



**HAL**  
open science

# Pratiques éducatives parentales, adaptation sociale et réussite scolaire : comparaison interculturelle entre enfants syriens et français d'âge scolaire

Abdallah Mohamadkaddour

► **To cite this version:**

Abdallah Mohamadkaddour. Pratiques éducatives parentales, adaptation sociale et réussite scolaire : comparaison interculturelle entre enfants syriens et français d'âge scolaire. Psychologie. Université Rennes 2; Université Européenne de Bretagne, 2011. Français. NNT : 2011REN20012 . tel-00608443

**HAL Id: tel-00608443**

**<https://theses.hal.science/tel-00608443>**

Submitted on 13 Jul 2011

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

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



**THESE / Université Rennes 2**

*Sous le sceau de l'Université européenne de Bretagne*

Pour obtenir le titre de

**DOCTEUR EN PSYCHOLOGIE DE L'UNIVERSITE RENNES 2**

**Ecole doctorale Science Humaines et Sociales**

présentée par

**MOHAMADKADDOUR ABDALLAH**

Préparée au

**Centre de Recherche en Psychologie, Cognition, Communication (CRPCC/ EA 1285)**

**Pratiques éducatives parentales,  
adaptation sociale et réussite  
scolaire :  
comparaison interculturelle  
entre enfants syriens et français  
d'âge scolaire**

**Thèse soutenue le 27 juin 2011**  
devant le jury composé de :

**Daniel MELLIER**

Professeur de Psychologie à l'université de  
Rouen /rapporteur

**Henri PEYRONIE**

Professeur émérite en Sciences de l'éducation  
à l'université de  
Caen Basse-Normandie /rapporteur

**Alain CERCLE**

Professeur à l'université de Rennes 2/ Examineur

**Michel DELEAU**

Professeur émérite, Université Rennes 2/ Directeur de thèse

## Remerciements

Je tiens à remercier tous ceux qui ont, de près ou de loin, d'une manière ou d'une autre, soutenu la réalisation de cette thèse.

Je remercie en tout premier lieu mon directeur de thèse, Michel Deleau, pour la disponibilité et le soutien sans faille qu'il m'a accordé tout au long de ces cinq années et par delà les frontières...

Je remercie les Professeurs, Françoise Bariaud, Virginie Dardier, Gaïd le-Maner-Idrissi et Jean-Emile Gombert.

Je tiens aussi à remercier les Professeurs, Daniel Mellier, Henri Peyronie et Alain Cerclé pour l'honneur qu'ils m'ont fait en acceptant de siéger dans mon jury

Je remercie également Cyrille, qui m'a apporté son aide et sa confiance, ainsi qu'à Julie, Cécile, Alice, Manuelle et aux autres membres du CRPCC, dont j'ai pu apprécier les nombreux conseils et l'intérêt pour mon travail.

Je tiens à remercier tous les enfants qui ont accepté de travailler avec moi ainsi que leurs parents et leurs enseignants qui ont aimablement consenti à répondre aussi aux questionnaires. Je tiens à remercier aussi les professeurs de l'école Aathawra à Alep et les professeurs de l'école de Jules Isaac à Rennes ainsi le Directeur et la Directrice de ces deux écoles.

Je remercie aussi les autorités syrienne et française représentées par le Ministre de l'enseignement supérieur en Syrie et l'Inspecteur des écoles primaires d'avoir accepté de soutenir cette étude en Syrie et en France.

Je tiens à remercier aussi le professeur Jean-Yves L'Hôpital pour le temps qu'il m'a accordé pour la traduction de mes questionnaires.

Enfin, je remercie spécialement tous les proches qui m'ont entouré et encouragé pendant ces cinq années, sans se laisser perturber par mes multiples délocalisations. Le plus grand merci s'adresse à Alice, pour sa patience infinie...

Je tiens également à remercier tous les amis qui ont eu la gentillesse de relire les chapitres de ce travail : Lucie, Cécile, Julie, Cyrille, Pauline, Christelle....et tous les autres que j'avais oublié de citer.

Merci enfin, à mes proches, parents et amis, pour toute leur patience et leur chaleureux appui.

# SOMMAIRE

---

Remerciements .....	1
Introduction .....	6
<b>Chapitre 1 : Réussite scolaire, adaptation psychologiques et sociale.....</b>	<b>12</b>
1.1. L'importance de la réussite scolaire .....	12
1.2. Les aspects de la réussite scolaire .....	15
1.3. La motivation des jeunes enfants/adaptation et réussite scolaire .....	19
1.4. Pratiques éducatives parentales et réussite scolaire.....	21
<b>Chapitre 2 : Les pratiques éducatives parentales.....</b>	<b>24</b>
2.1. La notion des pratiques éducatives parentales.....	24
2.2 Représentations sociales et culture .....	25
2.3 La notion de théorie implicite.....	32
2.4. Les pratiques éducatives parentales et leurs relations avec le développement de l'enfant selon Lautrey. ....	36
2.5. La complexité des liens entre pratiques éducatives parentales, représentations sociales et développement.....	46
2.5.2.1 Les pratiques éducatives parentales décrites par les enfants .....	50
<b>Chapitre 3 : Les pratiques éducatives des parents et l'influence de la culture.....</b>	<b>56</b>
3.1 Pratiques éducatives des parents et autonomie de l'enfant dans une perspective interculturelle	56
3.2.1 La Syrie, véritable clé de Moyen-Orient.....	66
<b>Chapitre 4 : La problématique et les hypothèses.....</b>	<b>69</b>
4.1. Problématique.....	69
4.2 Hypothèses générales .....	72
<b>Chapitre 5 : Méthode et Hypothèses opérationnelles.....</b>	<b>76</b>
5.1. Les participants.....	76
5.2. Les protocoles utilisés .....	77
5.3. Procédure.....	87
5.4 Hypothèses opérationnelles.....	89
<b>Chapitre 6 : Les pratiques éducatives parentales en France et en Syrie décrites par les parents</b>	<b>92</b>
6.1. Étude de la distribution des scores aux différents items en France et en Syrie.....	92
6.2. L'analyse des corrélations et de la structure factorielle des réponses en France et en Syrie. ....	96
<b>Chapitre 7. La catégorisation des pratiques éducatives familiales en France et en Syrie .....</b>	<b>114</b>

