

STYLES INTERACTIFS DES PARENTS TEKO, ALUKU, HAÏTIENS ET LAOTIENS : UNE ÉTUDE COMPARATIVE DE GROUPES MINORITAIRES GUYANAIS

Rodica AILINCAI*, François-Xavier BERNARD**, Sophie ALBY***, Maurizio ALI**** & Isabelle HIDAIR*****

*ESPE de la Polynésie française, EA4241 EASTCO / rodica.ailincai@upf.pf

**Université Paris Descartes, EA 4071 EDA / fx.bernard@parisdescartes.fr

***ESPE Université de la Guyane, UMR SEDYL-CELIA / alby.sophie@espe-guyane.fr

****Université de la Polynésie française, EA 4241 EASTCO / maurizioali@yahoo.it

*****ESPE de la Guyane, CRILASH, EA 4095 / isabelle.hidair@gmail.com

Résumé

L'article présente les résultats d'une recherche s'intéressant à l'identification des pratiques éducatives parentales quotidiennes des 16 dyades parent-enfant appartenant à quatre groupes minoritaires (deux groupes d'immigrés et deux groupes d'autochtones) vivant en Guyane française. Le recueil des données a été fait par des observations in situ. Une typologie des conduites parentales a été proposée en se basant sur une grille des catégories comportementales inspirée de nos précédents travaux. Les analyses ont mis en évidence des conduites parentales contrastées entre les groupes socioculturels observés, bien que des similitudes aient été relevées. La variabilité interactive *inter*-groupes conforte l'hypothèse du lien entre l'éducation familiale et l'adaptabilité scolaire de l'enfant. La prise en compte de ces résultats dans la formation des maîtres de Guyane permettrait aux professeurs stagiaires une approche positive, basée sur les contextes situationnels objectifs du quotidien de l'enfant, sans les rapporter à une norme implicite.

Mots-clés : parents, conduites éducatives, enfant, adaptation scolaire, formation, professeurs, minorités, Guyane française

1. Contexte général de la recherche, problématique et hypothèses

Les résultats présentés dans cet article sont extraits d'une série de recherches menées sur une durée de quatre ans, entre 2007 et 2011, par plusieurs chercheurs, dans le cadre de l'équipe de recherche en technologie de l'éducation (ERTé) de l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) de la Guyane⁵⁴. Dans un contexte éducatif marqué par le multiculturel et le plurilinguisme, l'académie de Guyane présente un système éducatif peu performant (un important taux d'élèves non scolarisés ou déscolarisés, de très faibles résultats aux évaluations à l'école primaire). Ces difficultés peuvent être attribuées à de nombreux facteurs, dont les difficultés socio-économiques rencontrées par les familles (chômage, isolement géographique, éloignement de l'école, etc.), l'allophonie des élèves (28% d'élèves sont issus de la migration, auxquels se rajoutent les élèves appartenant aux minorités autochtones) et non des moindres, le facteur culturel. Le facteur culturel a fait l'objet des nombreuses études dans le cadre de travaux sur les pratiques éducatives parentales et l'efficacité des styles éducatifs sur le développement et la scolarité des enfants.

L'objet de cette recherche – exploratoire (la première à notre connaissance à s'intéresser aux styles éducatifs des parents appartenant aux minorités guyanaises) – est de comprendre et caractériser les conduites éducatives parentales dans le quotidien familial. Cette recherche a été par ailleurs motivée par les demandes récurrentes des enseignants (majoritairement métropolitains⁵⁵, antillais français, voire guyanais du littoral) intervenant sur les sites isolés, d'une formation liée à la connaissance des pratiques éducatives familiales et des contextes culturels et linguistiques guyanais.

La problématique de cette étude est de ce fait liée à l'étude des conduites éducatives parents-enfant dans le cadre familial et concerne 16 dyades appartenant à quatre groupes socioculturels distincts, choisis pour leur apparent éloignement culturel : deux groupes autochtones vivant sur sites isolés (les Amérindiens teko et les Noirs Marrons aluku) et deux groupes d'immigrés, habitant sur le littoral guyanais (les Haïtiens et les Laotiens) : quelles sont les spécificités éducatives des dyades considérées ? Quelles sont les ressemblances et les différences observées ? Quel est le style éducatif

⁵⁴ Actuelle ESPE, École Supérieure du Professorat et de l'Éducation

⁵⁵ Désigne les Français originaires de France métropolitaine.

quotidien des parents appartenant à ces dyades ? Peut-on parler d'un style éducatif générique pour un groupe socioculturel donné ?

En se basant sur les théories écosystémiques, qui soulignent les dynamiques de contact tant au niveau micro-systémique (la famille), qu'au niveau macro-systémique (la société) (termes empruntés à la théorie de Bronfenbrenner 1979), nous sommes tentés d'avancer l'hypothèse (1) d'une variabilité interactionnelle au sein d'un même groupe socioculturel et (2) celle de similitudes entre les groupes socioculturels distincts.

