

## **La collaboration interculturelle des enseignants : « Pour l'émergence d'une richesse inexploitée »**

**Eugène GOURPIL**

*ISPEF- Université Lumière Lyon 2 /  
Erté 23 boulevard république 97300 Cayenne – Guyane  
email : e.gourpil@wanadoo.fr*

---

**RESUME :**

*Cet article s'inscrit dans le cadre de la recherche sur la formation des enseignants pour une école inclusive, dans le contexte pluriculturel de la Guyane. Ce contexte est décrit comme source de richesse par son potentiel de création, de ressources, d'ouverture et d'évolution identitaire, conséquence de la dynamique interculturelle. L'objectif de notre étude est de vérifier que les enseignants ont conscience de cette richesse et savent comment se l'approprier pour enrichir leurs pratiques pédagogiques. Dans une démarche exploratoire et interactionniste, nous avons mené avec deux groupes d'enseignants, une expérimentation de collaboration interculturelle en équipe éducative. Cette étude fait ressortir que cette richesse interculturelle, quoique appréhendée par la majorité des acteurs, n'a pas fait l'objet d'appropriation en raison des conflits interculturels antérieurs et de leur mauvaise gestion dans le cadre de la collaboration directe des acteurs.*

**MOTS CLES :** *interculturel, activité, collaboration, interaction, enseignement.*

---

### **1. Problématique**

La Guyane au regard de sa diversité socioculturelle est couramment définie comme une région riche. Cependant, cette pluriethnicité, selon certains chercheurs, génère des difficultés d'intégration dans l'univers de l'école (Henry-Lorcerie, 1983 ; Ouellet, 1991 ; Lee-Nowacki, 2006). En effet, l'hétérogénéité des classes et la surreprésentation des élèves natifs ou issus de familles migrantes, dans les classes d'insertion ou d'adaptation (MEN, 2003) confrontent les enseignants à un défi auquel ils sont généralement mal préparés (Ouellet, 1991 ; Lee-Nowacki, 2006). Certains auteurs recommandent et plaident pour l'intégration d'une éducation interculturelle dans ces situations et une réforme de la pédagogie traditionnelle, pour débusquer l'étrangeté de l'école et rompre avec les mécanismes générateurs de l'inégalité devant l'école (Henry-Lorcerie, 1983 ; Cohen, 1994 ; Ouellet, 1991). De plus, les enseignants, face aux difficultés relatives à l'hétérogénéité des classes persistent à travailler seuls. En bref, la mise en commun de la diversité culturelle dans l'élaboration d'une approche pédagogique spécifique à cette région pluriculturelle n'est pas à l'ordre du jour. Dans le cadre d'une recherche plus générale sur les compétences des enseignants pour une éducation interculturelle basée sur le travail collaboratif, nous avons voulu dans un premier temps, observer le comportement des enseignants face à la collaboration interculturelle. Les enseignants parviennent-ils à gérer la dynamique interculturelle en situation de travail collaboratif ? Sont-ils motivés pour travailler en équipe interculturelle ? D'une manière plus spécifique, sont-ils capables de s'approprier cette « richesse » qu'est la dynamique interculturelle pour augmenter leur compétence et étendre leur pratique pédagogique ?

Cette étude est nécessaire pour appréhender les difficultés des enseignants à collaborer en équipe éducative interculturelle. Elle devrait aboutir à quelques prescriptions pour les ressources ou contenus de la formation des enseignants au travail collaboratif interculturel.

### **2. Cadre conceptuel**

La présente recherche se situe à la confluence de plusieurs approches théoriques du fait qu'elle s'intéresse à l'enseignant dans ses dimensions psychologique, sociale et culturelle. Cependant, nous ne retiendrons comme cadre de travail que les dimensions socioconstructiviste et interculturelle, avec les aspects suivants :

- Les individus en relation interculturelle
- La réalité de la collaboration dans la réalisation d'une activité en contexte interculturel.

Sans nécessairement entrer dans la polysémie des termes se rapportant aux approches culturelles, nous voulons observer l'influence des cultures en jeu ici, en Guyane, dans la collaboration.