7.1 L'analyse des scores moyens en France sur les cinq items les plus corrélés par sous-échelle :....	115
7.2. La catégorisation des pratiques des familles suivant le critère de Leman.....	125
7.2.1. Application aux réponses des familles françaises.....	126
7.2.2. Application aux réponses des familles syriennes .....	127
7.2.3. Comparaison des réponses des parents en France et en Syrie.....	128
7.3. La catégorisation des pratiques des familles : utilisation comme critère de la valeur du score z seul .....	129
7.3.1. Application aux familles françaises .....	129
7.3.2. Application aux familles syriennes.....	130
7.4. Comparaison de la répartition entre catégories de pratiques familiales entre familles françaises et syriennes .....	131
<b>Chapitre 8 : Les pratiques éducatives parentales en France et en Syrie décrites par les enfants</b> .....	135
8.1. Étude de la distribution des scores aux différents items pour les enfants en France et en Syrie.....	136
8.2. L'analyse des corrélations et de la structure factorielle des réponses en France et en Syrie. 137	
8.2.1. L'analyse de la consistance interne ( $\alpha$ de Cronbach) en France et en Syrie.....	137
8.2.2. Corrélations entre items et structure factorielle en France et en Syrie.....	138
8.2.3. La comparaison entre les résultats en France et Syrie.....	150
8.3. L'analyse de cinq items par sous-échelles.....	151
8.3.1. La comparaison des corrélations et de la structure factorielle des réponses en France et en Syrie (cinq items par sous-échelle).....	152
8.3.2. Corrélations entre items et structure factorielle en France et en Syrie .....	152
<b>Chapitre 9. Pratiques éducatives familiales, développement social et réussite scolaire des enfants en France et en Syrie.</b> .....	166
9.1. Une analyse des propriétés des différents items correspondant aux trois sous échelles composant l'échelle de Vineland en France et en Syrie. ....	166
9.1.2. L'analyse des corrélations et de la structure factorielle des réponses en France et en Syrie.....	167
9.1.3. Adaptation sociale et pratiques éducatives : analyse sur le score global à l'échelle de Vineland modifiée .....	176
9.1.4. Adaptation sociale et pratiques éducatives : analyse portant sur le score de chacune des sous échelles de développement social.....	181
9.2. La réussite scolaire .....	187
<b>Chapitre 10 : Discussion</b> .....	192
Conclusion.....	204

Perspectives et ouverture.....	205
Bibliographie.....	208
Index des tableaux.....	215
Annexes.....	218

# Introduction

---

L'éducation est souvent considérée comme un groupe d'interactions pratiques et d'influences qui servent à apprendre à l'enfant des valeurs et des comportements, et à l'accoutumer aux manières et traditions de sa société (Altwajri, 2000). Autrement dit, l'éducation est l'ensemble de valeurs et traditions variées et de modèles de vie et de réflexion qui sont transmis à l'enfant à travers l'influence culturelle. Ceci signifie, qu'à partir de sa naissance, l'enfant a besoin d'apprentissages qui l'aideront à acquérir les instruments culturels nécessaires pour sa normalisation et son intégration sociale. Ainsi, comme toute éducation, l'éducation parentale est une pratique qui est gouvernée par une série de principes et de bases, guidée par un nombre d'objectifs et de buts, déterminée par certaines conditions et restrictions, réalisée à travers quelques méthodes et mécanismes, et confrontée à des problèmes et à des obstacles. Bien que cette définition la fasse apparaître comme un domaine complexe qui demande une approche interdisciplinaire qui inclut principalement la psychologie, la sociologie, la pédagogie, l'économie et le droit, l'éducation parentale vue de la perspective de notre étude, est une pratique éducative qui a un certain système de référence psychologique et sociale largement déterminé par des théories implicites et des représentations sociales. Ces théories et représentations comprennent, d'une part, toutes les conceptions et idées que les parents ont du développement de l'enfant, ses habiletés, capacités, besoins, désirs et réactions, et, d'autre part, les activités éducatrices des parents. C'est dans le cadre de cette perspective psychologique et sociale, que nous allons examiner l'influence que les pratiques éducatives des parents peuvent avoir sur la réussite scolaire et le développement et l'adaptation sociale de l'enfant.

Les chercheurs se sont intéressés depuis longtemps à l'influence que peut exercer la famille sur l'avenir scolaire de l'enfant. Ils ont présenté les résultats de plusieurs recherches concernant les pratiques éducatives familiales et leur impact sur la scolarité des enfants. En outre, tous les parents aspirent au succès de leurs enfants dans tous les domaines de la vie scolaire, familiale, etc. Nous avons réservé une