La connaissance du fonctionnement éducatif au sein de la famille pourrait fournir aux enseignants des éléments de compréhension de l'environnement dans lequel l'enfant évolue et se développe et également des informations utiles pour la conception des outils et d'un enseignement adapté au contexte spécifique de leur activité.

2. Cadre théorique

Parmi les modèles théoriques qui sous-tendent cette recherche, nous citerons le modèle développemental de Valsiner (1987) ; le concept de « niche développementale » issu des travaux de Harkness et Super (1993) et plus particulièrement la théorie écosystémique (Bronfenbrenner 1979).

Dans le modèle développemental de Valsiner (*ibid.*), 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 (*ibid.*) 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.

Le cadre théorique proposé par Harkness et Super (*ibid.*), la niche développementale, propose un système formé de trois composantes en interaction : (1) les contextes physiques et sociaux dans lesquels se développe l'enfant, (2) les pratiques éducatives et (3) les ethnothéories parentales (ou représentations sociales des adultes sur ce qu'est l'enfant et son développement). L'enfant en développement est au centre de l'interaction de ces constituants.

Le modèle écosystémique de Bronfenbrenner (*ibid.*) propose une analyse à la fois séquentielle (elle traite élément par élément), structurelle (elle considère les relations, au moins autant que les constituants) et holistique (elle vise un

ensemble). Cet auteur présente les différents milieux qui influencent le développement de l'enfant comme étant emboîtés : du plus proche, le microsystème qui réfère au milieu immédiat fréquenté par l'enfant, vers le plus éloigné, le macrosystème qui est le cadre de référence culturelle centré sur les valeurs idéologiques, sociales et culturelles et n'a pas un impact direct sur l'enfant, mais influence les autres systèmes, ayant des répercussions à long terme sur les milieux.

L'association de ces modèles fait référence au lien nécessaire entre la psychologie et l'anthropologie culturelle, afin de considérer l'individu en développement dans son contexte culturel, les deux se co-construisant réciproquement (Bruner 1998, 2000 ; Super & Harkness *ibid.*).

3. Les styles interactifs, brève revue de question

Dans la littérature scientifique, les travaux précurseurs s'intéressant à la description des styles parentaux (Baldwin 1948 ; Baumrind 1966, 1971 ; Becker 1964 ; Schaefer 1965) ont tous privilégié des modèles dichotomiques (autonomie/contrôle, chaleur/hostilité, restriction/permission). Au-delà des facteurs les plus cités comme ayant une influence sur les styles interactifs (par ex. la classe sociale (Lautrey 1984), et des conditions de vie des familles (Bernstein, *ibid.*), les recherches ultérieures se sont préoccupées de l'étude d'autres variables : notamment les représentations sociales (Rivière 2000 ; Roussiau & Renard 2003), les théories implicites (Pourtois & Desmet 2004), le niveau de scolarité et d'éducation des parents (Pourtois 1979 ; Deslandes, Potvin & Leclerc 1999), le genre de l'enfant (Le Maner Idrissi 1997 ; Weiss & Schwarz 1996), le type d'activité encadrée par le parent (Ailincăi 2015), l'influence de la culture (Kağıtçıbaşı 2007 ; Chen & Stevenson 1989), pour ne citer qu'une partie.

Le facteur culturel nous intéresse tout particulièrement, dans le contexte pluriculturel et plurilingue guyanais. Ce facteur a également intéressé les travaux sur l'efficacité des styles éducatifs sur le développement et la scolarité des enfants. Si les recherches de Baumrind (1989) ont identifié le style démocratique comme étant le plus favorable au développement et à la scolarité des enfants, d'autres recherches (notamment Chao 1994 ; Dornbusch et al. 1987 ; Lin & Fu 1990), ont montré que ce style (démocratique) n'est pas efficace pour les enfants de culture asiatique. Pour ces derniers, le style autoritaire semble plus adapté à la réussite scolaire ; par ailleurs, les chercheurs notent que la notion de contrôle parental est plus complexe dans la

culture chinoise, où la formation (*chiao shun*) et la guidance (*guan*) se réunissent dans une forme d'encadrement éducatif ferme et affectueux (Chao, *ibid.*) ; les résultats sont donc à interpréter avec prudence.

Les recherches comparatives de Harwood, Miller & Irizarry (1995), relatives aux styles éducatifs des familles de Puerto Rico et des États-Unis – appartenant à la classe populaire et à la classe moyenne –, ont mis en évidence des différences de conduites parentales selon les cultures d'appartenance et également des différences culturelles concernant le sens de ces qualités (les mères des États-Unis favorisent davantage les qualités comme l'indépendance, la confiance en soi et la réussite personnelle, quel que soit le milieu social). Dans le même ordre d'idées, l'étude de Fontaine (1990) relève que l'autoritarisme parental n'a pas la même connotation au Portugal (où il n'est pas un obstacle à des manifestations de tendresse ou d'affection), qu'aux États-Unis ou dans certains autres pays européens (pays où une connotation négative est parfois observée). Les résultats d'Abdallah (2011), concernant les pratiques éducatives parentales déclarées par les parents, l'adaptation sociale et la réussite scolaire en Syrie et en France, ont mis en évidence la présence des styles autoritaire, permissif et démocratique dans les deux pays, une « occidentalisation » des pratiques en Syrie (des pratiques plus démocratiques qu'autoritaires), avec des différences dans les représentations collectives partagées.

