

TUTELLES PARENTALES ET HABILITES SOCIALES DANS LA PRATIQUE DU TRAVAIL DE GROUPE CHEZ LES ELEVES DES ETABLISSEMENTS PRIMAIRES DE YAMOISSOUKRO.

N'GORAN KOUASSI

Docteur en Sciences de l'Éducation spécialité Psychologie de l'Éducation,
Professeur de psychopédagogie CAFOP supérieur de Yamoussoukro. BP 224
Yamoussoukro. Côte d'Ivoire, Cel : 07719386 / 01707272
Email : ngorankouassi87@yahoo.fr.

RÉSUMÉ

Cette étude porte sur des écoliers de Yamoussoukro en situation d'apprentissage scolaire à qui nous avons soumis un questionnaire sur les habiletés sociales développées dans l'organisation d'un travail de groupe en classe.

Les résultats obtenus avec l'emploi de la technique de la comparaison de fréquences (Khi deux), du coefficient de Cramer et de l'analyse de contenu, montrent que l'écolier de Yamoussoukro arrive à l'école avec un passé relationnel constitutif de son « histoire relationnelle personnelle » acquise pendant le tutorat familial. C'est en tant que porteur de cette « histoire relationnelle personnelle » qu'il aborde les apprentissages en contexte interactionnel en classe.

Ainsi, les résultats scolaires peuvent être améliorés par le travail de groupe si les parents imposent à la maison un modèle d'interaction interpersonnelle socialement discriminant aux bénéfices des activités sociocognitives.

Mots clés : tutelle ; historico-culturelle ; histoire personnelle ; habiletés sociale.

ABSTRACT

This study focuses on Yamoussoukro schoolchildren in school learning situations to which we submitted a questionnaire on social skills developed in the organization of group work in the classroom.

The results obtained with the use of the frequency comparison technique (Khi deux), the Cramer coefficient and the content analysis, show that the schoolboy of Yamoussoukro arrives at school with a relational past constituting his «personal relational history» acquired during family tutoring. It is as a bearer of this «personal relational story» that he approaches learning in interactional context in the classroom.

Thus, school results can be improved by group work if parents impose at home a model of interpersonal interaction that is socially discriminating against the benefits of sociocognitive activities.

Keywords: guardianship; historico-cultural; personal history; social skills.

I - INTRODUCTION

La connaissance de notre sujet de recherche nécessite une présentation de la recension des travaux liés aux travaux de groupe, de la formulation du problème, de la question, de l'objectif et de l'hypothèse qui en résultent.

Concernant la présentation des écrits, notons que la perspective historique des mouvements en faveur des groupes révèle selon les modèles américain (Rogers, 1983 ; Cornaton, 1975 ; Pages, 1968), français (Ferry, 1980 ; Chobaux 1967-1968, Maisonneuve, 1997, Delonce, 1972) et ivoirien (Any-gbayere, 1998 ; koudou k., 1999) des changements importants que ces groupes apportent à l'individu et dans ses relations avec autrui. Seulement dans ces écrits, aucune allusion aux activités de tutelles familiales n'est faite pour expliquer les processus décrits alors que le membre qui anime ces groupes n'y arrive jamais vierge en termes d'expériences relationnelles.

Ces insuffisances nous ont emmené à analyser les perspective théoriques courantes processus groupaux.

Les écrits à ce niveau nous enseignent que les méthodes de formation des groupes peuvent être basées sur les affinités affectives personnelles (Moreno, 1965 ; Hazan, 1967) ou sur les compétences (Meirieu, 20004) des élèves ou encore sur leurs caractères (Debesse, 1979 ; Le Gall, 1969). Ces écrits nous enseignent également que les processus groupaux tels que la cohésion (Gergen et Gregen, 1984), la liberté des membres (Maisonneuve, 1997), les prises de décision (Cornaton, op.cit.) sont liés au leadership, aux structures de récompense, à la mise en valeur du groupe, aux vecteurs affectifs, aux fantasmes, aux schèmes mentaux, à l'emprise des déviationnistes sur les membres, au choix des membres et de leurs styles d'interaction, à la tâche et à la stratégie utilisée pour la résoudre.

Ces travaux reconduisent les insuffisances ci-dessus révélées en n'établissant pas de lien entre les processus décrits et le tutorat familial. C'est pour cela que nous avons consulté les écrits prenant en compte les réserves « *historico-culturelles* » du membre.

Pour y parvenir nous avons de prime abord consulté les théories de la personnalité.

Ces théories révèlent que l'élève a une *histoire personnelle* constitutive de sa personnalité qui peut être comprise à travers les modèles psycho dynamiques dominés par l'inconscient (Vannier, 1996 ; Golse, 1992/1985), les théories des traits s'appuyant sur ce qui qualifie le comportement (Pervin & John, 2005) ou les approches phénoménologiques basées sur l'expérience vécue (Rogers, op., cit.). Les tests objectifs (Briggs et Briggs, 1962) ou projectifs (Murray, 1950) permettent d'évaluer la personnalité afin de mieux organiser le travail de groupe.

