



HAL
open science

L'interculturel dans l'éducation de l'enfant : dynamique interactive en classe et en famille. L'exemple de deux minorités de la Guyane française.

Rodica Ailincăi

► To cite this version:

Rodica Ailincăi. L'interculturel dans l'éducation de l'enfant : dynamique interactive en classe et en famille. L'exemple de deux minorités de la Guyane française.. A. Karkun & E. Costa-Fernandez. Développement social et interculturalité : un regard croisé, L'Harmattan, pp.313-331, 2014. halshs-02540904

HAL Id: halshs-02540904

<https://shs.hal.science/halshs-02540904>

Submitted on 12 Apr 2020

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

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

L'interculturel dans l'éducation de l'enfant : dynamique interactive en classe et en famille. L'exemple de deux minorités de la Guyane française.

Rodica Ailincai

Introduction

Les travaux des dernières années portant sur l'éducation familiale ont mis en évidence l'importance des styles parentaux (Ailincai, 2005 ; Baldwin, 1948 ; Becker, 1964 ; Baumrind, 1978 ; Maccoby et Martin, 1983) et de la dynamique des interactions entre parents et enfants (Grecas, 1982) dans la socialisation de l'enfant, son développement affectif et cognitif, ainsi que leur impact sur sa réussite scolaire (Maccoby, 1992 ; Pourtois et Desmet, 2004 ; Steinberg, 1990).

Certaines études ont mesuré l'effet des styles parentaux sur le rendement scolaire de l'enfant (Deslandes, Potvin et Leclerc 1999 ; Li, 2002 ; Ogbu, 1987 ; Pourtois & Desmet, 2004). Selon ces auteurs, le poids qu'exerce la famille sur le développement et l'adaptation scolaire de l'enfant est considérable. Dans ce sens, Pourtois (1979) remarque que les réalités familiales (comportements, attitudes, traits de personnalité et potentiel intellectuel des parents, statut et environnement social) peuvent expliquer plus de 84 % de la variance des acquisitions scolaires. Par ailleurs, nombre d'études empiriques ont montré le lien entre le style éducatif parental et le comportement social de l'enfant (Holmbeck, Paikoff et Brooks-Gunn, 1995) ; les auteurs s'accordent sur le fait qu'un style parental démocratique favorise, plus que tout autre style, l'autonomie de l'enfant, l'estime de soi, le contrôle de ses impulsions, son développement moral et cognitif, sa réussite scolaire. Si, jusqu'à présent, la majorité des études portant sur l'éducation de l'enfant au sein de la famille s'est préoccupée principalement de l'étude de la conduite du parent (son style éducatif), la présente étude s'intéresse surtout à l'influence possible de l'éducation familiale (et du style éducatif parental) sur la conduite de l'enfant en classe ; l'enfant investissant les deux microsystèmes éducatifs (famille et classe), nous nous proposons de vérifier s'il existe un lien entre la dynamique interactive familiale et la dynamique interactive scolaire : quelles sont les conduites de l'enfant dans l'espace interactif scolaire ? Comment les deux microsystèmes s'influencent-ils réciproquement ? Quel est le poids de la variable culturelle ?

Les résultats présentés dans cette étude sont issus de la première séance d'une expérimentation qui s'est déroulée sur trois séances, réalisées à deux semaines d'écart chacune.

Cadre théorique et problématique

Notre travail se situe d'une part dans une approche interactionniste et socioconstructiviste (Vygotski, 1934 ; Bruner, 1983) et d'autre part dans une approche écologique (Bronfenbrenner, 1979 ; Valsiner 1987).

Le cadre théorique référant à l'interactionnisme social et au socioconstructivisme nous permet de rendre compte de la structure de l'interaction en faisant référence à ses diverses formes : les échanges entre élèves, les échanges entre tuteur et élèves, l'accompagnement de tutelle dans la réalisation d'une tâche (ou « étayage » selon Bruner 1983), ou encore l'accompagnement type médiation sémiotique (pour déployer la zone de proche développement de l'apprenant, Vygotski 1934). Les travaux de Bruner nous intéressent également pour l'approche entre la psychologie cognitive et la psychologie culturelle : la culture va apporter à l'enfant toutes les bases de son développement cognitif ; pour Bruner, le développement de l'intelligence est intimement lié à la construction de comportements intentionnels, les intentions étant liées à la culture (Bruner, 1990).

L'approche écologique, qui constitue notre deuxième orientation théorique et méthodologique, a intéressé de nombreux auteurs, donnant lieu à divers modèles explicatifs et compréhensifs. Bronfenbrenner (1979) propose un modèle développemental qui permet de comprendre le contexte global dans lequel l'enfant

évolue. Selon ce modèle, un ensemble de systèmes emboîtés et interreliés agit dans une dynamique interactive avec l'enfant, qui en constitue la structure la plus interne : le microsystème (l'environnement proche de l'individu) est inclus dans le mésosystème (l'ensemble des microsystèmes), qui à son tour est inclus dans l'exosystème (système de forces extérieures, ayant un impact fort sur le microsystème –par exemple : politiques, règlements, finances, etc.–), tous étant contenus dans le macrosystème (système de forces éloignées, ayant des influences à long terme –par exemple : les valeurs, la culture-). En nous appuyant sur la théorie des systèmes écologiques de Bronfenbrenner, nous nous intéressons à la relation immédiate de l'enfant avec son environnement (l'école pouvant être considérée comme un microsystème, la famille, comme un autre).