section de cette étude à l'analyse de la relation entre l'éducation parentale et l'éducation scolaire, parce que nous avons voulu mettre l'accent sur l'efficacité des effets de l'intervention éducative des parents, même sur les résultats scolaires. Quelles sont les pratiques éducatives parentales ? Lesquelles semblent avoir un effet positif sur la scolarisation de l'enfant ? Les parents s'adaptent aux capacités de l'enfant .L'enfant apprend à relier les informations entre elles, à les classer, à les mobiliser .Les parents soutiennent la capacité d'abstraction de l'enfant et ainsi favorisent son développement cognitif. La famille selon (Pourtois 1989, During 1995) constitue naturellement l'environnement qui influence beaucoup le développement de l'enfant. C'est dans ce sens qu'on peut aussi parler d'une éducation familiale. D'habitude, on réduit l'éducation parentale au traitement direct de l'enfant par ses parents, précisément, aux pratiques qui déterminent leur activité éducative envers lui. Elle comprend les pratiques quotidiennes des parents et leurs comportements envers l'enfant dans le but de l'encadrer, de l'orienter et de lui fournir toutes sortes d'informations, compétences, modèles, conduites, valeurs et tendances nécessaires, pour qu'il puisse affronter les problèmes de la vie dans tous ses aspects, et dans différents domaines. Dès 1945 des études ont pu montrer une corrélation entre certaines pratiques éducatives et le développement cognitif des enfants Baumrind (1965). Cependant d'autres chercheurs ont voulu aborder d'autres mécanismes et se sont attachés à observer le fonctionnement de la famille en se demandant si dans un milieu social donné, les pratiques éducatives étaient les mêmes. Or des styles éducatifs familiaux suffisamment contrastés ont été mis en évidence, et leur incidence sur la scolarité et le développement social des enfants a pu être mesurée. C'est dans ce sens qu'on peut aussi parler d'une éducation familiale. Ainsi que la réussite scolaire et le développement psychologique et social de l'enfant en relation avec les pratiques éducatives des parents, prend aujourd'hui une place centrale dans les études interculturelles Chao (1994), Kagitcibasi (2007). Dans un pays comme la Syrie, au contraire, le sujet à notre connaissance n'a jamais été abordé bien que quelques travaux récents aient été menés au Moyen-Orient (Dwairy, 2006).

La comparaison entre la France et la Syrie met donc en présence deux types de pays opposés, dont l'un se veut plus autoritaires, l'autre plus démocratiques. Est-ce qu'on

trouve les différents types des pratiques en France et en Syrie ? Est-ce que l'on trouve plus des pratiques autoritaires en Syrie et est ce qu'au contraire, on trouve plus des pratiques démocratiques en France ? Comment les contextes culturels contribuent-ils les pratiques éducatives des parents, et quels sont les éléments porteurs ? On verra notamment comment les pratiques éducatives des parents agissent sur la réussite scolaire et le développement psychologique et social de l'enfant.

Cette analyse comparative cherchera à établir un lien entre ces pratiques et le développement et la réussite scolaire de l'enfant. D'un côté, soumis aux contextes culturels dans lesquels les parents et les enseignants mettent en pratiques les normes éducatives correspondant à la société dans laquelle les jeunes sont socialisés.

On peut noter aussi que selon les milieux, les attentes vis à vis de l'école ne sont pas les mêmes; les familles favorisées sollicitant une formation intellectuelle, tandis que les familles défavorisées espèrent plutôt la socialisation de leur enfant. Si les parents sont manifestement de plus en plus mobilisés autour de la scolarité de leur enfant, cet accompagnement à la scolarité reste très inégalitaire Dubet (1997). Par contre si l'enfant est laissé seul face à son travail scolaire, même dans un milieu socio culturel favorable, les résultats sont moins bons. Pour les filles, dans cette même situation, les résultats montrent qu'elles ont des aspirations scolaires plus fortes et que leur mère montre plus de soutien affectif. Leur réussite scolaire est comparable à celle des familles autoritaires. Ce qui montre que le risque d'échec scolaire peut aussi être lié au genre de l'enfant. Pour aider à la réussite scolaire les parents sont, au moins dans les textes, de plus en plus associés à l'école.

Pour tenter de comprendre ce qui fait la différence chez les enfants qui réussissent et ceux qui échouent à l'école, des études se sont développées visant à chercher les facteurs intermédiaires qui pourraient rendre compte de ces liaisons. Les unes mettent l'accent sur le rôle des différents types de pratiques éducatives des parents qui n'ont pas la même fréquence dans les différentes classes sociales (Baumrind, 2001). D'autres mettent l'accent sur les relations entre la famille et l'école selon la culture (Kagiticbasi, 2007). Par ailleurs, l'existence de différences interculturelles sur les pratiques éducatives des parents a suscité la recherche des

facteurs sociaux en jeu dans cette variabilité (Chao, 1994). Dans cette perspective, l'objectif de notre recherche est d'étudier, de manière plus précise, les différences interculturelles dans les pratiques éducatives entre la France et la Syrie et de regarder si, dans l'un et l'autre des deux pays, les pratiques éducatives sont associées à des différences dans le développement social et la réussite scolaire des enfants.

Mais avant de commencer, il faut attirer l'attention au fait que cette étude est conditionnée par trois limites majeures :

- La première limite : nous ne pensons pas qu'une étude de cette taille puisse couvrir tous les problèmes reliés à l'éducation parentale en Syrie. Nous espérons, tout de même, qu'elle servira de base à des études ultérieures.

- La deuxième limite : certainement, il serait aberrant de penser qu'il est possible de faire une analyse complète de tous les aspects et réalités des pratiques éducatives parentales en Syrie. C'est pourquoi, notre ambition s'est limitée dans cette étude à rechercher si certains types de pratiques sont indentifiables et comparables entre la France et la Syrie. Ce qui ne donnera qu'une image limitée des pratiques éducatives.