Malgré leurs succès, ces théories limitent notre compréhension de « *l'histoire personnelle* » du membre qui anime le travail de groupe en classe car certains concepts définis ne peuvent être ni observés ni mesurés et doivent être déduits de leurs effets présumés et les tests de personnalité ne donnent que des explications circulaires.

C'est pour ces observations que nous avons ensuite évoqué les modèles *psycho-éducatifs familiaux*.

À ce sujet, l'environnement familial a été évoqué à travers les approches identitaires de Koudou O. (2002) et de Koudou K. (1999), les orientations pédo-psychiatrique de Spitz (1968) ainsi que les modèles de réussites scolaires de Lautrey (1980) qui révèlent que la personnalité a une histoire personnelle liée aux dysfonctionnements socio-familiaux en termes d'identification à un modèle familial cohérent ou à la qualité de la relation mère-enfant et la réussite scolaire est liée à la structuration de l'environnement familiale.

Ces travaux n'établissent pas de lien avec le travail de groupe à l'école ; ce qui nous a amené enfin à consulter les modèles d'éducation cognitive.

Ces dernières approches évoquées pour comprendre les réserves « *historico-culturelle* » du membre qui va animer un groupe de travail affirment que l'intelligence est éduicable. Pour cela, l'on peut mettre en application les idées directrices de Doise et Mugny (1997), Perret-Clermont (1979), Carugati (1991)...relatives aux confrontations sociocognitives. L'on peut aussi utiliser les interactions sociocognitives recommandées par Vygotski (Seve, 1998).

Au total, les « *réserves historico culturelles* », révèlent que l'élève qui va animer le groupe en classe a une « *histoire relationnelle personnelle* » résultant en grande partie des pratiques éducatives familiales. Cependant aucun lien entre ces *réserves* et le travail de groupe n'est établi.

Cette dernière remarque pose les bases de notre approche théorique.

L'approche théorique nouvelle pour la compréhension des processus groupaux en classe que nous proposons s'appuie à la fois sur « *histoire relationnelle personnelle* » du membre acquise au cours de la tutelle parentale. Elle situe nos investigations dans un courant de la psychologie sociale du développement de la cognition, inspiré par la théorie « *historico-culturelle* » des phénomènes psychiques de Vygotski.

Ainsi, la pertinence du problème lié à la recherche d'un modèle d'étude des « *habiletés sociales* » développées par les écoliers de Yamoussoukro lors de leurs participations aux travaux de groupe en classe pourrait se justifier par rapport aux limites théoriques formulées dans notre revue de littérature. Mais elle pourrait aussi se justifier par rapport aux difficultés d'animation du travail de groupe en classe constatées au cours de nos enquêtes de terrain.

Ces difficultés sont préoccupantes d'autant plus que les habiletés sociales favorisent chez le membre, la réalisation des travaux de groupe qui rappelons-le sont un puissant moyen d'accroissement de la valeur intellectuelle de l'élève comme le révèlent de nombreuses études sur le sujet.

Ces constats faits sur le terrain alliés aux limites théoriques décelées à travers notre revue de littérature apparaissent comme un déficit à combler car l'étude

du comportement de l'élève lors d'un travail en contexte interactif ne saurait mettre au rebut son histoire personnelle acquise dans le tutorat familial.

Ce sont là, autant de faits qui nous incitent à formuler la question de recherche, l'objectif et l'hypothèse suivants :

- *question de recherche* : existe-il une relation entre « le processus de tutelle parentale » et les « habiletés sociales » que les élèves développent lors de leur participation aux travaux de groupe en classe ?

- *objectifs de la recherche* : il s'agit ici de relever l'existence de relation entre « le processus de tutelle parentale » et les « habiletés sociales » que les élèves développent lors de leur participation aux travaux de groupe en classe.

- *hypothèse de la recherche* : « le processus de tutelle parentale » favorisant les « activités sociocognitives » par rapport aux « activités individuelles » forme des élèves qui développent plus d'« habiletés sociales » de participation aux travaux de groupe en classe.

Des variables se dégagent de cette hypothèse générale.

- *variable indépendante* : « Processus de tutelle parentale ».

- *variable dépendante* : « habiletés sociales » que nous étudierons à travers le « niveau de confiance suscité par l'élève dans la collecte du matériel pédagogique ».

II - MÉTHODOLOGIE

1- Cadre opératoire

L'opérationnalisation des hypothèses nous conduit à la construction des modalités et indicateurs qui sont les instruments de précision des variables.

- **variable indépendante** : « Processus de tutelle parentale ».

- **Modalités** du « Processus de tutelle parentale ». :

- « environnement familial favorisant les activités sociocognitives »
- « environnement familial favorisant les activités individuelles ».