Si des configurations familiales types et une distribution des valeurs selon le milieu social et la hiérarchie sociale (milieux populaires et classes moyennes et supérieures) peuvent être proposées – tant dans les travaux francophones qu'anglo-saxons – (Duru-Bellat & van Zanten 2012), des réserves s'imposent quant à une cohérence généralisable concernant l'existence de pratiques similaires suivant les classes sociales (Hidair & Ailincăi 2015 ; Ali & Ailincăi 2013). D'une part, la notion de famille est bien distincte de celle de parent, d'autre part des variables comme la culture, le genre, la fratrie, l'âge (des enfants et des parents), l'influence des facteurs écosystémiques (au sens de Bronfenbrenner, *ibid.*), sont autant de critères à prendre en compte.

4. Population

Le groupe des dyades comparées dans cette étude est formé des 16 binômes parents-enfant appartenant à quatre catégories socio-culturelles vivant en Guyane française : quatre dyades de langue et culture teko, quatre dyades de langue et culture aluku, quatre dyades de langue et culture créoles haïtiens et quatre dyades de langue et culture laotienne. Les deux premiers groupes (teko

et aluku) sont des minorités dites « autochtones », alors que les deux derniers groupes (laotiens et haïtiens) appartiennent à des minorités d'immigrés.

Les enfants participant à l'étude sont âgés de 6 à 8 ans (cette tranche d'âge correspondant à l'acquisition des compétences transversales, particulièrement importantes dans l'intégration réussie de l'école et à l'acquisition des compétences disciplinaires). Les parents, âgés de 30 à 36 ans, tranche d'âge correspondant aux premières générations des minorités aluku et teko ayant été scolarisées (les premières écoles sur les sites isolés de l'intérieur guyanais étant ouvertes dans les années 70), ont tous fréquenté l'école, certains uniquement l'école primaire, d'autres sont allés au collège, mais aucun n'a fréquenté le lycée.

Les dyades des quatre groupes sont toutes locuteurs de la langue première de leur groupe d'appartenance, le français étant leur langue de scolarisation.

Les groupes d'autochtones habitant sur des sites isolés, utilisent le français seulement en situation scolaire ou pour échanger avec un non locuteur de langue première ; la maîtrise du français est approximative.

Les deux derniers groupes, habitant sur le littoral, utilisent couramment les deux langues.

5. Méthodologie

Notre recherche se situe dans une perspective comparative, à la fois développementale et systémique. Toutefois, la comparaison ne fait en aucun cas appel à la notion de « norme » ; il existe de multiples modèles développementaux et les styles interactifs des parents sont souvent ajustés par rapport aux besoins de l'enfant et adaptés au milieu social et physique dans lequel l'enfant grandit (Ailincai & Weil-Barais 2013). La description des patterns interactifs familiaux est posée comme une possible variable dans l'adaptation scolaire du jeune enfant.

5.1. Mesure des styles interactifs et recueil des données

Habituellement le style éducatif est mesuré à l'aide de questionnaires auto-administrés. J'en citerai quelques-uns : le questionnaire des pratiques parentales de Block (1985) ; Rickel et Biasatti (1982) ; les instruments de mesure du style parental de Steinberg, Lamborn, Dornbusch & Darling (1992), ainsi que ceux d'Epstein, Connors et Salinas (1993) ; le questionnaire d'évaluation des attitudes et des pratiques éducatives parentales QEAPPEP de

Terrisse & Rouzier (1986) ; l'échelle des compétences éducatives parentales ECEP de Terrisse et Larose (2000) ; le questionnaire d'orientation pédagogique QOP de Deci, Schwartz, Sheinman & Ryan (1981)⁵⁶.

La recherche présentée dans cet article s'intéressant aux pratiques parentales « effectives », pour le recueil des données nous avons privilégié l'observation in situ, dans son contexte « naturel ». Le format court de l'article ne nous permettant pas de présenter en détail le protocole, nous allons simplement annoncer les exigences imposées aux observateurs : (1) l'exhaustivité des faits - pour faciliter la réalisation de cette exigence nous avons choisi de solliciter des observateurs familiarisés avec leur terrain d'observation (généralement des étudiants en master 2, membres de la famille de la dyade observée) ; (2) la précision des données – la durée de l'observation a été limitée à 2h (lors de deux séances d'observation d'une heure chacune), dans un périmètre fixe, la maison ; (3) la focalisation sur les interventions de deux interactants qui nous intéressent, le parent et l'enfant ; (4) la vérification de la pertinence des faits observés – interroger les interactants en cas d'incertitude concernant le sens de leurs actions ou de leurs échanges verbaux.