- La troisième limite : nous devons attirer l'attention du lecteur sur le fait que notre approche des pratiques éducatives des parents en Syrie n'est pas orientée par un but moral ou utilitaire quelconque qui serve un courant de pensée donné. Notre but est d'être objectif dans notre analyse des pratiques éducatives des parents comme des événements et faits quotidiens dont nous sommes témoins et que nous partageons tous, parce qu'à notre avis le problème de l'éducation ne se limite pas seulement aux choix sociaux; il est aussi posé au niveau de la connaissance objective des différentes influences, qui résultent des déterminants psychologiques et sociaux, qui ne doivent pas être justifiés seulement par des principes et des vues personnels.

Le premier chapitre de cette recherche est consacré à une brève présentation de la réussite scolaire de l'enfant et de l'analyse des facteurs responsables de l'adaptation sociale. Dans le deuxième chapitre, nous examinons les travaux qui portent, sur les pratiques éducatives des parents en relation avec les concepts plus larges de représentations sociales et de théories implicites. Le troisième chapitre de cette thèse présente un ensemble d'études empiriques qui porte sur les relations qui

peuvent avoir ces pratiques éducatives sur le développement social et la réussite scolaire de l'enfant. En conséquence, ce dernier chapitre présente les recherches qui ont permis d'identifier les facteurs responsables de la variabilité de ce développement et de cette réussite. Nous y abordons les différents types de pratiques éducatives parentales et nous présentons comment certaines de ces pratiques parentales interviennent sur l'adaptation sociale et la réussite scolaire. Le quatrième chapitre présente les hypothèses qui orientent notre travail empirique dont nous attendions à trouver les différents types de pratiques éducatives parentales en France et en Syrie. Que l'on trouve plus des pratiques démocratiques en France et plus des pratiques autoritaires en Syrie. Que les pratiques démocratiques influencent la réussite scolaire et le développement social des enfants. Le cinquième chapitre présente la méthodologie dont plusieurs protocoles ont été adaptés, Questionnaire d'Autorité Parental utilisé par Leman, (2005) pour évaluer les pratiques éducatives des parents. Nous avons réalisé l'adaptation en français et en arabe de ces outils qui analyseront les différents styles de pratiques éducatives parentales et testeront le niveau de développement social de l'enfant et un autre protocole pour étudier la réussite scolaire, interroger les enseignants dans les deux pays sur la réussite scolaire de l'enfant et un dernier (échelle abrégé de Vineland) pour étudier le développement social. Les chapitres six, sept, huit, et neuf présentent les résultats relatifs aux pratiques éducatives et au développement social et à la réussite scolaire et les liens qui existent entre les différents variables.

Notre étude cherche à examiner l'existence des différents types de pratiques éducatives des parents dans les deux pays ; à voir ensuite si ces pratiques ont une influence sur le développement social et sur la réussite scolaire de l'enfant. Cette recherche permettra d'un côté, d'avoir une toute première étude sur les pratiques éducatives des parents en Syrie. Elle permettra aussi d'un autre côté de comparer la fréquence et les conséquences de ces pratiques éducatives deux cultures différentes.

Enfin, les principaux résultats de cette recherche sont repris et discutés dans la dernière partie de la thèse où ensuite, nous avons présenté la discussion générale qui nous a amenée à proposer de nouvelles perspectives de recherches.

## Chapitre 1 :

# Réussite scolaire, adaptation psychologique et sociale

---

## **Chapitre 1 : Réussite scolaire, adaptation psychologiques et sociale**

Quels sont les effets qui ont été attachés à des pratiques éducatives des parents dans les différentes études ?

Ce premier chapitre s'attache à mettre en relation des travaux en sociologie, en sciences de l'éducation et en psychologie afin de comprendre comment la réussite scolaire se construit. Après avoir porté notre attention sur l'importance de la réussite scolaire en France et en Syrie, nous nous intéresserons aux aspects de la réussite à l'école dont nous parlerions de deux aspects, un aspect de « succès dans les exercices scolaires » et un aspect « d'intégration dans le milieu social qui constitue à l'école ». Ces deux aspects renvoient à deux approches psychologiques différentes mais qui peuvent être complémentaires. La première est une approche par les habiletés individuelles (intelligence, langage, développement social..) : elle admet l'idée que les enfants ayant les meilleures habiletés individuelles réussissent mieux à l'école. La seconde approche s'intéresse aux processus d'origine sociale qui conduisent l'enfant à se l'inscrire plus ou moins bien dans l'organisation sociale scolaire par exemple (corrélations entre la réussite à l'école et le milieu social d'origine). Dans cette seconde approche, on s'intéresse aux facteurs d'origine sociale qui permettent à l'enfant de mobiliser plus ou moins facilement ses ressources intellectuelles, verbales ou sociales dans le contexte scolaire. A cet égard, les pratiques éducatives parentales peuvent être considérées comme un facteur intermédiaire important entre les caractéristiques générales du milieu social et les habiletés individuelles de l'enfant

### **1.1. L'importance de la réussite scolaire**

La réussite à l'école est une question importante dans tous les pays qui disposent des moyens de scolariser les enfants (en France comme en Syrie, mais bien sûr dans beaucoup d'autres pays orientaux, occidentaux, asiatique ...etc.).

## La réussite scolaire en Syrie

Selon Abdalkarim Lilah (2010)<sup>1</sup>, au début de l'année 1970 l'éducation était centrée dans les villes. Après 1970 l'éducation est devenue obligatoire et gratuit pour tous les enfants moins de 15 ans et gratuite à l'université aussi.

Nous n'avons pas trouvé de références pertinentes concernant la réussite scolaire de l'enfant en Syrie. Lama Qashlaq (2006)<sup>2</sup> trouve que les représentations que les parents ont de la réussite scolaire influencent la motivation de l'enfant. Les parents croient que l'enfant est intelligent et de même a de bonne note à l'école, soit qu'il ne l'est pas. Les parents se mettent en questions si leurs enfants font des fautes lors de l'examen. Selon elle, la réussite scolaire de l'enfant à l'école est la responsabilité des parents, des enseignants et de l'ensemble de la société. Qashlaq trouve aussi que les représentations que les enfants ont de leurs parents influencent leur réussite scolaire. Plus les enfants et les parents ont de représentations similaires mieux les enfants réussissent l'école.

