scolarité ? Quels seraient les savoirs utiles pour être un parent compétent ? Utilisant une approche critique de la notion de « compétences parentales », Sellenet (2009 : 108) rappelle que celles-ci sont historiquement relatives et « qu'elles n'expriment que l'adéquation des comportements aux attentes de la société ».

#### 6. Discussion

Les résultats concernant l'étude des interactions épistémiques dans le cadre de l'aide aux devoirs en langue tahitienne indiquent, pour toutes les mères participant à l'étude, un pattern interactif à dominante directive. L'analyse fine des échanges suggère que les styles interactifs suggestif (22 %) et autonomisant (1 %) apparaissent comme les plus efficaces tant dans l'accompagnement des enfants que dans le développement des compétences langagières en

tahitien et en français. En effet, on a pu noter des interventions relevant de l'encouragement, de l'aide, du conseil, visant à rendre l'enfant actif dans l'accès à la compréhension du texte et à s'exprimer. Dans ce sens nos résultats rejoignent ceux d'Ailincai (2005), son étude portant sur une activité à caractère scientifique. Nous pouvons faire l'hypothèse a posteriori que l'accompagnement parental le plus adapté aux activités impliquant des interactions épistémiques, peu importe la nature des connaissances visées, se baserait sur des actes et conduites appartenant au style suggestif et autonomisant.

Si le style interactif majeur constaté dans le cadre de cette recherche est le style directif, il est possible d'émettre l'hypothèse que les pratiques parentales peuvent évoluer vers une meilleure adaptation de l'accompagnement parental aux besoins des élèves. Une sensibilisation des parents aux modes d'interventions les plus efficaces est une piste à développer. Dans ce sens, les évaluations des programmes d'éducation parentale nous encouragent à la conception d'un dispositif de formation adapté à la population de la Polynésie française (Ailincai et Weil-Barais, 2016).

En ce qui concerne les langues, les constats effectués dans le cadre de ce travail vont dans le sens de certaines enquêtes menées récemment (Salaün, Vernaudon et Paia, 2016) qui font état d'un déclin de la transmission parents-enfants de la compétence en langues polynésiennes au profit du français. Toutefois, compte tenu de ce qui est constaté au niveau des élèves, nous pouvons dire que les efforts déployés pour promouvoir l'enseignement des langues polynésiennes dans le premier degré (projets « Enseignement des langues et de la culture polynésiennes à l'école primaire », « EcolPom », « RéoC3 ») portent leurs fruits et qu'il convient de poursuivre dans cette voie. Cependant, en rejoignant Fishman (1991), le Rapport RéoC3 note « qu'il ne peut y avoir d'inversion du changement linguistique sans engagement des familles en parallèle des dispositifs déployés par l'institution scolaire » (Rapport RéoC3, 2014 : 8).

## 7. Conclusion

Les états généraux de l'Outre-mer présentaient en 2010<sup>10</sup> la situation scolaire de la Polynésie française comme préoccupante, en référence aux jeunes qui quittent le système scolaire sans aucun diplôme (plus de 40 % d'élèves). À côté des variables distales, comme le niveau socio-économique et la scolarisation des parents, identifiées comme facteurs de risque prépondérants de l'échec scolaire précoce (Lautrey, 1980 ; Peterson, 1995), les styles interactifs parentaux sont considérés comme une variable proximale importante dans la prévention des difficultés d'adaptation sociale et scolaire de l'enfant (Deslandes, 1996 ; Hawley et DeHaan, 1996). Dans cette perspective, il nous a semblé intéressant d'étudier les styles interactifs et les pratiques parentales favorables, qui peuvent constituer des facteurs de réussite à long terme pour l'enfant. Les résultats rapportés dans cet article réfèrent à une recherche qualitative exploratoire, portant sur un corpus restreint, de six mères polynésiennes, lors de l'accompagnement de leur enfant dans la lecture d'un album en tahitien.

Il s'agissait également de déterminer la place qu'occupait la langue tahitienne dans les foyers. Cet aspect et ce domaine de compétences nous intéressaient plus particulièrement à la suite des préconisations des responsables éducatifs et politiques sur la pratique des langues polynésiennes dans le quotidien familial, pour participer ainsi à la sauvegarde des langues et de la culture polynésiennes.

---

<sup>10</sup> Les états généraux de l'Outre-mer en Polynésie française (2009). Document de synthèse - Délégation aux états généraux de Polynésie française (p. 55).

Comme nous nous intéressons à des activités à visée d'apprentissage, nous avons repris la notion de *pattern interactif épistémique* (constitué des styles directif, suggestif, autonomisant et disjoint) introduits par Ailincal (2015), qui nous a permis de mettre en évidence les principaux traits caractéristiques suivants. Pour l'ensemble des dyades, le pattern interactif des mères est caractérisé par la dominante du style directif (77%), suivi du style interactif suggestif (22%). Ceci peut être relié à des interventions des mères essentiellement verbales (92%). La même tendance s'observe chez les enfants avec une dominante de 76% en verbal. Par ailleurs, les mères se sont majoritairement exprimées en langue française (pour discuter d'un texte en tahitien), et très peu en langue tahitienne. En écho, les enfants ont répondu dans la langue dans laquelle ils ont été questionnés. Enfin, les mères sont initiatrices de la quasi-totalité des échanges qui sont majoritairement restreints (53%), constitués de deux interventions (question-réponse).