• **Indicateurs** de « l'environnement familial favorisant les activités sociocognitives » et de « l'environnement familial favorisant les activités individuelles »

- mettre la table ou ramasser les assiettes après le repas des parents ou laver les assiettes à la maison ;
- balayer sa chambre ;
- nettoyer le salon ;
- étudier à la maison ;

- émettre des énonciations langagières ;
- être en contact avec ses amis ;
- participer à des activités communautaires.

- **Variable dépendante** : « habiletés sociales » que nous étudierons à travers le « niveau de confiance suscité par l'élève dans la collecte du matériel pédagogique ».

- **Modalités** de la variable dépendante : « habiletés sociales » que nous étudierons à travers le « niveau de confiance suscité par l'élève dans la collecte du matériel pédagogique » :

- pas du tout (le maître ne fait pas du tout confiance à l'élève) ;
- quelquefois (le maître fait quelquefois confiance à l'élève) ;
- très souvent (le maître fait très souvent confiance à l'élève).

- **Indicateurs** des modalités la variable dépendante : « habiletés sociales » que nous étudierons à travers le « niveau de confiance suscité par l'élève dans la collecte du matériel pédagogique » :

• **Indicateurs devant servir à l'application de tests statistiques pour confirmer la dimension historico-culturelle des habiletés sociale en contexte interactif.**

• ***pas du tout.***

- effectif des élèves qui sont issus de l'environnement parental favorisant les processus sociocognitifs en qui le maître n'a *pas du tout* confiance ;

- effectif des élèves qui sont issus de l'environnement parental favorisant les processus individuels en qui le maître n'a *pas du tout* confiance.

• ***quelquefois.***

- effectif des élèves qui sont issus de l'environnement parental favorisant les processus

sociocognitifs en qui le maître a *quelquefois* confiance ;

- effectif des élèves qui sont issus de l'environnement parental favorisant les processus

individuels en qui le maître a *quelquefois* confiance.

• ***très souvent.***

- effectif des élèves qui sont issus de l'environnement parental favorisant les processus sociocognitifs en qui le maître a *très souvent* confiance ;

- effectif des élèves qui sont issus de l'environnement parental favorisant les processus individuels en qui le maître a *très souvent* confiance.

- Indicateurs devant servir à confirmer la dimension historico-culturelle des habiletés sociale en contexte interactif :

- ***pas du tout.***

- fréquence des *processus groupaux* (4/7 ou 5/7 ou 6/7 ou 7/7) chez les élèves qui sont issus de l'environnement parental favorisant les processus sociocognitifs en qui le maître n'a *pas du tout* confiance ;

- fréquence des *processus individuels* (4/7 ou 5/7 ou 6/7 ou 7/7) chez les élèves qui sont issus de l'environnement parental favorisant les processus individuels en qui le maître n'a *pas du tout* confiance.

- ***quelquefois.***

- fréquence des *processus groupaux* (4/7 ou 5/7 ou 6/7 ou 7/7) chez les élèves qui sont issus de l'environnement parental favorisant les processus sociocognitifs en qui le maître a *quelquefois* confiance ;

- fréquence des *processus individuels* (4/7 ou 5/7 ou 6/7 ou 7/7) chez les élèves qui sont issus de l'environnement parental favorisant les processus individuels en qui le maître a *quelquefois* confiance.

- ***très souvent.***

- fréquence des *processus groupaux* (4/7 ou 5/7 ou 6/7 ou 7/7) chez les élèves qui sont issus de l'environnement parental favorisant les processus sociocognitifs en qui le maître a *très souvent* confiance ;

- fréquence des *processus individuels* (4/7 ou 5/7 ou 6/7 ou 7/7) chez les élèves qui sont issus de l'environnement parental favorisant les processus individuels en qui le maître a *très souvent* confiance.

2- Terrain de recherche, population et échantillon

Pour vérifier cette hypothèse, nous nous sommes appuyé sur la population scolaire des deux inspections de l'enseignement primaire de Yamoussoukro. Pour la taille de l'échantillon, nous avons utilisé respectivement la technique d'échantillonnage en grappes en tirant au sort un échantillon de six écoles parmi celles déjà existantes, l'échantillonnage par choix raisonné pour ne retenir que les élèves des classes de CE2, CM1 ou CM2 qui sont assez outillés au plan cognitif pour remplir correctement notre questionnaire, l'échantillonnage aléatoire simple en tirant dans une urne les classes désirées et l'échantillonnage par quota en vue d'obtenir l'égalité des effectifs dans les deux modalités de la tutelle parentale. Cette technique d'échantillonnage nous a permis de retenir 372 élèves.

3- Techniques de recherche, méthodes d'analyse des données

Nous avons privilégié une approche globale qui intègre à la fois la recherche documentaire, le questionnaire, l'entretien.

Les données ont été analysées avec la technique de la comparaison de fréquences (Khi deux), du coefficient de Cramer et de l'analyse de contenu.

