

Université Paris Ouest-Nanterre La Défense
Ecole Doctorale *Connaissance, langage, Modélisation*
200 Avenue de la République
92001 Nanterre cedex

Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation présentée par
Anishta GUNESSEE

ACCOMPAGNEMENT ÉDUCATIF PARENTAL,
ADAPTATION SOCIO-AFFECTIVE
ET COMPÉTENCES SCOLAIRES
DE L'ENFANT EN GRANDE SECTION DE MATERNELLE

Sous la direction de Gèneviève BERGONNIER-DUPUY,
(Professeure des universités, Université Paris Ouest-Nanterre La Défense)

Membres du jury :

Ania BEAUMATIN

Professeure des universités, Université de Toulouse Le Mirail

Michel BOUTANQUOI

Maître de conférences HDR et qualification en sciences de l'éducation,

Université de Franche-Comté

Paul DURNING

Professeur des universités émérite,

Université Paris Ouest-Nanterre La Défense

REMERCIEMENTS

Tout d'abord, je dois dire que cette aventure doctorale a commencé parce que je voulais absolument faire de la recherche. Je me suis inscrite sans savoir dans quoi je m'embarquais réellement. La seule chose qui m'intéressait, était sa destination. Je n'avais pas la moindre idée de la durée de ce voyage et de ses escales. C'est au fur à mesure que j'ai pris conscience du dur labeur qu'exigeait ce travail. L'avènement des imprévus m'a obligé à me remettre en question en modifiant ma trajectoire de vie. En même temps, il m'a rendue plus forte. J'ai appris ce que la persévérance et le soutien signifient.

J'adresse mes premiers remerciements à la personne qui y a énormément contribué, notamment ma directrice de thèse, Madame Gèneviève Bergonnier-Dupuy. J'ai vraiment apprécié toutes ces années de travail en sa compagnie, sa patience et sa détermination pour me faire arriver à terme de ce projet. Elle m'a permise de garder le cap, malgré mes doutes et mes craintes.

Je remercie également les membres du jury, Paul Durning, Michel Boutanquoi et Ania Beaumatin, qui ont accepté d'apporter un regard critique sur mon travail. Tous vos commentaires me seront utiles pour avancer dans le domaine de la recherche.

Merci à tous les participants. En premier, aux directeurs et directrices des écoles maternelles pour avoir donné leur accord, ensuite aux enseignants pour avoir accepté de me mettre en relation avec les parents et pour avoir consacré du temps au recueil des données. En deuxième, aux parents de la ville de Kremlin Bicêtre et de l'Häy les Roses pour avoir accepté de livrer des informations sur la manière dont ils éduquent leurs enfants, puis à tous les enfants qui y ont participé. Ces personnes ont été indispensables à la réalisation de ce travail.

J'adresse également mes remerciements au professeur Joseph St Pierre, un excellent statisticien, pour sa précieuse contribution. Ses conseils et ses remarques m'ont été d'une aide précieuse dans l'analyse des résultats.

J'ai une pensée spéciale pour toutes les personnes qui ont marqué, à un moment ou un autre, ce parcours, tout particulièrement à Aurore qui était présente à mes côtés lors des moments difficiles. Par ses encouragements et sa relecture, elle m'a permise d'avancer. Je pense aussi à Frédéric qui, au-delà la distance géographique, a continué à me soutenir. Je pense à tout le temps qu'il a consacré pour la relecture, pour apporter des corrections et des commentaires. A Monique, qui m'a permise de me consacrer une année de plus à la finalisation de la thèse.

Je suis aussi reconnaissante envers les personnes sans qui, rien n'aurait été possible. Ce sont mes parents, Ravin et Hema, ainsi que mes sœurs, Virna et Pranita. Ils ont su être présents tout au long de ces années, à me soutenir. Malgré vos inquiétudes quant à mon avenir, vous avez su me faire confiance et croire en mes capacités. Votre engagement, votre amour et vos valeurs humaines m'ont imprégnée et m'ont forcée à persévérer.

Enfin, la compréhension de Jeeten au moment où j'en avais le plus besoin, m'a donné le courage d'aller jusqu'au bout. Bien que ce voyage a été la mienne, il est devenu indirectement la tienne. Merci à toutes ces personnes qui ont été comme un filet de sécurité, pouvant être appelés à la rescousse quand s'est avérée la nécessité.

RESUME

Depuis quelques années, les parents développent un intérêt grandissant et précoce pour la scolarité de leur enfant dès son jeune âge. Dans une perspective exploratoire, les objectifs de la présente étude consistent à repérer certains processus liés à l'éducation familiale qui favorisent l'adaptation socio-affective et l'intégration scolaire du jeune enfant.

Le recueil de données s'est déroulé en trois phases pendant l'année scolaire 2007-2008. Les participants et les outils d'investigation varient en fonction des étapes. Pour l'étape 1, les parents (N=215) ont rempli un questionnaire sur l'accompagnement éducatif. Lors de l'étape 2, les parents et les enseignants ont complété le questionnaire PSA (version parent *en cours de validation* et version enseignant de Dumas, Lafreniere, Capuano, & Durning, 1997) pour établir le niveau d'adaptation socio-affective des enfants (N=59, 28 garçons et 31 filles). Pour l'étape 3, le Boehm-R (Boehm-R, 1989), une épreuve sur les compétences de base à acquérir en grande section, a permis d'évaluer les compétences scolaires des enfants en fin d'année scolaire (N=53, 24 garçons et 29 filles). La consultation de leur livret d'évaluation a permis d'obtenir des renseignements sur les acquisitions de chaque enfant/élève au cours de l'année scolaire.

Les résultats démontrent une tendance d'homogénéisation de l'accompagnement éducatif paternel et maternel, même si des différences paternelles et maternelles sont constatées en fonction du niveau d'études du parent, du sexe et du rang de l'enfant, ainsi que du nombre d'enfants dans la fratrie.

Par ailleurs, le sexe de l'enfant n'affecte ni son adaptation socio-affective ni ses compétences scolaires. Des liens entre l'affectivité du jeune enfant avec le score au Boehm-R sont constatés, alors que certaines dimensions de l'accompagnement éducatif du père et de la mère ont un impact sur l'adaptation socio-affective ou les compétences scolaires de l'enfant.

Même si nous préconisons une certaine vigilance quant à l'interprétation des résultats de cette étude, cette dernière démontre, d'une part, la combinaison complexe des facteurs individuels et socio-économiques sur les composantes de l'accompagnement éducatif parental et, d'autre part, de l'accompagnement éducatif parental sur le développement socio-affectif et scolaire du jeune enfant.

MOTS CLES : accompagnement éducatif paternel, accompagnement éducatif maternel, adaptation socio-affective, compétences scolaires, enfant de grande section

SUMMARY

Parents have developed an increasing interest for their child's schooling during these past few years. The present study tries to understand family education processes which promote the socio-emotional adaptation and school skills of young children.

Data has been collected during the school year 2007-2008. Participants and investigative tools vary according to the stages of the research. For the first part, parents (N=215) complete a questionnaire about their educational support towards their child. During the second part, parents and teachers complete the PSA questionnaire (parent's version is still in validation and teacher's version developed by Dumas, Lafreniere, Capuano, and Durning, 1997). The socio-emotional adaptation of the child (N=59, 28 boys and 31 girls) was established. For the third part, the children perform the Boehm-R test (Boehm-R, 1989) which evaluates the basic skills that a child must acquired at the end of the kindergarten (N = 53, 24 boys and 29 girls). The consultation of the booklet assessment of each child/young student yielded information on their acquisitions during the school year.

The results show a trend of homogenization of paternal and maternal educational support, although paternal and maternal differences are observed depending on the level of education of the parent, the sex and birth order of the child, as well as on the sibling.

However, the sex of the child does not affect his socio-emotional adjustment or academic skills. Links between the emotions of the young child with the Boehm-R score are established, while some aspects of educational support of the father and mother have an impact on the socio-emotional adjustment and academic skills of the child.

Though vigilance is recommended while interpreting the results of this study, it demonstrates, on one hand, the complex combination of individual and socio-economic components of the parental educational support and, on the other hand, the educational support of parent in socio-emotional development and academics skills of young children.

KEY WORDS: paternal educational support, maternal educational support, socio-emotional adjustment, academic skills, kindergarten children

Table des matières

INTRODUCTION GENERALE.....	1
PARTIE THEORIQUE.....	4
CHAPITRE 1 : ENFANT-ELEVE DE GRANDE SECTION DE MATERNELLE.....	5
1. Ecole maternelle en France.....	6
1.1. Spécificité de l'école maternelle française.....	6
1.2. Grande section de maternelle.....	9
2. Position de l'enfant-élève.....	10
2.1. Adaptation socio-affective.....	11
2.2. Appropriation des compétences scolaires.....	12
2.3. Evaluations des acquis.....	13
3. Relation des parents avec l'école maternelle.....	14
3.1. Évolution de la relation entre la famille et l'école maternelle.....	15
3.2. Définitions du principe de coéducation.....	17
3.3. Dispositifs rattachés au principe de coéducation en école maternelle.....	20
3.4. Effets des dispositifs sur les parents.....	21
4. Enfant-élève et communication parent/enseignant.....	24
CHAPITRE 2 : EDUCATION FAMILIALE ET DEVELOPPEMENT DE L'ENFANT.....	25
1. Champs de recherche en éducation familiale.....	26
1.1. Axe de recherche sur la structure familiale et le développement de l'enfant.....	26
1.2. Processus éducatifs intrafamiliaux.....	27
1.2.1. Représentations et attentes.....	27
1.2.2. Valeurs et principes éducatifs.....	28
1.2.3. Pratiques éducatives.....	29
2. Eduquer dans le contexte familial.....	31
2.1. Travaux pionniers.....	32
2.2. Travaux de Kellerhalls, Montandon et collaborateurs.....	33
2.3. Travaux du CERIS.....	35
2.3.1. Représentations de l'école.....	36
2.3.2. Conduites langagières en milieu social.....	37
2.3.3. Réussite scolaire en milieu pauvre.....	37

2.3.4. <i>Caractéristiques familiales, développement et adaptation scolaire des enfants de 5 à 7 ans</i>	38
3. Cadres d'analyses théoriques en éducation familiale	40
3.1. Modèle des douze besoins.....	41
3.2. Approche systémique.....	43
3.2.1. <i>Modèle écologique de Bronfenbrenner</i>	43
3.2.2. <i>Modèle écosystémique du parentage</i>	44
3.3. Modèles visant un aspect de l'investissement parental.....	46
3.3.1. <i>Modèle de la participation parentale</i>	46
3.3.2. <i>Modèle de l'influence partagée</i>	48
3.3.3. <i>Modèle centré sur les effets dynamiques</i>	50
4. De l'éducation familiale à l'accompagnement parental	52
CHAPITRE 3 : ACCOMPAGNEMENT EDUCATIF PARENTAL, ADAPTATION SOCIO-AFFECTIVE ET COMPETENCES SCOLAIRES DU JEUNE ENFANT-ELEVE	54
1. De l'accompagnement de la scolarité à l'accompagnement éducatif	55
1.1. Accompagnement parental de la scolarité.....	55
1.1.1. <i>Dimensions de l'accompagnement parental de la scolarité</i>	55
1.1.2. <i>Etudes dans le domaine</i>	58
1.1.3. <i>Constat et interrogation</i>	60
1.2. Accompagnement éducatif parental.....	61
1.2.1. <i>Travaux liés aux premiers apprentissages scolaires chez l'enfant</i>	61
1.2.1.1. <i>Connaissances scolaires</i>	62
1.2.1.2. <i>Stimulation intellectuelle</i>	65
1.2.1.3. <i>Réussite scolaire</i>	66
1.2.2. <i>Travaux liés au développement socio-affectif du jeune enfant</i>	67
1.2.2.1. <i>Relations avec autrui</i>	68
1.2.2.2. <i>Autonomie</i>	70
1.2.3. <i>Pratiques éducatives, compétences scolaires et socio-affectives du jeune enfant</i>	71
1.2.4. <i>Travaux liés à la relation famille/école</i>	72
1.2.4.1. <i>Fréquences des rencontres</i>	73
1.2.4.2. <i>Types d'échanges</i>	74

2. Concept d'habilités nécessaires à l'entrée à l'école.....	76
2.1. Origines du concept.....	77
2.2. Recherche dans le domaine.....	78
3. Accompagnement éducatif parental considéré comme une variable intermédiaire....	81
CHAPITRE 4 : ACCOMPAGNEMENT EDUCATIF PARENTAL, CARACTERISTIQUES	
INDIVIDUELLES ET SOCIOECONOMIQUES.....	84
1. Caractéristiques individuelles du parent et de l'enfant.....	85
1.1. Education familiale et sexe du parent.....	85
1.2. Education familiale et sexe de l'enfant.....	87
1.3. Education familiale et rang et nombre d'enfants dans la fratrie.....	90
2. Facteurs socioéconomiques de la famille.....	92
2.1. Education familiale et catégorie socioprofessionnelle du parent.....	93
2.2. Education familiale et niveau d'étude du parent.....	94
3. Effets des caractéristiques individuelles et socioéconomiques sur la communication	
parent/enseignant.....	96
3.1. Caractéristiques individuelles.....	96
3.2. Facteurs socioéconomiques.....	98
4. Y a-t-il une influence des facteurs spécifiques sur l'accompagnement éducatif	
parental ?.....	98
PROBLEMATIQUE.....	99
PARTIE EMPIRIQUE.....	108
INTRODUCTION A LA PARTIE EMPIRIQUE.....	108
CHAPITRE 1 : POPULATION D'ETUDE, VARIABLES ET HYPOTHESES.....	109
VOLET 1	
1. Population d'étude.....	109
2. Rappel des variables.....	109
2.1. Les variables principales.....	109
2.1.1. Les variables indépendantes.....	110
2.1.2. La variable dépendante.....	110
2.2. La variable non-contrôlée.....	111

3. Hypothèses opérationnelles.....	111
---	------------

VOLET 2

4. Population d'étude.....	113
-----------------------------------	------------

5. Rappel des variables.....	114
-------------------------------------	------------

5.1. Les variables principales.....	114
-------------------------------------	-----

5.1.1. <i>Les variables indépendantes.....</i>	<i>114</i>
--	------------

5.1.2. <i>Les variables dépendantes.....</i>	<i>114</i>
--	------------

5.1.2.1. *L'adaptation socio-affective de l'enfant-élève de grande*

<i>section.....</i>	<i>114</i>
---------------------	------------

5.1.2.2. *Les compétences scolaires de l'enfant-élève de grande*

<i>section.....</i>	<i>115</i>
---------------------	------------

5.2. La variable non-contrôlée.....	115
-------------------------------------	-----

6. Hypothèses opérationnelles.....	116
---	------------

CHAPITRE 2 : RECUEIL DE DONNEES, OUTILS D'INVESTIGATION ET PROCEDURE DE TRAITEMENT DES DONNEES.....	118
--	------------

1. Phases du recueil de données.....	118
---	------------

1.1. Phase exploratoire.....	118
------------------------------	-----

1.2. Enquête de terrain.....	118
------------------------------	-----

2. Etape 1 de l'enquête de terrain.....	119
--	------------

2.1. Déroulement du recueil de données auprès des parents.....	119
--	-----

2.2. Description du questionnaire sur l'accompagnement éducatif.....	119
--	-----

2.3. Traitement des données.....	123
----------------------------------	-----

3. Etape 2 de l'enquête de terrain.....	124
--	------------

3.1. Déroulement du recueil de données auprès des parents et des enseignants.....	124
---	-----

3.2. Description et objectifs du questionnaire PSA.....	125
---	-----

3.3. Méthode d'analyse et interprétation.....	126
---	-----

4. Etape 3 de l'enquête de terrain.....	127
--	------------

4.1. Déroulement du recueil de données auprès des enfants-élèves de grande section.....	127
---	-----

4.2. Test du Boehm-R.....	127
---------------------------	-----

4.2.1. <i>Consignes d'administration.....</i>	<i>128</i>
---	------------

4.2.2. <i>Cotation du test et les informations techniques.....</i>	<i>128</i>
--	------------

4.3. Livret d'évaluation.....	129
4.3.1. Consultation.....	129
4.3.2. Exploitation des évaluations.....	129
5. Procédures de traitement des données.....	130
6. Synthèse des variables principales et des outils.....	130
CHAPITRE 3 : TRAITEMENT ET ANALYSES DES RESULTATS DU VOLET 1.....	134
1. Profil de la population.....	134
1.1. Caractéristiques des parents.....	134
1.2. Niveaux d'études des parents.....	134
1.3. Catégories socioprofessionnelle des parents.....	135
1.4. Caractéristiques des enfants.....	136
1.5. Conditions de vie familiale.....	136
2. Validité du questionnaire.....	137
2.1. Consistance interne des indicateurs.....	137
2.2. Consistance interne des composantes.....	138
3. Accompagnement éducatif paternel et maternel.....	139
3.1. Comparaison entre l'AEP et l'AEM.....	139
3.1.1. Rappel sur les composantes.....	140
3.1.2. Principaux résultats.....	141
3.2. Caractéristiques socio-économiques.....	142
3.2.1. Niveau d'études des parents.....	142
3.2.1.1. AEP et niveau d'études des pères.....	142
3.2.1.2. AEM et niveau d'études des mères.....	145
3.2.2. Catégories socioprofessionnelles des parents.....	149
3.2.2.1. Précisions sur les CSP.....	149
3.2.2.2. AEP et CSP des pères.....	150
3.2.2.3. AEM et CSP des mères.....	150
3.3. Caractéristiques de l'enfant.....	151
3.3.1. Sexe de l'enfant en grande section.....	152
3.3.1.1. AEP et sexe de l'enfant.....	152
3.3.1.2. AEM et sexe de l'enfant.....	153
3.3.2. Rang de l'enfant en grande section.....	154
3.3.2.1. AEP et rang de l'enfant.....	155

3.3.2.2. <i>AEM et rang de l'enfant</i>	156
3.3.3. Nombre d'enfants dans la fratrie.....	157
3.3.3.1. <i>AEP et nombre d'enfants dans la fratrie</i>	157
3.3.3.2. <i>AEM et nombre d'enfants dans la fratrie</i>	160
4. Synthèse des principaux résultats	162
CHAPITRE 4 : DISCUSSION SUR LES ANALYSES DES RESULTATS DU VOLET 1	168
1. Différences et similitudes entre pères et mères	168
1.1. Accompagnement éducatif et caractéristiques individuelles.....	168
1.2. Vers une redistribution des rôles parentaux ?.....	171
1.3. Accompagnement éducatif et caractéristiques socioéconomiques.....	172
2. Limites du volet 1	174
2.1. Représentativité de l'échantillon.....	174
2.2. Outil conçu pour le recueil des données.....	174
3. Retombées pour les interventions futures	175
3.1. Nécessité des études longitudinales.....	175
3.2. Dans la formation parentale.....	176
CHAPITRE 5 : TRAITEMENT ET ANALYSES DES RESULTATS DU VOLET 2	178
PARTIE 1 : Adaptation de l'enfant-élève de grande section	
1. Profil des enfants concernés	178
2. Scores T obtenus par les enfants	180
2.1. Echelles globales du profil socio-affectif.....	180
2.2. Echelles de base du profil socio-affectif.....	181
3. Adaptation socio-affective et sexe de l'enfant	183
4. Accompagnement éducatif et adaptation socio-affective	184
4.1. AE et PSA milieu scolaire.....	184
4.2. AE et PSA milieu familial.....	186
5. Synthèse et discussion	188
PARTIE 2 : Compétences scolaires de l'enfant-élève de grande section	
1. Profil des enfants-élèves	192
2. Scores obtenus au test de Boehm-R	192
3. Acquis des élèves dans le livret d'évaluation	193

4. Evaluation des compétences scolaires.....	195
5. Relation entre adaptation socio-affective et compétences scolaires.....	197
6. Accompagnement éducatif et compétences scolaires de l'enfant-élève.....	198
6.1. AEP et compétences scolaires de l'enfant-élève.....	198
6.2. AEM et compétences scolaires de l'enfant-élève.....	200
7. Synthèse et discussion.....	201
CONCLUSION GENERALE.....	205
BIBLIOGRAPHIE	
WEBOGRAPHIE	
LISTE DES ILLUSTRATIONS	

INTRODUCTION GENERALE

L'éducation des jeunes enfants est un sujet passionnant comme en témoignent les abondantes études et recherches dans ce domaine. Depuis de nombreuses années, ce thème fait débat à travers l'existence de multiples congrès et colloques programmés par différents organismes (SNUIPP¹, AGEEM², AIFREF³). Les chercheurs, les politiciens, les intervenants scolaires ainsi que les parents se centrent sur divers sujets notamment les difficultés rencontrées par les parents dans le suivi de l'enfant, les habiletés que les jeunes doivent avoir acquis réussir leur parcours scolaire, la relation entre l'école et la famille avec des propositions pour valoriser un partenariat.

L'environnement familial, plus particulièrement les parents, jouent un rôle primordial dans l'éducation et le développement de l'enfant. Cependant, le milieu scolaire est de plus en plus omniprésent dès son plus jeune âge (Perrenoud, 2002). L'enjeu est de taille pour les parents parce que l'avenir de l'enfant se joue dans l'environnement familial, mais aussi à l'école à travers les relations qu'il entretient avec ses pairs et avec les adultes-intervenants. Par conséquent, il existe une interdépendance croissante qui s'installe entre la sphère familiale et la sphère scolaire, étant donné que le niveau d'insertion socioprofessionnelle future dépend étroitement du niveau scolaire atteint.

Selon Charlot & Rochex, (1996), de plus en plus de parents exigent que l'école maternelle donne toutes les chances de réussite à leur enfant. Ils s'attendent qu'elle introduise, en quelque sorte, le processus de scolarisation auprès de leurs jeunes enfants. De ce fait, l'école maternelle, principalement la grande section, est considérée comme le lieu d'apprentissage important, étant donné qu'elle constitue la dernière étape du cheminement institutionnel de cet établissement.

En même temps, les parents sont de plus en plus considérés comme des partenaires incontournables pour le suivi de la scolarité de l'enfant par les enseignants. Ainsi, le milieu familial est entrevu comme le premier lieu de stimulation de l'enfant. Les parents doivent se

¹ La colloque organisé par le syndicat national unitaire des instituteurs professeurs des écoles et Pegc (SNUIPP) le 27 novembre 2007 à paris

² Les congrès nationaux de l'association générale des enseignants des écoles et classes maternelles publiques (AGEEM) tenus du 3 au 5 juillet 2008 à Tarbes et du 1 au 3 juillet 2010 à Annecy

³ Les conférences internationales organisées par l'association internationale de formation et de recherche en éducation familiale (AIFREF) du 17 au 19 novembre 2010 à Florence (Italie) et du 7 au 9 septembre 2011 à Luxembourg

transformer en éducateurs efficaces. Ils doivent s'ajuster aux étapes de développement et aux apprentissages de leur enfant. Par conséquent, la communication avec l'enseignant, l'intérêt et le soutien apporté à l'enfant et à ses travaux scolaires, les stimulations et les encouragements parentaux sont autant de comportements qui contribuent largement à son éducation (Bernier & De Singly, 1996).

Ces constats amènent à soutenir que, de nos jours, l'école est loin de se trouver seule à assurer la scolarité du jeune enfant. Les parents la secondent de plus en plus dans cette tâche (Cunha, 1998 ; Pourtois, Desmet & Lahaye, 2004) à travers la mise en place d'un suivi éducatif. Néanmoins, l'analyse des processus intrafamiliaux en jeu dans l'éducation des jeunes enfants doit obligatoirement tenir compte de celui par lequel ces processus sont rattachés, c'est-à-dire l'enfant-élève.

Dès qu'un enfant fréquente un établissement scolaire, il se met dans une position de médiateur. Il s'ajuste en fonction du milieu dans lequel il se trouve. Selon Perrenoud (1994), il se fait à la fois messenger et message, car il transporte des pratiques et des objets d'un milieu à un autre. Il se retrouve donc tantôt enfant, tantôt élève. Il devient le récepteur des influences respectives du milieu familial et du milieu scolaire.

Les études (Cèbe & Goigoux, 1999 ; Pianta & La Paro, 2003 ; Florin, 2004) sur l'acquisition des compétences scolaires à l'école maternelle démontrent que les capacités sociales y sont particulièrement valorisées. Ainsi, l'école maternelle le prépare à la scolarisation à travers des activités pédagogiques qui mettent l'accent sur l'apprentissage des contraintes de la vie en collectivité. L'enfant s'approprie de nouvelles règles et des normes de conduites de plus en plus complexes pour s'émanciper, en quelque sorte, du groupe familial. De plus, le lien qui se tisse entre lui et ses pairs autour des activités sociales et scolaires permet de favoriser le développement intellectuel et, par conséquent, d'acquérir les compétences scolaires nécessaires pour une réussite éducative ultérieure (Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura & Zimbardo, 2000).

Connaitre ce qui se passe dans le milieu scolaire, mais aussi dans le milieu familial devrait permettre une meilleure compréhension de l'adaptation socio-affective et de l'acquisition des premières compétences scolaires du jeune enfant. Comme le souligne Kherroubi (2008), les parents élèvent leurs enfants, l'enseignant les instruit et tous ensemble, ils les éduquent. Il devient donc essentiel d'étudier avec attention et discernement l'investissement parental auprès de son enfant, dès son jeune âge, en ce qui concerne ses besoins sur le plan psychologique et académique.

Ce projet de recherche s'inscrit dans une perspective interactionniste. Il tente de contribuer à la compréhension de l'investissement parental auprès de l'enfant et de la communication qu'il entretient avec l'enseignant afin de mieux appréhender le développement socio-affectif et scolaire de l'enfant. Plus précisément, nous nous intéressons à l'accompagnement éducatif du parent de l'enfant-élève de grande section de maternelle, tout en mettant en évidence les facteurs influençant cet accompagnement ainsi que les éventuelles conséquences sur d'une part, l'adaptation socio-affective et d'autre part, les compétences scolaires du jeune enfant.

PARTIE THEORIQUE

La partie théorique se divise en quatre chapitres.

Le chapitre 1 se centre sur l'enfant-élève de grande section de maternelle et ses parents. Un aperçu de l'école maternelle en France, la position de l'enfant-élève fréquentant cette institution et la relation entre les parents et l'école maternelle sont proposés.

Le chapitre 2 concerne l'éducation familiale. Divers travaux sur les processus intrafamiliaux en jeu sont présentés. Puis, les cadres théoriques en éducation familiale sont présentés. L'importance de l'approche interactionniste dans l'analyse des processus intrafamiliaux est soulevée.

Le chapitre 3 propose une distinction entre l'accompagnement parental de la scolarité et l'accompagnement éducatif parental. Des travaux concernant les effets de l'accompagnement éducatif parental sur l'adaptation socio-affective et les compétences scolaires du jeune enfant-élève sont relatés. Le concept d'habiletés nécessaires à l'entrée à l'école est également présenté.

Enfin, le chapitre 4 relate l'impact des facteurs individuels et socio-économiques sur l'accompagnement éducatif parental. Les caractéristiques individuelles prises en compte sont le sexe du parent et de l'enfant ainsi que le rang et le nombre d'enfants dans la fratrie. Les facteurs socio-économiques considérés sont le niveau d'études et la catégorie socioprofessionnelle du parent.

Chaque chapitre s'achève par une synthèse qui introduit le chapitre suivant.

CHAPITRE 1

ENFANT-ELEVE DE GRANDE SECTION DE MATERNELLE

Selon le ministère de l'éducation nationale, l'école maternelle est considérée actuellement comme une part normale du cursus des élèves. Partant de cette remarque, les enfants qui fréquentent cette institution doivent développer leurs facultés fondamentales, se perfectionner dans leur développement langagier et commencer à découvrir l'univers de l'écrit, du calcul et d'autres domaines d'apprentissage. Ainsi, il semble plus que primordial de comprendre l'évolution de l'école maternelle et de sa relation avec les familles des enfants qui fréquentent l'institution, ainsi que les objectifs majeurs qui lui sont assignés au fil du temps.

Par conséquent, le chapitre 1 se propose de relater la spécificité de l'école maternelle dans le système éducatif, puis de préciser les objectifs de la grande section de maternelle. Par la suite, une présentation de la position de l'enfant-élève est faite, à travers les compétences qu'il doit acquérir sur les plans scolaire, social et affectif pour s'intégrer dans le milieu scolaire et pour réussir sa scolarisation. Enfin, l'évolution de la relation entre la famille de l'enfant et l'école est présentée en se basant sur le principe de coéducation. Des dispositifs rattachés au principe de coéducation en école maternelle ainsi que leurs impacts sur les parents sont éventuellement abordés.

1. Ecole maternelle en France

Dans de nombreux pays notamment en France, la scolarisation des enfants n'est pas obligatoire avant 6 ans (Eurydice⁴, 2009 ; Vitry & al, 2009). Cependant, un enfant résidant en France peut être admis dans une école maternelle dans la limite des places disponibles, s'il a atteint l'âge de 2 ans au jour de la rentrée scolaire (Article D113-1 du Code de l'éducation⁵). Les particularités du système scolaire français sont la gratuité de l'école maternelle publique et l'importance accordée à la scolarisation du jeune enfant dès l'âge de 3 ans.

L'école maternelle en France est une étape importante et non-négligeable pour l'enfant, les parents et l'enseignant. Des grands changements vont s'opérer dans la vie de l'enfant mais aussi de ses parents. D'un côté, l'enfant acquiert des connaissances de base sur le plan social et scolaire qui vont le préparer à l'entrée symbolique à la grande école (De Robien, 2005). De l'autre, les parents partagent la responsabilité de son éducation avec les intervenants de l'école maternelle, principalement l'enseignant. S'installe inévitablement une relation entre le parent et l'enseignant, étant donné qu'ils sont amenés à partager des informations sur l'enfant (Pianta & La Paro, 2003).

Afin de mieux comprendre l'importance de l'école maternelle et la place de la grande section de maternelle dans le système éducatif français, il s'avère nécessaire de débiter cette partie avec une présentation succincte de l'évolution de l'école maternelle en France.

1.1. Spécificité de l'école maternelle française

Les ouvrages de Norvez (1990), Terrieux, Régine & Babin (2002), Terrieux (2008) ainsi que les rapports de l'OCDE⁶ (2003), de Deviterne, Tazouti, Geiger-Jaillet, Carol, Matter, & Viriot, (2006) et de l'Eurydice (2009) permettent de saisir l'évolution de l'école maternelle française et de mieux comprendre les enjeux de cette institution.

⁴ Le réseau Eurydice fournit des informations sur les systèmes éducatifs européens ainsi qu'une analyse de ces systèmes et des politiques menées en la matière. Lien internet pour plus de renseignements : http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_fr.php

⁵ Pour plus d'informations sur le code de l'éducation en France : <http://www.education.gouv.fr/cid194/les-textes-fondateurs.html> et <http://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20110201>

⁶ Organisation de coopération et de développement économiques ayant pour mission de promouvoir les politiques qui amélioreront le bien-être économique et social partout dans le monde. Lien internet pour plus de détails : <http://www.oecd.org/home>

Les origines de l'école maternelle se situent dans les « *écoles à tricoter* » à vocation coopérative pendant les années 1700 et les « salles d'asiles » à vocation sociale pendant les années 1800, fortement marquées par l'instruction religieuse. L'apparition du terme « école maternelle » se fait sous l'impulsion de Jules Ferry et de Pauline Kergomard en 1881. Cette institution se définit alors comme une école gratuite, laïque mais non obligatoire. Elle devient le premier niveau de l'école primaire. Les premiers textes officiels « Programmes et instructions » en 1908, scellent la naissance d'une école spécifique destinée aux jeunes enfants. Ils précisent l'objet et la méthode que doivent utiliser les écoles maternelles. D'autres instructions officielles s'ensuivent, sous forme de lois, de décrets et de circulaires. Elles précisent les orientations éducatives de l'école maternelle, les conditions de passage de la maternelle à l'élémentaire ainsi que les modalités de travail des intervenants dans ces établissements.

Cependant, la circulaire de 1977 permet de souligner le triple rôle de l'école maternelle : éducatif, appropriation des premiers savoirs et gardiennage. L'accent est mis sur les objectifs, les méthodes et les finalités préconisés en école maternelle. Ainsi, la pédagogie se fait par objectifs et se centre sur l'enfant qui est considéré, dorénavant, comme un acteur de ses propres apprentissages. En d'autres termes, il y a une prise en compte du développement de l'enfant pour lui permettre d'acquérir progressivement des comportements spécifiques. Cette circulaire précise aussi que l'école maternelle doit accueillir les enfants des deux sexes âgés de 2 à 6 ans.

Cependant, la rupture avec les précédents textes se fait en 1986, plus précisément, avec la circulaire sur les « orientations pour l'école maternelle ». Une distinction entre les modes de gardes des enfants de moins de 6 ans est posée. Trois objectifs sont fixés pour l'école maternelle : (1) scolariser, (2) socialiser, (3) faire apprendre et exercer dans les quatre domaines d'activités qui sont physique, communication et expressions orales et écrites, artistique et esthétique, scientifique et technique. L'école maternelle se détache, ainsi, de la fonction du gardiennage. En 1989, la loi d'orientation met l'enfant au centre du système éducatif pour une « égalité des chances » avec l'organisation des équipes pédagogiques, du projet d'école, des cycles pluriannuels et du livret d'évaluation.

Toutefois, ce n'est qu'à partir de 1995 que le Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et de la Vie associative structure ce lieu d'accueil, ainsi que les temps d'expériences et d'apprentissages, en l'intégrant au programme national⁷. Le programme national spécifie

⁷ Pour plus de renseignement sur le programme national en école maternelle : <http://www.education.gouv.fr/cid33/la-presentations-des-programmes-a-l-ecole-maternelle.html>

que le cycle 1 concerne les premiers apprentissages et correspond à la petite section et moyenne section de l'école maternelle. Le cycle 2 concerne les apprentissages fondamentaux et comprend la grande section de l'école maternelle, le cours préparatoire et le cours élémentaire 1. Enfin, le cycle 3 est le cycle des approfondissements et concerne les classes de cours élémentaire 2, cours moyen 1, cours moyen 2.

De ce fait, les contenus d'enseignement, les procédures éducatives, ainsi que les acquisitions des élèves durant chaque cycle d'apprentissages sont précisés dans le programme national. Un cycle peut regrouper une, deux, voire trois années scolaires. L'enseignement préélémentaire et élémentaire se regroupe en 3 cycles et l'acquisition des compétences par l'enfant doit l'être à la fin d'un cycle et non plus à la fin de l'année scolaire.

Donc, les aptitudes que le jeune apprenti écolier doit acquérir s'articulent autour de trois axes : (1) les compétences transversales qui sont les attitudes, les concepts fondamentaux, les repères dans l'espace et dans le temps ainsi que les méthodes de travail, (2) les compétences dans le domaine du langage qui sont l'oral, la lecture, l'écrit et les productions, et, enfin, (3) les compétences d'ordre disciplinaire qui sont les mathématiques, l'histoire et la géographie, l'éducation civique, les sciences et la technologie, l'éducation artistique, l'éducation physique et sportive. En école maternelle, l'accent est mis davantage sur les compétences transversales et dans le domaine du langage. Les compétences disciplinaires, généralement considérées par matière, sont prises en compte qu'à partir de l'école élémentaire.

D'après l'article L321-2 du Code de l'éducation, l'école maternelle doit préparer les enfants aux apprentissages fondamentaux dispensés à l'école élémentaire et, en même temps, doit leur apprendre les principes de la vie en société. Pour atteindre ces objectifs, le programme national rend compte du statut à attribuer à l'enfant dès l'école maternelle. Il prévoit que l'enseignement en école maternelle s'organise en cinq domaines d'activités : (1) s'approprier le langage et découvrir l'écrit, (2) devenir élève, (3) agir et s'exprimer avec son corps, (4) découvrir le monde, et (5) percevoir, sentir, imaginer, créer.

De plus, l'aménagement des classes en trois sections, en fonction de l'âge des enfants, permet d'offrir une multiplicité d'occasions et d'expériences à chaque enfant fréquentant l'établissement. C'est un moyen efficace pour les accompagner à leur rythme et de définir des principes de progressivité. La petite section accueille les tout-petits enfants âgés généralement de deux ans et jusqu'à trois ans, voire quatre ans. Même s'ils doivent s'engager dans une vie collective qui suppose l'acceptation d'autrui et la coopération, ils ne sont pas privés des temps

d'isolement et de repos qui sont nécessaires à leur maturation physique et biologique, ainsi que pour leur santé.

La moyenne section accueille des enfants qui ont, pour la plupart, entre trois et cinq ans. Pendant cette période, les enfants manifestent une curiosité insatiable et le plaisir de s'engager dans des expériences nouvelles. Il faut pouvoir répondre de manière ordonnée à toutes leurs attentes, satisfaire leur désir d'apprendre de tous sans décevoir les uns, ni décourager les autres. Ainsi, une attention particulière peut être apportée à cette demande, sans pour autant négliger les autres aspects de leur développement.

Enfin, la grande section est la dernière année de l'enfant en école maternelle. Elle accueille les enfants âgés généralement de cinq et six ans. La plupart d'entre eux arrivent à préciser et structurer leurs acquis tout en poursuivant la découverte active du monde (De Robien, 2005). Selon le programme national, elle se situe au début du cycle 2 de la scolarité élémentaire. En d'autres termes, c'est une classe de transition entre le cycle 1 et le cycle 2. Donc, la responsabilité de la grande section est double. Elle doit mener à bien les premiers apprentissages en engageant tous les enfants-élèves dans la première étape des connaissances fondamentales au niveau académique qui permettront une entrée réussie dans l'écrit. Ainsi, cette classe est vue comme une classe charnière dans le vrai sens du terme et mérite une attention particulière.

1.2. Grande section de maternelle

L'accent est davantage mis sur les acquisitions transversales et les performances langagières de l'enfant en grande section (De Robien, 2005) étant donné que les enseignants de cette classe définissent un enfant scolairement adapté, comme étant capable de participer activement au travail, apte à savoir organiser son travail et à s'en sortir seul, à avoir confiance en lui-même tout en persévérant face à la difficulté (Cèbe & Goigoux, 1999). En d'autres termes, l'enfant de grande section doit être capable de contrôler, d'accroître ses capacités d'autorégulation et de démontrer ses aptitudes à utiliser les différentes méthodes apprises pour y parvenir lors du déroulement d'une activité. En même temps, il accroît ses diverses compétences transversales telles que la curiosité, l'envie de connaître, l'affirmation de soi, le respect de l'autre, l'autonomie, l'attention, la patience, l'observation pour atteindre les objectifs fixés.

Ses performances langagières sont considérées aussi. Le langage correspond aux activités de réception et de compréhension telles qu'écouter et lire. La langue concerne les activités de production, notamment le parler et l'écriture. Tout au long des années passées à

l'école maternelle, l'enfant se dote d'une imprégnation orale des mots et des structures de langue écrite indispensable à tout acte de lecture et de parole, ainsi que pour la construction des repères temporels. Cependant, en grande section, la priorité est accordée au développement langagier car la réussite de l'apprentissage de la lecture en cours préparatoire dépend essentiellement du niveau de langage oral acquis pendant cette période (OCDE, 2003).

Pour Deviterne, Tazouti, Geiger-Jaillet, Carol, Matter, & Viriot, (2006), la grande section met l'accent sur les apprentissages familiarisant l'enfant à la vie scolaire. Donc, c'est la classe qui lui permet, en quelque sorte, de faire une synthèse de ses premiers apprentissages. Par conséquent, il est considéré comme un écolier en herbe. Les apprentissages qui se construisent chez lui pendant cette période, constituent les bases de ceux qui se font en école élémentaire notamment en cours préparatoire (Florin, 2004), ce qui fait que le jeune enfant de grande section occupe une position délicate et mérite d'être examinée avec rigueur.

2. Position de l'enfant-élève

Dès qu'un jeune enfant fréquente le milieu scolaire, son développement ne se fait pas uniquement sous la dépendance du milieu familial. L'école maternelle permet à l'enfant de s'ouvrir au monde extérieur en lui proposant de nouveaux rapports avec autrui au travers d'activités diverses qui lui sont proposées. En même temps, il doit acquérir des compétences scolaires lui permettant de devenir un élève à la fin de l'année scolaire de la grande section (De Robien, 2005).

Deviterne, Tazouti, Geiger-Jaillet, Carol, Matter, & Viriot, (2006) précisent que l'éducation en école maternelle s'effectue dans un cadre scolaire où le rôle de l'adulte consiste à contrôler et à réguler les activités de l'enfant. Donc, il y a une interaction simultanée et une interdépendance entre les apprentissages sociaux et scolaires chez le jeune enfant. Cette relation démontre la position complexe qu'il occupe en tant enfant-élève et suppose qu'il est essentiel de connaître l'enfant dans son adaptation socio-affective et, en même temps, en tant qu'élève qui approprie les premières compétences scolaires. Ce point de vue ouvre automatiquement la voie de l'évaluation du niveau d'exigence fixé pour sa réussite scolaire ultérieure.

2.1. Adaptation socio-affective

L'école maternelle est considérée comme un lieu de vie et d'apprentissage pour le jeune enfant (De Robien, 2005). Il apprend à se socialiser en côtoyant les autres dans le cadre scolaire. Il doit ajuster ses aptitudes socio-affectives à travers les multiples activités scolaires, les jeux et les échanges langagiers, acquérant, en même temps, les règles de politesse et la notion de respect tout en partageant un espace et le matériel disponible dans la classe. De même, il apprend à accepter que la réponse à ses demandes soit différée et développe le sens de la coopération. C'est un rythme de vie qui l'oblige à adapter les apprentissages acquis en milieu familial pour s'initier à la vie en collectivité (De Robien, 2005), étant donné qu'il doit trouver des repères et une place dans le milieu scolaire, tout en étant confronté à de nouvelles règles différentes de celles présentes dans la famille.

Cette nouvelle organisation dans le milieu scolaire n'a ni le même rôle, ni le même fonctionnement. Le groupe collectif dans le cadre scolaire ne se constitue pas sur des bases affectives, mais sur un projet d'apprentissage défini, indépendamment du vécu de chacun. Outre les aptitudes sociales que le jeune enfant développe pour s'adapter dans le milieu dans lequel il se trouve, l'exercice du dialogue avec les autres, participe au développement de sa sociabilité, mais aussi à son statut de l'écolier. Il accède progressivement à la nécessaire maîtrise de la langue française orale, tout en s'ouvrant au monde à travers les interactions sociales avec d'autres enfants et adultes. De plus, la forte prégnance du jeu lui permet de faire appel à l'expression de soi et à l'imaginaire, tout en utilisant la parole et en interagissant avec ses pairs.

Selon Wallon (1946), les émotions sont importantes dans la socialisation de l'enfant. C'est notamment par l'intermédiaire du groupe que se construit la conscience personnelle. Ainsi, les interactions sociales à l'école participent à la construction de son identité (de genre, culturelle, personnelle). Il structure sa personnalité en apprenant à gérer ses émotions et en tissant des liens avec d'autres personnes. Il met en place les bases de représentations de soi telles que l'image de soi et l'estime de soi. Il développe la compréhension des émotions et les pensées d'autrui, tout en élaborant de nouvelles relations sociales. Il apprend, ainsi, à s'ajuster aux autres et chemine vers l'acceptation d'autrui et la coopération.

L'enfant de grande section devient progressivement un élève à travers les connaissances qu'il développe et en interagissant avec ses pairs au sein de la classe. L'imposition des obligations définies ainsi que les nouvelles formes et les buts particuliers à atteindre font que l'enfant augmente ses capacités socio-affectives et d'ajustement sur le plan académique. En même temps, il développe un sentiment de sécurité pour explorer le monde

extérieur et pour découvrir de nouvelles situations. Ces compétences contribuent à consolider ses acquisitions scolaires.

2.2. Appropriation des compétences scolaires

L'appropriation des compétences scolaires par le jeune enfant de grande section passe par un renforcement des aptitudes socio-affectives (Guillan & Pry, 2007) et scolaires déjà acquises pendant les années précédentes en école maternelle (Cèbe & Goigoux, 1999 ; De Robien, 2005). Ainsi, l'enfant devient capable de dépasser les expériences immédiates, de se questionner et d'exercer sa curiosité en découvrant quelques phénomènes qui caractérisent « la vie, la matière et les objets fabriqués ». A travers de multiples occasions de création et des pratiques artistiques, il enrichit ses capacités de sensibilité, d'imagination et de création, ce qui contribue à l'acquisition de son savoir faire et de son savoir scolaire.

De plus, le jeune enfant apprend à coordonner et structurer ses acquis tout en poursuivant la découverte active du monde. Plus particulièrement, pendant la tranche d'âge de 5 à 6 ans, il manifeste une curiosité insatiable et le plaisir de s'engager dans des expériences nouvelles. Différentes activités physiques et sportives lui sont alors proposées en milieu scolaire pour qu'il développe des actions motrices essentielles telles que se déplacer, assurer son équilibre, manipuler les objets, les projeter et les recevoir pour pouvoir exprimer et communiquer les impressions ainsi que les émotions ressenties.

Par ailleurs, le langage conditionne la réussite des apprentissages scolaires ultérieurs de l'enfant (OCDE, 2003 ; De Robien, 2005). Plus particulièrement, le langage oral est le pivot de tout apprentissage. Donc, à la fin de l'école maternelle, l'enfant doit être en mesure d'accepter les règles d'un échange organisé et encadré. De ce fait, son développement langagier repose notamment sur le rétablissement, puis le maintien de la communication entre lui et ses pairs et/ou entre lui et les adultes de l'école. Ainsi, à travers le langage, le jeune enfant apprend à échanger et à s'exprimer, ce qui explique l'une attention particulière portée à la compréhension de récits, notamment en grande section. En s'appropriant des règles qui régissent la structure de la phrase, il acquiert le vocabulaire dans les phrases qui deviennent de plus en plus complexes. Ce travail lui permet de se préparer à l'apprentissage systématique de la lecture et de l'écriture qui s'intensifie au cours préparatoire.

Selon Lescarret & Philip-Asdih (1995), il existe une étroite relation entre la dynamique socio-affective et le niveau scolaire de l'enfant qui s'installe par le biais de mécanismes cognitifs. L'enfant développe une prise de conscience progressive des contradictions et s'ajuste pour dépasser les situations conflictuelles. Ainsi, se mettent en place

chez lui, des attitudes, des comportements et des compétences qui ont un rôle capital sur son développement socio-affectif et dans son intégration scolaire (Cartron & Winnykamen, 1999). Par conséquent, son adaptation socio-affective et ses premières compétences scolaires ne sont acquises que dans la mesure où ses capacités cognitives sont suffisamment développées.

Le fait de considérer l'enfant en tant qu'élève implique de suivre sa progression et de repérer les difficultés susceptibles de nuire à son intégration scolaire. Selon l'OCDE (2003), l'école maternelle est considérée comme un lieu marqué d'enjeux importants tels que le repérage et la prévention des difficultés majeures qui risquent d'influencer la scolarité ultérieure de l'enfant. En conséquence, la grande section devient une étape décisive dans la compensation de lacunes linguistiques avant le passage en école élémentaire. C'est ainsi que se sont, peu à peu, mises les activités évaluatives du niveau de l'enfant par l'enseignant.

2.3. Evaluations des acquis

Afin de permettre à l'enseignant de faire le point sur les connaissances de l'élève en école maternelle, un bilan sur les capacités sociales et scolaires de ce dernier est réalisé. Cette démarche est aussi le principal outil de travail de l'enseignant pour programmer les activités scolaires collectives et individuelles. De plus, l'enjeu est important pour le jeune écolier de grande section, étant donné que les évaluations de ses acquis l'autorisent à se préparer aux exigences d'une nouvelle étape d'apprentissages en cours préparatoire.

L'article 5 du décret N°90-788 (1990) précise que le livret d'évaluation comporte « *les résultats des évaluations périodiques établies par l'enseignant ou les enseignants du cycle réunis en conseil des maîtres, des indications précises sur les acquis de l'élève, les propositions faites par le maître et (...), le cas échéant, la décision prise après recours de la famille conformément à l'article 4* ». En école maternelle, l'utilisation du livret d'évaluation n'est pas obligatoire. Cependant, ce n'est qu'en 2001, qu'une attitude plus volontariste de la part des professionnels scolaires a permis une augmentation de la pratique des évaluations des acquis par les enseignants. De plus, la circulaire 2008-155⁸ apporte des précisions sur le principe du bilan des acquisitions de l'élève en fin d'école maternelle, qui doit être joint au livret d'évaluation de l'enfant. Ce bilan déjà fixé par le livret scolaire, garde toujours comme référence le programme de l'école maternelle, tout en utilisant une méthodologie adaptée à l'âge des enfants. En d'autres termes, le bilan doit être interprété dans une perspective

⁸ Bulletin officiel n° 45 du 27 novembre 2008

dynamique qui prend en compte les progrès de l'enfant-élève, tout au long sa scolarité en maternelle.

Les compétences à acquérir sont présentées dans des grilles de repérage dont les termes sont directement empruntés au programme national de l'école maternelle. La référence au programme est essentielle pour couvrir au mieux les objectifs de connaissances et de compétences de fin d'école maternelle, mais aussi pour peut-être éviter que l'enseignant anticipe trop sur les objectifs qui relèvent plutôt de l'école élémentaire.

Trois fois par an, l'enseignant reporte les aptitudes acquises (A), celles qui sont en cours d'acquisition (CA) ou non acquises (NA) par l'enfant sur un répertoire, généralement sous forme de tableaux intégrant l'ensemble des aptitudes à acquérir au cours des années passées en école maternelle. De plus, compte tenu de l'âge des enfants en école maternelle et de la nature des connaissances à évaluer, l'enseignant doit choisir la modalité d'évaluation la mieux adaptée. Ainsi, il peut se baser sur l'observation de l'enfant-élève en situation de classe et/ou à partir d'une analyse de ses réponses dans une situation spécifiquement aménagée pour l'évaluation. Selon l'OCDE (2003), les jugements de l'enseignant fondés sur des impressions quotidiennes sont de bons prédicteurs de l'évolution du jeune enfant dans sa scolarité.

Le livret d'évaluation est une importante base de référence commune pour le personnel éducatif, mais aussi pour les parents (OCDE, 2003). D'un côté, cet outil permet à l'enseignant qui s'occupera de l'enfant en cours préparatoire d'avoir des informations précises sur les acquis et les lacunes de ce dernier et, à partir de là, de réajuster ses pratiques pédagogiques (Deviterne, Tazouti, Geiger-Jaillet, Carol, Matter, & Viriot, 2006). Les problèmes d'inadaptation peuvent être détectés précocement.

D'un autre côté, le fait d'adresser le livret d'évaluation de manière régulière aux parents, pendant les années où il fréquente l'école maternelle, peut permettre à ces derniers de suivre l'évolution de leur enfant (OCDE, 2003). Ainsi, le livret d'évaluation peut devenir un objet-relais entre le milieu scolaire et le milieu familial, étant donné qu'il permet d'établir une relation entre les parents et l'enseignant.

3. Relation des parents avec l'école maternelle

La question de la communication du parent envers l'enseignant a toujours été au cœur des débats sur l'éducation de l'enfant. Selon Jacques & Deslandes (2001), la communication entre les parents et les enseignants varie en fonction de l'âge de l'enfant et du type

d'établissement scolaire. Néanmoins, la spécificité de l'école maternelle réside dans le fait que la communication entre le parent et l'enseignant du jeune enfant reste relativement plus élevée et fréquente (OCDE, 2003).

Ainsi, il importe de présenter l'évolution de la relation entre la famille et l'école maternelle et de définir les différents types de communication à travers la définition des notions de coéducation et de partenariat. Par la suite, les dispositifs rattachés aux principes de coéducation et de partenariat sont exposés. Puis, leurs impacts éventuels sur les comportements parentaux sont présentés.

3.1. Evolution de la relation entre la famille et l'école maternelle

La synthèse de Colnot⁹ sur les repères temporels, les modèles théoriques de Chauveau (1997) ainsi que le rapport de l'OCDE (2003) permettent de situer le type d'encadrement et les relations que l'école maternelle française entretient avec les familles à différentes périodes de l'histoire.

Avant la fin du XVII^{ème} siècle, les familles entretenaient une relation de sujétion avec les dames à qui elles confiaient leurs enfants. Au XIX^{ème} siècle, la montée de l'industrialisation provoque un appel à la main d'œuvre féminine. De plus, avec l'application de la loi de 1841 concernant l'interdiction de faire travailler les jeunes enfants, l'état est obligé de réglementer l'activité des nourrices et de créer de nouvelles structures : les crèches et les salles d'asiles. C'est, ainsi, que se mettent en place les piliers du système éducatif français qui sont l'école maternelle, la crèche, la garde individuelle contrôlée et la garde à domicile. Plus précisément, au milieu du XIX^{ème} siècle, les bases de l'accueil collectif, essentiellement centré sur des préoccupations sociales et sanitaires sont installées : les crèches d'un côté, les salles d'asile de l'autre, préfigurantes des écoles maternelles.

Cependant, il faudrait attendre la loi du 16 juin 1881 et le décret du 2 août 1881 qui définissent « l'école maternelle publique » comme une « école non obligatoire, mais gratuite et laïque », intégrée à l'école primaire pour qu'une relation entre cet établissement et la famille ne s'installe véritablement. Ainsi, la naissance de l'école maternelle plus connue sous le nom de « l'école de la 3^{ème} république » se fait sous l'autorité de Pauline Kergomard.

Cependant, c'est durant le XX^{ème} siècle que le modèle d'une école maternelle tripolaire apparaît. L'école maternelle se dote d'une triple mission : (1) garderie, (2) préparation à l'école primaire et, (3) éducation basée sur les besoins de l'enfant. Ces fonctions

⁹ Site EduScol : http://www.ac-nancy-metz.fr/casnav/petenfance/docs_petenfance/historique.pdf

permettent une évolution dans la relation entre l'école et la famille, étant donné que les intervenants en école maternelle commencent à s'intéresser aux besoins et aux exigences spécifiques des enfants en fonction de leurs origines sociales. Il y a une rupture avec le modèle instrumental où l'emphase était mise sur l'instruction et la garde d'enfants. Quant aux parents, ils commencent à accepter l'école maternelle comme un lieu de maternage.

Néanmoins, ce n'est que vers la deuxième moitié du XX^{ème} siècle, que l'école maternelle s'imprègne des apports des théories sur le jeune enfant. Pour réaffirmer le triple rôle de l'école maternelle, l'accent est mis sur son développement avant 6 ans, dans les domaines intellectuel, social, affectif et corporel. Cette institution veut être perçue comme un lieu favorable à son épanouissement dans toutes les facettes de sa personnalité et, en même temps, veut s'imposer en tant qu'école. Quant aux parents, ils perçoivent la fréquentation de l'école maternelle par leur enfant comme une modalité de garde gratuite, mais aussi comme un moyen de socialisation scolaire.

La loi d'orientation de 1989¹⁰ parvient à renforcer les trois objectifs de l'école maternelle, dorénavant considérée comme une école : (1) scolariser, (2) socialiser et (3) éduquer. La fonction de garde et d'accueil n'est plus évoquée. Elle est devenue une étape indispensable de la scolarisation de l'enfant pour sa réussite ultérieure. Elle lui donne la chance de conquérir le statut d'écolier et d'apprendre à se comporter en conséquence à l'entrée dans la grande école. Ainsi, elle devient le lieu marqué par des enjeux importants tels que le repérage et la prévention des difficultés majeures qui risquent de freiner la scolarité du jeune écolier.

Par conséquent, il devient primordial de structurer les apprentissages en école maternelle avec des interventions essentiellement didactiques. De plus, l'éducation est envisagée comme complémentaire à celle dispensée par le milieu familial. De cette façon, les parents deviennent les partenaires obligés de l'école dans l'éducation scolaire du jeune enfant.

Par ailleurs, la circulaire de 1999¹¹ sur la maîtrise des langages à l'école maternelle va renforcer la priorité accordée à la langue. Se dessine alors un modèle de l'école maternelle qui est l'école de la parole, étant donné qu'elle permet de s'exprimer, d'échanger, de comprendre et de réfléchir.

¹⁰ Loi N° 89-486 du 10 Juillet 1989

Lien internet pour plus de renseignements : http://dcalin.fr/textoff/loi_1989.html

¹¹ Les langages, priorité de l'école maternelle : l'école maternelle, école de tous les possibles : Instruction n° 99-02254J du 8 octobre 1999 - BO hors série n° 8 du 21 octobre 1999

En 2002¹², des nouveaux programmes viennent définir les horaires et les programmes d'enseignement en école primaire, c'est-à-dire l'école maternelle et l'école élémentaire. Il est précisé que « les enseignants partagent avec les parents l'éducation des enfants qui leur sont confiés. Cette situation impose confiance et information réciproques (...). L'école doit prendre le temps d'écouter chaque famille et lui rendre compte fidèlement des progrès ou problèmes passagers rencontrés par son enfant. La qualité de cette relation est le socle de la nécessaire coéducation qu'école et famille ne doivent cesser de construire ».¹³ Il est évident que le principe de coéducation entre la communauté éducative et la famille est posé. Plus précisément, l'accent se porte sur la communication qui s'installe entre le parent et l'enseignant. Différentes appellations sont utilisées pour désigner ce terme : le modèle de collaboration, le modèle de complémentarité, le modèle participatif, le modèle de partenariat ou encore, le modèle de la responsabilité partagée.

3.2. Définitions du principe de coéducation

Il existe de nombreuses études qui abordent la complexité de la communication entre le parent et l'enseignant, même si peu d'entre elles se sont penchées sur ce processus dès le début de la scolarité de l'enfant (Durning, 1999 ; Warzee & al, 2006). Néanmoins, des chercheurs ont tenté d'apporter des définitions aux termes de communication entre le parent et l'enseignant ainsi qu'au principe de coéducation.

Pour Perrenoud (1994), la communication entre le parent et l'enseignant prend forme à travers la présence des parents dans certaines instances de gestion dans l'école, dans la transmission des informations orales et écrites, dans la consultation entre les différents intervenants dans les réunions, dans l'accueil des parents par l'enseignant ainsi que dans la participation parentale à diverses activités de sorties (excursions, visites culturelles) et pour des activités spécifiques (fêtes, spectacles).

Quant à Jacques & Deslandes (2001), elles précisent que la communication entre le parent et l'enseignant se porte sur différents aspects de la scolarité de l'enfant : son évolution dans les domaines social et scolaire, ses besoins et ses intérêts spécifiques, le partage des buts à atteindre, les informations sur les attentes relatives à ses comportements sociaux et à son rendement scolaire ainsi que les informations sur ses activités scolaires et le soutien à apporter aux parents pour renforcer l'accompagnement à la maison.

¹² BO N°1 du 14 février 2002

¹³ BO N°1 du 14 février 2002, Pp 16 : Chapitre II Ecole maternelle, 1- Une école organisée pour les jeunes enfants

Selon Boniface (2008) et Francis (2008), la communication entre le parent et l'enseignant de l'enfant peut être traduite en croisant deux relations (relation directe et relation indirecte) avec deux types (type formel et type informel), ce qui donne lieu à quatre catégories communicationnelles. Voici les catégories et les exemples de situations : (1) Relation directe type formel : Réunions collectives, entretiens individuels, (2) Relation directe type informel : Échanges pendant le temps d'accueil, (3) Relation indirecte type formel : Rencontres et échanges autour de la scolarité de l'enfant (vécu de l'enfant dans le milieu familial, sa santé), le livret d'évaluation, le carnet de correspondance et (4) Relation indirecte type informel : Échanges entre parent/parent, entre parent/enseignant ou tout autre intervenant scolaire sur tout ce qui touche l'enfant à l'école et sur sa scolarité, les panneaux d'affichages.

Par conséquent, pour que la communication entre le parent et l'enseignant soit la plus efficace possible, le principe de coéducation doit être respecté. Perrenoud (2002) le confirme dans sa définition selon laquelle le principe de coéducation est comme un accord de collaboration mutuelle entre les intervenants scolaires et les parents afin de favoriser la scolarité de l'enfant. Thélot (2004) précise que le but du principe de coéducation est de permettre une cohérence et une complémentarité entre eux, avec un respect mutuel de la reconnaissance du professionnalisme des enseignants, d'un côté, et de la responsabilité parentale, de l'autre.

En outre, les lois et les nombreux actes administratifs (décrets, arrêtés, note de service, circulaires ministérielles, programme national) consultables dans les bulletins officiels¹⁴ (BO) du Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et de la Vie associative, témoignent de l'importance accordée au processus de communication et au principe de coéducation dans la relation entre les parents et les enseignants. Voici les exemples qui sont les plus marquants : la loi du 28 mars 1882, la circulaire N°80-113 du BO N°11 (1980), la note de service N°81-379 du BO N°37 (1981), la note de service N°86-265 du BO N°34 (1986), la loi d'orientation (1989), la circulaire N°95-057 du BO N°11 (1995), la circulaire N°96-117 du BO N°23 (1996), la note de service N°99-128 du BO N°32 (1999) et enfin, la circulaire N° 2006-137 du BO N°31 (2006). Tous ces textes officiels préconisent que la communication doit être basée sur la confiance, le respect et la complémentarité entre les parents et les enseignants pour

¹⁴ Les bulletins officiels émis par le Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieure et de la Recherche sont consultables sur le site : <http://www.education.gouv.fr/pid285/le-bulletin-officiel.html>

optimiser les échanges et la bonne entente entre eux. Cependant des constats qui semblent être pertinents, peuvent être émis.

Premièrement, tous les textes officiels concernent l'enseignement en primaire et en secondaire. L'enseignement primaire englobe l'école maternelle (enseignement préélémentaire) et l'école élémentaire (enseignement élémentaire), tandis que l'enseignement secondaire concerne les collèges et les lycées. L'ambiguïté réside dans le fait qu'en France, l'obligation scolaire n'est effective qu'à partir de 6 ans, alors que l'école maternelle accueille des enfants de 2 à 6 ans. Très peu de textes sont axés uniquement sur l'école maternelle (Massetot-Girard, 1980). En incluant l'école maternelle dans les actes administratifs, le Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et de la Vie associative lui confère le statut du premier niveau de la scolarité, mais sans pour autant la considérer comme un lieu où l'instruction scolaire est exigée. Par conséquent, le statut de l'école maternelle notamment la grande section, est difficile à spécifier. L'école maternelle n'est pas obligatoire, donc elle ne peut être considérée comme le début du parcours scolaire de l'enfant. Cependant, elle a pour finalité de l'aider à devenir un élève.

Deuxièmement, le terme de principe de coéducation est rarement cité ou utilisé dans ces textes officiels. Il est souvent remplacé par les notions de lien, de collaboration, de relation et de confiance mutuelle. Le principe de coéducation est décrit en désignant la coopération étroite entre les parents et les enseignants comme étant primordiale. L'accent est mis sur le rôle de chacun où le respect mutuel des territoires et des compétences respectives doit prévaloir (Perrenoud, 2002), démontrant ainsi l'importance de la communication et du couple parent/enseignant dans la transmission efficace d'informations.

Troisièmement, les lois et les actes administratifs précisent formellement l'importance de l'ouverture de l'école vers les parents ainsi que le rôle primordial de la communication entre eux. Cependant, les objectifs fixés par ses textes officiels sont loin d'être atteints (Salomon & Comeau, 1998 ; Deslandes & Bertrand, 2004 ; Warzee & al, 2006 ; Monceau, 2008). Les textes officiels donnent uniquement des pistes de réflexion pour la mise en place de dispositifs d'actions et ne précisent ou ne spécifient pas les modalités concrètes. Ceci laisse supposer que l'école et l'enseignant disposent d'une grande marge de manœuvre dans le choix de procédures pour renforcer le dialogue entre eux (Lorcerie, 1998).

Ces remarques mettent en évidence que le système éducatif français ne possède pas vraiment de culture d'échange avec les parents (Florin, 2004 ; Kherroubi, 2008). En d'autres termes, les parents et les enseignants ne communiquent ni suffisamment ni efficacement. Par

conséquent, il importe de se pencher sur les dispositifs d'application déjà existants et qui sont susceptibles de favoriser la communication entre eux en école maternelle.

3.3. Dispositifs rattachés au principe de coéducation en école maternelle

Le rapport de Warzee & al (2006) permet de constater que les pratiques enseignantes pour stimuler la communication entre le parent et l'intervenant scolaire sont très variées. Ces initiatives sont le plus souvent une sorte de réponse appropriée à une difficulté particulière constatée dans l'école, en lien avec différents facteurs tels que la situation géographique de l'école et la population qui la fréquente.

Des études nord américaines (Early, Pianta & Cox, 1999 ; Jacques & Deslandes, 2001) démontrent qu'il s'agit majoritairement d'actions informelles. Les enseignants américains affirment téléphoner, écrire des lettres et/ou envoyer des notes aux parents des enfants de leur classe. Ils planifient des portes ouvertes pour les parents d'élèves pendant l'année scolaire. Ils organisent aussi des programmes d'activités en les invitant à venir passer un moment en classe. Les mêmes témoignages sont recueillis auprès des enseignants québécois. Certains d'entre eux disent entamer des actions dites « clandestines » telles que des propositions de réunions d'informations non-obligatoires, prodiguer des conseils aux parents soucieux pour optimiser les échanges d'informations avec eux.

La Fondation de France s'est basée sur le fonctionnement spécifique de quelques écoles maternelles et élémentaires, mais aussi sur les valeurs, les préoccupations et les objectifs de ces établissements pour parvenir à approfondir la question de la communication entre le parent et l'enseignant dans le contexte français (Kherroubi, 2008). Cet organisme a aussi pris l'initiative de financer des dispositifs d'actions et de récompenser les écoles où la coopération entre les différents intervenants a été jugée particulièrement exemplaire (Warzee & al, 2006). Les résultats des recherches exposées montrent qu'il existe une multitude de façons d'organiser quotidiennement la relation entre les adultes dans les écoles aux caractéristiques contrastées et des enjeux importants qui découlent de cette coopération.

Ainsi, les écoles qui ont été primées mettent en place, mieux que d'autres, les prescriptions officielles telles que la semaine école ouverte, les réunions d'informations, la remise des résultats des évaluations nationales en main propre aux parents. De plus, ces institutions ont réussi à trouver des solutions pour augmenter les moments de coopération entre les intervenants scolaires et les familles des enfants, en diminuant l'esprit empreint de méfiance et de dénigrement réciproques qui puissent exister. Kherroubi (2008) remarque que

cette orientation a permis à un modèle participatif dans le système éducatif français de se mettre en place afin de « restituer » en quelque sorte les droits aux parents dans ces écoles.

Quant à Monceau (2008), il affirme que tous les parents d'enfants scolarisés se trouvent, qu'ils le veulent ou non, impliqués dans l'institution scolaire car ils vont entretenir une relation avec l'école. A travers son étude, cet auteur démontre que c'est la scolarisation de l'enfant qui pousse ses parents à s'investir dans l'établissement en les transformant en « parents d'élèves ». Cependant, le devenir de ce statut parental n'est pas à assimiler avec la réussite scolaire de l'écolier. Il peut être à des niveaux différents et peut prendre des modalités variables. Ainsi, les parents et les enseignants font une distinction entre la coopération et la participation parentale dans l'école. De plus, les parents précisent que c'est la convivialité dans l'école et le niveau de satisfaction ressenti qui influencent leur niveau d'implication scolaire.

L'examen des écrits sur la relation entre le parent et l'enseignant permet également de montrer que le partenariat ne se résume pas à un jeu de communication. Un certain nombre de conditions et de dispositions d'ordre culturel et relationnel est impliqué. Cependant, pour Epstein (2001), avant toute chose, il est nécessaire de se demander si le partenariat est souhaité et souhaitable par les parties prenantes. Puis, il faut que les attentes et les perceptions des différents groupes d'acteurs impliqués dans l'éducation des enfants soient considérées. Ainsi, il semble intéressant de se préoccuper des effets de ces dispositifs sur les parents.