### **2.1 L'interaction interculturelle**

Le travail collaboratif tel qu'envisagé dans notre problématique se rattache premièrement à une vision socioconstructiviste du développement des connaissances. C'est donc dans les travaux de « l'école Suisse » du socioconstructivisme (Doise, 1991 ; Perret-Clermont 1996) que nous puiserons nos premières inspirations. Cette approche nous paraît pertinente pour notre étude, en raison du caractère conscient qu'elle attribue au « conflit sociocognitif ». En effet, la conscience de la divergence de point de vue, permet de mieux cerner sa propre vision et ses limites (Ouellet, 1991). Le conflit sociocognitif occupe donc une place centrale dans notre dispositif où nous considérons, qu'en plus des facteurs cognitifs et sociaux qui interagissent, la conscience de la différence entre les acteurs devrait conduire à une construction cognitive plus élaborée. Par ailleurs, c'est par le biais du conflit sociocognitif et de la différence culturelle que les acteurs devront mettre en œuvre un processus de négociation au cours duquel chacun sera amené à présenter ses arguments et à les justifier. C'est dans ce contexte « maîtrisé » de la différence culturelle, assimilable à l'environnement social de la Guyane, que nous souhaitons observer les acteurs dans leur gestion de la dynamique interculturelle. La contrainte générée par la dynamique interculturelle est une ressource pour l'activité par l'apport individuel (psychologique et historico-culturel) et collectif (interculturel résultant). La gestion de la dynamique interculturelle passe ainsi par l'identification des contraintes propres à un cadre interculturel « imposé », la compréhension du phénomène, son impact sur l'activité et le développement des compétences. Cette dynamique interculturelle donne lieu à des modalités d'interactions et d'actions qui se construisent sur des règles établies par la communauté du groupe collaborant. Ces hypothèses de travail s'appuient sur le postulat que les acteurs, du fait de leur vécu au quotidien dans un environnement « multiculturel » ont développé des compétences en communication interculturelle.

### **2.2 La collaboration dans la réalisation d'une activité**

L'approche par activité nous fournit un cadre conceptuel intéressant pour analyser la représentation que se font les acteurs de la dynamique interculturelle. Elle nous permet d'observer le mode d'appropriation de cette dynamique par ces acteurs dans un processus de schème d'utilisation (Rabardel, 1995 ; Blandin, 1997). En effet, la différence culturelle est génératrice de richesse, de force créatrice, en bref de dynamique interculturelle qu'il convient d'apprivoiser. La contrainte générée par la dynamique interculturelle rend consciente la différence et oblige l'acteur à traiter cette différence pour faire aboutir l'activité. C'est dans le cadre des activités de production commune proposées que les acteurs devront négocier des représentations partagées sur la manière d'utiliser la dynamique interculturelle dans un processus d'instrumentation (Blandin, 1997). C'est bien la présence ou pas d'instrumentation de cet outil symbolique au service de l'activité proposée que nous voulons observer.

### **3. Méthodologie**

Notre approche est interactionniste et qualitative. Elle tend à décrire des phénomènes observables que sont les attitudes des enseignants de cultures différentes en interaction. La recherche que nous avons menée s'appuie en grande partie sur l'observation et donne lieu dans une moindre mesure à des interprétations et prescriptions. La finalité étant de définir certains des préalables à la collaboration en petit groupe interculturel. Nous avons donc prévu trois dimensions à notre démarche. Premièrement l'observation des enseignants dans un contexte de collaboration interculturelle en petit groupe de quatre à cinq acteurs (donnés audio-vidéo V1 et V2). En second lieu, des enquêtes et entrevues en interaction avec les acteurs pour vérifier notre compréhension des données recueillies (Questionnaire semi-dirigé écrit et entrevues audio-vidéo V1 à V18). Le but étant de s'assurer par recoupement de la valeur des indices apportés par la première dimension de notre démarche. Enfin, une analyse et interprétation des données, donnant lieu à des propositions de prescriptions pour la préparation des enseignants à la collaboration interculturelle. Nous avons mené cette expérimentation avec six groupes de quatre à cinq enseignants ou éducateurs volontaires dans le cadre de leur formation continue en Master1 FLE ou de Sciences de l'éducation et ingénierie de l'insertion (Master1 SED). Ces acteurs ont une première expérience de l'enseignement et vivent depuis plus d'un an sur le territoire de la Guyane. Le choix des enseignants pour leur répartition dans les groupes reposait sur des critères de langue, de culture et de possibilité d'accès à internet (utile pour la réalisation de l'activité). Les acteurs se définissent comme ayant les cultures des régions suivantes : France, créole de la Guyane, créole de la Martinique, Nigéria, Cuba, Sainte-Lucie, Brésil, Corne de Djibouti, Haïti, Angola et Indien.

