



HAL
open science

La continuité pédagogique dans les mers du Sud. Parentalité et enseignement à distance en Polynésie française pendant la pandémie de COVID-19

Rodica Ailincăi, Maurizio Alì, Matairea Cadousteau, Emilie Guy

► To cite this version:

Rodica Ailincăi, Maurizio Alì, Matairea Cadousteau, Emilie Guy. La continuité pédagogique dans les mers du Sud. Parentalité et enseignement à distance en Polynésie française pendant la pandémie de COVID-19. Pierre-Olivier Weiss; Maurizio Alì. L'éducation aux marges en temps de pandémie. Précarité, inégalité et fractures numériques, Presses Universitaires des Antilles, pp.41-78, 2022, Apprentissage, éducation et socialisation, 9791095177357. hal-03812668

HAL Id: hal-03812668

<https://hal.science/hal-03812668>

Submitted on 12 Oct 2022

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - NoDerivatives 4.0 International License

L'éducation aux marges en temps de pandémie

Précarités, inégalités et
fractures numériques

© Presses Universitaires des Antilles, 2022
Campus Fouillole, BP. 250
97157, Pointe-à-Pitre
ISBN 9791095177357

L'éducation aux marges en temps de pandémie

Précarités, inégalités et fractures numériques

sous la direction de

PIERRE-OLIVIER WEISS

et

MAURIZIO ALÌ



La continuité pédagogique dans les mers du Sud. Parentalité et enseignement à distance en Polynésie française pendant la pandémie de COVID-19

Rodidca ALINCAI

Maurizio ALÌ

Matairea CADOUSTEAU

Émilie GUY

Introduction

Au cours du premier trimestre de l'année 2020, la crise de la COVID-19 est devenue la préoccupation première d'une grande majorité des États du monde tant son impact économique, social et politique a été important et bouleversant. En plus des difficultés socioéconomiques parfois exacerbées avec la crise, des difficultés organisationnelles et systémiques ont pu émerger. Les systèmes éducatifs et les familles n'ont pas été épargnés et se sont adaptés mettant en place des fonctionnements nouveaux, évolutifs et parfois précaires. Bien qu'en France, plusieurs études aient été consacrées au fonctionnement des dispositifs de continuité pédagogique en contexte de pandémie, peu de travaux ont exploré leur impact sur les dynamiques domestiques. Qui plus est, la plupart de ces recherches ont étudié la situation de la France hexagonale¹ en délaissant l'impact de la crise sur les dynamiques éducatives au sein des familles des territoires ultramarins.

Le cas de la Polynésie française est particulièrement intéressant pour mieux comprendre cette problématique bien que cette collectivité ultrapériphérique, aux marges de la géographie nationale, ait été relativement épargnée par l'épidémie (en comparaison aux autres

1. Il s'agit de la France européenne (dite « métropolitaine »), pour la différencier des territoires ultramarins.

départements et territoires français). En effet, en Polynésie française les pouvoirs publics locaux ont rapidement pris la décision de fermer les frontières et de confiner l'ensemble de ses habitants. Profitant de son statut particulier qui lui octroie une autonomie relative, notamment en matière d'éducation, le gouvernement local a mis en place des dispositifs de continuité pédagogique sensiblement différents par rapport au reste de la France. Des modalités singulières ont été définies par les institutions et, comme dans d'autres pays, ce sont les enseignants et les familles qui ont endossé une large partie des responsabilités dans la mise en œuvre de l'école à la maison (Garbe *et al.*, 2020 ; Weiss *et al.*, 2020). Pour de nombreuses familles, c'était une nouveauté absolue qui a imposé une nouvelle fonction parentale : le soutien à l'instruction scolaire. Une fonction qui, comme l'ont souligné les sociologues français Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1964), n'est certes pas nouvelle pour certaines familles, mais qui est généralement associée à la disponibilité d'un capital culturel. *A priori*, les parents qui ne disposent pas d'un capital culturel suffisant évitent de telles fonctions (pour lesquelles ils peuvent se sentir peu compétents), mais le régime de confinement les a obligés – plus ou moins explicitement – à participer aux activités scolaires de leurs enfants.

Compte tenu du caractère exceptionnel de la situation, certaines questions semblent surgir spontanément : comment a été vécue cette expérience de soutien scolaire « forcé » par les parents ? Connaissaient-ils les objectifs à atteindre et le programme à suivre ? L'ont-ils suivi à la lettre ou ont-ils préféré improviser ? Avec quels résultats ? Cet accompagnement des parents a-t-il garanti le respect du principe de « réussite pour tous » ou a-t-il plutôt creusé le fossé qui sépare les familles les plus favorisées des moins favorisées ?

Notre recherche veut donc contribuer à cette réflexion, à partir d'un terrain périphérique (la Polynésie française), en proposant la systématisation d'une série d'entretiens réalisés pendant la période de confinement imposé par la crise sanitaire auprès de 19 familles qui habitent l'île de Tahiti². Notre objectif était d'identifier les tendances discursives du parent polynésien (et les sujets de discussion privilégiés) face aux nouvelles responsabilités liées à la continuité pédagogique

2. Les premiers résultats de cette étude ont été publiés sur la *Rivista Italiana di Educazione Familiare* de l'Université de Florence (Cadousteau *et al.*, 2021).

pendant la pandémie de COVID-19. Ces préférences supposent l'existence de préoccupations (que les parents expriment dans le cadre des conversations) et notre stratégie de recherche, éminemment exploratoire, nous a permis d'identifier les principales sources d'inquiétude et le ressenti le plus fréquemment associé à ces sujets de discussion.

1. Contexte de l'étude : la COVID-19 dans les mers du Sud

La Polynésie française est une collectivité territoriale aussi vaste que l'Europe composée de 118 îles, avec une population relativement jeune qui compte 68 756 élèves scolarisés dans les établissements d'enseignement primaire et secondaire (DGEE, 2021). Depuis 1958, elle est régie par un statut particulier et la loi organique 2004-192 du 27 février 2004 lui confère une autonomie sur les compétences associées à l'éducation et la formation. Ainsi, il revient au ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports du gouvernement de la Polynésie française et à ses différents services, dont celui de la Direction générale de l'Éducation et des Enseignements (DGEE), d'organiser le système éducatif local.

Au-delà des images de cartes postales qui lui sont souvent associées, ce territoire d'outre-mer est caractérisé par un contexte social et économique fragilisé où la plupart de la population vit en dessous du seuil de pauvreté (ISPF, 2015). De nombreux foyers rencontrent des difficultés financières, peinent à garantir les dépenses essentielles du ménage et habitent des logements insalubres et surpeuplés. Ainsi, pour de nombreuses familles l'accès aux moyens de communication modernes (téléphonie et Internet) et aux réseaux d'information globale, comme le *world wide web*, est rendu difficile à cause d'un système de connexions individuelles précaires (via des cartes prépayées avec un débit limité) et des accès collectifs peu performants dans les centres commerciaux ou administratifs (ISPF, 2019). Le contexte polynésien est également marqué par un fort taux d'illettrisme (21 %, en 2019) par rapport à celui de la métropole (7 %, la même année) et de décrochage scolaire : chaque année 1 000 élèves sous statut d'obligation scolaire ne fréquentent plus leurs établissements d'origine³.

3. Données issues du test national passé lors de la Journée défense et citoyenneté (Maire, 2019). La même source confirme que le 60 % des jeunes qui intègrent le Régiment du Service militaire adapté de la Polynésie française sont illettrés.

Durant la période de crise sanitaire due à l'épidémie de COVID-19, la DGEE et le ministère ont défini les adaptations de la scolarité des élèves dans le premier degré ; en revanche, la mise en place de la continuité pédagogique pour le second degré (collège et lycée) a été prise en charge par le vice-rectorat de Polynésie française en collaboration avec la DGEE. Dans le premier degré, le 17 mars 2020, l'ensemble des écoles primaires de Polynésie française a reçu une note de service de la DGEE (2020a) relative à la mise en place de la continuité pédagogique : avec la fermeture des établissements le 18 mars 2020, « la DGEE met à disposition de chaque école de Polynésie française une série d'activités » sous la forme « d'un cahier d'activités [...] axées sur les fondamentaux » dont l'objectif était de « donner la possibilité aux élèves de s'exercer ou de s'entraîner, pendant le temps de fermeture de leur école » (DGEE, 2020a : 1). Le cahier d'activités a été transmis sous forme d'un fichier numérique que les enseignants ont diffusé aux parents soit par le biais de la messagerie professionnelle soit au moyen d'une impression papier, pour les parents ne disposant pas d'une adresse électronique. Aussi, le ministère de l'Éducation de la Polynésie française, en suivant le modèle proposé sur le territoire hexagonal par la chaîne France Télévision, a mis en place, dès le début du confinement, des programmes télévisés de caractère éducatif, adaptés à chaque niveau scolaire et diffusés par les chaînes locales.

Dans le second degré, la mise en place de la continuité pédagogique a été davantage déléguée aux chefs d'établissement qui ont organisé « le dispositif de continuité pédagogique à partir du cahier des charges élaboré conjointement entre les inspecteurs du second degré et la DGEE » (DGEE, 2020b : 1). Les environnements numériques de travail (ENT) ont représenté le support privilégié de diffusion des travaux aux élèves, mais certains enseignants ont privilégié les espaces de téléchargement partagés et ouverts (services externes aux ENT, gérés par des sociétés privées comme Google, Microsoft ou Padlet), confirmant une tendance observée aussi dans d'autres contextes ultramarins marginalisés où la fracture numérique devient plus visible par effet de l'éloignement géographique et du manque d'infrastructures technologiques (Weiss *et al.*, 2020 et 2021).

2. Cadre théorique

Les relations que l'institution scolaire entretient avec les familles ont fait l'objet de nombreuses recherches. La plupart ont été consacrées aux rôles joués par les acteurs (notamment les parents et les enseignants) et aux interactions entre ces deux systèmes de socialisation primaire que sont l'école et les familles des élèves. Un nombre important d'études s'inscrit dans l'approche théorique écosystémique initiée par Bronfenbrenner en 1979 (et reprise ultérieurement, 1986). Son modèle écologique postule que l'enfant en développement (qu'il définit « ontosystème ») se situe au centre d'un écosystème qui intègre cinq systèmes concentriques :

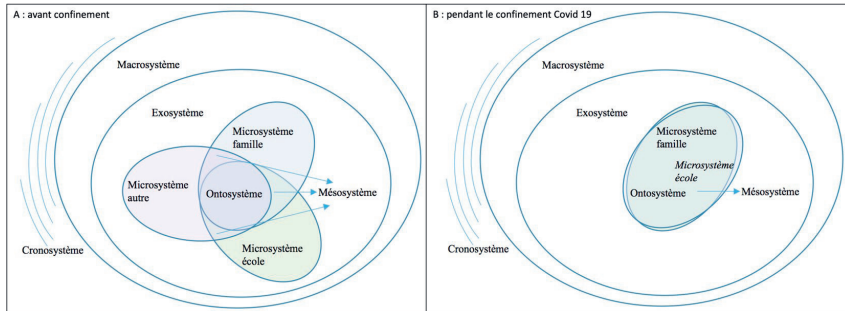
- le niveau microsystemiques (qui intègre à son tour les systèmes de socialisation primaire avec qui l'enfant a une relation directe, comme la famille et l'école) ;
- le mésosystème (constitué par les systèmes créées par l'interaction des microsystemes : par exemple, le système des relations école-familles) ;
- L'exosystème (déterminé par les systèmes sociaux plus éloignés, avec qui l'enfant n'a pas de contact direct, mais qui peuvent l'influencer : les institutions, le contexte professionnel des parents, le lieu de vie, le voisinage) ;
- le macrosystème (l'aire socioculturelle : les valeurs, les règles, les croyances) ;
- le chronosystème, qui correspond aux dynamiques historiques.