III - RÉSULTATS

Il s'agit de présenter et d'analyser les résultats en vue de la vérification de l'hypothèse de la recherche affirmant que « le processus de tutelle parentale » favorisant les « activités sociocognitives » par rapport aux « activités individuelles » forme des élèves qui développent plus d'habiletés sociales « de participation aux travaux de groupe en classe.

1- Analyse des résultats liés à la variable indépendante « processus de tutelle parentale ».

À partir de l'identification des activités de tutelle parentale dominante d'un élève comme le montre le tableau n°1 de l'annexe, il a été possible de faire la répartition de l'ensemble des tutorés selon la fréquence des processus groupaux ou individuels dominants dans les deux formes de tutelle, comme suit :

Tableau n° 2 : Répartition des tutorés selon la fréquence des processus groupaux ou individuels dominants.

FRÉQUENCE DES PROCESSUS GROUPEUX OU INDIVIDUELS DOMINANTS	FORMES DE TUTELLE			
	Processus groupaux dans l'environnement sociocognitif		Processus individuels dans l'environnement privilégiant les processus individuels	
	Effectif des enfants	%	Effectif des enfants	%
4/7	71	38,17	52	27,96
5/7	43	23,12	66	35,48
6/7	43	23,12	43	23,12
7/7	29	15,59	25	13,44
EFFECTIF	186		186	
TOTAL GÉNÉRAL	372			

Source : enquête de terrain.

Nous remarquons ici que dans l'environnement familial privilégiant les processus groupaux, la répartition des élèves dans les différentes classes de fréquence décroît au fur et à mesure que les fréquences des processus de tutelle gagnent en importance. Au niveau de la tutelle parentale favorisant les processus individuels, cette remarque ne s'observe qu'à partir de la fréquence 5/7. Une double parité est à observer. D'abord dans l'environnement privilégiant les processus groupaux au niveau des fréquences 5/7 et 6/7 : 5 activités sur 7 sont réalisées en contexte interactif par 23,12 % des élèves et 6 activités sur 7 sont également réalisées en contexte interactif par 23,12 % des élèves. Ensuite, une autre parité s'observe entre les deux formes de tutelle, autour de la modalité

6/7 : 6 activités sur 7, sont réalisées en contexte interactif par 23,12 % des enfants bénéficiant de la tutelle parentale favorisant les processus groupaux et 6 activités sur 7 sont réalisées individuellement par 23,12 % des enfants vivant dans un environnement familial favorisant les processus individuels.

2- Analyse des résultats de la variable dépendante « habiletés sociales » que nous étudions à travers le « niveau de confiance suscité par l'élève dans la collecte du matériel pédagogique ».

L'évocation du « matériel pédagogique » dans le milieu scolaire fait couramment penser à la facilitation des apprentissages et à l'amélioration des résultats scolaires.

Cependant, ce « matériel pédagogique » présente d'autres possibilités d'investigations. En effet, loin d'être simplement des facteurs d'apprentissage, le « matériel pédagogique utilisé en classe » apparaît aussi comme un indicateur d'« habiletés sociales » et donc d'ouverture aux autres : les « valeurs partagées » telles que montrer son dévouement et sa régularité dans la collecte du matériel pédagogique même lorsqu'on sait pertinemment qu'on ne sera pas le seul à en utiliser en classe ; montrer une image positive de soi en développant une disponibilité à mettre son matériel pédagogique au service de son groupe de travail ou des autres groupes de travail et en tirer une intense satisfaction personnelle ; organiser des groupes de recherche de matériel pédagogique pour la classe et en faire partie ; être une personne ressource pour l'enseignant dans la recherche de ce matériel pédagogique pour finalement gagner la confiance de ce dernier en sont des indicateurs de ces « habiletés sociales ».

Ainsi, en réponse à l'item « *Le maître te fait-il toujours confiance pour la collecte du matériel ?* », les réponses devant nous permettre d'identifier les élèves selon les niveaux de confiance qu'ils suscitent chez les enseignants, sont les suivantes.

Tableau n°3 : Répartition des élèves dans la tutelle parentale par rapport aux niveaux de confiance qu'ils suscitent dans la collecte du matériel pédagogique.

NIVEAUX DE CONFIANCE SUSCITÉS PAR LES ÉLÈVES	EFFECTIF DES ÉLÈVES	
	n	%
Pas du tout	174	46,77
Quelquefois	78	20,97
Très souvent	120	32,26
EFFECTIF TOTAL	372	

Source : enquête de terrain.

La forme de tutelle parentale de l'élève étant connue ainsi que l'habileté sociale qu'il développe il parait opportun de répartir les élèves dans la tutelle parentale par rapport aux niveaux de confiance qu'ils suscitent dans la collecte du matériel pédagogique.

Tableau n°4: Répartition des élèves dans la tutelle parentale par rapport aux niveaux de confiance qu'ils suscitent dans la collecte du matériel pédagogique.