Afin de faciliter l'analyse comparative, nous avons organisé les observations in situ par rapport à une grille comportementale inspirée de travaux précédents (Searle & Vanderveken 1985 ; Pourtois 1979 ; Ailincal 2005, 2011).

5.2. Les outils d'analyse des données

Les recueils d'observations ont été interprétés par une analyse compréhensive des données et les différentes conduites observées, apparentées aux styles interactifs proposés par Ailincal et Weil-Barais (Ailincal, Caillot & Weil-Barais 2005 ; Ailincal & Weil-Barais 2007). Ces auteurs présentent quatre types de styles d'échanges, ou styles interactifs directif, suggestif, autonomisant, disjoint. Les catégories suivantes ont été proposées :

- la « conduite directive » intègre les conduites verbales et non verbales imposées à l'enfant, visant la normativité des comportements de l'enfant, ainsi que les feed-back négatifs ;
- la « conduite suggestive » intègre les conduites stimulant les productions de l'enfant (verbales et en terme d'actions), les interventions des parents qui favorisent le développement de l'enfant (demandes de précisions, les aides, les conseils, les

⁵⁶ Traduction française : Royer, N., Tremblay, R. E., Gagnon, C., Vitaro, F. & Piché, C. (1989). Associations entre l'orientation pédagogique de l'enseignant et les difficultés d'adaptation psychosociale chez les élèves de maternelle. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 8(1), 93-110.

encouragements, les relances, les feed-back positifs) ainsi que les actions complémentaires à celles de l'enfant ;

- la « conduite autonomisante » intègre les conduites qui favorisent l'autonomie des enfants, tout en conservant une posture attentive, dans la proximité de l'enfant ;
- le « fonctionnement disjoint » intègre les actions non collaboratives entre le parent et l'enfant (des activités individuelles), même éloignées physiquement, sans possibilité de contrôle ou d'évaluation.

Le style interactif quotidien global d'une dyade est caractérisé par la proportion d'échanges correspondant à chaque style.

6. Caractérisation des conduites parentales

6.1. Variabilité interactionnelle intra-groupe

La première analyse a consisté en l'identification d'une conduite interactionnelle dominante (pattern) pour chaque dyade et à une comparaison entre les conduites types des dyades à l'intérieur de chaque groupe socio-culturel. Les résultats ont mis en évidence des constantes à l'intérieur de chaque groupe, avec certaines variations d'une dyade à l'autre.

6.1.1. Les dyades teko

Pour les dyades 1 et 4, le pattern des parents est caractérisé par des conduites autonomisantes ; les enfants participent spontanément aux activités initiées par leur mère (faire la cassave) sans que l'aide ne leur soit demandée. Les observateurs ont noté l'absence de récompenses ou feed-back positifs de la part des parents ; mais également l'absence de punitions.

La mère de la dyade 3, sous l'apparence du style disjoint, s'intéresse à l'activité de l'enfant (par exemple, elle change le couteau avec lequel sa fille épluchait le manioc) ; les échecs sont ignorés, de même que la réussite.

La mère de la dyade 2 se fait aider par sa fille pour la préparation du repas dans le carbet ; elles travaillent ensemble sans échanger ; toutefois il s'agit d'un style autonomisant, les deux travaillant en collaboration. Le contexte se caractérise par l'absence de contrainte et par la permissivité.

Concernant les quatre dyades teko, les observateurs n'ont pas enregistré de grands écarts dans les conduites quotidiennes des dyades observées. Les conduites parentales ont été décrites comme appartenant à un style

majoritairement autonomisant et disjoint. Le style disjoint se retrouve dans la totale liberté qui est accordée aux enfants, sans aucune soumission et obligation, également dans les moments d'absence d'attention et d'intérêt pour les actions des enfants et aussi dans l'absence de feed-back. Le style autonomisant se retrouve d'une part dans la « liberté surveillée » que les parents manifestent pour les jeunes enfants, mais également dans les interventions spontanées, type monstration, liées aux activités domestiques, auxquelles l'enfant participe.

6.1.2. Les dyades aluku

La première et la troisième dyade se caractérisent par plus d'actes d'imposition et de feed-back négatifs de la part de la mère, que les deux autres dyades.

Le style interactif de la deuxième dyade est décrit par les observateurs comme disposant de plus d'interventions à caractère autonomisant, les actes directifs ne manquant pas.

Pour la quatrième dyade l'observateur a noté des feed-back positifs.

Dans la plupart des cas, les apprentissages se font par l'observation et la monstration. Les enfants bénéficient d'une grande liberté, vivant au rythme de leurs besoins (jouer, manger, boire, dormir), tout en étant soumis à des règles d'obéissance (l'accomplissement de certaines tâches ménagères, prise en charge de la jeune fratrie, etc.). D'une façon générale, pour les quatre dyades, les patterns interactifs des parents sont constitués des conduites autonomisantes, disjointes et directives. Toutefois des particularismes ont été remarqués d'une dyade à l'autre.