3.4. Effets des dispositifs sur les parents

Des chercheurs se sont également intéressés à comprendre pourquoi la relation entre les sphères scolaire et familiale de l'enfant peut être remplie de malentendus et générer des frustrations. Ainsi, nombreux sont les parents d'élèves qui dénoncent une pauvreté de communication avec les enseignants. Ils ressentent qu'il y a une non-prise en compte de leurs avis dans le fonctionnement quotidien de l'école (Ott, 2006), et développent un sentiment d'insécurité et d'appréhension envers l'institution.

Dans sa recherche auprès des enseignants et des parents d'enfants en école élémentaire, Vieille-Grosjean (2011) permet de rendre compte que les constats d'incompréhension entre eux sont dus notamment au fait que les enseignants perçoivent les parents comme démissionnaires de l'éducation de leurs enfants, tandis que ces derniers pensent que les enseignants exercent trop d'autorité sur leurs enfants et leur imposent beaucoup de choses.

En conséquence, le partenariat entre les parents et l'école pour permettre à l'enfant d'avoir les meilleurs atouts pour réussir reste un objectif à atteindre dans de nombreuses écoles. Deslandes (1999) précise que le lien entre les adultes doit être basé sur la réciprocité, tandis que Kherroubi (2008) spécifie que c'est la confiance entre le parent et l'enseignant qui doit prédominer.

Ainsi, d'autres chercheurs (Jacques & Deslandes, 2004) relèvent que le niveau de satisfaction du parent envers l'école est lié aux transmissions et aux échanges d'informations. Outre la transmission d'informations sur le fonctionnement de l'école, les parents désirent que les enseignants les avisent sur les progrès de leur enfant, sur les attentes de l'école en termes de comportements sociaux et de rendement scolaire chez l'enfant, mais aussi les besoins et les intérêts de ce dernier (Lettre d'information N°22 du CVST, 2006).

Dans l'étude de Claes & Comeau (1996), les parents énumèrent une série d'aspects positifs reliés à des interactions verbales entre eux et l'enseignant telles que favoriser l'insertion de l'enfant dans la vie scolaire, mieux connaître les problèmes liés à sa scolarité, bâtir des projets communs pour l'enfant avec l'enseignant ainsi que l'amélioration de la qualité de l'environnement scolaire. Donc, les échanges oraux avec les enseignants permettent aux parents d'agir de façon plus adéquate avec leurs enfants et d'être informés de ce qui se passe à l'école. D'une part, les interactions verbales avec l'enseignant permettraient de favoriser les caractéristiques, les attitudes et les conduites éducatives parentales adaptées pour la scolarité de l'enfant (Deslandes & Bertrand, 2003; Warzee & al, 2006). D'autre part, elles contribueraient à des régulations susceptibles de réduire les malentendus, notamment dans les cas où les transmissions d'informations entre le parent et l'enseignant sont faibles (Francis, 2008).

Par ailleurs, les parents répondent positivement aux sollicitations de l'enseignant quand ils croient que leurs interventions seront bénéfiques pour l'enfant (lettre d'information N°22 du CVST, 2006). En effet, des détails qui peuvent paraître anodins pour certains, sont pour d'autres, symboliquement forts, et peuvent contribuer à créer un climat de confiance entre les parents et les enseignants, voire optimiser la communication entre eux. Ainsi, le fait de solliciter un parent pour participer à une activité de lecture dans la classe ou pour accompagner les élèves lors d'une sortie peut être perçu par le parent comme une volonté de la part de l'enseignant de l'intégrer dans la vie scolaire.

De plus, des variations dans la multiplicité de rencontres et d'échanges entre le parent et l'enseignant sont constatées, notamment quand l'enfant est de sexe masculin (Deslandes & Bertrand, 2003) et qu'il rencontre des problèmes scolaires ou de comportements (Deslandes et

Jacques, 2004). En effet, l'enseignant et le parent vont échanger plus de renseignements sur l'enfant, donc vont avoir davantage d'interactions verbales.

Ce recensement non-exhaustif des écrits sur les dispositifs d'application dans les établissements scolaires permet de les regrouper selon cinq catégories : (1) Les occasions de rencontres entre le parent et l'enseignant traduites en termes de rencontres individuelles et collectives, de règlements intérieurs (accueil du matin ou accueil du soir, notamment en école maternelle) et à travers le carnet de correspondance. (2) Les contenus des rencontres qui tournent essentiellement autour du vécu quotidien de l'enfant à l'école, en classe et dans le milieu familial, mais qui concernent aussi les informations sur les travaux et les apprentissages scolaires de l'enfant. (3) Les interactions verbales qui concernent les progrès de l'enfant en termes de rendement scolaire et de comportements sociaux, ainsi que des conseils et des discussions avec l'enseignant par le parent sur les comportements scolaires et socio-affectifs de sa progéniture. (4) Les sollicitations de l'enseignant pour une participation parentale à la vie scolaire en termes de suggestion pour apporter de l'aide à l'enfant dans un domaine spécifique (activité de calcul, de lecture...) et pour apporter de l'aide dans la classe (accompagner les enfants en sortie de classe...). (5) Les utilisations de dispositifs verbaux tels que les réunions collectives et les entretiens individuels ainsi que les dispositifs non verbaux, notamment les panneaux d'affichages et le livret d'évaluation, par l'école en direction du parent.

La mise en place des dispositifs pour stimuler la communication entre les parents et l'enseignant est bénéfique pour, non seulement, les adultes qui interviennent auprès de l'enfant, mais aussi pour l'enfant en question. Selon Epstein (2001), le fait de prendre en compte les attentes et les perceptions parentales dans l'éducation scolaire de l'élève permet de rendre la relation entre le parent et l'enseignant plus enrichissante. Il y a une harmonisation des pratiques éducatives parentales et enseignantes qui se crée, ce qui provoque un équilibre relationnel entre eux. Ainsi, un sentiment de coopération et de complémentarité s'installe entre eux.

4. Enfant-élève et communication parent/enseignant

De nos jours, de plus en plus de professionnels et des parents s'accordent sur le fait que l'école maternelle doit être vue comme un maillon fort du système éducatif français (Deviterne, Tazouti, Geiger-Jaillet, Carol, Matter, & Viriot, 2006). Plus particulièrement la grande section est considérée comme une année déterminante pour le bon déroulement de la scolarité ultérieure d'un enfant. Même si la fréquentation de la grande section n'est pas obligatoire, de fait, la quasi-totalité des enfants de cet âge sont scolarisés. Elle reste donc une étape importante dans la vie du jeune enfant, mais aussi pour ses parents.

Selon le principe de coéducation, les parents et les enseignants partagent la responsabilité de l'éducation de l'enfant-élève. Ces adultes peuvent être considérés comme des partenaires visant à répondre au mieux aux besoins éducatifs de l'enfant. Les parents sont supposés aider les enseignants en leur transmettant les informations essentielles pour comprendre l'enfant dans sa globalité. Quant à l'enseignant, il doit être attentif aux parents, en les écoutant et en les mettant au courant des progrès ou des problèmes scolaires et/ou socio-affectif de leurs progénitures. La communication entre les parents et l'enseignant semble favoriser la participation parentale à l'école et de fait, augmenter l'investissement du parent dans l'éducation de son enfant (Deslandes & Bertrand, 2003). Pour l'enfant, une transition de qualité entre le milieu familial et le milieu scolaire et le maintien des relations entre les différents adultes qui s'occupent de lui doit être mise en place. Jacques & Deslandes (2001) déclarent que trois éléments sont essentiels pour permettre aux parents de s'impliquer pleinement dans l'éducation de leur enfant : (1) une communication positive et enrichissante entre le parent et l'enseignant, (2) une participation parentale active à la vie scolaire de l'enfant et, (3) une préparation adéquate de ce dernier sur le plan socio-affectif par les parents.

CHAPITRE 2

EDUCATION FAMILIALE ET DEVELOPPEMENT DE L'ENFANT

Outre le lien entre la famille et l'école, il s'avère également nécessaire de se pencher sur l'investissement de chaque parent dans l'éducation du jeune enfant. De nos jours, il est certain que l'organisation de la cellule familiale se trouve inévitablement transformée quand l'enfant intègre l'école maternelle. Des conséquences sur les fonctions et les responsabilités parentales sont constatées (Machard, 2003). Selon Nordblom (2003). L'éducation que procure un parent à son enfant dès son jeune âge, est considérée comme primordiale, étant donné qu'elle offre des conditions nécessaires qui déterminent son développement socio-affectif et sa scolarité ultérieure (Terisse, Larose & Lefebvre, 1998 ; Bergonnier-Dupuy, 2000 ; Pourtois, Desmet & Lahaye, 2004). Plus précisément, l'implication parentale dans la scolarité de l'enfant est identifiée comme une modalité influençant ses performances scolaires (Vatz Laaroussi, 1996).

Le chapitre 2 se penche sur la recherche en éducation familiale et sur l'étude des processus intrafamiliaux à travers la présentation des travaux pionniers, ceux de Kellerhalls, Montandon et collaborateurs, puis ceux du CERIS. Par la suite, différents cadres d'analyses utilisées dans le champ de l'éducation familiale sont présentés.

1. Champ de recherche en éducation familiale

Les deux principales axes de recherche en éducation familiale concernent d'une part les interventions sociales auprès des familles et d'autre part les processus éducatifs intrafamiliaux (Durning, 1995). Le premier axe implique l'analyse de l'ensemble des pratiques sociales mises en œuvre par les intervenants sociaux en direction des parents (formation parentale...) et des enfants (intervention éducative d'aide ou de suppléance du groupe familial). Le deuxième axe concerne l'examen de la structure familiale et de son éventuel impact sur le développement de l'enfant (Vandenplas-Hopler, 1987). Notre projet de recherche se situe dans cette seconde orientation.

1.1. Axe de recherche sur la structure familiale et le développement de l'enfant

Deux orientations de recherche se distinguent et se combinent dès qu'il s'agit des études qui se sont centrées sur l'environnement familial et le développement de l'enfant. La première analyse les méthodes d'éducation des parents en direction de l'enfant, les rôles respectifs de la mère et du père, la coordination avec d'autres personnes ou les instances éducatives ainsi que les attentes et/ou les projets parentaux envers l'enfant (Snow, Jacklin & Maccoby, 1983 ; Kellerhals, Montandon, Gabarel, McCluskey, Osiek & Sardi, 1991).

La seconde orientation s'intéresse aux conséquences de ces différentes pratiques éducatives sur le développement des enfants (Malrieu & al, 1969 ; Lautrey, 1980 ; Pourtois & Desmet, 1989). Un nombre important d'études se centre sur les valeurs familiales et la transmission de ces valeurs, sur l'influence des représentations et des pratiques éducatives des parents sur l'adaptation sociale ou scolaire de l'enfant (Lescarret & Philip-Asdih, 1995), les performances scolaires (Tazouti, 2003 ; Deslandes & Bertrand, 2004) ou la socialisation de l'enfant (Bouissou & Tap, 1998 ; Deslandes & Potvin, 1998 ; Lescarret, 1999 ; Bernard-Peyron & Allès-Jardel, 2002 ; Deslandes, 2008).

Depuis les années 1970, d'abord aux Etats-Unis, puis en Europe, les chercheurs de différents disciplines (psychologie, sociologie, sciences de l'éducation) ont conduit un grand nombre de recherches sur l'éducation familiale à l'intérieur de la structure familiale (Pourtois, 1989 ; Larose, Terrisse, Lefèbvre & Grenon, 2000) dans le but de définir l'éducation des parents. Ainsi, il s'avère pertinent de s'intéresser aux processus intrafamiliaux.

1.2. Processus éducatifs intrafamiliaux

L'analyse des processus intrafamiliaux met en évidence l'importance des représentations et des attentes parentales, des attitudes et des principes, ainsi que des pratiques et des comportements parentaux dans l'environnement familial sur le développement de l'enfant. Les travaux portant sur ces processus méritent une attention particulière.

1.2.1. Représentations et attentes

Les représentations et les attentes parentales peuvent concerner les théories implicites du développement et de l'éducation et correspondent aux croyances et/ou aux connaissances relatives aux besoins des enfants, aux processus du développement et à l'action éducative des parents (Vandenplas-Holper, 1987). Selon le modèle évaluatif de Kim & Rosenberg (1980), les théories implicites détiennent une valeur sociale et individuelle. Partant de ce constat, les théories implicites peuvent fonctionner à partir de connaissances même restreintes (Beauvais, 1982). Les parents construiraient, donc, la compréhension de leur rôle auprès de l'enfant en fonction des connaissances qu'ils détiennent sur l'éducation. Celles-ci peuvent provenir de leur réseau social (amis, autres parents, professionnels), de leur propre expérience (vécu avec les propres parents), voire même de la société (valeurs et culture valorisées).

Les études sur les représentations et les attentes parentales en éducation familiale consistent généralement à cibler le lien existant avec la scolarité ou la socialisation de l'enfant. Par exemple, Warzée & al. (2006) précisent que les demandes et les attentes parentales envers l'école varient en fonction du niveau de scolarité de l'enfant. Plus précisément, les parents des jeunes enfants s'attendent à un prolongement de l'éducation familiale dans l'institution scolaire, mais souhaitent également que les premières bases scolaires soient très vite apportées à leur enfant. En d'autres termes, l'acquisition des compétences sociales et du savoir-faire chez le jeune enfant apparaît primordiale dans le projet éducatif parental. Néanmoins, les parents souhaitent aussi que l'enfant fasse des apprentissages plus académiques et soit stimulé intellectuellement (Henriot-van Zanten, 1996 ; Ott, 2006). Les parents des adolescents mettent notamment l'accent sur le rendement scolaire. Ils souhaitent que les établissements permettent à leur enfant d'avoir de bonnes performances et n'hésitent pas à partager les valeurs de l'école, voire à renforcer leur participation dans les activités scolaires dans l'unique but de favoriser le développement des habiletés intellectuelles pour obtenir de meilleurs apprentissages et de meilleurs résultats scolaires chez leurs adolescents (Deslandes, Potvin & Leclerc, 2000). De ce fait, les parents développeraient des représentations et des attentes particulières envers l'enfant qui

influenceraient les attitudes et les comportements de ce dernier. Autrement dit, les représentations et les attentes parentales sont transmises à l'enfant et peuvent avoir un impact direct (positif ou négatif) sur son ajustement social, affectif et scolaire (Pourtois, Desmet & Lahaye, 2004).

Dans cette optique, les travaux portant sur les représentations et les attentes parentales en lien avec l'adaptation socio-affective ou scolaire de l'enfant (Bernard-Peyron & Allès-Jardel, 2002 ; Tazouti, Malarde, & Michea, 2010) suggèrent que les pratiques éducatives familiales sont les variables intermédiaires entre les croyances parentales, la socialisation de l'enfant et les performances intellectuelles et scolaires de l'enfant. En effet, les théories implicites et les attentes parentales peuvent agir directement sur les principes éducatifs des parents, mais aussi sur leurs pratiques éducatives (Deslandes & Royer, 1994). Cependant, même si ces processus interfamiliaux sont interdépendants, chacun d'entre eux exerce une influence particulière.

1.2.2. Valeurs et principes éducatifs

Les valeurs et les principes éducatifs parentaux se définissent comme un système qui englobe les qualités que les parents souhaitent mettre en avant dans l'éducation de leurs enfants et qu'ils souhaitent développer à long terme chez ces derniers, ainsi que les aspirations et les projets parentaux en direction de leurs enfants (Claes & Comeau, 1996).

Les travaux de Kohn (1977), inspiré et inspirant des travaux interculturels, ont pris en compte les systèmes de valeurs prévalant dans le milieu de travail des parents pour démontrer que les valeurs qu'ils transmettent à leurs enfants sont directement liées à leurs interactions verbales ou indirectement transmises par le biais de leurs méthodes pédagogiques préférées. Kohn a fait l'hypothèse que lorsque les parents éduquent leurs enfants, ils introduisent des valeurs qu'ils ont eux-mêmes apprises ou adoptées dans leur lieu de travail. Ainsi les enfants sont préparés pour le mode de vie et de travail de leurs parents.

Selon cette analyse, les parents de statut social élevé dont la profession implique la prise d'initiative, la manipulation de signes et de symboles et dont la promotion dépend d'actions personnelles, tendent à valoriser et à encourager l'autonomie dans l'éducation de leurs enfants. En revanche, les parents de milieu ouvrier, qui sont soumis à une surveillance directe dans l'exécution de tâches répétitives et routinières, dont le travail suppose la manipulation de choses et dont la promotion dépend de conditions collectives, tendent à valoriser et exiger de leur enfant ordre et obéissance. En résumé, les parents de la classe

moyenne valorisaient plus l'autonomie, tandis que ceux de la classe ouvrière se concentraient davantage sur l'obéissance.

Bergonnier-Dupuy (2005), entre autres, distingue deux types de valeurs éducatives parentales : (1) le conformisme et (2) l'autonomie. Le conformisme regroupe des qualités telles que la politesse, l'obéissance, la propreté, l'ordre, l'honnêteté, le respect des autres, la discipline, tandis que l'autonomie concerne la prise d'initiative, la curiosité intellectuelle, l'esprit créatif et ludique. Ainsi, les parents de classes moyenne et favorisée insistent sur le respect des autres, la maîtrise de soi, l'indépendance, l'autonomie et la créativité, alors que les parents de classe défavorisée choisissent davantage des items concernant l'obéissance aux règles, l'ordre, la propreté et la politesse.

Quant à Claes & Comeau (1996), ils précisent que la valorisation des études par les parents a toujours été considérée comme un garant de la réussite scolaire de l'enfant. Les formes directes ou indirectes de valorisation de l'éducation constituent d'importantes composantes qui agissent sur l'enfant. Donc, il semblerait que plus les parents ont des aspirations scolaires pour leur enfant, plus ce dernier développe de compétences scolaires (Deslandes et Bertrand, 2003). Selon ces auteurs, le degré de participation des parents dans les activités scolaires de leurs enfants varie suivant la structure familiale dans laquelle vit l'enfant. Ils soutiennent qu'au niveau socio économique et culturel égal, les familles biparentales participent davantage au suivi scolaire à la maison et à l'école que les familles monoparentales.

Selon la lettre d'information N°22 de la VST (2006), le système de valeurs et les principes éducatifs parentaux sont intégrés par l'enfant à travers les pratiques que les parents mettent en place. Néanmoins, cette influence décroît avec l'âge et son niveau scolaire. Ainsi, les pratiques éducatives déclarées et les comportements éducatifs parentaux semblent être largement associés à leurs représentations et leurs attentes.

1.2.3. Pratiques éducatives

Darling et Steinberg (1993) précisent que les styles parentaux regroupent une multitude de pratiques éducatives distinctes et réelles, ainsi que des attitudes et des expressions non verbales qui définissent la relation entre les parents et les enfants lors de différentes situations. Ainsi, les pratiques éducatives parentales peuvent être analysées à partir de l'examen des comportements parentaux verbaux ou non verbaux lors d'interactions entre le parent et l'enfant (Larose, Terrisse, Lefèbvre & Grenon, 2000) ou à partir de l'examen des conduites et des actions quotidiennes déclarées des parents.

La littérature scientifique confirme l'existence de nombreuses typologies concernant les styles éducatifs parentaux (Gayet, 2000 ; Bergonnier-Dupuy, 2000). Ces études, déjà anciennes, s'appuient généralement sur ce que pensent et font les parents. Ainsi, Baumrind (1971), privilégie l'interrogation des parents en se centrant sur deux dimensions des pratiques éducatives. La première concerne l'affection, le soutien ou la chaleur. Elle se réfère à la modalité relationnelle, tandis que la seconde reflète l'autorité ou le contrôle. Celle-ci renvoie à la nature de la régulation privilégiée par les parents. De ce fait, elle établit une typologie permettant de différencier trois principaux styles éducatifs : style autoritaire (obéissance et respect des règles familiales, faible sensibilité dans les relations avec l'enfant), style structurant (respect ferme d'un ensemble de règles allié à une proximité affective importante), style permissif (peu d'exigence en ce qui concerne le respect des règles mais grande sensibilité à l'égard de l'enfant). Par la suite, de nombreux auteurs ont réutilisé cette typologie pour la mettre en lien avec le développement de l'enfant.

Lautrey (1980) met en relation l'appartenance sociale des parents avec le mode de structuration de leur groupe familial et examine comment cette structuration affecte les valeurs et principes éducatifs qui sont jugés importants dans la famille et qui guident les pratiques. L'auteur distingue trois types de familles : celles à structuration rigide (règles immuables / régularité), celles à structuration faible (absence de règles / perturbation) et celles à structuration souple (règles flexibles, alliant régularité et perturbation). Il montre aussi que les formes souples de structuration familiale sont plus fréquentes dans les classes sociales aisées. Inversement, les formes rigides se trouvent davantage dans les milieux populaires qui accordent de l'importance aux normes externes et au contrôle de l'enfant. La structuration faible tend à augmenter aux deux extrémités de l'échelle sociale. Lautrey confirme également que la structuration familiale souple est plus fréquente dans les milieux sociaux favorisés et qu'elle serait la plus favorable au développement cognitif de l'enfant.

Par ailleurs, certains chercheurs ont pris en compte ce que disent les enfants. Ils montrent que les actions parentales ont des répercussions directes sur le développement de leurs enfants. Ainsi, Montandon (1997) prend en compte les expériences qu'ont les enfants des processus d'éducation dans lesquels ils sont impliqués. Prenant appui sur des entretiens réalisés auprès d'une soixantaine d'enfants de 11-12 ans à Genève, l'auteure soutient que ces derniers développent des stratégies en fonction de la signification qu'ils donnent à l'éducation familiale et scolaire et des émotions qu'ils éprouvent dans les diverses situations éducatives. Plus précisément, Montandon propose des regroupements en fonction des trajectoires

individuelles des enfants pour lesquels elle suggère des liens entre les rapports des enfants dans la famille et à l'école.

Durning & Fortin (2000) tentent de montrer dans quelle mesure la perception de chaque parent diffère selon le sexe de l'enfant, les caractéristiques de la famille et les pratiques éducatives parentales. L'étude a été menée auprès de 104 enfants, dont 54 garçons et 50 filles, et de leurs parents. Les enfants étaient âgés entre 8 et 11 ans. Les résultats concluent que les pratiques éducatives parentales sont perçues par les enfants selon deux axes indépendants : le soutien et le contrôle. Des différences sont constatées en fonction du sexe de l'enfant et du parent, ainsi qu'en fonction du revenu de la famille. Par ailleurs, l'usage de sanctions physiques par les parents est associé à l'attribution par l'enfant d'un score de contrôle plus élevé. Dans leur ensemble, les résultats montrent l'intérêt d'une interrogation sur les pratiques éducatives parentales menées directement auprès des enfants.

Ainsi, Bergonnier-Dupuy (2005) soutient que l'enfant doit être considéré comme une personne à part entière possédant des capacités réelles du point de vue tant cognitif, que social et affectif. Dès son plus jeune âge, il est un acteur de son développement, dans la mesure où il produit des actions sur autrui, lui-même et son environnement. Ainsi, même s'il est un sujet, il détermine en même temps la relation qu'il entretient avec son monde. En d'autres termes, dans une relation dialectique, l'enfant va s'y inscrire activement en transformant ce lien et en lui donnant une signification qui lui est propre (Wallon, 1959). De ce fait, il participe activement à son propre développement, mais aussi à celui de son entourage. En retour, les parents ajustent leurs attitudes et mettent en place des comportements éducatifs lors d'interactions parent-enfant, en lien avec la socialisation et la scolarisation de l'enfant (Deblois, Deslandes, Rousseau & Nadeau, 2008).

Les travaux sur les paradigmes familiaux ainsi que les processus intrafamiliaux posent à leur tour des questions. La vision holistique du contexte familial implique une réalité partagée par tous les membres de la famille, mais omet le fait que les membres d'une famille peuvent réagir différemment aux événements critiques ou à des événements quotidiens.

2. Eduquer dans le contexte familial

L'étude de l'éducation familiale s'est développée de manière spectaculaire pendant la dernière moitié du XXe siècle, d'un point de vue quantitatif aussi bien que qualitatif. Les recherches se sont multipliées et, en même temps, se sont affinées.

2.1. Travaux classiques

Les premières classifications ont été établies de façon empirique et à partir d'analyses de données recueillies sur le terrain. Elles sont marquées par deux éléments essentiels que sont la chaleur des relations et le contrôle.

Les auteurs (Osterrieth, 1957 ; Schaefer & Bayley, 1963) se sont centrés essentiellement sur un modèle à deux axes majeurs du comportement parental : axe « permissivité/contrôle » versus axe « amour/hostilité ». D'autres auteurs tels que Baumrind (1971) préalablement citée, Maccoby & Martin (1983) et Maccoby (1992) ont croisé les deux axes : « soutien/chaleur » versus « autorité/contrôle ». Ainsi, quatre types de styles éducatifs parentaux ont été dégagés : (1) autoritaire, (2) structurant (démocratique ou stimulant), (3) permissif (indulgent ou négligeant) et (4) désengagé.

Les parents autoritaires sont décrits comme étant très exigeants et peu sensibles. Ils ont un contrôle élevé et un soutien faible envers l'enfant. Les parents structurants sont très exigeants et très sensibles. En d'autres termes, ils ont un contrôle et un soutien élevés. Les parents permissifs manifestent un faible niveau d'exigence, mais un haut niveau de sensibilité, c'est-à-dire ils procurent un contrôle faible et soutien élevé à l'enfant. Enfin, les parents désengagés sont peu exigeants et peu sensibles. Ils ont un contrôle et un soutien faibles.

La mise en relation de la typologie des styles éducatifs avec le développement de l'enfant a démontré que les parents ayant un style structurant favorise le développement de leur enfant (Steinberg & al., 1992). A l'inverse, un style éducatif parental permissif ou autoritaire est relié à des inadaptations chez l'enfant (Dornbusch & al., 1987).

Quant à Lautrey (1980) ou encore Claes & Comeau (1996), ils ont établi des liens entre les pratiques éducatives et le développement cognitif, psychosocial et/ou les performances scolaires de l'enfant. Par exemple, en s'inspirant de la perspective piagétienne, Lautrey indique que les enfants (classe de CM2) de parents ayant une structuration éducative rigide ont tendance à présenter un plus faible niveau cognitif que les enfants de familles à structuration éducative souple.

En s'appuyant sur la théorie wallonienne, Malrieu & al (1969) ont croisé les axes sécurité et loi, ce qui les a permis de définir quatre types d'éducation à l'intérieur de la famille : (1) sévère, (2) stimulante, (3) couveur et (4) laisser-faire. L'éducation de type « sévère » se caractérise par la rigidité des principes et un contrôle important du comportement de l'enfant à travers des sanctions fortes. L'éducation de type « couveur » correspond à un contrôle du comportement de l'enfant par une hyper protection

anxieuse. L'éducation de type « laisser-faire » renvoie à une absence de contrôle du comportement de l'enfant. L'éducation de type « stimulante » se traduit par un contrôle souple du comportement de l'enfant et où le parent tente de lui faire comprendre pourquoi il faut adopter tel ou tel comportement plutôt que de lui imposer certaines façons d'agir.

Cependant, Gayet (2000) préconise une vigilance quant à l'utilisation des typologies concernant les styles éducatifs parentaux. Premièrement, elles correspondent uniquement à des catégorisations et ne doivent pas être considérées comme une réalité incontestable. Certains parents peuvent être des « prototypes » de ces catégories construites par les chercheurs, mais d'autres peuvent se situer aux frontières de plusieurs styles. Ainsi, les résultats des travaux basés sur des typologies doivent être pris uniquement comme des points de repères susceptibles d'être corrélés à divers indices développementaux de l'enfant.

Deuxièmement, la distinction proposée par l'utilisation des styles éducatifs parentaux n'épuise pas la variabilité et la complexité des attitudes et des pratiques parentales possibles. En d'autres termes, les parents ne sont pas entièrement autoritaires ou permissifs ou stimulants. Ils peuvent se situer, en fonction des périodes et des événements de vie, dans l'une ou l'autre des catégories. Il faut tenir compte des ajustements que les parents apportent à leurs comportements au fur à mesure que l'enfant grandit (Larose, Terrisse, Lefèbre & Grenon, 2000).

Ainsi, les premiers travaux mettaient en évidence la relation existante entre les pratiques éducatives parentales et le développement de l'enfant. Néanmoins, elle a été tout d'abord présentée de manière mécaniste (une cause, un effet). Or, d'autres études ont été réalisées en préconisant une vision interactive. Ainsi, non seulement les diverses dimensions sociales, historiques ou culturelles des réalités familiales ont été considérées, mais aussi des différences qui existent à l'intérieur des groupes sociaux et ethniques, qu'il s'agisse des structures familiales, des représentations sociales, des types de fonctionnement, des changements dans la biographie familiale.

2.2. Travaux de Kellerhals, Montandon et collaborateurs

La recherche de Kellerhals & Montandon (1991) leur a permis de définir quatre types de cohésion familiale (bastion, parallèle, compagnonnage et association) en croisant leur mode de fonctionnement (fusion des membres de la famille /autonomie des membres de la famille) avec leurs modes d'interaction (intégration externe fermée/intégration externe ouverte). La famille de type « bastion » se caractérise par une fusion des membres et une intégration externe fermée. Elle est repliée sur elle-même et les membres partagent un

maximum d'opinions et d'activités. La famille de type « parallèle » se distingue par une autonomie des membres, mais une intégration externe fermée. Ainsi, ce groupe familial est « casanier » et vit replié sur lui-même. Les membres cherchent les contacts, non pas à l'extérieur de la famille mais plutôt à l'intérieur. Chacun a des intérêts particuliers et des activités différentes. La famille de type « compagnonnage » se définit par une fusion des membres, mais une intégration externe ouverte. Ce groupe familial est ouvert vers l'extérieur, mais cette ouverture est conçue comme une ressource du groupe dont les membres privilégient consensus et communauté. Enfin, la famille de type « association » se distingue par une autonomie des membres et une intégration externe ouverte. Ici, la famille met l'accent sur la spécificité et l'autonomie de chaque membre dans la famille. L'importance des contacts individualisés est considérable.

Dans la même recherche, ces auteurs ont établi quatre composantes du processus éducatif en jeu qui sont (1) les objectifs éducatifs parentaux, (2) les techniques d'influence parentale, (3) les rôles éducatifs dans la famille, et (4) les modes de coordination parentale avec les autres instances. Les objectifs éducatifs parentaux se définissent ici comme les qualités que les parents souhaitent développer chez leur enfant notamment l'autorégulation, l'accommodation, la coopération et la sensibilité. Les techniques d'influence parentale se caractérisent par les méthodes pédagogiques que les parents préfèrent utiliser pour faire passer leurs consignes, notamment le contrôle, la motivation, la moralisation et la relation avec l'environnement. Les rôles éducatifs dans la famille se résument au partage des tâches et des rôles entre la mère et le père. Enfin, les modes de coordination parentale avec d'autres instances se traduisent par la manière dont les parents relaient ou bloquent les influences des pairs, de l'école, de la télévision, voire de divers spécialistes de l'enfance (Kellerhals & Montandon, 1991 ; Kellerhals, Montandon, Ritschard & Sardi, 1992).

Ces quatre composantes du processus éducatif ont permis, par la suite, d'énoncer trois styles éducatifs qui sont (1) le style statutaire, (2) le style maternaliste et (3) le style contractualiste. Le style éducatif « statutaire » se définit par des objectifs éducatifs centrés sur l'accommodation de l'enfant. Les techniques d'influence sont fréquemment marquées par le contrôle. Il y a une nette différenciation des rôles parentaux. Le rôle de la mère est plus expressif, tandis que le rôle du père est plus instrumental. D'ailleurs, la coordination avec les autres instances est faible ainsi que la communication entre le parent et l'enfant. Quant au style « maternaliste », il ressemble au style statutaire par son fort accent sur l'accommodation et le contrôle, mais diffère beaucoup par la forte communication et l'importance des activités communes entre le parent et l'enfant. Enfin, le style « contractualiste » se caractérise par

l'importance accordée à l'autorégulation et à la créativité, ainsi qu'à la valorisation de l'autonomie de l'enfant. Les techniques d'influence parentale sont très marquées par la manipulation de la relation plutôt que par le contrôle, donc le parent négocie avec l'enfant. Les rôles entre la mère et le père sont moins différenciés. Il y a une implication paternelle plus nette et plus diversifiée. Les parents reconnaissent les missions respectives de chaque instance dans le développement de l'enfant.

Par ailleurs, il importe de souligner que les types de cohésion familiale et les styles éducatifs familiaux constituent deux variables construites séparément (Kellerhals, Montandon, Ritschard & Sardi, 1992). La première variable a été élaborée en fonction du degré d'autonomie et d'ouverture sur l'extérieur par les membres de la famille, tandis que la seconde variable fait référence à des styles de relations entre les parents et les enfants. Néanmoins, les styles éducatifs familiaux dépendent des types de cohésion dans la cellule familiale.

Kellerhals, Montandon, Gabarel, McCluskey, Osiek & Sardi (1991) précisent que la compréhension des processus éducatifs suppose de faire intervenir la dynamique des relations entre les divers acteurs ou les instances de l'éducation dans l'explication des formes de cette dernière. En d'autres termes, à travers leurs recherches, ces auteurs renforcent la conviction que les relations et les influences entre les différents acteurs (parent, enfant) et les diverses instances impliquées (milieu familial, milieu scolaire) doivent être prises en compte pour évaluer le développement de l'enfant. Nous nous sommes inspirées de la recherche de Kellerhals et Montandon pour notre propre travail, notamment en ce qui concerne certaines composantes du processus éducatif.

2.3. Travaux du CERIS

C'est le désarroi de nombreux parents devant les situations éducatives qu'ils doivent assumer, qui ont interpellé les membres du Centre de Recherche et d'Innovation en Sociopédagogie familiale et scolaire (CERIS) de l'Université de Mons-Hainaut en Belgique. Ce centre a été fondé en 1969 et mène, depuis lors, des recherches et des recherches-actions en éducation familiale et parentale.

Au cours des 30 dernières années, cette équipe a mené des recherches portant sur :

- (1) Les représentations de l'école
- (2) La personnalité et le milieu social
- (3) Les conduites langagières en milieu social
- (4) La réussite scolaire en milieu pauvre

- (5) La dynamique de démarginalisation
- (6) Les caractéristiques familiales, le développement et l'adaptation scolaire des enfants de 5 à 7 ans
- (7) Les impacts à long terme, des déterminants familiaux sur la trajectoire scolaire des enfants de 20-21 ans
- (8) Les influences des déterminants familiaux sur la trajectoire sociale et professionnelle des jeunes de 25-26 ans
- (9) Les enfants d'ouvriers à la polytechnique
- (10) Les processus de transmission intergénérationnelle
- (11) L'éducation postmoderne
- (12) L'éducation implicite

Le but était de mieux expliquer et comprendre les trajectoires scolaires et sociales des enfants, mais aussi de proposer un accompagnement plus adéquat des parents dans leur tâche éducative. Pour le besoin de notre projet d'étude, nous exposerons uniquement les recherches qui se centrent sur l'interaction et la coordination des variables permettant d'expliquer l'influence des processus intrafamiliaux sur la qualité du développement scolaire, social et affectif de l'enfant, soit celles relatives à des axes (1), (3), (4) et (6).

2.3.1. Représentations de l'école

Dès les premiers travaux du CERIS, la liaison entre le milieu socio-économique et culturel de l'enfant et sa réussite ou son échec à l'école ou dans sa vie sociale a été constatée. Selon les auteurs, le milieu social est considéré comme une variable distale.

Les premiers résultats ont démontré que les représentations de l'école et des concepts qui y sont rattachés tels que la réussite scolaire et les travaux scolaires, diffèrent en fonction des milieux sociaux. Par exemple, les parents d'enfants de 5 ans issus d'un milieu social défavorisé perçoivent le parcours de leur enfant comme inévitablement semé d'embûches. Ils ressentent de l'impuissance et une certaine détresse face à l'école. Quant aux parents de milieu favorisé, ils manifestent de l'assurance, une confiance en soi et aux capacités de leur enfant. Ainsi, la collaboration avec l'école est perçue comme positive et envisagée sous l'angle d'une relation au moins égalitaire. En résumé, les travaux se regroupant sous l'orientation « les représentations de l'école », ont confirmé que les familles vont susciter chez les enfants, soit un sentiment de familiarité et de positivité à l'égard de l'école, soit un

sentiment d'étrangeté, voire de rejet. Ces sentiments influencent inévitablement l'adaptation scolaire de l'élève.

2.3.2. Conduites langagières en milieu social

Selon le CERIS, les données relatives aux conduites langagières sont essentielles pour mieux saisir le lien entre le développement langagier et l'adaptation scolaire. Les chercheurs de l'équipe considèrent que les caractéristiques du langage constituent les premiers facteurs de l'échec scolaire chez les enfants dès leur jeune âge.

Ainsi, le CERIS a effectué une étude en 1985 pour établir le degré de relation qui apparaît entre le discours des mères et celui de leurs enfants. Les résultats montrent qu'il existe une pratique syntaxique commune à la mère et à l'enfant, étant donné qu'un quart des habiletés syntaxiques de la mère s'observe également dans le discours de l'enfant à l'âge de 5 ans.

2.3.3. Réussite scolaire en milieu pauvre

Cette orientation de recherche a pour objectif d'étudier la notion d'échec/réussite scolaire dans des milieux pauvres. Les travaux menés en 1992, ont ciblé des enfants qui avaient des parents n'exerçant pas d'activité professionnelle rémunérée. L'objectif a été de cerner les facteurs qui permettent de mieux comprendre les processus par lesquels se réalise l'insertion scolaire de ces enfants arrivés au terme de leur scolarité primaire.

La méthodologie utilisée a été essentiellement qualitative, notamment à travers une analyse thématique transversale des discours des enfants, des parents et des enseignants. Ainsi, ces enfants issus de milieu défavorisé et qui réussissent scolairement, présentent des caractéristiques spécifiques au niveau de leur dynamique personnelle, familiale et environnementale ainsi qu'au niveau des apprentissages cognitifs et des besoins sociaux.

- Dynamique personnelle : l'enfant possède de bonnes potentialités intellectuelles, intègre les valeurs scolaires telles que l'écoute en classe, l'attention, l'intérêt pour les concepts scolaires, met en avant son travail et l'effort fourni comme étant sous son contrôle personnel et est lucide face à sa situation de précarité dans laquelle vit sa famille.
- Dynamique familiale : l'enfant a rencontré moins d'événements traumatisants que l'enfant en échec scolaire. Il peut y avoir un manque de suivi scolaire à domicile mais on remarque que ses parents accordent de l'importance à ses études.

- Dynamique environnementale : elle apparaît meilleure pour ces enfants qui réussissent, selon les enseignants.
- Apprentissages cognitifs : les parents de ces enfants privilégient des attitudes qui suscitent le développement de la pensée et la recherche personnelle. De plus, les parents optent pour un enseignement moins directif incluant la stimulation et l'expérimentation.
- Besoins sociaux : les besoins sociaux de ces enfants sont relativement mieux assurés dans la mesure où la famille tend à s'ouvrir davantage au monde extérieur

Selon les chercheurs du CERIS, cette étude les a incités à s'interroger sur le devenir de tous ces enfants, ce qui a orienté un axe de recherche qui ne sera, cependant, pas présenté.

2.3.4. Caractéristiques familiales, développement et adaptation scolaire des enfants de 5 à 7 ans

Cet axe concerne une étude qui a débuté sous la direction de Pourtois en 1979. Le but est de mieux connaître les stratégies, les attitudes, les comportements éducatifs et les caractéristiques de l'environnement familial qui ont une incidence sur le développement et sur l'adaptation scolaire du jeune enfant.

La recherche s'est déroulée en deux étapes. La première partie consiste à analyser les interférences simples entre les facteurs psychosociaux du milieu familial et la qualité du développement et de l'adaptation scolaire de l'enfant. Les résultats permettent de souligner le poids considérable qu'exerce la famille sur l'intégration scolaire et sur le développement social de l'enfant. Plus précisément, certains comportements, attitudes et traits de personnalité des parents, que les membres du CERIS nomment « les facteurs de privilège », sont en relation avec une bonne qualité du développement social (D) et de l'adaptation scolaire (AS) de l'enfant ainsi qu'avec le milieu social (MS) dans lequel il est intégré.

Le pattern éducatif d'un parent se compose d'un nombre plus ou moins grand de ces facteurs de privilège. Le tableau suivant présente une synthèse de ces facteurs de privilège et leur rapport significatif avec chacune de ces trois variables-clés (D, AS et MS).

Facteurs de comportement	Facteurs d'attitude	Facteurs de personnalité
Manifeste des conduites proactives qui tiennent compte des capacités de l'enfant (D/AS/MS)	Exprime une attitude tolérante (D/AS/MS)	Manifeste une plus grande stabilité émotionnelle (D/AS/MS)
Recourt à des conduites réactives qui facilitent l'apprentissage lorsqu'une difficulté se manifeste (D/AS/MS)	Instaure une distance suffisante entre lui et l'enfant (D/MS)	Dispose de possibilités intellectuelles supérieures (D/AS/MS)
Exprime peu de sentiments d'anxiété, d'échec (D/AS/MS)	Se fie avec assurance aux possibilités de l'enfant (D)	Est bien adapté à son milieu familial (D/MS)
Livre peu d'informations (D/AS/MS)	Reconnaît et respecte la présence de l'enfant (AS/MS)	Contrôle sa sensibilité émotionnelle (D)
Stimule la pensée de l'enfant (D/AS/MS)		Fait preuve de persévérance et d'énergie (AS)
Personnalise en faisant appel à l'expérience vécue (D/AS/MS)		
Renforce positivement (D/AS/MS)		
Exprime peu d'affects négatifs envers l'enfant (D/AS/MS)		
Attribue une signification plus précise à la réponse de l'enfant et/ou une plus grande estime à son égard (D/AS)		
Exprime plus aisément un affect désagréable émanant de l'activité (D)		
Exige et/ou apporte une justification et/ou une explication à la réponse de l'enfant (AS/MS)		
Donne à l'enfant le rôle initiateur (au cours des activités d'enseignement) (AS)		
Fournit à l'enfant des standards de performance (AS)		
Utilise peu de feedbacks correctifs (AS)		

Tableau 1 : Facteurs de privilège et leur rapport significatif avec les trois variables-clés (D, AS et MS)

La deuxième partie de l'étude consiste à utiliser le schéma d'analyse des pistes causales (path analysis) pour mieux saisir les processus en jeu et l'organisation des variables en jeu au sien du modèle retenu. Selon Pourtois, Desmet & Lahaye (2003), les pistes causales démontrent l'extrême richesse des variables qui interfèrent entre elles. Ainsi, les relations directes ou indirectes entre les représentations, les attitudes, les conduites éducatives des mères ainsi que le développement social et l'adaptation scolaire de jeune enfant ont pu être mises en évidence. Par exemple, les conduites maternelles qui stimulent la pensée de l'enfant, qui structurent son expression et qui demandent une recherche personnelle favoriseraient indirectement le développement de l'enfant et le préparerait à réussir ultérieurement à l'école.

Il est important de signaler que l'étude menée auprès d'enfants âgés de 5 ans par Pourtois (1979) s'est prolongée, dans une démarche longitudinale. Ainsi, Desmet & Pourtois (1993) ont entrepris une deuxième étude pour comprendre et pour expliquer la trajectoire scolaire de ces enfants devenus des jeunes adultes (20-21 ans). Une troisième étude par Nimal, Lahaye & Pourtois (2000), a, elle, décrit et analysé les stratégies d'insertion sociale et professionnelle qu'ils ont développées alors qu'ils ont atteint l'âge de 25-26 ans.

Par ailleurs, il est important de signaler que les travaux que le CERIS a menés, tiennent compte de trois dimensions en interaction : le devenir d'un individu qui se construit sur la base de son environnement, les événements qui l'atteignent et sa sensibilité à son environnement et aux événements (Pourtois & al, 2008). Afin de mieux s'engager dans la recherche-action, il s'est avéré nécessaire pour l'équipe de structurer les contenus de ses travaux, ce qui l'a poussée à l'élaboration d'un cadre d'analyse théorique connu en tant que modèle des douze besoins psychosociaux.

3. Cadres d'analyse théorique en éducation familiale

Toute recherche qui ambitionne de se hisser à un niveau scientifique doit être menée dans un cadre théorique explicite. En effet, un cadre théorique permet de préciser de donner sens aux concepts utilisés ainsi qu'aux relations entre ces mêmes concepts. Les modèles fréquemment utilisés dans le champ de l'éducation familiale permettent de conceptualiser l'interdépendance entre l'individu et les milieux de vie dans lesquels il vit. Ils identifient les variables intra-individuelles et contextuelles, ainsi que leurs interactions pour l'analyse des processus éducatifs intrafamiliaux.

Outre le modèle des douze besoins que nous venons de citer (Pourtois & Desmet, 2004), le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979, 1995) est largement pris en compte dans les recherches en éducation familiale. Il existe également d'autres modèles complémentaires et/ou dérivés de ce modèle écologique. Ils concernent des dimensions plus spécifiques dont pour certains, l'implication parentale dans la scolarité de l'enfant ainsi que le lien entre la famille et l'école. Il s'agit du modèle du processus de la participation parentale de Hoover & Sandler (1995, 1997), du modèle de l'influence partagée d'Epstein (1987, 2001) et du modèle centré sur les effets dynamiques de Rimm-Kaufman & Pianta (2000). Chaque cadre théorique est exposé plus en détail ci-dessous.

3.1. Modèle des douze besoins

Le modèle des douze besoins psychosociaux ou le modèle psychopédagogique des douze besoins (Pourtois, Desmet & Lahaye, 2003 ; Pourtois & Desmet, 2004), s'articule principalement autour de douze besoins fondamentaux pour la construction de l'identité humaine. Ces douze besoins fondamentaux se répartissent dans quatre dimensions différentes qui sont les dimensions (1) affective, (2) cognitive, (3) sociale et (4) idéologique.

Ainsi, les douze besoins sont définis comme des nécessités vitales présentes en tout être humain, quelle que soit sa culture (Pourtois, Desmet, Braconnier, Humbeeck & Terrisse, 2007). Selon ces auteurs, l'adaptation de l'enfant dans ses différents milieux de vie, peut être pris en compte en se basant sur ce cadre d'analyse théorique. C'est la nécessité d'un apport éducationnel précis en vue de faciliter la réalisation d'un aspect du développement de l'enfant qui est considéré. Le modèle des douze besoins psychosociaux est présenté dans le schéma ci-dessous.

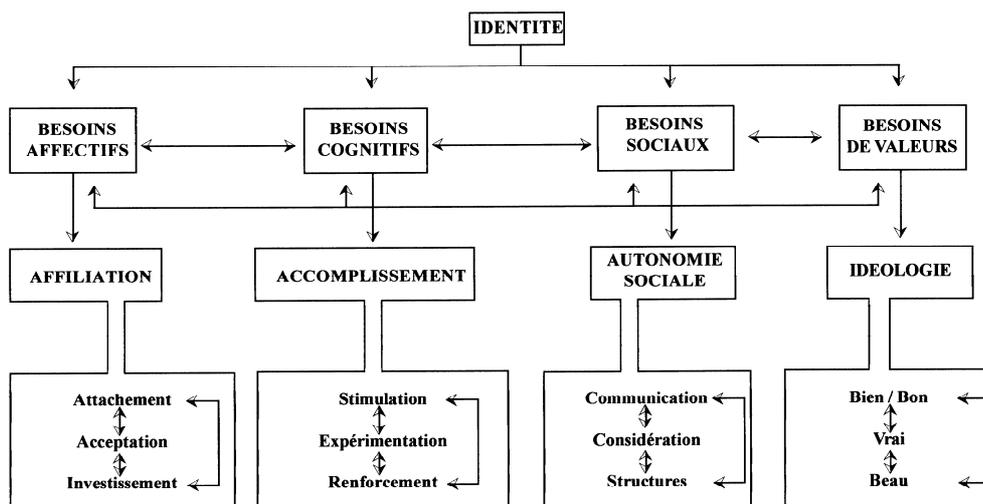


Schéma 1 : Modèle psychopédagogique des douze besoins

La dimension affective (besoins affectifs) renvoie au concept d'affiliation. Pour grandir et vivre de façon épanouie, tout individu qu'il soit parent ou enfant, a besoin de créer des liens (besoin d'attachement), d'être accepté et rassuré (besoin d'acceptation) et d'être investi d'un projet (besoin d'investissement).

La dimension cognitive (besoins cognitifs) se réfère au concept d'accomplissement. Pour se développer, le parent ou l'enfant doit trouver du sens dans son environnement. Ainsi, il exerce sa curiosité (besoin de stimulation), il expérimente et explore son milieu (besoin d'expérimentation) et cherche à être renforcé dans ce qu'il fait et dit (besoin de renforcement).

La dimension sociale (besoins sociaux) implique le développement de l'autonomie et du pouvoir sur le monde. Donc, l'être humain a besoin de contacts sociaux (besoin de communication), ce qui renvoie aux langages, aux systèmes d'interaction entre parents, adultes et enfants, entre pairs, fortement tributaires des styles éducatifs. Il cherche aussi à accéder à une image positive de lui-même (besoin de considération), qui confirme à la fois une bonne socialisation et la conscience de sa propre valeur personnelle. Enfin, une structuration est indispensable à l'individu (besoin de structures) pour construire son identité et gérer ses attitudes, c'est-à-dire l'ensemble de ses désirs et de ses réactions face à l'environnement.

La dimension idéologique (besoins de valeurs) est étroitement liée aux trois premières dimensions. Elle souligne la nécessaire présence de valeurs dans toute éducation. Trois valeurs humaines sont prises en compte : (1) l'éthique (besoin de bien/de bon), (2) l'esthétique (besoin de beau) et (3) la véracité (besoin de vrai). Le bien et le bon sont les

valeurs fondamentales qui sous-tendent l'attitude morale de la personne. Ces valeurs s'acquièrent par une éducation qui énonce et différencie intelligemment le bien du mal. Le vrai s'oppose à l'erreur, à l'illusion et au mensonge. Il nécessite l'apprentissage du discernement, non seulement sur le plan cognitif, mais également dans les registres affectif et social. Le sens du beau est formé par une démarche éducative discrète et respectueuse dans différentes sphères culturelles.

Le modèle des douze besoins constitue une base de réflexion multidimensionnelle. Il peut compléter le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979, 1995) qui postule que les relations et les influences entre les individus et les milieux de vie doivent être considérées comme complexes et non-linéaires.

3.2. Approche écosystémique

L'approche écosystémique examine les frontières entre les différents niveaux de sous-systèmes constituant l'histoire dynamique de l'adaptation organisme-environnement (Emde, 1994). Ainsi, elle permet d'apprécier l'enfant comme un être dont l'organisation est dynamique, à la fois actif et interactif, construisant et co-construisant en fonction des ressources offertes par son environnement. Un modèle qui mérite une attention particulière est celui du modèle écologique de Bronfenbrenner.

3.2.1. Modèle écologique de Bronfenbrenner

Le modèle écologique (Bronfenbrenner, 1979, 1995) introduit l'incidence (proximale ou distale) de plusieurs niveaux de l'environnement de la personne dans son ajustement à ses milieux de vie. Par conséquent, le développement de l'enfant se construit, d'une part, en fonction des caractéristiques personnelles (âge, sexe...) et d'autre part, en fonction des particularités des contextes de vies plus ou moins directs au sein duquel il évolue. Ceux-ci comprennent le microsystème qui est directement lié à l'enfant (parents, fratrie, famille), le mésosystème qui correspond aux interactions entre différentes structures (école, voisinage, association), l'exosystème qui implique des organisations qui ne sont pas directement liées à l'enfant (commissions scolaires, institutions médicales) et le macrosystème qui englobe des systèmes plus larges rattachés aux valeurs culturelles et politiques d'une population (normes, croyances, idéologies). Récemment, Bronfenbrenner a introduit un autre élément qui est le chronosystème. Il se réfère aux transitions écologiques qui se vivent tant sur le plan de l'environnement que sur les rôles occupés par un individu. En d'autres termes, c'est

l'évolution des systèmes et des interrelations dans le temps. Le modèle écologique de Bronfenbrenner est présenté dans le schéma ci-dessous.

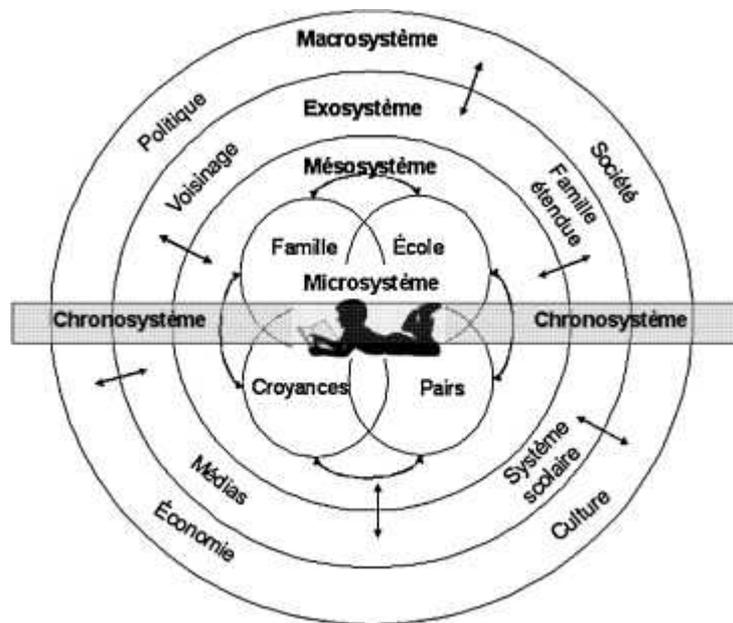


Schéma 2 : Modèle écologique

Le modèle écologique peut être utilisé comme cadre d'analyse général dans les études portant sur l'éducation et le développement de l'enfant. Dans ce modèle, l'enfant est envisagé comme pouvant agir sur son entourage et ses autres milieux de vie. Selon Parrila, Xin Ma, Feming & Rinaldi (2002), l'application du modèle écologique a contribué à préciser comment, dès son jeune âge, les diverses expériences personnelles peuvent avoir un effet négatif ou positif sur le développement de l'individu. Ainsi, la qualité des interactions au sein de l'écosystème familial peut être proposée comme un des facteurs importants contribuant et contraignant tout à la fois le développement social, affectif et cognitif de l'enfant (Bronfenbrenner, 1998) mais aussi, son adaptation scolaire.

D'autres chercheurs ont élaboré des modèles plus ciblés en s'inspirant du modèle écologique. Il s'agit plus spécifiquement du modèle écosystémique du parentage de Terrisse (1996).

3.2.2. *Modèle écosystémique du parentage*

Selon le modèle écosystémique du parentage de Terrisse (1996), le développement de l'enfant est intimement lié à l'espace social qui l'environne. Pour l'auteur, les situations

éducatives, émotionnelles et relationnelles des enfants obligent à prendre en compte un ensemble d'éléments qui concernent l'enfant (son unicité, son développement...), ses parents (leurs compétences, leurs besoins et leur situation socioéconomique...), l'environnement et les réseaux sociaux primaires, la culture d'origine, les modalités de réponse institutionnelle locale (partenariat). Le modèle écosystémique du parentage de Terrisse (1996) est présenté dans le schéma ci-dessous.

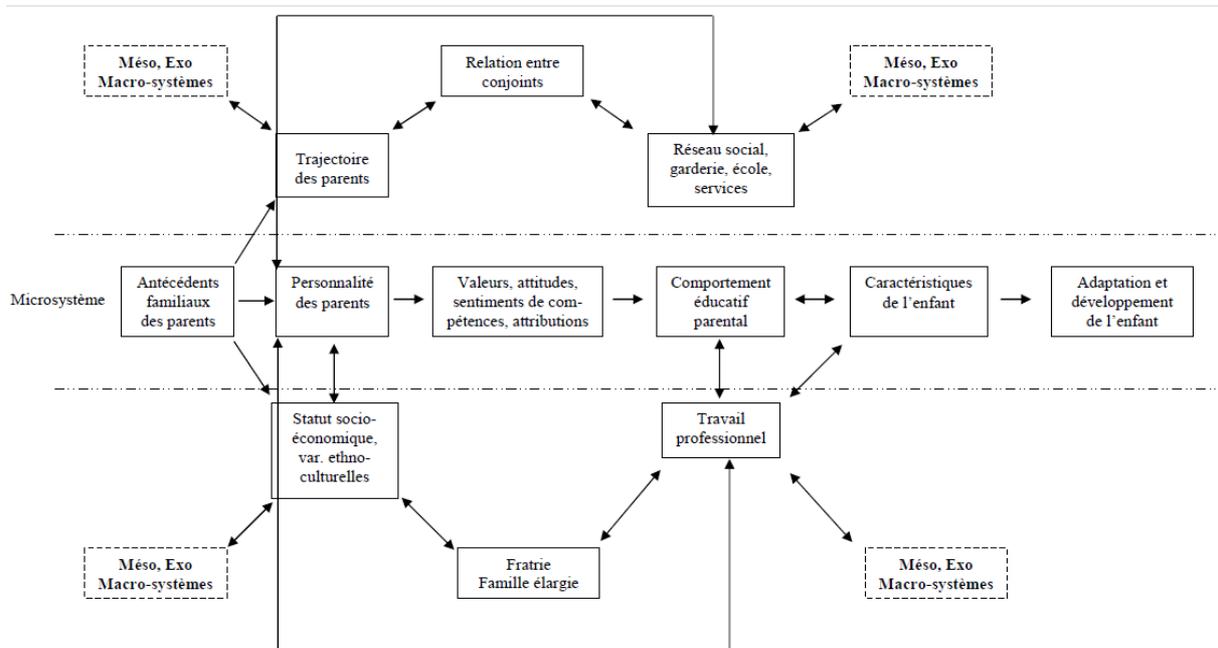


Schéma 3 : Modèle écosystémique du parentage

Ainsi pour expliquer l'investissement parental auprès de l'enfant, la prise en compte des caractéristiques de ce dernier (sexe, âge), des parents (compétences, besoins, situation socioéconomique), de l'environnement (milieu familial, milieu scolaire) et des réseaux sociaux et familiaux (famille élargie, amis, professionnels) doivent être considérés pour évaluer leur impact sur le développement de l'enfant.

D'autres chercheurs ont préféré se centrer plus particulièrement sur le lien entre le microsystème et le mésosystème, en tirant leur fondement sur le modèle écologique de Bronfenbrenner. Il s'agit du modèle du processus de la participation parentale (Hoover-Demsey & Sandler, 1995, 1997), du modèle de l'influence partagée (Epstein, 1987, 2001) et du modèle centré sur les effets dynamiques Rimm-Kaufman & Pianta (2000).

3.3. Modèles visant un aspect de l'investissement parental

Les trois différents modèles exposés ci-dessous ont pour objectif de mieux appréhender les processus en jeu dans l'impact de l'éducation familiale et de la relation entre la famille et l'école sur le développement socio-affectif et/ou la réussite scolaire de l'enfant. Selon Deslandes (1999), ces trois cadres conceptuels proposés sont associés à un meilleur partenariat entre la famille et l'école de l'enfant.

3.3.1. Modèle du processus de participation parentale

Le modèle du processus de la participation parentale de Hoover-Demsey & Sandler (1995, 1997) examine la décision du parent à s'impliquer dans la scolarité de l'enfant. Il suggère que la variation de la participation parentale dans le parcours scolaire de l'enfant est due la compréhension de son rôle, de son sentiment d'auto efficacité et des feedbacks obtenus de l'enfant ainsi que de l'école.

Une fois que le parent décide de participer, il choisit des activités précises en fonction de la perception de ses propres habiletés, de ses intérêts et de ses capacités. De plus, s'il croit que son implication dans la scolarité de l'enfant est bénéfique, il peut se rendre disponible et s'impliquer davantage dans le suivi scolaire de son enfant en mettant en place des actions à la maison.

La participation parentale influe sur les résultats scolaires de l'enfant par le biais de trois mécanismes : (1) le modelage, (2) le renforcement et (3) l'enseignement. Ces trois processus sont médiatisés par la pertinence développementale des stratégies des parents et la congruence entre les actions parentales et les attentes de l'école. La participation parentale influe, en dernier lieu, sur les résultats de l'enfant en termes de savoirs scolaires, ses habiletés et son sentiment de compétence pour réussir à l'école. Le modèle du processus de la participation parentale de Hoover-Demsey & Sandler (1995, 1997) est présenté dans le schéma suivant. Les arguments dans le modèle se lisent de bas en haut.



Schéma 4 : Modèle du processus de la participation parentale

Etant donné la complexité de ce modèle, seul le premier niveau est expliqué de manière plus approfondie. La participation parentale réfère à un ensemble de comportements qui comprend la préparation de l'enfant pour l'école et l'accueil à son retour à la maison, la supervision, le suivi et l'engagement actif des parents dans les travaux scolaires, les interactions des parents avec l'école telles que sa participation à des activités de sorties et à des réunions de parents d'élèves (Deslandes & Bertrand, 2004).

Quant à la compréhension du rôle parental, les parents sont davantage susceptibles de s'engager dans l'éducation de leur enfant s'ils perçoivent cette participation comme une de leurs responsabilités en tant que parent (Hoover-Dempsey et Sandler, 1995, 1997). La

compréhension du rôle parental est importante car elle détermine le type d'activités que le parent considérera comme nécessaires pour l'éducation de l'enfant.

Concernant le sentiment de compétence des parents, ces derniers décident de s'engager dans des activités spécifiques avec leurs enfants, s'ils croient avoir les habiletés et les connaissances requises pour les aider, les assister ou leur enseigner ou encore s'ils croient pouvoir trouver des ressources additionnelles en cas de nécessité. Ces parents croient que leurs interventions contribueront à accroître les apprentissages et les résultats scolaires de leurs enfants.

Enfin, les opportunités générales et demandes pour participer sont présentées, d'une part, par les enfants et, d'autre part, par l'école. Selon Hoover-Dempsey et Sandler (1995, 1997), les invitations à participer de la part de l'enfant émergent de quatre sources principales : (1) la performance scolaire de l'enfant, (2) son degré de difficulté dans le travail scolaire quotidien, (3) son besoin d'autonomie et (4) la valeur qu'il accorde à l'aide parentale.

Par ailleurs, les parents s'engagent plus dans l'école, lorsqu'ils perçoivent que leur participation est à la fois nécessaire et désirée par les enseignants dans le but de soutenir leurs enfants dans sa scolarité. Par conséquent, la perception parentale envers l'école influence ses croyances sur les attentes de l'école en regard de sa participation.

Ainsi, les rencontres entre les parents et les enseignants doivent se situer dans un contexte d'intersubjectivité pour pouvoir être efficaces et bénéfiques (Deslandes, 1999). La confiance doit être mutuelle aussi de la part des différents intervenants auprès de l'enfant. C'est le principe traduit dans le cadre théorique du modèle de l'influence partagée d'Epstein (1987, 2001), proposé ci-dessous.

3.3.2. Modèle de l'influence partagée

Inspiré du modèle écologique de Bronfenbrenner ainsi que d'une perspective sociale et organisationnelle de Litwak et Meyer (1974) et de Seeley (1981), (cités dans Epstein, 1987), le modèle de l'influence partagée d'Epstein (1987, 2001) permet de trouver un prolongement du suivi parental de l'enfant à l'école. Selon ce modèle, l'interaction mutuelle entre le parent et l'enseignant est préconisée, de même qu'une collaboration entre eux s'avère nécessaire. En d'autres termes, la coopération et la complémentarité entre la famille et l'école sont privilégiées dans ce cadre théorique.

Ce modèle est illustré par des sphères représentant la famille et l'école. Ces sphères peuvent être poussées l'une vers l'autre ou éloignées l'une de l'autre par trois forces : le temps (force A) et les caractéristiques, philosophies et pratiques de la famille (force B) et de

l'école (force C). Ces forces contribuent à créer ou pas des occasions pour des activités partagées entre l'école et les familles, donc d'encourager ou pas la communication entre eux.

Par exemple, si les sphères s'entrecroisent à un plus haut degré au cours des années préscolaires et primaires de l'élève (force A), alors les interactions entre les parents et les enseignants sont fréquentes. De même, quand les parents participent au suivi scolaire de leur enfant (force B), la zone d'interaction entre les deux sphères s'accroît. Le même scénario se produit lorsque les activités des enseignants favorisent la participation parentale au suivi scolaire (force C).

L'interaction entre les deux sphères se veut maximale lorsque l'école et les familles fonctionnent comme de véritables partenaires au sein d'un programme global comprenant plusieurs activités de partenariat école-famille. Ainsi, les activités proposées par l'école dans le cadre des programmes de partenariat s'avèrent être les meilleures prédictrices de la participation parentale. Autrement dit, les parents participent davantage à la maison et à l'école dans le parcours scolaire de leur l'enfant quand ils ressentent que les enseignants favorisent leur collaboration. Le modèle de l'influence partagée d'Epstein (1987, 2001) est présenté dans le schéma suivant.

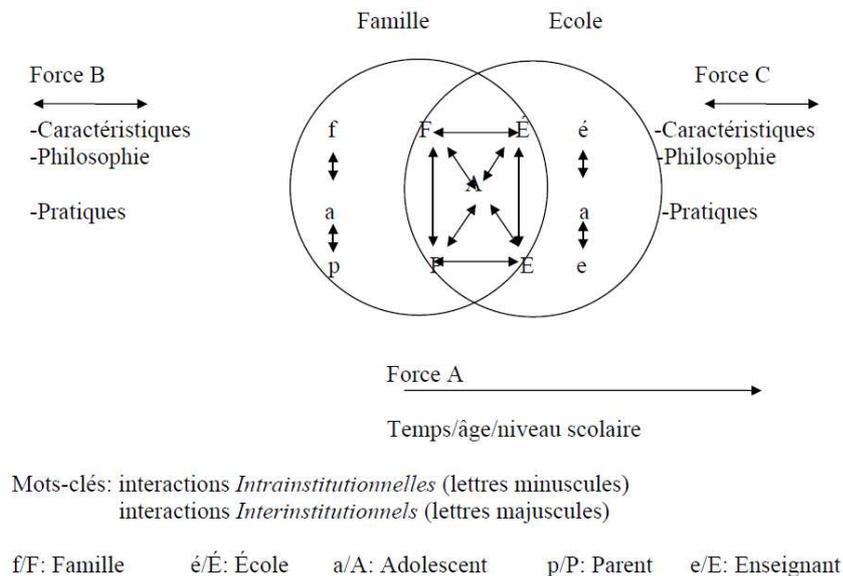


Schéma 5 : Modèle de l'influence partagée

Deslandes (1999) explique que la structure interne du modèle représente les patrons de communication interpersonnelle et institutionnelle. Les interactions représentées par les lettres minuscules (f=famille), (é=école), (p=parents) et (e=enseignants) sont celles qui se produisent

en parallèle, soit en famille ou à l'école. Les interactions sur le plan institutionnel (lettres majuscules) concernent tous les membres de l'école et des familles (par exemple, l'école invite toutes les familles à une soirée d'information, F-É). Les interactions individuelles (lettres majuscules) ont trait à un élève, un parent ou un enseignant (par exemple, une rencontre parent-enseignant concernant un élève en particulier, P-E), ces deux derniers types d'interactions se retrouvent dans la zone d'intersection du modèle et représentent des activités de partenariat école-famille.

Par ailleurs, une règle de base de ce modèle réside dans l'hypothèse que l'échange de savoirs entre le parent et l'enseignant est axé sur le respect mutuel et le partage des buts communs, ce qui conduit à un meilleur développement socio-affectif et de meilleur rendement scolaire de l'enfant-élève. Donc, l'attention particulière accordée à la réciprocité entre le parent et l'enseignant pousse à reconnaître l'enfant-élève comme un agent actif dans la relation entre les adultes. Par exemple, un enseignant peut solliciter la participation parentale en demandant à l'enfant d'interroger son père ou sa mère sur le métier qu'il exerce.