Un deuxième modèle a retenu notre attention : le modèle développemental de Valsiner (1987) ; selon Valsiner, l'environnement dans lequel évolue l'enfant, l'organisation des ressources physiques et spatiales ainsi que les règles de vie et les interdits qui s'y attachent dépendent de la culture dans laquelle il s'insère. Pour Valsiner, l'environnement devient porteur d'un sens qui peut orienter l'enfant dans son évolution. À cet égard, les adultes jouent un rôle fondamental car la mise en place des situations qui permettent l'interaction entre l'enfant et son environnement est marquée par les antécédents culturels de ces adultes. Valsiner avance que les contraintes dans lesquelles évolue l'enfant (et qui canalisent son développement) se divisent en contraintes environnementales (extérieures à l'enfant) et en contraintes personnelles (physiologiques et psychologiques) qui sont propres à chacun. Cette approche nous intéresse car les contraintes environnementales comportent une dimension physique (ex. : matériel éducatif) et une dimension psychologique (ex. : styles éducatifs des adultes, consignes, règlements, interdits, usages).

Les théories de Valsiner et Bronfenbrenner sont intéressantes pour la question qui nous préoccupe car elles permettent de faire des liens entre les deux environnements proches de l'enfant (le microsystème familial et le microsystème école) et le contexte socioculturel.

Population de l'étude

Nous avons opté pour une approche comparative entre deux classes appartenant à deux écoles distinctes de la Guyane française, les élèves ayant le même âge (5 ans et demi +/- 6 mois) et la même expérience et ancienneté en terme de scolarisation (la grande majorité avait fréquenté l'école maternelle seulement une année) (cf. figure 1).



Figure 1 : Carte de la Guyane française présentant la localisation des lieux de l'étude : Cayenne et Camopi

Les deux classes accueillent 24 élèves (filles et garçons) : les élèves de Cayenne habitaient un quartier animé et étaient inscrits en Grande Section (GS) ; les élèves de Camopi habitaient un site isolé sur le fleuve Oyapock et étaient inscrits en cours préparatoire (CP).

Les élèves des deux classes provenaient de groupes socioculturels distincts et parlaient des langues maternelles différentes : le créole haïtien pour la classe de Cayenne et l'émerillon, langue amérindienne, pour la classe de Camopi. Pour les deux classes le français était langue de scolarisation.

Description de l'activité

La séquence (constituée de trois séances) a porté sur la mise en évidence des propriétés de l'air (invisible, incolore, inodore, résistant) et sur la construction d'un objet (« une fusée à réaction ») à partir de fiches de fabrication. Le choix d'une activité à caractère scientifique et technique a découlé de l'hypothèse que les concepts scientifiques ainsi que la réalisation d'un objet technique faciliteraient les échanges entre les interactants et pourraient constituer un déclencheur de collaboration.

Les trois séances se différencient surtout par le degré d'autonomie laissé aux élèves : une première séance caractérisée par un fort encadrement tutoral, puis une deuxième caractérisée par l'introduction des nouvelles expériences et, une dernière, où les élèves réalisent en autonomie les expériences faites précédemment. Comme annoncé dans l'introduction, cette communication présente seulement les résultats issus de l'analyse de la première séance.

Les variables versus constantes de l'étude

La recherche ayant un caractère exploratoire, nous avons fait le choix de limiter au maximum les variables. Nous avons conservé comme variable principale l'éducation familiale (avec le style éducatif parental) et les spécificités socioculturelles du groupe d'appartenance (variables linguistiques et culturelles). Nous avons ainsi prévu une majorité de « constantes » dans le protocole de recherche :

- L'expérimentation a eu lieu pour les deux classes en début d'année scolaire et au même moment de la journée, de 09h30 à 11h00 (afin de restreindre les écarts de performances qui pourraient être dus aux contenus des programmes scolaires du CP et de la GS et respectivement aux rythmes chronobiologiques).
- La même activité a été menée dans les deux classes, le déroulement de l'activité étant fait sur la base d'un scénario détaillé et strictement respecté à l'oral. Cela a permis d'analyser la structure des échanges de manière comparative, dans les deux classes (par exemple : « à la même *intervention initiative* de la part du professeur, quelle est *l'intervention réactive* de la part de(s) élève(s) et comment évolue l'échange dans les deux classes ?).
- Le même matériel didactique a été utilisé dans les deux classes, ainsi que la même organisation spatiale.
- L'activité a été animée par le même intervenant extérieur, qui n'était pas le professeur titulaire de la classe ; le choix du même intervenant se justifie par la nécessité de réduire la variable liée au style d'enseignement du professeur titulaire. Durant l'activité, les deux enseignantes titulaires sont restées dans la classe, en aidant parfois l'intervenant pour les questions matérielles.