Afraa Mohamad, (2010)<sup>3</sup> trouve que l'échec scolaire est lié en partie à l'abandon scolaire pendant la saison des récoltes de coton et d'olive surtout à la campagne. Le taux d'abandon pendant la saison des récoltes arrive à un tiers selon les statistiques de ministère de l'éducation. Selon l'auteur, l'abandon est plus marqué chez les filles que chez les garçons. Malgré cet échec scolaire, l'état de Syrie a fait a tenté de baisser le niveau de l'analphabétisme et 4 villes ont été déclaré libres de l'analphabétisme de la population âgée entre 15 et 45 ans, ces quatre villes sont Kenitra, Tartous, Alswidaa, et Draa. Les pourcentages de la population en mesure de lire et d'écrire en Syrie: 79,8% (selon les statistiques de 2006) dont hommes : 86,0% et femmes: 55,9%

Dans une tentative pour s'attaquer à ce phénomène de l'abandon, le ministère syrien de l'éducation a envoyé des enseignants travailler dans des régions éloignées qui souffrent d'un manque de personnel enseignant. Toutefois, le problème persiste,

---

<sup>1</sup> <http://ar.wikipedia.org/wiki/>

<sup>2</sup> <http://ar.wikipedia.org/wiki/>

<sup>3</sup> <http://www.senat.fr/ga/ga44/ga441.pdf>

le gouvernement a eu recours à une coopération de la Syrie avec le Programme alimentaire mondial des Nations Unies à travers le programme "vivres pour l'éducation en Syrie», depuis l'année 2009 dans les provinces du nord de la Syrie. Le programme prévoit la distribution de farine chaque mois aux familles pauvres pour les aider à envoyer leurs enfants à l'école.

Rami Nkhla (2008)<sup>4</sup>, trouve que les relations entre les enseignants et les élèves sont importants pour aider l'enfant à mieux réussir à l'école. Selon lui, les enfants qui ne réussissent pas à l'école c'est en partie parce que leurs enseignants ne les ont pas aidés à mieux s'intégrer à l'école.

A notre connaissance, les parents veulent que les enfants aient des bonnes notes à l'école. La famille et l'école s'entraident pour la réussite scolaire de l'enfant à l'école. Les enfants qui n'ont pas des bonnes notes à l'école font l'objet de punitions de la part des parents et de la part des enseignants. Du côté des parents, les punitions sont de plusieurs degrés (par exemple : ne plus regarder la télévision, interdiction de jouer avec les amis). Les enseignants quant à eux, donnent aux enfants des nombreux devoirs « pour qu'ils se rattrapent ». Les parents veulent que leurs enfants s'intéressent à bien réussir à l'école et qu'ils aient de bonnes notes dans tous les domaines. Les familles syriennes accordent beaucoup de valeurs aux enseignements des langues étrangères surtout l'anglais et le français.

## **L'enseignement en Syrie**

L'école est obligatoire et sans frais en primaire et en secondaire. Au total, la scolarité obligatoire dure 9 ans. Les parents qui ne respectent pas cette obligation courent le risque d'aller en prison. Les enseignements en Syrie se font en arabe, même dans l'enseignement supérieur, par exemple : la médecine, le droit, la physique, la chimie,... etc. L'histoire est une matière très important en Syrie, très tôt

---

<sup>4</sup><http://www.senat.fr/ga/ga44/ga441.pdf>

on enseigne aux enfants l'Histoire du pays, et les différentes cultures qui s'y sont développées.<sup>5</sup>

Jusqu'au début des années 2000, les enfants n'étaient initiés qu'à une seule langue étrangère entre la classe de primaire et la première classe de collège.

La répartition se faisait entre : l'anglais : 82 % et le français : 18 %

A partir de la rentrée scolaire 2001-2002, une grande réforme introduit l'obligation de deux langues étrangères pour tous les élèves au cours de leur scolarité<sup>6</sup>.

- l'anglais est maintenant obligatoire pour tous et enseigné en tant que première langue étrangère. L'enseignement commence à partir de la quatrième année du cycle primaire (qui comporte six années d'études) et se poursuit jusqu'au baccalauréat.
- Le français, comme deuxième langue étrangère obligatoire est ensuite enseigné à partir de la première année du premier cycle de l'enseignement secondaire et jusqu'au baccalauréat (soit six années d'études).

Les deux langues sont évaluées lors du brevet et au baccalauréat. Ces deux langues sont les deux langues étrangères obligées en Syrie.

## **1.2. Les aspects de la réussite scolaire**

La réussite à l'école comporte deux aspects, un aspect de « succès dans les exercices scolaires » et un aspect « d'intégration dans le milieu social que constitue l'école ».

### *Le succès dans les exercices scolaires*

La réussite scolaire peut être expliquée par la motivation de l'enfant. Cette motivation selon Fontaine et Pourtois (1998), sera d'autant plus développée que ceux-ci assument d'avantage la responsabilité de leurs succès et de leurs échecs,

---

<sup>5</sup><http://www.senat.fr/ga/ga44/ga441.pdf>

<sup>6</sup><http://www.senat.fr/ga/ga44/ga449.html>

notamment dans le domaine scolaire. Un enfant est considéré en réussite scolaire lorsqu'il présente un bulletin avec plusieurs notes au-dessus de la moyenne et une moyenne totale d'au moins 65% (Pourtois & Desmet, 2005). Tharin en 2005 définit la réussite scolaire comme « tirer le meilleur parti des aptitudes de chacun, une réussite partielle est le positionnement de la réussite personnelle par rapport à l'objectif à atteindre par matière et par niveau ». Selon cet auteur, L'évaluation ne doit pas se limiter à mesurer des savoirs, mais doit aussi s'attacher à apprécier la capacité de l'enfant à tirer profit de ses erreurs, à exercer sa curiosité, à créer, à savoir reconnaître l'effort individuel.