Ce modèle permet également de constater que la relation entre le parent et l'enseignant est un phénomène évolutif en fonction de l'âge et du stade de développement de l'enfant (Deslandes, 1999). Ainsi, les parents de jeunes enfants auront tendance à discuter davantage des comportements sociaux de leur enfant avec les enseignants d'école maternelle tandis que les parents d'enfants en école élémentaire, échangeront plus d'informations sur les performances académiques de l'élève. De plus, les parents ont tendance à aider davantage un enfant qui réussit bien ou qui en est à ses premières difficultés scolaires qu'un enfant en difficulté depuis longtemps. De ce fait, il s'avère primordial de comprendre la transition à l'école maternelle pour mieux expliquer l'adaptation socio-affective et scolaire du jeune enfant. A ce propos, le modèle centré sur les effets dynamiques de Rimm-Kaufman & Pianta (2000) peut être intéressant.

3.3.3. Modèle centré sur les effets dynamiques

Rimm-Kaufman & Pianta (2000) mentionnent que les changements qui caractérisent la transition chez le jeune enfant créent des occasions pour le développement de nouveaux patrons de relations qui soit favorisent soit nuisent à l'adaptation de l'enfant dans ses différents milieux de vie. Ainsi, La Paro, Pianta, & Cox (2000) ont relevé trois éléments clés pour une bonne transition : (1) une participation parentale élevée, (2) une bonne communication entre les parents et les enseignants, et (3) une préparation adéquate de l'enfant ainsi qu'un engagement de sa part pour réussir sur le plan scolaire.

Inspiré par le modèle écologique de Bronfenbrenner et par le modèle des systèmes contextuels de Pianta & Walsh (1996), (cité dans Rimm-Kaufman & Pianta, 2000), le modèle centré sur les effets dynamiques de Rimm-Kaufman & Pianta (2000) soutient que les interactions de l'enfant avec le milieu familial et l'école permettent d'expliquer les changements observés, au fil du temps, en ce qui concerne son ajustement lors de son passage de la famille à l'école. Par conséquent, il y a une influence combinée de l'enfant (sexe, âge), des effets directs (interactions avec les pairs et les adultes), indirects et dynamiques des contextes dans lesquels il vit (caractéristiques socio-économiques) sur la qualité de la transition de l'environnement familial vers l'école maternelle.

Selon Jacques & Deslandes (2001), la transition du milieu familial à l'école maternelle revêt d'une importance toute particulière. Selon ces chercheurs, les sentiments ou les attitudes précoces à l'égard de l'école seraient déterminants pour le développement ultérieur du jeune enfant.

Le processus transitionnel dans ce modèle stipule que l'ajustement de l'enfant dans les domaines affectif, social et académique est la résultante de ses relations avec ses parents et son enseignant. Ces interactions forment, dans le temps, des patrons et des relations qui influent directement et à des moments spécifiques le développement et l'adaptation du jeune enfant. Ainsi, les ajustements de l'enfant sont les résultants directs de ses relations avec les enseignants ou les parents.

De plus, le réseau relationnel de l'enfant évolue dans le temps, de même que la dynamique du réseau, ce qui l'affecte de manière indirecte. En d'autres termes, l'enfant, ses parents et ses enseignants interagissent entre eux pour former un réseau de relations. Ce réseau se développe et change dans le temps, ce qui influence l'enfant indirectement et à différents moments de sa vie. Le modèle centré sur les effets dynamiques de Rimm-Kaufman & Pianta (2000) est présenté ci-dessous.

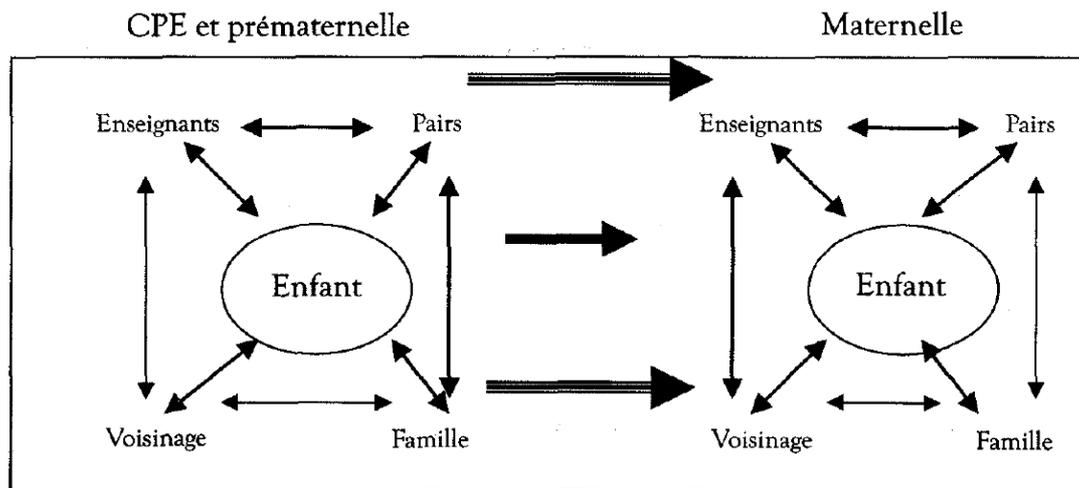


Schéma 6 : Modèle centré sur les effets dynamiques

Ce modèle écologique et dynamique suggère que les pratiques et les actions mises en place par les parents et les enseignants pour développer des liens positifs et pour favoriser la communication entre eux contribuent à une transition de qualité chez le jeune enfant. L'accent est, non seulement, mis sur les relations entre les contextes, mais également sur la façon dont leurs interactions influent sur l'enfant. Cette interdépendance entre les mécanismes évolue dans le temps et influence directement et indirectement l'adaptation socio-affective et les performances scolaires de l'enfant.

Donc, les liens entre la famille et l'école sont perçus, à la fois, comme une variable médiatrice dans le passage de l'enfant entre le milieu familial et le milieu scolaire et, aussi, comme un indicateur de la qualité de cette transition (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). Ainsi, comme nous pouvons le constater, tous les cadres théoriques présentés schématisent au moins un aspect du rôle parental dans l'éducation socio-affective et scolaire l'enfant. Les processus en jeu ne sont pas uniquement focalisés sur l'enfant, mais aussi centrés sur l'enseignant et sur les parents.

4. De l'éducation familiale à l'accompagnement parental

La focalisation sur le fonctionnement du système éducatif parental a permis de décrire les processus en jeu dans la relation et les interactions entre le parent et l'enfant pour que ce dernier puisse s'adapter dans ses différents milieux de vie. Les représentations et les attentes parentales, les attitudes et les principes parentaux ainsi que les interventions concrètes

spécifiques et les pratiques éducatives parentales s'engendrent mutuellement pour permettre au parent de définir son rôle dans l'éducation socio-affective et scolaire de son enfant dès son jeune âge.

Les processus intrafamiliaux influencent les différents aspects du développement de l'enfant (Palacio-Quintin & Jourdan-Ionescu, 1991 ; Claes & Comeau, 1996). La plupart des études menées dans ce domaine ont considéré les styles éducatifs parentaux pour expliquer l'impact de l'éducation dans la famille sur le développement de l'enfant. Elles confirment que les pratiques éducatives parentales ont un effet direct sur enfant dès son jeune âge et ont permis d'élaborer des cadres théoriques explicatifs.

Il semblerait que la négligence ou la coercition parentale est pénalisante pour l'enfant dans le domaine scolaire (Claes & Comeau, 1996), alors qu'une éducation privilégiant la démocratie familiale est bénéfique pour l'enfant (Deslandes & Royer, 1994). De plus, un style éducatif peut être favorable au développement de l'enfant à un certain âge et défavorable à un autre. Il semblerait aussi qu'un haut niveau d'encouragement à l'autonomie, à la sensibilité et l'existence d'une supervision associée à la mise en valeur du dialogue entre le parent et l'enfant, des relations et des activités communes au sein de la famille augmenteraient la probabilité d'une adaptation socio-affective favorable (Pourtois, Desmet & Lahaye, 2004) et d'une scolarité réussie chez l'enfant (Deslandes & Bertrand, 2003).

Cependant, les parents ont des conduites plus protectrices et plus attentionnées envers les enfants d'âge préscolaire et débutant l'école élémentaire, parce qu'ils n'ont pas encore acquis le même niveau d'indépendance et d'autonomie que les adolescents (Larose, Terrisse, Lefèbvre & Grenon, 2000). Il est donc important que des travaux soient menés sur des populations d'enfants d'âge différents (petite enfance, enfants en école primaire, préadolescents, adolescents). L'objectif est de pouvoir identifier les facteurs « prédictifs » des apprentissages socio-affectifs et des compétences scolaires respectifs à chaque tranche d'âge.

Ainsi, il faudrait se questionner sur des dimensions spécifiques de l'éducation familiale permettant une bonne scolarisation et/ou une bonne adaptation socio-affective de l'enfant dès son jeune âge. Dans le prochain chapitre, nous aborderons l'accompagnement parental auprès l'enfant ainsi que le type de relation que la famille entretient avec l'école que fréquente son enfant.

CHAPITRE 3

ACCOMPAGNEMENT EDUCATIF PARENTAL, ADAPTATION SOCIO-AFFECTIVE ET COMPETENCES SCOLAIRES DU JEUNE ENFANT

L'implication parentale dans l'éducation socio-affective et scolaire de l'enfant met en jeu deux rôles : celui du parent accompagnateur et celui du parent d'élève. Kherroubi (2008) décrit le rôle du parent accompagnateur comme celui qui subvient aux besoins psychologiques, moraux et matériels de l'enfant. Le parent s'occupe de sa santé et de son bien-être. Quant au rôle du parent d'élève, sa tâche consiste non seulement à s'occuper de l'enfant dans tous ces domaines, mais à intervenir aussi sur le plan académique.

Ainsi, le chapitre 3 se centre sur la nécessité d'expliquer ce qu'est l'accompagnement parental de la scolarité. Par conséquent, les dimensions de l'accompagnement parental de la scolarité seront présentées pour pouvoir exposer les études liées. Les raisons de l'introduction d'un nouveau terme qui est l'accompagnement éducatif parental, seront par la suite relatées et des travaux en lien présentés. L'origine et les recherches à propos d'un concept américain qu'est les habiletés nécessaires à l'entrée à l'école seront également exposées.

1. De l'accompagnement parental de la scolarité à l'accompagnement parental éducatif

La littérature scientifique présente une quantité abondante de données concernant l'accompagnement parental auprès de l'enfant, quelque soit l'âge et la phase développementale de ce dernier. Cependant, un grand nombre de recherches cible la scolarité de l'enfant et ce que les parents mettent en place concrètement pour aider leurs enfants à réussir scolairement.

1.1. Accompagnement parental de la scolarité

Le guide pratique des fiches familiales sur l'accompagnement parental de la scolarité du ministère de la Santé et des solidarités (2006) explique que l'accompagnement parental de la scolarité correspond aux activités spécifiques mises en œuvre par les parents pour suivre et pour soutenir la scolarité de l'enfant. De nombreux chercheurs ont proposé des définitions de l'accompagnement parental de la scolarité ainsi que des composantes qui lui sont rattachées. En voici quelques unes.

1.1.1. Dimensions de l'accompagnement parental de la scolarité

Selon Grolnick & Slowiaczek (1994) l'implication du parent dans l'accompagnement de la scolarité de son enfant se traduit à travers les comportements parentaux ainsi que les caractéristiques individuelles et cognitives des parents et des enfants. L'accompagnement parental de la scolarité est défini selon trois principales composantes :

- (1) La structure de l'implication parentale est l'élément qui est lié à la connaissance du parent à propos du développement de l'enfant et au degré d'adhésion à son rôle parental. Ces deux aspects peuvent être envisagés comme optimisant les probabilités d'un développement favorable.
- (2) Les comportements parentaux en direction de l'école visant à s'informer de l'évolution scolaire de son enfant-élève et le degré de participation dans les activités parascolaires dans l'école telles que les sorties culturelles ou une séance de lecture de conte avec les écoliers.
- (3) Les stimulations parentales pour les activités cognitives et scolaires à la maison, de même que l'intérêt que le parent accorde aux activités scolaires de son enfant. Ainsi, le parent peut offrir un environnement stimulant à l'enfant et être disponible pour des jeux et des moments de lecture ensemble, tout cela permettant de favoriser son développement cognitif mais aussi des relations de qualité parent-enfant.

Deslandes (1996) propose cinq composantes distinctes de l'accompagnement de la scolarité :

- (1) Le soutien affectif parental qui s'exprime par des encouragements, des compliments, de l'aide aux devoirs et des discussions avec l'enfant.
- (2) La communication avec les enseignants qui se peut se traduire à travers des appels téléphoniques et des rencontres.
- (3) Les interactions entre le parent et son enfant généralement axées sur le quotidien à l'école, sur les travaux et sur les résultats scolaires.
- (4) La communication du parent avec l'école qui peut se manifester par la présence de l'adulte à des réunions organisées par les intervenants scolaires ainsi qu'à travers la participation parentale à la vie scolaire.
- (5) La communication entre le parent et son enfant se concrétisant par des discussions sur l'actualité scolaire, à travers des questions posées sur l'école, ainsi que sur les projets d'avenir de l'enfant.

Epstein (2001) et Epstein & Salinas (2004) définissent l'accompagnement parental de la scolarité en l'attribuant six dimensions :

- (1) Le soutien du parent dans les obligations de base qui résulte d'une connaissance du développement de l'enfant, de ses habiletés en tant que parent, des conditions d'apprentissage à la maison et d'une connaissance du fonctionnement de l'école.
- (2) Les obligations de base du parent envers l'école qui se définissent par une collaboration et une communication entre la maison et l'école.
- (3) Le soutien du parent à l'école (par le bénévolat) correspondant à des activités précises et sa présence lors d'événements spéciaux dans l'établissement.
- (4) L'engagement du parent dans le travail scolaire de l'enfant à la maison qui suggère son implication dans l'aide à propos des devoirs et des activités à préparer. Les apprentissages scolaires dans le contexte familial sont aussi concernés.
- (5) L'engagement du parent dans la prise de décision dans l'institution scolaire peut aussi être invoqué.
- (6) La collaboration et les discussions du parent avec la communauté qui se traduit à travers les relations qu'il entretient avec les autres parents, les entreprises, les clubs sociaux et les organismes communautaires.

Par ailleurs une revue de la littérature sur l'accompagnement parental de la scolarité a permis aux auteurs de la lettre d'information N°22 de la VST (2006) de préciser que les valeurs positives des parents envers l'éducation et leur intérêt pour l'école, sont intégrées par

les enfants, ce qui les motive à réussir sur le plan académique. De plus, l'engagement du parent rattaché à l'accompagnement parental de la scolarité se traduit sous six principaux signes :

- (1) Un suivi efficace à la maison qui se traduit en termes de sécurité, de stimulation intellectuelle et de prise de confiance en soi.
- (2) L'entretien d'un modèle familial d'aspirations à l'éducation et de valeurs citoyennes à travers des visites de musées et la fréquentation de bibliothèques.
- (3) Des rendez-vous avec les enseignants pour comprendre les règles de l'école ainsi que les procédures, les programmes, les devoirs et les évaluations.
- (4) Des participations aux manifestations de l'école.
- (5) Des coups de main à l'école avec des aides diverses telles que l'encadrement des sorties.
- (6) La participation du parent dans la gestion et le fonctionnement de l'école.

De ce fait, le guide pratique des fiches familiales sur l'accompagnement parental de la scolarité du ministère de la Santé et des solidarités (2006) énumère quatre pistes d'action pour aider les parents à apporter une aide efficace à leurs enfants sur le plan scolaire. Le but est d'aider les parents d'élèves à parfaire leur accompagnement auprès de leurs enfants afin que ces derniers puissent augmenter efficacement leur rendement à l'école.

- (1) Le parent doit être capable d'écouter et de parler à son enfant. Ainsi, l'adulte doit être capable de souligner les qualités dont son enfant doit faire preuve pour réussir académiquement et de valoriser le plaisir d'apprendre chez lui.
- (2) Le parent doit aussi être capable d'encourager chez son enfant, l'effort et la persévérance devant les difficultés que ce dernier puisse rencontrer sur le plan scolaire.
- (3) Le parent doit créer un cadre de vie et de travail favorable à la scolarité de son enfant.
- (4) Le parent doit assurer un contact régulier avec les responsables scolaires et montrer à son enfant qu'il y a une cohérence entre la famille et l'école.

Cependant, certains auteurs soulignent que les définitions apportées à l'accompagnement parental de la scolarité regroupent principalement des composantes qui définissent une aide éducative apportée par le parent à son enfant en termes de rencontres entre le parent et les intervenants scolaires (Claes & Comeau, 1996), de soutien dans les apprentissages scolaires (Cunha, 1998) et d'interactions entre le parent et l'enfant à propos des comportements à adopter à l'école ainsi que pour ses travaux scolaires et ce, tout en lui procurant un soutien affectif, des encouragements et des compliments (Akkari & Changkakoti, 2009). Ainsi, une centration sur des indicateurs spécifiques est faite, ce qui suggère, en même temps, que les parents ont la possibilité d'ajuster leurs comportements de

manière adéquate et en fonction des retours que leurs enfants leur renvoient. De ce fait, il se révèle nécessaire de s'intéresser aux impacts de l'accompagnement parental de la scolarité sur l'ajustement des compétences sociales et/ou scolaires chez l'enfant.

1.1.2. Etudes dans le domaine

Un recensement non exhaustif des écrits permet de constater qu'il existe une multitude de travaux décrivant l'ensemble des pratiques éducatives mises en place par la famille pour soutenir la scolarité de leur enfant ainsi que des représentations, des aspirations et des attentes parentales spécifiques envers l'école. En voici quelques uns.

Deslandes & Royer (1994) présente une recension des principales recherches effectuées sur l'influence du milieu familial et des liens famille-école sur la réussite scolaire de l'enfant ou de l'adolescent. Selon ces auteurs, les études relatives au microsystème familial indiquent qu'outre une association entre le style parental démocratique et la participation parentale dans le suivi scolaire, il y a aussi un effet additif par rapport aux résultats scolaires. Les recherches centrées sur le mésosystème famille-école, privilégient le modèle de l'influence partagée qui stipule que l'école et les familles sont plus efficaces lorsqu'elles travaillent en partenariat.

L'étude de Grolnick & Slowiaczek (1994) s'est déroulée en deux temps. La première étude a consisté à examiner la participation parentale dans le parcours scolaire de préadolescents âgés de 11 à 14 ans. La deuxième étude a permis d'élaborer un modèle démontrant que la motivation des préadolescents peut agir comme une variable médiatrice entre la participation parentale et leur rendement scolaire. Les analyses ont révélé des effets indirects des comportements maternels et paternels et de l'implication maternelle sur le rendement scolaire de l'enfant ; une des variables médiatrices étant notamment, la perception des compétences maternelles par les préadolescents. Ainsi, ces résultats plaident pour une compréhension multidimensionnelle de la participation parentale. Ils soutiennent aussi que l'enfant doit être considéré comme un acteur de son expérience scolaire. Ainsi, il est confirmé que l'accompagnement parental de la scolarité est un élément important pour la réussite académique de l'enfant.

L'étude de Hoover-Dempsey & Sandler (1995, 1997) permet de mieux comprendre pourquoi les parents s'impliquent dans l'enseignement primaire et secondaire de leurs enfants. Elles ont proposé trois orientations parentales au cœur des décisions de leur engagement, notamment (1) la compréhension et l'interprétation par le parent de son rôle parental, (2) le

sentiment de compétence du parent à aider son enfant à réussir scolairement et (3) les opportunités et les demandes émanant de l'enfant et de l'école.

Selon l'étude de Glasgow, Dornbusch, Troyer, Steinberg & Ritter (1997), il existe des liens entre les styles éducatifs parentaux et le rendement scolaire des adolescents en fin d'année d'études secondaires. En effet, les enfants qui perçoivent leurs parents comme ayant un style éducatif permissif, ont tendance à attribuer leurs faibles performances scolaires à des causes externes et à des mauvaises capacités parentales. De plus, ils sont plus aptes au décrochage scolaire que les autres adolescents.

Ainsi, les actions que les parents mettent en place telles que la supervision, le contrôle et l'aide aux travaux scolaires, les discussions et le type de climat de confiance qu'il crée envers son enfant, ainsi que ses réactions aux résultats scolaires procurent à l'enfant les bases nécessaires pour suivre sa scolarité en école élémentaire, au collège et au lycée (Claes & Comeau, 1996 ; Bergonnier-Dupuy, 2005).

Deslandes & Potvin (1998) soulignent que les adolescents dont les parents apportent du soutien affectif en termes d'encouragements, de félicitations et d'aide dans les devoirs, ont une probabilité plus élevée de réussir à l'école et de poursuivre des études supérieures. Il en est de même pour ceux dont les parents exercent une supervision adéquate. Les résultats de l'étude de ces auteurs montrent aussi que les adolescents dont les parents exercent un encadrement adapté ont moins de difficultés comportementales à l'école.

Ainsi, l'accompagnement scolaire peut prendre des formes spécifiques pour contribuer à ce que l'enfant réussisse dans son milieu scolaire. Cependant, Cunha (1998) précise que des parents manifestent une agressivité envers l'institution scolaire, notamment s'ils ressentent que des reproches leur sont faits en ce qui concerne leur « incapacité éducative » à suivre leurs enfants sur le plan académique. En revanche, ils accordent une grande importance à l'accompagnement scolaire, s'ils le conçoivent essentiellement comme une aide aux devoirs.

Deslandes, Potvin, Beaulieu & Marcotte (1999) suggèrent que l'accompagnement parental de la scolarité peut être défini en prenant en compte les variables suivantes : le soutien affectif parental, l'engagement et l'encadrement parental ainsi que la communication du parent avec l'enseignant de l'enfant. Deslandes, Potvin & Leclerc (2000) spécifient que l'engagement et l'encadrement parental, l'encouragement à l'autonomie et le soutien affectif envers l'enfant favorisent l'orientation vers le travail scolaire chez les adolescents. Ainsi, la collaboration parentale aidera l'enfant dans sa réussite scolaire et dans son autonomisation.

Dans ce contexte, les travaux de Greenberger (1982, 1984) auprès des adolescents permettent de constater que l'autonomie accordée par les parents est composée de trois

dimensions : (1) indépendance ou initiative, (2) orientation vers le travail ou sens de responsabilités et (3) identité ou confiance en soi et estime de soi. Les résultats montrent que les adolescents dits « autonomes » obtiennent de meilleurs résultats scolaires et manifestent un faible taux d'absentéisme. La dimension de l'indépendance, conçue comme une sorte d'autorégulation, s'avère être le meilleur prédicteur des résultats scolaires.

Par ailleurs, dans son étude, Deslandes (2001) démontrent que plus les parents participent et interagissent avec les adolescents concernant les activités scolaires, plus les adolescents ont de meilleurs résultats, un faible taux d'absence, peu de difficultés comportementales, une perception plus positive de la classe et du climat scolaire. Ainsi, Deslandes & Bertrand (2004) tentent de vérifier le premier niveau du modèle de Hoover-Dempsey & Sandler sur le processus de participation parentale auprès des parents d'enfants fréquentant des écoles primaires. Les résultats de leur étude montrent que, quelles que soient les caractéristiques individuelles et familiales, le sentiment de compétence parentale relié à l'impact des efforts du parent sur les résultats scolaires et les apprentissages de l'enfant constitue le meilleur prédicteur de l'aide parentale aux devoirs à la maison. La participation parentale à l'école est reliée principalement aux invitations à participer de la part des enseignants mais aussi à la compréhension de son rôle par le parent.

1.1.3. Constat et interrogation

Tous les travaux préalablement mentionnés, mettent, certes, en avant l'importance de l'investissement parental dans le cheminement scolaire de l'enfant, mais la quasi-totalité d'entre eux, a été menée auprès des populations de parents d'enfants-élèves en école élémentaire ou d'adolescents-élèves de collège ou de lycée (Kohl, Lengua, McMahon & Col., 2000) et de leurs enfants.

Par conséquent, la description des composantes de l'accompagnement parental de la scolarité est exclusivement centrée sur les pratiques parentales visant de meilleures performances académiques chez l'enfant : engagement parental dans l'aide aux devoirs, soutien affectif parental envers l'enfant, conversations entre le parent et son enfant ou entre le parent et l'enseignant généralement axées sur les travaux et les résultats scolaires.

Bergonnier-Dupuy (2005) amène une interrogation à ce sujet. Selon elle, la question qui devrait être généralement posée est la suivante : « *qu'est-ce qui, en fonction de l'âge de l'enfant, dans la socialisation et l'éducation familiale, de façon directe ou indirecte, favorise la réussite et l'intégration scolaire ou, au contraire, est susceptible d'entraîner des problèmes d'adaptation ?* ». En réalité, cet accompagnement parental doit être mis en place dès le jeune

âge de l'enfant. En effet, selon Nordblom (2003), il doit être perçu comme une priorité pour le bon développement de l'enfant.

Donc, il ne s'agit pas uniquement aux parents de déclarer à leurs enfants que l'éducation est une chose importante, mais d'exprimer très tôt, à travers une série de pratiques, de comportements et d'actions, de l'importance qu'ils accordent à l'acquisition des capacités relationnelles, au développement socio-affectif, ainsi qu'aux ajustements dans le milieu scolaire, aux compétences et aux performances académiques (Claes & Comeau, 1996). Partant de ce constat, ne serait-il pas plus approprié d'utiliser le terme d'accompagnement éducatif parental à propos de l'investissement des parents auprès de l'enfant jeune ?

1.2. Accompagnement éducatif parental

Dès qu'un enfant fréquente une institution telle que la crèche ou l'école maternelle, les parents prennent immédiatement conscience que son éducation et son avenir se jouent, non seulement, dans le milieu familial, mais aussi dans le milieu scolaire. Le concept d'accompagnement éducatif parental auprès du jeune enfant se révèle plus adapté à la réalité. Il offre la possibilité de différencier d'une part, ce qui est liée à l'éducation socio-affective et d'autre part, ce qui relève des premiers apprentissages scolaires de l'enfant-élève. Il paraît aussi pertinent de prendre en considération la relation entre la famille et l'école.

Les recherches portant sur l'éducation familiale de l'enfant jeune permettent de rendre compte que la question de la réussite n'est pas posée de manière explicite dès qu'il s'agit de l'adaptation scolaire du jeune enfant. Certains aspects, reliés à la sphère scolaire, ont été appréhendés (Bergonnier-Dupuy, 2005), notamment le développement langagier.

S'agissant du développement social du jeune enfant, l'accent a été mis sur les interactions entre les parents et leurs enfants axées tout particulièrement sur la compréhension et l'acceptation des règles de vie par les jeunes enfants ainsi qu'à ses relations avec autrui. Ainsi, les études peuvent être classées selon trois répartitions : celles concernant (1) les premiers apprentissages scolaires de l'enfant, (2) le développement socio-affectif de l'enfant et enfin, (3) la communication entre le parent et l'enseignant du jeune enfant. Elles sont exposées plus en détail ci-dessous.

1.2.1. Travaux liés aux premiers apprentissages scolaires chez l'enfant

Il existe une quantité de recherches concernant la manière dont les parents influent sur le cheminement scolaire de leurs enfants dès leur jeune âge. A titre d'exemple, des travaux concernant le développement langagier et la stimulation intellectuelle chez le jeune enfant

peuvent être mentionnées, ainsi que les éléments qui engendrent la réussite scolaire dès le jeune âge de l'enfant.

1.2.1.1. Connaissances scolaires

Prêteur & Louvet-Schmauss (1991, 1994, 1995) ont mené une série de travaux sur l'apprentissage de la lecture et de l'écrit chez les jeunes enfants en fonction des représentations, des conceptions et des pratiques éducatives de parents allemands et français. En 1991, ces auteurs analysent les conceptions éducatives parentales vis-à-vis de l'apprentissage de l'écrit chez les enfants d'âge préscolaire en interrogeant des familles françaises et allemandes. Ils relèvent des contrastes dans les conceptions éducatives parentales dans le domaine de l'écrit qui vont de pair avec certaines singularités des deux systèmes socio-culturels. Les résultats de leur étude soutiennent que les parents allemands proposent à leurs enfants qui fréquentent des jardins d'enfants, des activités diversifiées autour du livre et qui s'inscrivent dans des pratiques sociales, tandis que les parents français privilégient plutôt des activités structurées autour du code écrit auprès de leurs enfants en école maternelle.

En 1994, les deux chercheurs entament une autre étude comparative auprès des enfants allemands et français âgés de 5-6 ans pour comprendre leurs représentations et leurs compétences dans le domaine de l'écrit. Les résultats montrent que les enfants élaborent des représentations vis-à-vis de l'école et de l'écrit qui sont spécifiques et en adéquation avec leur système éducatif préscolaire. En effet, l'école maternelle en France a pour objectif principal de préparer l'enfant à entrer en école élémentaire, alors qu'en Allemagne, le jardin d'enfants privilégie la socialisation à travers des activités ludiques. Enfin, en 1995, Prêteur & Louvet-Schmauss évaluent l'impact respectif des contextes éducatifs familiaux et scolaires sur l'acquisition de l'écrit en première année de l'école élémentaire. Ces auteurs confirment que des activités fonctionnelles proposées à l'école sont d'autant plus bénéfiques qu'elles sont reconnues et prolongées en famille.

Ainsi, comme le souligne Louvet-Schmauss (1994), il y a une importance primordiale du contexte éducatif familial dans le développement des compétences en lecture-écriture. Les enfants qui bénéficient en famille d'une approche fonctionnelle de l'écrit, élaborent précocement un véritable comportement de lecteur leur permettant, par la suite, d'intégrer l'enseignement formel de l'école. En revanche, lorsque les parents limitent leur intervention au suivi des devoirs, les enfants abordent l'écrit comme une simple technique scolaire. De plus, ces derniers éprouvent bien plus de difficultés à comprendre cette technique dont ils ignorent toute utilité et qui est sans rapport avec leur vie quotidienne.

En 1997, Vial & Prêteur questionnent des familles résidant dans des zones sociogéographiques contrastées et dont les enfants de 5 à 6 ans sont scolarisés en grande section maternelle. Les pratiques familiales autour de l'écrit, les projets éducatifs des parents, les représentations enfantines de l'école et de l'écrit, ainsi que les compétences enfantines en lecture-écriture ont été les thèmes abordés. Leur analyse des données montre que les enfants développent une fonction sociale de l'écrit et de l'école qui est en relation avec la dynamique socio familiale. De plus, la famille établit sa propre forme de rapport à l'école et à l'écrit. Ainsi, leur étude confirme que la famille a un rôle important dans l'apprentissage de l'écrit, facteur primordial de l'intégration scolaire et sociale du jeune enfant. De plus, rappelons que la réussite scolaire de l'enfant, quelque soit son milieu, est corrélée avec la mobilisation parentale.

Lanoë & Florin (2000) tentent de comprendre comment l'environnement familial organise-t-il les activités des jeunes enfants liées aux livres et au langage oral et écrit ? Pour atteindre leur objectif, les auteures constituent deux groupes de parents et d'enfants : (1) des parents et leurs enfants de 2 à 3 ans et (2) des parents et leurs enfants de 5 à 8 ans. Elles interrogent les parents à propos de leurs pratiques de lecture et proposent différentes épreuves d'évaluation des performances langagières aux enfants. Leurs résultats confirment que des pratiques parentales de lecture, nombreuses et variées, facilitent l'acquisition des compétences langagières des enfants d'âge préscolaire, notamment ceux âgés de 2 à 6 ans. De plus, les connaissances parentales en littérature enfantine stimulent les enfants pour qu'ils s'intéressent à la lecture et augmentent leur capacité ultérieure pour identifier les mots écrits.

Dans leur étude, Pigem & Blicharski (2002) apportent davantage de précision en ce qui concerne les interactions entre un parent et son enfant âgé de 5 à 6 ans lors d'une activité de lecture d'album. Les mères adoptent principalement trois styles de participation avec leurs jeunes enfants lors des activités de lecture : (1) une participation centrée sur l'information, (2) une participation axée sur l'échange et (3) une participation désynchrone. Ces comportements maternels sont des prédicteurs assez fiables des habiletés que les enfants-élèves vont utiliser à l'école ou ultérieurement quand ils lisent. Les enfants ayant des mères qui adoptent une participation centrée sur l'information, ont moins de comportements avec des affects positifs, de demandes d'action et d'attention, mais ont une attention maintenue. Les enfants ayant des mères qui ont une participation axée sur l'échange, ont plus souvent recours à l'anticipation des évènements dans les histoires et sont moins distraits. Ils arrivent à décrire et à donner leur opinion aussi. Enfin, les enfants ayant les mères qui adoptent une participation désynchrone, font preuve d'une très grande distraction durant la séance de lecture et n'arrivent pas à donner

une description de l'histoire ou à partager leur point de vue. Ces résultats montrent que l'acquisition des compétences en lecture chez l'enfant lors des interactions avec sa mère, lui permet, en quelque sorte, de développer des capacités spécifiques qui l'aident pour ses rendements scolaires. Plus précisément, les façons dont les enfants agissent dans les activités de lecture-écriture avec les parents, se prolongent dans ses manières d'appréhender les apprentissages scolaires auprès d'autres adultes-intervenants.

Par ailleurs, selon Deslandes & Bertrand (2003), c'est le temps consacré à la lecture par le parent avec son enfant qui contribue significativement à l'amélioration des compétences langagières de ce dernier. Dans la même optique, OCDE (2003) précise que les occasions de rencontres avec l'écrit et la lecture sont extrêmement variables selon les parents. Ceux qui offrent un environnement de livres et de lecture à leurs jeunes enfants et participent à la lecture avec eux, leur donnent plus d'opportunité de développer le goût et l'habitude de la lecture de manière précoce (Bernier & De Singly, 1996, Drolet & Legros, 2001).

Quant à Tazouti, Viriot-Goeldel, Matter, Geiger-Jaillet, Carol & Deviterne (2012), ils analysent les effets des pratiques éducatives familiales sur les premiers apprentissages scolaires des jeunes enfants. Leur étude concerne des enfants scolarisés en grande section de maternelle en France et ceux scolarisés en dernière année de Kindergarten en Allemagne. Les compétences facilitant les apprentissages en lecture, en écriture et en calcul ont été mesurées. De même, les pratiques éducatives familiales ainsi que des attentes des parents vis-à-vis des institutions qui accueillent leurs enfants ont été évaluées. Les analyses indiquent un impact de quelques variables familiales sur les acquisitions des enfants dans les deux pays. Concernant la France, les résultats sont les suivants :

(1) Le niveau social influence trois variables, notamment les aspirations parentales pour la scolarité de l'enfant, les pratiques éducatives familiales autour du livre et les premiers apprentissages. En effet, plus le niveau social des familles est élevé, plus les parents nourrissent des aspirations élevées pour l'enfant et adoptent des pratiques éducatives familiales autour du livre. De même, le score obtenu par l'enfant sur les mesures des premiers apprentissages est meilleur.

(2) Il y a un lien positif entre les aspirations parentales pour la scolarité de l'enfant et les pratiques éducatives familiales autour du livre.

(3) Les attentes d'apprentissage cognitif préscolaire sont liées positivement aux pratiques éducatives familiales autour des activités scolaires.

Enfin, (4) deux autres variables, l'âge de l'enfant et le niveau moyen de l'école, influencent positivement les apprentissages premiers.

Les interactions verbales entre le parent et son enfant offrent non seulement des opportunités à l'enfant de parler et de s'exprimer mais le stimule aussi à donner du sens à ce qu'il dit et à coordonner ses pensées ou idées. Par conséquent, l'enfant développe ses habiletés de communication, importantes pour bien s'adapter à l'école, notamment apprendre à accepter les conflits, à se positionner et à accepter le point de vue de l'autre (Prêteur, Lescarret & De Léonardis, 1998).

1.2.1.2. Stimulation intellectuelle

Le poids qu'exerce la famille sur le développement et l'adaptation scolaire de l'enfant est considérable. Pourtois (1979) a mis en évidence que les réalités familiales (comportements, attitudes, traits de personnalité et potentiel intellectuel des parents, statut et environnement social) peuvent expliquer plus de 84 % de la variance des acquisitions scolaires.

Selon l'auteur, les facteurs de privilèges sont des « protéines » de l'éducation favorables au développement et à l'adaptation scolaire de l'enfant. En d'autres termes, les facteurs de privilège stimulent les acquisitions scolaires de l'enfant et ce, dès son jeune âge. En effet, ce peut être des comportements parentaux spécifiques (par exemple : tenir compte des capacités de l'enfant, stimuler sa pensée, exprimer peu d'affects négatifs à son égard...), des attitudes parentales (par exemple : la tolérance) et des traits de personnalité des parents (par exemple : une grande stabilité émotionnelle). La plupart de ces variables sont favorables au développement de l'enfant et à ses acquisitions scolaires. Elles apparaissent statistiquement davantage reliées au milieu social favorisé. Cependant, Pourtois, Desmet & Lahaye (2004) mentionnent que l'ensemble complet des facteurs de privilège ne se retrouve jamais au sein d'une même famille (patterns éducatifs des parents composé d'un certain nombre d'entre eux).

Des chercheurs (Meuret & Morlaix, 2006 ; Deblois, Deslandes, Rousseau & Nadeau, 2008) précisent que l'acquisition des compétences scolaires est fortement liée au degré de stimulation intellectuelle dans le milieu familial. Par exemple, l'implication parentale dans les travaux scolaires de l'enfant et le degré d'importance accordée à la scolarité sont significativement corrélés avec sa réussite scolaire (Doucet, Utzschneider & Bourque, 2009). En d'autres termes, le fait que le parent s'intéresse à ce que fait son enfant à l'école, le questionne sur ses travaux scolaires et le motive à faire mieux sont des facteurs stimulant les performances académiques de l'enfant.

L'étude de Palacio-Quintin & Terrisse (1997) consiste à analyser les caractéristiques du milieu familial et divers aspects du développement de l'enfant à partir d'un échantillon de

mères québécoises et de leurs enfants âgés de 4 à 6 ans. Les divers niveaux socio-économiques des familles biparentales ont été évalués par le questionnaire sur l'environnement familial (QEF). Les caractéristiques de l'environnement familial ont été étudiées à l'aide de l'échelle Home préscolaire révisée (Home-R) de Palacio-Quintin, Jourdan-Ionescu et Lavoie (1989), tandis que les aspects du développement de l'enfant (cognitif, langagier, psychomoteur et social) ont été évalués à l'aide de l'Inventaire de développement et de maturité préscolaire (I.D.M.P).

Les résultats montrent une étroite relation entre le développement global du jeune enfant et l'environnement familial. Néanmoins, il y a une forte corrélation entre les stimulations parentales à travers les jeux et le matériel de lecture avec le développement cognitif et langagier du jeune enfant. Ainsi, le parent qui valorise les pratiques éducatives en lien avec les interactions didactiques, la stimulation langagière, qui procure à l'enfant un environnement chaleureux et sécurisant pour l'enfant avec un encouragement à la maturité sociale, lui offre les opportunités de développer ses capacités cognitives et de s'adapter plus facilement sur le plan académique.

Par ailleurs, il est souvent constaté qu'au début de la scolarité élémentaire, tous les enfants ne se situent pas au même « point de départ » concernant leurs connaissances, leurs savoir-être et savoir-faire (Deviterne, Tazouti, Geiger-Jaillet, Carol, Matter, & Viriot, 2006). Il se pourrait qu'il y ait un poids considérable des représentations parentales de l'école et de la scolarité sur les performances scolaires des enfants.

1.2.1.3. Réussite scolaire

Certains chercheurs (Lahire, 1995 ; Vial & Prêteur, 1997 ; Deslandes & Bertrand, 2004) soutiennent que c'est la place symbolique et concrète accordée à la scolarité par le parent qui importe le plus dans la réussite scolaire chez l'enfant. Ils se sont intéressés à comprendre pourquoi et comment les enfants en milieu populaire peuvent réussir sur le plan scolaire. L'explication réside, non pas en termes de surinvestissement parental, mais en termes de soutien parental.

En d'autres termes, les pratiques éducatives familiales semblent être des variables intermédiaires entre les croyances parentales et les performances intellectuelles et scolaires de l'enfant (Tazouti, Malarde & Michea (2010). En effet, les représentations des parents se traduisent en attentes spécifiques envers l'enfant. Le parent, indépendamment de son niveau d'étude et de sa catégorie socioprofessionnelle, accorde de l'importance à la scolarité. Comme il a des projets éducatifs forts pour l'enfant, il le motive pour qu'il augmente ses rendements

scolaires. Cette initiative de la part du parent explique pourquoi certains enfants issus d'un environnement généralement qualifié de « défavorisé » parviennent à obtenir de bons résultats à l'école (Pourtois, Desmet & Lahaye, 2004). Donc, le sentiment de compétence parentale agit aussi comme un prédicteur de la participation parentale à domicile, quelle que soient les caractéristiques individuelles et familiales des enfants et des parents (Deslandes & Bertrand, 2004).

Selon Deslandes & Bertrand (2003), outre les meilleurs rendements scolaires constatés, un faible taux d'absence, peu de difficultés comportementales, une perception plus positive de la classe et du climat scolaire, les habilités autorégulatrices, une meilleure orientation vers le travail scolaire ainsi que des aspirations scolaires sont aussi observés chez lui. Par conséquent, même si les parents possèdent un faible capital culturel et scolaire, ce sont ses attentes, l'intérêt et le soutien qu'ils apportent à leur progéniture qui contribuent largement à ses performances scolaires.

En outre, il est important de préciser que les recherches centrées sur les conduites parentales en relation avec les premiers apprentissages scolaires du jeune enfant montrent que c'est généralement le développement cognitif de l'enfant qui est appréhendé à travers l'acquisition des compétences scolaires (Oubrayie & Lescarret, 1997). Ce point est intéressant car depuis longtemps, les aptitudes cognitives de l'enfant sont considérées comme étant des éléments nécessaires pour une réussite scolaire chez lui. Néanmoins, elles démontrent de manière convaincante que les actions parentales peuvent faciliter ou retarder les apprentissages scolaires. Donc, les conduites et pratiques parentales sont susceptibles d'être vues comme des sources de variation dans l'explication de la diversité entre les enfants-élèves dès la maternelle.

1.2.2. Travaux liés au développement socio-affectif du jeune enfant

C'est au sein de sa famille que s'établissent les premières relations de l'enfant. Selon Laterrasse & Beaumatin (1997), l'enfant se construit activement dans son rapport aux autres. Ainsi, un prolongement de ses relations avec autrui se met en place dès qu'il fréquente le monde institutionnel. Par conséquent, il devient plus autonome et moins dépendant de ses parents. Les études relatives à présent mettent l'accent sur ses relations avec autrui et sur son autonomisation.

1.2.2.1. Relations avec autrui

La famille est le « premier système social », par lequel le jeune enfant acquiert et développe des compétences socio-affectives. Selon Zaouche-Gaudron (2002), dès sa naissance et au cours de la petite enfance, l'enfant entretient des rapports successifs et différenciés avec son entourage à travers des adultes et des objets. Cependant, une fois qu'il commence sa scolarisation, il entre dans un environnement social complexe qui se décline en une pluralité de partenaires, de groupes, de milieux et d'institutions. Ces derniers sont porteurs de différentes pratiques, normes et valeurs. Leur diversité peut être une source de conflits chez le jeune enfant, mais en même temps, elle lui ouvre de nouveaux horizons (Laterrasse & Beaumatin, 2004).

Quant aux parents, ils développent des représentations et des attentes spécifiques par rapport à l'institution que fréquente son jeune enfant. Ainsi, Dubet & Martucelli (1996) répertorient trois types de représentations parentales de l'école et de la scolarité en lien avec le milieu socioéconomique des parents des jeunes enfants :

(1) Le premier type de représentations se centre sur le rôle de l'école dans la socialisation et l'intégration sociale du jeune enfant. Elle se traduit en termes d'apprentissages de connaissances, de valeurs et d'attitudes que l'enfant doit acquérir. Les parents du milieu socioéconomique populaire considèrent l'école comme un lieu de socialisation, tandis que ceux du milieu socioéconomique moyen considèrent l'école comme un milieu de vie complémentaire à la famille.

(2) Le deuxième type de représentations parentales s'axe sur l'éducation apportée à l'enfant en milieu scolaire. L'ensemble des attitudes, des choix et des problèmes relatifs au développement de la personnalité et de l'autonomie chez l'enfant par les intervenants scolaires, est concerné. Les parents du milieu socioéconomique populaire ont une vision de l'éducation à l'école centrée sur le contrôle de l'enfant. Ceux du milieu socioéconomique moyen considèrent l'éducation à l'école comme devant être un compromis entre le besoin de réalisation et la nécessaire réussite scolaire de l'enfant.

(3) Enfin, le troisième type concerne la prise en compte de l'utilité sociale de l'école. Les parents du milieu socioéconomique populaire voient l'école comme un espace de rivalité parce que les pratiques éducatives enseignantes engendrent la compétition entre les enfants. À l'inverse, les parents du milieu socioéconomique moyen pensent que l'école est un lieu où l'enfant puisse s'épanouir et augmenter ses performances scolaires.

Par conséquent, les objectifs éducatifs parentaux ne se limitent pas à faire en sorte que le jeune enfant soit capable de réussir à l'école (apprentissage, stimulations cognitives), mais

qu'il développe aussi des compétences de savoir-vivre et de savoir-faire ((Bergonnier-Dupuy, 1995 ; Henriot-Van Zanten, 1996 ; Tazouti, Malarde & Michea, 2010).

L'étude de Bernard-Peyron & Allès-Jardel (2002) abonde dans cette direction. Ces chercheurs ont étudié l'influence des pratiques éducatives et des attentes parentales sur la socialisation des enfants de 5 à 6 ans de grande section de maternelle selon le sexe de l'enfant et la profession de ses parents. Les résultats démontrent que la catégorie socioprofessionnelle des parents affecte les conduites et les attentes parentales, qui se répercutent sur le développement social de l'enfant. Ainsi, les parents ayant des pratiques éducatives souples et des postes à haute responsabilité ont des attentes plutôt sociales, alors que ceux ayant des pratiques éducatives contrôlées et sont de la catégorie socioprofessionnelle basse, ont des attentes faiblement dirigées vers la socialisation.

Par ailleurs, Cartron & Winnykamen (1999) proposent une synthèse de travaux qui ont considéré l'acquisition des savoirs par l'enfant dans ses relations avec autrui. Elles prennent en compte les premières relations du jeune enfant-écolier, notamment l'influence de la nature et de la stabilité des premiers liens d'attachement et d'interactions au sein de la famille sur la qualité des relations ultérieures avec les pairs. Leur analyse permet de prendre conscience du poids important des pratiques éducatives, des représentations et des attentes du parent à l'égard de l'enfant dans son développement socio-affectif.

Selon Vandenplas-Hopler, (1979), même si le développement socio-affectif de l'enfant est dépendant du développement cognitif, il est aussi déterminé par des interactions ainsi que des renforcements extérieurs. L'auteure souligne le poids de l'environnement et de ses variations dans le développement des capacités socio-affectives chez le jeune enfant.

Selon elle, les jeux offrent les opportunités au jeune enfant pour développer ses capacités socio-affectives. Par exemple, à travers des jeux de rôle, les enfants fréquentant l'école maternelle peuvent mettre en avant leur esprit imaginaire. De plus, pendant cette période de sa vie, les interactions entre l'adulte, notamment la mère, et lui-même sont des moments d'échanges importants. Ainsi, si la mère a des pratiques éducatives chaleureuses et gratifiantes envers son jeune enfant, ce dernier apprend à développer une sensibilité émotionnelle adéquate face aux différentes situations qui se présentent à lui.

Ainsi, plus le jeune enfant est confronté à des interactions avec les adultes, plus il développe des capacités pour s'adapter ultérieurement dans ses différents milieux de vie (Provost & Piché, 1983). Les interactions, les échanges verbaux et les activités conjointes entre le parent et l'enfant, lui préparent à s'intégrer dans le monde social et à établir un équilibre émotionnel car il apprend à gérer ses émotions, à accepter les conflits, l'ordre ou la

discipline et les consignes. Les moments d'échanges où l'enfant peut développer ses aptitudes socio-affectives sont des sorties, des jeux d'extérieurs, des jeux éducatifs et ludiques entre lui et son parent.

Dans sa réflexion, Deslandes (2008) soutient que les parents sont les « maîtres d'œuvre » de la socialisation et aussi de l'autonomisation de leurs jeunes enfants. Ces derniers acquièrent des capacités nécessaires à la vie en collectivité, mais également les capacités à devenir indépendant par les pratiques et les actions que les parents valorisent.

1.2.2.2. Autonomie

Il y a très peu d'études qui se penchent sur l'autonomie chez le jeune enfant. La plupart d'entre elles se centrent plutôt sur les enfants de l'école élémentaire ou les adolescents. Néanmoins, une présentation des travaux récents est faite.

Hoang (2005) considère l'autonomie selon deux axes qui sont bipolaires : individualisation et collectivisation, indépendance et dépendance, attachement et détachement. Dans sa recherche, elle étudie les pratiques éducatives des parents vietnamiens en lien avec l'autonomie de l'enfant, plus précisément des préadolescents, puis compare les pratiques éducatives des parents vietnamiens avec celles des parents français. Les résultats montrent que les parents vietnamiens contemporains qui décrivent leurs pratiques comme chaleureuses, encouragent l'autonomie de l'enfant.

Les résultats mettent aussi en évidence l'influence des variables, telles que le niveau socioculturel, l'identité des parents et de l'enfant, sur les pratiques éducatives parentales. De plus, il y a un impact des spécificités culturelles et sociales sur les pratiques éducatives parentales en France et au Vietnam, mais aussi des tendances similaires dans les pratiques parentales. Toutefois, l'étude révèle que, quel que soit le contexte socioculturel, l'acquisition de l'autonomie de l'enfant se déroule bien dans une ambiance familiale chaleureuse avec des parents impliqués.

Hé (2006) aborde dans le même sens en engageant une étude comparative pour établir les différences et les similitudes dans les pratiques éducatives parentales dans trois pays différents, notamment la France, le Japon et la Chine. Quatre styles de pratiques éducatives parentales ont été prises en compte : (1) le contrôle parental, (2) l'expression de l'affection, (3) le conflit parents-enfants et (4) l'encouragement à l'autonomie de l'enfant en école primaire. Les résultats permettent que même s'il y a une diversité des styles de pratiques éducatives parentales selon la culture et la société à laquelle les parents appartiennent, des similitudes entre les trois groupes culturels sont aussi constatés. Ainsi, les parents français et

chinois ont le même niveau de contrôle parental et d'expression de l'affection envers leur enfant, plus élevé que chez les parents japonais. Les parents japonais et chinois ont le même niveau de conflit avec leur enfant, plus élevé que les parents français. Enfin, les parents chinois ont un niveau d'encouragement à l'autonomie plus élevé envers leur enfant que les parents japonais et français, se situant à un niveau identique.

Quant à Deslandes (2008), elle définit le style parental en fonction de l'engagement du parent, de l'encouragement à l'autonomie et de la supervision des allées et venues du jeune. Les pratiques éducatives parentales reliées aux buts de socialisation de l'enfant correspondent au soutien affectif parental, à la communication parent/enfant et à l'implication des jeunes dans le processus de prise de décision. Cet auteure avance que les résultats des précédentes études qu'elle a menées (Deslandes, 2005, 2007), montrent que les parents sensibles et chaleureux, qui incitent leur enfant à exprimer son individualité au sein de la famille, utilisent une discipline démocratique (encouragement à l'autonomie) et apportent un soutien affectif, contribuent au développement global de l'autonomie. Concrètement, les parents qui adoptent un style qui se veut davantage démocratique facilitent la création d'un climat familial chaleureux où l'enfant se sent aimé, en sécurité et à l'aise pour exprimer ce qu'il pense. L'apport du soutien affectif parental, que ce soit sous forme de présence physique et affective des parents ou d'expression de compliments et d'encouragements ou encore d'accompagnement parental, aide l'enfant à intérioriser les valeurs qu'ils jugent importantes et consolide, ainsi, son concept de soi (identité). Doté d'une plus grande confiance en lui, l'enfant est alors plus enclin à prendre des initiatives, des risques, à faire preuve de détermination et à manifester un sens des responsabilités élevé. Se sentant encouragé et valorisé, il est davantage motivé à fournir des efforts, à devenir responsable.

Ces études permettent de prendre conscience que quelque que soit l'âge de l'enfant, les parents sensibles ayant des pratiques éducatives chaleureuses encouragent et valorisent l'autonomie chez leur enfant. Cependant, pour être efficace, l'intervention parentale doit être ajustée aux capacités de l'enfant (Bergonnier-Dupuy, 2000 ; Pourtois, Desmet & Lahaye, 2004).

1.2.3. Pratiques éducatives, compétences scolaires et socio-affectives du jeune enfant

Certains auteurs sous entendent que l'adaptation socio-affective et les performances scolaires sont étroitement liées (Epstein, 1992 ; Steinberg & al. 1992). Quelques travaux

concernent les effets des pratiques éducatives sur les capacités scolaires et socio-affectives du jeune enfant.

Ainsi, Ravanis (2005) recense des travaux de différents chercheurs et pose l'hypothèse selon laquelle la participation des enfants d'âge préscolaire à certaines interactions sociales didactiques peut conduire au franchissement des obstacles dans son parcours scolaire. Par exemple, certains jeunes élèves prennent plus facilement des initiatives et continuent à utiliser leurs acquis. Par contre, d'autres ont des difficultés, hésitent, n'expriment pas facilement leurs idées et sollicitent beaucoup l'aide des adultes pour parvenir à résoudre le problème posé.

Tazouti, Deviterne, Geiger-Jaillet, Carol, Matter, & Viriot (2006), dans leur recherche sur les effets des contextes de la préscolarisation et de la scolarisation sur les apprentissages fondamentaux, montrent que les attentes et pratiques éducatives parentales ont un effet direct sur les performances de l'enfant dès la maternelle. Ainsi, si les parents valorisent les apprentissages scolaires, alors l'enfant aura tendance à s'appliquer, ce qui aura pour effet d'augmenter son rendement scolaire.

Si les études montrent que les parents et les enseignants mettent l'accent sur les apprentissages sociaux du jeune enfant, il ne faut cependant pas pour autant ignorer l'importance de la relation entre la famille et l'école.

1.2.4. Travaux liés à la relation famille/école

L'analyse de la littérature sur les effets de la relation la famille et l'école dans l'acquisition des compétences scolaires et d'adaptation socio-affective de l'enfant, permet de constater que c'est la participation parentale dans le suivi de la scolarité de l'enfant qui est largement plus efficace que la participation parentale dans l'école (Akkari & Changkakoti, 2009). Cependant, les rencontres et les échanges entre les parents et les enseignants permettent une transmission d'informations entre la famille et l'école, ce qui aide aux intervenants auprès de l'enfant de mieux saisir le fonctionnement respectif de l'autre, ainsi que les ajustements de l'enfant dans ses différents milieux de vie.

Selon le principe de coéducation, le partenariat entre le parent et l'enseignant n'est possible qu'à partir du moment où la communication entre les deux est valorisée (Thélot, 2004). Les incidences se répercutent inévitablement sur le jeune enfant-élève. Ainsi, il est important de se centrer sur les fréquences des rencontres et les types d'échanges entre le parent et l'enseignant.

1.2.4.1. Fréquences des rencontres

La plupart des études souligne une présence plus forte de la mère ainsi qu'un engagement maternel plus élevé dans la scolarité de l'enfant quel que soit son âge (Deslandes & Bertrand, 2003). Par conséquent, la mère apporte plus de soutien affectif à l'enfant et communique plus souvent avec son enseignant.

Ainsi, la mère intervient de la même façon auprès de l'enseignant, indépendamment du sexe de l'enfant Deslandes & Bertrand (2003). Toutefois, ces auteurs précisent que les contacts et les échanges sont plus fréquents, lorsqu'il s'agit d'un garçon et surtout si ce dernier rencontre des problèmes de comportements à l'école.

Par ailleurs, Bédard & Coll. (2009) relèvent trois grands impacts majeurs de la communication entre le parent et l'enseignant sur l'enfant, notamment en ce qui concerne les rencontres entre les deux intervenants :

(1) Quand un parent se sent écouté, accueilli et reconnu dans son rôle lors des rencontres avec l'enseignant, alors il s'investit davantage dans la scolarité de son enfant, soit en participant activement aux activités dans l'école, soit en s'intéressant davantage à ce que fait l'enfant sur le plan scolaire. En retour, l'attitude de l'enfant envers l'enseignant est positive. Drolet & Legros (2001) ajoutent que l'intérêt de l'enfant envers l'école aussi s'augmente. Par conséquent, les probabilités qu'il a de meilleures performances scolaires s'accroissent.

(2) Un parent qui a des interactions régulièrement avec l'enseignant, a tendance à coopérer et soutenir ce dernier dans sa démarche pédagogique. En effet, le parent obtient des informations dont il a besoin pour comprendre le fonctionnement de l'école et le parcours scolaire de son enfant. Ainsi, il comprend ce que l'intervenant scolaire attend de ses élèves, plus particulièrement de la part de son enfant. Cette collaboration parentale avec l'enseignant, permet à l'enfant de sentir que les intervenants ont une sorte d'accord entre eux, ce qui le motive à s'appliquer sur le plan scolaire.

(3) Enfin, le fait de discuter avec l'enseignant procure au parent des indices pour ajuster ses conduites aux besoins spécifiques de son enfant et de développer un accompagnement qui soit le plus adapté envers lui (Vatz Laaroussi, 1996 ; Kohl, Lengua, McMahon & Col., 2000). La participation parentale aux activités scolaires à la maison est, de ce fait, plus appropriée. Par conséquent, les rendements scolaires, l'assiduité et les comportements socio-affectifs de l'enfant sont améliorés (Delois, Deslandes, Rousseau & Nadeau, 2008).

L'évolution de la qualité de la relation entre les membres de la famille et l'école que fréquente l'enfant, en termes d'augmentation ou de diminution du nombre d'échanges, ainsi que la fréquence des occasions de ces échanges, affectent le développement scolaire et socio-

affectif de l'enfant (Deslandes & Jacques, 2004). Donc, les fréquences de rencontre entre le parent et l'enseignant sont un élément prépondérant pour le devenir de l'enfant, car elles risquent d'agir sur le risque d'abandon scolaire chez lui (Deslandes, Potvin, Beaulieu & Marcotte, 1999).

Par exemple, si le parent a un faible niveau d'étude ou une catégorie socioprofessionnelle moins valorisée, il risque de se tenir à l'écart de l'institution scolaire et évite de discuter avec l'enseignant (Delois, Deslandes, Rousseau & Nadeau, 2008). Par conséquent, les fréquences des échanges sont moindres et peu ciblés sur la scolarité de l'enfant (Bédard & Coll., 2009). De plus, si le parent se sent incompetent pour intervenir dans les travaux scolaires et s'il est peu familier avec les programmes d'enseignement, alors il risque d'éprouver des difficultés pour s'investir auprès de son enfant. Donc, les échanges entre le parent et l'enseignant sont moindres. C'est pour cette raison entre autres, que l'enseignant se doit d'être compréhensif envers le parent pour valoriser la fonction parentale et mettre le parent en confiance. De plus, dans ce contexte, Besnard, Joly, Verlaan & Capuano (2009) soutiennent qu'un faible sentiment de compétence parentale est associé aux difficultés des enfants, quel que soit le sexe du parent ou de l'enfant.

1.2.4.2. Types d'échanges

Il est important de rappeler que la communication entre le parent et l'enseignant est créée par l'enfant. Selon Perrenoud (1994), l'enfant agit comme un sujet actif dans cette relation. Toutefois, si un parent ne se sent pas apte dans sa tâche de guide auprès de l'enfant, alors il risque de ne pas entretenir de dialogue avec l'enseignant et éventuellement de ne pas adopter les comportements qui promeuvent les capacités de l'enfant de manière appropriée.

Selon Deslandes & Jacques (2004), les parents désirent une communication qui dépasse la réception d'information avec l'enseignant. Ils veulent des échanges qui sont basés sur le partage et l'échange de renseignements concernant essentiellement les progrès de l'enfant, ses besoins et ses intérêts, les attentes de l'école à l'égard des comportements et des rendements de l'enfant ainsi que ses apprentissages en classe.

En se basant sur la classification de Bédard & Coll. (2009), les types d'échanges peuvent être classés selon quatre catégories et en fonction des répercussions sur l'environnement familial de l'enfant et/ou sur ce dernier :

(1) Les apprentissages scolaires de l'enfant

Selon Bédard & Coll. (2009), les échanges liés à l'éducation scolaire entre le parent et l'enseignant favorisent les apprentissages académiques de l'enfant. Plus précisément, le fait

de dialoguer avec l'enseignant sur les capacités et les connaissances scolaires permet au parent de recevoir des indications et des pistes de réflexion sur la manière de créer un environnement stimulant et propice pour l'enfant afin de l'aider dans sa scolarité dès son jeune âge (Christenson, 2004 ; Xu et Gulosino, 2006).

(2) La participation parentale dans les activités scolaires à la maison

La participation parentale dans les activités scolaires à la maison donne les possibilités à l'enfant pour construire son capital socio-affectif et son rendement scolaire. En effet, le fait de discuter avec l'enseignant sur les moyens d'aider son enfant à la maison permet au parent de valoriser l'encouragement, le soutien et l'aide parentale envers l'enfant-élève. Par conséquent, ce dernier a des opportunités qui lui permet d'apprendre à surmonter les obstacles socio-émotionnels (Christenson, 2004 ; Akkari & Changkakoti, 2009), donc de persévérer dans des tâches scolaires qu'il n'arrive pas toujours à résoudre tout de suite.

(3) L'enfant-élève

Si les discussions entre le parent et l'enseignant se portent essentiellement sur l'enfant-élève en générale où différents domaines tels que sa santé et son vécu à la maison, à l'école ou d'une situation spécifique sont abordés, le parent aura l'impression que l'enseignant le soutient dans sa tâche d'encadreur à domicile (Bédard & Coll., 2009). En d'autres termes, si le parent se sent écouté et soutenu par l'intervenant scolaire, alors il développe un engagement plus soutenu dans les actions éducatives qu'il a envers l'enfant. Du coup, c'est l'enfant-élève qui en est le principal bénéficiaire car les échanges entre le parent et l'enseignant a un effet direct sur la mobilisation parentale dans la scolarité de son enfant et un effet indirect sur ce dernier, notamment dans l'acquisition de ses comportements socio-affectifs et/ou scolaires (Claes & Comeau, 1996 ; Jacques & Deslandes, 2001 ; Deslandes & Bertrand, 2003 ; Warzée & al, 2006).

(4) La cohérence éducative entre les parents et les enseignants

Si le dialogue entre le parent et l'enseignant se porte sur une collaboration entre eux, l'enfant ressent qu'il y a un consensus entre les acteurs chargés de son éducation. Bédard & Coll. (2009), soutiennent que l'enfant sent qu'un cadre lui est posé. Cependant, s'il perçoit une défaillance, il va avoir du mal à endosser les valeurs véhiculées par ses parents et/ou par l'enseignant ou par l'école. Ainsi, sa participation en tant qu'élève en classe et les acquisitions de différentes habiletés essentielles à sa scolarisation et à sa socialisation telles que la maturité, l'autonomie, l'autodiscipline, le sens des responsabilités, l'empathie et la générosité risquent d'être entravées.

Lorsque tous les acteurs-adultes s'impliquent dans la scolarité de l'enfant, en donnant la place à l'écoute mutuelle et à la négociation, les chances de réussite de l'enfant sont plus grandes (Drolet & Legros, 2001). La communication entre le parent et l'enseignant est un processus complexe pouvant aider à la mise en lien des pratiques éducatives parentales et enseignantes (Francis, 2008) et permettre de diminuer les malentendus entre les familles et l'école (Vial & Prêteur, 1997).

Les travaux liés à la relation entre la famille et l'école amènent à soutenir que l'investissement parental auprès de l'enfant, mais aussi la communication entre le parent et l'enseignant constitue les principaux éléments du succès scolaire et de l'intégration socio-affective de l'enfant dès son jeune âge. Cependant, certaines conditions matérielles précaires et une dynamique familiale négative peuvent empêcher le parent de s'acquitter d'un certain nombre de tâches et de responsabilités liées à l'accompagnement éducatif parental, ce qui se répercute incontestablement sur son développement socio-affectif et scolaire de l'enfant (Bédard & Coll., 2009).

Par ailleurs, l'examen de l'impact de l'accompagnement éducatif parental permet de mieux saisir le jeune enfant dans l'acquisition de ses premières compétences en tant qu'élève et dans son adaptation socio-affective. Il offre également l'opportunité de comprendre l'importance de la continuité et de la cohérence éducative entre les différentes instances. Cette démarche soutient, non seulement, le parent dans la construction de la parentalité dès le plus jeune âge de l'enfant, mais contribue également à l'amélioration du fonctionnement des structures scolaires (OCDE, 2003).

Un examen de la littérature américaine permet de prendre conscience que l'accompagnement éducatif parental a déjà été considéré et étudié aux Etats-Unis. Le terme a été surtout mis en lien avec les compétences que le jeune enfant doit acquérir pour intégrer une institution scolaire, plus communément appelé « les habiletés nécessaires à l'entrée à l'école ».

2. Concept d'habiletés nécessaires à l'entrée à l'école

Le concept d'habiletés nécessaires à l'entrée à l'école a vu le jour quand des chercheurs aux Etats-Unis ont constaté que certains jeunes enfants éprouvent des difficultés précoces, accusent des retards au fil de leur scolarité et risquent davantage que les autres de « décrocher » scolairement (Gauthier, Mellouk, Simard, Bissonnette & Richard, 2004). Pour

pouvoir lutter contre ce phénomène, à partir des années 1990, un certain nombre de travaux ayant pour objectif d'appréhender ce qui se passe chez l'enfant lors des transitions entre les différentes instances éducatives ont été réalisés (Early, 2004). Voici une présentation des origines du concept ainsi que des trois principales orientations de recherche.

2.1. Origines du concept

L'examen de la littérature américaine sur les habiletés nécessaires à l'entrée à l'école (school readiness en anglais) permet de répertorier plusieurs phases de transition chez le jeune enfant et de déterminer les acquis nécessaires pour un passage réussi. Les écrits de Rimm-Kaufman (2004) et Love & Raikes (2005) ciblent la phase entre la garde à domicile (family care) ou la garderie (nursery school) et la petite section de maternelle (preschool). Les travaux de Pianta & La Paro (2003), Ladd (2005) et Cowan & Cowan (2009) soulignent la transition entre la moyenne section de maternelle (pre-kindergarten) à la grande section (kindergarten) ainsi que le passage de la grande section au cours préparatoire (1st grade). Il est important de signaler qu'aux Etats-Unis, la grande section est rattachée à l'école primaire (elementary school) ; cette période est donc considérée comme cruciale.

Rimm-Kaufman (2004) précise que des normes de développement ont été établies pour s'assurer que tous les enfants scolarisés soient prêts à apprendre et à accepter les conditions de vie dans l'école. Au moment des passages d'une classe à une autre, les capacités que l'enfant doit acquérir sont évaluées. Elles peuvent être d'ordre social, affectif, cognitif et comportemental et académique (Kohl, Lengua, McMahon & Col., 2000 ; Early, 2004). En effet, les enfants doivent avoir atteint un niveau de développement qui leur permette de surmonter les défis dans le monde social et de s'ajuster à la scolarisation formelle (Ladd, 2005). Pour les besoins de notre recherche, nous nous centrerons essentiellement sur les habiletés jugées nécessaires pour un passage de la grande section au cours préparatoire.