Cette théorie situe l'influence de l'implication parentale au sein d'un écosystème complexe où interagissent des acteurs locaux et des facteurs globaux. Nous savons que des interactions coordonnées et positives entre les différents systèmes permettent le développement de l'enfant dans des conditions harmonieuses (Epstein, 1987).

En contexte ordinaire, l'école et la famille agissent comme deux microsystemes bien distincts qui interagissent dans le cadre d'un mésosystème qui peut se manifester (entre autres) par l'implication des parents au sein de l'école, la communication avec les enseignants ou encore le soutien parental pour la réalisation des devoirs à la maison (cf. figure 1 A). Dans le cadre de cette étude, nous avons émis l'hypothèse

que, par effet du confinement imposé par le Gouvernement local entre mars et avril 2020 pour faire face à l'épidémie de COVID-19, les micro-systèmes école-famille ont fait plus qu'interagir : ils se sont superposés, l'implication des parents ne se limitant plus au simple suivi du travail scolaire des enfants, mais intégrant – plus ou moins volontairement – la prise en charge des activités scolaires à la maison (cf. figure 1 B).

Figure 1. Le modèle écosystémique de Bronfenbrenner en contexte : avant et pendant le confinement



Source : Modèle initial inspiré de Demarteau et al., 2007

3. Genèse d'une problématique

Les recherches consacrées au rapport entre l'éducation au sein de la famille et la scolarisation ont mis en évidence l'effet favorable de certains styles parentaux sur la réussite scolaire, notamment, ceux qui engagent un fonctionnement démocratique des instances familiales, la communication horizontale, les relations de partage, la synergie autour d'activités communes, les *feedbacks* positifs (Baumrind, 1996, 2013 ; Darling et Steinberg, 1993 ; Lautrey, 1980 ; Kellerhals et Montandon, 1991). Les travaux consacrés aux interactions épistémiques (liées à la transmission d'un savoir) et quotidiennes (relatives à une tâche ménagère ou à une activité domestique) ont démontré l'efficacité des styles dits « suggestif » et « autonomisant » dans la découverte et l'acquisition de nouvelles connaissances (Ailincăi et al., 2019 ; Ailincăi, Weil-Barais, 2005). Ils confirment l'intuition de Deslandes (1996) qui avait fait l'hypothèse que les résultats scolaires des élèves sont directement influencés par le niveau de soutien affectif offert par les parents et par le niveau d'autonomie octroyée aux enfants. En Polynésie française, quelques études récentes se sont intéressées aux interactions épistémiques : Marchal et Ailincăi (2019) ont démontré que le style directif (caractérisé par des actes imposés avec autorité) ne facilite pas

les apprentissages en contexte scolaire. Ailincal et Sramski (2020) ont également démontré l'inefficacité du style directif dans des situations d'apprentissage en famille, étayées par les parents.

D'autres études se sont intéressées au ressenti des parents vis-à-vis de l'école, notant que l'implication parentale dans les activités scolaires peut contribuer à atténuer les différences socioculturelles initiales (Lahire, 1995 et 2019). En Polynésie, une première étude sur l'implication parentale dans les activités scolaires (Guy et Ailincal, 2019) a mis en évidence des différences en fonction de la situation socioéconomique, en évoquant également l'existence de variations au sein d'un même milieu social. D'autres travaux ont exploré les idéologies éducatives et la parentalité polynésienne, tout comme la notion de réussite scolaire en contexte océanien (Ali, 2016 et 2021).

Dans le cadre de cette étude, qui se consacrait à une situation exceptionnelle – imposée par le confinement – de superposition des deux principaux microsystèmes de socialisation primaire (la famille et l'école), notre objectif était de contribuer à ce débat en systématisant les discours et les témoignages des parents d'élèves dans un contexte « aux marges » : la Polynésie française. Les résultats obtenus nous ont permis de décrire leur ressenti et leurs points de vue par rapport à la continuité didactique et à cette nouvelle configuration écosystémique qui a modifié la formule habituelle de fonctionnement familial.

4. La méthodologie de recherche

Nous avons décidé de réaliser une étude exploratoire en interrogeant un échantillon significatif des parents tahitiens ayant au moins un enfant scolarisé dans l'enseignement primaire (école maternelle et élémentaire), l'objectif étant de dégager des typologies de discours parental plutôt que de réaliser une analyse représentative de la population polynésienne. Les données ont été collectées par le biais d'une série d'entretiens réalisés pendant la période de confinement (du 23 avril au 15 mai 2020). D'une durée comprise entre 34 et 64 minutes, ils ont tous été retranscrits et analysés dans leur intégralité⁴.

4. Le corpus de la recherche (Ailincal *et al.*, 2020) est librement accessible via le DOI : 10.17632/7rx6dk2gcr.1.

4.1. Population d'étude et échantillon

Au vu des contraintes imposées par le confinement – notamment les limitations à la mobilité (aussi celle des chercheurs) – notre échantillon n'a pas pu atteindre un niveau suffisant de représentativité statistique par rapport à la population générale des parents en Polynésie française. Nos répondants étaient en majorité des femmes (89 %), dont la plupart avec au moins un enfant scolarisé en cycle 3 (les parents d'élèves de cycle 2 constituaient le 10,5 % de l'échantillon ; la même fraction de l'échantillon était constituée des parents d'élèves scolarisés en cycle 1)⁵.

Tous les participants à notre étude ont déclaré être nés à Tahiti et être les parents biologiques de leurs enfants ; plus d'un quart des répondants vivait au sein d'une famille élargie. Par ailleurs, plus de la moitié des parents (11 sur 19) a déclaré avoir le français comme langue maternelle. Un quart se déclarait bilingue (en tahitien et français) et seulement trois parents déclaraient avoir une langue maternelle régionale : pour deux d'entre eux, il s'agissait du *puamotu* (langue parlée dans l'archipel des Tuamotu) et pour le dernier parent, il s'agissait du marquisien. Le français est la langue privilégiée dans le domaine domestique pour la majorité des participants à l'étude (15 parents sur 19).

Pour chaque répondant, on a mesuré l'indice de défavorisation matérielle et sociale (ID) en utilisant la formule proposée par Terrisse et Larose (1999)⁶. Les trois éléments pris en compte dans le calcul de l'ID concernaient :

- les parents (âge, genre, type de parenté, lieu d'habitation, lieu de naissance, langue maternelle, emploi, niveau d'étude),
- le foyer (type de famille, langue parlée à la maison, nature du logement et nombre de pièces, structure familiale, nombre d'enfants, revenu annuel),
- les enfants (âge, classe fréquentée).

5. En France, la scolarité de l'école primaire et du collège est organisée en 4 cycles pédagogiques : le cycle 1 (cycle d'apprentissages premiers, pour la petite, moyenne et grande section de maternelle), le cycle 2 (cycle des apprentissages fondamentaux, pour les trois premières classes de l'école élémentaire : CP, CE1 et CE2), le cycle 3 (cycle de consolidation, qui intègre les deux dernières classes de l'école élémentaire et la première année de collège) et le cycle 4 (cycle des approfondissements, pour les trois dernières années de collège).

6. L'indice de défavorisation est obtenu à partir de cinq indicateurs retenus en fonction de leurs relations avec la santé, leurs affinités avec les dimensions matérielle et sociale de la défavorisation : scolarité, emploi, revenu moyen, situation familiale et conditions d'exercice de la parentalité (voir aussi Cadousteau *et al.*, 2021).

Le calcul de l'ID donne des valeurs comprises entre 0 et 8 points. Ainsi, les familles avec un ID de 7 ou 8 points peuvent être considérées comme favorisées, alors que les familles avec un ID de 0 à 6 points sont considérées comme défavorisées (5 à 6 points) ou très défavorisées (0 à 4 points). Dans notre échantillon, neuf familles (47,3 %) avaient un ID de 7 ou 8 points et dix familles (52,7 %) présentaient un score distribué sur une échelle de 0 à 6 points. Nous n'avons pas pu observer de corrélation statistique significative entre âge et lieu d'habitation. En revanche, le lieu de vie (urbain ou rural), le type de famille (élargie ou nucléaire) et la langue maternelle des membres du foyer semblent exercer une influence sensible sur l'ID (cf. tableau 1).

Tableau 1. Les facteurs qui déterminent l'ID

	Lieu de vie		Type de famille		Langue maternelle	
	Zone rurale	Zone urbaine	Élargie	Nucléaire	Langue polynésienne	Français
ID ≤6	57 %	43 %	50 %	50 %	70 %	30 %
ID ≥7	25 %	75 %	0 %	100 %	10 %	90 %

Les parents socialement et économiquement défavorisés habitent très souvent à la campagne, vivent dans une famille élargie et ont une langue maternelle autre que le français, contrairement aux foyers plus favorisés, qui sont le plus souvent urbains, nucléaires et francophones, ce qui confirme une tendance observée dans d'autres contextes « aux marges » selon lesquels les facteurs qui semblent avoir la plus grande influence sur l'ID sont le secteur de résidence, la structure familiale et l'identité culturelle, caractérisées dans notre cas par une langue maternelle différente de la langue nationale (Main et Bradshaw, 2012).

4.2 Recueil et analyse des données

Notre étude se base sur une enquête exploratoire de type qualitatif réalisée par le biais d'entretiens semi-structurés. La trame d'entretien – définie à l'avance afin de permettre aux chercheurs d'explorer les éléments les plus significatifs du discours parental autour de la continuité pédagogique – comportait des questions ouvertes qui avaient pour fonction de permettre aux parents de s'exprimer librement sur le thème lancé par le chercheur (par exemple : « comment ça se passe pour vous cette période de confinement ? »). En fonction du discours parental, des questions et des relances ont orienté les entretiens vers les quatre macro-catégories d'analyse :

- la continuité pédagogique ;
- le rôle des parents dans le suivi scolaire en contexte de confinement ;
- le rôle des enseignants ;
- le vécu des enfants.

Chaque entretien a été transcrit et les transcriptions ont été systématisées en associant chaque segment du discours (les « fragments » narratifs) à des catégories d'analyse (de niveau macro, méso et micro). L'analyse des données a été faite manuellement, en utilisant une approche qualitative-compréhensive, basée sur les six étapes de la théorie ancrée de Glaser et Strauss (1967) : la codification, la catégorisation, la liaison ou mise en relation, l'intégration, la modélisation et la théorisation. Il s'agit d'un processus d'analyse comparative constante, le traitement de données inductif-itératif utilisant un codage axial (*benchmarking*) pour arriver à des niveaux d'abstraction. Ainsi, les sous-catégories, catégories, et macro-catégories se forment, se transforment et s'enrichissent au fur et à mesure de la progression de la recherche : elles se stabilisent en fonction de la saturation du corpus⁷, qui est atteinte dès lors qu'il n'y a plus de nouvelle catégorie qui se forme. Cette méthode implique de déterminer la taille de l'échantillon *a posteriori*. Le corpus de cette étude est arrivé à la saturation empirique (plus de nouvelles catégories), après le 14^e entretien. Nous avons choisi de réaliser cinq entretiens supplémentaires afin d'identifier avec plus de précision les catégories les plus mobilisées et d'équilibrer l'échantillon selon l'indice de défavorisation des familles.