Selon Tharin, (2005) si la réussite scolaire se repère à partir de la moyenne de la classe, et permet de décider si un élève peut ou non changer de niveau. L'objectif des évaluations par les enseignants est de savoir ce que les élèves ont appris, compris, retenu, quels ont été leurs progrès. De ce point de vue, les enseignants peuvent situer la réussite scolaire de leurs élèves autrement que par rapport à la moyenne de la classe mais aussi par rapport à l'objectif attendu, dans une classe, une société et même dans une culture.

### **Les représentations que les enseignants ont de la réussite scolaire de l'enfant**

Une étude a été menée par Jarlégan et Tazouti (2007) dont le but est d'examiner les relations entre les représentations que les enseignants des classes ont des différences de sexe et d'appartenance sociale de leurs élèves et les jugements qu'ils sont amenés à formuler sur leur valeur scolaire. Elle a été réalisée durant l'année scolaire 2004-2005 auprès de 759 élèves et 33 enseignants de CM2. L'échantillon des élèves est constitué de 345 filles et de 414 garçons et celui des enseignants de 15 hommes et 18 femmes. . Il a été étudié dans un premier temps comment, en 2005, dans un contexte sociopolitique et professionnel accordant une place importante à l'égalité hommes-femmes, les enseignants de CM2 se situent par rapport à un certain nombre d'idées reçues sur les qualités des filles et des garçons. Les chercheurs ont ensuite étudié comment les enseignants se représentent les écarts de performances d'élèves de sexe ou de milieu social différents. Enfin, ils analysent

l'effet de ces représentations sur les jugements des enseignants. Ces deux auteurs ont trouvé que, quand on interroge les enseignants sur les qualités et les comportements scolaires typiques des filles et des garçons, leurs réponses montrent que les stéréotypes sont moins marqués qu'on ne pourrait le croire. Les enseignants font une assez bonne estimation du score des garçons en mathématiques par rapport à celui des filles et une assez bonne estimation du score des filles en français par rapport à celui des garçons. En effet, par exemple, les enseignants estiment en moyenne à 64,30% le score moyen des garçons en mathématiques (alors que la réponse correcte est 66,3%). Les réponses données varient peu d'un enseignant à l'autre puisque l'écart-type est de 3,48. Le score des garçons est estimé correctement par 96,9 % des enseignants, 3,1% des enseignants le sous-estiment et aucun ne le surestime. Les enseignants émettent des jugements plus contrastés sur la valeur scolaire des garçons et des filles puisqu'ils formulent des jugements significativement différents pour les filles et les garçons concernant non seulement les résultats actuels des élèves, mais également leurs résultats futurs. Ces différences sont toujours en faveur des filles. Ces auteurs en sont arrivés à conclure que si les jugements des enseignants sur les résultats actuels comme sur les résultats futurs des élèves sont influencés par le sexe des élèves, ils ne sont en revanche aucunement influencés par les représentations sur les écarts de performances entre les différents groupes sociaux (nationalité, etc.).

Une étude a été menée par Desjardins (2005), pour comparer le taux de la réussite scolaire entre les enfants de Québec et de Lanaudière (État du Québec). Elle montre qu'en 1996, le taux de diplômés des garçons était de 60,4 % et celui des filles de 76 %. Ce que l'on peut voir ici est l'importance de l'écart entre le taux de diplômés des jeunes québécois et celui des jeunes lanaudois, filles comme garçons, écart qui se maintient avec les années. Que ce soit dans la région Lanaudière ou dans le reste du Québec, le taux de diplômés des filles dans le secondaire demeure supérieur à celui des garçons. De même, les filles et les garçons ne « décrochent » pas pour les mêmes raisons. Les conséquences de leur décision n'ont pas le même impact sur la vie d'une fille que sur celle d'un garçon. Il importe de s'intéresser autant au décrochage des filles qu'à celui des garçons car s'il est moins spectaculaire quantitativement, les

conséquences sur la vie des jeunes femmes et de leurs enfants peuvent être plus importantes et s'étendre sur le long terme.

## **L'intégration dans le milieu social que constitue l'école**

L'adaptation sociale selon Taché (2003, p106), « décrit les mécanismes par lesquels un individu se rend apte à appartenir à un groupe. L'intégration, ceux par lesquelles le groupe admet un nouveau membre. L'adaptation insiste sur les changements chez l'individu, qui sont la condition de l'intégration ».

Il y a deux genres d'adaptation sociale, on a l'adaptation physique et l'adaptation psychologique qui se fait au niveau social, comme les relations sociales de l'individu avec ses amis, ses camarades, ses parents, etc. En revanche, dans le second cas, qui est d'un grand intérêt pour notre propos, Pourtois (1989) décrit les mécanismes par lesquels un individu se rend apte à appartenir à un groupe. L'intégration est comprise comme étant le processus par lequel un groupe admet un nouveau membre en son sein. Le concept d'adaptation met l'accent sur les changements chez l'individu, qui sont la condition de l'intégration. Pourtois définit l'adaptation sociale en l'associant à l'intégration sociale.