NIVEAUX DE CONFIANCE SUSCITÉS PAR LES ÉLÈVES	TUTELLE PARENTALE				EFFECTIF DES ÉLÈVES
	Environnement sociocognitif		Processus individuel		
	n	%	n	%	
Pas du tout	72	41,38	102	58,62	174
Quelquefois	43	55,13	35	44,87	78
Très souvent	71	59,17	49	40,83	120
EFFECTIF DES ÉLÈVES	186		186		372

Source : enquête de terrain.

L'étude statistique des données de ce tableau donne les résultats suivants :

χ^2 carré (χ^2) significatif au seuil de 0,05 pour 2 ddl = 10,04 ($\chi^2_{\text{tabulé}} = 5,99$),
 $\nu = 0,16$.

Il peut cependant être rendu compte au mieux des phénomènes que nous décrivons. En réalité, les indicateurs devant servir à confirmer la dimension historico-culturelle des habiletés sociales nous indiquent - rappelons-le - que dans chaque forme de tutelle parentale, les élèves ne sont pas logés à la même enseigne en termes de fréquences des processus relationnels mobilisés.

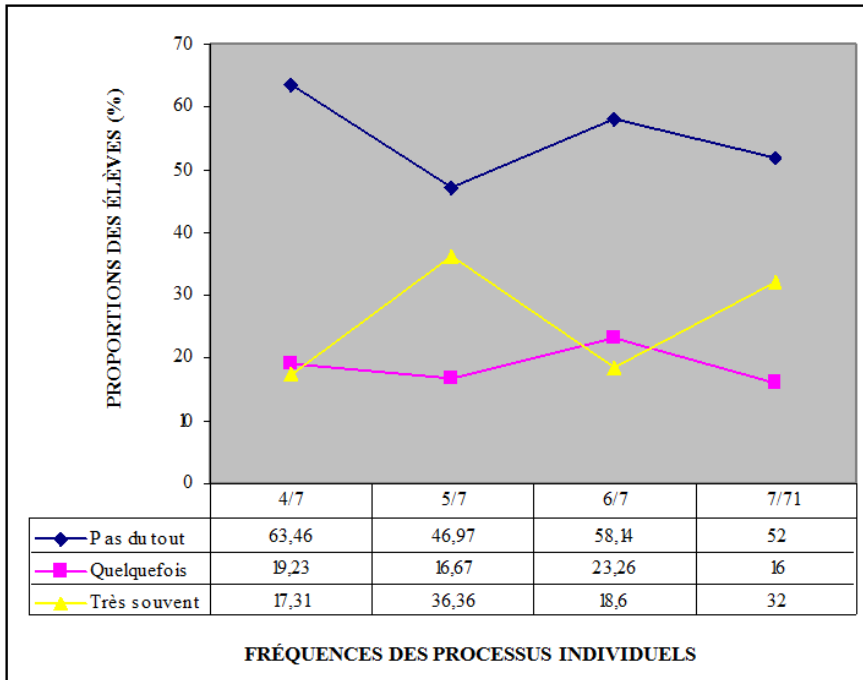
C'est donc en toute logique que ces différents « niveaux de confiance suscités par les élèves dans la collecte du matériel pédagogique » seront répartis dans les fréquences des processus groupaux et individuels résultant de la « tutelle parentale ».

Tableau n°5 : Répartition des niveaux de confiance dans la tutelle parentale par fréquence des processus groupaux.

FRÉQUEN- CES DES PROCES-SUS GROU-PAUX	RÉPARTITION DES NIVEAUX DE CONFIANCE SUSCITÉS PAR LES ÉLÈVES DANS LA TUTELLE PARENTALE PAR FRÉQUENCE DES PROCESSUS GROUPEUX						
	Pas du tout		Quelque-fois		Très souvent		Total
	n	%	n	%	n	%	n
4/7	49	69,01	12	16,90	10	14,09	71
5/7	13	30,23	9	20,93	21	48,84	43
6/7	7	16,28	13	30,23	23	53,49	43
7/7	3	10,35	9	31,03	17	58,62	29
Total	72		43		71		186

Source : enquête de terrain.

Pour une meilleure lisibilité de ce tableau, une représentation graphique s'impose.



Graphique n°1 : Répartition des niveaux de confiance suscités par les élèves dans la tutelle parentale par fréquence des processus groupaux.

Source : enquête de terrain.

Au regard de l'allure de ces courbes, l'on peut affirmer que donner plus d'activités à faire en groupe à l'enfant, à la maison, développe en lui une disponibilité à rendre service à l'école, à la classe entière, dans la collecte du matériel pédagogique. Cela lui permet de gagner régulièrement la confiance de son maître.

De cette manière, le pouvoir explicatif des habiletés sociales conféré à l'item - « le maître te fait-il toujours confiance pour la collecte du matériel pédagogique ? » - qui suscite toutes ces analyses, peut être considéré comme déjà établi dans cet environnement sociocognitif.