6.1.3. Les dyades laotiennes

Pour la dyade 1, les interventions de la mère ont été décrites avec des actes suggestifs et quelques interventions directives. Les situations d'apprentissage durant la période observée ont porté surtout sur des tâches de ménage (comment surveiller son frère, comment faire la cuisine, etc.). Cette mère suit de près la scolarité de sa fille ; les interventions directives ont été remarquées surtout au sujet des devoirs scolaires.

Pour la deuxième dyade, la mère étant souvent très occupée (avec l'agriculture), pendant ses absences les filles aînées la remplacent. Ce sont plutôt ces dernières qui s'occupent de l'éducation de leur sœur cadette. Pendant les moments de présence de la mère, les interventions observées ont été associées plutôt à du style suggestif et autonomisant ; avec quelques actes d'imposition.

La mère de la troisième dyade est présente et impliquée dans l'éducation de ses enfants. La scolarité de sa fille occupe une place importante ; pendant les séances d'observation elle a également appris à sa fille des tâches ménagères, comme la cuisine. Ses interventions ont été décrites comme étant suggestives et autonomisantes.

Dans la quatrième dyade c'est le père qui a accepté de participer à l'étude ; les observations quotidiennes ont révélé une grande implication de celui-ci dans l'éducation de son fils (tant pour les activités à caractère scolaire que les activités familiales, notamment la préparation des légumes pour le marché). Il laisse l'autonomie à son fils mais devient directif quand il interroge sur les devoirs pour l'école.

Les enfants sont stimulés culturellement par les parents et les grands-parents. À la maison ils parlent presque toujours en laotien et écoutent souvent de la musique laotienne ou thaïlandaise, les plats sont aussi presque exclusivement laotiens. Les parents formulent des exigences explicites en termes d'attente de réussite scolaire ; pour obtenir quelque chose, les enfants doivent bien travailler à l'école et, à l'inverse, ils seront réprimandés pour des résultats peu satisfaisants.

6.1.4. Les dyades haïtiennes

La mère de la dyade 1 s'est montrée plutôt directive (elle a réprimandé à quatre reprises sa fille par rapport aux devoirs à faire pour l'école) et disjointe (une fois les livres sur la table, elle n'est jamais intervenue, en restant préoccupée par les tâches ménagères).

Pour la deuxième dyade, la mère s'est montrée autonomisante (par exemple, en confiant à sa fille la garde de sa petite sœur) mais directive et disjointe concernant la préparation des devoirs (comme pour la dyade 1, imposition du travail pour l'école, sans accompagnement de sa part).

Le père de la dyade 3 se montre suggestif (il demande à son fils d'expliquer à l'observateur ce qu'il a fait à l'école ; il semble content du travail de ce dernier). L'environnement est animé (les échanges entre les enfants invités et le frère sont parfois passionnels, la télévision est allumée) ; ponctuellement le père est directif, en exigeant à voix élevée le calme, sans argumenter.

Pour la dyade 4, la mère accompagne son enfant dans la préparation des devoirs et adopte plutôt un style directif (lit les vers à haute voix et demande à sa fille de répéter).

Les trois mères et le père concernés par cette étude accordent une place importante à l'école, même s'ils ne peuvent pas toujours soutenir l'enfant dans la préparation des activités scolaires (les parents participant à l'étude n'ont pas terminé la scolarité obligatoire). Ce qui caractérise le contexte familial des quatre dyades haïtiennes observées, c'est l'environnement animé par la télévision, qui fonctionne en permanence, même si personne ne la regarde. Par ailleurs, lors de la préparation des devoirs, les enfants alternent le travail avec des coups d'œil à l'émission diffusée.

6.2. Variabilité interactionnelle inter-groupe

Certaines similitudes ont été notées entre les dyades des quatre groupes : la vie sociale des dyades observées semble reposer sur la famille avec qui le lien d'appartenance est très fort. La mère semble plus investie que le père. La famille élargie est présente et enseigne aux enfants les coutumes et traditions du pays (cette dernière remarque caractérisant surtout les trois premiers groupes).

Des conduites spécifiques à chaque groupe ont également été relevées.

D'une manière générale, les dyades teko permettent à l'enfant de choisir ce qu'il veut apprendre (la vannerie, la culture du manioc, les rudiments de la chasse pour les garçons). Les activités à l'intérieur du carbet se caractérisent par l'autonomie et les activités dans le village, plutôt par un style disjoint.

Pour les dyades aluku, la directivité des mères, associée au caractère vif des enfants confère à l'interaction une atmosphère agitée, bavarde, bruyante, tumultueuse, le style des mères étant décrit par une alternance entre autonomie et sévérité, parfois brutalité dans l'éducation.

Les dyades laotiennes se caractérisent par une affectivité réservée, peu démonstrative, les parents sont très présents dans l'éducation des enfants, avec une majorité d'interventions appartenant au style suggestif, suivi de loin des interventions directives. Dans les situations à visée d'apprentissage, l'autonomie est peu présente et les observations n'ont jamais fait apparaître des conduites disjointes. Ces dernières se retrouvent dans les moments de jeu et les activités libres.