Toutefois, le style d'enseignement des professeurs titulaires peut marquer les conduites des élèves même en présence d'un autre intervenant ; nous avons considéré cet aspect comme une variable (plus faible), même si l'activité a été menée en début d'année scolaire et le profil des deux professeurs des écoles présentait certains aspects communs (la même ancienneté, de six ans ; la même formation professionnelle, à l'IUFM de la Guyane ; une proximité d'âge, respectivement 35 et 37 ans ; le même sexe, féminin).

Suite à l'entretien avec les enseignants de deux classes, une deuxième variable a été considérée : la présence (ou non) des prérequis des élèves. Ces prérequis concernaient la classe de Cayenne, suite à une visite du musée de l'espace de Kourou (où le sujet de la « présence ou de l'absence de l'air » a été évoqué).

Les exigences du corpus

Les deux activités ont été filmées et transcrites selon une approche ethnométhodologique avec des règles qui respectent les situations interactionnelles et les productions réelles, verbales et non verbales (répétitions, hésitation, régulateurs, etc. ainsi que gestes, mimiques, etc.) (cf. tableau 1).

Classe de Camopi	Classe de Cayenne
<i>T : Comment cela s'appelle quant on fait entrer de l'air par nez et on le fait sortir par la bouche ?</i>	
A : Les enfants réalisent l'action (non verbal collectif)	A7 : On respire.
T : Cela s'appelle la respiration. Est-ce que c'est important de respirer ?	T : Oui.
A10, A18 : Oui !	A : On respire ! (réponse collective)
T : Pourquoi c'est important ?	T : Oui. Quand l'air entre, on dit « on inspire » ; et quand l'air sort, on dit « on expire ».
A18 : Si on ne respire pas, on meurt.	A : Expire... (réponse collective)
T : Si on ne respire pas, on meurt.	T : Quand on fait entrer et sortir l'air, cela s'appelle la respiration.
	A : Oui. (réponse collective)
<i>T : Est-ce qu'on peut vivre sans respirer ? (en se pinçant le nez)</i>	
A : Non. (réponse collective)	A2 : Il faut mettre le casque.
T : C'est très important de respirer, on ne peut pas vivre sans respirer.	T : Quand il faut mettre le casque ?
	A8 : Pour aller avec la fusée, il faut mettre le casque.
	A7 : Pour pouvoir respirer
	A21 : Pour aller chercher la fusée...
	T : Il va où quand il met le casque ?
	A1, A2, A3 : Il quitte la terre !...
	A21 : Et sur la lune ! ...
	T : Et pourquoi il met le casque ?
	A : Parce qu'il n'y a pas de l'air ! ...
	T : Bien. Vous vous rappelez tout de votre visite ! Mais sur la terre on peut respirer.
	A 5 : Et dans l'espace on ne peut pas parce qu'il n'y a pas de l'air !
	A8 : Et il faut mettre des bouteilles avec de l'air !

Légende :
T : Tuteur
A : Apprenant

Tableau 1 : Extrait des transcriptions ; parallèle entre les interventions réactives des élèves à la même intervention initiative de l'adulte (Guyane, 2009-2010).

L'analyse des transcriptions a été faite en utilisant une démarche analytique basée sur les dynamiques interactives, les logiques dialogiques, épistémiques, et les reformulations (Kerbrat-Orecchioni, 1998).

Par l'analyse envisagée, il s'agit de rendre compte de la dynamique interactive qui se crée au sein de la classe (élèves, professeur) au cours de l'interaction dans ses diverses composantes langagières et pratiques, et des concepts et savoirs acquis par les élèves.

Le modèle d'analyse

Premièrement nous avons procédé au découpage du corpus en séquences, échanges et interventions en nous basant sur le modèle proposé par Kerbrat-Orecchioni (1998) :

- les séquences se définissent comme un bloc d'échanges reliés par un fort degré de cohérence sémantique et/ou pragmatique,
- les échanges correspondent à la plus petite unité dialogale et peuvent être : restreints (formés de deux interventions : une intervention initiative et une intervention reactive), *étendus* (comporte plus de trois constituants, les interventions étant toutes sous la dépendance d'une intervention initiative unique), *tronqués* (quand une intervention à caractère « initiatif » ne bénéficie pas d'une réaction verbale ou non-verbale)
- les interventions correspondent à l'unité fonctionnelle qui se définit par rapport à l'échange.

Deuxièmement, les échanges ont été codés à l'aide du modèle SITaAs, proposé par Ailincăi (2010) (cf. tableau 2). Ce modèle de codage s'inspire du modèle du carré médiatique de Bernard (2006) et permet de suivre l'évolution de l'interaction au sein de la dyade par rapport au savoir en jeu et à l'instrument. En nous appuyant sur les auteurs cités et en conservant les éléments constitutifs de leurs modèles (savoir, instrument, enseignant, élèves), nous proposons un modèle qui permet de distinguer par ailleurs : (1) la référence à un autre savoir (aS), (2) l'initiateur de l'échange (tuteur ou apprenants) ainsi que (3) les conduites marquantes des élèves, qui peuvent avoir un impact sur la structure interactionnelle (attention conjointe, réponse collective, absence d'attention, problèmes de discipline). Afin de pouvoir conserver les mêmes codes lors de l'analyse des interactions en diverses situations éducatives (par exemple en classe et en famille), nous avons fait le choix d'identifier les interactants par les dénominations : tuteur « T » (ici pour désigner l'enseignant/intervenant), et apprenant « A » (ici pour désigner les élèves) (cf. tableau 2).