5. Résultats

Les résultats que nous présentons ici ont un caractère exploratoire et n'ont pas l'ambition de proposer une théorie générale. L'approche anthropologique que nous avons choisie et la taille limitée de l'échantillon nous conduisent à être prudents dans la présentation des résultats obtenus. Ils nous permettent néanmoins de dresser un constat et définir les thèmes significatifs qui ont alimenté le discours

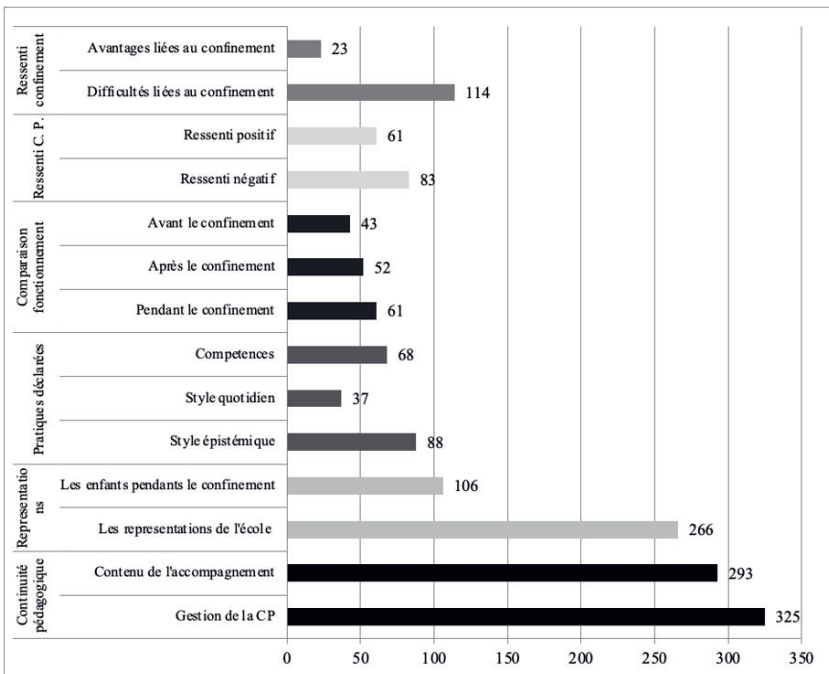
7. Dans le jargon statistique, la saturation (*factor loading*) indique généralement l'intensité de la relation entre un facteur donné et une variable donnée. Dans l'approche proposée par Glaser et Strauss, un échantillon est « saturé » (et donc statistiquement représentatif) lorsqu'aucune nouvelle information n'émerge des données.

et justifié les pratiques éducatives des parents polynésiens en contexte de confinement. Loin de vouloir généraliser les phénomènes observés, nous considérons cependant que certaines considérations peuvent être étendues, *mutatis mutandis*, à d'autres territoires et contextes présentant des caractéristiques similaires au terrain polynésien (par exemple, le passé colonial, l'isolement géographique, la présence de communautés avec une forte identité culturelle).

5.1. Catégories de discours parental

L'encodage des transcriptions a permis de classer le corpus obtenu en « segments » de discours (au total, 1620), dont chacun a été systématiquement classé selon le message contenu. Chaque message (*item*) a été associé à une catégorie d'analyse et à la macro-catégorie correspondante à l'aide d'un processus de *clustering*, c'est-à-dire une analyse multivariée des données visant à sélectionner et regrouper les éléments homogènes inclus dans le corpus de recherche, nous permettant de définir les enjeux qui alimentent les conversations des parents interrogés (cf. figure 2).

Figure 2. Les sujets de discussion des parents et les catégories d'analyse



Les données obtenues montrent que, pendant le confinement, le sujet de discussion privilégié – et donc la principale préoccupation des parents interrogés – semblait concerner précisément la gestion du fonctionnement domestique et le contenu des activités scolaires à réaliser à la maison. Pour confirmer cette impression, nous avons ensuite calculé la répartition des segments par catégorie et par nombre de répondants, afin de nous assurer que ce résultat n’était pas dû à une concentration excessive de certains items (comme le montre le tableau 2).

Tableau 2. Contrôle de concentration : répartition des segments de discours par catégorie et par nombre de répondants

Macro-catégories d'analyse	Catégories	Nombre de segments	Rang	Nombre de parents qui ont cité le sujet (au moins une fois)	Rang
Continuité pédagogique	Gestion de la CP	325	1	19	1
	Contenu de l'accompagnement	293	1	19	1
Représentations	Les représentations de l'école	266	1	17	1
	Les enfants pendant le confinement	106	5	16	2
Pratiques déclarées	Style épistémique	88	5	18	1
	Style quotidien	37	6	12	3
	Compétences	68	5	13	4
Fonctionnement domestique	Pendant le confinement	61	5	10	4
	Après le confinement	52	6	9	4
	Avant le confinement	43	6	12	3
Ressenti par rapport à la continuité pédagogique	Ressenti négatif	83	5	17	1
	Ressenti positif	61	5	16	2
Ressenti par rapport au confinement	Difficultés liées au confinement	114	4	16	2
	Avantages liés au confinement	23	6	12	3
<i>Total</i>		<i>1620</i>		<i>19</i>	

	Nombre codes	Nombre parents
Rang 1	+220	17-19
Rang 2	180 à 220	14-16
Rang 3	140 à 180	11-13
Rang 4	100 à 140	8-10
Rang 5	60 à 100	5-7
Rang 6	20 à 60	2-4
Rang 7	1 à 20	1

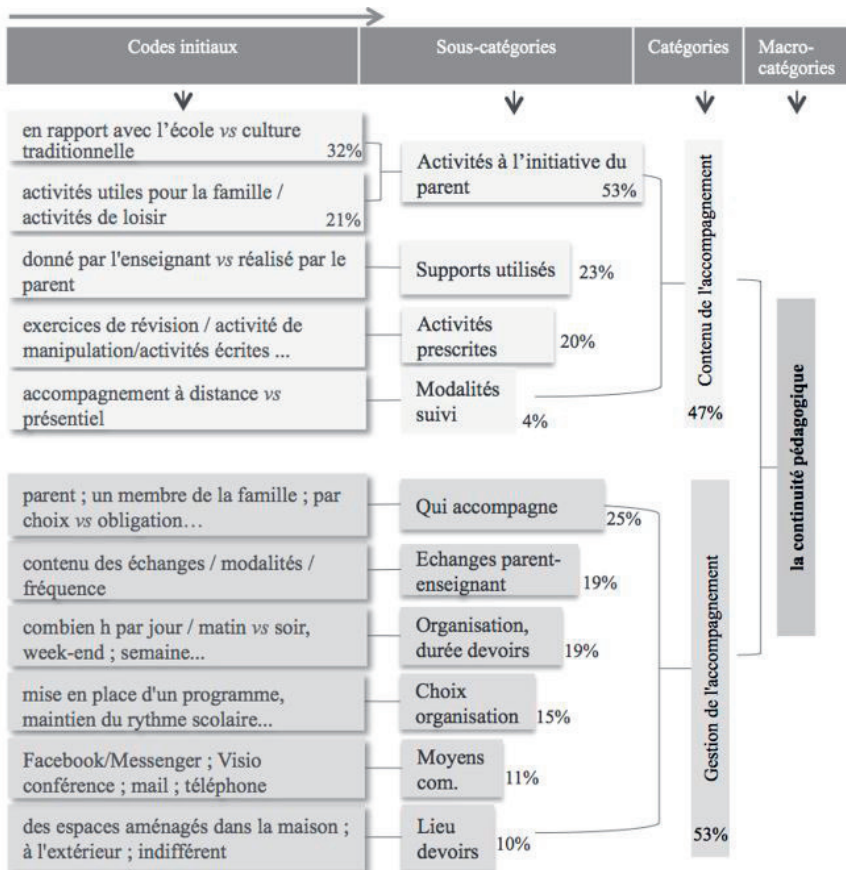
Le rang permet de définir le niveau de diffusion d'un thème. Les items de rang 1 sont ceux qui ont été abordés le plus souvent et par le plus grand nombre de répondants. Les éléments de rang inférieur ont été traités moins fréquemment et par moins de parents.

Le contrôle statistique de la concentration des items traités par les participants à l'étude permet donc de confirmer que les macro-catégories qui ont le plus d'impact sur le discours des parents polynésiens sont celles liées au travail scolaire à domicile et aux considérations générales sur l'éducation en période de pandémie. À noter que les items les moins discutés sont ceux qui comparent le fonctionnement de la famille avant, pendant et après le confinement (ce qui pourrait s'expliquer par la relative difficulté de certains parents à objectiver leur propre expérience d'éducateur et à la mettre en perspective selon un critère chronologique : passé, présent et futur).

5.1.1. La continuité pédagogique

L'analyse des transcriptions du corpus collecté permet de définir plus précisément les micro-catégories narratives et les items qui contribuent à construire le discours des parents lorsqu'ils traitent de la relative « invasion » de l'écosystème domestique par l'école. Les parents nous ont surtout parlé des activités éducatives qu'ils menaient avec leurs enfants (dans 53 % des cas), de leur rôle d'accompagnement pour aider les enfants à suivre avec succès les activités d'enseignement à distance (25 %), des supports utilisés pour faciliter les apprentissages (23 %), des activités imposées par les dispositifs de continuité pédagogique, comme les devoirs ou les cours en ligne (20 %), les interactions avec les enseignants (19 %) et la réorganisation de l'espace et du temps domestique pour intégrer des activités didactiques (10 %), comme illustré dans la figure 3.

Figure 3. Éléments narratifs récurrents dans la macro-catégorie « continuité pédagogique »



Les parents ont souvent souligné l'utilité – notamment dans le cadre de la gestion quotidienne – des activités éducatives menées avec leurs enfants pendant le confinement. En général, les activités typiquement « domestiques » (caractérisées par une certaine symétrie des tâches impliquant simultanément les parents et les enfants) étaient préférées aux activités organisées selon une forme perçue comme « scolaire » (caractérisée par la transmission « d'en haut » des connaissances, les exercices de répétition et de mémorisation). Résumant la tendance observée également dans d'autres familles, l'un des parents interrogés a confié que, pendant le confinement : « On propose aussi d'autres activités [...] des activités très très simples du quotidien à la maison [...] : mettre le couvert, nous aider à faire la vaisselle, nous aider à ranger la vaisselle [...]. Il ramasse les feuilles du jardin. C'est imposé, il [mon fils]

a pas le choix. » (P5, p. 103⁸). Il est intéressant de noter que généralement les parents ont traité les activités perçues comme traditionnelles (et liées à la culture polynésienne, comme le tissage, la danse, le chant ou la cuisine régionale, mais aussi celles liées à la médecine populaire – les soi-disant « remèdes de grand-mère » – à l’artisanat local, et à la production agricole traditionnelle comme l’extraction du *coprah*⁹) valorisant l’aspect pédagogique. Ils ont souligné également que le confinement leur avait permis d’interagir avec leurs enfants en utilisant les langues locales (et ils ont considéré ces échanges comme une activité éminemment éducative). La moitié de l’échantillon interrogé a déclaré avoir proposé régulièrement à ses enfants des activités à finalité pédagogique complémentaires à celles proposées par les enseignants. La raison de cette implication est probablement à chercher dans les doutes qui ont généré la migration au sein de l’espace domestique de certaines dynamiques propres à l’école et dans l’incompréhension exprimée par la plupart des participants à notre étude à l’égard des stratégies pédagogiques déployées par les enseignants. Le malentendu est illustré par les propos de ce parent soucieux, qui se plaignait parce que : « Pour mon fils de CM2, la première semaine [de continuité pédagogique], c’était juste des révisions [...]. On dirait qu’ils s’amuse plus qu’apprendre. Seulement la deuxième semaine, elle [l’enseignante] a mis en place de nouvelles notions » (P8).