Love & Raikes (2005) les regroupent en cinq catégories : (1) le développement physique et moteur, (2) le développement socio-affectif, (3) les approches de l'apprentissage et du langage, (4) le développement cognitif et, enfin, (5) le développement des connaissances générales. Les jeunes enfants doivent avoir acquis des compétences spécifiques dans chaque catégorie pour pouvoir aller en cours préparatoire. De ce fait, les écoles doivent s'assurer qu'ils parviennent à atteindre un certain niveau pour accéder à l'école primaire (Ladd, 2005). Si les intervenants scolaires ont un rôle important à jouer, les parents doivent aussi s'impliquer dans cette préparation de l'enfant (Cowan & Cowan, 2009).

Des études de grande envergure ont été menées aux Etats-Unis sur les habiletés nécessaires à l'entrée à l'école afin d'établir notamment des pistes d'action visant à contribuer au développement du jeune enfant. Il s'agit du « National Center for Educational Statistics¹⁵ », du « National Center for Early Development and Learning », du « National educational goals panel¹⁶ », du « Carolina Abecedarian Project¹⁷ ».

2.2. Recherche dans le domaine

Les résultats des recherches peuvent être répertoriés selon trois orientations : (1) les représentations des enseignants et des parents concernant les aptitudes que le jeune enfant doit avoir pour être scolarisé, (2) les compétences pour qu'un enfant réussisse à l'école et (3) les répercussions familiales et scolaires sur le développement socio-affectif et scolaire du jeune enfant. Voici en détail les différentes orientations.

(1) Les représentations enseignantes et parentales concernant les aptitudes du jeune enfant scolarisé

Selon Pianta & La Paro (2003), les enseignants ont des attentes spécifiques envers les enfants qui doivent entrer à l'école ou qui passent d'une classe à une autre. En générale, ils s'attendent à ce que ces derniers soient en bonne santé physique, bien reposés et bien nourris, capables de communiquer oralement leurs besoins, leurs désirs et leurs pensées, qu'ils sont curieux et enthousiastes face à de nouvelles activités. Les deux auteurs indiquent que les enseignants de la grande section précisent que beaucoup d'enfants ont des difficultés à exécuter des consignes et que ces jeunes élèves ont des lacunes au niveau des compétences académiques, notamment en calcul, en lecture et en écriture.

Les causes qu'ils évoquent le plus souvent sont l'environnement familial désorganisé, des « déficits » concernant le développement socio-affectif et les problèmes liés au langage utilisé dans la cellule familiale. Cela suggère l'importance que ces derniers accordent aux

¹⁵ Cette étude est tirée du rapport de Chapman, C., Tourangeau, K., Lê, T., Nord, C., Sorongon, A-G. & Westat. (2009) intitulé "Early Childhood Longitudinal Study, Kindergarten Class of 1998–99 (ECLS-K) Eighth-Grade Methodology Report" du département de l'éducation des États-Unis.

¹⁶ Le « National educational goals panel » est un comité national et indépendant du gouvernement des Etats-Unis. Il a la charge d'établir les progrès et les objectifs de l'éducation nationale ainsi que d'amener des réformes dans l'enseignement. Les travaux menés peuvent être consultés sur le site : <http://govinfo.library.unt.edu/negp/index-1.htm> , Rubrique « publications »

¹⁷ Pour plus de renseignement, consultez le site : <http://www.fpg.unc.edu/~abc/#home> , Rubrique « publications »

aptitudes cognitives et aux aspects liés à des apprentissages scolaires, mais aussi aux habiletés socio-affectives.

En revanche, les parents définissent des capacités scolaires comme des aptitudes nécessaires pour intégrer l'école. Pour eux, les capacités de compter ou de connaître l'alphabet sont jugées primordiales et doivent être apprises à l'école pour pouvoir accéder à une scolarité réussie (Rimm-Kaufmann, 2004). Selon eux, un enfant doit acquérir les compétences liées à de bonnes performances académiques, une condition sine qua non pour réussir à l'école.

Ces données permettent de constater que les enseignants insistent sur les aptitudes socio-affectives en premier, puis celles rattachées au domaine scolaire. A l'inverse, les parents mettent l'accent principalement sur les aptitudes scolaires. Selon Ladd (2005), les parents font un amalgame dans les habiletés qu'ils souhaitent que leurs enfants acquièrent. Ainsi, il semblerait que les parents ont du mal à distinguer entre les aptitudes strictement académiques et celles qui sont d'ordre socio-affectif (Pianta & La Paro, 2003 ; Rimm-Kaufmann, 2004).

(2) Les compétences pour qu'un enfant réussit à l'école

Les enseignants et les parents sont unanimes quand il s'agit de décrire un enfant qui réussit scolairement. Cox (2004) regroupe les capacités du jeune enfant-élève qui réussit à l'école, citées par les adultes, comme suit : (1) avoir une attitude positive envers l'école et les apprentissages, (2) développer des relations sociales positives avec les enseignants et les pairs, (3) vivre des émotions positives et rassurantes, donc ne souffre pas d'anxiété et de solitude, (4) participer à la classe en faisant preuve d'un engagement positif et, (5) progresser et avoir de bons résultats.

Les adultes attribuent une place importante aux indicateurs cognitifs, sans pour autant ignorer ceux qui sont rattachés au développement socio-affectif. Cependant, même si les enseignants et les parents s'accordent sur le fait que l'acquisition des compétences sociales est primordiale pour permettre au jeune enfant de devenir un élève scolairement adapté et de réussir son parcours académique, c'est le degré d'importance consacré à ces indicateurs qui varie en fonction du statut de l'adulte (Capuano, Bigras, Gauthier, Normandeau, Letarte & Parent, 2001).

Par ailleurs, les enseignants et les parents ne considèrent pas l'âge comme étant l'unique facteur qui puisse expliquer réellement les différences entre les enfants dans les habiletés nécessaires à l'entrée à l'école (Rimm-Kaufman, 2004 ; Cox, 2004). Selon eux, d'autres facteurs tels que les échanges entre le parent et l'enfant peuvent contribuer au

développement des aspects langagiers chez ce dernier, ce qui, en retour, l'aide à améliorer ses apprentissages scolaires (Pianta & La Paro, 2003).

De plus, Early (2004) ajoute que ce sont les expériences sociales précoces, notamment dans le milieu familial, qui ont des conséquences sur le développement scolaire de l'enfant et qui ont une grande influence sur le décrochage scolaire. L'accent est mis ici sur les processus intrafamiliaux, jugés essentiels pour comprendre comment l'enfant acquiert les aptitudes essentielles à son ajustement en milieu scolaire (Love & Raikes, 2005, Ladd, 2005).

(3) Les répercussions familiales et scolaires sur le développement socio-affectif et scolaire du jeune enfant

Les activités parentales axées sur le développement des aspects cognitif, social et affectif de l'enfant l'aident à mieux s'ajuster à l'école dès son jeune âge et à avoir de bons rendements scolaires, selon le rapport de l'université de la Californie Nord sur l'étude nommée « Carolina Abecedarian Project » (1999). De plus, deux autres études longitudinales intitulées « Becoming a family project » et « School children and their families project » de Cowan & Cowan (2009) ont été menées et viennent affirmer ces propos.

A partir d'auto-déclarations de l'enfant, de ses résultats à des épreuves scolaires et d'évaluations de l'enseignant, les auteurs confirment une corrélation positive entre la qualité de la relation du parent et de l'enfant, son image de soi et son ajustement à l'école. Si la relation entre le parent et son enfant est jugée bonne, l'enfant est également moins susceptible de présenter des comportements de timidité, de retrait ou de déprime à l'école. Autrement dit, la qualité de la relation entre le parent et l'enfant, plus particulièrement en termes de sensibilité et de stimulation intellectuelle, affecte positivement la réussite scolaire précoce (Pianta & La Paro, 2003).

Relié aux performances scolaires de l'enfant, l'apprentissage de la conformité aux consignes est un des signes précoces du développement des habiletés cognitives et des aptitudes socio-affectives chez l'enfant (Kimm-Kaufman, 2004). Ainsi, si les parents mettent en place certaines pratiques éducatives axées sur l'apprentissage de l'accommodation chez l'enfant, alors ce dernier développe des capacités qui l'aident à vivre plus facilement les périodes de transitions scolaires (Early, 2004).

Ces études longitudinales soulignent, en même temps, l'efficacité des interventions précoces (Love & Raikes, 2005). Dans ce contexte, Ladd (2005) constate une corrélation positive entre la participation des jeunes enfants aux programmes d'interventions spécifiques et leur développement cognitif.

Dans certains cas, des gains en matière de compétences socio-affectives et langagières ont été constatés. Ces travaux démontrent que même si les parents sont et restent les premiers éducateurs de leur enfant, des programmes de bonne qualité destinés aux nourrissons et aux jeunes enfants sont efficaces pour faciliter des transitions dans leur prime enfance (Love & Raikes, 2005). Le rapport de l'université de la Californie Nord sur l'étude intitulé « Carolina Abecedarian Project » (1999) aborde dans cette direction et confirme que les enfants ayant suivi des programmes d'intervention précoces pendant leur jeune âge, ont atteint un niveau de scolarité et un statut professionnel élevé, contrairement à les enfants (provenant de même milieu social) qui n'ont pas suivi de programme.

Néanmoins, une certaine vigilance s'impose. Ces études sont conçues sur une base expérimentale (Love & Raikes, 2005) et le nombre encore limité d'études dans ce domaine ne permet pas une généralisation des données (Cowan & Cowan, 2009). Il manque notamment des données sur les trajectoires familiales tout au long de la transition vers l'école, le rôle potentiel des pères dans les moments de transition chez l'enfant, les interventions centrées sur la famille pendant la période préélémentaire. Ces exemples de recherche sont de nouveaux défis qui permettront de mieux appréhender les répercussions des processus intrafamiliaux sur une entrée réussie à l'école.

La prise en charge précoce des enfants, notamment ceux ayant des problèmes de comportements socio-affectifs et scolaires aux Etats-Unis, pour leur permettre une scolarisation réussie semble, en effet, leur permettre de mieux s'ajuster aux exigences de l'école, mais elle ne prédit pas le développement ultérieur du jeune enfant (Pianta & La Paro, 2003).

3. Accompagnement éducatif parental considéré comme une variable intermédiaire

L'éducation du jeune enfant dans sa famille se situe tout particulièrement dans l'acquisition des capacités socio-affectives. Cependant, la fréquentation par ce dernier de l'école maternelle va provoquer un remaniement du rôle parental et de la relation entre le parent et son enfant, avec la mise en place de la relation entre le parent et l'enseignant.

Le parent s'intéresse non seulement aux aspects liés au développement socio-affectif du jeune enfant, mais aussi à l'identification des premières compétences scolaires relevant déjà du registre « académique ». Donc, l'accompagnement éducatif parental auprès de

l'enfant en école maternelle, principalement s'il est en grande section de maternelle mérite une attention particulière.

Les travaux nord-américains sur les habiletés nécessaires à l'entrée à l'école permettent de comprendre les objectifs des institutions éducatives, les rôles des intervenants et des parents ainsi que les effets de la réglementation des structures d'accueils et des parents sur les jeunes enfants. Ils démontrent de manière évidente que la réussite des transitions chez l'enfant repose sur la valorisation de l'adaptation socio-affective et dans l'acquisition des premières compétences scolaires chez lui. De plus, la prise en compte du principe de partenariat entre les différents acteurs de l'éducation de l'enfant est essentielle (Early, 2004).

Quant aux travaux francophones, ils abordent également dans ce sens en attestant le rôle du parent dans le développement de l'enfant en bas âge. À partir des actions parentales spécifiques, le jeune enfant en vient, par apprentissage, à élaborer une série de comportements et d'attitudes qui formeront sa personnalité, lui permettant de s'ajuster socialement au monde qui l'entoure et de s'adapter en milieu scolaire. Certaines études (Lahire, 1995 ; Rochex, 1997) permettent de constater qu'il y a une corrélation entre les difficultés d'apprentissages des élèves, les attitudes éducatives parentales et les perturbations relationnelles entre le parent et l'école. Les répercussions de la communication entre le parent et l'enseignant se ressentent non seulement sur l'enfant, mais aussi sur l'environnement familial. Donc, le dialogue entre le parent et l'enseignant s'avère être important où l'enfant en est le principal bénéficiaire. Selon Jacques & Deslandes (2001), la pierre triangulaire d'un partenariat entre le parent et l'enseignant contribue à une meilleure socialisation et scolarisation de l'enfant. Les modifications constatées dans le milieu familial et dans les comportements parentaux en direction de l'enfant et de l'école par le biais des échanges entre les milieux scolaire et familial, permettent une harmonisation des rôles respectifs des adultes.

De ce fait, la probabilité qu'un enfant rencontre des difficultés d'adaptation socio-affective et/ou scolaire au cours de son développement semble dépendre de l'investissement éducatif parental quotidien à la maison (Delois, Deslandes, Rousseau & Nadeau, 2008), de la communication que le parent a avec l'enseignant (Deslandes & Jacques, 2004) et de la nature des interactions entre les différents milieux de vie que l'enfant côtoie, mais aussi des caractéristiques individuelles et socio-économiques de sa famille (Terisse, Larose & Lefebvre, 1998).

Selon Bergonnier-Dupuy (2005), ces caractéristiques sont d'ordre individuel (cognitif ou conatif), familial (composition familiale, réseau social des parents), ou d'ordre socio-économique (profession et niveau d'études des parents) et d'ordre culturel (nationalité,

origine culturelle). Ainsi, l'accompagnement éducatif parental peut être conçu comme une variable intermédiaire, entre les facteurs individuels et/ou socio-économiques et le développement socio-affectif et/ou scolaire de l'enfant. Pour pouvoir établir des liens de cause à effet, il s'avère utile de se centrer sur les facteurs influençant l'accompagnement éducatif parental.

CHAPITRE 4
ACCOMPAGNEMENT EDUCATIF PARENTAL,
CARACTERISTIQUES INDIVIDUELLES ET SOCIOECONOMIQUES

Une multiplicité de facteurs peut influencer sur l'éducation quotidienne dans la famille. C'est le cas du sexe du parent et de l'enfant, du rang et du nombre d'enfants dans la fratrie pour les variables individuelles des parents et des enfants, tandis que la catégorie socioprofessionnelle et du niveau d'études des parents concernent celles qui sont rattachées à la situation socioéconomique de la famille. Il en est de même pour la communication que le parent entretient avec l'enseignant. De ce fait, le chapitre 4 est consacré à relater les effets de ces variables sur l'éducation familiale et les aspects liés à l'accompagnement éducatif parental.

1. Caractéristiques individuelles du parent et de l'enfant

Le sexe du parent et de l'enfant, le rang et le nombre d'enfants dans la fratrie affectent la mise en place des pratiques éducatives parentales pour soutenir la sociabilité et la scolarité de l'enfant (Charlot & Rochex, 1996). Voici quelques exemples des études menées selon cette perspective.

1.1. Education familiale et sexe du parent

Traditionnellement dans notre société, la mère et le père ont des rôles distincts, mais souvent considérés comme complémentaires. La mère donnait aux enfants l'affection et les soins de base, alors que le père représentait la discipline et l'autorité (Paquette, 2005). Cependant, l'entrée massive des femmes dans la vie professionnelle pendant les années soixante a permis aux femmes d'acquérir une autonomie individuelle et économique. Elles ont ainsi pu s'affirmer autrement que comme épouse et mère. Par conséquent, le modèle familial traditionnel, fondé sur la domination masculine, la défense de la paternité et de la filiation, a été bouleversé par le changement du statut de la femme, causant une évolution des rôles paternel et maternel auprès de l'enfant (Castelain-Meunier, 1998).

Dans le modèle familial traditionnel, le père occupait la première place et avait le statut de principal pourvoyeur de ressources pour sa famille. Cette fonction s'est relativisée au XX^{ème} siècle avec l'entrée de la femme sur le marché du travail. De plus, à la fin du XIX^{ème} siècle, avec l'instauration de la scolarité obligatoire par l'Etat, il a perdu définitivement une partie de ses prérogatives, même s'il a conservé sa prééminence en matière d'éducation et de décision concernant ses enfants. Aujourd'hui, les pères peuvent endosser aussi le rôle de père nourricier et éducateur.

Aujourd'hui, de nouvelles normes concernent la conjugalité et la parentalité (choix du moment pour devenir parent, l'autonomie financière et la légitimité à être reconnue en tant que personne...). Les femmes-mères sont confrontées aux exigences contradictoires qu'implique la diversité de leurs rôles au sein de leurs différents domaines de vie (milieu familial, milieu professionnel).

Les recherches sur l'impact du sexe du parent sur l'éducation de l'enfant confirment que la mère a une présence quotidienne plus élevée que le père à la maison (Larose, Terrisse, Lefèbre & Grenon, 2000 ; Bergonnier-Dupuy, 2005). Elle est la personne dans la famille qui s'implique davantage auprès de l'enfant, principalement dans l'apprentissage du savoir-vivre général (Pourtois & Desmet, 1989 ; Charlot & Rochex, 1996). Elle soutient affectivement

l'enfant et valorise le dialogue avec lui (Dublet & Martucelli, 1996), indépendamment de son sexe (Deslandes & Bertrand, 2003).

Dans leur méta analyse, Akkari & Changkakoti (2009) confirment que, quelque soit l'origine culturelle des parents, le suivi éducatif de l'enfant les oriente vers une redistribution des rôles d'encadrement dans le couple. La mère semble être reconnue comme le pôle de stabilité et de permanence dans la cellule familiale. Le rôle et la place du père peut dépendre étroitement de la relation père-mère (Castelain-Meunier, 1998). Dans cette optique, Bergonnier-Dupuy (2005) précise que le contexte familial est favorable à de bonnes performances scolaires chez l'enfant, quand la mère s'implique concrètement dans son éducation et que le père ne la laisse pas se charger seule de sa scolarité.

Si on tient compte de cette réalité, cela veut dire, par exemple, que le père et la mère ne vont pas nécessairement réagir de la même manière lorsqu'ils sont amenés à prendre des décisions séparément. Leurs pratiques éducatives ne vont pas nécessairement être identiques, même s'ils ont les mêmes représentations et attentes éducatives ainsi que des objectifs éducatifs identiques (Olson & Sprenkler, 1979). De ce fait, la mère et le père ne s'engagent pas de la même manière auprès de l'enfant. Ils ont des interactions différentes avec lui (Besnard, Joly, Verlaan & Capuano, 2009), même s'ils peuvent tous les deux répondre de manière adéquate à ses besoins (Pourtois & Desmet (1989).

Ainsi, le père a aussi un impact non négligeable dans le développement de l'enfant. Certains chercheurs font l'hypothèse selon laquelle une dimension de la fonction paternelle serait de permettre une ouverture de l'enfant vers le monde extérieur (Paquette, 2005). Par ses interventions, il l'aiderait à se détacher de sa relation avec sa mère et à s'ouvrir au monde social.

D'autres études soutiennent que le père est plus enclin à s'engager dans des discussions concernant l'actualité scolaire et les projets d'avenir, principalement si l'enfant est en période de l'adolescence (Deslandes & Bertrand, 2003). Quant à celles qui se sont intéressées aux interactions précoces de jeux entre le père et son enfant (Lecamus, 1995 ; Labrell, 1996), elles soutiennent que même si le père passe quotidiennement moins de temps que la mère auprès du jeune enfant, il consacre proportionnellement plus de temps à jouer avec lui.

Dans son étude, Labrell (1996) montre que les pères de jeunes enfants tendent à favoriser plus que les mères un fonctionnement autonome lors des jeux d'interaction. Plus précisément, ils demandent davantage à leur enfant de réaliser la tâche et fournissent moins d'aide que les mères. De plus, ils répondent plus négativement que les mères aux demandes

formulées par l'enfant. Quant à Paquette (2005), il précise que les pères préfèrent jouer à des jeux plus physiques et bruyants, tels les jeux de bataille, plutôt qu'à des jeux calmes, car ils les jugent moins stimulants pour l'enfant. Ainsi, le père se sentirait plus apte à participer aux jeux de loisirs et à des activités ludiques avec son enfant que la mère.

En outre, selon certains auteurs, le père soutient le jeune enfant dans la construction de l'identité sexuée (Bergonnier-Dupuy, 1997 ; Lecamus, Labrell & Zaouche-Gaudron, 1997) et dans la construction de sa personnalité (Pourtois & Desmet, 1989), tout en jouant un rôle dans l'identification des valeurs (Dubet & Martucelli, 1996). Ainsi, Lecamus, Labrell & Zaouche-Gaudron (1997) proposent une revue de la littérature sur la paternité et suggèrent que le père du jeune enfant ne peut être conçu seulement comme tiers ou un agent séparateur de la dyade originelle (fonction sur laquelle insistent les psychanalystes) ou bien seulement comme partenaire proche et affectueux, secondant la mère ou pouvant aller jusqu'à la remplacer dans les soins « de maternage ». Le père est, en effet, « cet autre au statut paradoxal d'agent de défusionnement et de figure d'attachement », un autre qui complète la mère.

Zaouche-Gaudron & Rouyer (2002) vont dans la même direction. Les deux auteures présentent une lecture actualisée des théories de référence de la construction de l'identité sexuée. Selon elles, l'approche classique consiste à aborder la construction de l'identité sexuée par les trois modèles que sont la théorie psychanalytique, celle de l'apprentissage social et la théorie cognitivo-développementale. Puis, elles se proposent d'examiner la contribution paternelle dans le processus de sexuation du jeune enfant. Par rapport à leur analyse, elles confirment que le père joue un rôle important et précoce pour l'enfant dans la construction du langage et de l'intelligence, ou encore dans celle des relations sociales et agit comme une figure d'attachement pour le jeune enfant.

De ce fait, Le Maner-Idrissi (1997) soutient qu'il existe des représentations différenciées, ce qui laisse penser que les pères adoptent, sans doute, des attitudes différenciées à l'égard des enfants dès leur naissance. En d'autres termes, ce sont notamment ses attitudes et ses comportements qui diffèrent lors des interactions et des jeux avec son petit enfant, ce qui engendre des comportements spécifiques de la part du petit garçon ou de la petite fille (Dubeau, Coutu, & Lavigneur, 2007). Ainsi, le sexe de l'enfant semble contribuer à une redistribution des rôles parentaux, indépendamment des classes sociales et des origines culturelles, dans la cellule familiale (Pourtois & Desmet, 1989).

1.2. Education familiale et sexe de l'enfant

Vouillot (1986) précise que le sexe de l'enfant est un des facteurs déterminants qui affecte le plus précocement la relation entre le parent et l'enfant. En effet, l'enfant sélectionne, interprète les expériences, construit des stratégies qui peuvent amener, en retour, une évolution des pratiques parentales (Olson & Sprenkler, 1979).

Il semble donc légitime de s'interroger sur le rôle des parents dans la construction des différences comportementales chez les enfants et d'étudier de plus près, selon le sexe de l'enfant, certaines pratiques éducatives familiales. Selon Mosconi (2004), ce serait la pression des stéréotypes attachés aux rôles sexuels en vigueur dans la société qui inciterait les parents à adopter des attitudes différentes et les pousserait à ne pas éduquer les filles et les garçons de la même façon.

Les parents sont généralement plus ambitieux en ce qui concerne l'avenir scolaire et professionnel de leurs garçon, même si les filles ont de meilleures performances scolaires notamment en période d'adolescence (Deslandes & Bertrand, 2003 ; Bergonnier-Dupuy, 2005). Selon Gouyon & Guérin (2006), les ambitions différenciées pour les filles et les garçons ne se traduisent pas, à première vue, dans les comportements parentaux en termes de suivi et d'implication dans la scolarité de leurs enfants. En effet, les parents aident en moyenne autant les filles que les garçons dans leur travail scolaire. Cependant, ils sont moins investis dans la scolarité de leurs filles que dans celle de leurs fils, si l'on prend en compte le suivi des devoirs, le contrôle actif du travail scolaire ou la participation au choix des options et au processus d'orientation. Il s'agirait, de ce fait, moins d'un modèle d'éducation différent selon le sexe de l'enfant que d'un arbitrage fait au profit des garçons en comptant sur l'autonomie des filles.

Ces disparités dans les conduites parentales et dans l'accomplissement scolaire des adolescents s'expliquent par le fait que les filles sont davantage exposées à des attitudes parentales plus rigides que les garçons dès leur jeune âge. Elles semblent davantage sollicitées pour des tâches spécifiques telles que le rangement des jouets et l'aide dans les tâches ménagères (Vouillot, 1986). Les parents mettent l'emphase sur les apprentissages de socialisation tels que bien se tenir en public et s'habiller correctement (Charlot & Rochex, 1996) et contrôlent plus leurs sorties et leurs fréquentations. De façon complémentaire, la valorisation de l'obéissance et de la conformité pour les filles font qu'elles s'intéressent plus aux apprentissages scolaires. Elles semblent accepter et comprendre plus facilement les enjeux qui découlent de la scolarité et ont, ainsi, de meilleures performances académiques.

De façon complémentaire, les filles acquièrent une autonomie plus rapide et développent un sens des responsabilités plus élevé que les garçons. Dès leur jeune âge, la fille valorise la dimension de travail et d'apprentissage tandis que le garçon se centre davantage sur la dimension de jeu, même s'il n'y a pas de différences significatives entre eux au niveau des acquisitions sociales et cognitives (Florin, Verrier & Bernoussi, 1996). Cependant, certaines études (Capuano, Bigras, Gauthier, Normandeau, Latarte & Parent, 2001 ; Lafrenière, Dumas, Capuano & Dubeau, 1992) soulignent que des différences existent et sont reliées aux indices de préparation scolaire et à l'adaptation socio-affective chez les jeunes enfants. Les résultats de ces études montrent que les filles sont mieux préparées que les garçons pour la scolarisation, étant donné qu'elles développent précocement des habiletés socio-affectives nécessaires pour intégrer le milieu scolaire et ont moins de problèmes extériorisés.

D'autres études se sont centrées principalement sur les interactions entre le parent et l'enfant (Snow, Jacklin & Maccoby, 1983 ; Diener & Kim, 2004 ; Gelman, Taylor & Nguyen, 2006). Une récente étude (Besnard, Verlaan, Capuano, Poulin & Vitaro, 2011) révèle qu'il existe une grande complicité entre le parent et le jeune enfant du même sexe lors des jeux dyadiques. Des interactions négatives entre la mère et sa fille, entraîneraient des problèmes de comportements sociaux chez cette dernière.

Quant aux interactions entre le père et son enfant, elles contribuent essentiellement à l'émergence et au premier développement de la construction de l'identité sexuée de la petite fille et du petit garçon (Zaouche-Gaudron, 1997). Lors de leur étude, Snow, Jacklin & Maccoby (1983) ont constaté que si l'enfant est du sexe féminin, le père a tendance à rester à proximité de sa fille et à l'assister en lui donnant l'objet qu'elle souhaite atteindre lors des jeux dyadiques. Si l'enfant est du sexe masculin, le père utilise davantage d'interdictions de type physique et verbal. Il le punit aussi plus fréquemment. En retour, le garçon a tendance à être malicieux, tandis que la petite fille est plus obéissante envers son père. Cependant, Besnard, Joly, Verlaan & Capuano (2009) précisent que l'engagement paternel diminue, si le garçon rencontre des difficultés comportementales.

Donc, certaines pratiques éducatives maternelles et paternelles orientent les représentations que la petite fille et le petit garçon vont développer à propos de leurs comportements, des compétences et des qualités respectives qu'ils manifestent et de la construction de leur image de soi (Lescarret & De Léonardis, 1996). Pour Le Maner-Idrissi (1997), le jeune enfant organise ses conduites en fonction des connaissances qu'il acquiert en intériorisant les rôles attribués aux hommes et aux femmes.

La majorité des études sur l'impact du sexe du parent et de l'enfant confirme l'existence de différences dans l'investissement paternel en fonction du sexe de son enfant. Les filles et les garçons adoptent les stéréotypes et les préjugés qui leur sont inculqués dès leur jeune âge. Ils les traduisent dans leur développement socio-affectif et scolaire ultérieur. Ces différences semblent s'accroître lors de la période de la préadolescence et de l'adolescence.

Cependant, Bernard-Peyron & Allès-Jardel (2002) ne relèvent pas de différences significatives entre les pratiques éducatives maternelles et paternelles en fonction du sexe du jeune enfant. Selon ces auteurs, les parents d'enfants en bas âge développent des conduites éducatives contrôlées ou souples aussi bien pour les filles que les garçons. Cependant, comme le souligne Michel (1975), il faut être vigilant lors des interprétations des résultats parce qu'il peut exister des différences entre ce que disent les parents en matière d'éducation et la réalité de leurs pratiques éducatives quotidiennes. Sa conclusion est que, même si les parents préconisent l'égalité entre les sexes, ils éduquent inconsciemment les enfants de manière différente.

1.3. Education familiale, rang et nombre d'enfants dans la fratrie

Les nombreuses études sur le développement de l'enfant portent le plus souvent sur un seul enfant de la famille. Or, la plupart des familles ont plusieurs enfants. En effet, la venue d'un autre enfant dans la famille peut modifier significativement le rôle et la place de chacun, tout en affectant les interactions entre les membres familiaux (Bigras, 2010).

Les études (Almodovar, 1981 ; Kellerhals, Montandon, Gabarel, McCluskey, Osiek & Sardi, 1991 ; Féchant & De Léonardis, 2006 ; Pinet-Jacquemin, Zaouche-Gaudron & Troupel-Cremel, 2009) qui portent sur le rôle du rang de l'enfant, de la composition sexuée et de la qualité des relations fraternelles, sont encore peu nombreuses et amènent à des résultats différents. Or, elles attestent toutes que la fratrie joue un rôle dans le développement socio-affectif de l'enfant dès son jeune âge (Espiau & Beaumatin, 2003 ; Troupel-Cremel & Zaouche-Gaudron, 2006).

Deux principaux courants se dégagent de la littérature en ce qui concerne l'analyse du rang et du nombre d'enfants dans la fratrie (Almodovar, 1981). Le premier courant implique des travaux d'inspiration psychanalytique et constitue le grand cadre de référence qui structure le thème des expériences fraternelles. Comme le soulignent Pinet-Jacquemin, Zaouche-Gaudron & Troupel-Cremel (2009), c'est l'angle vertical qui a été étudié. En effet, ce sont le conflit et la rivalité entre frères et/ou sœurs par rapport à l'objet maternel qui sont

pris en compte. Le deuxième courant concerne les travaux dans le domaine de la psychologie du développement. Ils insistent sur la dimension horizontale des relations dans la fratrie. Ici, les liens entre les frères et les sœurs sont davantage étudiés, indépendamment du rapport aux parents.

Selon Bigras (2010), les travaux qui se sont intéressés au rang ainsi qu'au nombre d'enfants dans la fratrie en lien avec leur développement, démontrent que plus il y a d'enfants dans la famille, plus leur développement cognitif est faible. Deux modèles théoriques sont utilisés pour expliquer ce phénomène. Le premier est celui de Zajonc & Markus (1975) qui soutient que lorsque le nombre d'enfants dans la fratrie augmente, les stimulations cognitives diminuent, étant donné que les frères et les sœurs aînés ne sont pas aussi efficaces que les parents pour stimuler adéquatement le développement des autres enfants. Le deuxième est celui de Zajonc (2001) qui stipule que l'accroissement de la fratrie provoque une dilution progressive des ressources matérielles et éducatives, ainsi que les interactions dans la famille. Ces théories ont été la cible de nombreuses controverses, suite à d'autres travaux dans ce domaine.

Les principaux résultats du travail de recherche de Troupel-Cremel (2006) montrent que l'aîné agit comme une figure d'attachement relais pour le cadet. Il y a une relation de proximité et d'exploration qui s'établit entre eux. De plus, l'analyse scientifique des études dans ce domaine par Troupel-Cremel & Zaouche-Gaudron (2006) permet de confirmer la place de l'aîné comme une base de sécurité pour le cadet. Il est le modèle de réconfort et apporte un soutien affectif aux autres membres de la fratrie. Il est aussi considéré comme l'enfant le plus dominant et le plus prosocial. Par conséquent, il a plus de contrôle sur les divertissements et sur l'utilisation des jeux. Quant au cadet, il accorde une grande attention aux faits et aux gestes du plus âgé, l'utilise comme source de référence, notamment en cas de difficulté. De plus, le cadet se sent moins anxieux que l'enfant unique dans des situations difficiles.

Pinet-Jacquemin, Zaouche-Gaudron & Troupel-Cremel (2009) confirment également que le lien qui se tisse entre le parent et l'enfant (père/aîné, père/cadet...) pendant les jeux libres, affecte la qualité de la relation entre les enfants dans la fratrie. Davantage d'interactions prosociales sont constatées entre les membres de la fratrie, si le père est stimulant envers l'aîné et témoigne plus d'affection envers le cadet pendant les jeux libres.

Quant aux travaux de Kellerhals, Montandon, Gabarel, McCluskey, Osiek & Sardi (1991), ils tentent de comprendre l'effet de la fratrie non seulement sur le développement de l'enfant, mais aussi sur les pratiques éducatives parentales. Les auteurs démontrent que les

parents prévoient généralement plus de formations longues pour leur premier enfant que pour les suivants, valorisent davantage l'autorégulation pour les aînés que pour les cadets, tandis que le souci de coopération s'intensifie avec le rang de naissance. Par conséquent, les parents manifestent un surcroît de contrôle pour les aînés avec un relâchement des exigences à l'égard des derniers-nés. Sulloway (1999) obtient des résultats similaires tout en soulignant l'importance du rang de naissance sur la construction de la personnalité et dans l'investissement parental.

Quant à Féchant & De Léonardis (2006), elles démontrent que la composition de la fratrie influe inévitablement sur les pratiques éducatives déclarées des parents et, plus particulièrement sur celles de la mère. Ainsi, celles ayant un enfant unique et un aîné sont plus rigides avec leur enfant que celles de benjamin. L'élargissement de l'expérience parentale entraîne un assouplissement des pratiques avec les derniers-nés, notamment dans trois domaines (les jeux extérieurs après l'école, l'argent de poche et les sorties). En outre, les enfants uniques développent des représentations proches des pratiques éducatives déclarées des mères, tandis que les enfants issus de familles nombreuses ont des représentations de leur éducation future qui s'en éloignent davantage.

Par ailleurs, Gouyon & Guérin (2006) soutiennent que la taille de la fratrie n'est jamais discriminante pour les garçons, mais elle influe significativement sur les orientations souhaitées pour les filles, même si une tendance à une homogénéité dans les projets scolaires des enfants est constatée chez les parents les plus diplômés. Ainsi, des variables liées à la situation socioéconomique jouent aussi un rôle dans l'éducation que procurent les parents à leurs enfants (Pourtois, Desmet & Lahaye, 2004).

2. Facteurs socio-économiques de la famille

Le milieu familial est considéré comme une variable distale qui affecte le développement socio-affectif et les performances scolaires de l'enfant (Pourtois, Desmet & Lahaye, 2003). Il existerait, donc, une liaison entre le statut socioéconomique du parent et la réussite ou échec de sa progéniture à l'école. Cette relation se traduit à travers les comportements parentaux en direction de l'enfant et envers l'école.

Selon Galobordes, Morabia & Bernstein (2000), il est évident que le niveau de scolarité détermine le spectre de professions auxquelles un individu a accès. La profession d'un individu reflète le niveau social qu'il a atteint ainsi que le niveau de réalisation de ses capacités, tandis que son niveau d'étude traduit la culture qu'il a acquise. Souvent ces deux

facteurs ont été mis en relation étant donné qu'ils constituent les principaux indicateurs de la classe économique et de la position sociale d'une personne. En même temps, ce sont également des facteurs qui mesurent des aspects spécifiques du statut socioéconomique.

2.1. Education familiale et catégorie socioprofessionnelle du parent

Dans de nombreuses études, la profession du parent a largement utilisée comme dimension permettant de mesurer le statut socio-économique-culturel de la famille (Lautrey, 1980 ; Claes & Comeau, 1996 ; Tazouti, 2003). Ce choix prend appui sur le phénomène de la reproduction sociale qui consiste à démontrer que la position sociale des parents constitue un héritage pour les enfants (Bourdieu & Passeron, 1970). Ainsi, les inégalités entre les enfants de familles ouvrières et celles de la classe bourgeoise sont expliquées, non pas seulement par des différences de moyens financiers, mais aussi par un héritage culturel contrasté (Rimbert, 2009).

Lahire (1995) se centre sur le concept de l'habitus dans la théorie bourdieusienne pour tenter de comprendre les différences internes des familles issues du milieu populaire, susceptibles de produire des variations dans la scolarité des enfants. Selon Rimbert (2009), l'habitus se définit comme l'imprégnation par l'individu de son histoire personnelle et sociale entraînant le développement d'une matrice de perceptions, d'appréciations et d'actions qui génère des pratiques, des représentations et l'élaboration de stratégies par l'individu. Pour Fossé-Poliak (1995), cette recherche est une des premières analyses sociologiques qui permet de déconstruire le mythe de la démission parentale. En effet, Lahire (1995) cherche à comprendre comment certains enfants réussissent académiquement, même s'ils sont issus d'un milieu socioéconomique défavorisé. Il montre qu'il existe un lien étroit entre les différentes caractéristiques telles que les formes d'autorité familiale, l'investissement pédagogique des parents et la place des pratiques de l'écrit et de la lecture dans la vie familiale. L'interaction entre ces facteurs expliquerait mieux la réussite scolaire des enfants que la prise en compte stricte de la situation socioéconomique du parent.

D'autres études telle que celle de Livaditis, Zaphiriadis, Samakouri, Tellidou, Tzavaras & Xenitidis (2003) relève que les adolescents, principalement les garçons, issus des familles où les parents ont un niveau d'éducation faible en lien avec une profession peu rémunérée, sont plus enclins à un risque d'échec scolaire que les autres enfants. L'absence d'une activité professionnelle bien rémunérée chez ces parents affecte leurs représentations, leurs valeurs et leurs comportements, ce qui se répercute sur le devenir scolaire de leurs enfants. Il semble donc exister une influence de la catégorie socioprofessionnelle du parent

sur ses attentes, ses attitudes et ses pratiques éducatives quelque soit l'âge des enfants (Bernard-Peyron & Allès-Jardel, 2002). Cela peut peser lourdement sur l'avenir scolaire de l'enfant (Pourtois & Desmet, 1991). En comparant des familles de différents milieux, Palacio-Quintin & Jourdan-Ionescu (1991) trouvent des différences significatives entre le milieu défavorisé et celui considéré comme moyen-supérieur à propos des pratiques éducatives familiales et des performances cognitives de l'enfant de quatre ans. Ils en trouvent aussi à l'intérieur du milieu défavorisé.

Bernard-Peyron et Allès-Jardel (2002) indiquent que plus la catégorie socioprofessionnelle du parent est élevée, plus il développe des pratiques éducatives souples et a des attentes de socialisation envers l'école. Bergonnier-Dupuy (2005) indique que ce sont les milieux plus aisés qui valorisent davantage l'autonomie et les initiatives personnelles d'un enfant ou d'un adolescent. Selon cet auteur, les pratiques éducatives des classes moyennes et favorisées peuvent paraître cohérentes, mais ne sont pas forcément homogènes. Quant aux pratiques des parents de milieux plus défavorisés, elles sont décrites comme plus hétérogènes (laxisme et autoritarisme).

Selon Lautrey (1980), la classe sociale est décrite en fonction de la nature du travail, de la place dans la société, de l'importance du revenu, de l'éducation et des conditions de logement du parent. Plus elle se situe dans le haut de la hiérarchie sociale, plus le type de structuration familiale est souple. Réciproquement, plus la profession du père se situe vers le bas de la hiérarchie sociale, plus le type de structuration familiale est rigide ou faible.

Dans leur étude, Meuret & Morlaix (2006) démontrent l'effet direct de la profession du père sur les performances de compréhension de l'écrit chez les adolescents. En effet, les pères ayant un statut professionnel élevé épousent généralement des femmes éduquées qui ont logiquement un bon niveau d'éducation. Par conséquent, dans ces familles, la combinaison de la richesse matérielle, de la communication culturelle et du temps maternel d'aide aux devoirs ont un impact positif sur la réussite scolaire de l'enfant.

2.2. Education familiale et niveau d'études du parent

Le niveau d'études ou de scolarité du parent a été aussi utilisé dans les travaux pour évaluer le statut socioéconomique de la famille (Kohl, Lengua, McMahon & Col., 2000) et mis en lien avec le type d'accompagnement parental de la scolarité (Lescarret, 1999; Deblois, Deslandes, Rousseau & Nadeau, 2008). Ces travaux confirment que des stratégies éducatives qui favorisent les compétences scolaires de l'enfant à long terme, sont constatées généralement chez des parents qui ont un niveau de scolarité élevé. Cela concerne les

discussions entre le parent et l'enfant particulièrement axées sur les programmes et les activités scolaires ainsi que les aspirations fortes parentales à la réussite scolaire. À l'inverse, les préadolescents et les adolescents des familles défavorisées (avec un faible niveau de scolarité) ont des performances scolaires faibles et leurs parents ne comprennent pas toujours les préoccupations de leurs enfants.

Selon Lautrey (1980), le niveau d'études de la mère est le meilleur indicateur de la classe sociale d'une famille. Il constate que les pratiques éducatives rigides diminuent, quand le degré de scolarité maternel s'accroît. Allès-Jardel, Métral & Scopellitti (2000) confirment que les parents de milieu favorisé ont des pratiques éducatives souples, tandis que ceux de milieu défavorisé mettent en place des actions plus rigides envers leurs enfants. Charlot & Rochex (1996) précisent que les parents ayant un niveau de scolarité élevé, ont un guidage souple et valorisent des pratiques éducatives ainsi que des méthodes de travail permettant à l'enfant de développer une autonomie intellectuelle et d'avoir un esprit critique. Ils considèrent l'école comme un lieu d'apprentissages et la présentent comme une découverte à leur enfant.

Par ailleurs, les parents qui sont les plus scolarisés, ont, généralement, de meilleurs revenus car ils occupent des postes à fortes rémunérations (Capuano, Bigras, Gauthier, Normandeau, Latarte, & Parent, 2001). Ainsi, ils ont les moyens pour s'investir financièrement et matériellement dans la scolarité de leur enfant. De nombreux chercheurs (Pourtois & Desmet, 1989 ; Capuano, Bigras, Gauthier, Normandeau, Latarte, & Parent, 2001 ; Nordblom, 2003) attestent que ces parents, notamment les mères, ont plus de connaissances par rapport à l'éducation. Elles ont plus facilement accès à des services et des ressources pour offrir, dès son jeune âge, un environnement adéquat à leurs enfants et l'aider dans sa scolarité (Suchaut, 2008). Elles peuvent aussi participer davantage aux travaux scolaires de leurs enfants, sans rencontrer de soucis d'incompréhension.

En revanche, les parents avec un niveau de scolarité faible, développent une aide parentale envers l'enfant qui consiste à le surveiller et à vérifier s'il a fait ses devoirs. Ils s'attendent à ce que leurs enfants apprennent bien, sans toutefois préciser les types d'apprentissage qu'ils souhaitent réellement (Charlot & Rochex, 1996). D'autres chercheurs (Claes & Comeau, 1996 ; Cunha, 1998 ; Bergonnier-Dupuy, 2005 ; Delois, Deslandes, Rousseau & Nadeau, 2008) précisent que ces parents sont peu familiers avec la culture scolaire. Ils ont des difficultés pour accompagner scolairement leurs enfants et peuvent se sentir incompetents pour les guider dans les travaux scolaires (Cunha, 1998).

Ces études concernant l'effet du niveau de scolarité sur l'investissement parental auprès de l'enfant démontrent de manière convaincante que plus le parent est scolarisé, plus il a les connaissances nécessaires pour contribuer à la réussite scolaire de son enfant (Deslandes, Potvin & Leclerc, 2000). Néanmoins, quelques auteurs (Lahire, 1995 ; Cunha, 1998 ; Sabatier & Holveck, 2000) précisent que quelque soit son niveau d'étude, c'est la mobilisation parentale par rapport à la scolarité qui apparaît déterminante dans la réussite scolaire de l'enfant. Delois, Deslandes, Rousseau & Nadeau (2008) maintiennent que le soutien affectif parental agirait comme un facteur de protection dans la réussite scolaire de l'enfant, indépendamment du statut socioéconomique de la famille.

La prise en compte des dispositions économiques et culturelles de la famille montre que la mobilisation parentale reste fortement marquée par le capital scolaire, la transmission au sein de la famille (Rochex, 1997). Cependant, les représentations, les aspirations et les attentes parentales envers l'école, ainsi que les conduites adoptées par les parents en direction des intervenants scolaires sont aussi influencées par ces variables.

3. Effets des caractéristiques individuelles et socioéconomiques sur la communication parent/enseignant

Avant de débiter cette partie, il est important de signaler que peu d'études se sont réellement centré sur l'impact des facteurs individuels et externes sur le processus de communication entre le parent et l'enseignant. Cependant, des éléments existent à propos de la participation parentale dans l'école. De ce fait, nous relatons quelques recherches qui ont ciblé l'engagement parental dans l'institution scolaire et les échanges entre le parent et l'enseignant.

3.1. Caractéristiques individuelles

Un nombre considérable d'études mettent en évidence la corrélation entre la participation parentale dans le processus scolaire et éducationnel et la réussite scolaire des élèves (Deslandes & Royer, 1994). Comme déjà mentionné, c'est la mère qui est davantage engagée dans les échanges d'informations entre le milieu familial et le milieu scolaire de l'enfant (Charlot & Rochex, 1996 ; Deslandes & Bertrand, 2003). Que l'enfant soit de sexe masculin ou féminin, la mère semble intervenir de la même façon, à l'exception des contacts

avec les enseignants qui se veulent plus fréquents lorsque c'est un garçon (Deslandes & Bertrand, 2003 ; Deslandes et Jacques, 2004). Il semblerait que lorsque la mère a l'impression que ses propres compétences éducatives, ses efforts ne sont pas reconnus par l'enseignant, elle développera moins d'échanges avec ce dernier. Ce malentendu risque de créer une source d'ambiguïté entre eux (Lorcerie, 1998).

Ainsi, comme la mère interagit davantage avec l'enseignant, elle aura aussi tendance à s'impliquer davantage dans les activités à l'école telles que la visite de la classe, faire du bénévolat à l'école, demander un entretien avec l'enseignant (Deslandes et Jacques, 2004). Ainsi, elle sera plus attentive aux sollicitations de l'enseignant pour apporter son aide dans l'école ou son soutien à son enfant sur le plan académique. Quant au père, il semble être moins impliqué que la mère dans la participation à l'école, mais participe davantage à des discussions sur l'actualité et les projets d'avenir si l'enfant est de sexe masculin (Deslandes et Potvin, 1999).

Par ailleurs, aucune étude n'a établi le lien entre la communication du parent et de l'enseignant et le rang et le nombre d'enfants dans la fratrie. Cependant, celles qui ont tenté de vérifier la relation entre la participation parentale dans l'école et le nombre d'enfants dans la fratrie ont constaté que les parents avec moins d'enfants participent davantage au suivi scolaire à la maison, mais la taille de la famille ne semble pas affecter leur participation à l'école (Dauber & Epstein, 1993).

Quelque que soit le sexe du parent, il y a des différences dans la fréquence de communication entre ce dernier et l'enseignant en fonction de l'âge et du niveau de scolarité atteint par l'enfant (Perrenoud, 1994 ; Deslandes & Bertrand, 2003 ; Warzée & al., 2006). En effet, la communication entre le parent et l'enseignant est relativement importante au niveau de l'école maternelle, mais elle diminue au fur à mesure à l'école élémentaire, au collège et est pratiquement inexistante au lycée. En effet, les occasions de rencontre entre le parent et les enseignants, à l'école élémentaire et plus encore dans le cycle secondaire, se font plus rares (Warzée & al, 2006). L'école maternelle autorise les parents à aller chercher leurs enfants dans les classes, tandis que les autres structures scolaires limitent leur accès.

Donc, le sexe et l'âge de l'enfant ainsi que le type d'établissement fréquenté influencent l'engagement communicationnel du parent envers l'enseignant. Toutefois, Deslandes & Bertrand (2003) précisent que certains parents peuvent imaginer qu'ils n'ont pas besoin de communiquer avec l'enseignant par manque de temps et/ou par ignorance des stratégies appropriées.

3.2. Facteurs socioéconomiques

Certaines études (Tazouti, 2003 ; Tazouti, Flieller & Vrignaud, 2005) ont tenté de comprendre le lien entre l'appartenance socioéconomique et les attentes que les parents ont en direction de l'école. Elles démontrent de manière évidente que les parents de la classe moyenne privilégient les attentes de socialisation (apprendre à vivre avec les autres), tandis que ceux de la classe favorisée ont plutôt des attentes cognitives (apport de connaissances de base, développement de la curiosité intellectuelle) envers l'école. Les familles plus favorisées semblent appréhender leurs relations avec l'école de façon sereine, voire revendicative, et font confiance aux capacités de leur enfant. La réussite scolaire est alors envisagée comme l'occasion de maintenir ou d'améliorer par la culture acquise dans l'école, les avantages obtenus par les parents.

D'autres études se sont focalisées sur l'effet de la profession du parent sur son engagement à l'école. Elles montrent que les mères qui travaillent s'impliquent moins à l'école, communiquent moins avec l'enseignant mais leur engagement à la maison n'en est pas pour autant diminué (Dauber et Epstein, 1993). D'autres recherches ont étudié le lien entre le niveau de scolarité du parent et le type de relation parent-enseignant. Les parents ayant un niveau d'études élevé, n'ont pas de difficultés pour s'adresser aux enseignants afin d'obtenir des renseignements et/ou pour régler les problèmes scolaires de leur enfant (Henriot-van Zanten, 1996). Plus son niveau d'étude est élevé, plus le parent se sent à l'aise pour discuter avec les intervenants scolaires (Zill, 1999 ; Kohl, Lengua, McMahon & Col., 2000 ; Hill, 2002). Par contre, ceux qui ont un niveau d'études faible, peuvent se sentir démunis face à l'enseignant (Vatz Laaroussi, 1996). Comme le constatent certains auteurs (Pourtois & Desmet, 1989 ; Henriot-van Zanten, 1996 ; Pourtois, Desmet & Lahaye, 2004) et leur faible participation dans l'école limite alors la possibilité de dialogue. Cependant, Jacques & Deslandes (2004) précisent que les mères moins scolarisées, collaborent davantage avec l'enseignant, quand elles ressentent que leurs enfants sont en situation de difficulté à l'école.

4. Y a-t-il une influence de facteurs spécifiques sur l'accompagnement éducatif parental ?

Le recensement des écrits confirme que la mère accorde plus de temps à l'enfant. Elle s'oriente davantage vers les aspects affectifs, les soins et l'apaisement avec un grand usage de la parole, du partage d'informations et de contrôle quotidien de son enfant. Elle échange aussi

plus d'informations avec l'enseignant et n'hésite pas à communiquer davantage si elle ressent que l'enfant est en difficulté scolaire.

Quant au père, par ses interventions spécifiques, il contribue au développement de l'autonomie, de l'accommodation et de la différenciation du genre chez l'enfant. Le père semble agir différemment avec ses enfants en fonction de leur sexe. Le sexe de l'enfant peut donc influencer sur les interactions père-enfant. Par contre, même s'il y a quelques différences comportementales, les mères semblent adopter les mêmes comportements envers leur enfant, quelque soit son sexe.

De plus, l'organisation de la structuration familiale se trouve inévitablement transformée avec la naissance d'un deuxième enfant ou plus. La mère et le père doivent ajuster leurs comportements et leurs attitudes. Les résultats des recherches confirment qu'il y a un « relâchement » de l'intérêt pour la scolarité avec un assouplissement des pratiques éducatives dès que le nombre d'enfants augmente dans la fratrie. Cependant, la relation que le parent entretient avec l'école ne semble pas être affectée.

Par contre, le poids qu'exercent la profession et le niveau d'étude parental dans le suivi de l'enfant à la maison est non négligeable (Cunha, 1998). Plus le niveau de diplôme de la mère est élevé, plus elle assume un rôle pédagogique important auprès de son enfant. De même, la fréquence et la qualité des relations du parent avec l'enseignant se trouvent affectées par la profession et le diplôme du parent (Kherroubi, 2008).

Les recherches confirment de manière évidente que l'implication parentale auprès de l'enfant et la communication qu'il a avec l'enseignant est affectée par certains facteurs spécifiques. Des études ont démontré de manière convaincante la place des facteurs individuels (Diener & Kim, 2004 ; Besnard, Joly, Verlaan & Capuano, 2009), tandis que d'autres ont souligné l'importance des facteurs socio-économiques (Lahire, 1995 ; Charlot & Rochex, 1996 ; Tazouti, 2003 ; Tazouti, Flieller & Vrignaud, 2005 ; Deblois, Deslandes, Rousseau & Nadeau, 2008) sur les conduites que les parents adoptent en direction de leurs enfants et envers l'école.

Donc, l'enfant s'accommode à un milieu scolaire qui est différent de celui de la maison en fonction des actions parentales précises en direction de l'enfant (Bernard-Peyron & Allès-Jardel, 2002) et des attitudes de participation coopérative envers l'enseignant (Deslandes & Jacques, 2004 ; Lettre d'information N°22 de la CVST, 2006) qui sont elles-mêmes affectées par le sexe du parent et de l'enfant, du rang et le nombre d'enfants dans la fratrie, ainsi que de la catégorie socioprofessionnelle et du niveau d'étude du parent.

PROBLEMATIQUE

Même s'il existe une grande diversité dans les modalités d'accueil des jeunes enfants (Thélot, 1994) et un large éventail d'activités diversifiées proposé, supposé leur permettre de mobiliser et de développer efficacement toutes leurs aptitudes sociales, affectives, cognitives et scolaires, les statistiques révèlent qu'un nombre considérable d'enfants sont en « inadaptation » socio-affective et en échec scolaire dès la maternelle (Suchaut, 2008). Dès lors, l'accent est mis sur la position de l'enfant en tant qu'élève en herbe en école maternelle puisque cette dernière le prépare à l'entrée symbolique à l'école élémentaire (De Robien, 2005).

Par conséquent, la grande section devient la période charnière où le jeune enfant s'imprègne du statut de futur élève. C'est un moment décisif de transition dans la vie de l'enfant-élève, étant donné que cette classe se situe au début du cycle des apprentissages fondamentaux. Elle est liée au cours préparatoire, tout en restant rattachée à l'espace de vie de l'école maternelle. Peu de travaux français se sont réellement centrés sur ce qui se passe à cette période de la vie chez l'enfant.

Dans ce domaine, les recherches prennent plusieurs grandes directions. L'une d'entre elles concerne le repérage des pratiques enseignantes, l'analyse des dispositifs scolaires d'accompagnement de la scolarité et de leur évaluation (Larose, Terrisse, Lefèbvre & Grenon, 2000). Certes, cette orientation reste primordiale pour mieux comprendre le type de pédagogie initiée en classe auprès de jeunes enfants et pour faire le point sur la prévention précoce de l'échec scolaire, mais elle ne constitue pas vraiment le cœur de nos préoccupations de recherche.

L'orientation de recherche susceptible de nous intéresser davantage concerne des travaux ayant pour objectif d'appréhender ce qui se passe chez l'enfant aux moments de transition à l'école. Des études ont débuté à partir des années 1990 aux Etats-Unis, sous le concept de « school readiness », plus précisément des habiletés nécessaires à l'entrée à l'école. Elles ont permis d'établir l'importance de certaines aptitudes chez le jeune enfant pour s'ajuster socio-affectivement et scolairement.

La classification des habiletés nécessaires à l'entrée à l'école proposée par Love & Raikes (2005) se rapproche sensiblement de celle établie par le programme national français sur les cinq domaines d'activités à aborder en école maternelle. Il y a une étroite similitude qui se dégage, ce qui laisse supposer que nous pouvons prendre en compte les apports des

travaux américains comme ceux réalisés en France dans l'analyse du concept de l'accompagnement éducatif parental.

De plus, les travaux sur les habiletés nécessaires à l'entrée à l'école ont permis, non seulement, le repérage des aptitudes à acquérir par le jeune enfant pour une intégration scolaire réussie, mais tentent également d'établir les impacts des interventions précoces des parents sur le développement des aptitudes scolaires et socio-affectives. La nécessité de connaître à la fois les attentes et les pratiques éducatives parentales envers l'enfant offre, en quelque sorte, la possibilité de mieux comprendre les différences interindividuelles en fin d'école maternelle et d'aider à lutter précocement contre l'échec scolaire.

Selon cette perspective, l'analyse des processus intrafamiliaux dans le champ de l'éducation familiale sur le développement de l'enfant s'avère intéressante. De nombreux auteurs (Lahire, 1995 ; Pourtois, Desmet & Lahaye, 2004 ; Cowan & Cowan, 2009) confirment une corrélation positive entre la qualité des interactions du parent et l'enfant et l'ajustement de ce dernier à l'école.

Pour rappel, certains travaux ont ciblé les effets des représentations et des attentes parentales envers l'école et envers l'enfant tandis que d'autres ont considéré les répercussions des pratiques éducatives parentales sur la socialisation et/ou les performances scolaires de l'enfant. Les objectifs éducatifs et la conception que le parent se fait de son rôle auprès de l'enfant est en lien avec ses pratiques éducatives (Deslandes & Bertrand, 2003). Ainsi, les actions des parents peuvent être considérées comme des variables intermédiaires entre leurs croyances et les performances de l'enfant (Tazouti, Malarde & Michea, 2010). L'adaptation socio-affective et les premiers apprentissages scolaires du jeune enfant sont liés aux attentes et objectifs éducatifs parentaux (Vial & Prêteur, 1997), aux pratiques éducatives parentales ainsi qu'aux interactions parent-enfant.

Par ailleurs, le bien-être de l'enfant nécessite une certaine concordance entre les valeurs transmises dans les différentes instances qu'il côtoie (Deslandes & Jacques, 2004). Un échange d'informations s'impose entre le parent et l'enseignant à partir du moment où l'éducation de l'enfant passe par les différents milieux. Les études dans ce domaine (Drolet & Legros, 2001 ; Deslandes & Bertrand, 2003 ; Francis, 2008 ; Bédard & Coll., 2009 ; Akkari & Changkakoti, 2009) se sont essentiellement concentrées sur les malentendus entre la famille et l'école. Ces auteurs tentent de proposer des perspectives dans le but de promouvoir le principe de partenariat. Néanmoins, ils montrent unanimement que les échanges entre les adultes agissent de manière directe sur l'environnement familial et les parents, mais de manière indirecte sur l'enfant. Ainsi, la valorisation de la communication entre le parent et

l'enseignant s'avère être un facteur non-négligeable pour appréhender l'ajustement des compétences affectives, sociales et scolaires du jeune enfant.

Par ailleurs, la majorité des études portant sur l'impact du milieu familial sur la réussite scolaire cible les populations d'enfants en école élémentaire, au collège et au lycée (Kohl, Lengua, McMahon & Col., 2000). Très peu d'études ont réellement pris en compte l'éducation apportée par le parent dans le milieu familial et la communication parent-enseignant en lien avec l'ajustement socio-affectif et scolaire de l'enfant en maternelle. Par conséquent, les définitions et les dimensions accordées à l'accompagnement de la scolarité se révèlent inappropriées pour décrire le suivi parental auprès du jeune enfant-élève.

Par exemple, il paraît impossible d'examiner les interactions entre le parent et le jeune enfant axées sur le quotidien scolaire au travers des devoirs à la maison. De même, il est difficile d'évaluer leurs discussions sur l'actualité scolaire et sur le projet d'avenir du jeune enfant. Ainsi, pour notre recherche, le terme d'accompagnement éducatif parental a été introduit car il concerne le rôle que le parent s'attribue, son investissement quotidien auprès du jeune enfant-élève et la communication qu'il entretient avec l'enseignant.

Les travaux ayant trait à la petite enfance se centrent essentiellement sur les aspects qui contribuent à l'acquisition des compétences scolaires. C'est le cas des travaux portant sur le développement langagier et l'acquisition de la langue orale ou écrite, considérés comme des facteurs importants de l'échec scolaire (Saint Laurent, 2000 ; Charlot & Rochex, 1996). Les pratiques éducatives parentales centrées sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ont, de ce fait, fait l'objet de recherches (Vial & Prêteur, 1997 ; Lanoë & Florin, 2000 ; Pigem & Blicharski, 2002). Celles-ci suggèrent que la façon dont l'enfant agit dans les activités de lecture/écriture avec son parent, se prolonge dans sa manière d'appréhender les apprentissages scolaires en milieu scolaire.

Les autres études qui portent sur les conduites parentales et la sociabilité du jeune enfant, démontrent que les parents ayant des pratiques éducatives centrées sur le développement socio-affectif entraînent une valorisation des contacts sociaux, la coopération avec autrui et la gestion des émotions chez l'enfant (Vandenplas-Hopler, 1979 ; Henriot-van Zanten, 1996 ; Bernard-Peyron & Allès-Jardel, 2002). De plus, les conduites et les interventions éducatives parentales auprès du jeune enfant peuvent être envisagées selon différentes dimensions. Certaines ont été abordées dans la recherche de Kellerhalls & Montandon (1991), notamment la coopération, la sensibilité, l'accommodation et l'autonomisation. Il importe de rajouter aussi ce qui relève de la stimulation intellectuelle (Provost & Piché, 1983 ; Pianta & La Paro, 2003).

Par ailleurs, certaines études confirment que les difficultés scolaires semblent être rattachées à l'incapacité de l'enfant à résoudre les problèmes interpersonnels (Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura & Zimbardo, 2000 ; Saint Laurent, 2000). Ces difficultés socio-affectives sont déterminées, dans une large mesure, par des apprentissages précoces dans le milieu familial (Vandenplas-Hopler, 1973, Cèbe & Coigoux, 1999). Ainsi, le développement socio-affectif et l'ajustement scolaire du jeune enfant semblent être interdépendants et étroitement liés.

Lescarret & Philip-Asdih (1995) expliquent que la petite enfance est la période où l'enfant est dans une dépendance affective envers l'adulte. Cependant, petit à petit, s'instaure et se poursuit un mouvement d'autonomisation sociale et de séparation avec l'adulte, plus particulièrement quand il se met à fréquenter l'école maternelle. Le fait qu'il se retrouve parmi des pairs, le pousse à s'engager dans des relations avec autrui. Il aborde des nouvelles situations, en développant plus de confiance en soi. Il devient peu à peu en mesure de s'adapter au milieu scolaire et d'appréhender les premiers apprentissages nécessaires à sa scolarité.

Ainsi, l'analyse de l'investissement parental auprès du jeune enfant et de la communication entre le parent et l'enseignant, doit obligatoirement tenir compte de celui par lequel ces processus sont rattachés, c'est-à-dire l'enfant-élève. Ce dernier est non seulement le récepteur, mais est aussi un sujet actif, puisqu'il agit et réagit aux influences provenant des milieux qu'il côtoie.

Partant du constat que des différences comportementales et des différences de performances scolaires chez la fille et le garçon sont constatées et ce, dès leur jeune âge, nous pouvons supposer que la mère et le père ne se comportent pas de la même manière avec leur enfant en fonction de son sexe. En effet, des études (Lafrenière, Dumas, Capuano & Dubeau, 1992 ; Lecamus, Labrell, & Zaouche-Gaudron, 1999, Capuano, Bigras, Gauthier, Normandeau, Latarte & Parent, 2001) ont montré de manière convaincante que l'implication parentale en termes de temps passé avec l'enfant, les types d'interactions et la manière d'agir de l'enfant face aux indices de préparation du parent influencent ses comportements socio-affectifs et scolaires.

La mère est reconnue comme étant le pôle de « stabilité et de permanence » dans la cellule familiale. La place ainsi que le rôle du père semble dépendre étroitement de sa relation avec sa conjointe (Castelain-Meunier, 1998, Bergonnier-Dupuy & Robin, 2007). Il a été aussi établi que c'est la mère qui assure la majorité des tâches et des interactions quotidiennes liées

à l'enfant, alors que le père se singularise par le caractère plus ponctuel de ses interventions (Blöss & Odena, 2005).

De nombreux travaux relèvent des différences dans les comportements maternels et paternels envers l'enfant dès son jeune âge. Cependant, Lecamus (1995) précise que c'est une complémentarité entre les rôles maternel et paternel. Cet auteur pense que cela contribue à un développement harmonieux de l'enfant.

Il est nécessaire de signaler que la plupart de ces études portent sur un seul enfant par famille. Or, dans la majorité des familles, il y en a plus d'un. En effet, la venue d'un autre enfant dans la famille peut modifier significativement le rôle et la place de chacun, tout en affectant les interactions entre les membres familiaux (Bigras, 2010). Ainsi, se révèle la nécessité de considérer le rang et le nombre d'enfants dans la fratrie lors des études. Finalement, il existe peu de travaux, notamment français, sur l'impact différencié de l'accompagnement maternel et paternel en fonction du sexe, du rang et du nombre d'enfants dans la fratrie (Besnard, Joly, Verlaan & Capuano, 2009).

Outre les caractéristiques personnelles et intrafamiliales, les facteurs externes tels que le niveau d'études et la catégorie socioprofessionnelle du parent doivent également être considérés pour expliquer les disparités dans l'acquisition des compétences socio-affectives et scolaires (Tazouti, 2003). Certains chercheurs (Pourtois & Desmet, 1989 ; Lautrey, 1980 ; Perrenoud, 2002) soulignent que les styles/stratégies éducatifs-ives familiales agissent comme une variable intermédiaire entre le milieu socio-économique du parent et le développement de l'enfant. Le modèle explicatif causal proposé par Pourtois, Desmet & Lahaye (2003) permet de vérifier les liens qui unissent les facteurs les plus fréquemment pris en compte en éducation familiale pour expliquer les différences dans le développement intellectuel, cognitif, langagier, social et affectif de l'enfant. Ainsi, le milieu familial est reconnu en tant que variable distale, tandis que les comportements éducatifs du parent sont considérés comme des variables proximales.

Compte tenu du poids des variables socio-économico-culturelles dans les recherches préalablement exposées, nous les prendrons en compte dans notre recherche. Nous pensons qu'il est important de travailler respectivement sur les effets de la catégorie socioprofessionnelle et du niveau d'études de la mère et du père sur le type d'accompagnement éducatif qu'ils procurent à leur enfant dès son jeune âge.

Même si nous cherchons essentiellement à connaître l'impact de certains éléments de l'accompagnement éducatif sur les compétences socio-affectives et scolaires de l'enfant-élève de grande section de maternelle, nous concevons l'enfant comme acteur de son propre

développement. Ainsi, nous nous appuyons sur la vision interactive des cadres d'analyses théoriques préalablement exposés pour élaborer notre recherche. Celle-ci a été conçue en deux volets organisés de la façon suivante :

Volet 1

Le volet 1 se centre sur l'accompagnement éducatif parental (paternel et maternel) envisagé en fonction du sexe de l'enfant et de sa position dans la fratrie, ainsi qu'en fonction de variables illustrant la situation socio-économique de la famille. En d'autres termes, le sexe de l'enfant, le rang et le nombre d'enfants dans la fratrie, le niveau d'études et la catégorie socioprofessionnelle du parent sont mis en lien avec l'accompagnement éducatif paternel et maternel de l'enfant-élève de grande section.

La figure 1 propose une présentation schématique du modèle théorique du volet 1. Ensuite, les hypothèses générales sont exposées.