Ces résultats, qui pourraient laisser penser à une reproduction du modèle de l'école dans ces activités d'aide aux devoirs, méritent d'être questionnés plus avant, d'autant que les styles interactifs les plus favorables à l'apprentissage apparaissent être le suggestif et l'autonomisant. Aussi, nous souhaitons étendre l'enquête dont nous avons rendu compte à un échantillon plus important en utilisant de plus une triangulation méthodologique. À plus long terme, cette étude a comme objectifs, d'une part, de sensibiliser les parents dans leur rôle d'éducateurs par la création d'un dispositif de sensibilisation parentale et, d'autre part, de prendre en compte ce volet dans la formation initiale et continue des enseignants, par la conception d'un module d'enseignement spécifique.

### Références bibliographiques

- Ailincal, R. (2005). *Un dispositif d'éducation parentale. Sensibilisation des parents à leur rôle d'accompagnateur de leur enfant dans le cadre d'un musée à caractère scientifique et technique*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation non publié. Paris : Université Paris-Sorbonne.
- Ailincal, R. (2015). *De la variabilité interactionnelle en contextes éducatifs pluriculturels et plurilingues. Comparaisons, compréhensions, contextes minoritaires et modèles interprétatifs*. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger les recherches (HDR). Tahiti : Université de la Polynésie française.
- Ailincal, R. et Weil-Barais, A. (2016). Les dispositifs d'éducation parentale destinés aux parents d'enfants d'âge préscolaire utilisant les vidéo/débats. *Revue suisse de sciences de l'éducation*, 38(2), 319-340.
- Ailincal, R., Bernard, F.-X., Alby, S., Ali, M. et Hidair, I. (2016). Styles interactifs des parents teko, aluku, haïtiens et laotiens : une étude comparative de groupes minoritaires guyanais. Dans B. Marin et D. Berger (dir.), *Recherche sur l'éducation, recherches sur la professionnalisation : consensus et dissensus. Actes du Printemps de la recherche en ESPE 2015* (p. 248-265). Paris : R-RSPE.
- Ailincal, R., Bernard, F.-X., Alby, S., Ali, M. et Hidair, I. (2017). Étude de la variabilité interactionnelle parentale en contexte multiculturel et plurilingue. Dans G. Chakroun (dir.), *Cognition sociale, formes d'expression et interculturalité* (p. 285-302). Paris : L'Harmattan.
- Ailincal, R., Ali, M. et Alby, S. (2018). Epistemic activities, schooling and parenting styles: A case study in French Guiana rural contexts. *Contextes et Didactiques*, 12, 60-84.
- Baker, M. (2004). *Recherche sur l'élaboration de connaissances dans le dialogue*. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger les recherches. Nancy : Université Nancy II.

- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4(1,2), 1-103.
- Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth et Society*, 9(3), 239-276.
- Beaudoin, I. (2002). *La qualité des interventions du parent supervisant la lecture de son enfant : relation avec le niveau d'habileté en lecture de l'enfant*. Thèse de doctorat non publiée. Québec : Université Laval.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bus, A. G. et Van IJzendoorn, M. H. (1995). Mothers reading to their 3-year-olds: The role of the mother-child attachment security in becoming literate. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 998-1015.
- Cerf, P. (2007). *La domination des femmes à Tahiti : des violences envers les femmes au discours du matriarcat*. Papeete : Au vent des îles.
- Clyne, M. (1987). Constraints on code-switching: How universal are they. *Linguistics*, 25, 739-764.
- De Baryshe, B. D. (1995). Maternal belief systems: Linchpin in the home reading process. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 16(1), 1-20.
- Deslandes, R. (1996). *Collaboration entre l'école et les familles : Influence du style parental et de la participation parentale sur la réussite scolaire au secondaire*. Thèse de doctorat de Psychopédagogie non publié. Québec : Université Laval.
- Deslandes, R., Potvin, P. et Leclerc, D. (1999). Family characteristics as predictors of school achievement: Parental involvement as a mediator. *McGill Journal of Education*, 34(2).
- De Temple, J. M. et Tabor, P. O. (1994). *Styles of interaction during a book reading task: implications for literacy intervention with low-income families*. Communication présentée au congrès annuel de la National Reading Conference, San Diego, Canada.
- Dionne, A. M., Saint-Laurent, L. et Giasson, J. (2005). Analyse des interactions entre le parent faiblement scolarisé et son enfant lors de la lecture. *Revue de psychoéducation*, 34(2), 175-190.
- Epstein, J. L. (1988). *Homework practices, achievements, and behaviors of elementary school students*. Center for Research on Elementary and Middle Schools, Johns Hopkins University.
- Evans, M. A., Barraball, L. et Eberle, T. (1998). Parental responses to miscues during child-to-parent book reading. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 19(1), 67-84.
- Fishman, J. (1991). *Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Gabillon, Z. et Ailincăi, R. (2016). The role of artefacts and gestures in CLIL lessons. *TESOLANZ Journal*, 24, 26-37.
- Giasson, J. et Boisclair, A. (1996). Faire la lecture aux enfants d'âge préscolaire. De importance des interactions adulte-enfant. *Canadian Journal of Research in Early Childhood Education*, 5(1), 95-106.
- Hawley, D. R. et De Haan, L. (1996). Toward a Definition of Family Resilience: Integrating Life-Span and Family Perspectives. *Family Processes*, 35(3), 283-298.
- Holmbeck, G., Paikoff, R. et Brooks-Gunn, J. (1995). Parenting adolescents. Dans M. Bornstein (dir.), *Handbook of parenting* (p. 91-118). Mahwah, NJ : Erlbaum.
- Kellerhals, J. et Montandon, C. (1991). *Les styles éducatifs. La famille : l'état des savoirs*. Paris : La Découverte.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1998). *Les interactions verbales* (tome 1). Paris : Armand Colin.
- Lancy, D. F., Draper, K. et Boyce, G. (1989). Parental influence on children's acquisition of reading. *SSWA Faculty Publications*, 4, 83-93.