En effet, le mode de transmission des devoirs a requis la participation des parents, qui les recevaient par messagerie électronique et qui, en le transmettant à leurs enfants, avaient ainsi l’opportunité de prendre connaissance (et souvent contrôler et juger) le travail réalisé par les enseignants. Un autre parent nous a expliqué ce fonctionnement : « Donc elle [l’enseignante] nous envoie le programme de la journée, les leçons, les exercices et elle nous envoie aussi les corrigés » (P10). Impliquer les parents dans ce rôle d’intermédiaires actifs – appelés à soutenir l’action des enseignants – leur a permis d’aborder les processus éducatifs de manière critique au point que certains n’ont pas hésité à reconnaître leur inquiétude : « [malgré nous sommes la fin du

8. Chaque participant à l’étude a été associé à un identifiant unique (P1, P2, P3...). La page indiquée entre parenthèses fait référence au corpus de l’étude (voir Ailincai *et al.*, 2020).

9. Le *coprah* est obtenu en séchant la pulpe de la noix de coco afin d’en extraire une huile utilisée à des fins cosmétiques.

mois de mars, les élèves] font des choses qu'ils ont déjà faites depuis le début de l'année jusqu'au confinement, y a pas la suite, voilà, du coup moi je sais pas [...] » (P14).

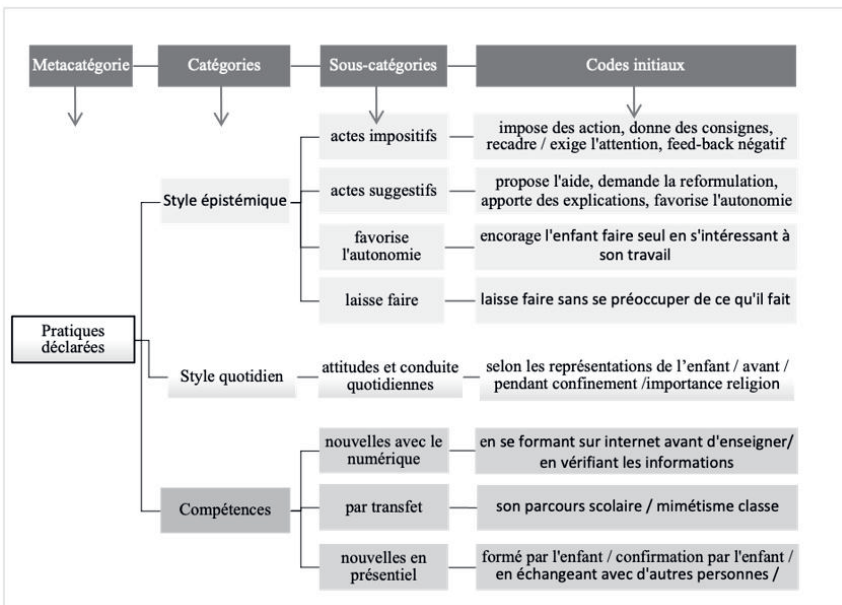
Dans les discours des parents, les références au matériel pédagogique proposé par les enseignants se répétaient régulièrement. Les personnes interrogées semblaient reconnaître les différents types de matériel utilisé à l'école, le décrivant avec la terminologie appropriée, signe d'une plus grande implication et d'un plus grand intérêt pour les outils à l'usage des élèves. Mais lorsqu'il s'agissait de définir la notion de « matériel pédagogique », les parents ont évoqué non seulement les outils typiquement scolaires (manuels, guides, cahiers, par exemple), mais aussi les objets présents dans l'environnement domestique (télévision, radio, bibliothèque familiale, ustensiles de cuisine) et les ressources numériques (Internet, chats, forums, tutoriels, applications de visioconférence et plateformes pédagogiques). Étant donné que « l'invasion » du milieu domestique par les activités scolaires a transformé l'ensemble des structures familiales habituelles, tous les parents ont expliqué avoir mis à la disposition de leurs enfants un espace *ad hoc*, expressément dédié aux études et aux activités scolaires. Ces activités étaient réalisées de préférence le matin tout en conservant une certaine flexibilité horaire, probablement du fait que certaines ressources informatiques (smartphone, tablette ou PC) étaient partagées avec les parents et qu'un compromis était donc nécessaire pour permettre à toutes les personnes intéressées de les utiliser. Selon les parents, le temps consacré aux devoirs était compris entre 60 et 120 minutes par jour.

5.1.2. Les pratiques déclarées

Les parents interrogés ont longuement évoqué leurs pratiques éducatives, en tant que pères et mères de famille, mais aussi en tant que « aidants » et « remplaçants » des enseignants (ou, comme certains le prétendent ironiquement : en tant qu'« assistants techniques de la continuité pédagogique »). Ce sont bien sûr des pratiques déclarées : une narration autobiographique et idéalisée que les observateurs du comportement humain (psychologues, sociologues ou ethnologues) ont l'habitude de décrypter et dans laquelle convergent expressions héroïques et exagérations, stéréotypes et préjugés. C'est un type de

discours qui pourrait suggérer une sorte d'autohagiographie – qui rappelle par certains côtés le roman familial si cher à la tradition psychanalytique¹⁰ – mais qui permet de déduire les idéologies éducatives qui sous-tendent le discours parental : à travers l'idéalisation de certaines pratiques, les parents dévoilent leurs objectifs pédagogiques, leur conception de la « réussite » (et de l'échec) tout comme les ambitions qu'ils déversent sur leurs enfants. Loin de vouloir proposer une interprétation psychosociologique du corpus collecté, nous limiterons dans cette section à présenter les éléments qui se répètent plus fréquemment dans le discours parental.

Figure 4. Items narratifs récurrents au sein de la macro-catégorie « pratiques déclarées »



Les parents qui ont participé à notre recherche nous ont surtout parlé d'activités et de savoirs (comme illustré dans la figure 4). Dans le discours des parents, ce sont surtout des activités à finalité explicitement éducative qui apparaissent et se répètent plus fréquemment : dans notre échantillon, 18 personnes sur 19 les mentionnent. Ces activités sont généralement associées à un mode de transmission « épistémique » (une définition proposée par Ailincai, Alì et Alby,

10. Un état de la recherche autour de la question a été réalisé par Simona Argentieri (2003) et publié dans les pages de la revue *Minori e Giustizia*.

2019), différente du style adopté quotidiennement pour la réalisation des activités domestiques. Un tel mode d'interaction peut se décliner en quatre styles éducatifs¹¹ :

- Suggestif (dans ce cas, les interactions éducatives des parents ont pour but de suggérer à l'enfant la démarche à suivre pour résoudre un problème, le laissant libre de choisir la solution qui lui convient le mieux) ;
- Autonomisant (face à un problème qui nécessite l'activation d'un savoir scolaire, l'enfant est laissé libre de choisir la démarche à suivre. Les parents l'encouragent par des retours positifs, dans le but de faciliter le développement de son autonomie) ;
- Directif (associé aux ordres, réprimandes, rappels et commentaires négatifs) ;
- Disjoint (ou indifférent, désintéressé, distrait : dans ce cas, l'implication des parents dans l'activité éducative est limitée et l'enfant est laissé libre de procéder à la résolution du problème sans qu'aucun retour – ni positif ni négatif – ne lui soit proposé).

L'analyse des transcriptions des entretiens réalisés dans le cadre de cette étude nous montre que la majorité relative des échanges enregistrés (les « segments » du discours) se référaient à des comportements associés au style directif (dans 47 % des cas). En effet, une des mères interrogées nous a rappelé que, dans un contexte de confinement forcé, dans lequel les espaces et les rythmes domestiques doivent être partagés, il est important que le processus éducatif suive un parcours linéaire, défini « d'en haut » par les parents. Selon elle : « la malchance de mon fils c'est qu'il a une maman qui est pas du tout patiente donc il a pas le choix que d'avoir de bonnes réponses sinon je pète les plombs, je m'énerve et voilà » (P9). Une part importante des segments de discours (36 %) faisait référence à des pratiques associées au style autonomisant. En revanche, on a observé peu de références à des pratiques attribuables aux styles suggestif (13 %) et disjoint (5 %). Il est intéressant de noter que ces résultats montrent une évolution par rapport aux données obtenues dans le cadre d'une précédente mission

11. Un bilan de la recherche sur ce sujet d'étude – à ne pas confondre avec les soi-disant « styles d'apprentissage » – a été récemment publié dans la revue *L'année sociologique* (Martin, 2018).

ethnographique sur le terrain polynésien, réalisée en 2014-2015 (Ali, 2016), qui avait constaté la prédominance des styles éducatifs suggestifs et autonomisants : le style directif, à l'époque, était d'usage sporadique et les pratiques disjointes étaient particulièrement rares. Il semblerait donc qu'en Polynésie le confinement, avec toutes les restrictions qu'il a imposées, ait augmenté le niveau de stress de la plupart des parents, qui ont mis de côté leurs attitudes encourageantes – et les rituels de *feedback* positif – en préférant une stratégie directive qui s'appuie sur l'autorité (afin, probablement, de maintenir l'ordre domestique).

Finalement, il faut noter que les parents ont souvent évoqué le fait qu'avec le confinement, certaines activités ménagères se sont réorganisées et redistribuées – plus ou moins efficacement – entre tous les membres de la famille (y compris les enfants) : dans leur discours, de telles tâches étaient naturellement intégrées à la catégorie « activités éducatives », comme pour confirmer le rôle pédagogique de certaines responsabilités quotidiennes.

5.1.3. Les représentations des parents sur l'école

La longue période de confinement a poussé de nombreuses familles à reconsidérer certaines logiques, routines, activités et stratégies liées à l'éducation de leurs enfants. Ces réflexions ont contribué à modifier et transformer les représentations préexistantes des parents, notamment celles qui réfèrent à l'école (en tant que vecteur de l'éducation) et à leurs enfants (en tant qu'élèves et futurs travailleurs). La pandémie de COVID-19 et l'imposition de la continuité pédagogique ont remis en cause le rôle incontesté de l'école : les parents ont été responsabilisés et invités – à contrecœur, dans certains cas – à contribuer aux activités éducatives. Le corpus ethnographique que nous avons collecté nous confirme que l'efficacité des enseignants était un sujet très discuté, avec un large éventail de nuances.