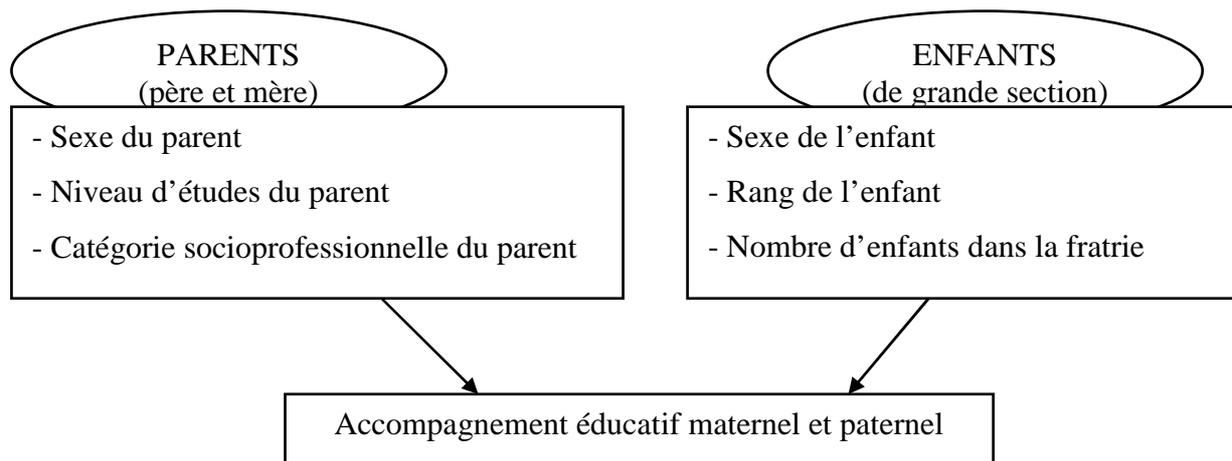


Figure 1 : Présentation schématique du modèle théorique du volet 1

Les hypothèses générales pour le volet 1 de l'étude sont les suivantes :

H.G. 1 : Les objectifs éducatifs, les interventions éducatives et aptitudes à développer chez l'enfant, les représentations de l'école et de la scolarité, les actions parentales à la maison et la communication avec l'enseignant sont différents chez les pères et les mères.

H.G. 2 : Plus le niveau d'études du parent est élevé, plus son degré d'accord avec les objectifs éducatifs, avec les interventions éducatives et aptitudes à développer chez l'enfant, ainsi qu'avec les représentations de l'école et de la scolarité est fort, et plus il s'investit dans les actions parentales à la maison et dans la communication avec l'enseignant.

H.G 3 : Plus la catégorie socioprofessionnelle du parent est élevée, plus son degré d'accord avec les objectifs éducatifs, avec les interventions éducatives et aptitudes à développer chez l'enfant, ainsi qu'avec les représentations de l'école et de la scolarité est fort, et plus il s'investit dans les actions parentales à la maison et dans la communication avec l'enseignant.

H.G 4 : Les objectifs éducatifs, les interventions éducatives et aptitudes à développer chez l'enfant, les représentations de l'école et de la scolarité, les actions parentales à la maison et la communication avec l'enseignant des pères et des mères varient selon le sexe de l'enfant.

H.G 5 : Les objectifs éducatifs, les interventions éducatives et aptitudes à développer chez l'enfant, les représentations de l'école et de la scolarité, les actions parentales à la maison et la communication avec l'enseignant des pères et des mères varient selon le rang de l'enfant de grande section

H.G 6 : Les objectifs éducatifs, les interventions éducatives et aptitudes à développer chez l'enfant, les représentations de l'école et de la scolarité, les actions parentales à la maison et la communication avec l'enseignant des pères et des mères varient selon le nombre d'enfants dans la fratrie

Volet 2

Le volet 2 considère les impacts de l'accompagnement éducatif paternel et l'accompagnement éducatif maternel sur l'adaptation socio-affective et les compétences scolaires du jeune enfant-élève. Dans un premier temps, les effets de l'accompagnement éducatif de chaque parent (mère et père) sont pris en compte, d'une part, sur l'adaptation socio-affective et, d'autre part, sur les compétences scolaires de l'enfant.

La figure 2 propose une présentation schématique du modèle théorique du volet 2, suivi des hypothèses générales qui lui est rattachées.

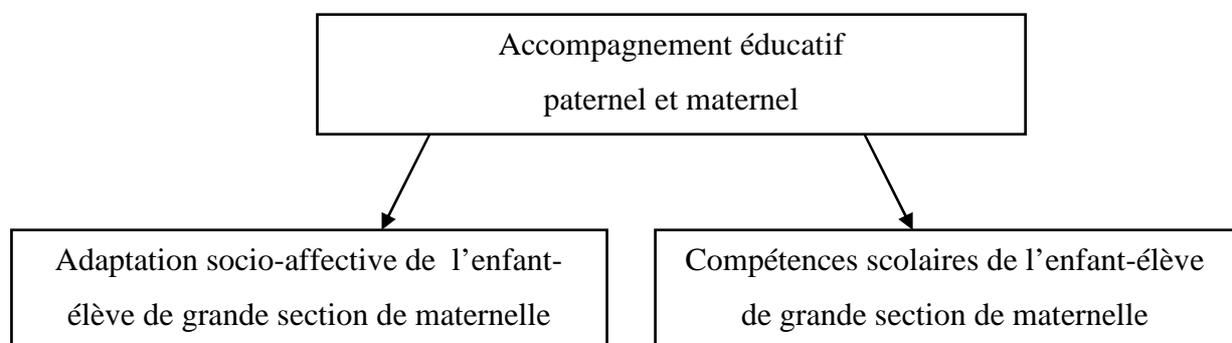


Figure 2 : Présentation schématique du modèle théorique du volet 2

Les hypothèses générales du volet 2 de l'étude sont comme suit :

H.G 7 : Les objectifs éducatifs, les interventions éducatives et aptitudes à développer chez l'enfant, les représentations de l'école et de la scolarité, les actions parentales à la maison et la communication avec l'enseignant du père et de la mère agissent différemment sur l'adaptation socio-affective du jeune enfant-élève.

H.G 8 : Les objectifs éducatifs, les interventions éducatives et aptitudes à développer chez l'enfant, les représentations de l'école et de la scolarité, les actions parentales à la maison et la communication avec l'enseignant du père et de la mère agissent différemment sur les compétences scolaires du jeune enfant-élève.

PARTIE EMPIRIQUE

INTRODUCTION A LA PARTIE EMPIRIQUE

Cette partie concerne la réalisation de la recherche empirique. Le chapitre 1 présente la population d'étude, avec un rappel des variables et les hypothèses opérationnelles de chaque volet.

Le chapitre 2 se centre sur le recueil de données, les outils d'investigation et les procédures de traitement des données lors des différentes étapes de l'étude. Une synthèse des variables principales et des outils d'investigation du recueil des données est présentée à la fin du chapitre.

Le chapitre 3 s'intéresse aux analyses des résultats du volet 1 de l'étude, tandis que le chapitre 4 présente une grande discussion qui met en lien les résultats et les hypothèses opérationnelles concernées.

Enfin, le chapitre 5 concerne les analyses des résultats du volet 2 de l'étude. Il se termine par une synthèse/discussion à propos des résultats obtenus et les hypothèses opérationnelles rattachées.

Une conclusion générale est proposée à la fin pour approfondir la réflexion sur l'ensemble des résultats et sur la présente étude.

CHAPITRE 1 : POPULATION D'ETUDE, VARIABLES ET HYPOTHESES

Ce chapitre présente une synthèse des objectifs de notre projet de recherche. Il se divise en deux volets en fonction des hypothèses générales préalablement présentées : volet 1 et volet 2. Un rappel des objectifs, des critères d'inclusion des sujets dans la population d'étude, des variables et des hypothèses générales relatives ainsi que les hypothèses opérationnelles de chaque volet sont exposés.

Volet 1

Dans le volet 1, outre l'impact des facteurs rattachés à la situation socioéconomique parentale, nous tentons également de déterminer les effets du sexe et du rang de l'enfant de grande section ainsi que le nombre d'enfants dans la fratrie sur l'accompagnement éducatif maternel et paternel.

1. Population d'étude

La population d'étude se compose de mères et de pères d'enfants de grande section de maternelle. Les parents ont participé à une collecte de données par questionnaire, ce qui nous a permis d'obtenir des informations sur les données personnelles, familiales, professionnelles, culturelles et socio-économiques mais aussi sur leurs représentations de la scolarité de leur enfant de grande section, sur leurs conduites éducatives et de leurs objectifs éducatifs ainsi que sur la communication qu'ils entretiennent avec l'enseignant de leur enfant.

2. Rappel des variables

Les variables principales (indépendantes et dépendantes) ainsi que celles qui n'ont pas pu être contrôlées, ont été considérées.

2.1. Les variables principales

Les variables principales sont explicitement mentionnées dans les hypothèses générales. Elles sont les variables indépendantes et la variable dépendante.

2.1.1. Les variables indépendantes

Les variables indépendantes sont celles qui exercent un effet sur une ou plusieurs variables. Celles prises en compte dans le volet 1 sont :

Du côté des parents :

- Le sexe du parent
- Le niveau d'étude du parent
- La catégorie socioprofessionnelle du parent

Du côté des enfants de grande section :

- Le sexe de l'enfant de grande section
- Le rang de l'enfant de grande section
- Le nombre d'enfants dans la fratrie

2.1.2. La variable dépendante

La variable dépendante est celle qui subit l'influence d'une ou de plusieurs variables. Il s'agit ici de l'**accompagnement éducatif paternel et maternel de l'enfant-élève de grande section de maternelle**, qui a été défini à partir des indicateurs suivants :

- Les **objectifs éducatifs** que le parent estime importants dans l'éducation de son enfant. Ils concernent *l'importance du respect des règles* imposées au jeune enfant, *l'importance du dialogue avec l'enfant* et la *prise en compte de l'enfant en tant que personne* à part entier.
- Les **types d'interventions éducatives et aptitudes à développer chez l'enfant** sont axés sur *la stimulation* qui est traduit à travers des activités dyadiques de lecture, de jeux et de travaux scolaires, le développement de *l'autonomie sociale* valorisée par des encouragements du parent à exécuter certaines tâches seul, de *la coopération* en laissant l'enfant discuter avec ses pairs et les adultes et de *la sensibilité* chez son enfant en l'incitant à la créativité, au goût et à l'imagination par des activités spécifiques, ainsi que *l'accommodation* de ce dernier à la vie familiale et/ou scolaire en lui expliquant les différentes règles des milieux et en faisant en sorte qu'il les respecte.

- Les *représentations de l'école et de la scolarité de l'enfant-élève*. Ce sont le *degré d'importance accordée à l'école* traduit par l'intérêt que le parent porte au parcours scolaire de son enfant et le *degré d'accord parental avec des objectifs du programme de la grande section de maternelle* qui est appréhendé à travers son niveau d'adhésion avec les buts fixés dans le programme national.
- Les *actions parentales à la maison* axées sur *la stimulation, l'autonomie sociale, la coopération et l'adaptation à la vie familiale et scolaire* chez le jeune enfant.
- La *communication entre le parent et l'enseignant* qui se centre sur *les lieux et moyens d'échanges et de rencontres* entre eux tels que les rendez-vous ou le carnet de correspondance et *les actions du parent envers l'enseignant* concernant la scolarité et/ou la sociabilité de l'enfant.

2.2. La variable non-contrôlée

La variable non-contrôlée désigne un facteur qui gêne la construction de la relation entre les variables principales. Par conséquent, elle diminue la fiabilité des résultats de la recherche. Dans le volet 1, une variable n'a pas pu être contrôlée en raison des difficultés d'accès à la population. Elle concerne les **antécédents relationnels entre le parent et l'enseignant de l'enfant**.

Les écrits démontrent que les échanges entre les différents intervenants auprès de l'enfant ne sont pas à l'abri du risque de conflit et peuvent engendrer une mauvaise communication pour aboutir, éventuellement, à une rupture de dialogue (Marchay, 2009). Cet aspect n'a pas été pris en compte dans la relation entre le parent et l'enseignant au moment de la passation du questionnaire.

3. Hypothèses opérationnelles

Un rappel des hypothèses générales du volet 1, suivi des hypothèses opérationnelles qui leur sont rattachées respectivement, est présenté ci-dessous.

H.G 1 : Les objectifs éducatifs, les interventions éducatives et aptitudes à développer chez l'enfant, les représentations de l'école et de la scolarité, les actions parentales à la maison et la communication avec l'enseignant sont différents chez les pères et les mères.

- **H.O 1** : Les objectifs éducatifs maternels sont davantage ciblés sur l'importance du dialogue avec l'enfant et la prise en compte de la personne de l'enfant.
- **H.O 2** : Les interventions éducatives et aptitudes à développer chez l'enfant maternelles sont davantage axées sur la coopération et la sensibilité.
- **H.O 3** : Les mères accordent plus d'importance à l'école et ont un degré d'accord plus élevé avec les objectifs de la grande section.
- **H.O 4** : Les mères s'engagent plus dans des actions à la maison qui sont centrées sur la coopération et l'adaptation à la vie familiale et scolaire.
- **H.O 5** : Les mères utilisent davantage les moyens de rencontre avec l'enseignant et ont plus d'actions vers l'enseignant que les pères.

H.G. 2 : Plus le niveau d'études du parent est élevé, plus son degré d'accord avec les objectifs éducatifs, avec les interventions éducatives et aptitudes à développer chez l'enfant, ainsi qu'avec les représentations de l'école et de la scolarité est fort, et plus il s'investit dans les actions parentales à la maison et dans la communication avec l'enseignant.

- **H.O 6** : Plus le niveau d'études du parent est élevé, plus les objectifs éducatifs sont ciblés sur l'importance du dialogue avec l'enfant et la prise en compte de la personne de l'enfant.
- **H.O 7** : Plus le niveau d'études du parent est élevé, plus les interventions éducatives et aptitudes à développer chez l'enfant sont davantage axées sur la stimulation, la coopération et la sensibilité.
- **H.O 8** : Plus le niveau d'études du parent est élevé, plus il accorde d'importance à l'école et a un degré d'accord plus élevé avec les objectifs de la grande section.
- **H.O 9** : Plus le niveau d'études du parent est élevé, plus il s'engage dans des actions à la maison qui sont centrées sur la stimulation, la coopération et l'adaptation à la vie familiale et scolaire.
- **H.O 10** : Plus le niveau d'études du parent est élevé, plus il utilise les moyens de rencontre avec l'enseignant et a plus d'actions vers l'enseignant.

H.G 3 : Plus la catégorie socioprofessionnelle du parent est élevée, plus son degré d'accord avec les objectifs éducatifs, avec les interventions éducatives et aptitudes à développer chez

l'enfant, ainsi qu'avec les représentations de l'école et de la scolarité est fort, et plus il s'investit dans les actions parentales à la maison et dans la communication avec l'enseignant.

- **H.O 11** : Plus la catégorie socioprofessionnelle du parent est élevée, plus les objectifs éducatifs sont ciblés sur l'importance du dialogue avec l'enfant et la prise en compte de la personne de l'enfant.
- **H.O 12** : Plus la catégorie socioprofessionnelle du parent est élevée, plus les interventions éducatives et aptitudes à développer chez l'enfant sont davantage axées sur la stimulation, la coopération et la sensibilité.
- **H.O 13** : Plus la catégorie socioprofessionnelle du parent est élevée, plus il accorde d'importance à l'école et a un degré d'accord plus élevé avec les objectifs de la grande section.
- **H.O 14** : Plus la catégorie socioprofessionnelle du parent est élevée, plus il s'engage dans des actions à la maison qui sont centrées sur la stimulation, la coopération et l'adaptation à la vie familiale et scolaire.
- **H.O 15** : Plus la catégorie socioprofessionnelle du parent est élevée, plus il utilise les moyens de rencontre avec l'enseignant et a plus d'actions vers l'enseignant.

Volet 2

Nous essayons de comprendre l'impact de l'accompagnement éducatif paternel et maternel, d'une part sur l'adaptation socio-affective et d'autre part, sur les compétences scolaires du jeune enfant-élève de grande section de maternelle dans le volet 2 de la recherche. Voici un résumé de la population d'étude, suivi d'un rappel des variables et des hypothèses générales, puis la présentation des hypothèses opérationnelles.

4. Population d'étude

La population de l'étude implique des enfants de grande section de maternelle, leurs parents et leurs enseignants. Ces adultes ont été sollicités par questionnaire pour obtenir des informations à propos des comportements socio-affectifs du jeune enfant. Les enseignants ont aussi été sollicités afin que leurs appréciations dans les livrets d'évaluations des enfants concernés, puissent être consultées. Quant aux enfants, ils ont passé un test pour évaluer leurs acquis scolaires au cours des années passées en maternelle.

5. Rappel des variables

Les variables principales et non-contrôlée sont présentées.

5.1. Les variables principales

Les variables principales sont les variables indépendantes et les variables dépendantes, clairement évoquées dans les hypothèses générales.

5.1.1. Les variables indépendantes

Deux variables indépendantes sont concernées dans le volet 2. Elles sont déterminées à partir des mêmes indicateurs déjà mentionnés dans le volet 1. Elles sont :

- L'**accompagnement éducatif paternel** de l'enfant-élève de grande section de maternelle
- L'**accompagnement éducatif maternel** de l'enfant-élève de grande section de maternelle.

5.1.2. Les variables dépendantes

Les variables dépendantes sont également au nombre de deux. La première concerne l'**adaptation socio-affective** et la deuxième s'intéresse aux **compétences scolaires** de l'enfant-élève de grande section de maternelle. Elles sont exposées de manière plus détaillée ci-dessous.

5.1.2.1. L'adaptation socio-affective de l'enfant-élève de grande section

L'**adaptation socio-affective** de l'enfant-élève a été évaluée à partir de quatre indicateurs, qui sont :

- L'**adaptation générale de l'enfant**, elle-même, constituée sur la base des trois autres variables décrites de la manière suivante.
- Les **compétences sociales** considérées comme des comportements qui reflètent une maturité affective, une certaine flexibilité et une adaptation positive dans les relations entre les adultes et les pairs
- Les **problèmes intériorisés** qui décrivent l'anxiété, la dépression, l'isolement social, la dépendance négative

- Les *problèmes extériorisés* qui regroupent l'irritabilité, l'agressivité, l'égoïsme, le conflit avec les pairs, la résistance à l'adulte

5.1.2.2. Les compétences scolaires de l'enfant-élève de grande section

Les **compétences scolaires** de l'enfant-élève ont été saisies à travers deux indicateurs :

- Les **résultats obtenus par l'enfant au test de Boehm-R**. En effet, les énoncés présentés dans cette épreuve, concernent les concepts de base tels que plus/moins, premier/dernier, même/ différent. Ils sont essentiels pour la construction des rapports entre les personnes, les objets et les situations et impliquent des jugements qui apparaissent dans les contextes d'espace, de quantité et de temps, mais aussi des niveaux plus complexes d'abstraction. Donc, ils entrent dans le cadre de l'enseignement en école maternelle, plus précisément en grande section.
- Les **capacités répertoriées dans le livret d'évaluation** ont été prises en compte. Elles ont été regroupées sous les *5 domaines d'activités du programme national* qui sont : (1) *s'approprier le langage et découvrir l'écrit*, (2) *devenir élève*, (3) *agir et s'exprimer avec son corps*, (4) *découvrir le monde*, et (5) *percevoir, sentir, imaginer, créer*.

5.2. La variable non-contrôlée

La variable non-contrôlée dans le deuxième volet pouvant interférer dans la construction de la relation entre les différentes variables des hypothèses générales est le **vécu scolaire du parent**.

Des travaux soutiennent que l'expérience scolaire du parent affecte ses comportements liés à la scolarité de son enfant (Drolet & Legros, 2001 ; Marchay, 2009). Par conséquent, les conduites et les pratiques maternelles et paternelles sont déterminées par les souvenirs du passé scolaire. Par exemple, si le parent remémore son parcours scolaire en termes d'échec, il risque de développer une perception « pauvre » de la scolarité. Donc, il n'aura pas un degré d'accord élevé avec les représentations de la scolarité. De ce fait, il y a une forte probabilité qu'il ne met pas en place des comportements qui n'encouragent pas la réussite scolaire chez son enfant. Ce dernier risque de ne pas témoigner de l'intérêt pour sa scolarité et d'obtenir des performances scolaires faibles.

6. Hypothèses opérationnelles

L'élaboration des hypothèses générales pour le volet 2 a permis la construction des hypothèses opérationnelles qui leur sont associées. Elles sont exposées comme suit.

H.G 7 : Les objectifs éducatifs, les interventions éducatives et aptitudes à développer chez l'enfant, les représentations de l'école et de la scolarité, les actions parentales à la maison et la communication avec l'enseignant du père et de la mère agissent différemment sur l'adaptation socio-affective du jeune enfant-élève.

- **H.O 31** : Plus les objectifs éducatifs parentaux sont ciblés sur l'importance du dialogue avec l'enfant et la prise en compte de la personne de l'enfant, plus l'enfant se situe dans la zone normative concernant le niveau d'adaptation générale, les compétences sociales, les problèmes intériorisés et les problèmes extériorisés.
- **H.O 32** : Plus les interventions éducatives parentales et aptitudes à développer chez l'enfant sont davantage axées sur la stimulation, la coopération et la sensibilité, plus l'enfant se situe dans la zone normative concernant le niveau d'adaptation générale, les compétences sociales, les problèmes intériorisés et les problèmes extériorisés.
- **H.O 33** : Plus le parent accorde d'importance à l'école et a un degré d'accord plus élevé avec les objectifs de la grande section, plus l'enfant se situe dans la zone normative concernant le niveau d'adaptation générale, les compétences sociales, les problèmes intériorisés et les problèmes extériorisés.
- **H.O 34** : Plus le parent s'engage dans des actions à la maison qui sont centrées sur la stimulation, la coopération et l'adaptation à la vie familiale et scolaire, plus l'enfant se situe dans la zone normative concernant le niveau d'adaptation générale, les compétences sociales, les problèmes intériorisés et les problèmes extériorisés.
- **H.O 35** : Plus le parent utilise les moyens de rencontre avec l'enseignant et a plus d'actions vers l'enseignant, plus l'enfant se situe dans la zone normative concernant le niveau d'adaptation générale, les compétences sociales, les problèmes intériorisés et les problèmes extériorisés.

H.G 8 : Les objectifs éducatifs, les interventions éducatives et aptitudes à développer chez l'enfant, les représentations de l'école et de la scolarité, les actions parentales à la maison et la communication avec l'enseignant du père et de la mère agissent différemment sur les compétences scolaires du jeune enfant-élève.

- **H.O 36 :** Plus les objectifs éducatifs parentaux sont ciblés sur l'importance du dialogue avec l'enfant et la prise en compte de la personne de l'enfant, plus les résultats de l'enfant au test Boehm-R sont élevés et les capacités répertoriées dans le livret d'évaluation de l'enfant-élève sont acquises.
- **H.O 37 :** Plus les interventions éducatives parentales et aptitudes à développer chez l'enfant sont davantage axées sur la stimulation, la coopération et la sensibilité, plus les résultats de l'enfant au test Boehm-R sont élevés et les capacités répertoriées dans le livret d'évaluation de l'enfant-élève sont acquises.
- **H.O 38 :** Plus le parent accorde d'importance à l'école et a un degré d'accord plus élevé avec les objectifs de la grande section, plus les résultats de l'enfant au test Boehm-R sont élevés et les capacités répertoriées dans le livret d'évaluation de l'enfant-élève sont acquises.
- **H.O 39 :** Plus le parent s'engage dans des actions à la maison qui sont centrées sur la stimulation, la coopération et l'adaptation à la vie familiale et scolaire, plus les résultats de l'enfant au test Boehm-R sont élevés et les capacités répertoriées dans le livret d'évaluation de l'enfant-élève sont acquises.
- **H.O 40 :** Plus le parent utilise les moyens de rencontre avec l'enseignant et a plus d'actions vers l'enseignant, plus les résultats de l'enfant au test Boehm-R sont élevés et les capacités répertoriées dans le livret d'évaluation de l'enfant-élève sont acquises.

CHAPITRE 2 : RECUEIL DE DONNEES, OUTILS D'INVESTIGATION ET PROCEDURES DE TRAITEMENT DE DONNEES

Ce chapitre détaille, d'une part, le recueil des données relatif aux méthodes et aux outils d'investigation et d'autre part, apporte des précisions en ce qui concerne les procédures de traitement des données pour les analyses des résultats et pour vérifier les hypothèses.

1. Phases du recueil de données

Le recueil de données s'est fait en deux phases : la phase exploratoire et l'enquête sur le terrain.

1.1. Phase exploratoire

La démarche exploratoire s'est déroulée pendant l'année scolaire 2005-2007. Des entretiens informels ont été menés auprès des parents d'enfants-élèves de grande section (Annexe 1) de la ville du Kremlin Bicêtre (94). Parallèlement, des entretiens informels ont été réalisés avec des enseignants et des directeurs d'école maternelle (Annexe 2) du 17^{ème} arrondissement de la ville de Paris (75) et de la ville du Kremlin Bicêtre (94).

Cette phase a permis de mieux appréhender l'accompagnement éducatif des parents des jeunes enfants à travers les pratiques éducatives parentale et enseignantes, les représentations de l'école ainsi que les attitudes respectives des différents intervenants auprès de l'enfant. Ainsi, la concrétisation de l'enquête par questionnaire auprès des parents a pu être réalisée.

1.2. Enquête de terrain

La deuxième phase s'est déroulée pendant l'année scolaire 2007-2008. C'est une enquête de terrain réalisée en trois étapes. Les participants et les outils d'investigation varient en fonction des étapes.

Pour l'étape 1, les parents (N=215) ont rempli le questionnaire sur l'accompagnement éducatif de l'enfant-élève de grande section (Annexe 3). Lors de l'étape 2, les parents (N=60) et les enseignants (N=13) ont complété le PSA, version parent et version enseignant respectivement (Annexes 4a et 4b). Dans l'étape 3, ce sont les enfants (N=53) qui ont passé le

test de Boehm-R et leurs livrets d'évaluations en fin d'année scolaire ont été consultés. Les différentes étapes de l'enquête de terrain sont présentées de manière plus détaillée maintenant.

2. Etape 1 de l'enquête de terrain

Le déroulement du recueil de données, la description du questionnaire sur l'accompagnement éducatif et les procédures de traitement des données de l'étape 1 sont exposés.

2.1. Déroulement du recueil de données auprès des parents

Afin de recruter des parents ayant des enfants en grande section de maternelle, une lettre de demande d'autorisation a été adressée à l'inspectrice de l'Education Nationale de la 22^{ème} circonscription (Annexe 5). Une fois l'autorisation obtenue (Annexe 6), des mails accompagnés d'une lettre explicative destinée aux directeurs et aux directrices d'école maternelle de la ville du Kremlin Bicêtre et de l'Haÿ Les Roses (Annexe 7), ont été envoyés.

Des rendez-vous ont été pris avec les responsables des écoles maternelles. Des présentations en conseil d'école auprès des parents d'élèves et des enseignants ont été faites, ce qui ont permis de convaincre certains d'entre eux de l'utilité de cette recherche.

Une fois que les chefs d'établissements ont donné leur accord, un système de codage a été mis en place pour la distribution des questionnaires auprès des parents ayant des enfants inscrits en grande section. Cette démarche a permis de respecter l'anonymat des participants et de créer une première prise de contact avec les parents ainsi que les enseignants dans six écoles maternelles de la ville du Kremlin Bicêtre et deux écoles de la ville de l'Haÿ Les Roses.

Au total, 752 questionnaires adressés aux pères et aux mères ont été diffusés. Il y a eu que 215 retours. Au final, l'échantillon de la population d'étude de l'étape 1 se constitue de 135 mères et 80 pères, donc 72 mères et 72 pères qui sont en couple. Tous les questionnaires remplis ont pu être pris en compte dans le traitement des données.

2.2. Description du questionnaire sur l'accompagnement éducatif

La construction du questionnaire sur l'accompagnement éducatif a été possible grâce aux entretiens semi-directifs et informels menés lors de la démarche exploratoire, mais aussi en se basant sur les questionnaires déjà préexistants (Kellerhals, Montandon & Coll., 1991 ;

Bergonnier-Dupuy, 1995 ; Lanoë, 1999 ; Capuano, Bigras, Gauthier, Normandeau, Latarte, & Parent, 2001 ; Deslandes, 2001 ; Deslandes & Jacques, 2004 ; Hoang, 2005 ; Deviterne, Tazouti, Geiger-Jaillet, Carol, Matter, & Viriot, 2006). Des éléments présents dans le programme national de l'école maternelle (De Robien, 2005) ont aussi été retenus.

Le questionnaire sur l'accompagnement éducatif parental se compose de 39 questions avec différents items. Il est divisé en trois parties : Partie A, Partie B et Partie C.

PARTIE A

La partie A permet de recueillir des données caractérisant l'enfant de grande section, ses parents et leur situation familiale. Les énoncés sont soit des questions ouvertes soit des questions à choix multiples. Des informations suivantes ont été demandées.

- L'âge et le sexe de l'enfant de grande section de maternelle (énoncés 02, 03)
- Le sexe du parent répondant au questionnaire (énoncé 04)
- L'âge des deux parents (énoncé 05)
- Le vécu quotidien de chaque parent avec l'enfant et la composition familiale actuelle (énoncé 07)
- Le niveau d'études de la mère et du père (énoncé 08)
- La catégorie socioprofessionnelle de la mère et du père (énoncé 09)
- La langue parlée avec l'enfant (énoncé 14)
- Le nombre d'enfants dans la fratrie (énoncé 15)
- Le rang de l'enfant de grande section (énoncé 16)
- Le type de logement (énoncé 17)
- La possession d'une chambre individuelle pour l'enfant de grande section (énoncé 19)

Par ailleurs, des données à titre informatif ont aussi été obtenues. D'une part, elles permettent d'obtenir des précisions sur les participants. D'autre part, elles rendent possible une meilleure compréhension des autres renseignements demandés. Par exemple, le prénom de l'enfant aide à finaliser le système de numérotation pour préserver l'anonymat des participants. Il a aussi permis de créer des couples parent-enfant pour la collecte des données ultérieurement. De plus, le fait de demander au parent-participant d'écrire un moyen de contact, nous aide à savoir s'il est intéressé pour continuer cette étude.

PARTIE B

La partie B est divisée en deux sous parties : Partie B(1) et Partie B(2). La partie B(1) comporte des questions sur les objectifs éducatifs parentaux et des interventions éducatives parentales à propos des éléments suivants.

- Le dialogue que le parent souhaite développer avec son enfant (énoncé 21)
- Les qualités à long terme qu'il souhaite développer chez l'enfant (énoncé 22)
- Les principes éducatifs que le parent souhaite valoriser dans l'éducation de l'enfant (énoncé 25).
- Les représentations qu'il a de son rôle d'éducateur auprès de l'enfant (énoncé 23)
- Les actions essentielles que le parent met en place dans l'éducation de l'enfant (énoncé 24)
- Les aptitudes spécifiques que le parent souhaite développer chez l'enfant (énoncé 26)

Cette partie a été élaborée à partir du questionnaire de Kellerhals, Montandon & Coll. (1991) et des entretiens exploratoires. Afin de compléter la Partie B(1), le parent doit entourer le chiffre se rapprochant le plus de son opinion. L'échelle de Likert, proposée pour chaque énoncé des questions, est présentée ci-dessous :

Pas du tout important	Peu important	Moyennement important	Important	Très important
1	2	3	4	5

La partie B(2) se centre sur des questions à propos des pratiques éducatives parentales. Les énoncés de chaque question se réfèrent essentiellement aux notions de stimulation (énoncé 28), d'autonomie sociale (énoncé 29), de coopération (énoncé 30), de sensibilité (énoncé 31) et d'accommodation (énoncé 32) du jeune enfant.

Quatre d'entre elles ont été établies en se basant sur la recherche de Kellerhals & Montandon (1991). Selon ces auteurs, les stratégies éducatives parentales permettent à l'enfant de développer une « personnalité sociale » définie comme un ensemble d'aptitudes dont l'individu a besoin pour s'intégrer dans son environnement relationnel.

Cet ensemble d'aptitudes comprend :

- L'**autonomie sociale** qui correspond à la capacité de la personne à définir des objectifs, de les suivre et de faire le tri dans un ensemble d'information pour bien s'orienter.
- La **coopération** qui regroupe les qualités nécessaires pour entretenir une relation avec autrui.
- La **sensibilité** qui évoque l'imagination, la créativité et le goût. C'est le développement des aptitudes pour constituer un idéal.
- L'**accommodation** qui désigne les aptitudes de l'individu à l'acceptation des règles de vie collective.

Quant à la question qui concerne la stimulation de l'enfant, elle a été élaborée à partir des entretiens menés auprès de parents d'enfants de grande section et des intervenants scolaires en école maternelle. Cette capacité se définit comme suit :

- La **stimulation** se traduit sur le plan cognitif et social chez l'enfant. Elle lui permet de développer des stratégies de raisonnement adéquates pour s'adapter dans son environnement immédiat.

Pour la Partie B(2), le parent doit encercler le chiffre se rapprochant le plus à sa façon de faire avec son enfant. L'échelle de Likert relative aux énoncés, est présentée ci-dessous :

Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours
1	2	3	4	5

PARTIE C

La partie C est composée de deux sous parties : Partie C(1) et Partie C(2). Les énoncés de la Partie C(1) concernent des questions sur la communication entre le parent et l'enseignant. Les premières ont été déterminées à partir du questionnaire « Place des parents à la maternelle » de Jacques & Deslandes (2004). Quant à celle qui concerne l'utilisation des dispositifs d'informations dans l'école, elle se base sur des entretiens informels. Des informations sur des éléments suivants ont été obtenues :

- Les moyens d'échanges entre le parent et l'enseignant (énoncé 33)
- Les contenus des échanges entre le parent et l'enseignant (énoncé 34)
- Les sollicitations de la part de l'enseignant en direction du parent (énoncé 35)
- L'utilisation des dispositifs d'informations dans l'école par le parent (énoncé 36)

Pour répondre à chaque énoncé, le parent entoure le chiffre qui correspond le mieux à sa façon de faire avec l'enseignant de son enfant sur l'échelle de Likert utilisée dans la Partie B(2).

La partie C(2) concerne les représentations que le parent a de la scolarité du jeune enfant et une question sur la communication entre le parent et l'enseignant. Elles ont été construites en se basant sur le programme national de l'école maternelle (2005), des entretiens informels, ainsi qu'à partir des questionnaires de Deviterne, Tazouti & Coll. (2006) et de Deslandes (2001). Elles concernent :

- Le degré d'importance accordée à la scolarité (énoncé 37)
- Le degré d'accord avec les objectifs du programme de la grande section (énoncé 38)
- Les interactions entre le parent et l'enseignant à propos de l'enfant en milieu scolaire (énoncé 39).

Afin de compléter la Partie C(2), le parent doit entourer le chiffre se rapprochant le plus de son degré d'accord. L'échelle de Likert avec les choix de réponses utilisées, est présentée ci-dessous :

Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Moyennement d'accord	Plutôt en accord	Totalement en accord
1	2	3	4	5

Les données recueillies par ce questionnaire sur l'accompagnement éducatif du parent ont été utilisées pour les analyses ultérieures. Ainsi, le traitement des données mérite d'être présenté.

2.3. Traitement des données

La procédure de traitement des données sur le questionnaire de l'accompagnement éducatif permet de vérifier les hypothèses posées pour le Volet 1. Elle se fait en quatre temps.

Dans un premier temps, afin d'établir le profil de la population d'étude, des analyses descriptives sont réalisées. Dans un deuxième temps, pour déterminer la fidélité du questionnaire de l'accompagnement éducatif du parent, nous réalisons des analyses de cohérences internes. Des alphas de Cronbach à partir des réponses maternelles et paternelles sont considérés. Dans un troisième temps, afin d'établir des différences dans les attitudes et comportements éducatifs paternels et maternels, des comparaisons de moyennes (T de student) sont effectués. Dans un quatrième temps, afin de spécifier les différences paternelles et maternelles de l'accompagnement éducatif selon le niveau d'études et la catégorie socioprofessionnelle de chaque parent, le sexe et le rang de l'enfant de grande section ainsi que le nombre d'enfants dans la fratrie, des analyses de variances sont réalisées.

3. Etape 2 de l'enquête de terrain

Les parents ayant inscrit leurs adresses mails dans le questionnaire, ont été sollicités pour procéder à l'étape 2 et l'étape 3 de l'enquête de terrain. Une demande d'accord leur a été, toutefois, envoyé dans le cahier de liaison de l'enfant ou par mail (annexe 8). De plus, le système de numérotation nous a permis d'effectuer le lien entre les parents et leurs enfants pour procéder à l'étape 2 et à l'étape 3. Ainsi, l'anonymat de tous les participants a pu être préservé.

3.1. Déroulement du recueil de données auprès des parents et des enseignants

L'étape 2 consiste à évaluer l'adaptation socio-affective du jeune enfant en milieu familial et en milieu scolaire. Pour y parvenir, des questionnaires sur le profil socio-affectif (PSA) ont été distribués aux parents et aux enseignants.

Cinq écoles maternelles de la ville du Kremlin Bicêtre et une de la ville de l'Hay Les Roses sont concernées. Au total, 156 questionnaires PSA, version parent, et 77 questionnaires PSA, version enseignant, ont été distribués. Cependant, il y a eu uniquement 80 questionnaires PSA, version parent, et 73 questionnaires PSA, version enseignant, qui ont été récupérés.

Du côté des parents, 40 d'entre eux sont en couple (20 mères et 20 pères). Uniquement un des deux parents (36 mères et 4 pères) ont rempli le questionnaire PSA. Donc, au final, nous avons obtenu le niveau d'adaptation socio-affective de 60 enfants en milieu familial.

Du côté des enseignants, 13 questionnaires ont été éliminés, parce que certains enseignants ont été les seuls à les compléter. Ces données n'ont pas pu être traitées pour deux motifs. Premièrement, l'accord d'au moins un des parents n'a pas été obtenu pour poursuivre l'étude et recueillir des données sur l'enfant. Deuxièmement, une comparaison entre l'adaptation socio-affective de l'enfant dans le milieu familial et le milieu scolaire ne pourrait pas être réalisée.

Les questionnaires PSA, version parent, et, version enseignant, de chaque enfant ont été associés pour permettre une comparaison de l'adaptation socio-affective de l'enfant en milieu familial et en milieu scolaire. Donc, au total, les profils socio-affectifs de 60 enfants (28 garçons et 32 filles) ont pu être établis et sont retenus pour les analyses ultérieures.

3.2. Description et objectifs du questionnaire PSA

Le questionnaire PSA, version enseignant a été développé par Dumas, Lafrenière, Capuano & Durning (1997). La procuration pour l'utilisation de cet outil a été obtenue auprès d'ECPA qui détient les droits d'exploitation. Quant au questionnaire PSA, version parent, elle est actuellement en cours de validation.

Il existe des versions standardisées pour les populations canadienne, américaine et française. Le but principal est de décrire de façon précise et fiable les tendances affectives et comportementales des enfants âgés de 2½ à 6 ans. Elles concernent les émotions courantes de l'enfant en contexte social, plus précisément dans sa relation avec les pairs et les adultes mais aussi en contexte plus général, c'est-à-dire en milieu scolaire ou familial.

Cet outil se présente sous forme de questionnaire composé de 80 énoncés. Tous les énoncés sont facilement compréhensibles par la population française. Cependant, deux mots spécifiques à la langue québécoise de l'énoncé 79 ont été remplacés : « ... à la garderie ou avec la gardienne » a été modifié par «... au centre de loisirs ou avec une autre personne, par exemple le/la gardien(ne), un(e) ami(e) de la famille ».

La personne qui complète le PSA doit répondre à chaque énoncé en cotant la fréquence de chaque comportement de l'enfant, à l'aide d'une échelle de Likert à six choix : 1 jamais ; 2 rarement ; 3 à l'occasion ; 4 régulièrement ; 5 souvent ; 6 toujours.

Tous les énoncés évaluent le niveau général d'adaptation de l'enfant. Trois autres échelles globales sont rattachées à l'adaptation générale de l'enfant : celle de la compétence sociale qui regroupe 40 énoncés positifs, et celles de problèmes intériorisés et problèmes extériorisés qui se composent respectivement de 20 énoncés négatifs chacun. Les échelles globales se divisent en huit échelles de base comportant toutes 10 énoncés chacune :

5 décrivent un aspect positif et 5 un aspect négatif, permettant, ainsi, à chaque échelle d'avoir un pôle positif et un pôle négatif.

Le Tableau 2 synthétise les énoncés associés aux échelles de base et aux pôles rattachés aux échelles globales du questionnaire.

Énoncés	Contenu	Échelles de base	
		Pôle négatif	Pôle positif
1-30	Adaptation affective	Déprimé	Joyeux
		Anxieux	Confiant
		Irritable	Tolérant
31-60	Interactions sociales avec les pairs	Isolé	Intégré
		Agressif	Contrôle
		Egoïste	Prosocial
61-80	Interactions sociales avec les adultes	Résistant	Coopératif
		Dépendant	Autonome
Échelles globales		Problèmes intériorisés (Pôle négatif de 4 échelles de base : Déprimé, anxieux, Isolé, Dépendant)	Compétences sociales (Pôle positif des 8 échelles de base : Joyeux, Confiant, Tolérant, Intégré, Contrôlé, Prosocial, Coopératif, Autonome)
		Problèmes extériorisés (Pôle négatif de 4 échelles de base : Irritable, Agressif, Égoïste, Résistant)	
		Adaptation générale (Indice général)	

Tableau 2 : Les échelles de base et globales du PSA

Après avoir décrit le questionnaire PSA ainsi que les objectifs visés, il s'avère pertinent de préciser la méthode d'analyse et d'interprétation du questionnaire.

3.3. Méthode d'analyse et interprétation

La forme du PSA permet une correction et une obtention d'une mesure de l'adaptation générale de l'enfant en complétant une fiche de correction assistée qui contient toutes les informations nécessaires pour calculer les résultats de l'évaluation. Par la suite, les scores bruts obtenus sont transposés sur une feuille de profil qui permet d'établir le profil socio-affectif du jeune enfant. Dans tous les cas, plus le score T est élevé, plus il indique que l'adaptation de l'enfant est favorable dans le domaine évalué par le score.

Les scores bruts obtenus pour chaque échelle de base et aussi ceux des échelles globales servent à situer les enfants par rapport à la distribution normale de la population

française, étant donné que les scores standardisés (Scores T normalisés dont les moyennes sont toujours 50 avec des écarts types de 10 et pourcentages approximatifs) sont signalés sur la feuille de profil.

Utilisé comme des points de référence dans les interprétations des résultats des évaluations, un score de 10% correspond à un score T de 37 et un score de 90% à un score T de 63. Par conséquent, les scores T inférieurs à 38 indiquent des scores faibles, c'est-à-dire des enfants ayant des difficultés d'adaptation socio-affective, tandis que les scores supérieurs à 62 sont des scores élevés et décrivent des enfants qui font preuve d'une adaptation socio-affective positive. La zone située entre les deux scores T (38 à 62) est la zone moyenne ou normative.

Après avoir exposé l'étape 2 qui sert à récolter des informations sur l'adaptation socio-affective des enfants, nous pouvons procéder à la présentation de l'étape 3. Elle permet d'obtenir des renseignements sur les compétences scolaires de ces enfants-élèves.

4. Etape 3 de l'enquête de terrain

L'étape 3 de l'enquête de terrain se déroule auprès des enfants-élèves de grande section de maternelle. Le recueil de données et les outils d'investigation, ainsi que l'exploitation des évaluations sont présentés.

4.1. Déroulement du recueil de données auprès des enfants-élèves de grande section

Il y a 53 enfants, donc 24 garçons et 29 filles, de quatre écoles maternelles de la ville du Kremlin Bicêtre et une de la ville de l'Haÿ Les Roses, qui ont participé à l'étape 3.

Deux outils d'investigation ont été utilisés : le test de Boehm-R et le livret d'évaluation. Le test de Boehm-R a été administré aux enfants en fin d'année scolaire 2007-2008. Le livret d'évaluation de l'enfant a été consulté au moment de la passation de l'épreuve.

4.2. Le test du Boehm-R

Le test des concepts de base de Boehm-Révisé (Boehm-R) de Boehm (1990) permet d'établir le niveau d'acquisition des concepts chez l'enfant pour la compréhension des consignes verbales afin d'encourager la réussite scolaire des premières années. Il a été validé auprès d'étalonnages d'enfants français de grande section, de cours préparatoire et de cours

élémentaire 1. La permission d'employer cet outil a été obtenue auprès d'ECPA qui détient les droits d'exploitation. Les consignes d'administration ainsi que la cotation du test et les informations techniques sont présentées ci-dessous.

4.2.1. Consignes d'administration

Les concepts de base dans le test de Boehm-R sont traduits en images sous trois formes équivalentes et avec les mêmes nombres d'items : Forme C, Forme D et les applications. Les formes C et D s'adressent aux enfants de la grande section jusqu'au cours élémentaire. Elles peuvent être administrées soit avant et après des sessions de rattrapages, soit en début et fin d'année scolaire pour évaluer la maîtrise de ces concepts de base.

Chaque forme est présentée en termes de cahier d'application (cahier 1 et cahier 2) contenant 25 items chacun. La passation individuelle ou collective se fait soit en une seule séance l'une après l'autre, soit en deux séances séparées n'excédant pas trois jours.

Pour la présente étude, seule la forme C a été utilisée. Elle a été administrée en une seule séance, à la fin de l'année scolaire 2007-2008. Ce choix a permis d'éviter de faire une comparaison des scores de l'enfant, s'il y avait eu une passation des deux formes qui auraient pu se faire en début et en fin d'année scolaire. De plus, la comparaison des scores est difficile à interpréter en raison de la non-fidélité statistique des différences de scores.

4.2.2. Cotation du test et les informations techniques

La feuille d'enregistrement contribue à la fois en tant que grille de correction et d'aide à l'analyse des résultats. Une fois que les scores de chaque item pour tous les enfants ayant passé l'épreuve sont inscrits, le nombre d'items réussis par l'enfant (Note) ainsi que le nombre d'enfants ayant répondu correctement à chaque item (Nombre) sont répertoriés. Les totaux de « Note » et « Nombre » doivent être les mêmes. Cette somme est divisée par le nombre total d'enfants-participants pour d'obtenir la moyenne de la population d'étude, c'est-à-dire un quotient qui est le score moyen sur le test total.

En outre, pour déterminer le pourcentage d'enfants ayant répondu correctement à chaque item, le nombre d'entre eux ayant répondu correctement (à chaque item) est divisé par le nombre total d'enfants testés pour être ensuite multiplié par 100. Cette démarche fournit un point de départ utile pour l'organisation des erreurs faites par les enfants, étant donné que chaque item est associé à des concepts qui se regroupent arbitrairement par catégories : Espace (situation, direction, orientation, dimension), Quantité/nombre, Temps et Divers.

Une fois que le score de chaque enfant est calculé, la consultation des acquis répertoriés dans le livret d'évaluation peut être faite.

4.3. Le livret d'évaluation

Le livret d'évaluation contient les appréciations des enseignants de l'enfant sur ses compétences tout au long de son parcours en école maternelle. La consultation et l'exploitation des livrets d'évaluation sont décrites maintenant.

4.3.1. Consultation

La consultation du livret d'évaluation de l'enfant s'est déroulée en fin d'année scolaire, soit pendant le mois de juin dans toutes les écoles où les enfants ont participé parallèlement au Boehm-R. La consultation a été faite sur place, suite au refus des enseignants de photocopier les livrets d'évaluations des enfants. Cependant, des photocopies vierges ont été obtenues (annexe 9). Les notes prises ont été traitées et rassemblées pour pouvoir exploiter les évaluations des enfants de manière efficace.

4.3.2. Exploitation des évaluations

Chaque école élabore son propre livret d'évaluation en se basant sur le programme national. Par conséquent, afin d'obtenir une cohérence dans les appréciations enseignantes, les compétences citées dans les livrets d'évaluations ont été regroupés en fonction des 5 domaines d'activités du programme national : (1) s'approprier le langage et découvrir l'écrit, (2) devenir élève, (3) agir et s'exprimer avec son corps, (4) découvrir le monde, et (5) percevoir, sentir, imaginer, créer.

Puis, les cotations des enseignants en termes de non-acquis (NA), en cours d'acquisition (CA) et d'acquis (A) pour chaque domaine sont transformées en scores : 1 pour « non-acquis », 2 pour « en cours d'acquisition » et 3 pour « acquis ».

Par la suite, une nouvelle notation nommée les « compétences scolaires » est créée afin de mettre en lien la note obtenue au Boehm-R et le score pour les acquis dans le livret d'évaluation de chaque enfant. Cette notation de compétences scolaires a été utilisée pour le traitement ultérieur des données.

5. Procédures de traitement des données

Les procédures de traitement des données sur les composantes de l'accompagnement éducatif paternel et maternel, les scores au questionnaire PSA et la note aux compétences scolaires des enfants de grande section permettent de vérifier les hypothèses posées dans le volet 2. Elles se font en trois temps et sont présentées comme suit.

Dans un premier temps, une définition des profils des enfants-élèves est réalisée à travers des analyses descriptives. Puis, dans un deuxième temps, afin de vérifier le lien entre l'accompagnement éducatif du parent et l'adaptation socio-affective de l'enfant, des analyses de corrélations sont réalisées, d'une part, entre les composantes de l'accompagnement éducatif paternel et, d'autre part, sur l'accompagnement éducatif maternel, et les scores obtenus au questionnaire PSA en milieu familial et en milieu scolaire. Enfin, dans un troisième temps, des analyses de variance pour établir la force du lien entre l'accompagnement éducatif paternel, puis entre l'accompagnement éducatif maternel sur les compétences scolaires de l'enfant-élève de grande section sont effectuées.

6. Synthèse des variables principales et des outils

Afin de mieux saisir les différentes étapes du recueil des données, les outils d'investigation et les procédures de traitement des données sont présentés dans le tableau 3.

Participants	Etape	Outils d'investigation	Données
Parents (N=215)	Etape 1	Questionnaire AE*	AEP** (N=80) AEM*** (N=135)
Parents (N=80)	Etape 2	Questionnaire PSA-parent	ASA****-garçon (N=28) ASA-fille (N=32)
Enseignants (N=13)		Questionnaire PSA-enseignant	
Enfants (N=53)	Etape 3	Test de Boehm-R & Consultation livret d'évaluation	CS*****-garçon (N=24) CS-fille (N=29)

AE* = Accompagnement éducatif

AEP** = Accompagnement éducatif paternel

AEM*** = Accompagnement éducatif maternel

ASA**** = Adaptation socio-affective

CS***** = Compétences scolaires

Tableau 3 : Les différentes étapes du recueil de données

Le tableau 4 regroupe l'ensemble des variables indépendantes (VI₁ et VI₂) du côté des parents et des enfants pour le volet 1.

Variables	Indicateurs	Modalités	Outil
VI ₁ Facteurs rattachés au parent	Sexe du parent	Père/Mère	Partie A du questionnaire sur l'accompagnement éducatif
	Niveau d'étude du parent	Faible/Moyen/Elevé	
	Catégorie socioprofessionnelle du parent	Artisans, commerçants, chef d'entreprises/ Cadres, professions intellectuelles/ Professions intermédiaires/ Employés/Ouvriers/Autres	
VI ₂ Facteurs rattachés à l'enfant	Sexe de l'enfant en grande section	Fille/Garçon	
	Rang de l'enfant de grande section	1 ^{er} rang/2 ^{ème} rang ou plus	
	Nombre d'enfants dans la fratrie	Un /Deux /Trois ou plus	

Tableau 4 : Les variables indépendantes du volet 1

Le tableau 5 présente les dimensions et les composantes de l'accompagnement éducatif. C'est la VD du volet 1 et la VI du volet 2.

Accompagnement éducatif paternel et maternel			Outil d'investigation
Dimensions	Composantes	Modalités	
Objectifs éducatifs	Score de dialogue avec l'enfant	Opinion faible/ Opinion forte	Partie B & Partie C du questionnaire sur l'accompagnement éducatif
	Score de qualités à long terme à développer chez l'enfant		
	Score de principes éducatifs à valoriser dans l'éducation de l'enfant		
Interventions éducatives	Score de représentations du rôle parental dans l'éducation de l'enfant	Opinion faible/ Opinion forte	
	Score d'actions essentielles à mettre en place pour l'éducation de l'enfant		
	Score d'aptitudes à développer chez l'enfant		
Pratiques éducatives	Score de stimulation	Engagement faible / Engagement fort	
	Score d'autonomie sociale		
	Score de coopération		
	Score d'accommodation		
Représentations de la scolarité	Score de degré d'importance accordée à la scolarité	Degré d'accord faible / Degré d'accord fort	
	Score de degré d'accord avec les objectifs du programme de la grande section		
Communication parent-enseignant	Score de moyens d'échanges	Engagement faible / Engagement fort	
	Score de contenus des échanges		
	Score de sollicitations de l'enseignant envers le parent		
	Score d'utilisation des dispositifs d'informations dans l'école		
	Score d'interactions entre le parent et l'enseignant		

Tableau 5 : Les indicateurs et les composantes de l'AE

Le tableau 6 présente les variables dépendantes (VD₁ et VD₂) du volet 2. Elles sont l'adaptation socio-affective et les compétences scolaires de l'enfant de grande section.

Variables	Indicateurs	Modalités	Outils
VD ₁ Adaptation socio-affective	Score T niveau d'adaptation sociale	Zone à difficulté d'adaptation/Zone normative/Zone à bonne adaptation	Questionnaire PSA
	Score T compétences sociales		
	Score T problèmes intériorisés		
	Score T problèmes extériorisés		
VD ₂ Compétences scolaires	Score au test (Note par rapport à la moyenne)	Non-réussite/Réussite	Boehm-R
	Score aux 5 domaines d'activités du programme national (S'approprier le langage et découvrir l'écrit; Devenir élève; Agir et s'exprimer avec son corps; Découvrir le monde; Percevoir, sentir, imaginer, créer)	Non acquis/En cours d'acquisition/Acquis	Livret d'évaluation

Tableau 6 : Les variables dépendantes du volet 2

CHAPITRE 3 : TRAITEMENT ET ANALYSES DES RESULTATS DU VOLET 1

Ce chapitre se centre essentiellement sur le traitement et l'analyse des données du volet 1. Une présentation du profil de la population est faite, suivi des analyses pour confirmer la validité du questionnaire sur l'accompagnement éducatif. Par la suite, une comparaison de l'accompagnement éducatif paternel et maternel (AEP et AEM) est exposée pour pouvoir aborder les impacts des caractéristiques socioéconomiques de la famille sur l'AEP et l'AEM, puis des variables liées au jeune enfant de grande section sur l'AEP et l'AEM.

1. Profil de la population

Cette partie présente les caractéristiques liées aux parents et aux enfants de grande section de maternelle ainsi que leurs conditions de vie familiale.

1.1. Caractéristiques des parents

Pour les analyses sur l'accompagnement éducatif parental, nous avons 215 parents, dont 135 mères et 80 pères. L'âge moyen des pères se situe entre 40 et 44 ans avec un $\sigma = 1.18$ tandis que l'âge moyen des mères est de 35 à 39 ans avec $\sigma = 1.0$. Les parents proviennent tous de la ville du Kremlin Bicêtre et de l'Haÿ Les Roses, dans le département 94, Val de Marne.

Il est important de rappeler que 73 pères et 73 mères vivant en couple, ont chacun rempli un questionnaire. Leurs réponses ont été considérées de manière séparée dans le but d'établir une comparaison maternelle et paternelle sur l'accompagnement éducatif et pour établir des différences maternelles et paternelles en fonction du niveau d'études et de la catégorie socioprofessionnelle du parent, du sexe et du rang de l'enfant de grande section et du nombre d'enfants dans la fratrie.

1.2. Niveaux d'études des parents

Les niveaux d'études des mères et des pères se regroupent en trois catégories. Le niveau d'études faible concerne les parents qui n'ont pas le bac. Le niveau d'études moyen regroupe ceux ayant le bac jusqu'au 1^{er} cycle universitaire. Le niveau d'études élevé s'intéresse aux parents qui ont un niveau supérieur au 1^{er} cycle universitaire. Le tableau 7 montre le pourcentage de mères et de pères par rapport à leurs niveaux d'études.

Niveau d'études	Pères	Mères
Niveau d'études faible	30.4	29.1
Niveau d'études moyen	26.6	35.8
Niveau d'études élevé	43.0	35.1

Tableau 7 : Pourcentage des pères et des mères en fonction de leur niveau d'études

Nous constatons que la répartition des parents en fonction de leur niveau d'études est plus ou moins équivalente. Ainsi, 30.4% de pères et 29.1% de mères déclarent avoir un niveau d'études faible, 26.6% de pères et 35.8% de mères disent avoir un niveau d'études moyen, tandis que 43.0% de pères et 35.1% de mères déclarent avoir un niveau d'études élevé.

1.3. Catégories socioprofessionnelle des parents

Les catégories socioprofessionnelles (CSP) des parents ont été déterminées à partir d'une liste de professions que nous avons créée en se basant sur le niveau 1 de la nomenclature de l'INSEE (Annexe 10). Le tableau 8 montre leur appartenance, en pourcentages, aux différents groupes de métiers proposés.

Catégories socioprofessionnelles	Pères	Mères
Artisans, commerçants, chef d'entreprises	11.7	9.8
Cadres, professions intellectuelles	23.4	16.7
Professions intermédiaires	24.7	27.3
Employés	20.8	33.3
Ouvriers	16.9	1.5
Autres (chômeurs, étudiants)	2.6	11.4

Tableau 8 : Pourcentage des pères et des mères en fonction de leur catégorie socioprofessionnelle

Nous pouvons voir que la distribution des pères entre les différentes catégories professionnelles est de manière plus ou moins équivalente contrairement aux mères. Il y a

24.7% de pères qui occupent des professions intermédiaires, 23.4% qui sont des cadres, des professions intellectuelles et 20.8% qui sont des employés.

Quant aux mères, elles sont environ un tiers à être des employées, soit 33.3%. Elles sont un peu moins à occuper des postes intermédiaires, soit 27.3% et environ 16.7% sont des cadres, des professions intellectuelles.

En outre, contrairement aux pères qui sont uniquement 2.6%, il y a un pourcentage plus élevé de mères, soit 11.4%, qui sont chômeuses ou étudiantes. Vu les faibles pourcentages de parents pour certaines catégories et pour les besoins des analyses ultérieures, nous supprimons la catégorie « autres (chômeurs, retraités) » chez les pères et la catégorie « ouvriers » chez les mères.

1.4. Caractéristiques des enfants

Les 215 enfants, dont 90 garçons et 135 filles concernés par le volet 1 de l'étude, sont tous inscrits en grande section de maternelle pour l'année scolaire 2007-2008. Ils sont âgés de 60 à 72 mois avec un âge moyen de 68.8 ($\sigma = 3.9$). Le rang de l'enfant de grande section dans la fratrie est de 51.6% pour le 1^{er} rang et de 48.4% pour le 2^{ème} rang ou plus. Concernant le nombre d'enfants dans la fratrie, il est de 17.7% pour un enfant, de 54.4% pour deux enfants et de 27.9% pour trois enfants ou plus.

1.5. Conditions de vie familiale

Les conditions de vie familiale exposées ci-dessous permettent de mieux comprendre le contexte économique et physique dans lequel vivent les parents et leurs enfants de notre population d'étude.

Ainsi, la majorité des parents, soit 95.0% de pères et 83.0% de mères, a déclaré qu'ils vivent en couple. Il y a 92.5% de pères et 96.3% de mères qui ont affirmé s'occuper quotidiennement de leur enfant de grande section en subvenant à ses besoins sur les plans matériel, émotionnel, physique et de santé. Pratiquement la majorité des parents, soit 95.0% de pères et 94.0% de mères ont précisé qu'ils parlent et s'expriment en français avec leur enfant.

Par ailleurs, une grande majorité des parents, soit 80.7% de pères 82.2% de mères, a déclaré qu'ils habitent en appartement. De plus, plus de la moitié d'entre eux, notamment 59.5% de pères et 56.0% de mères, a précisé qu'ils ne possèdent pas de chambre individuelle pour l'enfant de grande section.

2. Validité du questionnaire sur l'accompagnement éducatif

Cette partie traite la validité du questionnaire sur l'accompagnement éducatif parental. Pour y parvenir, nous avons évalué la consistance interne des indicateurs, puis des composantes sur les réponses des pères et des mères à l'aide du coefficient alpha de Cronbach.

Le coefficient alpha de Cronbach est utilisé pour déterminer la consistance interne du questionnaire. C'est une mesure d'homogénéité entre les différents items qui ont été mesurés sur une échelle de Likert et qui sont associés à un même construit de l'instrument de mesure. En d'autres termes, l'alpha de Cronbach calcule de manière synthétique la moyenne des corrélations des réponses aux différents indicateurs mesurant une même dimension dans le questionnaire de l'accompagnement éducatif. Le résultat est généralement présenté sous la forme d'un nombre qui se situe entre 0 et 1. Plus la valeur se rapproche de 1, plus la cohérence entre les items est forte. Donc, la valeur 1 représente en théorie, une cohérence parfaite entre les questions.

2.1. Consistance interne des indicateurs

Afin d'évaluer la consistance interne des indicateurs, nous avons effectué des analyses pour obtenir les valeurs des alphas de Cronbach. Les résultats en fonction des réponses paternelles et des réponses maternelles sont présentés dans le tableau 9 ci-dessous.

Indicateurs de l'accompagnement éducatif	Pères	Mères
Objectifs éducatifs	0.69	0.68
Interventions éducatives et aptitudes à développer chez l'enfant	0.87	0.86
Représentations de l'école et de la scolarité	0.30	0.45
Actions parentales à la maison	0.64	0.78
Communication parent/enseignant	0.67	0.65

Tableau 9 : Valeurs des alphas de Cronbach des indicateurs de l'AEP et l'AEM

Nous constaterons que les valeurs des différents indicateurs de l'accompagnement éducatif se situent entre 0.87 et 0.30. Ainsi, il existe de bonnes cohérences internes entre les composantes qui forment les objectifs éducatifs, les interventions éducatives et aptitudes à

développer chez l'enfant, les actions parentales à la maison et la communication parent/enseignant. Par contre, l'indicateur intitulé « représentations de l'école et de la scolarité » mérite une certaine vigilance. Par conséquent, nous avons approfondi nos analyses en établissant la consistance interne des items qui se regroupent sous chaque composante.

2.2. Consistance interne des composantes

Afin d'évaluer la consistance interne des indicateurs, nous avons effectué des analyses pour obtenir les valeurs des alphas de Cronbach. Le tableau 10 présente les résultats en fonction des réponses paternelles et des réponses maternelles.

Accompagnement éducatif		Parents	
Indicateurs	Composantes	Pères	Mères
Objectifs éducatifs	Importance du respect des règles	0.52	0.62
	Importance du dialogue avec l'enfant en famille	0.40	0.47
	Prise en compte de la personne de l'enfant	0.75	0.65
Interventions éducatives et aptitudes à développer chez l'enfant	Intervention et aptitude axées sur la stimulation	0.60	0.57
	Intervention et aptitude axées sur l'autonomie	0.65	0.60
	Intervention et aptitude axées sur la coopération	0.64	0.61
	Intervention et aptitude axées sur la sensibilité	0.57	0.69
	Intervention et aptitude axées sur l'accommodation	0.61	0.64
Représentations de l'école et de la scolarité	Importance accordée à la scolarité	0.55	0.47
	Degré d'accord avec les objectifs de la grande section	0.84	0.87
Actions parentales à la maison	Pratiques éducatives de stimulation	0.67	0.70
	Pratiques éducatives d'autonomie	0.71	0.74
	Pratiques éducatives de coopération	0.75	0.81
	Pratiques éducatives d'adaptation à la vie familiale et scolaire	0.71	0.73
Communication parent/enseignant	Rencontres entre le parent et l'enseignant	0.50	0.38
	Actions du parent vers l'enseignant	0.80	0.80

Tableau 10 : Valeurs des alphas de Cronbach des composantes de l'AEP et l'AEM

Nous pouvons voir que les valeurs des alphas de Cronbach se situent entre 0.38 et 0.87. Ainsi de bonnes cohérences internes entre les items sont constatées pour les

composantes de l'accompagnement éducatif, même si certaines d'entre elles, plus particulièrement « importance du dialogue avec l'enfant en famille » et « rencontre entre le parent et l'enseignant » doivent être considérées avec une certaine prudence.

Par ailleurs, étant donné que nous avons obtenu des alphas de Cronbach élevés quand nous avons effectué des analyses de consistance interne sur l'ensemble du questionnaire de l'accompagnement éducatif en fonction des réponses maternelles et en fonction des réponses paternelles ($\alpha = 0.91$ pour les pères et $\alpha = 0.94$ pour les mères), nous pouvons supposer qu'il y a une excellente consistance interne entre les items et de les conserver pour la suite des analyses. De ce fait, en mettant l'emphase sur les composantes de l'accompagnement éducatif, nous obtiendrons plus de précisions sur les différences paternelles et maternelles en fonction des caractéristiques individuelles et socioéconomiques.

3. Accompagnement éducatif paternel et maternel

Cette partie s'intéresse aux différences entre l'accompagnement éducatif paternel (AEP) et l'accompagnement éducatif maternel (AEM) en fonction des caractéristiques personnelles des parents et des enfants ainsi qu'en fonction des caractéristiques socioéconomiques. En d'autres termes, nous nous concentrons sur ce que pensent et déclarent faire les pères et les mères en ce qui concerne l'éducation scolaire et sociale du jeune enfant et sont-ils statistiquement différents l'un de l'autre?

Nous mettons ces différences en lien avec le sexe, le niveau d'études et la catégorie socioprofessionnelle des parents, puis avec le sexe et le rang de l'enfant de grande section ainsi qu'avec le nombre d'enfants dans la fratrie. Ainsi, l'étape suivante consiste à relever précisément les éventuelles disparités entre l'AEP et l'AEM en fonction du sexe du parent.

3.1. Comparaison entre l'AEP et l'AEM

Afin d'établir s'il y a des différences dans les comportements et les actions parentales en fonction de leur sexe, nous avons procédé à des T de student pour échantillons appariés. Ce sont des tests paramétriques qui reposent sur des comparaisons de moyennes entre deux groupes issus d'une même population.

Donc, la distribution de t décrit un partage d'échantillonnage des différences entre moyennes. Cette condition offre le contexte pour une comparaison de deux échantillons indépendants, où la valeur attendue de la distribution d'échantillonnage de la différence entre

les moyennes est zéro. Autrement dit, plus la valeur de t s'approche de 0, plus on s'attend à ce qu'il n'y ait aucune différence entre les moyennes.

Cependant, la valeur p confirme les disparités entre les deux groupes. L'hypothèse nulle (H_0) qui spécifie qu'il n'y a pas de différences entre les moyennes des deux groupes, est rejetée, si la valeur de p est supérieure à 5% ($p > 0.05$). Nous nous attendons à avoir des valeurs de p pour chaque composante de l'accompagnement éducatif qui soient toutes inférieures à 0.05 pour que les tests soient significatifs. Avant de procéder à la présentation des principaux résultats concernant des différences entre l'AEP et l'AEM, nous faisons un rappel des composantes de l'accompagnement éducatif.

3.1.1. Rappel sur les composantes

Comme déjà mentionné précédemment, les composantes se regroupent sous différents indicateurs de l'accompagnement éducatif. Ainsi, les objectifs éducatifs concernent les éléments que les parents privilégient dans l'éducation de leur enfant, plus particulièrement le respect des règles, le dialogue avec l'enfant et la prise en compte de l'enfant en tant que personne. Les interventions éducatives et les aptitudes à développer chez l'enfant impliquent le développement de la stimulation, de l'autonomie, de la coopération, de la sensibilité et de l'accommodation chez l'enfant à travers la mise en place d'actions parentales spécifiques pour valoriser ces aspects développementaux. La représentation de l'école et de la scolarité de l'enfant concerne le degré d'importance que le parent accorde à l'école et le degré d'accord qu'il a avec les objectifs de la grande section. Enfin, les actions parentales à la maison impliquent principalement les pratiques éducatives de stimulation, d'autonomie, de coopération ainsi que d'adaptation à la vie familiale et scolaire par l'enfant tandis que la communication parent/enseignant concerne les rencontres entre ces adultes et les actions que les parents mettent en place en direction de l'enseignant.