- Lautrey, J. (1980). *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. Paris : PUF.
- Maccoby, E. E. et Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. Dans P. Mussen et M. E. Hetherington (dir.), *Handbook of child psychology* (vol. 4) *Socialization, personality, and social development* (p. 1-102). Ville : Wiley.
- Ninio, A. (1980). Picture-book reading in mother-infant dyads belonging to two subgroups in Israel. *Child Development*, 51, 587-590.
- Ohlsson, S. (1996). Learning to do and learning to understand: A lesson and a challenge for cognitive modeling. Dans Reiman et H. Spade (dir.), *Learning in Humans and Machines: Towards an Interdisciplinary Learning Science* (p. 37-32). Oxford : Elsevier Science.
- Olry-Louis, I. (2011). *Psychologie sociocognitive de la communication : applications aux champs de l'éducation et du travail*. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger les recherches (HDR) non publiée. Nancy : Université Nancy II.
- Peterson, R. L. (1995). Learners with Emotional and Behavioral Difficulties. Dans M. C. Wang, M. C. Reynolds et H. J. Walberg (dir.), *Handbook of Special and Remedial Education. Research and Practice* (p. 243-280). New York, NY : Pergamon Press.
- Pigem N. et Blicharski T. (2002). Les styles de participation des enfants de 5-6 ans au cours d'une lecture d'album. *Enfance*, 2, 169-186.
- Porterfield-Stewart, J. (1986). A description of the interaction among mothers and six-year-old children during book reading. *Research/Technical*, 143, 1-47.
- Porterfield-Stewart, J. (1993). Book reading interactions: What parents and children say. *Reading Horizons*, 34(1), 2.
- Pourtois, J.-P. (1979). *Comment les mères enseignent à leur enfant*. Paris : PUF.
- Proulx, M. È., Giasson, J. et Saint-Laurent, L. (2008). Évolution des styles d'intervention des parents en situation de lecture avec leur enfant. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 43(1), 49-64.
- Rapport RéoC3 (2014). *L'enseignement renforcé du reo mā'ohi au cycle 3 comme prévention et lutte contre l'illettrisme en Polynésie française*. Direction de l'enseignement primaire de la Polynésie française et Université de Nantes.
- Salaün, M. Vernaudon, J. et Paia, M. (2016). 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.
- Samson, A., Giasson, J. et Saint-Laurent, L. (2000). La relation entre le style parental de la mère et ses interventions en situation de lecture avec son enfant. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 7(2), 163-186.
- Sellenet, C. (2009). Approche critique de la notion de « compétences parentales ». *La revue internationale de l'éducation familiale*. 26, 97-116.
- Sramsky, S. (2018). *Le français utilisé en Polynésie française : caractéristiques, usages et représentations. Quelle place dans l'enseignement en PF ?* Communication, Colloque Les journées de la recherche, 3-4 mai. Disponible en ligne : <https://www.youtube.com/watch?v=WrvrmM-zUjI>.
- Stoltz, B. M. et Fischel, J. E. (2003). Evidence for different parent-child strategies while reading. *Journal of Research in Reading*, 26(3), 287-294.
- Tracey, D. H. et Young, J. W. (1994). Mothers' responses to children's oral reading at home. Dans C. K. Kinzer et D. J. Leu (dir.), *Multidimensional aspects of literacy research, theory and practice* (p. 342-350). Chicago : National Reading Conference.
- Tracey, D. H. et Young, J. W. (2002). Mothers' helping behaviours during children's at home oralreading: Effects of children's reading ability, children's gender and mothers' educational level. *Journal of Educational Psychology*, 94, 729-737.