<i>code</i>	<i>Interaction avec le tuteur</i>	<i>code</i>	<i>Interaction entre les élèves</i>
TASI	Tuteur-Apprenant-Savoir en jeu-Instrument	AI	Apprenant-Instrument
TAaSI	Tuteur-Apprenant- autre Savoir-Instrument	AaS	Apprenant- autre Savoir
TAS	Tuteur-Apprenant-Savoir en jeu	AS	Apprenant-Savoir en jeu
TAI	Tuteur-Apprenant-Instrument	AaSI	Apprenant- autre Savoir-Instrument
TAaS	Tuteur-Apprenant-autre Savoir	ASI	Apprenant-Savoir en jeu-Instrument
TSI	Tuteur- Savoir en jeu-Instrument	AA-aS	Apprenant-Apprenant- autre Savoir
TaSI	Tuteur- autre Savoir-Instrument	AA-I	Apprenant-Apprenant-Instrument
TS	Tuteur- Savoir en jeu	AA-S	Apprenant-Apprenant-Savoir en jeu
TaS	Tuteur-autre Savoir	AA-aSI	Apprenant-Apprenant- autre Savoir-Instrument
TI	Tuteur-Instrument	AA-SI	Apprenant-Apprenant-Savoir en jeu-Instrument
<i>Conduites qui caractérisent certains temps de l'interaction ou qui sont susceptibles de la modifier</i>			
Attention Conjointe			
Réponse Collective			
Réponse Collective - problèmes de discipline			
Absence d'attention - problèmes de discipline			

Tableau 2 : Grille de codage des interactions, SITaAs, Ailincăi (2010, 2014)

Notre modèle permet de décrire la variation de la situation interactive, selon ses éléments constitutifs, avec de nombreuses modulations possibles (cf. modèle « SITaAs », à l'intérieur de la figure 2) : l'objet de l'échange (savoir en jeu, autre savoir, échanges divers), l'instrument (l'artefact à réaliser, autre utilisation du matériel), la

situation (collaborative ou pas), le nombre d'interactants (dyade, polyade), l'initiateur de l'échange (le tuteur, l'apprenant), et l'espace ouvert par les interactions multiples, simultanées, qui donnent à l'enfant de nouvelles possibilités pour apprendre. La séquence d'interaction la plus complète et la plus favorable à l'apprentissage est obtenue lorsque la médiation humaine et instrumentale, entre l'élève et le savoir en jeu, fonctionne pleinement. Dans notre cas, il est question de *savoir en jeu* dans les situations référant à la thématique visée par l'activité : reconnaître et démontrer la présence de l'air / définir ou mettre en évidence quelques propriétés : invisible, incolore, inodore, permet la respiration / observer l'action de l'air sur les objets / mener et raconter des expériences simples / fabriquer un objet technologique simple.

Résultats

D'une manière générale, la structure de la séance enregistre des similitudes et des différences pour les deux classes : si le nombre des échanges étendus et les moments en autonomie se rapprochent en nombre, les deux autres types d'échanges (restreints et tronqués) sont quasi inversement proportionnels (18 échanges tronqués pour la classe de Cayenne, contre seulement 3 échanges tronqués dans la classe de Camopi / 21 échanges restreints pour la classe de Camopi, contre 11 échanges restreints pour la classe de Cayenne) (cf. tableau 3).

		Séance 1
Élèves de langue maternelle créole haïtien	Échange Étendu	02
	Échange Tronqué	18
	Échange Restreint	11
	Séance en autonomie	03
Élèves de langue maternelle émerillon	Échange Étendu	01
	Échange Tronqué	03
	Échange Restreint	21
	Séance en autonomie	04

Tableau 3 : Nombre des échanges les plus marquants (étendus, restreints, tronqués et séances en autonomie) au cours des trois activités dans les deux classes (durée 45 min.)

Un retour aux transcriptions a mis en évidence une alternance rythmée des interventions initiative/réactive au sujet du savoir en jeu, au sein du groupe de Camopi ; à l'inverse, des *ruptures* fréquentes se font remarquer dans les échanges au sein du groupe de Cayenne ; par ailleurs, il arrive souvent que les élèves de ce dernier groupe répondent par une intervention initiative à l'intervention initiative du tuteur (échange tronqué) ; cela génère le déplacement de l'échange initié par le tuteur sur un autre aspect du savoir en jeu ou sur un autre savoir. Dans la classe de Camopi, les échanges ne sont jamais initiés par les enfants ; par ailleurs les réponses « monosyllabiques » des élèves (ou parfois des réponses par la gestuelle) favorisent les échanges du type restreint (question/réponse) : « intervention initiative de la part du tuteur/intervention réactive de la part de l'élève ». Ce type d'alternance dans l'échange (question tuteur/réponse élève), facilite la présence du savoir en jeu dans tous les échanges (les interventions du tuteur étant toutes prévues dans le scénario de l'activité). Également, dans tous les moments d'incitation à l'observation (initiés par le tuteur), la classe apparaît en situation d'attention conjointe.