La synthèse des observations met en évidence un pattern comportemental directif dans les moments de régulation et aide aux devoirs et disjoint dans le quotidien des enfants. Plusieurs feed-back positifs ont été notés, notamment au sujet des résultats scolaires.

Quelques conduites caractérisent uniquement les dyades de certains groupes : les dyades appartenant aux minorités laotiennes et haïtiennes se montrent intéressées par les activités scolaires ; le contexte interactionnel des dyades appartenant aux minorités aluku et haïtiennes est décrit comme étant plus vif et animé ; les conduites disjointes sont assez marquées dans les groupes teko et aluku observés dans cette étude.

7. Discussions

Cet article avait comme but de présenter de manière comparative les conduites interactives de seize dyades appartenant à quatre groupes socioculturels de Guyane française. Deux de ces groupes sont appelés des « autochtones » (les Amérindiens teko et les Noirs marron aluku), alors que deux autres groupes sont considérés comme des minorités immigrées (les Laotiens et les Haïtiens vivant en Guyane française). Le pattern interactif parental pour chaque dyade a été étudié à travers l'observation des conduites éducatives spontanées, dans le cadre des activités habituelles.

L'analyse visait l'étude de la variabilité du pattern interactif, premièrement au sein du même groupe socio-culturel et deuxièmement entre les quatre groupes concernés par l'étude. Les résultats ont mis en évidence, d'une part des spécificités au sein du même groupe socio-culturel et, d'autre part, des dominantes comportementales selon chaque groupe socio-culturel : les Teko présentent ainsi une prépondérance des styles autonomisant et disjoint ; les Aluku davantage les styles autonomisant et directif ; les Laotiens les styles suggestif et directif et les Haïtiens les styles directif et disjoint.

Les spécificités entre les dyades appartenant au même groupe socioculturel pourraient s'expliquer par les influences des systèmes en interaction (Bronfenbrenner 1979 ; Valsiner 1987), qui sont spécifiques à chaque dyade : l'influence de l'environnement proche (le vécu des membres de la famille, la situation socio-économique de la famille, les aspirations de la famille, etc.) ou encore l'influence des systèmes plus éloignés (les apports socioculturels traditionnels, guyanais et européens (Hidair & Ailincai 2014).

L'existence d'un pattern interactif dominant pour chaque groupe socioculturel pourrait s'expliquer par le fait que les groupes conservent une forte identité culturelle : les Teko et les Aluku vivent sur des sites isolés, les Laotiens et les Haïtiens vivent également regroupés dans des villages ou quartiers du littoral. Par ailleurs la langue première est parlée dans toutes les familles et le mode de

vie quotidien favorise la préservation de la culture (alimentation, soins, rythme journalier, événements, etc.).

La variabilité interactionnelle au sein de la même dyade et également à l'intérieur du même groupe socioculturel est confortée, d'une part par les recherches récentes dans le domaine de l'interculturalité, et d'autre part par nos recherches précédentes portant sur les pratiques éducatives des populations amérindiennes et noire marron ; nos précédents résultats avancent que, malgré l'isolement géographique de ces populations, la dynamique interactionnelle des différents systèmes sociopolitiques (l'école, les instances administratives, les autres groupes socioculturels, les langues, etc.) influence le fonctionnement traditionnel, produisant une mouvance identitaire évolutive (ibid.). Cette dynamique changeante, tant au niveau identitaire qu'au niveau des pratiques éducatives familiales interagit à son tour avec l'adaptation scolaire des enfants.

L'originalité de ce travail consiste d'une part dans l'objet de l'étude : à notre connaissance il s'agit de la première recherche qui essaye de rendre compte de manière comparative des conduites parentales quotidiennes des dyades appartenant à quatre groupes socioculturels de la Guyane française (les Teko, les Aluku, les Laotiens et les Haïtiens) et, d'autre part, dans l'approche méthodologique utilisée i.e. une analyse comparative croisée, intra et inter dyadique.

Les limites de cette étude sont premièrement posées par la taille restreinte de l'échantillon ; le dispositif méthodologique nécessitant le déplacement sur les sites isolés et la présence des observateurs dans les familles, il n'est pas toujours chose aisée d'obtenir l'adhésion de ces dernières. Par ailleurs, ce type d'analyse (notamment le pattern interactif des quatre dyades appartenant au même groupe) ne pourrait pas être généralisable à l'ensemble du groupe socioculturel. Cependant, ces premiers résultats nous permettent de recenser des informations liées aux comportements parentaux dans les interactions familiales quotidiennes et utilisables dans la formation des maîtres en contexte pluriculturel et plurilingue.

Références bibliographiques

Abdallah, M. (2011). *Pratiques éducatives parentales, adaptation sociale et réussite scolaire : comparaison interculturelle entre enfants syriens et français d'âge scolaire*. Université Rennes 2 : Université Européenne de Bretagne.