En fonction des études ultérieures et par rapport aux résultats obtenus, nous nous attendons, de manière générale, à ce que les mères soient plus impliquées que les pères dans l'accompagnement éducatif de leur jeune enfant. En d'autres termes, nous pensons obtenir des différences dans les attitudes et les comportements parentaux en ce qu'il s'agit des objectifs éducatifs que chaque parent valorise ainsi que dans des représentations que le parent a de l'école et de la scolarité, de même que dans des interventions éducatives et des aptitudes à développer chez l'enfant que chaque parent met en place, ainsi que dans des pratiques éducatives déclarées telles que des actions mises en place dans la famille et dans la communication avec l'enseignant, comme élaborer dans les hypothèses opérationnelles.

3.1.2. Principaux résultats

Les principaux résultats sont présentés ci-dessous dans le tableau 11, tandis que les résultats sont en (Annexe 11).

Accompagnement éducatif		Valeurs de p
Indicateurs	Composantes	
Objectifs éducatifs	Importance du respect des règles	0.07
	Importance du dialogue avec l'enfant en famille	0.52
	Prise en compte de la personne de l'enfant	0.09
Interventions éducatives et aptitudes à développer chez l'enfant	Intervention et aptitude axées sur la stimulation	0.60
	Intervention et aptitude axées sur l'autonomie	0.09
	Intervention et aptitude axées sur la coopération	0.56
	Intervention et aptitude axées sur la sensibilité	0.70
	Intervention et aptitude axées sur l'accommodation	0.13
Représentations de l'école et de la scolarité	Importance accordée à la scolarité	0.05
	Degré d'accord avec les objectifs de la grande section	0.43
Actions parentales à la maison	Pratiques éducatives de stimulation	0.79
	Pratiques éducatives d'autonomie	0.88
	Pratiques éducatives de coopération	0.99
	Pratiques éducatives d'adaptation à la vie familiale et scolaire	0.19
Communication parent/enseignant	Rencontres entre le parent et l'enseignant	0.14
	Actions du parent vers l'enseignant	0.26

Tableau 11 : Valeurs de p des composantes de l'AEP et l'AEM

Les valeurs de p pour les composantes de l'accompagnement éducatif sont toutes supérieures à 0.05. Ainsi, nous pouvons affirmer que les tests sont statistiquement non significatifs, ce qui indique qu'il n'y a pas de différence statistiquement significative entre l'AEP et l'AEM. Ces résultats suggèrent que les parents de notre population d'étude déclarent s'investir de manière similaire dans l'accompagnement éducatif de leur jeune enfant, ce qui va à l'encontre de ce que nous avons formulées comme hypothèses en ce qui concerne les

différences entre l'AEP et l'AEM. Nous y reviendrons de manière plus approfondie dans la partie discussion pour apporter des éléments explicatifs.

3.2. Caractéristiques socio-économiques

Cette partie s'intéresse à l'AEP et l'AEM en fonction des caractéristiques socio-économiques des parents. Donc, dans un premier temps, nous tentons de comprendre si le niveau d'études du père a un impact sur l'AEP et si le niveau d'études de la mère a un impact sur l'AEM ? Puis, nous essayerons d'établir si la catégorie socioprofessionnelle du père a un impact sur l'AEP et si la catégorie socioprofessionnelle de la mère a un impact sur l'AEM ?

Pour y parvenir, nous avons réalisé des analyses de variance ou d'anova. Ce sont des techniques statistiques qui permettent la comparaison de plusieurs moyennes, donc, de savoir si une ou plusieurs variables dépendantes sont en relation avec une ou plusieurs variables indépendantes. Le test de Fisher (F) est utilisé pour vérifier les deux hypothèses à tester : l'hypothèse nulle (H_0) qui correspond au cas où les distributions suivent la même loi normale, c'est-à-dire que toutes les moyennes sont égales, et l'hypothèse alternative (H_1) qui stipule qu'il existe au moins une distribution dont la moyenne s'écarte des autres moyennes. Si la valeur de F est inférieure au seuil de rejet qui est 0.05, alors nous rejetons H_0 et nous concluons qu'il existe une différence statistiquement significative entre les distributions.

3.2.1. Niveau d'études des parents

Cette partie se centre sur des analyses entre l'AEP et le niveau d'études des pères, puis entre l'AEM et le niveau d'études des mères.

3.2.1.1. AEP et niveau d'études des pères

Les analyses d'anova entre les niveaux d'études des pères et leur accompagnement éducatif ont été effectuées (Annexe 12). Les principaux résultats sont exposés ci-dessous dans le tableau 12, suivi d'une synthèse.

Composantes de l'accompagnement éducatif	Valeurs de p
Importance du respect des règles	0.46
Importance du dialogue avec l'enfant en famille	0.13
Prise en compte de la personne de l'enfant	0.16
Intervention et aptitude axées sur la stimulation	0.08
Intervention et aptitude axées sur l'autonomie	0.52
Intervention et aptitude axées sur la coopération	0.54
Intervention et aptitude axées sur la sensibilité	0.85
Intervention et aptitude axées sur l'accommodation	0.03*
Importance accordée à la scolarité	0.55
degré d'accord avec les objectifs de la grande section	0.00*
Pratiques éducatives de stimulation	0.20
Pratiques éducatives d'autonomie	0.23
Pratiques éducatives de coopération	0.91
Pratiques éducatives d'adaptation à la vie familiale et scolaire	0.18
Rencontres entre le parent et l'enseignant	0.02*
Actions du parent vers l'enseignant	0.30

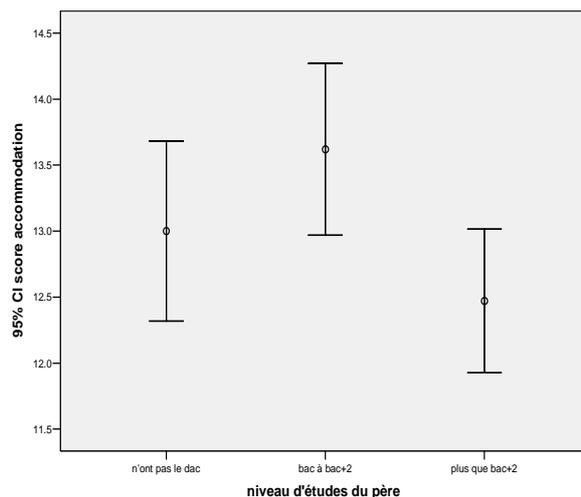
* P < 0.05 : test est significatif

Tableau 12 : Valeurs de p des composantes de l'AEP et des niveaux d'études des pères

Les résultats montrent qu'il existe des liens statistiquement significatifs entre les niveaux d'études des pères et les interventions éducatives et les aptitudes à développer chez l'enfant concernant l'accommodation de ce dernier (P=0.03) et du degré d'accord avec les objectifs du programme de la grande section (p=0.00) et, enfin, en ce qui concerne les rencontres parent/enseignant (p=0.02).

Afin de mieux visualiser les différences, nous avons élaboré des graphiques de barres d'erreur. S'il y a une distribution d'intervalles qui se chevauchent, alors il y a une homogénéité entre les groupes. Mais, s'il y a des écarts, alors il y a une hétérogénéité entre eux.

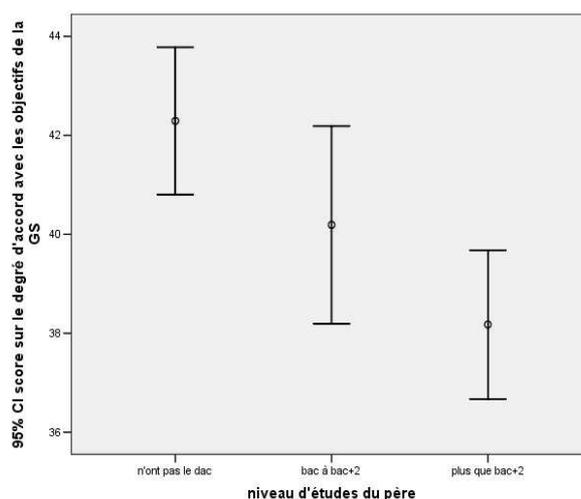
Le graphique 1 montre les barres d'erreur pour les interventions éducatives et les aptitudes à développer chez l'enfant rattachées à l'accommodation selon les niveaux d'études des pères.



Graphique 1 : Barres d'erreur pour les interventions éducatives et les aptitudes à développer chez l'enfant rattachées à l'accommodation selon les niveaux d'études des pères

Nous pouvons observer que des pères ayant un niveau d'études moyen pensent que la valorisation de l'accommodation dans les interventions éducatives et les aptitudes à développer chez l'enfant est essentielle, suivi des pères ayant un niveau d'études faible, puis de ceux ayant un niveau d'études élevé.

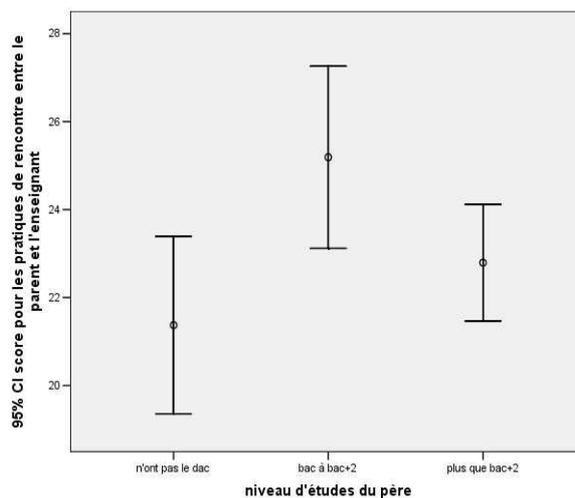
Le graphique 2 montre les barres d'erreur pour le degré d'accord avec les objectifs du programme de la grande section selon les niveaux d'études des pères.



Graphique 2 : Barres d'erreur pour le degré d'accord avec les objectifs du programme de la grande section selon les niveaux d'études des pères

Nous constatons que le niveau d'études est faible, plus les pères sont en accord avec les objectifs de la grande section.

Le graphique 3 montre les barres d'erreur pour les rencontres entre un père et l'enseignant de l'enfant selon les niveaux d'études paternel.



Graphique 3 : Barres d'erreur pour les rencontres entre un père et l'enseignant de l'enfant selon les niveaux d'études paternel

Nous observons que les pères ayant un niveau d'études moyen ont une fréquence de rencontre plus élevée avec l'enseignant que les autres pères.

Ces résultats vont à l'encontre de ce que nous attendons. Nous y reviendrons en chapitre 4 dans la partie discussion.

3.2.1.2. AEM et niveau d'études des mères

Les analyses d'anova entre les niveaux d'études et l'accompagnement éducatif des mères ont été effectuées (Annexe 13). Les principaux résultats sont exposés ci-dessous dans le tableau 13, suivi d'une synthèse.

Composantes de l'accompagnement éducatif	Valeurs de p
Importance du respect des règles	0.07
Importance du dialogue avec l'enfant en famille	0.30
Prise en compte de la personne de l'enfant	0.26
Intervention et aptitude axées sur la stimulation	0.02*
Intervention et aptitude axées sur l'autonomie	0.33
Intervention et aptitude axées sur la coopération	0.70
Intervention et aptitude axées sur la sensibilité	0.05*
Intervention et aptitude axées sur l'accommodation	0.14
Importance accordée à la scolarité	0.96
degré d'accord avec les objectifs de la grande section	0.04*
Pratiques éducatives de stimulation	0.00*
Pratiques éducatives d'autonomie	0.00*
Pratiques éducatives de coopération	0.11
Pratiques éducatives d'adaptation à la vie familiale et scolaire	0.34
Rencontres entre le parent et l'enseignant	0.61
Actions du parent vers l'enseignant	0.30

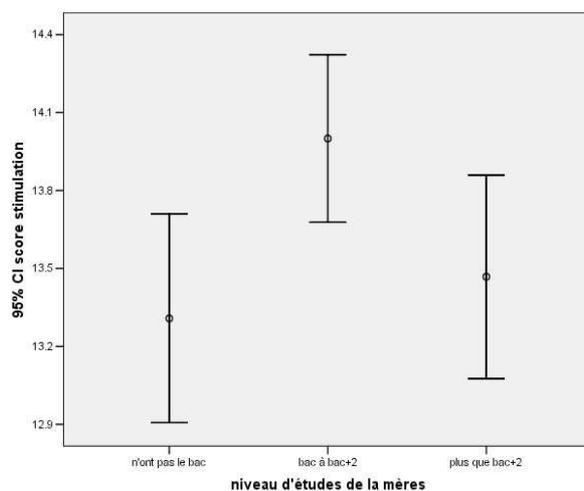
* P < 0.05 : test est significatif

Tableau 13 : Valeurs de p des composantes de l'AEM et des niveaux d'études des mères

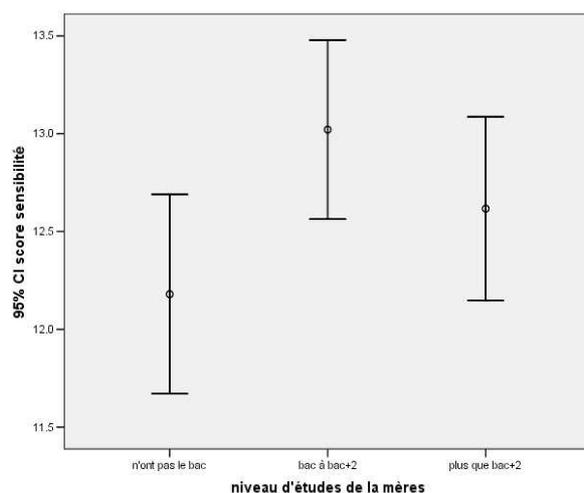
Les anovas montrent que des liens statistiquement significatifs entre les interventions éducatives et les aptitudes à développer par les mères rattachées à la stimulation et à la sensibilité de l'enfant avec leurs niveaux d'études ($p=0.02$) et ($p=0.05$) respectivement. De plus, un lien statistiquement significatif entre le degré d'accord avec les objectifs de la grande section et les niveaux d'études maternels est aussi observé ($p=0.04$). Enfin, des liens significatifs sont également observés entre les pratiques éducatives de stimulation et les niveaux d'études des mères ($p=0.00$) ainsi qu'entre les pratiques éducatives d'autonomie maternelles et leurs niveaux d'études ($p=0.00$).

Nous avons construit des barres d'erreurs pour mieux visualiser ces différences. Le graphique 4 les différences entre les interventions et les aptitudes axées sur la stimulation et le niveau d'études des mères tandis que le graphique 5 présente les disparités entre les

interventions et les aptitudes axées sur la sensibilité de l'enfant et le niveau d'études des mères.



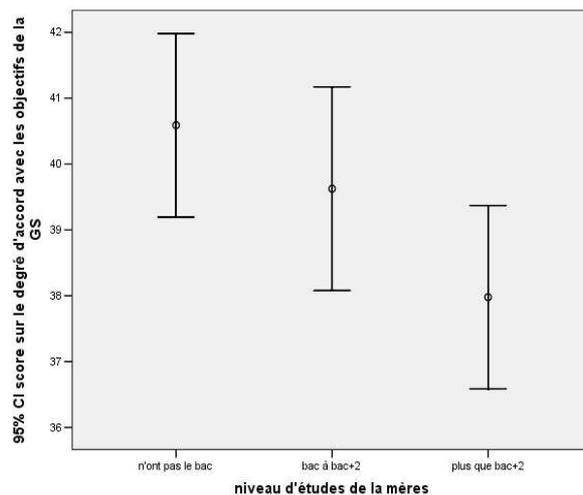
Graphique 4 : Barres d'erreur entre les interventions et les aptitudes axées sur la stimulation et les niveaux d'études des mères



Graphique 5 : Barres d'erreur entre les interventions et les aptitudes axées sur la sensibilité et les niveaux d'études des mères

Nous pouvons constater que les mères ayant un niveau d'études moyen accordent plus d'importance à la stimulation et à la sensibilité de l'enfant dans les interventions spécifiques et les aptitudes à développer chez l'enfant, suivi des mères ayant un niveau d'études élevé, puis celles ayant un niveau d'études bas.

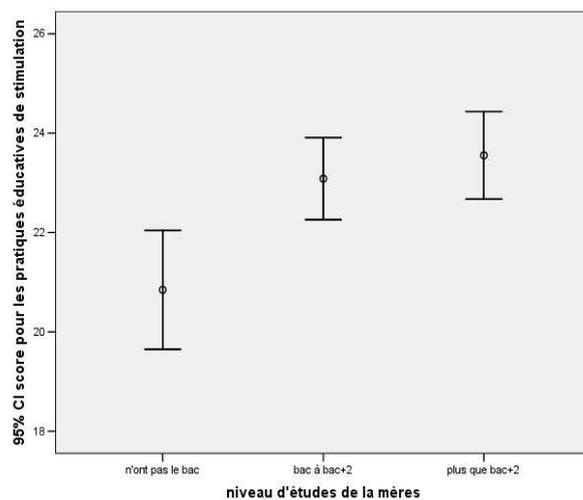
Le graphique 6 présente les différences entre le degré d'accord avec les objectifs de la grande section et les niveaux d'études des mères.



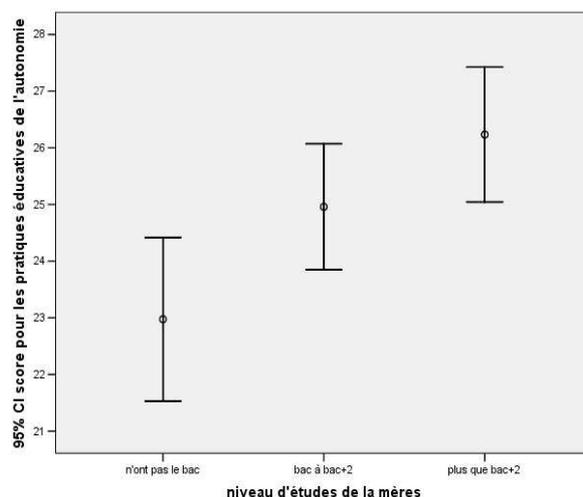
Graphique 6 : Barres d'erreur entre le degré d'accord maternel avec les objectifs de la grande section et les niveaux d'études des mères

Nous pouvons clairement voir que plus les mères ont des niveaux d'études faible, plus elles sont en accord avec les objectifs de la grande section.

Enfin, les graphiques 7 et 8 permettent de visualiser les différences, d'une part, les pratiques éducatives de stimulation et, d'autre part, les pratiques éducatives maternelles liées à l'autonomie en fonction du niveau d'études des mères.



Graphique 7 : Barres d'erreur entre les pratiques éducatives de stimulation maternelles et leurs niveaux d'études



Graphique 8 : Barres d'erreur entre les pratiques éducatives d'autonomie et les niveaux d'études des mères

Nous constatons que plus les niveaux d'études des mères sont élevés, plus elles s'engagent dans des pratiques éducatives de stimulation et d'autonomie chez leur progéniture.

Ainsi, nos résultats vont partiellement à l'opposé de ce que nous avons affirmé dans nos hypothèses. Nous y reviendrons dans la partie discussion en chapitre 4.

3.2.2. Catégories socioprofessionnelles des parents

Cette partie se centre sur des analyses entre l'AEP et les catégories socioprofessionnelles (CSP) des pères, puis entre l'AEM et les CSP des mères. Toutefois, avant de présenter les résultats, nous faisons un rappel des groupes de CSP chez les pères et chez les mères.

3.2.2.1. Précisions sur les CSP

Nous avons répertorié une liste de métiers pour notre population d'étude en prenant en compte le niveau 1 de la nomenclature de l'INSEE. Ainsi, six groupes de parents ont été établis : le groupe 1 se constitue d'artisans, de commerçants et de chefs d'entreprises, le groupe 2 concerne des cadres et des professions intellectuelles, le groupe 3 se compose de parents exerçant des professions intermédiaires, le groupe 4 englobe des employés, le groupe 5 se compose d'ouvriers et, enfin, le groupe 6 concerne tous ceux qui vivent d'une aide ou d'une pension de l'état, dont sont des chômeurs, des retraités ou des étudiants.

Cependant, lors des analyses de variance, le groupe 6 a été éliminé chez les pères, tandis que le groupe 5 a été supprimé chez les mères par manque d'effectifs.

3.2.2.2. AEP et CSP des pères

Les analyses d'anova entre les CSP des pères et leur accompagnement éducatif ont été effectuées (Annexe 14). Les principaux résultats sont exposés dans le tableau 14, suivi d'une synthèse.

Composantes de l'accompagnement éducatif	Valeurs de p
Importance du respect des règles	0.90
Importance du dialogue avec l'enfant en famille	0.94
Prise en compte de la personne de l'enfant	0.48
Intervention et aptitude axées sur la stimulation	0.29
Intervention et aptitude axées sur l'autonomie	0.47
Intervention et aptitude axées sur la coopération	0.63
Intervention et aptitude axées sur la sensibilité	0.14
Intervention et aptitude axées sur l'accommodation	0.93
Importance accordée à la scolarité	0.91
degré d'accord avec les objectifs de la grande section	0.05
Pratiques éducatives de stimulation	0.61
Pratiques éducatives d'autonomie	0.48
Pratiques éducatives de coopération	0.66
Pratiques éducatives d'adaptation à la vie familiale et scolaire	0.12
Rencontres entre le parent et l'enseignant	0.69
Actions du parent vers l'enseignant	0.05

* $P < 0.05$: test est significatif

Tableau 14 : Valeurs de p des composantes de l'AEP et la CSP des pères

Les résultats montrent qu'il n'y a pas de lien significatif entre les catégories socioprofessionnelles de pères et leur accompagnement éducatif auprès de leur enfant de grande section.

3.2.2.3. AEM et CSP des mères

Les analyses d'anova entre la catégorie socioprofessionnelle des mères et l'accompagnement éducatif ont été effectuées (Annexe 15). Les principaux résultats sont présentés dans le tableau 15, suivi d'une synthèse.

Composantes de l'accompagnement éducatif	Valeurs de p
Importance du respect des règles	0.50
Importance du dialogue avec l'enfant en famille	0.34
Prise en compte de la personne de l'enfant	0.97
Intervention et aptitude axées sur la stimulation	0.68
Intervention et aptitude axées sur l'autonomie	0.70
Intervention et aptitude axées sur la coopération	0.99
Intervention et aptitude axées sur la sensibilité	0.85
Intervention et aptitude axées sur l'accommodation	0.73
Importance accordée à la scolarité	0.49
degré d'accord avec les objectifs de la grande section	0.12
Pratiques éducatives de stimulation	0.60
Pratiques éducatives d'autonomie	0.05
Pratiques éducatives de coopération	0.09
Pratiques éducatives d'adaptation à la vie familiale et scolaire	0.72
Rencontres entre le parent et l'enseignant	0.59
Actions du parent vers l'enseignant	0.66

Tableau 15 : Valeurs de p des composantes de de l'AEM et les CSP des mères

Les résultats confirment qu'il n'existe pas de lien significatif entre les CSP des mères et leur accompagnement éducatif auprès de leur jeune enfant.

Ces résultats sont contradictoires de ce que nous attendons par rapport aux hypothèses posées. Nous tenterons d'apporter des éléments de réponses dans la partie discussion en chapitre 4.

3.3. Caractéristiques de l'enfant

Cette partie s'intéresse aux accompagnements éducatifs paternel et maternel selon les caractéristiques rattachées à l'enfant de grande section. Ainsi, les questions concernées sont : (1) Est-ce que l'AEP et l'AEM sont différents selon que l'enfant de grande section est une fille ou un garçon ?, (2) Est-ce que l'AEP et l'AEM varient en fonction du rang de l'enfant de grande section ?, et (3) Est-ce que l'AEP et l'AEM changent par rapport au nombre d'enfants dans la fratrie ?

3.3.1. Sexe de l'enfant en grande section

Cette partie se centre sur des analyses entre l'AEP et le sexe de l'enfant de grande section, puis entre l'AEM et le sexe de l'enfant concerné.

3.3.1.1. AEP et sexe de l'enfant

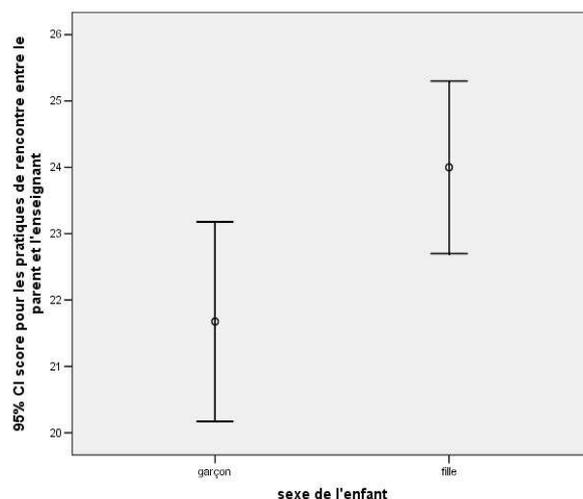
Des analyses d'anova entre le sexe de l'enfant et l'AEP ont été réalisées (Annexe 16) et les principaux résultats sont présentés dans le tableau 16, suivi d'une synthèse.

Composantes de l'accompagnement éducatif	Valeurs de p
Importance du respect des règles	0.27
Importance du dialogue avec l'enfant en famille	0.73
Prise en compte de la personne de l'enfant	0.37
Intervention et aptitude axées sur la stimulation	0.50
Intervention et aptitude axées sur l'autonomie	0.25
Intervention et aptitude axées sur la coopération	0.91
Intervention et aptitude axées sur la sensibilité	0.30
Intervention et aptitude axées sur l'accommodation	0.19
Importance accordée à la scolarité	0.98
degré d'accord avec les objectifs de la grande section	0.58
Pratiques éducatives de stimulation	0.16
Pratiques éducatives d'autonomie	0.78
Pratiques éducatives de coopération	0.99
Pratiques éducatives d'adaptation à la vie familiale et scolaire	0.87
Rencontres entre le parent et l'enseignant	0.02*
Actions du parent vers l'enseignant	0.39

* P < 0.05 : test est significatif

Tableau 16 : Valeurs de p des composantes de l'AEP et le sexe de l'enfant

Les résultats montrent des liens significatifs uniquement entre les pratiques de rencontre des pères avec l'enseignant et le sexe de l'enfant (p=0.02). Nous avons construit des barres d'erreurs pour mieux visualiser ces différences.



Graphique 9 : Barres d'erreur entre les pratiques de rencontre des pères avec l'enseignant et le sexe de l'enfant

Les graphiques montrent que les pères ayant des filles ont une fréquence plus élevée de rencontre avec l'enseignant que ceux ayant des garçons.

Ces résultats méritent une attention particulièrement dans la partie discussion en chapitre 4, car ils vont à l'encontre de ce que nous attendons par rapport aux hypothèses posées.

3.3.1.2. AEM et sexe de l'enfant

Des analyses d'anova entre le sexe de l'enfant et l'AEM ont été réalisées (Annexe 17) et les principaux résultats sont présentés dans le tableau 17, suivi d'une synthèse.

Composantes de l'accompagnement éducatif	Valeurs de p
Importance du respect des règles	0.53
Importance du dialogue avec l'enfant en famille	0.64
Prise en compte de la personne de l'enfant	0.73
Intervention et aptitude axées sur la stimulation	0.66
Intervention et aptitude axées sur l'autonomie	0.84
Intervention et aptitude axées sur la coopération	0.35
Intervention et aptitude axées sur la sensibilité	0.32
Intervention et aptitude axées sur l'accommodation	0.53
Importance accordée à la scolarité	0.73
degré d'accord avec les objectifs de la grande section	0.18
Pratiques éducatives de stimulation	0.57
Pratiques éducatives d'autonomie	0.63
Pratiques éducatives de coopération	0.72
Pratiques éducatives d'adaptation à la vie familiale et scolaire	0.27
Rencontres entre le parent et l'enseignant	0.20
Actions du parent vers l'enseignant	0.29

Tableau 17 : Valeurs de p des composantes de l'AEM et le sexe de l'enfant

Les analyses de variances sont statistiquement non significatives ? car les valeurs de p sont supérieures à 0.05. Ainsi, nous pouvons conclure que l'accompagnement éducatif maternel ne varie pas en fonction du sexe de l'enfant.

Ces résultats sont contradictoires de ce que nous attendons en fonction des hypothèses qui sont rattachées. Nous y reviendrons dans la partie discussion en chapitre 4.

3.3.2. Rang de l'enfant en grande section

Cette partie se centre sur des analyses entre l'AEP et le rang de l'enfant de grande section, puis entre l'AEM et le rang de l'enfant concerné.

3.3.2.1. AEP et rang de l'enfant

Des analyses d'anova entre l'AEP et le rang de l'enfant ont été effectuées (Annexe 18) et les principaux résultats sont exposés ci-dessous dans le tableau 18, suivi d'une synthèse.

Composantes de l'accompagnement éducatif	Valeurs de p
Importance du respect des règles	0.30
Importance du dialogue avec l'enfant en famille	0.68
Prise en compte de la personne de l'enfant	0.97
Intervention et aptitude axées sur la stimulation	0.07
Intervention et aptitude axées sur l'autonomie	0.22
Intervention et aptitude axées sur la coopération	0.78
Intervention et aptitude axées sur la sensibilité	0.69
Intervention et aptitude axées sur l'accommodation	0.54
Importance accordée à la scolarité	0.14
degré d'accord avec les objectifs de la grande section	0.92
Pratiques éducatives de stimulation	0.11
Pratiques éducatives d'autonomie	0.35
Pratiques éducatives de coopération	0.57
Pratiques éducatives d'adaptation à la vie familiale et scolaire	0.81
Rencontres entre le parent et l'enseignant	0.75
Actions du parent vers l'enseignant	0.61

Tableau 18 : Valeurs de p des composantes de l'AEP et le rang de l'enfant

Les analyses de variance ne sont pas significatives car les valeurs de p sont toutes supérieures à 0.05. Ainsi, nous pouvons affirmer qu'il n'y a pas de lien entre les rangs des enfants de grande section et l'accompagnement éducatif paternel. Ces résultats sont contradictoires de ce que nous attendons en fonction des hypothèses qui sont rattachées. Nous y reviendrons dans la partie discussion en chapitre 4.

3.3.2.2. AEM et rang de l'enfant

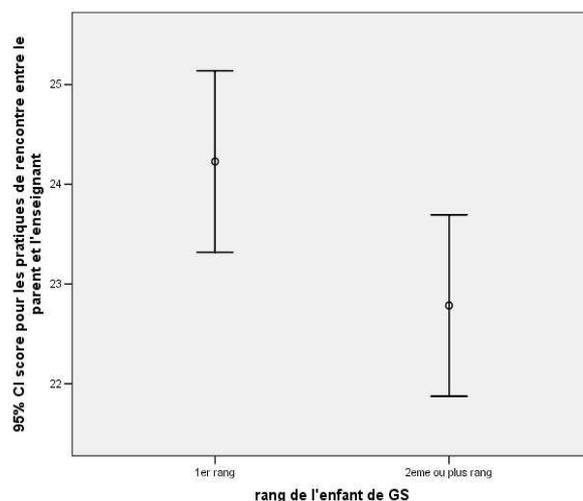
Des analyses d'anova entre l'AEM et le rang de l'enfant ont été effectuées (Annexe 19) et les principaux résultats sont exposés ci-dessous dans le tableau 19, suivi d'une synthèse.

Composantes de l'accompagnement éducatif	Valeurs de p
Importance du respect des règles	0.78
Importance du dialogue avec l'enfant en famille	0.97
Prise en compte de la personne de l'enfant	0.12
Intervention et aptitude axées sur la stimulation	0.46
Intervention et aptitude axées sur l'autonomie	0.82
Intervention et aptitude axées sur la coopération	0.92
Intervention et aptitude axées sur la sensibilité	0.34
Intervention et aptitude axées sur l'accommodation	0.77
Importance accordée à la scolarité	0.42
degré d'accord avec les objectifs de la grande section	0.12
Pratiques éducatives de stimulation	0.56
Pratiques éducatives d'autonomie	0.60
Pratiques éducatives de coopération	0.60
Pratiques éducatives d'adaptation à la vie familiale et scolaire	0.81
Rencontres entre le parent et l'enseignant	0.03*
Actions du parent vers l'enseignant	0.83

* P < 0.05 : test est significatif

Tableau 19 : Valeurs de p des composantes de l'AEM et le rang de l'enfant

Les résultats montrent des liens significatifs entre les pratiques de rencontre des mères avec l'enseignant et le rang de l'enfant (p=0.03). Nous avons construit des barres d'erreurs qui permettent de mieux voir ces différences.



Graphique 10 : Barres d'erreur entre les pratiques de rencontre des mères avec l'enseignant et le rang de l'enfant

Le graphique permet de constater que si l'enfant est de premier rang, alors les mères mettent en place plus de pratiques de rencontre avec l'enseignant. Ces résultats vont partiellement à l'encontre de ce que nous attendons par rapport aux hypothèses posées. Nous tenterons d'apporter des éléments de réponse dans la partie discussion en chapitre 4.

3.3.3. Nombre d'enfants dans la fratrie

Cette partie se centre sur des analyses entre l'AEP et le nombre d'enfants dans la fratrie, puis entre l'AEM et le nombre d'enfants dans la fratrie.

3.3.3.1. AEP et nombre d'enfants dans la fratrie

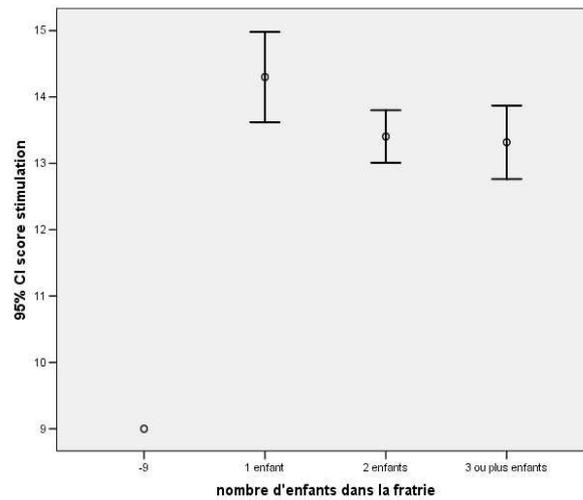
Des analyses d'anova entre l'AEP et le nombre d'enfants dans la fratrie ont été réalisées (Annexe 20) et les principaux résultats sont présentés dans le tableau 20, suivi d'une synthèse.

Composantes de l'accompagnement éducatif	Valeurs de p
Importance du respect des règles	0.41
Importance du dialogue avec l'enfant en famille	0.43
Prise en compte de la personne de l'enfant	0.79
Intervention et aptitude axées sur la stimulation	0.00*
Intervention et aptitude axées sur l'autonomie	0.07
Intervention et aptitude axées sur la coopération	0.37
Intervention et aptitude axées sur la sensibilité	0.03*
Intervention et aptitude axées sur l'accommodation	0.13
Importance accordée à la scolarité	0.28
degré d'accord avec les objectifs de la grande section	0.06
Pratiques éducatives de stimulation	0.25
Pratiques éducatives d'autonomie	0.46
Pratiques éducatives de coopération	0.44
Pratiques éducatives d'adaptation à la vie familiale et scolaire	0.91
Rencontres entre le parent et l'enseignant	0.35
Actions du parent vers l'enseignant	0.17

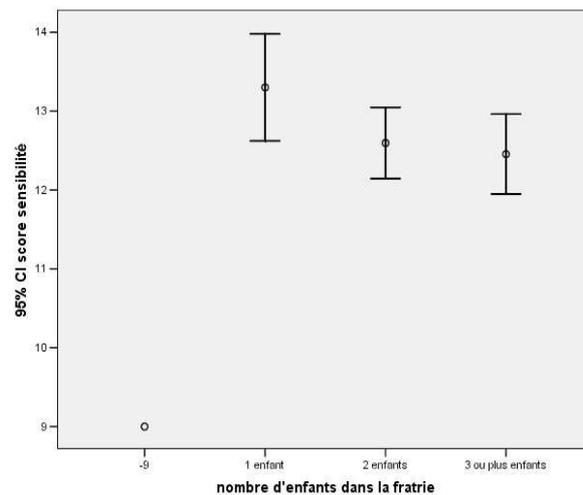
* P < 0.05 : test est significatif

**Tableau 20 : Valeurs de p des composantes de l'AEP
et le nombre d'enfants dans la fratrie**

Il existe des liens statistiquement significatifs entre les interventions éducatives et les aptitudes à développer par les pères rattachées à la stimulation et à la sensibilité de l'enfant avec le nombre d'enfants dans la fratrie ($p=0.00$) et ($p=0.03$) respectivement. Les graphiques 11 et 12 permettent de visualiser les différences dans les barres d'erreurs.



Graphique 11 : Barres d'erreur entre les interventions éducatives et les aptitudes à développer par les pères rattachées à la stimulation de l'enfant et le nombre d'enfants dans la fratrie



Graphique 12 : Barres d'erreur entre les interventions éducatives et les aptitudes à développer par les pères rattachées à la sensibilité de l'enfant et le nombre d'enfants dans la fratrie

Ainsi, les pères ayant un seul enfant disent accorder plus d'importance à des interventions éducatives et des aptitudes à développer chez l'enfant rattachées à sa stimulation et à sa sensibilité. Ces résultats sont partiellement de ce que nous attendons en fonction des hypothèses qui sont rattachées. Nous y reviendrons dans la partie discussion dans le chapitre 4.

3.3.3.2. AEM et nombre d'enfants dans la fratrie

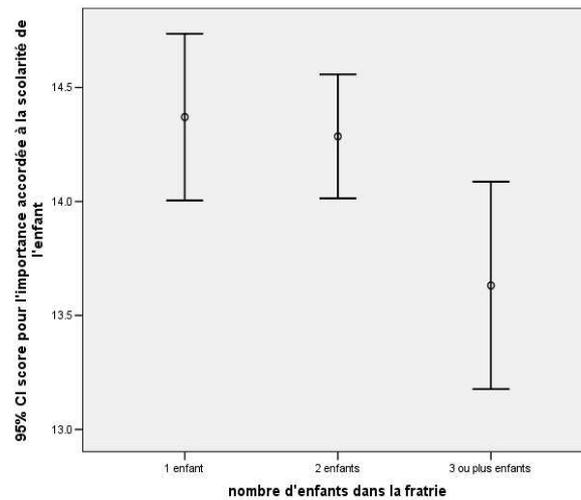
Des analyses d'anova entre l'AEM et le nombre d'enfants dans la fratrie ont été réalisées (Annexe 21) et les principaux résultats sont présentés dans le tableau 21, suivi d'une synthèse.

Composantes de l'accompagnement éducatif	Valeurs de p
Importance du respect des règles	0.08
Importance du dialogue avec l'enfant en famille	0.36
Prise en compte de la personne de l'enfant	0.54
Intervention et aptitude axées sur la stimulation	0.23
Intervention et aptitude axées sur l'autonomie	0.08
Intervention et aptitude axées sur la coopération	0.25
Intervention et aptitude axées sur la sensibilité	0.54
Intervention et aptitude axées sur l'accommodation	0.21
Importance accordée à la scolarité	0.01*
degré d'accord avec les objectifs de la grande section	0.92
Pratiques éducatives de stimulation	0.03*
Pratiques éducatives d'autonomie	0.38
Pratiques éducatives de coopération	0.31
Pratiques éducatives d'adaptation à la vie familiale et scolaire	0.87
Rencontres entre le parent et l'enseignant	0.82
Actions du parent vers l'enseignant	0.61

* $P < 0.05$: test est significatif

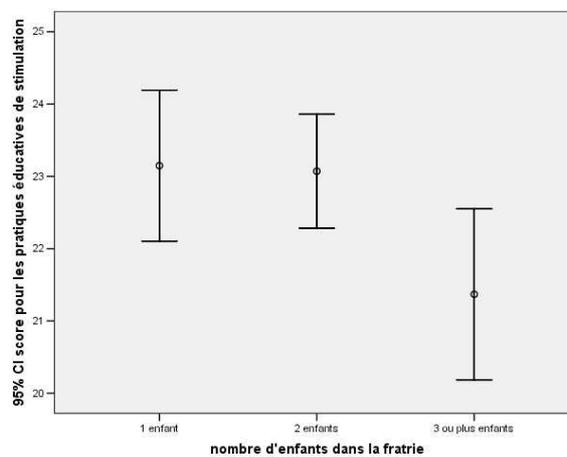
**Tableau 21 : Valeurs de p des composantes de l'AEM
et le nombre d'enfants dans la fratrie**

Les anovas pour l'importance accordée par les mères à la scolarité de l'enfant en fonction du nombre d'enfants dans la fratrie ($p=0.01$) et pour pratiques éducatives de stimulation des mères en fonction du nombre d'enfants dans la fratrie ($p=0.03$) sont statistiquement significatifs. Ainsi, nous pouvons dire que le degré d'importance que les mères accordent à la scolarité de leur enfant ainsi que les pratiques éducatives maternelles de stimulation varient selon le nombre d'enfants dans la fratrie. Nous avons construit des barres d'erreurs pour mieux visualiser des différences.



Graphique 13 : Barres d'erreur entre l'importance accordée par les mères à la scolarité de l'enfant et le nombre d'enfants dans la fratrie

Le graphique 13 permet de constater que les mères ayant un enfant accordent plus d'importance à la scolarité de leur progéniture que les autres mères qui ont deux ou plus d'enfants.



Graphique 14 : Barres d'erreur entre pratiques éducatives maternelles de stimulation et le nombre d'enfants dans la fratrie

Le graphique 14 permet de constater que plus les mères ont d'enfant, moins elles mettent en place des pratiques éducatives de stimulation. Ces résultats vont partiellement à l'encontre des hypothèses qui sont rattachées. Nous y reviendrons dans la partie discussion en chapitre 4.

4. Synthèse des principaux résultats

Avant de procéder à une discussion centrée sur les analyses des résultats du volet 1 de notre étude, il nous a semblé intéressant de présenter une synthèse complète des résultats obtenus. Le tableau 22 récapitule ceux concernant les comparaisons entre les pères et les mères à propos de l'accompagnement éducatif parental.

Dimensions de l'AE	Indicateurs de l'AE	Composantes de l'AE	Comparaison pères/mères
Représentations et attentes parentales	Objectifs éducatifs	Importance du respect des règles	Pas de différence
		Importance du dialogue avec l'enfant en famille	Pas de différence
		Prise en compte de la personne de l'enfant	Pas de différence
	Interventions éducatives et aptitudes à développer chez l'enfant	Stimulation	Pas de différence
		Autonomie	Pas de différence
		Coopération	Pas de différence
		Sensibilité	Pas de différence
		Accommodation	Pas de différence
	Représentation de l'école et de la scolarité	Importance de l'école	Pas de différence
		Accord avec les objectifs de la grande section	Pas de différence
Pratiques éducatives déclarées	Actions parentales à la maison	Stimulation	Pas de différence
		Autonomie	Pas de différence
		Coopération	Pas de différence
		Adaptation à la vie familiale et scolaire	Pas de différence
	Communication parent/enseignant	Lieux/moments/médias de rencontres	Pas de différence
		Actions du parent vers l'enseignant	Pas de différence

Tableau 22 : Récapitulatif des différences entre l'AEP et l'AEM

Le tableau 23 présente un résumé des résultats centrés sur les liens entre les niveaux d'études des pères et l'AEP ainsi qu'entre les niveaux d'études des mères et l'AEM.

Dimensions de l'AE	Indicateurs de l'AE	Composantes de l'AE	Niveau d'études	
			Pères	Mères
Représentations et attentes parentales	Objectifs éducatifs	Importance du respect des règles	Pas de différence	Pas de différence
		Importance du dialogue avec l'enfant en famille	Pas de différence	Pas de différence
		Prise en compte de la personne de l'enfant	Pas de différence	Pas de différence
	Interventions éducatives et aptitudes à développer chez l'enfant	Stimulation	Pas de différence	Mères ayant un niveau d'études moyen accordent plus d'importance à la stimulation
		Autonomie	Pas de différence	Pas de différence
		Coopération	Pas de différence	Pas de différence
		Sensibilité	Pas de différence	Mères ayant un niveau d'études moyen accordent plus d'importance à la sensibilité
	Accommodation	Pères ayant un niveau d'études moyen accordent plus d'importance à l'accommodation	Pas de différence	
	Représentation de l'école et de la scolarité	Importance de l'école	Pas de différence	Pas de différence
		Accord avec les objectifs de la grande section	Pères ayant un niveau d'études faible sont plus en accord avec les objectifs de la grande section	Mères ayant un niveau d'études faible sont plus en accord avec les objectifs de la grande section
Pratiques éducatives déclarées	Actions parentales à la maison	Stimulation	Pas de différence	Mères ayant un niveau d'études élevé, s'engagent davantage dans des pratiques éducatives de stimulation
		Autonomie	Pas de différence	Mères ayant un niveau d'études élevé, s'engagent davantage dans des pratiques éducatives d'autonomie
		Coopération	Pas de différence	Pas de différence
		Adaptation à la vie familiale et scolaire	Pas de différence	Pas de différence
	Communication parent/enseignant	Lieux/moments/médias de rencontres	Pères ayant niveau d'études moyen ont une fréquence de rencontre plus élevée avec l'enseignant	Pas de différence
		Actions du parent vers l'enseignant	Pas de différence	Pas de différence

Tableau 23 : Récapitulatif des différences entre l'AEP et l'AEM en fonction des niveaux d'études des parents

Le tableau 24 montre une synthèse des résultats obtenus lors des analyses des données sur les liens entre les catégories socioprofessionnelles des pères et l'AEP ainsi qu'entre les catégories socioprofessionnelles des mères et l'AEM.

Dimensions de l'AE	Indicateurs de l'AE	Composantes de l'AE	CSP	
			Pères	Mères
Représentations et attentes parentales	Objectifs éducatifs	Importance du respect des règles	Pas de différence	Pas de différence
		Importance du dialogue avec l'enfant en famille	Pas de différence	Pas de différence
		Prise en compte de la personne de l'enfant	Pas de différence	Pas de différence
	Interventions éducatives et aptitudes à développer chez l'enfant	Stimulation	Pas de différence	Pas de différence
		Autonomie	Pas de différence	Pas de différence
		Coopération	Pas de différence	Pas de différence
		Sensibilité	Pas de différence	Pas de différence
		Accommodation	Pas de différence	Pas de différence
	Représentation de l'école et de la scolarité	Importance de l'école	Pas de différence	Pas de différence
		Accord avec les objectifs de la grande section	Pas de différence	Pas de différence
	Pratiques éducatives déclarées	Actions parentales à la maison	Stimulation	Pas de différence
Autonomie			Pas de différence	Pas de différence
Coopération			Pas de différence	Pas de différence
Adaptation à la vie familiale et scolaire			Pas de différence	Pas de différence
Communication parent/enseignant		Lieux/moments/médias de rencontres	Pas de différence	Pas de différence
		Actions du parent vers l'enseignant	Pas de différence	Pas de différence

Tableau 24 : Récapitulatif des différences entre l'AEP et l'AEM en fonction des CSP des parents

Le tableau 25 montre une synthèse des résultats obtenus lors des analyses des données sur les liens entre l'AEP et l'AEM en fonction du sexe de l'enfant de grande section.

Dimensions de l'AE	Indicateurs de l'AE	Composantes de l'AE	Sexe de l'enfant de GS	
			Pères	Mères
Représentations et attentes parentales	Objectifs éducatifs	Importance du respect des règles	Pas de différence	Pas de différence
		Importance du dialogue avec l'enfant en famille	Pas de différence	Pas de différence
		Prise en compte de la personne de l'enfant	Pas de différence	Pas de différence
	Interventions éducatives et aptitudes à développer chez l'enfant	Stimulation	Pas de différence	Pas de différence
		Autonomie	Pas de différence	Pas de différence
		Coopération	Pas de différence	Pas de différence
		Sensibilité	Pas de différence	Pas de différence
		Accommodation	Pas de différence	Pas de différence
	Représentation de l'école et de la scolarité	Importance de l'école	Pas de différence	Pas de différence
		Accord avec les objectifs de la grande section	Pas de différence	Pas de différence
Pratiques éducatives déclarées	Actions parentales à la maison	Stimulation	Pas de différence	Pas de différence
		Autonomie	Pas de différence	Pas de différence
		Coopération	Pas de différence	Pas de différence
		Adaptation à la vie familiale et scolaire	Pas de différence	Pas de différence
	Communication parent/enseignant	Lieux/moments/médias de rencontres	Pères ayant des filles ont une fréquence plus élevée de rencontre avec l'enseignant	Pas de différence
		Actions du parent vers l'enseignant	Pas de différence	Pas de différence

Tableau 25 : Récapitulatif des différences entre l'AEP et l'AEM en fonction du sexe de l'enfant de grande section

Le tableau 26 montre une synthèse des résultats obtenus lors des analyses des données sur les liens entre l'AEP et l'AEM en fonction du rang de l'enfant de grande section.

Dimensions de l'AE	Indicateurs de l'AE	Composantes de l'AE	Rang de l'enfant de GS	
			Pères	Mères
Représentations et attentes parentales	Objectifs éducatifs	Importance du respect des règles	Pas de différence	Pas de différence
		Importance du dialogue avec l'enfant en famille	Pas de différence	Pas de différence
		Prise en compte de la personne de l'enfant	Pas de différence	Pas de différence
	Interventions éducatives et aptitudes à développer chez l'enfant	Stimulation	Pas de différence	Pas de différence
		Autonomie	Pas de différence	Pas de différence
		Coopération	Pas de différence	Pas de différence
		Sensibilité	Pas de différence	Pas de différence
		Accommodation	Pas de différence	Pas de différence
	Représentation de l'école et de la scolarité	Importance de l'école	Pas de différence	Pas de différence
		Accord avec les objectifs de la grande section	Pas de différence	Pas de différence
	Pratiques éducatives déclarées	Actions parentales à la maison	Stimulation	Pas de différence
Autonomie			Pas de différence	Pas de différence
Coopération			Pas de différence	Pas de différence
Adaptation à la vie familiale et scolaire			Pas de différence	Pas de différence
Communication parent/enseignant		Lieux/moments/médias de rencontres	Pas de différence	Mères ont une fréquence plus élevée de rencontre avec l'enseignant, si l'enfant est de premier rang
		Actions du parent vers l'enseignant	Pas de différence	Pas de différence

Tableau 26 : Récapitulatif des différences entre l'AEP et l'AEM en fonction du rang de l'enfant de grande section

Le tableau 27 présente un résumé des résultats des analyses des données sur les liens entre l'AEP et l'AEM en fonction du nombre d'enfants dans la fratrie.

Dimensions de l'AE	Indicateurs de l'AE	Composantes de l'AE	Nombre d'enfants dans la fratrie	
			Pères	Mères
Représentations et attentes parentales	Objectifs éducatifs	Importance du respect des règles	Pas de différence	Pas de différence
		Importance du dialogue avec l'enfant en famille	Pas de différence	Pas de différence
		Prise en compte de la personne de l'enfant	Pas de différence	Pas de différence
	Interventions éducatives et aptitudes à développer chez l'enfant	Stimulation	Pères ayant un seul enfant accordent plus d'importance à des interventions de stimulation	Pas de différence
		Autonomie	Pas de différence	Pas de différence
		Coopération	Pas de différence	Pas de différence
		Sensibilité	Pères ayant un seul enfant accordent plus d'importance à des interventions de sensibilité	Pas de différence
	Accommodation	Pas de différence	Pas de différence	
	Représentation de l'école et de la scolarité	Importance de l'école	Pas de différence	Mères ayant un seul enfant accordent plus d'importance à la scolarité
		Accord avec les objectifs de la grande section	Pas de différence	Pas de différence
Pratiques éducatives déclarées	Actions parentales à la maison	Stimulation	Pas de différence	Mères ayant un seul enfant, mettent en place plus de pratiques éducatives de stimulation
		Autonomie	Pas de différence	Pas de différence
		Coopération	Pas de différence	Pas de différence
		Adaptation à la vie familiale et scolaire	Pas de différence	Pas de différence
	Communication parent/enseignant	Lieux/moments/médias de rencontres	Pas de différence	Pas de différence
		Actions du parent vers l'enseignant	Pas de différence	Pas de différence

Tableau 27 : Récapitulatif des différences entre l'AEP et l'AEM en fonction du nombre d'enfants dans la fratrie

CHAPITRE 4 : DISCUSSION SUR LES ANALYSES DES RESULTATS DU VOLET 1

Ce chapitre présente une discussion par rapport aux analyses des résultats du volet 1. Ainsi, la première partie permet de faire le lien entre les résultats obtenus, les hypothèses générales et opérationnelles posées ainsi que les études précédentes pour comprendre les différences et les similitudes constatées dans notre population d'étude en fonction des variables individuelles et celles rattachées à la situation socioéconomique de la famille. De plus, étant donné que nombreuses de nos hypothèses opérationnelles n'ont été que partiellement validées, des explications s'imposent.

Par la suite, des limites du volet 1 de cette étude sont exposées. Elle est, certes intéressante et importante car elle offre des nouvelles perspectives, mais des lacunes sont constatées et elles méritent une attention particulière pour pouvoir y remédier à l'avenir. Nous terminerons ce chapitre en présentant les retombées pour des interventions parentales futures.

1. Différences et similitudes entre les pères et les mères

Cette partie s'accorde à apporter des éléments de réponses aux différences et aux similitudes constatées dans les résultats du volet 1 de notre étude concernant les pratiques éducatives déclarées et des représentations et des attentes parentales par rapport à ceux déjà obtenus.

1.1. Accompagnement éducatif et caractéristiques individuelles

Si nous nous référons à des études antérieures concernant l'implication parentale dans l'éducation scolaire et socio-affective du jeune enfant, nous constatons que les mères ont tendance à s'investir davantage que les pères auprès de l'enfant. Plus précisément, de nombreuses études ont conclu que le champ d'intervention des mères concerne non seulement les actes du quotidien envers l'enfant ((Bergonnier-Dupuy, 2005, Pourtois & Desmet, 1989 ; Dublet & Martucelli, 1996), mais aussi en direction de l'école (Charlot & Rochex, 1996 ; Deslandes & Bertrand, 2003), tandis que celui des pères se distingue par son caractère ponctuel et sous certaines formes (Lecamus, 1995 ; Labrell, 1996). De plus, l'existence de différences dans l'investissement paternel et maternel en fonction du sexe de l'enfant a déjà été confirmé par des chercheurs (Vouillot, 1986 ; Mosconi, 2004 ; Gouyon & Guérin, 2006).

Cependant, nos résultats vont à l'encontre des hypothèses formulées et des études réalisées dans ce domaine. Ils montrent que l'accompagnement éducatif parental ne semble pas être affecté ni par le sexe du parent, ni par celui de l'enfant. Ainsi, il n'y a pas de différence entre les actions mises en place à la maison par les pères et les mères, de même que la densité de dialogue entre le parent et l'enseignant, quelque soit le sexe du parent, ne varie pas.

Néanmoins, si l'enfant est une fille, alors le père a tendance à rencontrer l'enseignant de façon plus fréquente, voire à utiliser davantage de dispositifs verbaux et non-verbaux dans l'école. Cette conduite démontre l'intérêt paternel à s'impliquer dans le parcours scolaire de sa fille car il s'informe de ce qui se passe à l'école en utilisant les différents moyens à sa disposition. Ce résultat peut, toutefois, être interprété par le fait que les pères veulent maintenir leur position d'autorité dans la famille et dans la construction de l'identité sexuée chez l'enfant, principalement si ce dernier est de sexe féminin. Nous pouvons nous baser sur les recherches dans la construction de l'image de soi et dans la valorisation de certaines conduites stéréotypées des rôles attribués aux hommes et aux femmes chez l'enfant dès son jeune âge pour expliquer ce résultat. Cependant, d'autres études dans ce sens doivent être réalisées pour confirmer nos propos.

De manière générale, nos résultats vont penser à ceux obtenus dans l'étude de Bernard-Peyron & Allès-Jardel (2002). Pour rappel, ces auteurs ne relèvent pas de différences significatives entre les pratiques éducatives paternelles et maternelles en fonction du sexe du jeune enfant. Ainsi, nous pouvons nous questionner sur le fait que les parents ont des représentations et des attentes envers leurs enfants qui ont évolué ? Ou encore, nous pouvons nous demander si les parents ont surmonté les stéréotypes liés à la masculinité et à la féminité dans l'éducation de leur jeune enfant, mais ce n'est qu'au fur à mesure que l'enfant grandit que les parents les inculquent les différences liées au genre. Ainsi, d'autres études s'avèrent être nécessaires pour apporter des éclairages à ce sujet.

Par ailleurs, il est important de préciser que notre étude apporte des éléments nouveaux en ce qui concerne le rang de l'enfant concerné et le nombre d'enfants dans la fratrie par rapport à l'AEP et l'AEM. Pour le rang du jeune enfant, les résultats de la présente étude ne démontrent aucune différence entre les pères et les mères, sauf que les mères ont une fréquence plus élevée de rencontre avec l'enseignant, si l'enfant est de premier rang. Ces résultats vont à l'encontre de ceux des études préexistantes qui affirment que les parents manifestent un surcroît de contrôle pour les aînés avec un relâchement des exigences à l'égard des derniers-nés (Sulloway, 1999) et que l'aîné agit comme une figure d'attachement relais

pour le cadet car il y a une relation de proximité et d'exploration qui s'établit entre eux (Pinet-Jacquemin, Zaouche-Gaudron & Troupel-Cremel, 2009).

Nos résultats amènent à conclure que les parents des jeunes enfants ne se soucient pas du rang de leur enfant en ce qui concerne l'éducation qu'ils doivent leur apporter. Cependant, nous pouvons souligner le fait que les études antérieures ont été menées principalement auprès de la population des adolescents, nous pouvons nous demander si ce n'est qu'au fur et à mesure que l'enfant grandit que le parent développe une conception plus spécifique de son rôle et conceptualise sa position auprès de son enfant. Ainsi, les prochaines études dans ce domaine devraient prendre en compte l'âge de l'enfant et mettre davantage l'emphase sur les représentations ainsi que les pratiques éducatives que les parents valorisent à cette période spécifique de la vie de l'enfant.

En outre, comme le prétendaient Dauber & Epstein (1993), nous confirmons que les parents ont tendance à s'intéresser davantage au parcours scolaire de l'enfant, s'ils ont un seul enfant. En effet, les pères ont davantage des actions centrées sur la stimulation et sur la sensibilité, tandis que les mères accordent plus d'importance à sa scolarité et ont des pratiques éducatives de stimulation si elles ont un seul enfant. Les études antérieures confirment un assouplissement des pratiques éducatives avec les derniers-nés, plus particulièrement chez les adolescents (Kellerhals, Montandon, Gabarel, McCluskey, Osiek & Sardi, 1991 ; Féchant & De Léonardis, 2006).

Donc, nos résultats ne vont pas totalement à l'encontre des études précédentes. Nous pouvons supposer qu'un lien spécial se tisse entre le parent et son enfant quand ce dernier est enfant unique. Le parent est conscient que son enfant est moins confronté aux pairs et il n'a pas de frères ou de sœurs pour des activités dyadiques à l'inverse des enfants de fratrie plurielle. De ce fait, ils vont valoriser des actions qui favorisent sa stimulation, car l'objectif serait de lui procurer un partenaire avec qui il peut jouer et qui lui permet de se développer.

Par ailleurs, le fait que les pères accordent plus d'importance à des interventions et des aptitudes liées à la sensibilité chez le jeune enfant démontrent un intérêt paternel pour aider son enfant à s'affirmer en tant qu'individu. De plus, le fait que les mères témoignent un niveau d'intérêt élevé à la scolarité de son enfant dès son jeune âge, peut être traduit par le fait qu'elles doivent s'occuper d'un seul enfant et ont, par conséquent, plus de temps à lui consacrer.

Tout en restant prudent quant à la généralisation des résultats obtenus à partir d'un échantillon restreint, il ressort que le rang de l'enfant concerné et le nombre d'enfants dans la fratrie sont deux variables qui doivent être considérées séparément. En effet, comme l'ont

souligné Pinet-Jacquemin, Zaouche-Gaudron & Troupel-Cremel (2009), la fratrie se compose d'un faisceau de relations, elles-mêmes incluses dans la toile des relations familiales, toutes tributaires des caractéristiques personnelles de chaque membre de la famille. Ces variables façonnent chaque individu et sa relation avec autrui, rendant complexe l'étude des liens familiaux dans leur ensemble. Pour conclure, la présente étude permet de mieux comprendre les effets des facteurs qui sont liés entre eux. Néanmoins, elle contient certaines limites qui méritent d'être relatées.

Ainsi, les résultats de notre étude permettent de s'interroger sur le modèle de Paquette (2005) qui mentionne que la mère procure principalement l'affection et les soins de base, alors que le père représente l'image de la discipline et de l'autorité. Nous pouvons nous demander si l'omniprésence de la mère dans les apprentissages du savoir-vivre a évolué avec le temps. Nous pouvons aussi nous interroger sur le fait que les pères ne se démarquent plus par leurs interventions ponctuelles ou à des moments « clés » dans le développement du jeune enfant.

1.2. Vers une redistribution des rôles parentaux ?

Par rapport aux résultats obtenus et en fonction de ceux des recherches antérieures, nous pouvons prétendre que nos résultats laissent présager une tendance à une redistribution des rôles d'encadrement dans le couple, comme l'avaient déjà constaté Akkari & Changkakoti (2009) dans leur méta analyse. En effet, quelque soit l'origine culturelle des parents, le suivi éducatif de l'enfant à la maison ainsi que leurs interventions dans l'école les oriente vers un partage parental de l'éducation de leur enfant où le père s'implique autant que la mère.

Par ailleurs, nous pouvons aussi expliquer nos résultats par le fait que les pères sont là pour soutenir et officialiser les décisions de leur conjointe quand il s'agit de la socialisation et de la scolarisation de leur enfant. Ainsi, les femmes de notre échantillon peuvent être considérées comme celles qui sollicitent instantanément la présence de leur conjoint pour les soutenir dans l'accompagnement éducatif de leur jeune enfant. Du coup, la présence paternelle prend la forme d'un plébiscite, étant donné que qu'elles refusent d'endosser seules la responsabilité de l'éducation de leur enfant (Blöss & Odena, 2005). Par conséquent, les pères adhèrent aux mêmes représentations et pratiques éducatives que leurs conjointes, ce qui expliquerait pourquoi nous ne constatons pas de différences non plus entre les objectifs éducatifs paternels et maternels.

Donc, pour conclure, nos résultats semblent aller vers une homogénéisation des objectifs, des représentations et de pratiques éducatives parentales auprès du jeune enfant. Nous pouvons envisager la nouvelle perspective proposée par certains chercheurs, notamment

Grolnick & Slowiaczek (1994), qui ont suggéré que le père a tendance à s'impliquer davantage auprès de l'enfant, s'il ressent que sa conjointe l'est aussi et le laisse s'en charger. Donc, ce serait le niveau de l'investissement maternel qui affecterait celui du père dans l'éducation socio-affective et scolaire du jeune enfant.

En même temps, nos résultats prétendent à une complémentarité entre les rôles paternel et maternel. Comme le laissait entendre Lecamus (1995), il faut que les parents se complètent dans leur façon de penser et d'éduquer, de même que dans leur manière d'agir avec son enfant et aussi envers l'institution scolaire, d'où l'importance d'avoir des objectifs éducatifs ainsi que des représentations de la l'école et de la scolarité de l'enfant qui soient sur la même lignée. Ainsi, des études ultérieures devront considérer l'implication paternelle et celle de la mère séparément dans l'accompagnement éducatif du jeune enfant pour arriver à déterminer les domaines spécifiques d'investissement de chaque parent. En d'autres termes, il faudrait établir des composantes de l'AEP et l'AEM différentes et celles en fonction de leur domaine d'implication auprès de leur jeune enfant.

1.3. Accompagnement éducatif et caractéristiques socioéconomiques

Concernant l'influence du niveau d'études et de la catégorie socioprofessionnelle du parent sur l'éducation à la socialisation et la scolarisation de l'enfant, de nombreuses études précédentes soutiennent que plus la scolarité et le métier du parent se situent en haut de l'hierarchie, plus l'adulte s'intéresse au parcours scolaire et plus il est apte à dialoguer avec l'enseignant. De même, le parent valorise davantage les capacités socio-affectives dans le développement de l'enfant.

Cependant, par rapport à nos résultats, nous pouvons nous permettre de prétendre qu'un nouvel éclairage est apporté en ce qui concerne les effets du niveau d'études et de la catégorie socioprofessionnelle du parent sur l'accompagnement éducatif. Comme le laissaient entendre Kohl, Lengua, McMahon & Col., (2000), ces deux indicateurs socio-économiques devraient être utilisés séparément pour mieux déterminer leur impact. Ainsi, notre étude démontre que, contrairement à la catégorie socioprofessionnelle du parent, son niveau d'études affecte sa manière d'agir envers l'enfant sur le plan socio-affectif et scolaire ainsi que dans la communication que le parent entretient avec l'enseignant.

Notre étude montre que les mères ayant un niveau d'études moyen ont des actions liées à la stimulation et la sensibilité, tandis que les pères ayant un niveau d'études moyen, ont des actions éducatives spécifiques rattachées à l'accommodation de l'enfant. Ceux ayant un niveau d'études élevé s'engagent davantage dans des pratiques éducatives de stimulation et

d'autonomie. Ces données coordonnent avec ceux déjà obtenus (Tazouti, 2003 ; Tazouti, Flieller & Vrignaud, 2005 ; Bergonnier-Dupuy, 2005) et le fait que les parents qui ont des attentes généralement axées sur la scolarité ou sur la sociabilité de l'enfant vont privilégier des conduites jugées essentielles pour valoriser ses aptitudes scolaires ou son développement socio-affectif (Claes & Comeau, 1996 ; Petrovic, 2004). De plus, nous pouvons constater que les parents ayant un niveau d'études moyen semblent être ceux qui valorisent davantage les pratiques éducatives souples, tandis que ceux ayant un niveau d'études faible ont des actions rigides (Lautrey, 1980 ; Allès-Jardel, Métral & Scopellitti, 2000).

Par ailleurs, les pères et les mères de notre population d'études ayant un niveau d'études faible sont plus en accord avec les objectifs de la grande section. Ces données sont en accord avec ceux déjà obtenus et qui ont affirmé que les mères moins scolarisées, collaborent davantage avec l'enseignant (Jacques & Deslandes, 2004). De plus, nous pouvons expliquer ces résultats par le fait que ces parents ne sont pas familiers avec les cours d'enseignement et ont du mal à accompagner scolairement leur enfant comme l'ont déjà démontré des chercheurs (Claes & Comeau, 1996 ; Cunha, 1998 ; Bergonnier-Dupuy, 2005 ; Delois, Deslandes, Rousseau & Nadeau, 2008). Par conséquence, ils s'adhèrent aux objectifs fixés par l'école en pensant que ce serait bénéfique pour la réussite scolaire future de leur enfant et pour éviter de se sentir impuissants face à l'enfant ainsi qu'à l'école.

Enfin, contrairement à des études précédentes qui confirmaient que les parents ayant un niveau d'études élevé, discutent plus facilement avec l'enseignant (Zill, 1999 ; Kohl, Lengua, McMahon & Col., 2000 ; Hill, 2002), les pères de notre population ayant un niveau d'études moyen ont une fréquence de rencontre plus élevée avec l'enseignant. Nous restons vigilantes quant à l'interprétation de ces résultats, car d'autres recherches dans ce domaine doivent être menées pour pouvoir émettre des conclusions et des interprétations incontestables.

En outre, le fait que la catégorie socioprofessionnelle n'influence pas l'accompagnement éducatif des parents de notre échantillon contredise les résultats des nombreuses études déjà réalisées dans ce domaine qui spécifient que les parents occupant des postes de hautes responsabilités, développent des représentations liées à la socialisation et des pratiques éducatives souples axées sur le social.