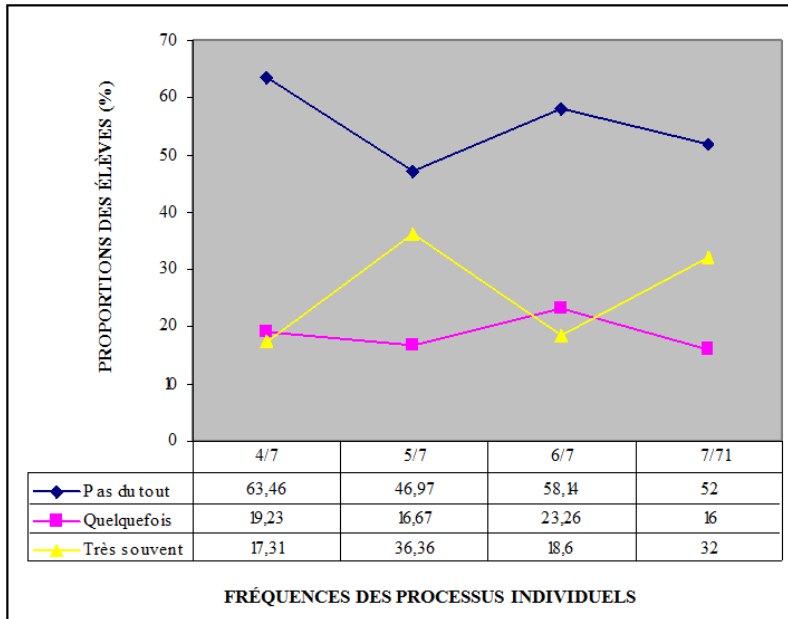
Qu'en est-il des processus individuels ?

Tableau n°6 : Répartition des niveaux de confiance dans la tutelle parentale par fréquence des processus individuels.

FRÉQUEN-CES DES PROCES-SUS INDIVIDU-ELS.	RÉPARTITION DES NIVEAUX DE CONFIANCE SUSCITÉS PAR LES ÉLÈVES DANS LA TUTELLE PARENTALE PAR FRÉQUENCE DES PROCESSUS INDIVIDUELS						
	Pas du tout		Quelque-fois		Très souvent		Total
	n	%	n	%	n	%	n
4/7	33	63,46	10	19,23	9	17,31	52
5/7	31	46,97	11	16,67	24	36,36	66
6/7	25	58,14	10	23,26	8	18,60	43
7/7	13	52,00	4	16,00	8	32,00	25
Total	102		35		49		186

Source : enquête de terrain

Pour une meilleure lisibilité de ce tableau, une représentation graphique s'impose.



Graphique n°2 : Répartition des niveaux de confiance suscités par les élèves dans la tutelle parentale par fréquence des processus individuels.

Source : enquête de terrain.

Comme le montre les allures de ces courbes en « u » normal ou renversé, la mobilisation ascendante de ces processus individuels rend apparemment imprévisible le comportement de l'élève dans la collecte du matériel pédagogique. Cependant, l'irrégularité observée dans la conduite de l'élève issu de cet environnement familial privilégiant les processus individuels, n'est pas suffisamment marquante pour amener ce dernier à développer majoritairement des « habiletés sociales » de participation à des activités réalisées en contexte interactionnel tel le travail de groupe.

IV - DISCUSSION

Ces résultats visent à vérifier l'hypothèse de la recherche qui a été formulée comme suit :

« Le processus de tutelle parentale favorisant les activités sociocognitives par rapport aux activités individuelles forme des élèves qui développent plus d'habiletés sociales de participation aux travaux de groupe en classe ».

L'habileté sociale retenue étant le « niveau de confiance suscité par les élèves dans la collecte du matériel pédagogique », il s'agit ici de relever l'existence de relation entre les « niveaux de confiance suscités par les élèves dans la collecte du matériel pédagogique » et le processus de « tutelle parentale ».

Au regard de la répartition observée des élèves dans le tableau n°4 et des résultats de l'étude statistique des données qui en ont résulté, nous concluons au risque de nous tromper 5 fois sur 100 qu'il y a une relation entre le « niveau de confiance suscité par l'élève dans la collecte du matériel pédagogique » et la « tutelle parentale ».

Nous pouvons donc conclure que notre hypothèse de recherche est vérifiée à un niveau de confiance de 95 %. Nous concluons à la confirmation de l'hypothèse générale. Néanmoins, il convient de préciser que la force de la relation révélée par le test ($v = 0,16$) est faible.