- Ailincăi, R. (2005/2011). *Un dispositif d'éducation parentale*, Sarrebruck: Éditions Universitaires Européennes, 268 p. (Doctoral dissertation, Université René Descartes-Paris V).
- Ailincăi, R., Weil-Barais, A., & Caillot, M. (2005). De l'étude des interactions parents-enfants dans un contexte muséal scientifique à une proposition d'intervention innovante auprès des parents. *4es rencontres de l'ARDIST*, 5-12.
- Ailincăi, R. & Weil-Barrais, A. (2007). Un dispositif de sensibilisation parentale dans un musée scientifique. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 2, 87-108.
- Ailincăi, R. & Weil-Barais, A. (2013). Parenting Education: Which Intervention Model to Use?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 106, 2008-2021.
- Alby, S. & Launey, M. (2007). Former des enseignants dans un contexte plurilingue et pluriculturel. In I. Léglise et B. Migge (Eds.), *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane* (pp. 317-348). Paris: IRD Éditions.
- Ali, M. & Ailincăi, R. (2013). Learning and Growing in Indigenous Amazon: The Education System of French Guiana Wayana-Apalaï Communities. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 106, 1742-1752. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.196>
- Baldwin, A.L. (1948). Socialization and the parent-child relationship. *Child Development*, 19(3), 127-136.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907.
- Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. In W. Damon (Ed.), *Child development today and tomorrow* (349-378). San Francisco: Jossey-Bass.
- Becker, W.C. (1964). Consequences of different kinds of parental discipline. In M. L. Hoffman & L. W. Hoffman (Eds.), *Review of child development research* (pp. 168-208). New York: Russell Sage Foundation.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Block, J.H. (1985). *The Child-rearing Practices Report (CRPR): A set of Q items for the description of parental socialization attitudes and values*. Berkeley [CA]: Institute of Human Development.
- Bruner, J. (2000). *Culture et modes de pensée. L'esprit humain dans ses œuvres*. Paris : Retz.

- Bruner, J.S. (1998). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Paris: PUF.
- Chao, R.K. (1994). Beyond parental control and authoritarian parenting style: Understanding Chinese parenting through the cultural notion of training. *Child Development, 65*(4), 1111-1119.
- Chen, C. & Stevenson, H. W. (1989). Homework: A cross-cultural examination. *Child Development, 60*, 551–561.
- Deci, E.L., Schwartz, A.J., Sheinman, L. & Ryan, R.M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of educational Psychology, 73*(5), 642.
- Deslandes, R., Potvin, P. & Leclerc, D. (1999). Family characteristics as predictors of school achievement: Parental involvement as a mediator. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill, 34*(002).
- Dornbusch, S., Ritter, P., Leiderman, P., Roberts, D. & Fraleigh, M. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development, 58*, 1244-1257.
- Duru-Bellat, M. & van Zanten, A. (2012). *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin.
- Epstein, J.L., Connors, L.J. & Salinas, K.C. (1993). *High school and family partnerships: Surveys and summaries*. [Instrument de mesure]. Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning.
- Fontaine, A.-M. (1990). Pratiques éducatives familiales et motivation pour la réussite d'adolescents en fonction du contexte social. In S. Dansereau, B. Terrisse & J.-M. Bouchard (Éds.), *Éducation familiale et intervention précoce* (pp. 209-224). Montréal : Agence d'Arc.
- Harkness, S. & Super, C. M. (1993). The developmental niche: Implications for children's literacy development. *Early Intervention and Culture: Preparation for Literacy, 115-132*.
- Harwood, R.L., Miller, J.G. & Irizarry, N.L. (1995). *Culture and attachment: Perceptions of the child in context*. Guilford Press.
- Hidair, I. & Ailincal, R. (2015). Migration and Identities of "Indigenous" Socio-cultural Groups in French Guiana: A Case Study of Students Along the Oyapock

and Maroni Rivers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 878–885. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.704>

Kağitçibaşı, Ç. (2007). *Family, self, and human development across cultures: Theories and applications*. *Family, self, and human development across cultures: Theories and applications (2nd ed.)*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Lautrey, J. (1984). *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. Paris : PUF.

Le-Maner-Idrissi, G. (1997). *L'identité sexuée*. Paris : Dunod.

Lin, C.-Y. & Fu, V.R. (1990). A comparison of child-rearing practices among Chinese, immigrant Chinese, and Caucasian-American parents, *Child Development*, 61(2). 429-433.

Meuret, D. & Morlaix, S. (2006). L'influence de l'origine sociale sur les performances scolaires : par où passe-t-elle ? *Revue française de sociologie*, 47 (1), 49-79.

Mugny, M. & Carugati, F. (1985). *L'intelligence au pluriel*, Lausanne : Delval.

Murat, F. (2009). Le retard scolaire en fonction du milieu parental: L'influence des compétences des parents. *Economie et statistique*, 424-425, 103-124.

Pourtois, J.-P. & Desmet, H. (2004). *L'éducation implicite*. Paris : PUF.

Pourtois, J.-P. (1979). *Comment les mères enseignent à leur enfant*. Paris : PUF.