De ce fait, une vigilance s'impose quant à l'interprétation de nos résultats et nous poussent à une réflexion en profondeur. D'autres études méritent d'être réalisées sur la même population pour confirmer ces données. En outre, nous pouvons affirmer que notre étude montre que même si le niveau de scolarité et le métier constituent des facteurs qui déterminent

le statut socioéconomique d'une personne et qu'il y a un lien causal entre eux, ils doivent être considérés comme des variables à part entière dans l'analyse des représentations et des pratiques éducatives parentales liées à la scolarité et à la socialisation du jeune enfant.

2. Limites du volet 1

Il nous semble essentiel de mentionner quelques limites inhérentes au volet 1 de la présente étude. La première concerne la représentativité de l'échantillon tandis que la seconde s'intéresse à l'outil d'investigation utilisé.

2.1. Représentativité de l'échantillon

L'échantillon de parents interrogés est constitué de mères et de pères qui sont majoritairement en couple. Cependant, certains ont répondu individuellement au questionnaire, tandis que dans d'autres couples, uniquement un des parents y a participé. De ce fait, nous pouvons nous poser la question de la représentativité de l'échantillon et, par la même occasion, de la généralisation des résultats à l'ensemble des familles d'enfants de grande section. Même si cette étude ouvre la voie à d'autres de ce type, il est évident qu'une évaluation systématique est nécessaire pour confirmer ces données. Donc, d'autres recherches méritent d'être faites afin de déterminer de manière évidente et convaincante les habiletés parentales spécifiques à l'éducation socio-affective et scolaire du jeune enfant.

2.2. Outil conçu pour le recueil des données

L'investissement parental envers l'enfant et la communication du parent avec l'enseignant ont été mesurés à partir d'un questionnaire. Il faudrait s'attendre à des préjugés de désirabilité sociale qui entrent en jeu dans les réponses des parents, notamment en ce qui a trait à l'application des pratiques éducatives. Certains auteurs tels que Blöss & Odena (2005) ont déjà soulevé le décalage qui peut exister entre les idéologies et les pratiques des rôles chez les parents. Ainsi, il se pourrait que les représentations parentales concernant l'éducation de leur enfant dont ont fait preuve les mères et les pères interrogés dans cette enquête, ne soient pas toujours en adéquation avec les conduites et les actions qu'ils adoptent. Donc, une certaine vigilance s'impose quant à leur interprétation.

De plus, concernant les différences maternelles et paternelles, il serait intéressant de cibler les dimensions de l'accompagnement éducatif qui discriminent plus spécifiquement

celles qui sont propres aux mères de celles des pères. Il est essentiel de rappeler que l'ensemble des recherches existantes dans ce domaine concerne l'implication maternelle auprès de l'enfant et dans l'école. De ce fait, il décrit essentiellement les spécificités qui sont propres aux mères. Certains auteurs (Maccoby, 1998 ; Dubeau, 2002 ; Lecamus, 2002) ont déjà émis des réserves face à la sensibilité des outils conçus. Ainsi, la passation du même questionnaire à la mère et au père ne peut refléter adéquatement de la réalité maternelle et paternelle auprès de l'enfant et dans la relation entretenue avec l'école.

Après avoir considéré les assomptions qui ont joué un rôle dans les résultats, nous pouvons exposer les éventuelles retombées de cette présente étude pour les interventions ultérieures.

3. Retombées pour les interventions futures

Avant de terminer ce chapitre, il nous apparaît intéressant d'envisager quelques perspectives qu'offre le volet 1. Nous considérons que les résultats obtenus peuvent avoir des retombées intéressantes au niveau des interventions futures, non seulement, dans la recherche dans ce domaine mais, également, en termes de formation parentale.

3.1. Nécessité des études longitudinales

Notre étude comporte des limites que nous avons déjà mentionnées. Des précautions doivent être prises avant de généraliser les résultats. D'autres études avec une population plus importante doivent être réitérées. Cependant, cette recherche constitue une étape nécessaire pour permettre la compréhension de l'investissement parental auprès de l'enfant dès son jeune âge et dans la relation qu'il entretient avec l'enseignant. La synthèse des résultats saillants nous permet de mettre l'accent sur la variabilité des pratiques éducatives en fonction du sexe des parents et des enfants, du nombre d'enfants dans la fratrie, ainsi que du niveau d'études et du métier. Ainsi, l'analyse des conduites parentales en lien avec l'éducation socio-affective et scolaire de l'enfant peut être considérée comme un cadre propice pour amener soit des éléments nouveaux à la définition de l'accompagnement éducatif parental, soit pour définir des caractéristiques spécifiques qui seraient en dehors de l'accompagnement de la scolarité.

Certes, des études ont confirmé que la taille de la fratrie est rarement discriminante pour les garçons, mais elle influe significativement sur les orientations souhaitées pour les filles (Gouyon & Guérin, 2006). Elles ont aussi démontré qu'il y a une distinction dans les

attitudes des parents en fonction du sexe et du rang de l'enfant concerné. Cependant, il est essentiel de préciser que les enfants qui ont été ciblés sont dans la période de la préadolescence et de l'adolescence. Ainsi, nous pouvons nous demander si les parents ne développent pas des ambitions différenciées pour les filles et les garçons au fur à mesure que ces derniers grandissent. Donc, des études longitudinales s'imposent dès le jeune âge de l'enfant jusqu'à ses études secondaires.

De plus, ces études futures devront considérer simultanément les liens entre le sexe et le rang de l'enfant pour faire des analyses croisées. Il serait également judicieux de prendre en compte non seulement le nombre d'enfants mais aussi leur écart d'âge et surtout la composition sexuée de la fratrie. Nous savons, par exemple, que le sexe a un effet sur les pratiques éducatives et, donc, sur les représentations et le développement de l'enfant.

De nombreux éléments structurent la constitution des relations entre un parent et son enfant. Ainsi, il est difficile d'isoler telle ou telle variable pour établir un lien causal. La complexité des relations familiales et leurs influences mutuelles invitent plus à un modèle multifactoriel incluant des variables médiatrices et modératrices que des variables en lien causal unidirectionnel.

En revanche, il est évident que la prise en compte de ces variables nécessite de faire passer des questionnaires. Ainsi, le décalage qui peut exister entre les idéologies et les pratiques des rôles chez les parents pourrait être diminué par le biais d'observation et d'entretiens au sein des familles. Compte tenu du caractère unique de chaque dynamique familiale, certains processus spécifiques gagneraient à être mis en lumière et approfondis à travers ces deux techniques de recueils de données. Cette approche qualitative apporterait sans doute des éléments nouveaux dans ce domaine.

3.2. Dans la formation parentale

Les différences maternelles et paternelles constatées dans notre étude permettent, néanmoins, d'appréhender les types d'interactions qui se dégagent de la relation, d'une part, entre le parent et l'enfant et, d'autre part, entre le parent et l'enseignant. Ainsi, des portraits d'interaction de tutelle maternelle et paternelle, qui sont différents l'un de l'autre, peuvent être établis pour proposer des interventions auprès des parents, en termes de formation parentale.

Selon McMahon (2006), la formation parentale implique des procédures qui visent à former les parents à modifier les comportements de leur enfant à la maison afin de lui permettre un développement favorable à son adaptation scolaire et socio-affective. Cependant, pour que la formation parentale soit la plus bénéfique pour la famille, il faudrait la

participation des deux parents, comme l'ont déjà précisé Besnard, Joly, Verlaan, Capuano (2009). Hors, dans les faits, ce sont principalement les mères qui assistent ces programmes. Dubeau, Coutu & Lavigueur, (2007) expliquent d'ailleurs la faible participation des pères aux programmes d'intervention, par le fait que, généralement, les activités sont conçues pour les mères et sont présentées à ces derniers. Elles sont peu adaptées aux besoins et aux réalités des rôles paternels. Donc, il serait primordial de revoir le contenu des programmes et de miser sur la complémentarité parentale plutôt que sur les similitudes des rôles parentaux.

De plus, la littérature sur le sujet nous montre que peu de données sont disponibles pour adapter les programmes de manière à faire participer plus efficacement les deux parents. Il est étonnant de constater que peu d'importance est accordée au rôle paternel malgré l'existence de plus en plus de recherches sur le sujet. Dans cette lignée, les résultats de la présente étude laissent entrevoir d'autres pistes à explorer. Ce sont finalement les rôles éducatifs des deux parents vis-à-vis du jeune enfant qui constituent la problématique de fond dans la mise en place des dispositifs d'interventions auprès des parents.

Prenons un exemple pour confirmer ces propos. Il serait intéressant d'étudier le taux de participation parentale dans les activités dyadiques telles que les sorties et les jeux avec l'enfant. Ainsi, nous pourrions proposer aux pères et aux mères des jeux précis et des techniques appropriées afin de développer des aptitudes spécifiques au jeune enfant. Ce dernier sera plus motivé à résoudre des problèmes en présence du parent, donc réussira mieux. Ainsi, les parents pourront ajuster leurs conduites pour procurer les conditions nécessaires au bien-être de leur enfant.

Après avoir exposé une discussion sur les analyses des résultats pour le volet 1, souligné les limites du volet 1 et proposé des perspectives pour l'avenir par rapport aux résultats obtenus, nous pouvons procéder au traitement et aux analyses des résultats pour le volet 2.

CHAPITRE 5 : TRAITEMENT ET ANALYSES DES RESULTATS DU VOLET 2

Ce chapitre se divise en deux parties. La première se centre sur le traitement et les analyses des données liées à l'adaptation socio-affective du jeune enfant, tandis que la deuxième concerne les résultats concernant les compétences scolaires du jeune enfant-élève.

PARTIE 1 : Adaptation de l'enfant-élève de grande section

La partie 1 du chapitre 5 concerne le traitement et l'analyse des données relatifs à l'adaptation socio-affective du jeune enfant. Ainsi, en premier lieu, le profil des enfants est proposé à travers une présentation détaillée des participants. En deuxième lieu, les résultats des enfants de grande section au questionnaire PSA sont présentés, ce qui implique d'exposer les scores T aux échelles globales et aux échelles de bases du questionnaire. En troisième lieu, le lien entre l'adaptation socio-affective et le sexe du jeune enfant est déterminé à travers des tests de chi deux. Puis, en quatrième lieu, des analyses de corrélations pour mettre en relation l'accompagnement éducatif parental et l'adaptation socio-affective du jeune enfant sont réalisées. Une synthèse-discussion permettra de résumer et de commenter les résultats obtenus.

1. Profil des enfants concernés

Il y a 60 enfants, donc 28 garçons et 32 filles, qui sont concernés par l'évaluation de leur niveau d'adaptation socio-affective. Ils sont tous inscrits en grande section de maternelle pour l'année scolaire 2007-2008. Agés de 60 à 72 mois, ils ont un âge moyen de 68.8 ($\sigma = 3.9$).

Leur profil socio-affectif a été obtenu en milieu scolaire (MS) et en milieu familial (MF) à travers ce qu'ont indiqué les enseignants et les parents dans le questionnaire PSA, version enseignant et version parent respectivement. Il est important de rappeler que, dans le cas où les deux parents ont complété un questionnaire PSA sur l'enfant, la moyenne des scores relatifs à chaque échelle a été calculée et utilisée pour les analyses suivantes concernant le milieu familial. En effet, cette décision fait suite après qu'une concordance dans les réponses maternelles et paternelles a été constatée.

Par ailleurs, l'accompagnement éducatif parental de 89 parents, donc 30 pères et 59 mères, a pu être considéré lors de la mise en relation de l'AEP et l'AEM avec l'adaptation socio-affective du jeune enfant en MS et en MF.

Les résultats des enfants aux échelles globales du profil socio-affectif, notamment l'adaptation générale, les compétences sociales, les problèmes intériorisés et les problèmes extériorisés ont été considérés pour décrire la répartition des enfants en fonction de trois modalités. La « zone à scores bas » implique des difficultés d'adaptation de la part de l'enfant, la « zone à scores moyens » est la zone normative d'adaptation de l'enfant et enfin, la « zone à scores élevés » concerne une bonne adaptation de l'enfant. Cette distribution est présentée dans le tableau 28.

	Echelles globales du profil socio-affectif							
	Adaptation générale		Compétences sociales		Problèmes intériorisés		Problèmes extériorisés	
	MS	MF	MS	MF	MS	MF	MS	MF
Zone à bas scores	60	60	54	57	60	59	59	59
Zone à scores moyens	0	0	6	3	0	1	1	1
Zone à scores élevés	0	0	0	0	0	0	0	0

Tableau 28 : Répartition des enfants selon leurs résultats aux échelles globales du profil socio-affectif

Tous les enfants (N = 60) sont dans la « zone à scores bas » pour l'adaptation générale en milieu scolaire et en milieu familial. En d'autres termes, ils semblent avoir des « difficultés » d'adaptation socio-affective, quel que soit l'environnement ils côtoient.

Néanmoins, certains d'entre eux (N = 6 pour le milieu scolaire et N = 3 pour le milieu familial) se situent dans la « zone à scores moyens » pour les compétences sociales. Uniquement un enfant (N = 1) se situe dans la « zone à scores moyens » pour les problèmes intériorisés en milieu familial, ainsi que pour les problèmes extériorisés en milieu scolaire et en milieu familial.

Ces données sont étonnantes. Nous y reviendrons dans la partie synthèse-discussion pour une réflexion plus approfondie. Pour le moment, nous présentons de manière plus détaillée leurs scores T obtenus aux échelles globales et aux échelles de base du profil socio-affectif.

2. Scores T obtenus par les enfants

Les scores T obtenus par les enfants pour les échelles globales et pour les échelles de base sont exposés, ainsi que des comparaisons de moyennes des scores dans le milieu scolaire et le milieu familial. Le but de ces analyses est d'établir les liens qui existent entre ces échelles en fonction de ces deux sphères de vie.

Pour rappel, un score T se définit comme l'écart qui existe entre le score obtenu par un enfant sur une échelle et le score théoriquement « normal ». Plus précisément, le score T a été obtenu en transposant le score brut de l'enfant sur une feuille de profil qui permet d'établir le profil socio-affectif du jeune enfant et qui comporte le score normalisé.

2.1. Echelles globales du profil socio-affectif

Les moyennes et écarts-types des scores T obtenus par les enfants en milieu scolaire et en milieu familial pour les échelles globales sont synthétisés dans le tableau 29.

	Echelles globales du profil socio-affectif							
	Adaptation générale		Compétences sociales		Problèmes intériorisés		Problèmes extériorisés	
	MS	MF	MS	MF	MS	MF	MS	MF
Moyenne	101.92	112.93	61.38	60.40	20.15	23.95	20.28	28.71
Ecart-type (σ)	40.65	30.06	25.47	21.14	10.52	9.38	14.00	12.20

Tableau 29 : Moyenne et écart-type des scores T des enfants aux échelles globales du PSA en milieu scolaire et en milieu familial

Pour le milieu scolaire, les scores T de l'adaptation générale varient entre 16 et 208 avec une moyenne de 101.92 ($\sigma = 40.65$). Les scores T de compétences sociales sont entre 11 et 129 avec une moyenne de 61.38 ($\sigma = 25.47$). Les scores T de problèmes intériorisés oscillent entre 5 et 44 avec une moyenne de 20.15 ($\sigma = 10.52$). Quant aux scores T de problèmes extériorisés, ils varient entre 0 et 70 avec une moyenne de 20.28 ($\sigma = 14.00$).

Pour le milieu familial, les scores T de l'adaptation générale oscillent entre 29 et 191 avec une moyenne de 112.93 ($\sigma = 34.06$). Les scores T de compétences sociales sont entre 10 et 123 avec une moyenne de 60.40 ($\sigma = 21.14$). Les scores T de problèmes intériorisés varient entre 5 et 58 avec une moyenne de 23.95 ($\sigma = 9.38$). Enfin, les scores T de problèmes extériorisés sont entre 10 et 71 avec une moyenne de 28.71 ($\sigma = 12.20$).

Afin d'effectuer des comparaisons de moyennes, des T de student pour échantillons appariés (Annexe 22) ont été réalisés. Des différences statistiquement significatives sont observées entre les moyennes de l'échelle de problèmes intériorisés où l'écart de moyenne est de -3.80 avec un $t(59) = -2.43$, $p = 0.02$ et entre les moyennes de l'échelle de problèmes extériorisés où l'écart de moyenne est de -8.43 avec un $t(59) = -4.83$, $p = 0.00$.

Ces résultats confirment qu'il existe des liens entre les problèmes intériorisés en milieu scolaire et en milieu familial chez l'enfant, ainsi qu'entre les problèmes extériorisés en milieu scolaire et en milieu familial chez l'enfant. De plus, les problèmes intériorisés et extériorisés semblent être plus prégnants dans le milieu familial.

Dans la mesure où des liens significatifs ont été trouvés entre les échelles de problèmes intériorisés et entre celles de problèmes extériorisés en milieu scolaire et en milieu familial, il s'avère intéressant de vérifier si les associations concernent aussi les échelles de base qui les constituent.

2.2. Echelles de base du profil socio-affectif

Des analyses descriptives pour présenter les scores T des enfants en milieu scolaire et en milieu familial aux échelles de base du profil socio-affectif sont relatées ci-dessous. Le tableau 30 récapitule les moyennes et écarts-types des scores T des enfants en milieu scolaire aux échelles de base du profil socio-affectif

	Echelles de base du profil socio-affectif							
	Déprimé/ Joyeux	Anxieux/ Confiant	Irritable/ Tolérant	Isolé/ Intégré	Agressif/ Contrôlé	Egoïste/ Prosocial	Résistant/ Coopératif	Dépendant/ Autonome
Moyenne	11.07	12.28	15.15	11.15	13.88	15.37	9.15	14.23
Ecart-type (σ)	6.35	6.76	7.92	7.13	6.97	7.36	5.53	6.08

Tableau 30 : Moyenne et écart-type des scores T des enfants aux échelles de base du PSA en milieu scolaire

Les scores T de l'échelle de « Déprimé/Joyeux » varient entre 0 et 26 avec une moyenne de 11.07 ($\sigma = 6.35$). Les scores T de l'échelle de « Anxieux/Confiant » sont entre 0 et 29 avec une moyenne de 12.28 ($\sigma = 6.76$). Les scores T de l'échelle de « Irritable/Tolérant » oscillent entre 1 et 39 avec une moyenne de 15.15 ($\sigma = 7.92$). Les scores T de l'échelle de « Isolé/Intégré » varient entre 0 et 28 avec une moyenne de 11.15 ($\sigma = 7.13$).

Les scores T de l'échelle de « Agressif/Contrôlé » sont entre 0 et 32 avec une moyenne de 13.88 ($\sigma = 6.97$). Les scores T de l'échelle de « Egoïste/Prosocial » oscillent entre 0 et 31 avec une moyenne de 15.37 ($\sigma = 7.36$). Les scores T de l'échelle de « Résistant/Coopératif » sont entre 0 et 27 avec une moyenne de 9.15 ($\sigma = 5.53$). Enfin, les scores T de l'échelle de « Dépendant/Autonome » varient entre 3 et 27 avec une moyenne de 14.23 ($\sigma = 6.08$).

Quant au tableau 31, il expose les moyennes et écarts-types des scores T des enfants en milieu familial aux échelles de base du profil socio-affectif

	Echelles de base du profil socio-affectif							
	Déprimé/ Joyeux	Anxieux/ Confiant	Irritable/ Tolérant	Isolé/ Intégré	Agressif/ Contrôlé	Egoïste/ Prosocial	Résistant/ Coopératif	Dépendant/ Autonome
Moyenne	11.46	12.48	18.59	11.51	13.43	17.76	12.15	15.44
Ecart- type (σ)	5.24	5.22	6.69	6.48	6.62	5.81	5.20	5.61

Tableau 31 : Moyenne et écart-type des scores T des enfants aux échelles de base du PSA en milieu familial

Les scores T de l'échelle de « Déprimé/Joyeux » oscillent entre 2 et 26 avec une moyenne de 11.46 ($\sigma = 5.24$). Les scores T de l'échelle de « Anxieux/Confiant » sont entre 1 et 30 avec une moyenne de 12.48 ($\sigma = 5.22$). Les scores T de l'échelle de « Irritable/Tolérant » varient entre 4 et 34 avec une moyenne de 18.59 ($\sigma = 6.69$). Les scores T de l'échelle de « Isolé/Intégré » sont entre 0 et 34 avec une moyenne de 11.51 ($\sigma = 6.48$). Les scores T de l'échelle de « Agressif/Contrôlé » varient entre 1 et 35 avec une moyenne de 13.43 ($\sigma = 6.62$). Les scores T de l'échelle de « Egoïste/Prosocial » oscillent entre 5 et 29 avec une moyenne de 17.76 ($\sigma = 5.81$). Les scores T de l'échelle de « Résistant/Coopératif » varient entre 2 et 23 avec une moyenne de 12.15 ($\sigma = 5.20$). Enfin, Les scores T de l'échelle de « Dépendant/Autonome » sont entre 5 et 28 avec une moyenne de 15.44 ($\sigma = 5.61$).

En outre, pour cibler les différences entre les échelles de base du profil socio-affectif de l'enfant en milieu scolaire et en milieu familial, des T de student pour échantillons appariés (annexe 23) ont été réalisés. Les tests de comparaisons de moyennes montrent des différences statistiquement significatives entre la moyenne de l'échelle de base « Irritable/Tolérant » où l'écart de moyenne est de -3.44 avec un $t(59) = -3.62$, $p = 0.00$ et les milieux scolaire et familial, puis entre la moyenne de l'échelle de base « Résistant/Coopératif » où l'écart de moyenne est de -3.00 avec un $t(59) = -3.50$, $p = 0.00$ et les milieux scolaire et familial. Il est

essentiel de rappeler que ces échelles de base sont associées à l'échelle globale « problèmes extériorisés ». De plus, ces relations sont plus prégnantes dans le milieu familial.

Nous reviendrons plus en profondeur sur ces informations dans la partie sur la synthèse-discussion. Pour l'instant, nous tentons d'établir s'il y a un lien entre l'adaptation socio-affective et le sexe du jeune enfant.

3. Adaptation socio-affective et sexe de l'enfant

Pour mieux examiner l'adaptation socio-affective de l'enfant de grande section, il nous semble pertinent d'apporter des précisions pour chacune des quatre échelles globales en fonction du sexe de l'enfant et de son milieu de vie. Pour y parvenir, des tests de khi-deux ont été effectués entre le sexe de l'enfant et les scores à l'échelle « adaptation générale » en milieu scolaire (Annexe 24), entre le sexe de l'enfant et les scores à l'échelle « adaptation générale » en milieu familial (Annexe 25), entre le sexe de l'enfant et les scores à l'échelle « compétences sociales » en milieu scolaire (Annexe 26), entre le sexe de l'enfant et les scores à l'échelle « compétences sociales » en milieu familial (Annexe 27), entre le sexe de l'enfant et les scores à l'échelle « problèmes intériorisés » en milieu scolaire (Annexe 28), entre le sexe de l'enfant et les scores à l'échelle « problèmes intériorisés » en milieu scolaire (Annexe 29), entre le sexe de l'enfant et les scores à l'échelle « problèmes extériorisés » en milieu scolaire (Annexe 30), entre le sexe de l'enfant et les scores à l'échelle « problèmes extériorisés » en milieu familial (Annexe 31). Ceci, dans le but de vérifier, à chaque fois, la relation existante entre ces deux variables. Les résultats sont synthétisés dans le tableau 32.

Echelles globales du PSA	Milieu de vie	χ^2	Degré de signification (p)	V de cramer	Valeur du test
Adaptation générale	MS	51.30	0.42	0.93	0.42
	MF	53.97	0.40	0.95	0.40
Compétences sociales	MS	47.28	0.46	0.89	0.46
	MF	45.27	0.50	0.87	0.50
Problèmes intériorisés	MS	26.45	0.49	0.66	0.49
	MF	31.88	0.52	0.73	0.52
Problèmes extériorisés	MS	35.56	0.44	0.77	0.44
	MF	38.44	0.54	0.80	0.54

Tableau 32 : Résultats des tests de chi-deux entre le sexe de l'enfant et les échelles globales du profil socio-affectif

Les valeurs de χ^2 sont toutes élevées et les valeurs des degrés de signification (p) sont supérieures à 0.05. Les valeurs V de Cramer sont aussi élevées, avec des valeurs du test qui sont toutes supérieures à 0.05. Ainsi, les tests sont statistiquement non significatifs.

Nous pouvons affirmer qu'il n'y a pas de relation entre le sexe et les scores aux échelles de base en milieu scolaire ou en milieu familial. De ce fait, nous concluons que, quelque que soit le lieu c'est-à-dire, à l'école ou à la maison, le lien entre le sexe et l'adaptation socio-affective de l'enfant de grande section est relativement faible. Ainsi, les analyses ultérieures qui consistent à déterminer l'effet de l'accompagnement éducatif maternel et paternel sur l'adaptation socio-affective de l'enfant-élève de grande section se font sans distinguer le sexe de ce dernier.

4. Accompagnement éducatif et adaptation socio-affective

Cette partie s'intéresse aux liens existants entre l'accompagnement éducatif parental (AEP / AEM) et l'adaptation socio-affective de l'enfant de grande section de maternelle en milieu scolaire et en milieu familial. Ainsi, dans un premier temps, des analyses de corrélations entre les composantes de l'AEP et les échelles globales du PSA de l'enfant en milieu scolaire, puis entre composantes de l'AEM et les échelles globales du PSA de l'enfant en milieu scolaire sont effectuées.

Dans un deuxième temps, des analyses corrélationnelles entre les composantes de l'AEP et les échelles globales du PSA de l'enfant en milieu familial, puis entre composantes de l'AEM et les échelles globales du PSA de l'enfant en milieu familial sont réalisées.

4.1. AE et PSA milieu scolaire

Des analyses bivariées de corrélations entre les composantes de l'AEP et les échelles globales du profil socio-affectif de l'enfant de grande section en milieu scolaire ont été réalisées (Annexe 32). Une synthèse des résultats significatifs est présentée dans le tableau 33.

Composantes de l'accompagnement éducatif paternel		Echelles globales du profil socio-affectif de l'enfant en milieu scolaire			
		Adaptation générale	Compétences sociales	Problèmes intériorisés	Problèmes extériorisés
Pratiques éducatives de stimulation	R de Pearson	-0.41	--	-0.41	--
	P *	0.03	--	0.03	--
Pratiques éducatives d'autonomie	R de Pearson	-0.41	-0.45	--	--
	P *	0.03	0.01	--	--

* P < 0.05 : test est significatif

Tableau 33 : Présentation des résultats significatifs des analyses corrélationnelles entre les composantes de l'AEP et les échelles globales du profil socio-affectif

Il est constaté que l'adaptation générale du jeune enfant en milieu scolaire est corrélée négativement et significativement avec les pratiques éducatives paternelles de stimulation (R de Pearson = -0.41, p = 0.03) et d'autonomie (R de Pearson = -0.41, p = 0.03).

Les compétences sociales du jeune enfant en milieu scolaire sont corrélées négativement et significativement avec les pratiques éducatives paternelles d'autonomie (R de Pearson = -0.41, p = 0.03).

En outre, les analyses de corrélations entre les composantes de l'AEM et les échelles globales du profil socio-affectif de l'enfant dans le milieu scolaire effectuées (Annexe 33), montrent que peu de composantes de l'AEM ont un lien avec l'adaptation socio-affective du jeune enfant. Les résultats significatifs sont présentés en tableau 34.

Composantes de l'accompagnement éducatif maternel		Echelles globales du profil socio-affectif de l'enfant en milieu scolaire			
		Adaptation générale	Compétences sociales	Problèmes intériorisés	Problèmes extériorisés
Intervention et aptitude axées sur l'accommodation	R de Pearson	--	0.26	--	--
	P *	--	0.05	--	--
Pratiques éducatives d'autonomie	R de Pearson	--	--	-0.28	--
	P *	--	--	0.03	--

* P < 0.05 : test est significatif

Tableau 34 : Présentation des résultats significatifs des analyses corrélationnelles entre les composantes de l'AEM et les échelles globales du profil socio-affectif

Les compétences sociales du jeune enfant en milieu scolaire sont négativement et significativement corrélées avec les interventions maternelles axées sur l'aptitude à favoriser l'accommodation chez le jeune enfant (R de Pearson = 0.26, p = 0.05), tandis que les problèmes intériorisés sont négativement et significativement corrélés avec les pratiques éducatives maternelles centrées sur l'autonomie (R de Pearson = -0.28, p = 0.03).

4.2. AE et PSA milieu familial

Les analyses de corrélations entre les composantes de l'AEP et les échelles globales du profil socio-affectif de l'enfant dans le milieu familial ont été réalisées (Annexe 34). Le tableau 35 présente uniquement les résultats significatifs.

Composantes de l'accompagnement éducatif paternel		Echelles globales du profil socio-affectif de l'enfant en milieu familial			
		Adaptation générale	Compétences sociales	Problèmes intériorisés	Problèmes extériorisés
Importance du dialogue avec l'enfant en famille	R de Pearson	--	-0.37	--	--
	P *	--	0.04	--	--
Intervention et aptitude axées sur la stimulation	R de Pearson	--	--	-0.40	--
	P *	--	--	0.03	--
Intervention et aptitude axées sur la coopération	R de Pearson	--	-0.37	--	--
	P *	--	0.04	--	--
Intervention et aptitude axées sur la sensibilité	R de Pearson	--	--	-0.40	--
	P *	--	--	0.03	--
Intervention et aptitude axées sur l'accommodation	R de Pearson	--	-0.40	--	--
	P *	--	0.03	--	--
Importance accordée à la scolarité	R de Pearson	--	-0.43	--	--
	P *	--	0.02	--	--
Pratiques éducatives de stimulation	R de Pearson	-0.42	-0.37	-0.42	--
	P *	0.02	0.04	0.02	--
Pratiques éducatives de coopération	R de Pearson	--	--	--	-0.37
	P *	--	--	--	0.05

* P < 0.05 : test est significatif

Tableau 35 : Présentation des résultats significatifs des analyses corrélationnelles entre les composantes de l'AEP et les échelles globales du profil socio-affectif

Il est constaté que l'adaptation générale du jeune enfant en milieu familial est négativement et significativement corrélée avec les pratiques éducatives de stimulation paternelles (R de Pearson = -0.42, p = 0.02).

Les compétences sociales du jeune enfant en milieu familial sont négativement et significativement corrélées avec les objectifs éducatifs paternels axés sur l'importance au dialogue avec l'enfant (R de Pearson = -0.37, p = 0.04), avec les interventions paternelles pour le développement des aptitudes liées à la coopération (R de Pearson = -0.37, p = 0.04) et à l'accommodation (R de Pearson = -0.40, p = 0.03), à l'importance que les pères accordent à la scolarité de leur jeune enfant (R de Pearson = -0.43, p = 0.02) et aux pratiques éducatives paternelles de stimulation (R de Pearson = -0.37, p = 0.04).

Quant aux problèmes intériorisés du jeune enfant en milieu familial, ils sont négativement et significativement corrélés avec les interventions paternelles pour le développement des aptitudes liées à la stimulation (R de Pearson = -0.40, p = 0.03) et à la sensibilité (R de Pearson = -0.40, p = 0.03), ainsi qu'aux pratiques éducatives paternelles de stimulation (R de Pearson = -0.42, p = 0.02).

Enfin, les problèmes extériorisés du jeune enfant en milieu familial sont négativement et significativement corrélés avec les pratiques éducatives paternelles de coopération (R de Pearson = -0.37, p = 0.05).

Quant aux analyses de corrélation entre les composantes de l'AEM et les échelles globales du profil socio-affectif de l'enfant dans le milieu familial (Annexe 35), elles montrent qu'une composante agit sur deux échelles globales du profil socio-affectif de l'enfant en milieu familial. Les résultats significatifs sont présentés dans le tableau 36.

Composantes de l'accompagnement éducatif maternel		Echelles globales du profil socio-affectif de l'enfant en milieu familial			
		Adaptation générale	Compétences sociales	Problèmes intériorisés	Problèmes extériorisés
Intervention et aptitude axées sur la stimulation	R de Pearson	-0.31	-0.35	--	--
	P *	0.02	0.01	--	--

* P < 0.05 : test est significatif

Tableau 36 : Présentation des résultats significatifs des analyses corrélationnelles entre les composantes de l'AEM et les échelles globales du profil socio-affectif

L'adaptation générale et les compétences sociales du jeune enfant en milieu familial sont négativement et significativement corrélées avec les interventions maternelles pour le

développement des aptitudes liées à la stimulation (R de Pearson = -0.31, $p = 0.02$; R de Pearson = -0.35, $p = 0.01$ respectivement).

Après avoir présenté les résultats sur les relations entre l'accompagnement éducatif parental en fonction de son sexe et l'adaptation socio-affective de l'enfant en milieu scolaire et en milieu familial, nous pouvons aborder la partie qui contribue à leur compréhension.

6. Synthèse et discussion

Les résultats obtenus par rapport à notre deuxième volet sont intrigants. Selon la littérature, il nous semblait évident que l'environnement familial contribue largement à travers les représentations et attentes, ainsi que les pratiques éducatives déclarées des parents au développement et à l'ajustement des capacités socio-affectives du jeune enfant. Cependant, nos résultats vont à l'encontre de ce qui nous attendons, car nous avons supposé, dans nos hypothèses, que plus l'accompagnement éducatif parental se centre sur le développement socio-affectif de l'enfant, plus les échelles globales du PSA se situent dans des zones normatives. Ainsi, des remarques pertinentes peuvent être émises et doivent être considérées dans les études antérieures.

Les analyses des résultats pour l'adaptation socio-affective de l'enfant de grande section de maternelle démontrent que les enfants de la présente étude sont dans la zone à bas score en ce qui concerne leur adaptation générale, leurs compétences sociales, leurs problèmes intériorisés et extériorisés. En d'autres termes, les enseignants et les parents ont déclaré que les enfants ont des problèmes d'adaptation à l'école et dans l'environnement familial respectivement.

Or, pendant nos visites à l'école pour déposer les questionnaires, pour rencontrer les enseignants et les parents, ainsi que pour faire passer l'épreuve de Boehm-R, nous avons eu l'opportunité de côtoyer les enfants concernés, même pour un bref moment. Il nous a semblé qu'ils se sont adaptés à la situation de rencontre duelle, car ils ont compris rapidement les consignes que nous leur avons données pour la passation de l'épreuve. De plus, nos courtes observations pendant les moments de détente lors de la passation du test et dans la cour de récréation nous ont permis de voir qu'ils avaient des comportements sociaux « adaptés » avec les adultes et les pairs.

Sans pouvoir véritablement expliquer ses résultats, nous essayons d'avancer plusieurs explications. Une première explication serait d'invoquer les écarts importants entre les scores

obtenus par les différents enfants. Une autre explication pourrait concerner des difficultés de compréhension ou une mauvaise interprétation de la consigne par les parents et les enseignants. Il est à noter que les enseignants ont dû remplir, en moyenne, six questionnaires en essayant, à chaque fois, de se concentrer sur les compétences de chaque enfant.

De plus, les questionnaires ont été complétés à la fin de l'année scolaire, au moment où les enseignants devaient aussi remplir les carnets d'évaluation. Cela a peut-être contribué à ce qu'ils choisissent des réponses correspondant aux scores « bas ».

Pour les parents, nous supposons que le stress et l'anticipation des résultats dans le livret d'évaluation ou une certaine retenue dans l'évaluation de leur propre enfant, les ont poussés également à sous-évaluer leur propre enfant.

Par ailleurs, la présente étude a pris uniquement en considération les propos recueillis par les enseignants et les parents des enfants concernés, à travers un questionnaire destiné aux adultes. Cela peut apparaître comme une limite. Outre la collecte d'informations par questionnaire, il aurait été judicieux de réaliser des observations en milieu familial et en milieu scolaire afin de recueillir des informations sur les comportements « réels » des jeunes enfants dans leurs différents contextes de vie. Ainsi, nous suggérons que les recherches ultérieures utilisent les observations des enfants lors des activités en groupe pour établir leurs capacités d'ajustement social et affectif.

Néanmoins, malgré les résultats obtenus, nous avons continué les analyses. Elles nous ont permis de constater qu'il existe un lien entre les problèmes intériorisés en milieu scolaire et en milieu familial. Il y a aussi une relation entre les problèmes extériorisés du jeune enfant en milieu scolaire et en milieu familial, même si les problèmes extériorisés en termes d'irritabilité, d'égoïsme et de résistance sont plus marquants dans le milieu familial. Ainsi, nous pouvons penser que l'enfant sait distinguer les contextes de vie dans lequel il est et agit en conséquence. Il s'ajuste en fonction des adultes ou des enfants qu'il côtoie, à travers la gestion des émotions, par exemple.

Nous avons également tenté d'établir le lien entre l'accompagnement éducatif de chaque parent et l'adaptation socio-affective du jeune enfant en milieu scolaire et en milieu familial. Les résultats montrent que le **score d'adaptation générale à l'école** est corrélé négativement aux pratiques paternelles de stimulation et d'autonomisation tandis que le **score d'adaptation générale à la maison** est relié négativement aux pratiques paternelles de stimulation et à la dimension maternelle correspondant aux interventions axées sur la stimulation. Ainsi, nous pouvons prétendre que les dimensions relatives à la stimulation (paternelle, mais aussi maternelle) et à l'autonomisation (ici, paternelle) se révèlent

importantes puisque plus le parent déclare stimuler et autonomiser le jeune enfant, moins ce dernier s'adapte au niveau social et affectif.

Ces résultats peuvent s'expliquer par le fait que les conduites liées à la stimulation de l'enfant l'aident, en quelque sorte, à acquérir des compétences liées à sa scolarisation sur le plan académique plutôt que de se s'insérer socialement. De plus, nous pouvons prétendre que les enfants de notre population d'étude sont encore « émotionnellement » trop dépendants de leurs parents et ne sont pas prêts à se responsabiliser. Cette remarque se confirme avec les autres résultats obtenus à propos des compétences sociales du jeune enfant.

Les **compétences sociales du jeune enfant à l'école** sont corrélées négativement aux pratiques éducatives parentales (déclarées par eux-mêmes) d'autonomisation du père et quand ce dernier déclare dialoguer avec lui, mais corrélées positivement aux interventions maternelles axées sur l'accommodation (pour rappel, les dimensions « Interventions » concernent ce que pensent les parents à propos de ce qu'il est important de faire...). Autrement dit, plus le père déclare avoir des pratiques d'autonomisation, moins l'enfant a un score de compétences sociales élevé. A l'inverse, plus la mère pense qu'il est important d'apprendre les règles de la vie familiale à l'enfant, plus le score de compétences sociales de ce dernier est élevé.

De plus, les **compétences sociales du jeune enfant à la maison** sont corrélées négativement à un grand nombre de dimensions paternelles (hormis les pratiques éducatives de coopération où des résultats non-significatifs ont été obtenus) et aux interventions maternelles de stimulation. Les dimensions paternelles concernées sont les interventions axées sur la stimulation, la coopération, la sensibilité, l'accommodation, l'importance accordée à l'école et les pratiques de stimulation.

Ces résultats permettent de constater qu'un nombre important de variables paternelles sont corrélées négativement aux scores obtenus par l'enfant aux deux questionnaires PSA rempli par l'enseignant et par le parent. Cela montre l'importance des représentations et des pratiques du père dans l'éducation du jeune enfant, même si les liens statistiques établissent que l'action du père, notamment en termes de stimulation, sont reliés à des scores bas.

Nous pouvons émettre un lien avec les études antérieures qui avaient montré que plus le parent accorde de l'importance à la scolarité de l'enfant, plus ce dernier a de meilleures performances scolaires (Doucet, Utzschneider & Bourque, 2009). Nous pouvons uniquement « supposer » que le père valorise un échange centré sur sa scolarité avec son jeune enfant, ce qui ne l'aide pas à acquérir des capacités socio-affectives. Toutefois, nous restons vigilantes à

ces interprétations, car d'autres approfondissements sur le discours parental envers l'enfant doivent être réalisés pour confirmer nos propos.

Notons aussi la corrélation positive entre les compétences sociales du jeune enfant à l'école et les interventions maternelles axées sur l'accommodation. Ces données confirment le résultat similaire déjà présenté plus haut. En effet, il semblerait que quand les mères de notre population d'étude expliquent les règles de la vie familiale et scolaire à leur enfant, elles aident l'enfant à acquérir les capacités sociales, comme le soulignait Deslandes (2008) à propos des parents qui sont les « maîtres d'œuvre » de la socialisation de leur enfant.

Par ailleurs, les **problèmes intériorisés du jeune enfant à l'école** sont associées négativement aux pratiques paternelles de stimulation et aux pratiques maternelles d'autonomisation. Les **problèmes intériorisés à la maison** sont corrélés négativement aux dimensions paternelles concernant les interventions axées sur la stimulation, la sensibilité et les pratiques de stimulation.

Le point important ici correspond à l'importance des dimensions paternelles centrées sur la stimulation de l'enfant. Plus la stimulation se révèle un élément important de l'éducation paternelle, moins l'enfant développe des problèmes intériorisés. Du côté de la mère, c'est la présence de pratiques d'autonomisation qui apparaît relié à un score bas relatif aux problèmes intériorisés.

Enfin, les **problèmes extériorisés à la maison** sont associés négativement aux pratiques paternelles de coopération. Donc, plus le père déclare mettre en place des conduites pour favoriser la relation du jeune enfant avec les autres, plus ce dernier rencontre des problèmes d'irritabilité, d'agressivité, d'égoïsme et de résistance.

Il est à préciser que ces résultats sont à prendre avec circonspection. Toutefois, ils montrent que les actions parentales à la maison semblent avoir un impact direct sur les comportements socio-affectifs du jeune enfant contrairement à la communication entre le parent et l'enseignant, comme l'avaient déjà démontré de nombreux chercheurs (Vandenplas-Hopler, 1979 ; Cartron & Winnykamen, 1999).

Après avoir exposé le lien entre l'accompagnement éducatif parental et l'adaptation socio-affective du jeune enfant, nous pouvons maintenant étudier la relation entre l'accompagnement éducatif parental et les compétences scolaires de l'enfant-élève.

PARTIE 2 : Compétences scolaires de l'enfant-élève de grande section

La partie 2 du chapitre 5 se centre sur le lien entre l'accompagnement éducatif parental et les compétences scolaires du jeune enfant-élève. Dans un premier temps, la présentation des enfants-élèves ayant participé à l'évaluation de leurs compétences scolaires est faite. Dans un deuxième temps, leurs résultats au test de Boehm-R et des appréciations de l'enseignant dans le livret d'évaluation sont relatés. Dans un troisième temps, une mise en relation du score obtenu par l'enfant au test de Boehm-R et les appréciations de l'enseignant dans le livret d'évaluation pour la création de la variable nommée les compétences scolaires de l'enfant-élève de grande section est effectuée. Dans un quatrième temps, la relation entre l'adaptation socio-affective et les compétences scolaires de l'enfant-élève de grande section est établie. Puis, dans un cinquième temps, le lien entre l'accompagnement éducatif parental et les compétences scolaires du jeune enfant est effectué. Nous clôturons ce chapitre par une synthèse-discussion.

1. Profil des enfants-élèves

Pour cette partie du volet 2 de notre projet de recherche, cinquante-trois enfants-élèves de grande section de maternelle ont été interrogés. Ils sont tous inscrits en grande section de maternelle pour l'année scolaire 2007-2008. Les vingt-quatre garçons et vingt-neuf filles sont âgés de 60 à 72 mois avec un âge moyen de 68.8 ($\sigma = 3.9$). Ils ont participé au test de Boehm-R en fin d'année scolaire. Leurs livrets d'évaluation ont été également consultés à cette même période de l'année. Leurs scores au test de Boehm-R et leurs acquis dans le livret d'évaluation sont présentés ci-dessous.

2. Scores obtenus au test de Boehm-R

Les scores des enfants au test de Boehm-R varient entre 16 et 48 avec une moyenne de 38.66 ($\sigma = 5.91$). Il y a trente-deux enfants qui ont des scores au dessus de la moyenne.

Un test de khi-deux est réalisé entre le sexe de l'enfant et les scores obtenus au test de Boehm-R (Annexe 36). Il révèle un χ^2 de 16.16 avec un degré de signification de 0.51.

Le V de Cramer est de 0.55 avec une valeur du test qui est de 0.51. Donc, la relation entre le sexe de l'enfant et les scores obtenus au test de Boehm-R est statistiquement non significative.

Nous pouvons aborder les appréciations des enseignants sur les aptitudes que l'enfant-élève doit acquérir dans le livret d'évaluation maintenant.

3. Acquis des élèves dans le livret d'évaluation

Avant de présenter les acquis des enfants dans leur livret d'évaluation, il est important de rappeler que les compétences répertoriées dans le carnet varient en fonction des écoles maternelles. Cependant, nous avons constaté que les différentes appellations tournent notamment autour des cinq domaines d'activités du programme national, ce qui nous a permis de les regrouper selon le tableau 37.

Compétences dans les livrets d'évaluation	Domaines d'activités du programme national
- Langage oral	S'approprier le langage et découvrir l'écrit
- Langage écrit	
- Autonomie et socialisation - Apprentissage de la vie sociale et autonomie	Devenir élève/Vivre ensemble
- Activités physiques - Motricité fine - Education physique et sportive	Agir et s'exprimer avec son corps
- Domaine du vivant - Structuration de l'espace et du temps - Formes et grandeurs - Graphisme - Quantités et nombres - Mathématiques	Découvrir le monde
- Le regard et le geste - La voix et l'écoute	Percevoir, sentir, imaginer, créer

Tableau 37 : Compétences dans les livrets d'évaluations en fonction des domaines d'activités du programme national

Les compétences dans le langage oral et écrit sont regroupées dans le domaine d'activité « s'approprier le langage et découvrir l'écrit ». Les aptitudes liées à l'autonomie et la socialisation de l'enfant ou les apprentissages de la vie sociale sont rassemblées sous le domaine d'activité « devenir élève/Vivre ensemble ». Celles concernant les activités physiques, la motricité fine et l'éducation physique et sportive sont classées dans le domaine

d'activité « agir et s'exprimer avec son corps ». Quant aux capacités rattachées au domaine vivant, à la structuration de l'espace et du temps, les formes et les grandeurs, le graphisme, les qualités et les nombres ou tout ce qui se révèle être des mathématiques, elles sont classées dans le domaine d'activité « découvert du monde ». Enfin, les compétences qui sont liées au regard et au geste, ainsi qu'à la voix et l'écoute sont répertoriées dans le domaine d'activité « percevoir, sentir, imaginer, créer ».

Nous avons utilisé cette association des compétences nécessaires dans le milieu scolaire avec les domaines d'activités du programme national pour regrouper les acquisitions de l'enfant-élève et les recoder comme suit : 1 pour « non acquis » (NA), 2 pour « en cours d'acquisition » (CA) et 3 pour « acquis » (A). Le nombre d'élèves n'ayant pas acquis, sont en cours d'acquisition et ont acquis les compétences liées à chaque domaine a pu être établi. Ils sont répertoriés dans le tableau 38.

Domaines d'activités du programme national	Nombre d'enfants		
	NA	CA	A
S'approprier le langage et découvrir l'écrit	0	27	26
Devenir élève/Vivre ensemble	0	2	51
Agir et s'exprimer avec son corps	0	4	49
Découvrir le monde	0	12	41
Percevoir, sentir, imaginer, créer	0	3	50

Tableau 38 : Nombre d'élèves NA, CA et A dans les domaines d'activités du programme national

Ainsi, nous constatons qu'un nombre important d'enfants (N=27) sont toujours en cours d'acquisition en ce qui concerne les compétences liées au langage oral et au langage écrit. Un nombre non-négligeable d'enfants (N=12) sont toujours en cours d'acquisition pour les compétences rattachées à la découverte du monde.

Cependant, un grand nombre d'enfants (N=51, N=49, N=41, N=50) ont acquis les autres compétences liées aux autres domaines du livret d'évaluation. De plus, il est intéressant de noter que les enseignants ont évalué la majorité des enfants (N=51) comme ayant acquis les capacités rattachées au domaine « Devenir élève/Vivre ensemble », ce qui contredit d'une certaine façon les données obtenues avec le PSA.

Nous avons effectué des tests de khi-deux entre le sexe de l'élève et leurs acquisitions selon les domaines d'activités du programme national (Annexe 37) dans le but de vérifier la relation entre eux. Les principaux résultats sont présentés dans le tableau 39.

Domaines d'activités du programme national	χ^2	Degré de signification (p)	V de cramer	Valeur du test
S'approprier le langage et découvrir l'écrit	0.38	0.83	0.84	0.83
Devenir élève/Vivre ensemble	0.19	0.89	0.19	0.89
Agir et s'exprimer avec son corps	3.58	0.58	0.26	0.06
Découvrir le monde	2.17	0.54	0.20	0.54
Percevoir, sentir, imaginer, créer	3.28	0.35	0.25	0.35

Tableau 39 : Résultats des tests de chi-deux entre le sexe de l'enfant et leurs acquisitions dans les domaines d'activités du programme national

Les valeurs de χ^2 sont toutes élevées avec des degrés de signification (p) supérieurs à 0.05. Les valeurs V de cramer sont aussi élevées, avec des valeurs du test qui sont toutes supérieures à 0.05. Par conséquent, les tests sont tous non significatives. En d'autres termes, les relations entre le sexe et les acquisitions liées aux domaines d'activités du programme national sont toutes statistiquement non significatives.

Ces résultats amènent à conclure que le lien entre le sexe et les acquisitions dans le livret d'évaluation de l'enfant-élève de grande section est relativement faible. De ce fait, les analyses ultérieures, notamment celles qui consistent à établir la présence ou non de différences entre les scores obtenus au test de Boehm-R et les acquisitions dans le livret d'évaluation se font, sans distinguer le sexe de l'enfant.

4. Compétences scolaires des enfants-élèves

Afin de pouvoir concrétiser la nouvelle variable que nous appelons « compétences scolaires », il a fallu établir s'il y a des différences entre les scores obtenus au test de Boehm-R et les acquisitions en fonction des domaines d'activités du programme national. Si c'est le cas, alors nous conservons uniquement les scores obtenus par les enfants au test de Boehm-R pour la suite des analyses. Donc, des tests de Student (Annexe 38) sont effectués. Les principaux résultats sont exposés dans le tableau 40.

Scores au test de Boehm-R et acquisitions dans les domaines d'activités du programme national	T de student		
	Ecart de moyenne	Valeur de t(52)	p
Scores au Boehm-R et s'approprier le langage et découvrir l'écrit	0.77	46.64	0.00
Scores au Boehm-R et devenir élève/vivre ensemble	0.81	44.23	0.00
Scores au Boehm-R et agir et s'exprimer avec son corps	0.79	45.10	0.00
Scores au Boehm-R et découvrir le monde	0.79	45.11	0.00
Scores au Boehm-R et percevoir, sentir, imaginer, créer	0.81	44.16	0.00

Tableau 40 : Résultats des tests de Student entre les scores au test Boehm-R et les acquisitions dans les domaines d'activités du programme national

Des différences statistiquement significatives sont observées entre les moyennes des scores au test de Boehm-R et les acquisitions dans les cinq domaines d'activités du programme national. Les écarts de moyenne varient de 0.77 à 0.81 avec des valeurs de $t(52)$ qui oscillent entre 44.16 et 46.64, $p = 0.00$. Ainsi, il est confirmé qu'il y a des différences entre les scores obtenus pour le test Boehm-R et les appréciations de l'enseignant dans le livret d'évaluation. De plus, les scores au test Boehm-R sont supérieurs aux appréciations de l'enseignant.

Nous devons chercher à comprendre l'existence de différences entre les scores obtenus pour le test Boehm-R et les appréciations de l'enseignant dans le livret d'évaluation. Comme les enseignants ont évalué les enfants concernés sur une période de trois mois environ, soit un trimestre, les appréciations sont considérées comme le portrait de l'enfant concernant ses compétences (ou performances, acquis/non acquis/en cours d'acquisition) sur une période donnée. Par contre, les scores au test de Boehm-R reflètent les aptitudes scolaires de l'enfant au moment de la passation du test.

Si les informations obtenues sur le carnet d'évaluation sont précieuses, pour les analyses suivantes qui consistent à déterminer le lien existant entre l'adaptation socio-affective et les compétences scolaires de l'enfant-élève de grande section, nous utilisons seulement les scores obtenus au test Boehm-R. En effet, c'est une mesure standardisée et tous les enfants ont été soumis aux mêmes conditions de passation.

5. Relation entre adaptation socio-affective et compétences scolaires

Pour déterminer la relation entre l'adaptation socio-affective et les compétences scolaire, des tests de khi-deux (Annexe 39) ont été effectués entre les scores au test de Boehm-R et les échelles globales du profil socio-affectif en milieu scolaire et en milieu familial. Les résultats sont synthétisés dans le tableau 41.

Echelles globales du profil socio-affectif	Lieu de vie	χ^2	Degré de signification (p)	V de cramer	Valeur du test
Adaptation générale	MS	748.65	0.49	0.91	0.49
	MF	761.94	0.52	0.92	0.52
Compétences sociales	MS	692.96	0.71	0.88	0.71
	MF	716.26	0.79	0.89	0.79
Problèmes intériorisés	MS	500.60	0.01	0.75	0.01*
	MF	537.91	0.36	0.77	0.36
Problèmes extériorisés	MS	487.85	0.89	0.74	0.89
	MF	723.45	0.02	0.90	0.02*

* $p < 0.05$

Tableau 41 : Résultats des tests de chi-deux entre les scores au test de Boehm-R et les échelles globales du profil socio-affectif en milieu scolaire et en milieu familial

Les valeurs de χ^2 sont toutes élevées avec des degrés de signification (p) supérieures à 0.05. Quant aux valeurs V de cramer, elles sont aussi élevées, avec des valeurs du test qui sont toutes supérieures à 0.05, sauf pour les problèmes intériorisés en milieu scolaire (valeur du test est de 0.01) et pour les problèmes extériorisés en milieu familial scolaire (valeur du test est de 0.02). Ces résultats permettent de dire qu'il n'y a pas de lien entre les compétences socio-affectives et scolaires de l'enfant, mais que les aptitudes scolaires sont rattachées à son affectivité, notamment en termes de problèmes intériorisés en milieu scolaire et de problèmes extériorisés en milieu familial.

Par ailleurs, nous avons voulu savoir l'éventuelle relation entre l'accompagnement éducatif des parents et les compétences scolaires de l'enfant.

6. Accompagnement éducatif et compétences scolaires de l'enfant-élève

Afin de déterminer la relation entre, d'une part, l'accompagnement éducatif paternel et les compétences scolaires de l'enfant-élève de grande section de maternel et, d'autre part, l'accompagnement éducatif maternel et les compétences scolaires de l'enfant-élève de grande section de maternel, des analyses de variance ont été réalisées.

6.1. AEP et compétences scolaires de l'enfant-élève

Les analyses de variance de l'accompagnement éducatif paternel en fonction des scores au test de Boehm-R (Annexe 40) ont été effectuées. Le tableau 42 présente les principaux résultats.

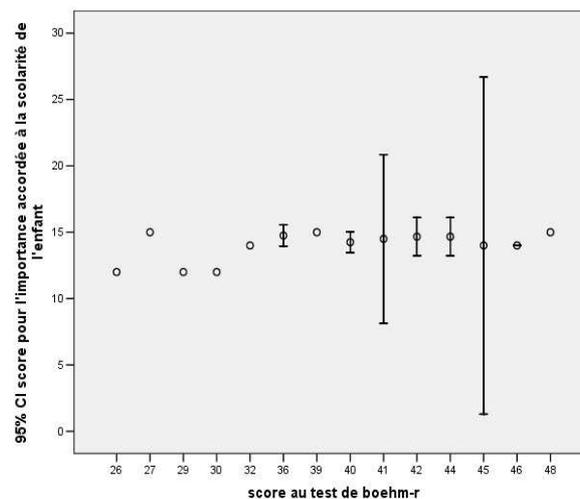
Composantes de l'accompagnement éducatif	Valeurs de p
Importance du respect des règles	0.14
Importance du dialogue avec l'enfant en famille	0.06
Prise en compte de la personne de l'enfant	0.83
Intervention et aptitude axées sur la stimulation	0.20
Intervention et aptitude axées sur l'autonomie	0.05
Intervention et aptitude axées sur la coopération	0.81
Intervention et aptitude axées sur la sensibilité	0.74
Intervention et aptitude axées sur l'accommodation	0.07
Importance accordée à la scolarité	0.01*
degré d'accord avec les objectifs de la grande section	0.52
Pratiques éducatives de stimulation	0.25
Pratiques éducatives d'autonomie	0.89
Pratiques éducatives de coopération	0.19
Pratiques éducatives d'adaptation à la vie familiale et scolaire	0.09
Rencontres entre le parent et l'enseignant	0.62
Actions du parent vers l'enseignant	0.46

* P < 0.05 : test est significatif

**Tableau 42 : Valeurs de p des composantes de l'AEP
et les scores T des enfants au test de Boehm-R**

L'analyse de variance montre un lien statistiquement significatif, notamment entre l'importance accordée par le père à la scolarité de son enfant et le score que ce dernier a au test de Boehm-R ($p=0.01$).

Afin de mieux visualiser les différences, nous avons élaboré des graphiques de barres d'erreur. Pour rappel, s'il y a une distribution d'intervalles qui se chevauchent, alors il y a une homogénéité entre les groupes. Mais, s'il y a des écarts, alors il y a une hétérogénéité entre eux. Le graphique 15 montre les barres d'erreur pour l'importance accordée à la scolarité par les pères selon des scores des enfants au test de Boehm-R.



Graphique 15 : Barres d'erreur pour l'importance accordée à la scolarité par les pères selon des scores des enfants au test de Boehm-R

Le graphique permet d'émettre une observation importante : plusieurs des intervalles se chevauchent. Donc, il y a une homogénéité entre les groupes. Concrètement, ceci veut dire que la plupart des enfants possèdent des valeurs de moyennes possibles compatibles avec l'importance accordée par les pères à la scolarité de l'enfant. Cependant, nous pouvons voir que les enfants ayant des valeurs de scores de 41 et 45 sont ceux qui semblent avoir des pères qui s'intéressent davantage à leur scolarité que les autres enfants. Ainsi, nous pouvons dire que plus les pères accordent de l'importance à la scolarité du jeune enfant, plus ce dernier a tendance à avoir un score élevé au test de Boehm-R.

6.2. AEM et compétences scolaires de l'enfant-élève

Les analyses d'anova sur les composantes de l'accompagnement éducatif maternel en fonction des scores T des enfants au test de Boehm-R ont été effectuées (Annexe 41). Les principaux résultats sont résumés dans le tableau 43.

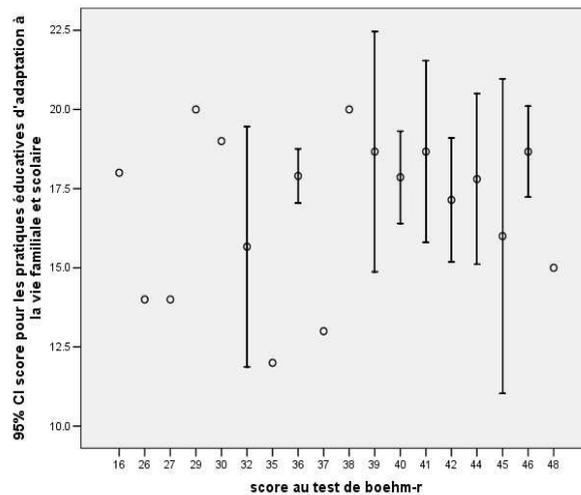
Composantes de l'accompagnement éducatif	Valeurs de p
Importance du respect des règles	0.13
Importance du dialogue avec l'enfant en famille	0.12
Prise en compte de la personne de l'enfant	0.75
Intervention et aptitude axées sur la stimulation	0.22
Intervention et aptitude axées sur l'autonomie	0.17
Intervention et aptitude axées sur la coopération	0.64
Intervention et aptitude axées sur la sensibilité	0.37
Intervention et aptitude axées sur l'accommodation	0.30
Importance accordée à la scolarité	0.21
degré d'accord avec les objectifs de la grande section	0.97
Pratiques éducatives de stimulation	0.06
Pratiques éducatives d'autonomie	0.38
Pratiques éducatives de coopération	0.17
Pratiques éducatives d'adaptation à la vie familiale et scolaire	0.01*
Rencontres entre le parent et l'enseignant	0.64
Actions du parent vers l'enseignant	0.59

* P < 0.05 : test est significatif

**Tableau 43 : Valeurs de p des composantes de l'AEM
et les scores T des enfants au test de Boehm-R**

Les résultats des analyses d'Anova confirment l'existence d'un lien significatif entre les pratiques éducatives maternelles d'adaptation à la vie familiale et scolaire et les scores au test de Boehm-R obtenus par les enfants ($p=0.01$). Afin de mieux visualiser ces différences, des graphiques de barres d'erreur ont été élaborés.

Le graphique 16 permet de visualiser les barres d'erreur à propos des pratiques éducatives maternelles d'adaptation à la vie familiale et scolaire selon les résultats des enfants au test de Boehm-R.



Graphique 16 : Barres d'erreur pour les pratiques éducatives maternelles d'adaptation à la vie familiale et scolaire selon les scores au test de Boehm-R

Plusieurs des intervalles se chevauchent. Donc, il y a une homogénéité entre les groupes. Ainsi, nous pouvons soutenir que la plupart des enfants possèdent des valeurs de moyennes possibles compatibles avec les pratiques éducatives maternelles d'adaptation à la vie familiale et scolaire. Cependant, nous pouvons voir que les enfants ayant des valeurs de scores 35 à 45 sont ceux qui semblent avoir des mères ayant davantage de pratiques éducatives d'adaptation à la vie familiale et scolaire. Donc, plus les mères mettent en place des pratiques éducatives d'adaptation à la vie familiale et scolaire, plus l'enfant a tendance à avoir un score élevé au test de Boehm-R.

Nous pouvons maintenant aborder une synthèse-discussion par rapport, après avoir exposé les résultats en lien avec les compétences scolaires du jeune enfant-élève.

7. Synthèse et discussion

Cette partie a été consacrée aux analyses concernant l'acquisition des aptitudes nécessaires à la scolarisation de l'enfant de grande section de maternelle. Tout d'abord, il est important que rappeler que les appréciations de l'enseignant n'ont pas été considérées pour les analyses permettant d'établir la relation entre l'accompagnement éducatif parental et les compétences scolaires de l'enfant, comme préalablement mentionné. Néanmoins, les évaluations des enseignants permettent de voir qu'ils considèrent que la majorité des enfants

(N=51) ont acquis des capacités rattachées domaine « Devenir élève/Vivre ensemble ». En d'autres termes, les enseignants ont évalué les enfants comme ayant les capacités sociales et affectives pour s'intégrer dans la vie collective. Ceci va à l'encontre des résultats du PSA dans lequel ils précisent que les enfants sont en situation d'inadaptation socio-affective.

En outre, nous pouvons affirmer qu'il n'y a pas de lien entre le sexe des enfants de notre population d'étude et leurs compétences scolaires. Ces résultats vont dans le sens des études précédents qui affirment que les parents aident les filles autant que les garçons dans le travail scolaire, même s'ils paraissent moins investis dans la scolarité de leur fille que celle de leur garçon. Par conséquent, nous pouvons supposer que le sexe de l'enfant n'a pas d'impact sur ses notes scolaires, mais que ce sera davantage le suivi parental qui affecterait les compétences scolaires de l'enfant.

De plus, nos résultats montrent qu'il n'y pas de relation entre les compétences scolaires et les capacités socio-affectives du jeune enfant, même si les problèmes intériorisés en milieu scolaire et les problèmes extériorisés en milieu familial sont liés à leur niveau d'acquisition scolaire. Ces résultats nous poussent à une réflexion plus approfondie sur le lien qui existe entre le développement socio-affectif et scolaire de l'enfant. En effet, des études ont déjà constaté qu'il existe une interdépendance entre les capacités affectives et scolaires chez l'enfant (Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura & Zimbardo, 2000 ; Saint Laurent, 2000). Notre étude les rejoint dans ce sens car elle permet de constater que les difficultés scolaires peuvent être liées à l'incapacité de l'enfant à résoudre les problèmes interpersonnels. Ainsi, une nouvelle perspective pour les études futures sera de prendre en compte les aspects rattachés à des émotions dans l'acquisition des capacités scolaires chez l'enfant.

Par ailleurs, les analyses entre les composantes de l'accompagnement éducatif paternel en fonction des scores obtenus par les enfants au test de Boehm-R mettent en évidence l'importance accordée à la scolarité par les pères dans l'acquisition des capacités scolaires chez l'enfant. Donc, plus les pères accordent de l'importance à la scolarité de l'enfant dès son jeune âge, plus ce dernier acquiert des compétences scolaires. Ces résultats confirment ceux déjà obtenus qui spécifient que plus les parents mettent l'emphase sur des apprentissages spécifiques, plus l'enfant développe des capacités rattachées à ces domaines (Charlot & Rochex, 1996). Aucune pratique paternelle déclarée ne se révèle reliée avec les compétences scolaires de l'enfant.

Quant aux analyses les composantes de l'accompagnement éducatif maternel en fonction des scores obtenus par les enfants au test de Boehm-R, elles permettent de voir le poids des pratiques maternelles, à mettre en lien avec la réalité de leur implication quotidienne

importante auprès de leurs enfants. Plus les mères déclarent mettre en place des pratiques éducatives d'adaptation à la vie familiale et scolaire, plus le jeune enfant développe des compétences scolaires. L'importance de l'apprentissage des règles sociales, de la vie en communauté apparaît ici, permettant ainsi au jeune enfant un ajustement à ses différents contextes de vie. Le fait que la mère lui explique les différences qui existent entre la sphère scolaire et la sphère familiale lui rend certainement plus intelligible le monde qui l'entoure et lui permet, en quelque sorte, de se sentir rassurer, de se concentrer sur les tâches scolaires et d'acquérir les compétences nécessaires pour une bonne scolarisation.

Il est important de signaler que nous n'avons pas trouvé de lien entre la communication parent/enseignant et les compétences scolaires du jeune enfant de notre population d'étude. Les recherches dans ce domaine attestent qu'un lien direct entre la participation parentale dans l'école et la réussite scolaire de l'enfant n'a pas été réellement prouvé (Lettre d'information N°22 de la CVST, 2006). Néanmoins, des conséquences indirectes ont été constatées sur les comportements scolaires de l'enfant (Perrenoud, 1994 ; Deslandes & Bertrand, 2003 ; Warzée & al., 2006). Ainsi, d'autres études méritent d'être réalisées pour pouvoir conclure si la communication entre le parent et l'enseignant de l'enfant concerné affecte ou non ses compétences scolaires.

Il est important également de souligner que très peu d'études ont tenté de relier les effets des pratiques éducatives axées sur la socialisation et la scolarisation du jeune enfant. Même si les objectifs assignés à l'enseignement semblent se complexifier dès qu'il s'agit des jeunes enfants, il est nécessaire de pouvoir entamer des études dans ce domaine pour mieux comprendre comment l'éducation reçue les affecte sur le plan scolaire et social. Ainsi, se révèle la nécessité de poursuivre des recherches comme celle que nous avons réalisée.

En effet, les objectifs de la présente étude ont permis de confirmer la nécessité de la prise en compte de l'accompagnement éducatif du parent dans le développement socio-affectif et scolaire du jeune enfant. De plus, compte tenu du caractère unique de chaque dynamique familiale, certains processus gagneraient à être mis en lumière et à être approfondis par d'autres méthodes d'investigation telles que les entretiens et les observations. Il serait intéressant aussi que la passation des outils d'investigation soit faite sur un nombre de sujets beaucoup plus important. Ce sont de nouvelles pistes à explorer pour mieux comprendre quelles sont les pratiques parentales susceptibles de favoriser la réussite scolaire du jeune enfant. Cette approche qualitative apporterait sans doute des éléments nouveaux à d'autres études de ce type.