## **Dynamique des adaptations.**

Les adaptations se font sur une temporalité qu'il est quelques fois difficile d'apprécier. Elles paraissent stables alors qu'elles ne sont, pour la plupart, que temporairement stabilisées. La stabilité n'est qu'apparence dans une instabilité naturelle. Ce qui est semble-t-il stable, c'est l'aptitude à s'adapter et donc à gérer en permanence l'instabilité autant que la stabilité.

On peut se demander quelles sont les articulations entre l'adaptation psychologique et l'adaptation sociale ? En quoi la psychologie peut-elle nous aider à mieux comprendre la question de l'adaptation.

Selon Pourtois (1989), la psychologie sociale, à laquelle nous nous intéressons ici, s'attache de manière générale à étudier les interactions sociales qui associent le sujet et la société. Il s'agit pour elle de saisir les activités du sujet et de l'influence des autres individus ou de la société sur ses activités ; inversement, il s'agit aussi

d'étudier en quoi le sujet influence la société et les organisations auxquelles il participe.

La psychologie sociale se caractérise ainsi par son projet pluridisciplinaire de comprendre de façon simultanée et interdépendante, le sujet et la société, leur genèse et leur adaptation, liés étroitement par les interactions.

Les deux aspects précédents renvoient à deux approches psychologiques différentes mais qui peuvent être complémentaires. La première est une approche par les habiletés individuelles (intelligence, langage, développement social...): elle admet l'idée que les enfants ayant les meilleures habiletés individuelles réussissent le mieux à l'école. La seconde approche s'intéresse aux processus d'origine sociale qui conduisent l'enfant à s'inscrire plus ou moins bien dans l'organisation sociale scolaire (par exemple on sait qu'il y a des corrélations fortes et robustes entre la réussite à l'école et le milieu social d'origine). Dans cette seconde approche, on s'intéresse aux facteurs d'origine sociale qui permettent à l'enfant de mobiliser plus ou moins facilement ses ressources intellectuelles, verbales ou sociales dans le contexte scolaire (nous en reviendrons plus en détaille).

### **1.3. La motivation des jeunes enfants/adaptation et réussite scolaire**

Des chercheurs et des intervenants, considèrent que la motivation des jeunes sera d'autant plus développée que ceux-ci assument d'avantage la responsabilité de leurs succès et de leurs échecs, notamment dans le domaine scolaire. Les parents devraient essayer de développer ce sens de la responsabilité chez l'enfant, Fontaine et Pourtois (1998). Selon ces deux derniers, une recherche réalisée au Portugal par Fontaine (1990) et qui comparait la position de parents de divers milieux sociaux face à la responsabilité de leurs enfants, garçons et filles en début d'adolescence, a permis d'observer que ce sens de la responsabilité personnelle n'est associé à une meilleure motivation que pour les garçons de niveaux socio-économiques moyens-supérieurs. Il est vrai que les résultats de ces jeunes à l'école dépendent essentiellement de leur investissement personnel. En effet, les conditions de vie de ces milieux ne créent pas

d'entraves à leur réussite et le niveau intellectuel de ces jeunes est considéré suffisant pour réussir. Ce n'est pas le cas des filles de ce milieu, encore implicitement considérées moins intelligentes que les garçons et qui, de ce fait, auront à se défendre du doute quant à leur niveau de compétence. Ce n'est pas le cas non plus des jeunes de niveaux socio-économiques bas qui, en plus de représentations négatives quant à leur compétence intellectuelle, ne jouissent pas de conditions de vie favorables au succès scolaire. C'est sans doute pour de telles raisons que l'investissement scolaire des filles de classe moyenne supérieure et des jeunes de niveau socio-économiques bas est meilleur si leurs parents les considèrent moins responsables des résultats obtenus. Lorsque certaines conditions sociales défavorables augmentent les expectatives d'échec du sujet, le fait de ne pas se sentir responsable des résultats permet au jeune d'investir sans anxiété ou culpabilité excessive.

En milieu rural, les filles les plus motivées ont des parents qui les considèrent plus responsable de leurs résultats scolaires. Supposant que l'autoritarisme parental est associé à une moindre motivation pour la réalisation autonome aux États-Unis ou dans certains pays d'Europe, ce n'est pas le cas au Portugal (Fontaine et Pourtois, 1998), en effet, l'autoritarisme parental n'a pas, dans ce pays, la connotation négative qu'il a ailleurs. Il est, au contraire, considéré comme partie intégrante de la fonction éducative des parents ; il n'est ni dramatisé, ni culpabilisé et n'empêche pas, comme cela semble être le cas ailleurs, les expressions d'affection et de tendresse. L'influence de l'autoritarisme dépend donc de la représentation que le sujet aura construite de cet autoritarisme, elle-même largement dépendante de valeurs sociales partagées. Cela dit que le développement de la motivation scolaire dépend de facteurs différents dans les divers milieux sociaux et culturels, ou de pratiques éducatives différentes dont l'efficacité varie selon le milieu.

Bref, l'autorité parentale, particulièrement importante au sein des classes populaires, n'est pas nécessairement perçue comme telle par tous les membres de la famille. Elle ne fait pas partie de la représentation du climat familial des enfants, mais en est une partie fondamentale chez les adolescents (Santos & Fontaine, 1995) in Pourtois et Fontaine 1998). En outre, l'autoritarisme, éventuellement masqué sous le concept

d'exigence parentale, est moins aisément identifié par les enfants de la classe populaire que par ceux de la classe moyenne (Fontaine & Pourtois 1998).

Pour conclure, plusieurs facteurs sont à l'origine de la réussite scolaire de l'enfant à l'école notamment l'action des parents et des enseignants à l'école ou encore la motivation de l'enfant influence cette réussite. A cet égard, les pratiques éducatives parentales peuvent être considérées comme un facteur intermédiaire important entre les caractéristiques générales du milieu social et les habiletés individuelles de l'enfant.