Ainsi, ces données nous ont donné des éléments de réponse à notre question de recherche. Ils nous ont permis de réaliser notre objectif de recherche puis nous ont permis de vérifier notre hypothèse. Ainsi, au-delà de Vygotski (Vergnaud, 2000) qui inscrit la question du développement cognitif dans une perspective à la fois historique et culturelle et des approches phénoménologiques basées sur l'expérience vécue (Rogers, op., cit) notre étude inscrit les préoccupations liées aux habiletés sociales dans un travail en contexte interactif dans une perspective à la fois historique et culturelle et prend en compte l'expérience relationnelle vécue en famille. Nous retenons alors que dans l'environnement de l'écolier de Yamoussoukro, limiter la compréhension des processus groupaux aux phénomènes observés pendant les activités de groupe en classe comporte des insuffisances importantes. À la vérité, dès que l'élève arrive à l'école, il a déjà un passé relationnel constitutif de son « histoire relationnelle personnelle » acquise pendant le tutorat familial. C'est donc en tant que porteur de cette

« histoire relationnelle personnelle » que l'écolier aborde les apprentissages en contexte interactionnel en classe. Ainsi, les bases théoriques de notre « approche historico-culturelle » des processus groupaux font naître une nouvelle espérance à savoir que les résultats scolaires peuvent être améliorés par le travail de groupe, comme les ont si bien montrés les confrontations sociocognitives de Doise et Mugny (1997), Clermont (1979), Carugati (1991), si les parents imposent à la maison un modèle d'interaction interpersonnelle socialement discriminant aux bénéfices des activités sociocognitives telles que recommandées par le travail de groupe en classe.

CONCLUSION

Nous avons voulu à travers notre sujet, relever que des patterns types de processus de tutelle des parents, déterminent les habiletés sociales développés par les élèves dans la réalisation des travaux de groupe en classe.

C'est pour cette raison que nous avons mené nos investigations avec 372 élèves dans les Inspections de l'Enseignement Primaire de Yamoussoukro. L'analyse statistique de nos données a révélé l'existence de relation entre le processus de tutelle parental et des habiletés sociales. Ainsi force nous est donné d'affirmer que « *le processus de tutelle parentale favorisant les activités sociocognitives par rapport aux activités individuelles forme des élèves qui développent plus d'habiletés sociales de participation aux travaux de groupe en classe* ». Avec une telle relation entre les familles et l'école, se trouvent prouvées les bases de notre approche historico-culturelle des processus groupaux. S'en servir revient à orienter de prime abord l'analyse de ces processus groupaux par l'expérience relationnelle du membre acquise en famille. Cette « *réserve relationnelle familiale* », peut faciliter la compréhension des habiletés sociales développées par l'élève dans un travail en contexte interactif.

Avec une telle démarche, nos investigations seront alors une invitation pour les familles - qui sont à la base de l'histoire personnelle de l'élève - à changer de paradigme et à tisser des relations nouvelles sans cesse renouvelées avec l'école au détriment des relations stables habituellement observées. Certainement qu'avec un tel projet, parviendrons-nous un jour à créer une école des parents qui s'approprie réellement certaines valeurs développées par l'école afin que les familles se perçoivent véritablement comme un appui aux pratiques éducatives des enseignants en classe. Dans cette compréhension, si l'élève retrouve dans le tutorat familial les valeurs des pratiques éducatives scolaires, son adaptation aux réalités de l'école sera facilitée et ses rendements scolaires seront améliorés.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Any-Gbayere, S. (1998). *Gestion des réunions en Afrique*, Séoul, Ed. Haedong / Confors.
- Briggs, I. M. et Briggs, K. C. (1962). *Préférences psychologiques et types de personnalités du MBTI*, récupérés de http://www.16-types.fr/16_types.htm/.
- Briggs, I. M. et Briggs, K. C. (1962). *Profil de personnalité d'un sujet de type INTP*, récupéré de <http://www.Supertest.com/MB/mb1.cfm>.
- Chaubaux, J. (1967-1968). Un système des normes pédagogiques. Les instructions officielles dans l'enseignement élémentaire français, in *Revue française de sociologie de l'éducation*. Numéro spécial.
- Cornaton, M. (1975). *Analyse critique de la non-directivité*, Toulouse, Editions Privat.
- Debesse, M. (1979). *Psychologie de l'enfant, de la naissance à l'adolescence*, 15^e édition, Paris, Editions Bourrellet, Librairie Armand Colin.
- Deloncle, J. (1972). *Orientations actuelles de la psychopédagogie*, Toulouse, Editions Privat.
- Doise, W. et Mugny, G. (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif*, Paris, A. Colin.
- Ferry, G. (1980). *La pratique du travail en groupe*, Paris, DUNOD.
- Gergen, K. J. et Gergen, M. M. (1984). *Psychologie sociale*, traduit par JUTRASSylvie, CHAMPAGNE Claude, HAMEL Claude, Montréal,
- Golse, B. (1985-1992). « Le développement affectif : Sigmund Freud » in *Le développement affectif et intellectuel de l'enfant*, sous la direction de Bernard GOLSE, MASSON, coll. Médecine et Psychothérapie.
- Hazan, E. (1967). *Condensés des écrivains pédagogiques de SOCRATE à FREINET*, Paris VI^e, Fernand Nathan.
- Koudou, K. R. (1990). *Pratiques Éducatives et Développement moral ; une étude psychogénétique et différentielle de l'appropriation des valeurs et de l'estime de soi chez l'enfant et l'adolescent Ivoiriens de 6 à 16 ans*, Thèse d'État, Université de Toulouse-Le Mirail.
- Koudou, K. R. (1999). *Éléments de psychologie de l'adolescent, pour mieux éduquer nos adolescents*, Abidjan, P.U.C.I.
- Koudou, O. (2002). *Le comportement délinquant de l'adolescent ivoirien : développement, facteurs et prévention*, Thèse d'État, Université Lumière Lyon2, récupérée de <http://www.theses.univ-lyon2.fr/>
- Lautrey, J. (1980). *Classe sociale, milieu familial, intelligence*, Paris, P.U.F.
- Le Gall, A. (1969). *Caractérologie des enfants et des adolescents*, 7^e édition, Paris, P.U.F.
- Maisonneuve, J. (1997). *La dynamique des groupes*, Paris, P.U.F., 12^e édition.
- Meirieu, P. (mai, 2004). Outils pour apprendre en groupe, in *la revue française CAHIER PÉDAGOGIQUE*, n° 424, « Le travail en groupe ».
- Moreno, J. L. (1965). *Psychothérapie de groupe et psychodrame*, Paris, P.U.F.
- Mugny, G. et Carugati, F. (1991). « Théorie du conflit sociocognitif », in MUGNY G., *Psychologie social du développement cognitif*, Berne, Peter Lang.