Rivière, B. (2000). Les cégépiens et leurs représentations sociales de la réussite. *Orientation*, 12(3), 14-19.

Rickel, A. U. & Biasatti, L. L. (1982). Modification of the block child rearing practices report. *Journal of Clinical Psychology*, 38(1), 129–134.

Roussiau, N. & Renard, E. (2003). Des représentations sociales à l'institutionnalisation de la mémoire sociale. *Connexions*, 80(2), 31-41.

Schaefer, E. S. (1965). Children's Reports of Parental Behavior: An Inventory. *Child Development*, 36(2), 413–424. <http://doi.org/10.2307/1126465>

Searle, J. & Vanderveken, D. (1985). *Foundations of illocutionary logic*. Cambridge: Cambridge University Press.

Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M. & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63(5), 1266–1281.

Terrisse, B. & Rouzier, F. (1986). Le questionnaire d'évaluation des attitudes et des pratiques éducatives des parents (QEAPPEP). [Questionnaire]. *Les cahiers du GREASS*, 2, 77-114.

Terrisse, B. & Larose, F. (2000). *L'échelle des compétences éducatives parentales (ECEP) : manuel*. [Questionnaire et manuel]. Éditions du Ponant.

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.

Vandenplas-Holper, C. (1987). Les théories implicites du développement et de l'éducation. *European Journal of Psychology of Education*, 2(1), 17-39.

Weiss, L.H. & Schwarz, C. (1996). The relationship between parenting types and older adolescents' personality, academic achievement, adjustment, and substance use. *Child Development*, 67, 2101-2114

À propos des auteurs

Rodica Ailincăi est maître de conférences en sciences de l'éducation à l'ESPE de la Polynésie française (Université de la Polynésie française). Elle fait partie du laboratoire EASTCO (Sociétés Traditionnelles et Contemporaines en Océanie, EA 4241). Ses centres d'intérêt et de recherche portent sur les questions relatives à l'étude des interactions éducatives en contexte multiculturel et plurilingue ; à l'étude des styles interactifs épistémiques parentaux ; à l'éducation informelle en contexte muséal et familial.

Courriel : rodica.ailincai@upf.pf

Toile : <https://upf-pf.academia.edu/RodicaAilincai>

François-Xavier Bernard est maître de conférences en sciences de l'éducation à l'Université Paris-Descartes. Il fait partie du laboratoire EDA (Éducation et apprentissages, EA 4071). Ses recherches portent sur les apprentissages collectifs instrumentés. Il s'intéresse en particulier aux apprentissages réalisés en co-présence via les environnements informatiques ou les contextes éducatifs non scolaires tels que les expositions scientifiques, en s'attachant notamment à l'analyse des interactions en jeu, qu'elles soient collaboratives ou de tutelle.

Courriel : fx.bernard@parisdescartes.fr

Toile : <http://sitedelauteur.com>

Sophie Alby est maître de conférences en sociolinguistique à l'ESPE de l'académie de la Guyane (Université de la Guyane). Elle fait partie de l'UMR SeDyL-CELIA (Structure et Dynamique des Langues-Amériques et Outre-mer) (CNRS-IRD-INALCO). Ses thèmes de recherche portent sur le Contacts de langues, Code-switching, Plurilinguisme et Pratiques et attitudes linguistiques.

Courriel : sophie.alby@espe-guyane.fr

Toile : <https://univ-ag.academia.edu/SophieAlby>

Maurizio Ali est ATER (Attaché Temporaire d'Enseignement et de Recherche) à l'ESPE de l'académie de Martinique (Université des Antilles). Il fait partie du laboratoire Sociétés Traditionnelles et Contemporaines en Océanie (EASTCO), (EA 4241). Ses centres d'intérêt portent sur l'anthropologie culturelle et l'ethnographie des communautés autochtones; thèse en cours : « De l'apprentissage en famille à la scolarisation républicaine. Deux cas d'étude en Guyane et en Polynésie ».

Courriel : maurizioali@yahoo.it

Toile : <https://upf-pf.academia.edu/MaurizioAli>

Isabelle Hidair est maître de conférences en sciences de l'éducation et en anthropologie à l'ESPE de l'académie de la Guyane (Université de la Guyane). Elle fait partie du CRILLASH, (Centre de Recherches Interdisciplinaires en Lettres, Langues, Arts et Sciences Humaines, EA 4095) et est spécialiste des questions d'identité, d'immigration et de discriminations.

Courriel : isabelle.hidair@gmail.com

Toile : <https://univ-ag.academia.edu/IsabelleHidair>

Pour citer cet article

Ailincă, R., Bernard, F.-X., Alby, S., Ali, M. & Hidair, I. (2016). Styles interactifs des parents teko, aluku, haïtiens et laotiens : une étude comparative de groupes minoritaires guyanais. In B. Marin & D. Berger (dir.), *Recherches en éducation, recherches sur la professionnalisation : consensus et dissensus. Le Printemps de la recherche en ESPE 2015* (pp. 248-265). Paris : Réseau national des ESPE.