#### **3.1 Les activités proposées**

Les activités proposées portaient sur des situations problèmes comprenant plusieurs rubriques. Une description de la situation problème informant sur la finalité de l'activité, suivie d'un texte expositif introduisant son contexte général. Les rubriques consignes, travail attendu et critères d'évaluation apportant pour leur part des informations sur l'organisation souhaitée, la structure de l'activité et les productions à fournir, ainsi que les repères permettant d'identifier ces dimensions importantes. La finalité de l'activité pour le Master FLE était la réalisation d'un des modules d'apprentissage du français langue étrangère (dispositif de 2 heures), d'une formation globale à l'attention des migrants de la Guyane et accessible en ligne. La finalité pour le Master SED était l'élaboration d'un site d'accueil et d'orientation des jeunes dans le cadre de l'insertion. Ces deux activités se sont réalisées sur une période de quatre vingt dix jours réparties en plusieurs étapes de productions et s'appuyaient sur des ressources que nous avons mises à la disposition des acteurs. Ils pouvaient entre autre s'appuyer sur des compétences en utilisation des TICE développées dans des séquences d'apprentissage précédent.

## La collaboration interculturelle des enseignants : 5

### 3.2 Les données

Nous avons obtenu plusieurs types de données réparties en trois catégories. La première correspond à deux séquences audio-vidéo de collaboration en groupe où les acteurs sont observés dans le cadre de leur collaboration interculturelle. La seconde est composée de dix huit séquences audio-vidéo d'entrevues semi-dirigées, basées sur onze items traitant du travail en équipe, de l'auto-évaluation et des aspects culturels. Enfin, la troisième catégorie est constituée de vingt-trois réponses au questionnaire écrit portant sur huit items relatifs aux représentations que les acteurs se font de leurs pairs et de leur groupe interculturel de travail collaboratif.

Les séquences audio-vidéo des entrevues (V1 à V18) portaient sur les items suivants :

1. Comment travailler dans le cadre de votre activité professionnelle (en individuel ou en équipe) ?
2. Avez-vous déjà eu une expérience de travail collaboratif en tant qu'étudiant ou écolier ? si oui, racontez brièvement cette expérience.
3. Comment définiriez-vous cette activité collaborative : très enrichissante / moyennement enrichissante / sans intérêt ? Pour quelle(s) raison(s) ?
4. Pouvez-vous me décrire brièvement votre enfance et le milieu dans lequel vous avez évolué ?
5. Ces éléments de la question précédente ont-ils eu une influence sur votre façon d'apprendre ?
6. Comment vous évaluez-vous par rapport à votre spécialisation ?
7. Dans quelle position vous situez-vous dans votre groupe du point de vue des compétences ?
8. Avez-vous identifié des situations où un groupe culturel se met en position de supériorité ? si oui, donnez un exemple.
9. Quand un groupe culturel adopte une position de supériorité, que ressentez-vous ? pourquoi ?
10. Avez-vous identifié des situations où un groupe culturel se met en position d'infériorité ? si oui, donnez un exemple.
11. Quand un groupe culturel adopte une position d'infériorité, que ressentez-vous ? pourquoi ?

#### *Questionnaire 1 : Entrevue*

Pourriez-vous répondre à ces quelques questions ? Ces informations sont strictement confidentielles et anonymes.

Nom :                      Prénom :    Discipline :

Culture dominante (Père, Mère, vous) :

Depuis quand êtes-vous en Guyane ?

- 1) Décrivez les autres étudiants de votre groupe (comportement, compétences, motivation, etc.).
- 2) Aimerez-vous avoir une activité extra-universitaire avec votre groupe de travail ?  
Si oui lequel et pourquoi ?  
Si non pourquoi ?
- 3) Avec qui aimez-vous (ou aimeriez-vous) travailler ? Pourquoi ?