La figure 2 symbolise l'analyse détaillée d'un moment de l'interaction dans la classe de Cayenne (d'une durée de 1'36"). Dans le carré situé dans la partie droite de la figure 1, trois espaces sont identifiés : le polygone supérieur représente l'espace interactif comprenant les échanges initiés par le tuteur (liés au savoir en jeu ou à un autre savoir) ; le polygone inférieur représente l'espace interactif comprenant les échanges initiés par les apprenants (liés au savoir en jeu ou à un autre savoir) ; les espaces intermédiaires font référence aux moments interactifs où il y a absence de savoir dans les échanges (absence d'interaction ; problèmes de discipline ; attention conjointe sans verbalisation). Les codes (cf. tableau 2) sont situés sur l'axe vertical. Au centre, le diagramme de cet échange (échange 6 de l'activité, 1'36"), qui met en évidence le glissement de l'échange initié par le Tuteur (autour du savoir et de l'instrument), vers des problèmes de discipline.

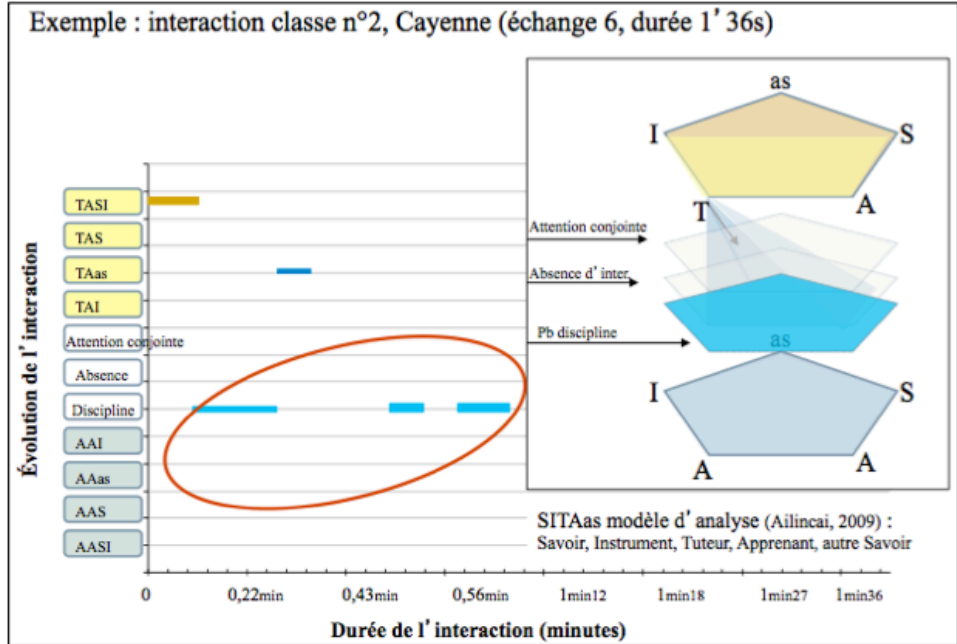


Figure 2 : SITAAs, modèle d'analyse de la variation de la dynamique interactive en classe

Le diagramme présenté dans la figure suivante (figure 3) est commun aux deux classes (représentées par des couleurs différentes : gris clair pour la classe de Cayenne et gris foncé pour la classe de Camopi) et permet de caractériser chaque interaction en fonction du codage qui a été fait.