Certains parents ont affiché une attitude extrêmement positive envers les enseignants et un parent nous a avoué que, malgré les obstacles posés par l'enseignement à distance : « les enseignants font un travail formidable, admirable. Sa maîtresse [de mon fils] fait du très très bon travail au quotidien. D'ailleurs on la félicite à chaque fois qu'on la voit » (P5). Un autre parent, pendant l'entretien, a précisé à maintes reprises que : « le professeur, pour moi, est indispensable pour garantir

l'apprentissage » (P7). D'autres, encore, ont exprimé des sentiments négatifs, des incertitudes. Un d'entre eux s'inquiétait ainsi : « je trouve que [...] des fois on nous met des personnes [des enseignants] qui sont pas qualifiées [...] parce que je vois que sa maîtresse à elle [...] est remplaçante et ça, ça me déplaît » (P1). D'autres considéraient que l'école ne remplissait plus son rôle, comme qui nous a confié que : « auparavant, j'aurais dit [l'école] c'était essentiel [...], l'école apportait beaucoup [...] aujourd'hui [...], c'est plutôt les parents et l'école apporte juste un peu » (P2). Nombreux sont ceux qui se réfèrent à des solutions venues d'ailleurs, comme ce parent qui a voulu nous convaincre que : « aujourd'hui tu as tellement de, tu as différentes façons d'éduquer [...] sur le plan scolaire, [...] je préfère le système des Suédois [...] » (P3). Le même parent regrettait aussi les entraves à la collaboration entre école et familles imposées, à son avis, par les enseignants : « on nous dit de rester à notre place, parce qu'on a notre manière d'éduquer [...], chaque chose à sa place, l'école c'est l'école, et à la maison c'est à la maison » (P3). Il est intéressant de noter que, parlant d'école, tous les parents interrogés se sont livrés à des souvenirs de leur jeunesse, évoquant – et probablement idéalisant – leur expérience d'élèves, comme ce parent qui s'est souvenu : « moi, mes plus belles années de toute ma vie jusqu'à aujourd'hui, c'était mes années d'école, tu vois. Ce sont les plus riches, les plus belles, les plus inoubliables et du coup, j'ai pas envie que mes enfants n'en profitent pas [...] » (P7).

Quand il s'agit d'enfants, le discours des parents semble se raidir et laisser moins de place aux nuances de sens. Bien que diversifiées, les représentations mentales des parents par rapport au vécu de leurs enfants ont tendance à se grouper – quel que soit l'item - autour de deux pôles radicalement opposés : statistiquement, les segments de discours positionnés entre les deux pôles sont sans importance. On découvre ainsi que les parents ont tendance à introduire dans le discours de nombreux thèmes qui renvoient au rapport des enfants à l'école : si, d'une part, certains parents sont inquiets et considèrent que le confinement a généré un certain niveau d'anxiété au sein de la famille, d'autres sont plus confiants et considèrent que leurs enfants n'ont pas été affectés par la crise ; certains considèrent que leurs enfants, en raison du confinement, ne voudront plus aller à l'école tandis que d'autres nous ont dit l'inverse : que leurs enfants attendaient avec

impatience la réouverture des établissements scolaires. Les relations avec les enseignants répondent également à cette polarisation en nous suggérant que, pendant le confinement, les enseignants, on les a aimés ou on les a détestés. Enfin, il est intéressant de noter que la plupart des parents interrogés ont exprimé une réelle inquiétude quant à l'impact possible que la crise et la fermeture des écoles pourraient avoir sur le développement psychomoteur et psychosocial de leurs enfants.

5.1.4. Le ressenti parental

Tous les parents ont exprimé leur point de vue sur la continuité pédagogique et le confinement (ces considérations occupent respectivement 144 et 137 segments de notre corpus d'analyse) : une situation et une condition, respectivement, qui ont été vécues comme deux préoccupations majeures. Comme dans le cas précédent, les jugements étaient plutôt polarisés, tendant univoquement vers le pour ou le contre, les avantages ou les inconvénients générés par cette situation exceptionnelle.

Les parents nous ont parlé de leurs difficultés, que nous avons regroupées en trois catégories :

- les difficultés d'ordre général (générées par les transformations imposées par le confinement : s'occuper des enfants et maintenir, à la fois, une vie professionnelle et sociale) ;
- celles d'ordre familial (liées à la situation particulière de l'environnement domestique et à l'apparition de conflits et de disputes entre ses membres) ;
- celles générées par la continuité pédagogique (et le suivi des activités scolaires à distance).

Cette dernière catégorie est celle qui a généré le plus grand nombre de segments narratifs, confirmant non seulement que la continuité pédagogique était une préoccupation importante pour ces parents, mais que, en général, elle était perçue comme particulièrement problématique par la plupart d'entre eux. Les parents se sont plaints de la qualité des cours (notamment, du déficit d'interactivité propre aux cours magistraux à distance), des absences des enseignants, des besoins imposés par l'utilisation du matériel informatique domestique – l'ordinateur, l'imprimante, la connexion Internet – pour suivre les cours en ligne et faire les devoirs, mais, surtout, la surcharge de travail imposée

par l'école qui, selon eux, les a « inscrits » au dispositif de continuité pédagogique sans demander leur avis : une situation que, aux yeux des parents, a contribué à multiplier le nombre de tâches à gérer dans le cadre d'un contexte de confinement obligatoire. De plus, confirmant ce que nous avons vu dans les sections précédentes, beaucoup d'entre eux nous ont confié qu'ils craignaient une baisse des performances et des résultats scolaires de leurs enfants.

Certains parents ont exprimé très clairement leur inquiétude que « les enfants ont quand même stagné au niveau apprentissages » (P13), comme ce père de famille qui a affirmé : « Je pense qu'à la rentrée mon fils aura besoin de cours particuliers, je pense le remettre à *Soskool* [entreprise privée offrant des cours particuliers en ligne], pas dans toutes les matières hein, mais en maths » (P7). Pour la plupart d'entre eux, l'école reste le lieu privilégié pour les apprentissages. Une mère nous confiait : « je pense qu'elle [ma fille] travaille plus à l'école et je pense qu'elle apprend mieux, parce qu'il y a des choses que nous [les parents], on peut pas lui apprendre, parce que ça fait des années qu'on a quitté l'école » (P18). Une autre maman, exprimait une préoccupation similaire : « tu vois, elle [ma fille], elle passe qu'une heure [pour réaliser ses devoirs], voire deux grands maximums, par jour, alors qu'elle passe beaucoup plus d'heures à l'école » (P6).

L'analyse du discours des parents nous montre également que les items liés à la méthode éducative appliquée à la maison étaient souvent problématisés et associés à de l'agitation et des réticences. Certains parents ont illustré de telles préoccupations, comme cette maman qui se plaignait que : « Tout ce que maîtresse dit, c'est parole d'Évangile, donc maintenant que c'est maman qui fait l'école, "mais t'es sûre, maman, tu es sûre de toi ?" Donc c'est très long » (P15). Une autre mère de famille nous a fait part d'un sentiment similaire : « [...] quand on fait les devoirs, les exercices avec ma petite, et lorsque je lui apprends à ma façon, comme moi on m'a appris, elle me dit souvent : "c'est pas comme ça que monsieur m'apprend". Il y a un décalage [entre l'enseignant et moi] » (P2). Une autre, encore, renchérisait en avouant que : « On n'a pas la même méthode que l'institutrice, et ça, euh... ben ma fille me le rappelle. Rien que pour la dictée, c'est "maman, tu sais, maîtresse, elle lit quatre fois d'abord". Je lui dis "d'accord", [et ma fille me répond] "et puis elle lit lentement maîtresse", [je lui dis] "ok". Enfin voilà, il faut, il faut essayer de faire pareil que maîtresse, c'est pas facile » (P10).

Ces difficultés ont un impact sur l'estime de soi et certains parents ont été témoins d'un certain sentiment de honte (vécu par certains d'entre eux comme une réelle menace pour l'autorité parentale) généré par le fait de devoir avouer à leurs enfants leur manque de connaissances, d'habiletés ou de compétences scolaires. Un père nous a admis que : « moi, d'un côté, j'ai eu honte. Parce que c'est mes enfants qui m'apprennent » (P17). Un autre, se justifiant presque, nous a précisé que : « les parents ne peuvent pas forcément leur apprendre [aux enfants]. On peut leur apprendre la vie en général, mais question culture, et tout, on est dépassé » (P18). Un autre, ensuite, nous a rappelé les difficultés vécues par ces parents qui doivent gérer le partage des ressources disponibles :

[Les enfants] sont [inscrits à] quatre niveaux [différents] : j'ai un [enfant] en maternelle, j'ai deux en élémentaire et un qui est au collège. Voilà, alors du coup, ils sont complètement déboussolés. J'ai un seul ordi [...]. C'est assez difficile : maintenant, si on faisait chacun son tour, ça y est, je crois on va terminer le soir (P14).

D'autres encore, finalement, ont mis en évidence la difficulté à coordonner les injonctions professionnelles, d'un côté, et la continuité pédagogique pour leurs enfants, de l'autre, comme cette mère de famille qui nous a avoué : « [...] des fois j'ai mal à la tête, je peux plus respirer des fois [rires] ouais, c'est parce que je reviens [...] quand je reviens du travail "maman, maman, maman" et c'est jamais "papa", hein, et après ben voilà, moi je retourne au travail et du coup ben je suis complètement fatiguée » (P9). Une autre maman rajoutait que : « C'est pas évident la gestion du temps hors scolaire, mais aussi du temps scolaire [...] : il faut faire en fonction de l'enfant, mais aussi de nos occupations quotidiennes. Et moi, en plus de ça je continue le travail, il faut associer tout ça » (P4). Bien que moins représentée que les autres items, l'inquiétude suscitée par la nécessité de comprendre et de mettre en œuvre les activités liées à la continuité pédagogique a suscité une certaine perplexité, confirmée par certains parents qui ont rappelé que :

Euh oui, parce qu'en tant que parent, déjà c'est pas notre métier de... d'enseigner et quand t'as des journées longues de travail, que tu rentres, que tu dois encore t'organiser euh... pour l'école (P10) ; c'est pas évident, hein, d'allier les deux, le travail et la continuité pédagogique des enfants à la maison (P11) ; c'est pas une continuité

pédagogique, parce que y a pas d'explications, y a pas de... enfin y a pas de conseils, y a pas de... comment on dit ? Y a pas de protocole, comme les instit' ils le font hein, et... du coup après, ben je vois que mes petits, ils sont un peu perdus hein, voilà (P14).

Néanmoins, divers parents nous ont rapporté également les bénéfices générés par cette situation, notamment ceux liés à une plus grande disponibilité de temps pour s'occuper de la maison, de la famille et des enfants. Beaucoup soulignent à quel point le confinement a augmenté la fréquence et l'intensité des interactions avec leur progéniture :

On s'est beaucoup plus rapproché de nos enfants, ils ne sont plus sur le téléphone : parce qu'il fallait absolument s'occuper de nos enfants, trouver des activités pour eux ; parce que moi, je faisais en sorte qu'ils ne s'ennuient pas trop sur leurs devoirs et tout (P18) ; moi ça m'a apporté quelque chose, mais ça m'a aussi apporté énormément du fait de savoir comment il [mon fils] fonctionne, comment il travaille, comment il s'organise dans sa tête (P9).

Nombreux sont ceux qui en ont profité pour se mettre à jour et améliorer leur niveau de culture générale :

Ça [le soutien aux activités scolaires des enfants] me permet de revoir mes formules [...] la masse, le kilogramme et [...] ça m'a apporté quelque chose (P9) ; j'ai révisé [les notions étudiées il y a longtemps] : il y a des choses que j'avais totalement oubliées parce que c'est très loin l'école pour nous [...], mais ça m'a permis quand même aussi de faire certaines révisions (P7).