Le questionnaire écrit portait sur les points suivants :

*Questionnaire 2 : réponse écrite*

#### **4. Analyse des données**

Au cours de cette analyse, nous avons voulu retenir que les dimensions émergentes et significatives pour la collaboration interculturelle.

##### **4.1. Contexte général de collecte des données.**

Au début de l'activité, la consigne a été donnée de se constituer en équipe librement avec l'exigence d'une hétérogénéité culturelle. Cette exigence a posé problème dès le départ dans les deux groupes Master FLE (groupe A) et SED (groupe B). Il a été nécessaire de donner des explications et de négocier pour la faire accepter. Le « groupe A » a été décomposé en quatre sous-groupes (GLEM, GABT, DCJN, BBFM) et le « groupe B » en 3 sous-groupes (JMJFP, GGLJ, MHWT). Cette étude s'est menée alors qu'il y avait déjà des conflits internes existants dans les groupes. Dans le groupe B, un conflit de leadership suite aux élections des délégués de la promotion. Dans le groupe A, le conflit avait une base culturelle. De plus, ces deux groupes ont été confrontés à de grandes difficultés d'auto-organisation pour la réalisation de l'activité. En effet, certains membres ne possédaient pas d'ordinateur à la maison, ou de connexion Internet, permettant une éventuelle collaboration à distance. En revanche, ces groupes se retrouvaient dans le cadre de leur formation quasiment tous les soirs à l'université. Cette activité a donné lieu à une réussite de point de vue de la production d'une équipe qu'il convient d'analyser.

##### **4.2 Une réussite relative**

L'ensemble des groupes sauf le groupe « JMJFP » a interrompu le travail collaboratif avant la fin prévue de l'activité. On pouvait s'attendre à ce que les différents membres des différentes équipes s'associent consciemment pour réaliser l'activité (« formation linguistique pour les migrants » ou « dispositifs d'orientation en vue de l'insertion des jeunes ») qui manifestement s'insère dans le contexte interculturel de la Guyane. En outre, ces activités nécessitaient des compétences qui dépassaient les capacités d'un individu seul dans les délais impartis à l'activité. Ainsi, l'équipe « JMJFP » qui est restée unie jusqu'à la fin de l'activité prend l'apparence d'un exploit, compte tenu de la situation d'échec généralisée. Cependant, on a pu observer que cette équipe est restée « soudée » en raison de l'acceptation unanime des acteurs du leadership de monsieur « B », l'un des favoris lors des élections des délégués. Par ailleurs, cette équipe travaillait dans un esprit de compétition en réaction au conflit de leadership opposant deux clans.

En effet, ce sous-groupe présentait de nombreux symptômes similaires à ceux qui accompagnaient la dissolution des autres équipes (propos incisifs et critiques entre membres, attaques à l'encontre de l'enseignant, rupture de la communication et arrêt de la collaboration). Mais le travail incessant du leader du groupe visant à motiver les membres pour aboutir à une réussite coûte que coûte a bien porté ses fruits. Quelques propos permettent de mieux comprendre les motivations de l'équipe :

## La collaboration interculturelle des enseignants : 7

*Monsieur B : « Nous n'allons pas offrir la joie de notre échec à X, nous devons réussir cette activité ».*

*« Nous allons leur faire voir que contrairement à eux nous sommes solidaires »*

*Madame M : « j'espère que ceux qui n'ont pas respecté les consignes de collaboration (sous-entendu X) vont être sanctionnés »*