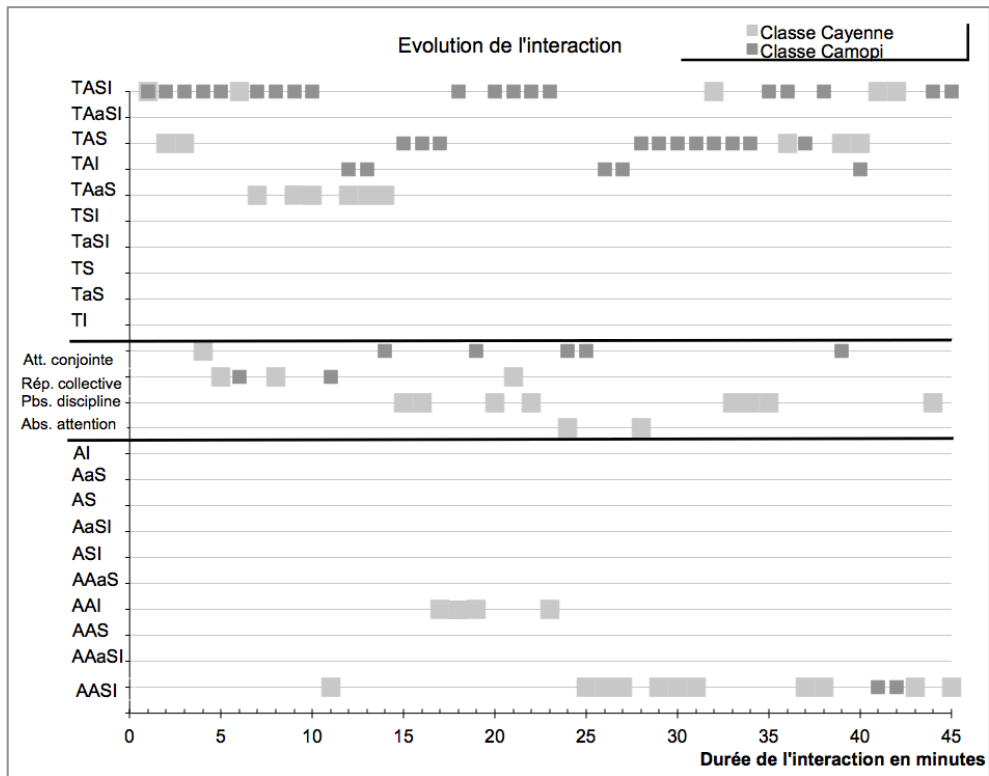


Figure 3 : Diagramme des activités étudiées dans les deux classes

Une première lecture du diagramme fait apparaître des disparités selon l'initiateur du groupe. On peut déjà noter que pour la classe de Camopi (identifiée dans le diagramme par la couleur foncée), le tuteur a été l'initiateur de l'ensemble des échanges, avec une exception vers la fin de l'activité qui, d'ailleurs, se caractérisait par une séquence où les enfants étaient mis en autonomie. Concernant la classe de Cayenne, si, dans le premier quart d'heure de l'activité, les échanges sont initiés par le tuteur, nous remarquons que, pour le reste de l'activité, les élèves ont été très impliqués, en initiant la grande majorité des échanges. Toutefois, cette implication alterne souvent avec des problèmes de discipline. Sur ce point, l'autre classe, celle de Camopi, apparaît souvent en situation d'attention conjointe avec très peu de réponses collectives.

Ce type de codage a permis l'élaboration d'un tracé pour chaque élève et chaque échange pendant la durée de l'activité (cf. figure 4).

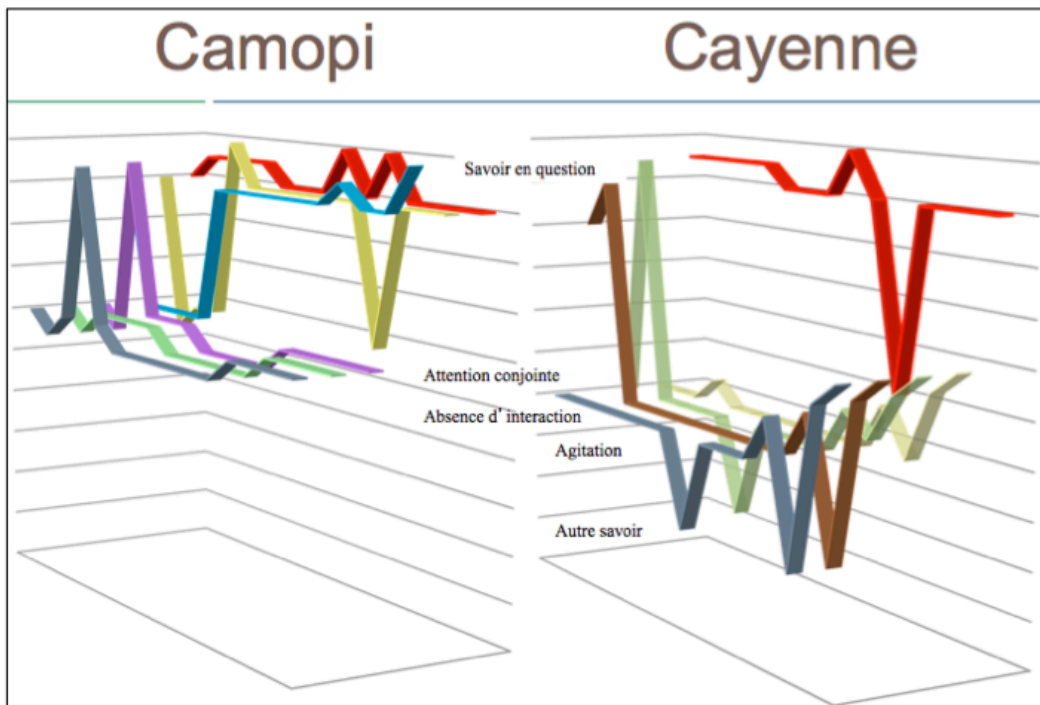


Figure 4 : Tracé individuel, par élève (six élèves de Camopi et cinq élèves de Cayenne), durant l'activité.