Ce nouveau rôle de soutien scolaire a aussi permis aux plus désireux de découvrir de nouveaux champs d'interaction avec leurs enfants : « c'était des choses qui ne m'intéressaient pas du tout [les activités scolaires], mais j'essaie maintenant, avec ce confinement, de me mobiliser un peu plus, parce que [...] je ne veux pas qu'elle [ma fille] soit en retard dans le programme » (P4).

Bien que dans le cadre de cette recherche les enseignants aient été plus souvent l'objet de critiques que d'éloges, force est de constater que la réponse de certains à la situation extrême imposée par la pandémie a généré chez les parents un sentiment de gratitude et de solidarité :

Ben moi, je dis [...] moi, je dis chapeau aux instituts [...] aux enseignants, parce que franchement, moi j'en ai deux [enfants] et j'ai cru que voilà, c'était la fin de ma vie, entre guillemets ! [...] Alors eux [les enseignants], avec une vingtaine, une trentaine [d'enfants] par jour, je, je sais pas [...] respect, respect à leur métier, respect à ceux qui le font ! (P9) ; l'institutrice fait vraiment bien les choses, elle

le fait journalièrement, elle nous donne des instructions, on a un programme de la journée, on a les exercices (P10) ; les enseignants ont de réelles compétences et formations et effectivement, on a besoin d'eux. Après, je tiens à les féliciter parce qu'ils ont mis en place une continuité pédagogique énorme en peu de temps [...] (P15) ; je me vois pas du tout prendre le rôle de l'institut pendant cet accompagnement, c'est vraiment un accompagnement de soutien euh [...] de voilà, c'est vraiment ça, ça n'a rien à voir avec ce que l'institut peut faire à l'école, quoi (P12).

Finalement, les données obtenues nous confirment que le ressenti des parents par rapport à cette situation inédite a été plutôt négatif : les séquences discursives liées aux difficultés exprimées sont deux fois plus nombreuses que celles liées aux aspects positifs du confinement et de la continuité pédagogique (197 segments de discours dans le premier cas et 84 dans le second).

5.1.5. Fonctionnement familial avant, pendant et après le confinement : bilans et perspectives

Lorsque nous avons demandé aux parents qui ont participé à cette recherche de nous parler du fonctionnement interne des familles pendant le confinement, presque tous ont évoqué la situation d'avant le confinement (qu'ils considéraient comme la condition familiale « normale »), mais aussi des scénarios possibles pour le futur. Ils ont aussi fait mention des nouvelles configurations domestiques que la crise a permis de développer, notamment en ce qui concerne la gestion de l'espace habité et la répartition des fonctions et des responsabilités entre les membres de la cellule familiale. La contrainte principale semblait être posée précisément par l'école, au point que certains parents n'ont pas hésité à affirmer que le fonctionnement de leur famille en contexte de confinement dépendait plus des rythmes imposés par l'école que de ceux imposés par les activités professionnelles des parents eux-mêmes. Il n'est donc pas surprenant que les trois quarts des segments de discours classés dans cette catégorie fassent référence à des scénarios futurs et à des perspectives post-confinement de retour à la normale.

Le climat de grande incertitude qui régnait au niveau planétaire au moment de notre étude – il ne faut pas oublier qu'à cette époque, la communauté scientifique avait exprimé de sérieux doutes et peu d'optimisme quant à la possibilité de trouver une solution rapide à

la pandémie (Baden et Rubin, 2020) – a modifié le macrosystème « global », générant des répercussions sur tous les niveaux inférieurs de l'écosystème éducatif : mésosystèmes (en particulier les relations école-familles), microsystèmes (enseignants, parents, camarades de classe, voisins) et, enfin, ontosystèmes. Les résultats de notre étude semblent le confirmer : les parents que nous avons interrogés étaient partagés entre la peur de la maladie et l'envie de remettre leurs enfants à l'école. En fait, la plupart des réponses exprimaient ce malaise :

[...] Y aurait pas eu la maladie, oui bien sûr que je les renverrais à l'école [...] je préfère bien [...] sacrifier le business ! (P9) ; on va pas la remettre [à l'école] [...] parce qu'elle [ma fille] va pas respecter les mesures barrière [et après] elle va rester confinée encore plus longtemps (P11) ; j'ai peur, bien sûr, la peur que mes enfants soient contaminés. [...] Je préfère franchement qu'ils ratent encore un ou deux mois d'école [plutôt] qu'ils soient malades et que ça soit pire (P12) ; j'ai hâte de la rentrée, mais avec ce qui se passe, la crise sanitaire, c'est risqué hein, voilà (P14).

Au-delà des craintes exprimées, cependant, tous les parents espéraient que les écoles rouvriraient au plus vite : « alors oui, j'aimerais qu'ils retournent à l'école, pour toute cette richesse, et pour les cours, et cette facilité avec un prof qui est payé pour t'apprendre et tout, et t'aider » (P7). Beaucoup admettent qu'ils ne se sentent plus à la hauteur de la double responsabilité de parent et de soutien aux activités scolaires : « [à l'école] ils voient leurs camarades, il y a une autre méthodologie pour apprendre [...] qui est beaucoup plus agréable je pense, mais voilà, j'espère juste qu'il va pas être en échec scolaire à cause de moi » (P9). D'autres, finalement, se déclarent épuisés par le cumul des tâches :

Non. Non, non, ça c'est catégorique : je peux pas allier le travail et les enfants ! J'en peux plus (...), là j'en peux plus... voilà. Non, c'est pas évident, surtout qu'on en a deux [enfants], et c'est pas le même âge, voilà. Et après quand tu hausses la voix [on me dit] « ah t'es méchante » (P11) ; non, c'est pas des vacances du tout (P10) ; plus je donne, plus on me demande d'attention, hein, pour mes deux [enfants] Vivement, j'ai même dit à la maîtresse, « vivement que tu les reprennes, les deux » [rires]. J'ai dit que je serai la première [maman] devant la grille [du portail de l'école] (P9).

Les parents dont les revenus ou les ressources économiques avaient été affectés négativement en raison de l'interruption ou de la fermeture

de certaines activités – ordonnée par le gouvernement français pour l'ensemble du territoire national et confirmée au niveau local par celui de la Polynésie – considéraient que le fonctionnement familial était doublement affecté par la crise : d'une part, les difficultés économiques et d'autre part, la contrainte de maintenir l'équilibre, dans un espace clos, entre les besoins et les modes de vie de tous les membres du foyer. Dans leur cas, le désir de retour à la normale a pris des tons encore plus exaspérés : « tout le monde a besoin d'avoir des revenus pour honorer nos crédits, payer à manger [...], il faudra bien qu'on arrive à reprendre une vie d'avant, la routine d'avant le confinement, c'est-à-dire les enfants à l'école, les parents au travail, les garderies ouvertes » (P15). Nombreux étaient les parents qui, lors des entretiens, se justifiaient en considérant que le retour au présentiel garantirait l'épanouissement des enfants, comme ce papa qui observait que : « c'est vrai que la santé de mes enfants avant tout : [mais] moi je vois les miens [...], ils saturent quand même [à cause du confinement] » (P8). Un autre participant rajoutait que : « [...] nos gamins ont pour habitude d'apprendre dans un contexte spécial [l'école] : il y a les copains et les copines de l'école, on s'amuse, on est sérieux, on s'amuse et on est sérieux. Et [à cause du confinement] il y a plus ce contexte » (P13).

Si, finalement, tous les parents aspiraient à une réouverture rapide des écoles, les différentes raisons de ce choix semblaient dépendre plutôt de leur niveau socioprofessionnel. En croisant les réponses obtenues avec l'ID du foyer du répondant, il nous est apparu que, surtout pour les familles les plus aisées ($ID > 7$), les raisons de cette aspiration étaient liées à la difficulté de concilier responsabilités professionnelles et soutien scolaire ; les parents de familles monoparentales semblaient être les moins inquiets de la réouverture des écoles : la législation d'urgence édictée par le Gouvernement pour gérer le confinement leur a permis d'être placés d'office en conditions de télétravail et de bénéficier de certains avantages et aides financières. Les quelques parents qui se sont retrouvés dans cette dernière condition avaient tendance à décrire de manière idyllique le fonctionnement quotidien pendant le confinement, comme s'il s'agissait de vacances, fussent-elles forcées. Les parents en recherche d'emploi, en revanche, justifiaient leur souhait d'une réouverture rapide des écoles non pas tant pour des raisons économiques, mais plutôt par crainte de devoir faire face aux exigences

croissantes de la continuité pédagogique (l'apparition de notions de plus en plus compliquées tout au long de l'année scolaire, de logiciels et d'applications pédagogiques de plus en plus sophistiqués et complexes à installer et à configurer, des problèmes de plus en plus abstraits et difficiles à expliquer « en termes simples » aux enfants).

5.2. Corrélations statistiques par rapport à l'indice de défavorisation

Les résultats obtenus en classant les segments de discours en catégories narratives nous montrent que, de manière générale, les avis des parents interrogés ont tendance à être assez négatifs, qu'il s'agisse de la continuité pédagogique ou des difficultés liées au fonctionnement domestique pendant le confinement. Néanmoins, l'analyse des corrélations statistiques existant entre les réponses de chaque individu de l'échantillon et l'indice de vulnérabilité sociale (ID) attribué à son foyer nous montre que ces jugements sont aussi et surtout influencés par la condition sociale des familles. Cela peut sembler paradoxal, mais les familles les moins aisées ($ID \leq 6$) ont exprimé moins de segments de discours à caractère négatif et un plus grand nombre de segments à caractère positif que les familles avec un ID plus élevé (≥ 7), comme le montre le tableau 3.

Tableau 3. L'influence de l'ID sur l'attitude des familles. Pourcentage de segments de discours par catégorie

	Envers la continuité pédagogique		Envers le confinement	
	ID ≥ 7	ID ≤ 6	ID ≥ 7	ID ≤ 6
<i>Ressenti négatif</i>	33 %	25 %	47 %	36 %
<i>Ressenti positif</i>	13 %	29 %	10 %	7 %

L'analyse des corrélations nous suggère que l'ID semble également avoir influencé les pratiques éducatives pendant le confinement. Bien qu'en général les pratiques éducatives les plus fréquemment citées renvoient à un style directif et autonomisant, les parents dont l'ID était égal ou inférieur à 6 citaient, plus souvent que les autres, des pratiques suggestives et des pratiques disjointes (tableau 4).

Tableau 4. Pratiques déclarées des parents en fonction de l'ID

Dans l'accompagnement aux devoirs			Dans les activités domestiques		
	ID ≥ 7	ID ≤ 6		ID ≥ 7	ID ≤ 6
Style directif	48 %	44 %	Style familial	21 %	17 %
Style autonomisant	40 %	31 %	Compétences	26 %	45 %
Style suggestif	10 %	17 %	Total		100 %
Style disjoint	2 %	8 %			
Total	100 %	100 %			

Le tableau 4 montre également que les familles les moins aisées s'exprimaient moins que les autres lorsqu'il s'agissait des activités quotidiennes, privilégiant, dans le discours, la question des savoirs et des compétences nécessaires à la réussite scolaire et professionnelle de leurs enfants. Une inquiétude qui s'est également manifestée au regard des données classées au sein de la macro-catégorie dédiée à la continuité pédagogique : en effet, les parents avec un ID élevé ont exprimé une plus grande inquiétude face à la gestion logistique de la continuité pédagogique (se souciant moins du programme scolaire à suivre), tandis que la population à faible ID semblait plus soucieuse du contenu scolaire et plus disposée à se débrouiller pour assurer un accompagnement scolaire régulier, mais moins « expert ».