Cette équipe a réalisé un travail de qualité et ces acteurs témoignent s'être enrichis intellectuellement au regard de la qualité de leur production (site Web pour l'insertion et l'orientation des jeunes). Ils affirment n'avoir pas imaginé un seul instant au début de l'activité, atteindre un tel niveau de production. En outre deux des acteurs confessent avoir surmonté des appréhensions basées sur des représentations non justifiées qu'ils se faisaient de certains de leurs co-équipiers. Ils en sont fiers et disent en avoir été enrichis personnellement. Cependant, nous notons qu'en dehors de ce challenge extérieur et étranger à l'activité (compétition entre clans, une variable non systématique et résultante d'une situation antérieure non maîtrisée), ce travail collaboratif aboutirait probablement au même échec. Cette prouesse de collaboration interculturelle ne relève donc pas comme nous l'aurions souhaité d'une volonté de co-construire, mais relève de la résistance à un élément extérieur à l'équipe. Cette attitude de résistance n'étant pas attendue dans le format de l'activité proposée et ne relevant pas d'une situation conjecturée dans le contexte normal de collaboration entre enseignants, nous faisons le choix de relativiser l'efficacité de cette variable (tout au moins dans le cadre de cet article) de notre analyse. De plus, les travaux sur la coopération dans un contexte de compétition montrent que les relations inter-groupales se dégradent en dépit de l'apparente unité intra-groupe (A. Baudrit, 2005). Notre démarche étant de rechercher la voie de la co-construction tant bien dans les équipes que dans le groupe, nous souhaitons relativiser le succès de l'équipe « JMJFP » et envisager plus précisément la question de l'échec, qui a été significative dans cette collaboration interculturelle spontanée dans deux groupes étudiés (A et B). En dehors de cette particularité de l'équipe « JMJFP », ce sont les relations que les acteurs entretiennent avec la dynamique interculturelle qui interpellent.

### 4.3 Une activité « inter-culturelle »

Nous avons voulu relever les représentations des acteurs sur le travail collaboratif effectué. En nous appuyant sur les séquences d'entretien vidéo, les réponses au questionnaire écrit et les séquences vidéo des interactions, nous avons traduit dans le tableau suivant la conscience que les acteurs avaient de la dimension interculturelle du travail collaboratif, et de leurs appréciations.

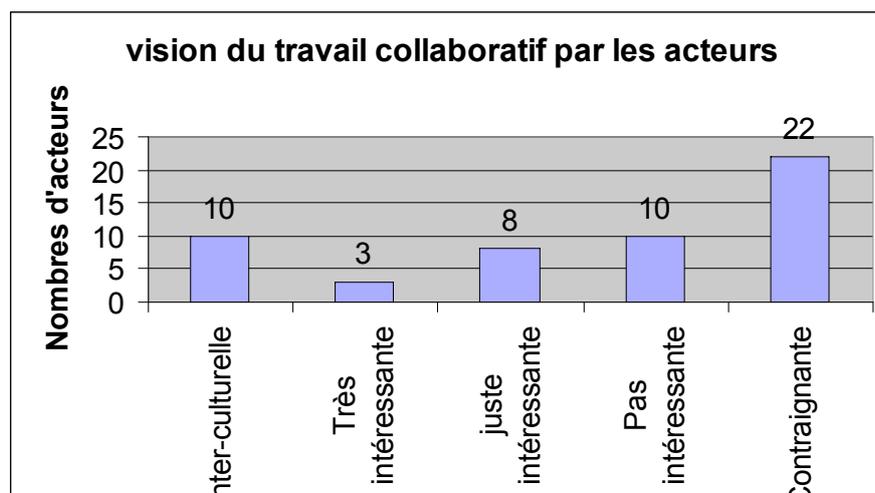


Tableau 1 : division du travail collaboratif

*Tableau 1 : vision du travail collaboratif par les acteurs*

Contrairement à ce que l'on pourrait attendre de ce tableau compte tenu des réactions massives en début d'activité contre la collaboration interculturelle imposée, plus de la moitié des acteurs dit n'avoir pas relevé l'influence de la culture dans l'activité ou dans son échec. Encore plus surprenant, même dans le « groupe A » où le conflit avait pour base un problème culturel manifeste entre les métropolitains et les autres cultures en jeu dans le groupe, certains y ont vu un problème de personnalités. Les propos suivants permettent de resituer le problème :

- Madame F : *on entend par exemple : « on a déjà vu cela, surtout en Guyane » et petit rire ironique à la fin. Je suis tempérée, je me retiens, mais je n'en pense pas moins.*
- Propos de plusieurs acteurs de ce groupe, toutes cultures confondues : *« Dans ce groupe, il y a une scission qui s'est produite entre les métropolitains et les autres ».*
- Madame F : *Ces personnes se sont permises de faire des réflexions négatives sur les élèves qu'elles avaient en charge (les natifs) : « les petits haïtiens sont comme ci, les petits guyanais sont comme cela. » La manière dont elles voyaient les natifs, nous a permis de nous faire une opinion sur elles ».*
- Madame MM : *« C'est hypocrite comme relation. J'estime que lorsqu'on arrive dans un pays qu'on ne connaît pas, on apprend à connaître les gens, à écouter, on ne dit pas des choses qui peuvent blesser, qui touchent notre culture : par exemple sur le carnaval ».*