- Murray, H. A., MD et AL. (1950), *Manuel du Thematic Aperception Test (T.A.T.)*, Centre de Psychologie Appliquée, Paris, Cedex.
 - Pages, M. (1968) *.La vie affective des groupes, esquisse d'une théorie de la relation humaine*, Paris, Dunod.
 - Perret-Clermont, A. N. (1979). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Berne, Peter Lang.
 - Pervin, A. L. et John, P. O. (2005). *La personnalité, de la théorie à la recherche*, adaptation française Louise NADEAU, Didier ACIER et Dave MIRANDA, Paris, De Boeck Université.
 - Rogers, R. C. (1983). *Les groupes de rencontre*, traduction de Daniel Le BON, Paris, Bordas.
 - Spitz, R. A. (1968). *De la naissance à la parole*, Paris, P.U.F.
 - Tapé, G. (1994). *L'intelligence en Afrique*, Paris, l'harmattan.
 - Vannier, A. (1996). « La découverte freudienne » in *Eléments d'introduction à la Psychanalyse*, Paris, Nathan Université, coll. « 128 ».
 - Vannier, A. (1996). « Le mouvement psychanalytique » in *Éléments d'introduction à la Psychanalyse*, Paris, Nathan Université, coll. « 128 ».
 - Vergnaud, G. (2000). *Lev VYGOTSKY, pédagogue et penseur de notre temps*, in collection « PORTRAITS D'ÉDUCATEURS », n° 35, Edition n° 01, Paris, Hachette livre.
 - Vygotski, L. S. (1998). *Pensée et langage*, traduit par Françoise SEVE, Paris, La Dispute, 3^e édition.
- documents/lyon2/2002/koudou_o./info

Études vivantes.

ANNEXE

Tableau n° 1: Indicateurs de la tutelle parentale dominante de l'élève K.M.

INDICATEURS Activités sociocognitives		TUTELLE PARENTALE	
		Activités individuelles	
1	Mettre la table ou ramasser les assiettes après le repas ou laver les assiettes à la maison.	En groupe avec les frères et les sœurs. <input type="checkbox"/>	Individuellement, on se partage les rôles. <input checked="" type="checkbox"/>
2	Balayer sa chambre.	En groupe avec les frères et les sœurs. <input type="checkbox"/>	Individuellement, on se partage les rôles. <input checked="" type="checkbox"/>
3	Nettoyer le salon.	En groupe avec les frères et les sœurs. <input checked="" type="checkbox"/>	Individuellement, on se partage les rôles. <input type="checkbox"/>
4	Etudier à la maison.	Les frères et les sœurs aident. <input type="checkbox"/>	L'aide des frères est vue comme un bavardage. <input checked="" type="checkbox"/>
5	Emettre des énonciations langagières.	Causerie facile entre les enfants et les parents. <input checked="" type="checkbox"/>	Causerie difficile en présence des parents. <input type="checkbox"/>
6	Etre en contact avec ses amis.	Compagnie régulière avec les amis. <input checked="" type="checkbox"/>	Compagnie avec les amis interdite. <input type="checkbox"/>
7	Participer à des activités communautaires.	Les parents donnent leur accord. <input checked="" type="checkbox"/>	Les parents s'opposent. <input type="checkbox"/>
FRÉQUENCE TOTALE : f		...4 / 7	...3 / 7
TUTELLE PARENTALE DOMINANTE : f ≥ 4 / 7		X	...

Source : enquête de terrain.