Lorsqu'ils parlaient du fonctionnement du ménage, les parents des foyers avec un faible ID faisaient plus fréquemment référence à la situation avant le confinement (souvent problématisée), tandis que les parents avec un ID plus élevée faisaient souvent allusion au moment présent (et aux contraintes imposées par le régime de *lockdown*). Enfin, comme nous l'avons déjà vu dans la section précédente, l'ID contribue également à modifier les perspectives de « retour à la normale ». Si pour les familles avec un ID plus élevée, le confinement a été vécu comme une parenthèse et une « perte de temps », pour celles avec un ID particulièrement faible, il a été souvent vécu comme une expérience « cathartique », qui les a obligés à faire face à leurs fragilités (notamment, le manque de compétences nécessaires pour assurer un soutien scolaire adéquat à leurs enfants).

6. Discussion des résultats

Les catégories discursives qui ont émergé à la suite de l'analyse des transcriptions des entretiens réalisés au cours de cette étude nous ont

permis d'identifier les grandes tendances et les sujets de discussion privilégiés dans les conversations des parents tahitiens lorsqu'il s'agit de l'éducation de leurs enfants. Les items les plus discutés faisaient référence aux préoccupations parentales : le fonctionnement domestique et l'accompagnement scolaire des enfants. Si dans le premier cas la plupart des participants à notre étude ont déclaré avoir procédé par tâtonnements, adaptant – quand cela était nécessaire – les temps et les espaces partagés jusqu'à parvenir à une solution acceptable pour tous les membres de la famille, dans le second cas, les parents ont plutôt souligné les difficultés rencontrées pour s'adapter à la logique scolaire et à ses procédures. Les programmes des différentes matières ont constitué une préoccupation majeure pour la plupart des parents qui ont dû littéralement les réétudier, étant donné les différences avec ceux en vigueur il y a une génération. Il en est de même pour certains domaines du savoir, auxquels les parents nés au xx^e siècle ne semblaient pas préparés (il suffit de penser à l'introduction des langues vivantes étrangères, des algorithmes et des principes de programmation depuis la maternelle) : ce qui explique probablement la raison pour laquelle les activités pédagogiques liées à certaines matières dont les contenus ont subi moins de transformations (mathématiques et français, notamment) ont été considérées comme prioritaires par rapport à d'autres (les activités de manipulation, l'éducation physique, les langues étrangères). Après tout, les parents que nous avons interrogés ont évoqué en des termes moins problématiques les activités éducatives proposées de leur propre initiative, dont ils ont établi les règles, la durée et les objectifs : tant celles à finalité d'accompagnement scolaire (mémorisation, révision ou réinvestissement des connaissances fondamentales) que celles purement domestiques, mais toujours considérées comme formatrices, en accord avec l'idée que la contribution de l'enfant aux tâches ménagères – balayer les sols, nettoyer et faire la vaisselle – l'aidera à grandir.

Quand il s'agit de l'école, le discours des parents apparaît parfois contradictoire¹². D'une part, elle est critiquée à cause de son caractère « institutionnel » (et des contraintes qu'elle impose « d'en haut »), mais aussi de son mode de fonctionnement : les contenus didactiques

12. Confirmant une tendance observée par d'autres chercheurs qui ont étudié le rapport des parents avec l'école en contexte de confinement (voir, par exemple Marchetti *et al.*, 2020 ; Bhamani *et al.*, 2020 ; Vuorikari *et al.* 2020).

(jugés trop abstraits ou trop triviaux selon les cas), la mauvaise discipline (avec d'inévitables références à un passé idéalisé) et les nouvelles méthodes d'enseignement (considérées « trop ludiques » et incapables de développer l'autonomie et la discipline des élèves). En revanche, l'école est souvent louée pour son côté humain : de nombreux parents ont reconsidéré les difficultés inhérentes aux métiers du professorat et ils ont apprécié la réactivité de ces enseignants qui ont su se réinventer pour faire face à la crise. Tous s'accordent sur le fait que les activités scolaires en présence sont nécessaires à la socialisation des enfants et que l'enseignement à distance ne pourra jamais remplacer la « vraie » école (ce qui laisse penser que le dispositif de continuité pédagogique a été perçu comme un substitut – temporaire et de moindre qualité – à l'éducation scolaire). Probablement, comme certains auteurs en ont fait l'hypothèse (Perrenoud, 1987), les parents ont tendance à pondérer certaines critiques à l'institution éducative en les comparant aux avantages pratiques qu'elle offre, auxquels s'ajoutent les ajustements possibles pour déroger au règlement lorsque le caractère plus ou moins condescendant du personnel scolaire le permet (par exemple, pour déposer les enfants à l'école en dehors des horaires prévus à cet effet). Ces avantages deviennent plus évidents précisément lorsqu'ils ne sont plus accessibles, comme cela arrive dans le cas de situations critiques (lorsque les enfants tombent malades, lorsque les enseignants se joignent à une grève, lorsqu'une école ferme pour des problèmes d'hygiène ou, comme dans le cas de notre étude, pour cause de confinement). Par ailleurs, le confinement forcé au sein du domicile a imposé une relative privation d'intimité qui a révolutionné certaines habitudes parentales au point que moins de 30 % des items analysés font référence aux avantages pratiques – pour les enfants et les parents – de la continuité pédagogique lorsque le 70 % restant renvoie plutôt aux difficultés qu'a engendrées cette « invasion » de l'espace et des rythmes domestiques : le besoin de se réinventer dans le rôle de parent-enseignant-assistant-éducateur et de se remettre en question pour dépasser les préjugés et apprendre de nouvelles choses, notamment dans le domaine de l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication (comme indiqué dans le tableau 5).

Tableau 5. Le ressenti des parents par rapport au confinement

	Ressenti positif (perception d'avantages)	Ressenti négatif (perception de difficultés)
Lié au parent	Sentiment de :	Sentiment de :
	Utilité (acquisition de nouveaux savoirs)	Défaillance (manque de méthode)
	Efficacité (sentiment d'efficacité et de satisfaction)	Difficulté (notions complexes ou consignes peu compréhensibles)
	Compétence (développement d'un savoir-faire pédagogique et amélioration des stratégies éducatives)	Incertitude (manque de confiance en soi ; doute sur l'accompagnement proposé)
	Implication (intégration au processus d'apprentissage scolaire)	Insuffisance (manque de compétences, notamment dans le domaine des TICE)
		Culpabilité (liée au possible échec scolaire des enfants)
		Charge mentale (pour garantir l'accomplissement des tâches professionnelles et domestiques)
	Insatisfaction (sentiment de solitude, d'inutilité)	
	Sentiment :	Sentiment de :
Lié à l'enfant	Agréable (amélioration des interactions avec l'enfant)	Scepticisme (manque de confiance de l'enfant dans les compétences des parents, concentration)
	Profitable (développement d'une attitude bienveillante chez l'enfant)	Appréhension (crainte d'une baisse du niveau scolaire de l'enfant)
		Dissipation (crainte que les enfants soient moins concentrés)
		Isolation (absence de socialisation)
		Démotivation (diminution du bien-être psychologique des enfants)
		Nuisibilité (à cause de l'excès d'exposition aux écrans)
		Insatisfaction (la situation ne permet pas de consacrer le temps nécessaire aux apprentissages)
	Sursollicitation (les enfants sont plus exigeants envers les parents)	

	Sentiment :	Sentiment :
Lié à la continuité pédagogique	Enrichissant (apprendre un nouveau fonctionnement et réorganiser la gestion du temps, renforcer des liens familiaux, profiter de cette période de « vacances » forcés pour prendre du temps pour la famille et la maison)	Pénibilité (à cause des contraintes imposés au fonctionnement domestique) Fragilisation (des liens et augmentation des disputes) Désappointement (par rapport aux enseignants, leur rôle, implication et présence)
	Fonctionnelle (permettre aux enfants de revenir à leur statut d'élèves et de ne pas oublier le rythme et les routines scolaires)	Complexité (à cause des difficultés de programmation et coordination des activités liées au domaine domestique, professionnel et scolaire)

Si les items discursifs proposés par les parents renvoient le plus souvent à une vision négative de l'école (et de la continuité pédagogique), il est à noter qu'aucune des personnes interrogées n'a remis en cause le principe même de la continuité des enseignements et la nécessité de continuer à éduquer leurs enfants. Ces résultats sont cohérents avec ceux obtenus à partir de travaux antérieurs sur l'implication des parents dans l'éducation des enfants (Epstein, 2002 ; Larivée, 2011 ; Ali et Ailincal, 2015 et 2017 ; Guy et Ailincal, 2019) dans lesquels il est mis en évidence comment, dans le monde occidental et occidentalisé (et donc, même dans les territoires postcoloniaux, comme la Polynésie française) le rapport à l'école est devenu universel, nécessaire et indépendant des catégories sociales, identitaires, ethniques ou religieuses. Cependant, le niveau socioéconomique des familles a exercé une influence certaine sur la perception qu'ont les parents des problèmes domestiques et de leur efficacité en tant qu'éducateurs : comme nous l'avons vu dans les sections précédentes, lorsque les parents appartenant à des foyers avec un ID plus élevé nous ont parlé des problèmes générés par le confinement et la continuité pédagogique, ils le faisaient en se référant à la surcharge de travail engendrée par leur double rôle de parents et d'éducateurs. En revanche, les parents avec un ID inférieur ont évoqué, pour leur part, le sentiment d'incompétence et le manque de connaissances générales nécessaires pour pouvoir aider efficacement leurs enfants. Ce constat rejoint les conclusions proposées par Deslandes et Royer (1994) et par Pourtois et Desmet (1989) qui avaient déjà constaté que les parents en situation de fragilité économique ne se

sentent pas capables ou à l'aise lorsqu'ils doivent aider leurs enfants à faire leurs devoirs (une tâche dont la charge revient surtout aux mères). Souvent, ils évitent de telles responsabilités, ce qui contribue à aggraver un cercle vicieux qui a pour seul résultat d'exacerber les différences déjà profondes dans les performances scolaires qui séparent les élèves selon la classe sociale à laquelle ils appartiennent¹³. Nous aussi, comme les auteurs précédemment cités, avons constaté que ce sont principalement les mères qui s'occupent du soutien scolaire : la pandémie ne semble pas avoir changé certaines habitudes ni la disproportion traditionnelle – défavorable aux femmes – dans la répartition des responsabilités parentales.

Notre étude semble également mettre en évidence une dynamique transformatrice dans le champ des pratiques parentales en Polynésie française. Nos résultats montrent des différences significatives par rapport à ceux que nous avons obtenus au cours de nos précédentes recherches menées sur le terrain polynésien (Ali, 2016 ; Marchal et Ailincăi, 2019 ; Ailincăi et Sramski, 2020). On constate une augmentation des pratiques directives – probablement due à la situation de stress engendré par la crise sanitaire – mais aussi l'émergence de pratiques d'autonomisation (qui contribuent à responsabiliser l'enfant et d'alléger la charge de travail des parents au foyer) et disjointes (inefficaces, par effet du manque d'implication, de temps, de connaissances et de compétences adéquates des parents, ou de ressources pédagogiques appropriées).