Par ailleurs, dans le groupe de Camopi, contrairement au groupe de Cayenne, les échanges ont toujours porté sur les savoirs en jeu ; cela peut s'expliquer par le fait que les échanges ont été initiés par le tuteur, selon un scénario précis. Ce dernier a connu certains ajustements dans l'autre groupe où, en dehors des situations imprévisibles générées par les interventions initiées par les enfants, plusieurs échanges ont porté sur d'autres savoirs, liés à la visite que les enfants de Cayenne avaient faite à la Cité de l'Espace à Kourou. Il est à noter que, suite aux évaluations réalisées après coup, l'objectif de la séance a été atteint pour les deux groupes d'élèves

Conclusion

Dans cette étude, nous nous sommes intéressés aux spécificités de la dynamique interactive dans deux classes accueillant des élèves appartenant à des groupes minoritaires distincts (des élèves amérindiens émerillons, autochtones habitant le Haut Oyapock, et des élèves haïtiens, immigrés, habitant la capitale du département, Cayenne). Nous nous situons dans une démarche d'investigation (recherche d'une cohérence et des points communs dans la dynamique d'apprentissage entre les deux groupes d'élèves - locuteurs de langue

amérindienne et du créole haïtien -) à travers une approche comparative, les résultats présentés dans cette communication (la mise en évidence d'éventuelles particularités analysées dans leur contexte) ayant une valeur heuristique.

En conclusion, nous serions tentés de dire que, dans le cas précis des deux classes observées, les structures interactives des deux groupes d'élèves enregistrent plus de spécificités que de similitudes. Ces spécificités concernent aussi bien la structure générale de l'interaction (l'initiateur de l'échange, le nombre et le type d'échanges), que les aspects de contenu des échanges (présence du savoir en jeu), la mobilisation de l'attention conjointe, ou encore la gestion du groupe-classe.

Par rapport aux situations interactives classiques (Kerbrat-Orecchioni, 1998), la situation d'apprentissage dans la classe de Camopi (élèves de langue et culture amérindienne, Emerillons), présente un format interactif inédit : la majorité des échanges est du type restreint (73%), et initiée par le tuteur (les élèves ont contribué aux échanges seulement par des interventions réactives). Par ailleurs, tous les échanges ont porté sur le savoir en jeu et les moments d'observation sont caractérisés par l'attention conjointe. Cette description concerne la première séance et a besoin d'être confirmée par les analyses des séances suivantes (deux autres activités ont été menées dans le cadre de cette étude). Selon ces premiers résultats, le fonctionnement de cette classe pourrait s'expliquer par l'influence de la dynamique interactive et éducative familiale sur la conduite des enfants en classe. Cette hypothèse se fonde sur les résultats récents d'une étude portant sur la parenté chez les Amérindiens du sud guyanais (Ailincai, Jund, Ali, 2012). Dans cette étude, les conduites des parents sont associées à un style majoritairement autonomisant et disjoint : laisser les enfants faire, leur faire confiance : « Ces deux types de styles éducatifs combinés (autonomisant et disjoint) semblent générer les conduites des enfants amérindiens et être à la base de leur caractère : pacifiques, calmes, curieux et discrets à la fois, réservés émotionnellement, comme les décrivent Pierre et Françoise Grenand » (Ailincai & al., 2012, p. 83). Ces remarques pourraient expliquer l'abondance des situations d'attention conjointe. Par ailleurs, le fait que les situations d'apprentissage au sein de ce groupe socio-culturel se caractérisent majoritairement par l'observation des faits (et beaucoup moins par des explications de la part des adultes ; il s'agirait d'un apprentissage par « modelage » au sens de Bandura, 1980, 1986) pourrait expliquer l'absence des interventions initiatives de la part des élèves amérindiens, au profit des interventions réactives.

Concernant la classe de Cayenne (élèves de langue maternelle créole haïtien), le tableau interactif est complètement différent : une présence importante d'échanges tronqués (52%) et beaucoup moins d'échanges restreints (32%) ; les moments d'observation en attention conjointe sont peu fréquents, alors que la gestion des moments d'agitation occupe une place non négligeable. Cette composition de la structure interactive peut interpeller, alors que les transcriptions mettent en évidence un grand intérêt des enfants pour l'activité et pour le matériel didactique. Une explication pourrait se trouver dans l'implication des enfants dans les échanges : une grande partie des échanges est initiée par les enfants (questions liées au matériel, demandes de compléments d'information par rapport à ce qu'ils connaissent déjà, par rapport à ce qu'ils ont vu lors de la visite au Centre Spatial de Kourou, ...). Ces interventions initiatives enrichissent les échanges, animent l'activité, mais il arrive également qu'elles écartent les échanges du *savoir en jeu* (par exemple les propriétés de l'air) pour mettre au premier plan un *autre savoir* (par exemple : questions liées à l'espace, à la fusée, etc.) ; ou encore qu'elle incitent à des activités sans rapport avec l'objet visé (négociations entre élèves au sujet de la logistique de l'expérience à faire, jeu avec le matériel, etc.).