Pour ne pas conclure nous rapportons ici la réponse de Madame G à la question numéro huit relative à l'influence de la culture dans les résultats de l'activité :

- Madame G : *« la culture oui, mais pas seulement : il est intéressant de constater que les groupes n'ont pas été constitués par affinités, ce qui induit les résultats constatés..... »*

## La collaboration interculturelle des enseignants : 9

*Il ne faut pas chercher des excuses culturelles au manque d'investissement et de travail à moins que les mots « réussite », « temps de travail » ou « projet personnel » ne soient pas les mêmes pour les Européens et les Créoles, car en fait, c'est bien de ces deux communautés dont il s'agit ici. »*

Nous pouvons sans prendre de risques, affirmer qu'il y a bien un problème de représentations culturelles dans le « groupe A ». Comme on peut le constater dans ces précédentes déclarations, ce sont principalement les raisonnements empreints d'ethnocentrisme qui débouchent sur les confusions les plus notables entre les cultures (Carmel Camilleri, 1989). (*Notons que dans la représentation des « créoles » de Madame G, il faut inclure les acteurs métis, les créoles, les amérindiens, les africains et les brésiliens.*) En outre, lorsque le « problème » relevant de la différence culturelle a été identifié par les acteurs, il semble bénéficier de circonstances atténuantes historico-culturelles. En effet, du point de vue des créoles, les métropolitains bénéficieraient d'une circonstance atténuante à leur attitude ethnocentriste au-delà de leur propre personne ; elle ferait partie de leur patrimoine colonialiste. Cette forme de fatalité évoquée entraîna une déception moindre pour les créoles. Cependant, pour les métropolitains, l'explication se situerait de même, au niveau de l'histoire des créoles, de leur deuil du passé d'esclave non terminé. En revanche, dans le « groupe B », la vision du contexte interculturel de l'activité n'ayant été que deux fois mentionnées, les difficultés apparues au cours de l'activité ont stigmatisé les personnalités des acteurs, rendant ainsi la déception plus amère (absence de prétexte en dehors d'eux même). Alors que l'influence de la culture n'a pas été directement mise en cause par les acteurs dans les résultats de l'activité, quels sont les facteurs qui ont été présents ?

### **4.4 Une contrainte énorme.**

La majeure partie des acteurs a relevé le caractère contraignant de l'activité. Parmi ces contraintes nous pouvons citer celles mentionnées le plus souvent : l'absence de méthode d'organisation, la nécessité constante de faire des concessions, les difficultés à exposer son point de vue sans vexer l'autre, l'obligation de supporter les motivations diverses et variées dans la réalisation de l'activité, les difficultés à décomposer la tâche en actions et opérations et les difficultés à structurer le travail attendu.

Alors que la plupart des participants avaient une première expérience du travail collaboratif, celle-ci ne reposait pas nécessairement sur des situations problèmes comme dans le cadre de cette étude. Ainsi, dans les contraintes susmentionnées, nous relevons principalement un problème de méthodologie et des difficultés à collaborer (*difficultés relationnelles et de structuration de l'activité*). Tout au moins, nous ne relèverions au nombre de ceux-ci que les énonciations deux, trois et quatre qui pourraient être des inférences de la question interculturelle. Ainsi, il apparaît ici que les participants n'ont pas conscience de l'implication des cultures en jeu et des « habiletés interculturelles » nécessaires à un travail collaboratif interculturel efficient (Ouellet, 1991). En effet, du point de vue des acteurs, il y a eu

principalement un problème de personnalité, ce qui expliquerait la solution envisagée : la constitution des équipes par affinité.

#### 4.5 Pourquoi par affinité ?

Nous avons souhaité relever par ailleurs la volonté ou les recommandations des acteurs sur la constitution éventuelle de futurs groupes de travail collaboratif. Le tableau ci-dessous rend compte de leurs attentes.