Conclusion

L'objectif principal de cette recherche était d'explorer les principaux sujets de discussion des parents polynésiens en matière d'éducation, définir les catégories narratives privilégiées et décrire les approches manifestées par nos interlocuteurs afin d'esquisser un panorama des leurs perceptions et des préoccupations qui ont surgi avec la crise et les contraintes imposées par l'épidémie de COVID-19. Les résultats obtenus ont été interprétés en tenant compte du statut socioéconomique des participants à notre enquête, nous confirmant que la

13. En effet, les résultats du dernier tour de l'enquête multinationale menée par le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), géré par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2019), ont mis en évidence la forte tendance au déterminisme social du système éducatif français.

situation de crise a été vécue avec plus de difficulté chez les ménages les plus défavorisés. Ils nous montrent que les parents (indépendamment du statut) ont beaucoup perdu confiance en l'école.

Une étude de ce type permet d'établir des catégories d'analyse utilisables ultérieurement par d'autres chercheurs pour l'étude détaillée de la phénoménologie de situations de crise similaires et comparables. Loin de vouloir établir une théorie générale ou de vouloir proposer un tableau statistique de la situation, notre contribution se limite à définir précisément les catégories discursives qui caractérisent le discours des parents polynésiens confinés à la maison : continuité pédagogique, pratiques éducatives, rôle parental et fonctionnement domestique.

Ces catégories doivent être interprétées, en termes psychologiques, comme des préoccupations majeures des parents et une expression de leur idéologie éducative, alimentée par une méfiance généralisée à l'égard de l'école. Paradoxalement, notre étude a cependant constaté que cette perplexité semble disparaître lorsqu'il s'agit de leur implication pour garantir la continuité des enseignements sur le long terme et que les parents interrogés, une fois les formalités écartées, ont avoué à l'unisson qu'ils attendaient avec impatience la réouverture des écoles.

Références bibliographiques

- Ailincal, Rodica, Ali, Maurizio et Alby, Sophie (2018). Epistemic Activities, Schooling and Parenting Styles: A Case Study in French Guiana Rural Contexts. *Contextes et Didactiques*, n° 12, p. 60-84.
- Ailincal, Rodica, Gabillon, Zehra, Vernaudeau, Jacque, Paia, Mirose et Ali, Maurizio (2016). School and Family Involvement in Educational Practices in French Polynesia. Dans *Proceedings of the IAFOR International Conference on Education – Hawaii 2016*. Honolulu-Nagoya: International Academic Forum, p. 199-215.
- Ailincal, Rodica, Guy, Emilie, Cadousteau, Matairea et Ali, Maurizio. (2020). Codage de Corpus. Le ressenti parental pendant la période de la continuité pédagogique Covid 19. *Mendeley Data*, VI. DOI : 10.17632/7rx6dk2gcr.1.
- Ailincal, Rodica, Weil-Barais, Annick et Caillot Michel (2005). *De l'étude des interactions parents/enfants dans un contexte muséal scientifique à une proposition d'intervention innovante auprès des parents*. Actes de Les quatrièmes rencontres de l'ARDIST. Lyon : ENS éditions, p. 5-12.
- Ali, Maurizio (2016). *De l'apprentissage en famille à la scolarisation républicaine. Deux cas d'étude en Guyane et en Polynésie française*. Thèse de doctorat en anthropologie biologique, ethnologie, préhistoire.

- Université de la Polynésie française – École Doctorale du Pacifique.
- Ali, Maurizio (2021). L'idéologie éducative Enata : processus postcolonial et réinvention d'une identité culturelle autochtone aux îles Marquises, en Polynésie française. Communication présentée à la Journée d'études *Choc de contextes et complexification des savoirs en éducation plurilingue et interculturelle*. Université des Antilles – Centre de Recherches et de Ressources en Éducation et Formation – Équipe d'Accueil Didactique des langues, des textes et des cultures.
- Ali, Maurizio et Ailincăi, Rodica (2015). Child development in post-colonial contexts: educational change and ethnic transfiguration in a French Guiana Wayana-Apalai indigenous community. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, n° 174, p. 3625-3632.
- Ali, Maurizio et Ailincăi, Rodica (2017). La ideología educativa de los Wayana-Apalai de la Guyana francesa: una identidad cultural autóctona en vía de transfiguración. *Revista Kavilando*, n° 9(1), p. 145-169.
- Argentieri, Simona (2003). Il romanzo familiare psicoanalitico oggi, tra realtà e fantasia. *Minori e Giustizia*, n° 3, p. 11-21.
- Baumrind, Diana (1996). The Discipline Controversy Revisited. *Family Relations*, n° 45, p. 405-414.
- Baumrind, Diana (2013). Authoritative parenting revisited: History and current status. In : Larzelere, Robert E., Morris, Amanda Sheffield et Harrist, Amanda W. (Éds.), *Authoritative parenting : Synthesizing nurturance and discipline for optimal child development*. Washington (D.C.): American Psychological Association, p. 11-34.
- Bhamani, Shelina, Makhdoom, Areeba Zainab, Bharuchi, Vardah, Ali, Nasreen, Kaleem, Sidra et Ahmed, Dawood (2020). Home learning in times of COVID: Experiences of parents. *Journal of Education and Educational Development*, n° 7(1), p. 9-26.
- Bourdieu Pierre et Passeron Jean- Claude (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Minuit.
- Bronfenbrenner, Urie (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Development Psychology*, n° 22(6), p. 723-742.
- Cadousteau, Mataireia, Guy, Emilie, Ailincăi, Rodica et Ali, Maurizio (2021). Confinati nell'Eden. L'esperienza dei genitori tahitiani durante la pandemia. *Rivista italiana di educazione familiare*, n° 18(1), p. 113-152.
- Darling, Nancy et Steinberg, Laurence (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, n° 113, p. 487-496.
- Demarteau, Michel, Bauwens, Hélène, De Jonghe, Karine, Gérin, Sophie, Huyghebaert, Vincent, Renard, Claude, Vaillant, Gwladys, Bizel, Pierre, Tellier, Véronique et Berghmans Luc. (2007). *La santé au cœur des jeunes en Hainaut : intentions, actions et évaluations de 2001 à 2006 dans le contexte d'une coopération francophone*. Observatoire de

- la Santé en Hainaut – Institut Provincial de Promotion de la Santé.
Direction générale de l'éducation et des enseignements (2020a). *Note de service n° 12413 – Garantir la continuité pédagogique pour tous les élèves de Polynésie française*. Papeete : DGEE.
- Direction générale de l'éducation et des enseignements (2020b). *Point de situation n° 4 aux personnels du 3 avril 2020*. Papeete : DGEE.
- Direction générale de l'éducation et des enseignements (2021). *Les chiffres clés du système éducatif de la Polynésie Française. Rentrée 2021*. Papeete : Présidence de la Polynésie française – Vice-rectorat de la Polynésie française.
- Deslandes, Rollande (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. Université Laval, Sainte-Foy.
- Epstein, Joyce L. (1987). Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement. In : Hurrelman, Klaus, Kaufman, Franz-Xaver et Lösel, Friedrich (Éds.), *Social intervention : potential and constraints*. New York : Walter de Gruyter, p. 121-136.
- Garbe, Amber, Ogurlu, Uzeyir, Logan Nikki et Cook Perry (2020). Parents' Experiences with Remote Education during COVID-19 School Closures. *American Journal of Qualitative Research*, n° 4(3), p. 45-65.
- Guy, Émilie et Ailincal, Rodica (2019). L'implication parentale en Polynésie française : le cas de deux écoles contrastées sur le plan socioéconomique. *Contextes et Didactiques*, n° 14, p. 41-55.
- Institut de la statistique de la Polynésie française (2015). *Enquête sur les dépenses des ménages des îles sous le vent*. Papeete : ISPF.
- Institut de la statistique de la Polynésie française (2019). *La consommation des ménages en TIC*. Papeete : ISPF.
- Kellerhals, Jean et Montandon, Cléopâtre (1991). *Les stratégies éducatives des familles*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Lahire, Bernard (1995). *Tableaux de famille*. Paris : Gallimard, Le Seuil.
- Lahire, Bernard (2019). *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*. Paris : Le Seuil.
- Lautrey, Jacques (1980). *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Main, Gill et Bradshaw, Jonathan (2012). A child material deprivation index. *Child Indicators Research*, n° 5(3), p. 503-521.
- Maire, Christine. (2019). Bilan de la Journée défense et citoyenneté. Communication présentée à la journée d'études « L'illettrisme : frein de l'insertion et de l'évolution professionnelle ». Papeete, Direction générale de l'éducation et des enseignements – Commandement supérieur des forces armées en Polynésie française, 13 septembre 2019.
- Marchal, Ernest et Ailincal, Rodica (2019). Les styles interactifs des parents polynésiens dans le cadre de l'aide aux devoirs : l'exemple de la langue tahitienne. *Contextes et didactiques*, n° 14, p. 56-71.

- Marchetti, Daniela, Fontanesi, Lilybeth, Mazza, Cristina, Di Giandomenico, Serena, Roma, Paolo et Verrocchio, Maria Cristina (2020). Parenting-related exhaustion during the Italian COVID-19 lockdown. *Journal of pediatric psychology*, n° 45(10), p. 1114-1123.
- Martin, Claude. (2018). Des styles éducatifs des parents aux Parenting Cultures : un champ de recherche en développement. *L'Année sociologique*, n° 68(2), p. 455-472.
- Organisation de coopération et de développement économiques (2019). *Résultats du PISA 2018. Note par pays : France*. Paris : PISA – OECD.
- Perrenoud, Philippe (1987). Ce que l'école fait aux familles : inventaire. In: C. Montandon e P. Perrenoud (Dir.), *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?*. Berna : Lang, p. 89-169.
- Terrisse, Bernard et Larose, François (2001). La résilience : facteurs de risque et facteurs de protection dans l'environnement social et scolaire du jeune enfant. *Cahiers du Centre de recherche sur les formes d'éducation et d'enseignement, École/Famille : Quelle médiation ?*, n° 14, p. 129-172.
- Terrisse, Bernard et Larose, François (1999). *Le questionnaire sur l'environnement familial, QEF*. Édition révisée. Saint-Sauveur : Ponant.
- Vuorikari, Riina, Velicu, Anca, Chaudron, Stephane, Cachia, Romina et DI Gioia, Rosanna (2020). *How Families Handled Emergency Remote Schooling during the COVID-19 Lockdown in Spring 2020: Summary of Key Findings from Families with Children in 11 European Countries*. JRC Science for Policy Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union – European Commission.
- Weiss, Pierre-Olivier, Ramassamy, Cédric, Ferrière, Severine, Ali, Maurizio et Ailincăi, Rodica (2020). La formation initiale des enseignants en contexte de confinement : une enquête comparative dans la France d'outre-mer. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, n° 17(3), p. 178-194.
- Weiss, Pierre-Olivier, Ali, Maurizio, Ramassamy, Cédric et Ali, Gabriella. (2021). Quelle continuité pédagogique en Martinique en période de confinement ? Des injonctions ministérielles aux conditions d'étude et de travail dans l'Outre-mer. *Esprit Critique : Revue Internationale de Sociologie et de Sciences sociales*, n° 31(1), p. 71-100.