Par rapport à l'hypothèse du rapprochement de la conduite des élèves en classe avec les pratiques éducatives familiales de ce groupe socioculturel (minorité d'immigrants haïtiens de Cayenne), nous ne pouvons pas nous prononcer, car nous ne disposons pas encore des résultats des observations effectuées en famille. Par contre, nous allons nous référer aux recherches d'Ogbu (1978), qui distingue les « minorités volontaires » (les enfants d'immigrants) et les « minorités involontaires » (celles-ci étant incorporées dans la société majoritaire contre leur gré, après la colonisation ou l'esclavage). Afin de comprendre les différences de réussite scolaire parmi les minorités, Ogbu suggère qu'au-delà des différences culturelles qui pré-existent au contact entre deux cultures, les minorités volontaires sont désireuses de réussir à l'école, les parents encouragent leurs enfants et sont

attentifs à leurs résultats scolaires. En référence à la théorie d'Ogbu, si nous considérons la classe de Cayenne (groupe socioculturel haïtien) comme appartenant à une « minorité volontaire », nous pourrions faire l'hypothèse que les enfants trouvent leur vivacité dans les encouragements et l'incitation qui leur sont impulsés par le milieu familial (« aller de l'avant », « demander », « réussir »...). Toutefois nous restons vigilants sur cette hypothèse, car la typologie proposée par Ogbu ne saurait pas répondre à la complexité du phénomène migratoire en Guyane et aux différences de réussite scolaire entre certains groupes socioculturels qui, selon la théorie d'Ogbu, appartiendraient à la catégorie de « minorité volontaire » (Laotiens, Guyaniens, Haïtiens, Brésiliens, Surinamiens, etc.).

Cette analyse étant la première d'une série d'observations (deux autres activités ont été filmées), nous nous garderons bien d'une conclusion généralisante. Les caractéristiques observées pourraient s'expliquer par les spécificités socioculturelles des groupes étudiés, mais aussi par le style d'enseignement de l'enseignante titulaire de la classe ou encore par le passé scolaire des élèves (habitudes de conduite en classe liées à leur fréquentation différenciée de l'école, même s'il s'agit de seulement une année de scolarisation).

Ces résultats suggèrent l'importance de la connaissance et de la prise en compte par les enseignants des spécificités culturelles et éducatives familiales.

Références bibliographiques

Ailincai, R. (2010). Ailincai, R. (2010). Interactions éducatives en contexte plurilingue et multiculturel. In F. Neveu, V. Muni Toke, J. Durand, T. Klingler, L. Mondada, S. Prévost (Eds.). *Congrès Mondial de Linguistique Française – CMLF 2010, Didactique et enseignement, français langue maternelle, français langue seconde*. Paris : Institut de Linguistique Française.

Ailincai, 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, Université Paris 5

Ailincai, R., Jund, S. & Ali, M. (2012). Comparaison des écosystèmes éducatifs chez deux groupes d'Amérindiens : les Wayãpi et les Wayana. *La revue française d'éducation comparée*, n°8, 54-90.

Baldwin, A.L. (1948). Socialization and the parent-child relationship. *Child Development*, 19, 127-136.

Bandura, A. (1980). *L'apprentissage social*. Bruxelles, Mardaga

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall.

Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth et Society*, 9(3), 239-276.

Becker, W.C. (1964). Consequences of different kinds of parental discipline. In M.L. Hoffman et L.W. Hoffman (Eds.). *Review of child development research (vol 4)*. New York, Russell Sage Foundation.

Bernard, F-X. (2006). *L'impact cognitif des dispositifs médiatiques sur les enfants d'âge préscolaire en situation d'apprentissage avec un adulte : Étude d'un cas de simulateur informatique dans le contexte d'une exposition scientifique*. Thèse de doctorat, Université Paris 5.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, Harvard University Press.

Bruner, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Paris, Presses Universitaires de France.

Bruner, J.S. (1990). *Car la culture donne forme à l'esprit, De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris, Eshel.

- 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), 135-153.
- Grecas, V. (1982). The self concept. *Annual review of sociology*, pp 1-33.
- Holmbeck, Paikoff & Brooks-Gunn (1995). Parenting adolescents. In M.H. Bornstein (Eds.), *Handbook of Parenting* (Vol. 1). New Jersey, Mahwah.
- Kerbrat-Orecchioni, C. 1998. *Les interactions verbales*, tome 1, Paris, Armand Colin.
- Li, J. (2002). Learning models in different cultures, *New Directions for Child and Adolescent Development*, 96, 45-63.
- Maccoby, E.E. & Martin, J.A. (1983). Socialization in the context of the family : Parent-child interaction. In P.H. Mussen. *Handbook of child psychology (vol 4)*. New York, Willey.
- Maccoby, E.E. (1992). The role of parents in the socialization of children : An historical overview. *Developmental Psychology*, 28(6), 1006-1017.
- Ogbu, J.U. (1978). *Minority Education and Caste : The American System in Cross-Cultural Perspective*. New York, Academic Press.
- Pourtois, J.-P. (1979). *Comment les mères enseignent à leur enfant*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Pourtois, J.-P. & Desmet, H. (2004). *L'éducation implicite*, Paris, PUF.
- Steinberg, L. (1990). Interdependence in the family : Autonomy, conflict, and harmony in the parent-adolescent relationship. In S.S. Feldman et G.L. Elliott (Eds.), *At the threshold : The developing adolescent* (pp. 255-276). Cambridge, Harvard University Press.
- Valsiner, J. (1987). *Culture and the development of the children's action, a cultural-historical theory of developmental psychology*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Vygotski, L. S. (1934). *Pensée et langage*, Traduction de F. Seve, Paris, Messidor/Éditions