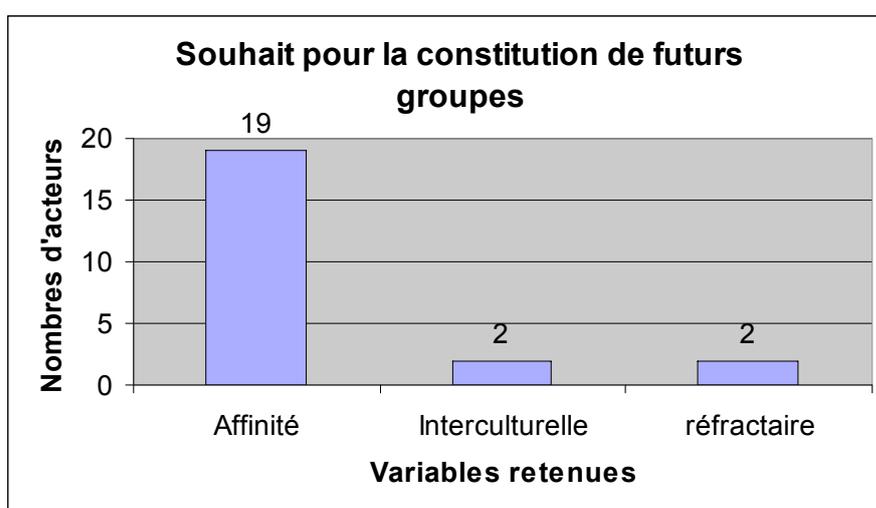


Tableau 2 : La volonté des acteurs pour la constitution éventuelle de futurs groupes

L'histogramme précédent laisse apparaître la faible motivation des acteurs pour la pratique future du travail collaboratif interculturel. L'intérêt de la collaboration interculturelle entre le début et la fin de l'activité est demeuré au même niveau. Si les acteurs ne reconnaissent pas ou n'avouent pas l'influence de la culture dans l'activité, il n'en demeure pas moins que seulement 2/23 ont émis le souhait de renouveler une activité de collaboration interculturelle. Par ailleurs, 19/23 ont souhaité que les équipes futures (s'ils doivent y participer) soient constituées plutôt par affinité. Compte tenu de la situation finale de schisme entre les métropolitains et les autres cultures en jeu (d'apparence créole) dans le groupe A, on peut s'imaginer que les acteurs entendent par « affinité », le même groupe socioculturel.

#### 5. Conclusion

La collaboration a été quasiment problématique pour tous les groupes, qu'il y ait de grandes différences culturelles ou pas. Sur huit groupes, un seul est resté « soudé » jusqu'à la fin de l'activité dans un esprit de compétition. Par contre, on pouvait s'attendre à une intensité de raisonnement faisant suite aux multiples échanges interculturels, d'acteurs vivant en Guyane et participant à sa pluriculturalité. En effet, on peut s'imaginer que des acteurs sociaux implantés au « Centre de

## La collaboration interculturelle des enseignants : 11

l'interculturalité », qu'est l'école, aurait pu spontanément collaborer dans un tel contexte. Au contraire, il semble que les problèmes de gestion de la dynamique de groupe se regroupent sous la question de l'identité culturelle lorsqu'une différence culturelle manifeste est en jeu. En effet les problèmes de gestion de l'activité ont stigmatisé et renforcé le sentiment d'appartenance culturelle sans que ce dernier ne soit ouvertement mentionné. De plus, à la fin de l'activité collaborative le « groupe A » était divisé en deux catégories, les « non-blancs » (métis, créoles, amérindiens, africains et brésiliens) d'un côté et les blancs de l'autre. Cependant, fait paradoxal, moins de la moitié des membres des deux groupes a admis l'influence de la culture dans leurs difficultés. Alors on peut se demander si l'« affinité » suggérée par les acteurs pour les futurs groupes ne correspond pas à une recherche d'homogénéité qui ne serait qu'imaginaire et basée sur des critères physiologiques, sociaux et d'éducation. Si l'interculturalité est vraiment une richesse, les moyens et les outils utiles pour se l'appropriier ne sont pas clairement définis. Avant de faire de l'interculturalité un instrument au service du développement des compétences des enseignants pour l'enrichissement de leurs pratiques pédagogiques, il faudrait faire en sorte que les représentations initiales n'entravent pas la collaboration spontanée. Il conviendrait donc d'envisager quelques modules de formation pour améliorer les habiletés interculturelles des enseignants :

- la formation au travail collaboratif basé sur des situations-problèmes
- la découverte des cultures de la Guyane y compris celle des participants (éclairer l'ethnocentrisme).
- initiation à la psychologie interculturelle : effets et fonctions de la culture.