En outre, selon des auteurs (Kohl, Lengua, McMahon & Col, 2000 ; Gauthier, Mellouk, Simard, Bissonnette & Richard, 2004 ; Florin, 2004), il semblerait que le risque de disparités entre les enfants dans les habiletés nécessaires à l'entrée à l'école s'accroît au fur à mesure de la scolarité de l'enfant, au désavantage des enfants appartenant aux milieux socioéconomiques les plus défavorisés. Notre étude ouvre la perspective de lutter contre ces différences en ciblant les composantes de l'accompagnement éducatif qu'il semble pertinent de prendre en compte à propos de la socialisation et la scolarisation du jeune enfant. Néanmoins, d'autres études doivent être réalisées pour établir avec certitude l'impact du suivi parental sur le jeune enfant.

CONCLUSION GENERALE

La question de l'engagement parental dans la scolarisation de l'enfant a depuis longtemps retenu l'attention des professionnels, des chercheurs et des parents. L'accompagnement de la scolarité se traduit sous différentes formes et à différentes étapes de vie de l'enfant. Ce concept a été très problématisé et a fait l'objet de divers questionnements et de recherches.

Nous avons préféré nous centrer sur l'investissement parental dès le jeune âge de l'enfant. Notre projet de recherche a consisté à attirer l'attention sur la place des parents en tant que premiers agents de socialisation de l'enfant, dans son parcours scolaire dès son jeune âge. De ce fait, nous avons introduit le concept de l'accompagnement éducatif parental, avec la volonté d'assurer une explication plus consensuelle.

Nous nous sommes intéressées aux caractéristiques liées à la dynamique familiale, ainsi qu'aux aspects personnels et socio-économiques pour définir ce concept. Puis nous nous sommes efforcées à comprendre comment ce concept est un élément clé pour promouvoir la réussite scolaire de l'enfant. Ainsi, nous avons pu montrer que les aspects affectifs ont un rôle prépondérant dans l'acquisition des compétences socio-affectives et scolaires.

Les nombreuses imperfections ou limitations dans la présente étude sont liées à des difficultés d'ordre méthodologique et/ou théorique. Le fait que notre recherche impliquait plusieurs niveaux d'analyse a nécessité une grande rigueur dans le choix des variables et un laps de temps pour les opérationnaliser de manière concrète.

De plus, l'utilisation des outils tels que des questionnaires et des tests d'évaluation pour cerner l'ensemble des variables a été un choix laborieux. Cependant, leur emploi a permis d'obtenir des éclairages sur l'investissement parental auprès de l'enfant et dans la communication avec l'enseignant, mais aussi sur les compétences socio-affectives et scolaires de l'enfant. Il serait intéressant que la recherche future se centre sur l'encouragement, l'aide et le soutien qu'apportent le parent à son jeune enfant, car il semblerait que ce sont des composantes nécessaires pour son bien-être et des conditions *sino qua non* pour ajuster au mieux ses capacités socio-affectives et scolaires.

La prise en compte de la spécificité selon le sexe du parent et de l'enfant a permis de se pencher sur les apports respectifs de chaque parent et de définir les échanges dyadiques entre le parent et l'enfant. En effet, cette recherche renforce la conviction de la complémentarité parentale dans l'éducation de l'enfant. Les études ultérieures doivent se centrer plus sur cette perspective avec une prise en compte de la triade mère-père-enfant pour

une meilleure connaissance sur les stratégies éducatives dans la famille, plutôt que de tenter uniquement de relever les différences paternelles et maternelles.

L'analyse des autres variables, notamment le niveau d'études et la profession du parent ou encore la composition fraternelle, influant sur l'environnement familial et les interactions contribue à une meilleure compréhension du fonctionnement du système familial. Cependant, l'un des critiques majeures de ce travail serait la non prise en compte de ces variables distales dans l'examen des effets de l'accompagnement éducatif parental sur l'adaptation socio-affective et les compétences scolaires de l'enfant. En effet, les différents niveaux d'analyse dans ce projet d'étude se sont avérés complexe et difficile. Il nous a fallu faire un choix pour établir une problématique de recherche et nous avons voulu mettre l'accent sur le concept d'accompagnement éducatif parental.

Enfin, l'objectif de ce travail a consisté aussi à définir finement l'ensemble de caractéristiques de l'environnement familial qui aide le jeune enfant à s'insérer socialement et scolairement, et de les mettre en lien avec son adaptation socio-affective et ses compétences scolaires. Il montre la précocité de l'influence parentale, ainsi que les impacts paternel et maternel, donc s'inscrit dans la lignée des travaux concernant le façonnement de l'enfant par les interactions sociales.

BIBLIOGRAPHIE

Ailincal, 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*. Les quatrièmes rencontres de l'ARDIST. Lyon, France.

Akkari, A. & Changkakoti, N. (2009). *Les relations entre parents et enseignants: bilan des recherches récentes*. Revue Internationale d'éducation familiale, Vol25, Pp103-133.

Allès-Jardel, M., Métral, V. & Scopellitti, S. (2000). *Pratiques éducatives parentales, estime de soi et réussite scolaire d'élèves en sixième*. La revue de l'éducation familiale, Vol4, N°1, Pp63-91.

Almodovar, J.P. (1981). Les expériences fraternelles dans le développement de l'enfant. In: Soulé, M. (Ed.), *Frères et sœurs. La vie de l'enfant*. ESF, Paris, pp. 29–41.

Ageem (2008). *Votre enfant à l'école maternelle : Guide à l'usage des parents*. Document rédigé par l'ageem en collaboration avec le ministère de l'éducation nationale.

Bacus, A. (2005). *Votre enfant de 1 an à 3 ans*. Barcelone : Editions Marabout.

Bailleau, G. (2007). *L'accueil collectif et en crèche familiale des enfants de moins de 6 ans en 2005*. Etudes et résultats, N°548, janvier, DREES.

Barrère, A. & Sembel, N. (2005). *Sociologie de l'éducation*. Paris : Nathan.

Baudier, A., & Céleste, B. (1990). *Le développement affectif et social du jeune enfant*. Paris : Nathan.

Baumrind, D. (1971). *Current patterns of parental authority*. Developmental Psychology Monograph, Vol4, Pp1-103.

Bédard & Coll. (2009). *Étude des représentations et des indices d'opérationnalisation de l'école communautaire au regard des approches et programmes visant la collaboration famille-école-communauté mis en œuvre au Québec*. Rapport de recherche relatif à la

recension des écrits portant sur la relation école-famille. Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

Bennett. J. (2007). *Résultats de l'examen thématique de la politique de l'éducation et d'accueil des jeunes enfants 1998-2006 réalisé par l'OCDE*. Note de l'UNESCO sur la politique de la petite enfance, N°41.

Bergonnier-Dupuy, G. (1995). *Stratégie éducative parentale et développement cognitif du jeune enfant : incidence de la stratégie éducative parentale et des différents modes d'interaction de tutelle sur les compétences cognitives de l'enfant de trois ans*. Thèse de doctorat en psychologie, Université Toulouse II, Toulouse

Bergonnier-Dupuy, G. (1997). *Stratégie éducative paternelle et construction de l'intelligence chez l'enfant d'âge préscolaire*. *Enfance*, Tome 50, N°3, Pp371-379.

Bergonnier-Dupuy, G. (2000). *Processus éducatifs intra-familiaux*. *Les sciences de l'éducation*, Vol33, N°4, Pp59-81.

Bergonnier-Dupuy, G. (2005). *Famille et scolarisation*. *Revue française de pédagogie*, N°151, Pp5-16.

Bergonnier-Dupuy, G. (2005). *L'Enfant, acteur et/ou sujet au sein de la famille*. Toulouse : ERES « Petite enfance et parentalité ».

Bergonnier-Dupuy, G. & Espabès-Pistre, S. (2007). *Accompagnement familial de la scolarité : le point de vue du père et de la mère d'adolescents (en collège et lycée)*. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, Vol. 40, N° 4, Pp 21-45.

Bergonnier-Dupuy, G. & Mosconi, N. (2000). La construction de l'identité sexuée et le rôle des relations parents/enfants. In J.-P. Pourtois et H. Desmet (Éds.). *Le parent éducateur*. Paris : P.U.F.

Bergonnier-Dupuy, G. & Robin, M (2007). *Couple conjugal, couple parental, vers de nouveaux modèles*. Ramonville : ERES

Bernard-Peyron, V. & Allès-Jardel, M. (2002). *Pratiques éducatives, attentes parentales et style de socialisation des jeunes enfants*. La revue internationale de l'éducation familiale, Vol6, N°2, Pp 5-31.

Bernier, L. & De Singly, F. (1996). *Présentation : Familles et école*. Lien social et Politiques, N°35, Pp 5-8.

Besnard, T., Joly, J., Verlaan, P. & Capuano, F. (2009). *Liens différenciés entre les pratiques éducatives des pères et des mères et la présence de difficultés de comportement chez les garçons et les filles d'âge préscolaire*. Enfant, familles, générations, N°10, Pp 61-82.

Besnard, T., Verlaan, P., Capuano, F., Poulin, F. & Vitaro, F. (2011). *Les pratiques parentales des parents d'enfants en difficultés de comportement: Effets de la dyade parent-enfant*. Revue canadienne des sciences du comportement, Vol 43(4), Pp 254-266.

Bigras, N. (2010). Le rôle de la famille dans le développement de l'enfant pendant la petite enfance. In Provonost, G. & Legault, C. (Eds.), *Familles et réussite éducative : actes du 10^e symposium québécois de recherche sur la famille*. Canada : Presses universitaires de Québec.

Blanpain, N. (2006). *Scolarisation et modes de garde des enfants âgés de 2 à 6 ans*. Études et Résultats, N°497, juin, DREES.

Blöss, T. & Odena, S. (2005). *Idéologies et pratiques sexuées des rôles parentaux : quand les institutions de garde des jeunes enfants en confortent le partage inégal*. Recherches et prévention : Dossier petite enfance, N°80, Pp77-91.

Boehm, A. (1989). *Test des concepts de base – Révisé, Manuel d'application*. Paris. Editions du centre de psychologie appliquée (ECPA).

Boniface, C. (2008). *Ecole et famille : Pour une meilleure communication dans l'intérêt de tous*. Inspection de l'éducation nationale paris 18B Goutte d'or. Brochure adressée à des équipes pédagogiques.

Bontaz-Escoubeyrou, S. (2001) : *Des interactions routinières au développement cognitif à l'école maternelle. Un cadre d'analyse psycholinguistique intéressant pour la formation des enseignants*.

Bouissou, C. & Tap, P. (1998). *Parental education and the socialization of the child: Internality, valorization and self-positioning*. European Journal of Psychology of Education, 12 (4), Pp475-484.

Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (1970). *La reproduction : Eléments d'une théorie du système d'enseignement*. Paris : Minit.

Boutin, G., & Durning, P. (1999). *Les interventions auprès des parents : innovations en protection de l'enfance et en éducation spécialisée*. Paris : Dunod.

Brodard, F. & Reicherts, M. (2007). *Comment l'enfant influence-t-il ses parents et quels sont les liens avec ses difficultés émotionnelles et comportementales?* Revue des sciences de l'éducation, N°21, Pp101-123.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology through space and time: A Future Perspective. In P. Moen, G.H. Elder, Jr., and K. Luscher (Eds.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development*. Washington, D.C: APA Books.

Brougère, G. (2002). *L'exception française : l'école maternelle face à la diversité des formes préscolaires*. Les Dossiers des sciences de l'éducation, N°7, Pp9-19.

Caprara, G-V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A. & Zimbardo, P-G. (2000). *Prosocial foundations of children's academic achievement*. Psychological Science, Vol11, Pp302-306.

Capuano, F., Bigras, M., Gauthier, M., Normandeau, S., Latarte, M-J. & Parent, S. (2001). *L'impact de la fréquentation préscolaire sur la préparation scolaire des enfants à risque de manifester des problèmes de comportement et d'apprentissage à l'école*. Revue des sciences de l'éducation. Vol27, N°1, Pp195-228.

Cartron, A., & Winnykamen, F. (1999). *Les relations sociales chez l'enfant*. Paris: Armand colin.

Castelain-Meunier, C. (1998). *Pères, mères, enfants*. Paris : Flammarion

Cèbe, S. & Goigoux, R. (1999). *L'influence des pratiques d'enseignement sur les apprentissages des élèves en difficulté*. Cahiers Alfred Binet, N°661, Pp41-62.

Chalmel, L. (2003). *L'accueil des moins de 5 ans dans les différents pays européens*. Discours oral pour le salon de l'éducation le 19 Novembre 2003.

Chamboredon, J-C. & Fabiani, J-L. (1977). *Les albums pour enfants, le champ de l'édition et les définitions sociales de l'enfance*. Actes de la recherche en sciences sociales, N°13, Pp60-79.

Chapman, C., Tourangeau, K., Lê, T., Nord, C., Sorongon, A-G. & Westat. (2009). *Early Childhood Longitudinal Study, Kindergarten Class of 1998-99 (ECLS-K) Eighth-Grade Methodology Report*. US department of education.

Chapoulie, J-M. (1969). Un type d'explication en sociologie : les systèmes de variables en relations causales. Revue française de sociologie. 10-3. Pp. 333-351.

Charlot, B. & Rochex, J-Y. (1996). *L'enfant-élève : dynamiques familiales et expérience scolaire*. Lien social et Politiques, N°35, Pp137-151

Chauveau, G. (1997). *Comment l'enfant devient lecteur, pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture*. Paris : Retz.

Christenson, S-L. (2004). *The family-school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students*. School Psychology Review, Vol33, N°1, Pp83-104.

Claes, M & Comeau, J. (1996). *L'école et la famille : Deux mondes ?* Lien social et politique, N°35, Pp75-85.

Colnot, C. (2008). *Conseils pratiques pour améliorer les relations école/familles populaires à l'école maternelle*. Document Casnav-Carep de Nancy-Metz pour les actions et conseils pratiques.

Cowan, P-A. & Cowan, C-P. (2009). Le rôle des parents dans la transition des enfants vers l'école. In: Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, Boivin M, eds. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. Montréal, Québec : Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants;

Consultable sur le site : http://www.enfant-encyclopedie.com/pages/PDF/transition_ecole.pdf

Cox, M-J. (2004). Transition vers l'école/aptitudes nécessaires à l'entrée à l'école : une conséquence du développement précoce de l'enfant. Commentaires sur Ladd et Stipek. In: Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, eds. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. Montréal, Québec: Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants.

Consultable sur le site : http://www.enfant-encyclopedie.com/pages/PDF/transition_ecole.pdf

Cunha, M. (1998). Les parents et l'accompagnement scolaire : une si grande attente... Ville-École-Intégration, N°114, Pp180-200.

Daniel A. & Ruault M. (2003). *Les modes d'accueil des enfants de moins de 6 ans : premiers résultats de l'enquête réalisée en 2002*. Études et Résultats, N° 235, avril, DREES.

Dardenne, B., Haslam, A., McGarty, C. & Yzerbyt, V. (1998). *La recherche en psychologie. Méthodologie et statistique*. Louvain-la-neuve : Bruylant academia.

Darling, N. & Steinberg, L. (1993). *Parenting style as context: An integrative model*. Psychological Bulletin, Vol 113(3), Pp487-496.

Dasen, P. (2002). Développement humain et éducation informelle. In Perregaux, C. & Dasen, P. (Ed), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?* (1ère ed., pp. 107-123). Bruxelles: De boeck université.

Dauber, S-L. & Epstein, J-L.(1993). Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools, in N. Chavkin (dir.), *Families and Schools in a Pluralistic Society*. Albany, New-York : Suny Press, Pp. 53-71.

Delois, L., Deslandes, R., Rousseau, M. & Nadeau, J. (2008). *L'accompagnement parental dans l'apprentissage en lecture des élèves canadiens*. McGill journal of education, Vol43, N°3, Pp245-264.

Déloye, Y. (1994). *Ecole et citoyenneté*. France : Presses de la fondation nationale des sciences politiques.

De Robien, G. (2005). *Qu'apprend-on à l'école maternelle ?* France, Ministère de l'éducation nationale.

Deslandes, R. (1996). *Collaboration entre l'école et les familles : Influence du style parental et de la participation parentale sur la réussite scolaire au secondaire*. Thèse de doctorat, Université Laval, Québec.

Deslandes, R. (1999). *Une visée partenariale dans les relations entre l'école et les familles : Complémentarité de trois cadres conceptuels*. La revue internationale de l'éducation familiale, Vol3, N°1&2, Pp 31-49.

Deslandes, R. (2001). *L'entrée à la maternelle*. Communication présentée à trois groupes de parents de Passe-Partout, Trois-Rivières-Ouest et Pointe-du-Lac, 15, 21, 27 mars.

Deslandes, R. (2008). *Contribution des parents à la sociabilité des jeunes*. Education et francophonie, Vol36, N°2, Pp156-172.

Deslandes, R. & Bertrand, R. (2003). *L'état d'avancement des connaissances sur les relations école-famille : un portrait global*. Vie pédagogique, N°126, Pp27-30.

Deslandes, R. & Bertrand, R. (2004). *Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire*. Revue des sciences de l'éducation, Vol30, N°2, Pp411-433.

Deslandes, R. & Jacques, M. (2004). *Relations famille-école et l'ajustement du comportement socioscolaire de l'enfant à l'éducation préscolaire*. Education et francophonie, 32 (1), Pp172-200.

Deslandes, R., & Potvin, P. (1998). *Les comportements des parents et les aspirations scolaires des adolescents*. La revue de l'éducation familiale, 2(1), Pp9-24.

Deslandes, R., Potvin, P., Beaulieu, P. & Marcotte, D. (1999). *Risque d'abandon scolaire, style parental et participation parentale au suivi scolaire*. Revue canadienne des sciences du comportement, N°24(4), Pp441-453.

Deslandes, R., Potvin, P. & Leclerc, D. (2000). *Les liens entre l'autonomie de l'adolescent, la collaboration parentale et la réussite scolaire*. Revue canadienne des sciences du comportement, N°32(4), Pp208-217.

Deslandes, R. & Royer, E. (1994). *Style parental, participation parentale dans le suivi scolaire et réussite scolaire*. Service social, Vol. 43, n° 2, Pp63-80.

Desmet, H. & Pourtois, J-P. (2000). *Le parent éducateur*. Paris : PUF

Diener, M-L. & Kim, D-Y. (2004). *Maternal and child predictors of preschool children's social competence*. Applied developmental psychology, 25, Pp3-24.

Dodson, F. (1970). *Tout se joue avant 6 ans*. Edition Marabout.

Doron, R. & Parot, F. (1991). *Dictionnaire de psychologie*. Vendôme : PUF.

Doucet, J.J., Utzschneider, A. & Bourque, J. (2009). *Influence parentale sur le rendement scolaire : comparaison entre des élèves nés au Canada et des élèves nés à l'extérieur du pays*. Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, Vol12, N°2, Pp227-242.

Drolet, N. & Legros, J. (2001). *L'écho du silence*. Québec : Le groupe Alpha Laval.

Dubar, C. (2000). Socialisation. In P. Champy & C. Etévé (Eds.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (pp. Pp 918-921). Paris: Nathan.

Dubeau, D., Coutu, S. & Laviguer, S. (2007). L'engagement parental : des liens qui touchent les mères, les pères, le climat familial et l'adaptation sociale de l'enfant, in Bergonnier-Dupuy, G & Robin, M. (dirs), *Couple conjugal, couple parental, vers de nouveaux modèles*. Ramonville Saint-Agne : ERES.

Dubet, F. & Martucelli, D. (1996). *Les parents et l'école : classes populaires et classes moyennes*. Lien social et politiques, 35, Pp109-121.

Dumas, J.E., La Frenière, P.J., Capuano, F., & Durning, P. (1997). *Profil socio-affectif (PSA). Evaluation des compétences sociales et difficultés d'adaptation des enfants de 2 ans ½ à 6 an*. Paris, Editions du centre de psychologie appliquée (ECPA).

Durning, P. (1988). *Education familiale, un panorama des recherches internationales*. Vigneux : Mire Matrice.

Durning, P. & Fortin, A. (2000). *Les pratiques éducatives parentales vues par les enfants*. Enfance. Tome 53, N°4, Pp 375-391.

Durning, P. & Pourtois, J-P. (1994). *Education et famille*. Bruxelles : De boeck université.

Durning, P. & Tremblay, R-E. (1988). *Relations entre enfants, recherches et interventions éducatives*. Paris: Editions Fleurus.

Early, D. (2004). Services et programmes qui influencent les transitions des jeunes enfants vers l'école, in Tremblay, R-E., Barr, R-G. & Peters, R-D (eds.). *Encyclopédie sur le*

développement des jeunes enfants. Montréal, Québec: Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants.

Consultable sur le site : http://www.enfant-encyclopedie.com/pages/PDF/transition_ecole.pdf

Early, D., Pianta, R-C. & Cox, M. (1999). Kindergarten teachers and classrooms: A transition context. *Early Education and Development*, 10 (1). Pp25–46.

Emde, R.-N. (1994). *Individuality, context and the search for meaning*. *Child development*, 65, 719-737.

Englund, M-M., Luckner, A-E., Whaley, L. & Egeland, B. (2004). *Children's achievement in early elementary school: Longitudinal effects of parental involvement, expectations and quality of assistance*. *Journal of educational psychology*, Vol96, N°4, Pp723-730.

Epstein, J. L. (1987). Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement, in Hurrelmann, K., Kaufman, F. & Loel, F. (Eds.), *Social Intervention: Potential and Constraints*. Pp 121-136. New York : Walter de Gruyter.

Epstein, J-L. (2001). *School, family and community partnerships: preparing educators and improving schools*. Boulder CO. Westview press.

Epstein, J-L & Salinas, K-C. (2004). *Partnering with families and communities. Schools as learning communities*. Vol 61, N°8, Pp 12-18.

Espiau & Beaumatin, A. (2003). Rôle de la fratrie dans la socialisation de l'enfant, dans De Leonardis, M., Féchant, H. & Prêteur, Y. (Eds), *L'enfant dans le lien social*. Pp 113-117. Toulouse : Erès..

Eurydice (2007/2008). *Organisation du système éducatif en France*. Eurybase (2007/08).

Eurydice, (2009). *Descriptif des structures des systèmes éducatifs du préprimaire à l'enseignement supérieur (CITE 0 à 5). Année scolaire 2007/2008*. Agence exécutive « Education, audiovisuel et culture ».

Fléchant, H. & De Léonardis, M. (2006). *Influence de la composition de la fratrie sur les pratiques éducatives parentales déclarées et sur la représentation de l'éducation chez les préadolescents*. *Psychologie française*, 51, Pp155-170.

Florin, A. (2004). *Les modes de garde à 2 ans, qu'en dit la recherche ?* Rapport de synthèse commandé par le Piref.

Florin, A., Verrier, N., Bernoussi, M. (1996). Garçons et filles à l'école maternelle : quelles compétences ? Quelles représentations ?, in Lescarret, O. & De Léonardis, M. (1996). *Séparation des sexes et compétences*. Paris: L'Harmattan.

Finnie, V. & Russel, A. (1988). *Preschool children's social status and their mothers' behavior and knowledge in the supervisory role*. *Developmental psychology*, 24 (6), Pp789-801.

Fossé-Poliak, C. (1995). *B. Lahire, Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. *Politix*, Vol8, N°31, Pp237-240.

Francis, V. (2008). *L'activité scolaire hors l'école comme espace de rencontre*. N°465. Dossier « Ecole et familles ».

Consultable sur le site : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article3836>

Galobardes, B., Morabia, M. & Bernstein, S. (2000). *Statut socio-économique : un facteur de risque indépendant*. *Revue médicale suisse*, N°2316.

Gauthier, C., Mellouk, M., Simard, D., Bissonnette, S. & Richard, M. (2004). *Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. Une revue de littérature*. Recherche préparée pour le fonds québécois de la recherche sur la société et la culture. Chaire de recherche du Canada en formation à l'enseignement. Université Laval : Québec, Canada.

Gayet, D. (1998). *Ecole et socialisation : le profil social des écoliers de 8 à 12 ans*. Paris : harmattan.

Gayet, D. (1999). *L'école contre les parents*. Paris : Institut national de recherche pédagogique.

Gayet, D. (2000). *Quelle typologie en éducation familiale ?* Les sciences de l'éducation, 33(4), Pp39-57.

Gayet, D. (2004). *Les pratiques éducatives des familles*. Paris : PUF.

Gelman, S-A., Taylor M-G. & Nguyen, S. (2006). *Messages implicites ou explicites dans les conversations sur le genre entre mère et enfant*. Enfance, 3, Vol58, Pp223-250.

Glasgow, K-L., Dornbusch, S-M., Troyer, L., Steinberg, L. & Ritter, P-L. (1997). *Parenting styles, adolescents' attributions and educational outcomes in nine heterogeneous high schools*. Child development, Vol68, N°3, Pp507-529.

Golabardes, B., Morabia, A. & Bernstein, S. (2000). *Statut socio-économique : un facteur de risque indépendant*. N° 2316. Revue médicale suisse.

Gouyon, M. & Guérin, S. (2006). *L'implication des parents dans la scolarité des filles et des garçons : des intentions à la pratique*. Economie et statistiques, N°398-399, Pp59-84.

Greenberger, E. (1982). *Education and the acquisition of psychosocial maturity*, dans D. McClelland (Ed.), *The development of social maturity*. New York : Irvington. Pp. 155-189.

Greenberger, E. (1984). *Defining psychosocial maturity in adolescence*, dans P. Karoly et J. J. Steffen (Eds.), *Adolescent behavior disorders: Foundations and contemporary concerns*. Lexington, MA: D.C. Heath. Pp. 1-54.

Grolnick, W. & Slowiaczek, M. (1994). *Parentals' involvement in children's schooling : A multidimensional conceptualization and motivation model*. Child development, Vol65, Issue 1, Pp237-252.

Guide pratique Fiches familiales (2006). *Accompagnement à la scolarité*. Document réalisé par le ministère de l'emploi, de la cohésion sociale et du logement, du ministère de

l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, du ministère de la santé et des solidarités, du ministère délégué à la sécurité sociale, aux personnes âgées, aux personnes handicapées et à la famille.

Consultable sur le site : <http://www.prisme-asso.org/spip.php?article602>

Guillan, A. & Pry, R. (2007). *L'adaptation scolaire et la réorganisation des compétences sociocognitives chez les enfants entre trois et quatre ans : stabilité et changement de styles pédagogiques*. Revue française de pédagogie, N°158, Pp59-69.

Gunese, A. (2003). *Influence de l'éducation familiale et de l'éducation institutionnelle sur la socialisation des enfants de trois à cinq ans dans une école maternelle à l'île Maurice*. Mémoire de maîtrise de psychologie, Université de Toulouse Le Mirail.

Henriot Van Zanten, A. (1996). *Stratégies utilitaires et stratégies identitaires des parents vis-à-vis de l'école : une relecture critique des analyses sociologiques*. Lien social et politiques, N°35, Pp125-135.

Hé, J-H. (2006). Pratiques éducatives parentales : comparaison France, Japon et Chine. La revue internationale de l'éducation familiale. Vol 20. N° 20. Pp 9-29.

Hoang, M-K, (2005). *Les pratiques éducatives parentales et l'autonomie de l'enfant : Etude comparative France – Viêt-Nam*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Paris X, Nanterre.

Holloway, S.D., Yamamoto, Y., Suzuki, S. & Mindnich, J.D. (2008). *Determinants of parental involvement in early schooling : Evidence from Japan*. Early childhood research and practice (ECPR), Vol 10, N°1.

Consultable sur le site : <http://ecrp.uiuc.edu/v10n1/holloway.html>

Hoover-Dempsey, K-V. & Sandler, H. (1995). *Parental involvement in children's education: why does it make a difference?* Teachers college record, Vol97, N°2, Pp310-331.

Hoover-Dempsey, K-V. & Sandler, H. (1997). *Why do parents become involved in their children's education*. Review of educational research, 67, 1, Pp3-41.

Humbert, M. (texte non-publié). *Le rôle et la place des parents à l'école*. IEN-CCPD-Lille 1 Ouest.

Jackson, S. & Tap, P. (1998). *Education and personal development*. European journal of psychology, Vol13, N°4, Pp435-445.

Jacques, M. & Deslandes, R. (2001). Transition à la maternelle et relations école-famille. In Lacharité, C. & Pronovost, G. (Eds), *Comprendre la famille : Actes du 6^{ème} symposium québécois de recherche sur la famille*. Pp. 247-260. Québec : PU.

Kellerhals, J., Montandon, C., Gaberel, P-E., McCluskey, H., Osiek, F. & Sardi, M. (1991). *Les stratégies éducatives des familles*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.

Kellerhals, J., Montandon, C., Ritschard, G. & Sardi, M. (1992). *Le style éducatif des parents et l'estime de soi des adolescents*. Revue française de sociologie, 33-3, Pp313-333.

Kherroubi, M. (2008). Introduction et Regards croisés sur la coopération parents-enseignants et ses modes d'approche. In Kherroubi, M. (Ed). *Des parents dans l'école*. Pp11-35. Saint Agne : ERES.

Kim, M. P. & Rosenberg, S. (1980). *Comparison of two structural models of implicit personality theory*. Journal of Personality and Social Psychology, 38, Pp375-389.

Kinnear, P. & Gray, C. (2005). *SPSS facile appliqué à la psychologie et aux sciences sociales maîtriser le traitement des données*. Traducteur Huet, N. Bruxelles : De Boeck.

Kohl, G., Lengua, L-J., McMahon, R-J & Conduct problems prevention research group. (2000). *Parent involvement in school conceptualization multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors*. Journal of school psychology, Vol38, Issue 6, Pp501-523.

Kohn, M. (1977). *Class and conformity. A study in values* (2nd edition). Chicago, IL : University of Chicago Press.

Labrell, F. (1996). *Interactions de tutelle paternelle et maternelle avec le jeune enfant : la sollicitation de l'autonomie dans la deuxième année*. *Enfance*, Tome 49, N°4, Pp 447-464.

Labrell, F. (2005). *Que nous apprennent les recherches sur l'étayage parental des connaissances des jeunes enfants pour la mise en place des apprentissages langagiers à l'école maternelle ?* *Revue française de pédagogie*, N° 151, Pp 17-28

Ladd, G-W. (2005). *Habiletés nécessaires à l'entrée à l'école : préparer les enfants à la transition entre le préscolaire et le primaire*. Commentaires sur Love et Raikes, Zill et Resnick, et Early. In: Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, eds. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. Montréal, Québec: Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants.

Consultable sur le site : http://www.enfant-encyclopedie.com/pages/PDF/transition_ecole.pdf

Lafrenière, P-J., Dumas, J-E., Capuano, F. & Dubeau, D. (1992). *The development and validation of the preschool socioaffective profile*. *Psychological assessment*. *Journal of consulting and clinical psychology*, 1, Pp224-229.

Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles : heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris : Gallimard.

Lamb, M. E. (1997). *The development of father-infant relationships*. In M. E. Lamb (Ed.), *The Role of the Father in Child Development* (pp. 104-120). New York : Wiley, 3^e édition.

Lamborn, S-D., Steinberg, L. & Dornbusch, S. (1991). *Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families*. *Child development*, Vol62, Pp1049-1065.

Lanoë, C. & Florin, A. (2000). *Les parents et l'apprentissage du langage chez les enfants de 2 à 8 ans*. *La revue internationale de l'éducation familiale*, Vol4, N°1, Pp141-167.

Laosa, L-M. (1982). *Families as facilitators of children: Intellectual development at three years of age: A causal analysis*. In Laosa, L-M. & Sigel, I-E. (Eds.). *Families as learning environments for children*. New York: Plenum Press.

La Paro, K., Pianta, R-C. & Cox M. (2000). *Kindergarten teachers' reported use of kindergarten to first grade practices*. The elementary school journal, 101(1), Pp 63-78.

Larose, F., Terrisse, B., Lefèbvre, M-L. & Grenon, V. (2000). *L'évaluation des facteurs de risque et de protection chez les enfants de maternelle et du premier cycle de l'enseignement primaire : l'échelle de compétences éducatives parentales (ECEP)*. Revue internationale de l'éducation familiale, Recherche et interventions, 4 (2), Pp 103-127.

Laterrasse, C. & Beaumatin, A. (1997). *La psychologie de l'enfant*. Toulouse : Milan.

Laterrasse, C. & Beaumatin, A. (2004). *L'enfant parmi les autres : se construire dans le lien social*. Toulouse : Milan.

Laurens, J-P. (1992). *1 sur 500. La réussite scolaire en milieu populaire*. Toulouse, PUM.

Lautrey, J. (1980). *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. Paris : PUF.

Lautrey, J., & Vergnaud, G. (1997). *Piaget d'aujourd'hui. Tome 42-1 : Psychologie Française*. Grenoble : PUG.

Lebrun, F. (1986). *La place de l'enfant dans la société française depuis le XVI^e siècle*. Communications, 44, Pp247-257.

Lecamus, J. (1995). *Pères et bébés*. Paris : L'Harmattan.

Lecamus, J., Labrell, F. & Zaouche-Gaudron, C. (1997). *Le rôle du père dans le développement du jeune enfant*. Paris : Armand Colin

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

Lescarret, O. (1999). *Pratiques éducatives parentales et réussite scolaire en milieux défavorisés*. La revue internationale de l'éducation familiale, Vol3, N°1&2. Pp77-93.

Lescarret, O. & De Léonardis, M. (1996). *Séparation des sexes et compétences*. Paris: L'Harmattan.

Lescarret, O. & Philip-Asdih, C. (1995). Représentations parentales, dynamique personnelle de l'enfant et intégration sociale. In Prêteur, Y. & De Léonardis, M. (Eds), *Education familiale, image de soi et compétences sociales*. Bruxelles, De Boeck.

Lewin, K. (1959). *Psychologie dynamique, les relations humaines*. Paris : PUF.

Livaditis, M., Zaphiriadis, K., Samakouri, M., Tellidou, C., Tzavaras, N. & Xenitidis, K. (2003). *Gender differences, family and psychological factors affecting school performance in greek secondary school students*. Educational psychology, Vol 23, N°2, Pp 223-231.

Lorcerie, F. (1998). *La coopération des parents et des maîtres : Une approche non-psychologique*. Ville, école, intégration, N°114. Pp20-34. MENRT,CNDP.

Louvet-Schmauss, E. (1994). *Développement des compétences en lecture- écriture chez des enfants de 5 à 7 ans selon les contextes éducatif familiaux : une approche franco-allemande*. Thèse de doctorat nouveau régime, Université Toulouse II, Toulouse.

Louvet-Schmauss, E. (1994). *Le rôle du contexte éducatif familial dans l'apprentissage de la lecture-écriture*. Association française pour la lecture. Actes de lecture. N° 47.

Love, J-M. & Raikes, H-H. (2005). Les transitions commencent tôt. In: Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, eds. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. Montréal, Québec: Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants Pp1-5.

Consultable sur le site : http://www.enfant-encyclopedie.com/pages/PDF/transition_ecole.pdf

Maccoby, E-E. (1992). *The role of parents in the socialization of children: An historical overview*. Developmental psychology, Vol28, N°6, Pp1006-1017

Maccoby, E.E., Snow, M.E. & Jacklin C.N. (1983). *Sex of child differences in father-child interaction at one year of age*. Child development, 54, Pp227-232.

Machard, L. (2003). *Les manquements à l'obligation scolaire*. Rapport du Ministère de la Santé, de la Famille et des Personnes Handicapées, Ministère délégué à la Famille - Secrétariat d'Etat aux Personnes Handicapées.

Malrieu, Ph. & al. (1969). *Éducation familiale et comportements scolaires*. Homo VIII, tome V, 4.

Malrieu, P., Lescarret, O. & De Léonardis, M. (1996). *Séparation des sexes et compétences*. Paris : L'Harmattan.

Marchay, S. (2009). *L'enseignant face à l'angoisse des parents*. *Enfances & Psy*, 1, N°42, Pp96-100.

Masselot-Girard, M. (1980). *Les exercices de langage. Un siècle de législation scolaire préélémentaire*. *Langue française*, Vol47, N°1, Pp76-89.

McBride, B-A., Schoppe-Sullivan, S-J & Ho ho, M. (2005). *The mediating role of fathers' school involvement on student achievement*. *Applied developmental psychology*, Vol26, Pp201-216.

McMahon, R-J. (2006). Interventions de formation parentale pour les enfants d'âge préscolaire. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. Montréal, Québec : Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants.

Meirieu, P. (1997). Vers un nouveau contrat parents-enseignants ?. In F. Dubet, *Ecole-Famille : Le malentendu*. (Pp 79-99). Paris : Textuel

Meirieu, P. (2008). *Ecole maternelle, école première*. Communication orale au congrès de l'AGEEM.

Mendelsohn, P ; (2002). La formation à l'école maternelle, une problématique renouvelée pour les formateurs en IUFM. Actes du séminaire « *Les perspectives actuelles de l'enseignement en maternelle et leurs incidences sur la formation des enseignants* », Paris.

Consultable sur le site : http://eduscol.education.fr/D0126/maternelle_acte1.htm

Meuret, D. & Morlaix, S. (2006). *L'influence de l'origine sociale sur les performances scolaires : par où passe-t-elle ?* Revue française de sociologie, Vol47, N°1, Pp49-79.

Michel, A. (1975). *La dinette et le train électrique*. Paris : Autrement.

Ministère de l'Education Nationale. (2001). *Évaluation et aide aux apprentissages en grande section de maternelle et en cours préparatoire*. Document de la Direction de programmation et du développement.

Ministère de l'Education Nationale. (2009). *Votre enfant à l'école maternelle: Année 2009-2010*. Guide pratique des parents.

Morais, A-M. & Rocha, C. (1999). *Development of social competences in the primary school- Study of specific pedagogic practices*. British educational research journal, Vol26, N°1, Pp91-119.

Mollo-Bouvier, S. (1991). Un itinéraire de socialisation : le parcours institutionnel des enfants. In Peyre, M. & Tap, P. (Eds). *La socialisation de l'enfance à l'adolescence*. Pp289-308. Paris : PUF.

Monceau, G. (2008). Implications scolaires des parents et devenirs scolaires des enfants. In Kherroubi, M. (Ed). *Des parents dans l'école*. Pp37-87. Saint Agne : ERES.

Montandon, C. (1994). Les relations parents et enseignants dans l'école primaire, quelques causes d'incompréhension mutuelle. In Durning, P. & Pourtois, J-P. (Eds), *Education et famille*. Bruxelles, De Boeck.

Montandon, C. (1996). *Les relations des parents avec l'école*. Lien social et politiques, N°35, Pp63-73.

Montandon, C. (1997). *L'éducation du point de vue des enfants*. Paris : L'Harmattan.

Montandon, C. & Perrenoud, P. (1987). *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible : vers l'analyse sociologique des interactions entre la famille et l'école*. Pp167-229, Berne, P. Lang.

Mosconi, N. (2004). *De l'inégalité des sexes dans l'éducation familiale et scolaire*. Diversité, ville, école, intégration, N°138, Pp15-22.

National institute of child health and human development, early child care research network (2004). *Fathers' and mothers' parenting behavior and beliefs as predictors of children's social adjustment in the transition to school*. Journal of family psychology, Vol18, N°4, Pp628-638.

Nordblom, K. (2003). *Is increased public schooling really a policy for equality? The role of within-the-family education*. Journal of public economics, Vol87, Issues 9-10, Pp1943-1965.

Norvez, A. (1990). Chapitre XI : L'école maternelle. In Norvez, A. *De la naissance à l'école : santé, modes de garde de préscolarité dans la France contemporaine*. Pp 393-440. Travaux et documents. Cahier N°126.

Observatoire national de la petite enfance. (2006). *L'accueil du jeune enfant en 2005 - données statistiques*. Novembre, Caisse nationale des allocations familiales.

OCDE. (2003). *Éducation et accueil des jeunes enfants. Rapport préalable à la visite des experts en France*. Paris, OCDE.

OCDE. (2004). *La politique d'éducation et d'accueil des jeunes enfants en France*. Paris, OCDE.

Olson, D.H. & Sprenkle, D.H. (1979). *Circumplex model of marital and family systems: Cohesion and adaptability dimensions, family types and clinical applications*. Family Process. N°18. Pp 3-27.

Osterreith, P. (1957). *L'enfant et la famille*. Paris: Presses Universitaires de France.

Ott, L. (2006). *Passer la grille d'école. La relation parent/enseignant sur le terrain*. Caisse nationale des allocations familiales. Informations sociales. N°133, Pp58-65.

Oubrayie, N. & Lescarret, O. (1997). *Les pratiques éducatives, estime de soi et compétences cognitives : étude de la réussite scolaire des adolescents issus des milieux défavorisés*. Spiral, revue de la recherche en éducation. N°20, Pp7-25.

Pagé, P., Strayer, F.F. & Reid, L. (2001). *Où en est la cognition sociale? Sociogenèse et sélection ontogénétique des pensées sociales*. Psychologie canadienne, Vol 42(3). Pp185-199.

Palacio-Quintin, E. & Jourdan-Ionescu, C. (1991). « *Les enfants de quatre ans : la mesure du HOME et du QI en fonction du niveau socio-économique et culturel* ». Enfance, Tome 45, n° 1-2, Pp 99-110.

Palacio-Quintin, E. & Terrisse, B. (1997). *L'environnement familial et le développement de l'enfant d'âge préscolaire*. La revue internationale de l'éducation familiale, Vol1, N°1, Pp71-82.

Paquette, D. (2005). *Plus l'environnement se complexifie, plus l'adaptation des enfants nécessite l'engagement direct du père*. Enfances, Familles, Générations, No. 3, Pp 9-16.

Périer, P. (2005). *Un partenariat sans partenaires ? Les familles populaires face au modèle de participation de l'école*. Revue internationale de l'éducation familiale, Vol 9, N° 1, Pp 87-103.

Perrenoud, P. (1994). Chapitre 4 : Le go-between : entre sa famille et l'école, l'enfant messenger et message. In Perrenoud. P. *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Issy-les Moulineaux : EFS.

Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Issy-les Moulineaux : Pratiques et enjeux pédagogiques.

Perrenoud, P. (2001). *Exigences excessives des parents et attitudes défensives des enseignants : un cercle vicieux*. Résonances, N°7, Pp3-6.

Perrenoud, P. (2002). *Quelques conditions d'un partenariat durable entre les parents et les enseignants*. Texte d'une conférence donnée en novembre 2001 dans le cadre de l'établissement scolaire Élisabeth de portes à Borex.

Pettit, G.S., Bates, J.E. & Dodge, K.A. (1997). *Supportive parenting, ecological context and children's adjustment: A seven-year longitudinal study*. Child development, Vol68, N°5, Pp908-923.

Petrovic, C. (2004). Filles et garçons en éducation : les recherches récentes. Carrefours de l'éducation, N°17, Pp77-100.

Pianta, R-C. & La Paro, K. (2003). *Improving early school success*. Educational leadership. Association for supervision and curriculum development. Pp24-29.

Pigem, N. & Blicharski, T. (2002). *Les styles de participation des enfants de 5-6 ans au cours d'une lecture d'album*. Enfance, N°2, Pp169-186.

Pinet-Jacquemin, S., Zaouche-Gaudron, C. & Troupel-Cremel, O. (2009). *Attachement père-cadet et qualité des relations fraternelles cadet-aîné*. Psychologie française, 54, Pp307-322.

Poncelet, D. & Francis, V. (2010). *L'engagement parental dans la scolarité des enfants : Questions et enjeux*. La revue internationale de l'éducation familiale, N°28, Pp9-20.

Pourtois, J-P. (1979). *Comment les mères enseignent à leur enfant 5-6 ans*. Paris : Presses universitaires de France.

Pourtois, J-P. (1989). *Les thématiques en éducation familiale*. Bruxelles : De Boeck université.

Pourtois, J-P. & Desmet, H. (1989). *L'éducation familiale : Note de synthèse*. Revue française de pédagogie. N°86. Pp69-101.

Pourtois, J-P. & Desmet, H. (1991). *L'éducation parentale*. Revue française de pédagogie, N°96, Pp87-112.

Pourtois, J-P. & Desmet, H. (1991). *Quelques déterminants familiaux de la trajectoire scolaire et sociale*. Revue française de pédagogie. N°96, Pp5-15.

Pourtois, J-P. & Desmet, H. (1999). *L'éducation post-moderne*. Paris : PUF.

Pourtois, J-P., Desmet, H. & Lahaye, W. (2003). *La protension en éducation familiale. Recherches et interventions menés par le centre de recherches et d'innovation en sociopédagogie familiale et scolaire (C.E.R.I.S), Université de Mons-Hainaut (1969-2003)*. Presse de l'Université de Mons-Hainaut.

Pourtois, J-P., Desmet, H. & Lahaye, W. (2004). *Connaissances et pratiques en éducation familiale et parentale*. Enfances, Familles, Générations, N°1, Pp22-35.

Pourtois, J-P., Desmet, H., Braconnier, V., Humbeeck, B. & Terrisse, B. (2007). *Une méthodologie de l'évaluation de l'état de danger*. Presse de l'Université de Mons-Hainaut.

Pourtois, J-P. & al. (2008). *L'implicite des relations, base de l'éducation familiale*. Education et sociétés, Vol2, N° 22, Pp87-96.

Prêteur, Y. & De Léonardis, M. (1995). *Education famille, image de soi et compétences sociales*. Bruxelles : De Boeck université.

Preteur, Y., Lescarret, O. & De Léonardis, M. (1998). *Family education, child-parent interactions and child development*. European journal of psychology of education, Vol.13, N°4, Pp461-474.

Prêteur, Y. & Louvet-Schmauss, E. (1991). *Conceptions éducatives parentales vis-à-vis de l'apprentissage de la lecture chez l'enfant d'âge préscolaire. Etude comparative selon deux systèmes socioculturels et politiques (RFA et France)*. Enfance. Tome 44, N°1, Pp84-97.

Prêteur, Y. & Louvet-Schmauss, E. (1994). *Représentations et compétences vis-à-vis de l'écrit chez des enfants français et allemands d'âge préscolaire*. Journal of Research in Reading, XVII (1), Pp29-45.

Prêteur, Y. & Louvet-Schmauss, E. (1995). *Une pédagogie fonctionnelle de l'écrit à l'école peut-elle réduire l'hétérogénéité de départ liée aux pratiques socio-familiales ?* Revue française de pédagogie. Vol 113. Pp 83-92.

Pronovost, G. (2004). *Quels enjeux de recherche pour les familles d'aujourd'hui ?* Enfances, Familles, Générations, N°1.

Prost, N., Mourache, S. & Coll. (2003). *Education et accueil des jeunes enfants. Rapport préalable à la visite des experts en France*. OCDE, Paris.

Provost, M. & Piché, C. (1983). *L'enfant et sa famille : quelques nouveaux thèmes de recherche*. Magazine santé au Québec, Vol3, N°2, Pp68-78.

Ravanis, K. (2005). *Les sciences physiques à l'école maternelle : un cadre sociocognitif pour la construction des connaissances et/ou le développement des activités didactiques*. International review of education, N°51, Pp201-218.

Rauno, K.P., Fleming, X. & Rinaldi, C. (2002). *Développement des compétences prosociales*. Rapport final. Développement des ressources humaines, Canada.

Reed, R-P., Jones, K-P., Walker, J-M. & Hoover-Dempsey, K-V. (2000). *Parents' motivation for involvement in children's education: Testing a theoretical model*. Annual conference of the American educational research association.

Rimbert, G. (2009). L'habitus se mord la queue. In Bouilloud, J-P. (Ed), Note sur *Devenir Sociologue. Histoires de vie et choix théoriques*. Toulouse : Erès

Rimm-Kaufman, S. (2004). Transition vers l'école et aptitudes nécessaires à l'entrée à l'école : Une conséquence du développement du jeune enfant. In: Tremblay RE, Barr RG, Peters

RDeV, eds. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. Montréal, Québec: Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants. Pp1-8.

Consultable sur le site : http://www.enfant-encyclopedie.com/pages/PDF/transition_ecole.pdf

Rimm-Kaufman, S. & Pianta R-C. (2000). *An ecological perspective on the transition to kindergarden: A theoretical framework to guide empirical research*. Journal of applied developmental psychology, 21(5), Pp491-511.

Rochex, J-Y. (1997). *Lahire (Bernard) - Tableaux de familles : heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Revue française de pédagogie, Vol118, N°1, Pp165-167.

Rubin, K.H., & Rose-Krasnor (1991). Social problem solving and aggression in childhood. In Pepler, D.J & Rubin, K.H (Eds), *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Sabatier, C. (1994). Niche développementale et psychologie écologique du développement humain: apports du comparatif. In Weil-Barais, A.& Deleau, M., *Le développement de l'enfant: approches comparatives* (1st ed., Pp. 65-85). Paris: Press universitaire de France.

Sabatier, c. & Holveck, M. (2000). *La réussite scolaire des enfants issus de l'immigration : une étude exploratoire des conditions familiales*. La revue internationale de l'éducation familiale, Vol4, N°1, Pp37-61.

Salamon, A. & Comeau, J. (1998). *La participation des parents à l'école primaire trente ans après : Un objectif encore à atteindre*. International review of education, Vol. 44, N°2-3, Pp. 251-267.

Schaeffer, E-S. & Bayley, N. (1963). *Maternal behavior, child behavior and their intercorrelations from infancy through adolescence*. Monographs of the Society for Research in Child Development, 28, 3, n° 87.

Seginer, R. (2006). *Parents' educational involvement: A developmental, ecological perspective*. Parenting: Science and Practice, Vol6, N°1, Pp1-48.

Silvana de rosa. A. (1990). *Comparaison critique entre les représentations sociales et la cognition sociale : sur la signification d'une approche développementale dans l'étude des représentations sociales*. Les cahiers internationaux de la psychologie sociale, N°5, Pp69-83.

Snow, M-E., Jacklin, C. N. & Maccoby, E.E. (1983). *Sex of child differences in father-child interaction at one year of age*. Child development, 54, Pp227- 232.

Soëtard, M., & Houssaye, J. (2000). Education. In P. Champy & C. Etévé (Eds.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (Pp 317-323). Paris: Nathan.

Suchaut, B. (2008). *Le rôle de l'école maternelle dans les apprentissages et la scolarité des élèves*. Conférence pour l'A.G.E.E.M, Bourges : France.

Suloway, F.J. (1999). *Les enfants rebelles*. Editions Odile Jacob, Paris.

Super, M-C. & Harkness, S. (2002). *Culture structures the environnement for development*. Human Development, 45, Pp270-274.

Tardif, M. & Mujawamariya, D. (2002). *Introduction : Dimensions et enjeux culturels de l'enseignement en milieu scolaire*. Revue des Sciences de l'éducation, Vol28, N°1, Pp3-20.

Taylor, L-C., Clayton, J. & Rowley, S-J. (2004). *Academic socialization : Understanding parental influences on children's school-related development in the early years*. Review of general psychology, Vol 8, N°3, Pp163-178.

Tazouti, Y. (2003). *Education familiale et performances scolaires des enfants du milieu populaire*. Revue européenne de psychologie appliquée, Vol53, N°2, Pp97-106.

Tazouti, Y., Flieller, A. & Vrignaud. (2005). *Comparaison des relations entre l'éducation parentale et les performances scolaires dans deux milieux socio-culturels contrastés (populaire et non populaire)*. Revue française de pédagogie, N°151, Pp29-46.

Tazouti, Y., Deviterne, D., Geiger-Jaillet, A., Carol, R., Matter, C. & Viriot, C. (2006). *Etude comparative des effets des contextes de préscolarisation français et allemand sur les*

apprentissages fondamentaux des deux premières années de scolarisation. Recherche en éducation soutenue et financée par le pôle Nord Est des IUFM (Lorraine et Alsace).

Tazouti, Y., Malarde, A. & Michea, A. (2010). *Parental beliefs concerning development and education, family educational practices and children's intellectual and academic performances*. European journal of psychology of education, Vol25, N°1, Pp19-35

Tazouti, Y., Viriot-Goeldel, V., Matter, C., Geiger-Jaillet, A., Carol, R. & Deviterne, D. (2012). *Pratiques éducatives familiales et apprentissages premiers à l'école maternelle française et au Kindergarten allemand*. Education & Formation, e-297. Pp 97-108.

Terrieux, J. (2008). *L'école maternelle : Programmes, projets, apprentissages*. Paris : Hachette.

Terrieux, J., Régine, P. & Babin, N. (2002). *Programme, projets, apprentissages pour l'école maternelle*. Paris : Hachette.

Terrisse, B. (1998). *La taxonomie des objectifs d'éducation et de soutien parental (TOESP)*. Les éditions du Ponant : Québec.

Consultable sur le site : http://www.unites.uqam.ca/terrisse/pdf/G7_TOESP.pdf

Terrisse, B., Larose, F. & Lefebvre, M-L. (1998). *L'évaluation des facteurs de risque et de protection dans la famille : développement et validation du questionnaire sur l'environnement familial*. La revue internationale de l'éducation familiale, Vol2, N°2, Pp39-62.

Thélot, C. (1994). *L'évaluation du système éducatif français*. Revue française de pédagogie, N°107, Pp5-28.

Thélot, C. (2004). *Pour la réussite de tous les élèves*. Rapport de la commission du débat national sur l'avenir de l'école. Paris : CNDP.

Troupel-Cremel, O. (2006). *Attachement fraternel, styles des relations et des interactions de tutelle au sein des fratries de jeunes enfants : effet modulateur de la représentation des*

relations fraternelles de l'aîné. Thèse de doctorat nouveau régime, Université Toulouse-Le-Mirail, Toulouse.

Troupel-Cremel, O. & Zaouche-Gaudron, C. (2006). *De l'attachement mère-enfant à l'attachement fraternel : évolution des paradigmes de recherche*. *Psychologie française*, 51, Pp205-215.

University of North Carolina of Chapel Hill. (1999). *Early Learning, Later Success: The Abecedarian Study. Highlights of the Age 21 Follow-up Study*. FPG Child Development Center.

Consultable sur le site : <http://www.fpg.unc.edu/~abc/#publications>

Vandenplas-Hopler, C. (1973). *Discussions autour de l'éducation préscolaire*. *La revue française de pédagogie*, N°25, Pp5-13.

Vandenplas-Hopler, C. (1979). *Éducation et développement social de l'enfant*. Paris : PUF.

Vatz Laaroussi, M. (1996). *Les nouveaux partenariats famille-école au Québec : l'extériorité comme stratégie de survie des familles défavorisées ?* *Lien social et politiques*, N°35, Pp87-97.

Vial, B., & Prêteur, Y. (1997). *Education socio familiale et développement du rapport à l'écrit et à l'école*. *La revue internationale de l'éducation familiale*, Vol1, N°1, Pp55-69.

Vieille-Grosjean Henri. (2011). *École et famille : vers une éducation partagée?* *La revue internationale de l'éducation familiale*, Vol 2, N° 30, Pp 119-140.

Vitaro, F. (2000). Chapitre 2 : Evaluation des programmes de prévention : Principes et procédures. In Vitaro, F. & Gagnon, C. *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents, Tome 1 : Les problèmes internalisés*. (Pp. 67-99). Québec : Presses de l'université de Québec.

Vitry, D. & Al. (2009). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*. (RERS, 2009). Ministère de l'Éducation nationale et le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Edition 2009.

Vouillot, F. (1986). *Structuration des pratiques éducatives parentales selon le sexe de l'enfant*. *Enfance* N°4, Pp 166-351.

Walker, J-M., Hoover-Dempsey, K-V., Reed, R-P. & Kathleen, P. (2000). "Can you help me with my homework?" *Elementary school children's invitation and perspectives on parental involvement*. Annual meeting of the American educational research association.

Wallon, H. (1946). *Le rôle de "l'autre" dans la conscience du "moi"*. *Enfance*, N° spécial Henri Wallon, 1985. Pp 279-286. Paris : PUF.

Wallon, H. (1959). *Milieus, groupes et psychogenèse de l'enfant*. *Enfance*, N° 3-4, édition 1966, Pp 287-296.

Warzée, A. & al. (2006). *La place et le rôle des parents dans l'école : Rapport à Monsieur le Ministre de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche*. IGEN (Inspection générale de l'éducation nationale) : Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

Xu, Z. & Gulosino, C. (2006). *How Does Teacher Quality Matter? The Effect of Teacher-Parent Partnership on Early Childhood Performance in Public and Private Schools*. *Education Economics*, Vol. 14(3), Pp 345-367.

Zajonc, R-B. (2001). *The family dynamics of intellectual development*. *American Psychologist*, 56 (6/7), Pp490-496.

Zajonc, R-B. & Markus, G. (1975). *Birth order and intellectual development*. *Psychological Review*, 82, Pp74-88.

Zaouche-Gaudron, C. (1997). *Le rôle du père dans le développement de l'identité sexuée du jeune enfant*. In J. Le Camus, F. Labrell, & C. Zaouche-Gaudron (Eds.), *Le rôle du père dans le développement du jeune enfant* (Pp. 133-220). Paris : Nathan Université.

Zaouche-Gaudron, C. (2002). *Le développement social de l'enfant*. Paris : Dunod.

Zaouche-Gaudron, C. & Rouyer, V. (2002). *L'identité sexuée du jeune enfant : actualisation des modèles théoriques et analyse de la contribution paternelle*. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 31/4. Pp 523-533.

Zellman, G-L. & Waterman, J-M. (1998). *Understanding the impact of parent school involvement on children's educational outcomes*. *The journal of educational research*, July/August, Vol91, N°6, Pp 370-380.

WEBOGRAPHIE

Ageem : association générale des enseignants des écoles et des classes maternelles publiques
www.ageem.fr

Belchertown school District

Kindergarten school readiness and school transition handbook [PK-K & K-1], 2009-2010.
<http://www.belchertownps.org/Handbooks/kindergarten%20handbook.pdf>

Carolina Abecedarian Projet

<http://www.fpg.unc.edu/~abc/#home>

Cellule veille scientifique et technologique :

La lettre d'information N°11 - Octobre 2005. « L'éducation avant 6 ans ».

La lettre d'information N°22 – Novembre 2006. « Les parents et l'école ».

<http://www.inpr.fr/vst>

Comparaison du système scolaire américain et du système scolaire français

<http://www.frenchschoolofdetroit.org/ecole/scolarite.htm>

Deslandes, R. (1998). *Théories relatives à la relation entre l'école et les familles.*

http://www.adaptationscolaire.org/themes/fs_themes.htm

Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants

<http://www.enfant-encyclopedie.com/fr-ca/accueil.html>

Entretien de Yves Scannu réalisé par François Tarraud : Les parents et l'école : des relations à construire.

http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/leleve/Pages/2009/102_parentsEcolerelationsConstruire.aspx

Etudes, recherche et statistiques de la DREES

<http://www.solidarite.gouv.fr/etudes-recherche-et-statistiques,898/>

Histoire de l'école maternelle en France et de son évolution

<http://ww2.ac-poitiers.fr/ia86-pedagogie/spip.php?article1493>

Ministère de l'Éducation Nationale, Jeunesse et vie associative

www.education.gouv.fr

National Center for Early Development and Learning (NCEDL)

<http://www.fpg.unc.edu/ncedl/pages/research.cfm>

National Center for Educational Statistics (NCES)

<http://nces.ed.gov/>

National educational goals panel (NEGP)

<http://govinfo.library.unt.edu/negp/index-1.htm>

Ph. Dessus, IUFM & LSE (Grenoble) : Comment et pourquoi le rôle de l'école est avant tout culturel ? Quelles différences y a-t-il entre la culture familiale et la culture scolaire ?

<http://www.upmf-grenoble.fr/sciedu/pdessus/sapea/culturefamille.html>

Présentation générale de l'évaluation et l'aide aux apprentissages en GSM et au CP :

Rubrique Evaluation GS/CP

<http://www.banqoutils.education.gouv.fr/>

Revue « enfance, familles, générations »

<http://www.erudit.org/revue/>

Revue médical suisse

<http://titan.medhyg.ch/mh/formation/article.php3?sid=20817>

Système scolaire canadien

http://www.piefrance.com/314/articles/31_ecole_canada.html

Textes officiels sur la relation parents/école

<http://www.educationprioritaire.education.fr/dossiers/parents/textes-officiels.html>

LISTE DES ILLUSTRATIONS

FIGURES

Figure 1 : Présentation schématique du modèle théorique du volet 1.....105

Figure 2 : Présentation schématique du modèle théorique du volet 2.....106

GRAPHIQUES

Graphique 1 : Barres d'erreur pour les interventions éducatives et les aptitudes à développer chez l'enfant rattachées à l'accommodation selon les niveaux d'études des pères.....144

Graphique 2 : Barres d'erreur pour le degré d'accord avec les objectifs du programme de la grande section selon les niveaux d'études des pères.....144

Graphique 3 : Barres d'erreur pour les rencontres entre un père et l'enseignant de l'enfant selon les niveaux d'études paternel.....145

Graphique 4 : Barres d'erreur entre les interventions et les aptitudes axées sur la stimulation et les niveaux d'études des mères.....147

Graphique 5 : Barres d'erreur entre les interventions et les aptitudes axées sur la sensibilité et les niveaux d'études des mères.....147

Graphique 6 : Barres d'erreur entre le degré d'accord maternel avec les objectifs de la grande section et les niveaux d'études des mères.....148

Graphique 7 : Barres d'erreur entre les pratiques éducatives de stimulation maternelles et leurs niveaux d'études.....148

Graphique 8 : Barres d'erreur entre les pratiques éducatives d'autonomie et les niveaux d'études des mères.....149

Graphique 9 : Barres d'erreur entre les pratiques de rencontre des pères avec l'enseignant et le sexe de l'enfant.....153

Graphique 10 : Barres d'erreur entre les pratiques de rencontre des mères avec l'enseignant et le rang de l'enfant.....157

Graphique 11 : Barres d'erreur entre les interventions éducatives et les aptitudes à développer par les pères rattachées à la stimulation de l'enfant et le nombre d'enfants dans la fratrie.....159

Graphique 12 : Barres d'erreur entre les interventions éducatives et les aptitudes à développer par les pères rattachées à la sensibilité de l'enfant et le nombre d'enfants dans la fratrie.....159

Graphique 13 : Barres d'erreur entre l'importance accordée par les mères à la scolarité

de l'enfant et le nombre d'enfants dans la fratrie.....	161
Graphique 14 : Barres d'erreur entre pratiques éducatives maternelles de stimulation et le nombre d'enfants dans la fratrie.....	161
Graphique 15 : Barres d'erreur pour l'importance accordée à la scolarité par les pères selon des scores des enfants au test de Boehm-R.....	199
Graphique 16 : Barres d'erreur pour les pratiques éducatives maternelles d'adaptation à la vie familiale et scolaire selon les scores au test de Boehm-R.....	201

SCHEMAS

Schéma 1 : Modèle psychopédagogique des douze besoins.....	42
Schéma 2 : Modèle écologique.....	44
Schéma 3 : Modèle écosystémique du parentage.....	45
Schéma 4 : Modèle du processus de la participation parentale.....	47
Schéma 5 : Modèle de l'influence partagée.....	49
Schéma 6 : Modèle centré sur les effets dynamiques.....	52

TABLEAUX

Tableau 1 : Facteurs de privilège et leur rapport significatif avec les trois variables-clés (D, AS et MS).....	39
Tableau 2 : Les échelles de base et globales du PSA (Dumas, Lafrenière, Capuano & Durning, 1997).....	126
Tableau 3 : Les différentes étapes du recueil de données.....	130
Tableau 4 : Les variables indépendantes du volet 1.....	131
Tableau 5 : Les indicateurs et les composantes de l'AE.....	132
Tableau 6 : Les variables dépendantes du volet 2.....	133
Tableau 7 : Pourcentage des pères et des mères en fonction de leur niveau d'études.....	135
Tableau 8 : Pourcentage des pères et des mères en fonction de leur catégorie socioprofessionnelle.....	135
Tableau 9 : Valeurs des alphas de Cronbach des indicateurs de l'AEP et l'AEM.....	137
Tableau 10 : Valeurs des alphas de Cronbach des composantes de l'AEP et l'AEM.....	138
Tableau 11 : Valeurs de p des composantes de l'AEP et l'AEM.....	141
Tableau 12 : Valeurs de p des composantes de l'AEP et des niveaux d'études des pères....	143
Tableau 13 : Valeurs de p des composantes de l'AEM et des niveaux d'études des mères..	146
Tableau 14 : Valeurs de p des composantes de l'AEP et la CSP des pères.....	150

Tableau 15 : Valeurs de p des composantes de l'AEM et les CSP des mères.....	151
Tableau 16 : Valeurs de p des composantes de l'AEP et le sexe de l'enfant.....	152
Tableau 17 : Valeurs de p des composantes de l'AEM et le sexe de l'enfant.....	154
Tableau 18 : Valeurs de p des composantes de l'AEP et le rang de l'enfant.....	155
Tableau 19 : Valeurs de p des composantes de l'AEM et le rang de l'enfant.....	156
Tableau 20 : Valeurs de p des composantes de l'AEP et le nombre d'enfants dans la fratrie.....	158
Tableau 21 : Valeurs de p des composantes de l'AEM et le nombre d'enfants dans la fratrie.....	160
Tableau 22 : Récapitulatif des différences entre l'AEP et l'AEM.....	162
Tableau 23 : Récapitulatif des différences entre l'AEP et l'AEM en fonction des niveaux d'études des parents.....	163
Tableau 24 : Récapitulatif des différences entre l'AEP et l'AEM en fonction des CSP des parents.....	164
Tableau 25 : Récapitulatif des différences entre l'AEP et l'AEM en fonction du sexe de l'enfant de grande section.....	165
Tableau 26 : Récapitulatif des différences entre l'AEP et l'AEM en fonction du rang de l'enfant de grande section.....	166
Tableau 27 : Récapitulatif des différences entre l'AEP et l'AEM en fonction du nombre d'enfants dans la fratrie.....	167
Tableau 28 : Répartition des enfants selon leurs résultats aux échelles globales du profil socio-affectif.....	179
Tableau 29 : Moyenne et écart-type des scores T des enfants aux échelles globales du PSA en milieu scolaire et en milieu familial.....	180
Tableau 30 : Moyenne et écart-type des scores T des enfants aux échelles de base du PSA en milieu scolaire.....	181
Tableau 31 : Moyenne et écart-type des scores T des enfants aux échelles de base du PSA en milieu familial.....	182
Tableau 32 : Résultats des tests de chi-deux entre le sexe de l'enfant et les échelles globales du profil socio-affectif.....	183
Tableau 33 : Présentation des résultats significatifs des analyses corrélationnelles entre les composantes de l'AEP et les échelles globales du profil socio-affectif.....	185
Tableau 34 : Présentation des résultats significatifs des analyses corrélationnelles	

entre les composantes de l'AEM et les échelles globales du profil socio-affectif.....	185
Tableau 35 : Présentation des résultats significatifs des analyses corrélationnelles entre les composantes de l'AEP et les échelles globales du profil socio-affectif.....	186
Tableau 36 : Présentation des résultats significatifs des analyses corrélationnelles entre les composantes de l'AEM et les échelles globales du profil socio-affectif.....	187
Tableau 37 : Compétences dans les livrets d'évaluations en fonction des domaines d'activités du programme national.....	193
Tableau 38 : Nombre d'élèves NA, CA et A dans les domaines d'activités du programme national.....	194
Tableau 39 : Résultats des tests de chi-deux entre le sexe de l'enfant et leurs acquisitions dans les domaines d'activités du programme national.....	195
Tableau 40 : Résultats des tests de Student entre les scores au test Boehm-R et les acquisitions dans les domaines d'activités du programme national.....	196
Tableau 41 : Résultats des tests de chi-deux entre les scores au test de Boehm-R et les échelles globales du profil socio-affectif en milieu scolaire et en milieu familial.....	197
Tableau 42 : Valeurs de p des composantes de l'AEP et les scores T des enfants au test de Boehm-R.....	198
Tableau 43 : Valeurs de p des composantes de l'AEM et les scores T des enfants au test de Boehm-R.....	200