### Bibliographie

- Abdallah-Preteceille, M. et Thomas, A., (1995), Collectif, *Relations et apprentissages interculturels*, Armand Colin, Paris.
- Abdallah-Preteceille, M. (1996), *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, PUF
- (1999), *L'éducation interculturelle*, Paris, PUF
- Baudrit, Alain (2000) « Le tutorat interculturel : une formule propice à la transmission des savoirs ? », in *VEI Enjeux*, n°120, 138-148.
- Baudrit, A. (2005), *L'apprentissage coopératif, Origines et évolutions d'une méthode pédagogiques*. PED, De Boeck.
- Brassac, C., Grégori, N. (2003), Une étude clinique de la conception collaborative : la conception d'un artefact, in *Le Travail Humain*, tome 66, 2, 101-127. [fichier.pdf](#)
- Brassac, C. (2003). Lev, Ignace, Jérôme et les autres... . Vers une perspective constructiviste en psychologie interactionniste, in *Technologies, Idéologies et Pratiques : revue d'anthropologie des connaissances* Vol. XV n°1, 195-214. [fichier.pdf](#)
- Bruner, J.S., (1983a), Le rôle des interactions de tutelle dans la résolution de Problèmes, in *Le développement de l'enfant savoir faire savoir dire*. Paris : PUF. pp261-280.

- Camilleri, C. (dir.) (1989) *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, Paris, L'Harmattan.
- Cohen, E.,  
(1993) La formation des enseignants : pour une approche interculturelle, dans *La pluralité culturelle dans les systèmes éducatifs européens en 1993 - Actes du colloque de Nancy - janvier 1992*
- (1994) *Le Travail de groupe. Stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*, Montréal, La Chenelière-McGraw Hill.
- De Vecchi, G. et Carmona-Magnaldi, N. (2002) Faire vivre de véritables situations-problèmes. Profession enseignant, Hachette.
- Dinello, R. & Perret-Clermont, A. N. (Eds.) (1987). Psychopédagogie interculturelle.
- Doise, W., Deschamps, J.C., Mugny, G, (1991) Le conflit socio-cognitif, Armand Colin, Paris,
- Engeström, Y (1987) Learning by expanding : an Activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki :Orienta-Konsultit Oy.
- Grenand, F., Renault-Lescure, O. (1988) *Pour un nouvel enseignement en pays amérindien. Approche culturelle et linguistique*, Cayenne, CASNAV de la Guyane
- Henry-Lorcerie, F., « Education interculturelle et changement institutionnel : L'expérience française », dans Ouellet, 1988, p.223-270.
- Lee-Nowacki S. (2005) « Approche interculturelle de l'enseignement et de l'apprentissage », Séminaire de l'ERTé, Cayenne, 19& 20 octobre 2005
- Léontiev, A. (1975/1984). *Activité, conscience, personnalité, traduction française*, Moscou : Editions du progrès.
- Ouellet F. (2000), Quelle formation interculturelle en éducation ? , dans DASEN (P.) et PERREGAUX (C.) (2000) Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ? , *Raisons éducatives*, n° 3, 2000/1-2, Bruxelles, De Boeck Université, p. 243-260.
- Ouellet, F. (2002), *Les Défis du pluralisme en éducation. Essais sur la formation interculturelle*, Sainte-Foy, Presses de l'université Laval-Paris, L'Harmattan.
- Perret-Clermont, A.-N. (1996). La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale.
- Troader, B.,  
(1999) *Psychologie Culturelle Du Développement*, Editeur : Armand Colin,  
(2003). Point de vue sur l'interculturel : les schèmes d'un psychologue du développement cognitif. *Bulletin de Psychologie*, 56 (1), 463, 3-21.
- Clot, Y. (dir), (2002) *Avec Vigotski, suivit d'une note de leontiev sur un séminaire de Vigotski, deuxième édition augmentée*, La dispute