#### **1.4. Pratiques éducatives parentales et réussite scolaire**

Pour de nombreux auteurs, les enfants qui réussissent, réussissent parce que leurs parents ont développé des pratiques éducatives attachées à la scolarité et à la réussite scolaire. Ils ont suivi, aidé et surveillé leurs enfants. Ils ont été présents à l'école et ont contrôlé leurs devoirs (Laurens, 1992). Pourtois et Desmet (2004) ont étudié les attitudes éducatives de parents issus d'un milieu socio économiquement défavorisé selon que tous leurs enfants réussissent à l'école ou selon que certains de leurs enfants réussissent et que les autres échouent. Selon les auteurs, pour que la réussite scolaire soit totale, il faut que l'étayage des parents (les actions éducatives parentales, les aides, surveillance et encouragement) soit inscrit dans le long terme et de manière continue. Il y a, dans un certain nombre de familles, des stratégies éducatives pour la réussite scolaire de l'enfant. Le conseil familial est à la base, mais il ne suffit pas. Toutes les énergies sont nécessaires pour faire aboutir le projet éducatif et social. C'est un effort quotidien des membres adultes de la famille qui pousse la dynamique scolaire de l'enfant. Plusieurs définitions ont été données aux différents types de pratiques éducatives des parents. Par exemple ces pratiques éducatives parentales sont selon Durning et Boutin (1994), des comportements différents que les parents adoptent pour que les enfants répondent à leurs attentes de « réussite scolaire », et d'« adaptation sociale ». Autrement dit, les enfants doivent selon leurs parents avoir un bon niveau d'adaptation et des bons résultats scolaires.

Cet effet des pratiques éducatives parentales sur la réussite scolaire a été également présent dans les travaux de Boutin et Durning, (1994). Selon ces auteurs aussi les pratiques éducatives parentales influencent la réussite scolaire de leurs enfants.

Pour Desmet et Pourtois (2005), seulement certaines pratiques éducatives permettraient une meilleure réussite scolaire et une meilleure adaptation sociale. Dans la même ligne d'idée Laurens (1992) a pu montrer que les enfants qui réussissent à l'école ont souvent des parents qui ont développé des pratiques éducatives adaptées à leur niveau scolaire et que ces parents ont suivi, aidé et surveillé leurs enfants. Ils ont été présents à l'école et ont contrôlé les devoirs de leurs enfants. Ces pratiques éducatives qui favorisent la réussite et l'intégration sociale de l'enfant à l'école sont influencées par un système de représentations sociales (Fontaine et Pourtois, 1998), qui varie selon plusieurs facteurs, comme par exemple le milieu socio-économique, la culture, le niveau éducatif, etc. Les représentations sociales des parents ne sont pas universelles, bien au contraire elles sont culturelles. Selon Rivière (2000), ce sont ces représentations sociales qui sont à l'origine des différences au niveau de la réussite et l'intégration scolaire de l'enfant. Un des objectifs des recherches à présent est de déterminer quelles pratiques éducatives parentales répondent les mieux à la réussite, la motivation scolaire et l'intégration sociale de l'enfant.

---

Chapitre 2 :

Les pratiques éducatives parentales

---

## Chapitre 2 : Les pratiques éducatives parentales

Depuis longtemps et encore aujourd'hui, malgré l'objectif de l'école d'une réussite égale pour tous les élèves, de nombreux travaux français (Lautrey 1980), américains (Baumrind 2001) ou portant sur d'autres cultures (Chao, 2001 ; Katicibasi, 2007) constatent que l'intégration des enfants et leur réussite scolaire à l'école sont statistiquement variables et en relations avec leurs milieu social d'origine. Si le niveau scolaire des parents par exemple est important, il n'est pas suffisant pour expliquer ce qui fait la différence entre les enfants qui réussissent et ceux qui échouent à l'école. Des études se sont développées visant à chercher les facteurs intermédiaires susceptibles de rendre compte de ces liaisons. Les unes mettent l'accent sur le rôle des différentes formes d'organisation de pratiques éducatives parents, qui non pas la même fréquence dans les différentes classes sociales, et leur effet sur le développement intellectuel (Lautrey, 1980). D'autres questionnent les relations entre l'école, la famille, la culture (voir par exemple les travaux de Katicibasi, 2007), ces analyse mettent en évidence que les différentes pratiques éducatives parentales, qui orientent les comportements des enfants, quelle que soit leur origine sociale, sur le développement cognitif, ont un effet sur la réussite scolaire et sociale de l'enfant (Baumrind, 1991a)

### 2.1. La notion des pratiques éducatives parentales

Différentes familles adoptent en effet des pratiques éducatives différentes pour l'éducation de leurs enfants. Les familles ne présentent pas en général les mêmes types de pratiques éducatives pour des raisons sociales, économiques, éducatives, culturelles, etc. Selon Laurens (1992), toutes les énergies familiales, aide, encouragement et surveillance, etc. sont nécessaires pour faire aboutir le projet éducatif et social. L'attente sociale et culturelle influence le choix des parents.

Les différentes études sur les pratiques éducatives des parents ont souvent distingué des « types » de pratiques éducatives, Lautrey par exemple (1980a), distingue trois modes d'organisation (« structuration de l'environnement familial »

faible, rigide ou souple) qui sous tentent des pratiques éducatives différentes. Selon lui, « les parents de milieu populaire se caractérisent par l'importance accordée aux valeurs de soumission, de conformité à la norme : politesse, propreté, obéissance. Les parents de haut niveau social insistent plus sur les valeurs d'initiatives, d'originalité, de détermination individuelle : curiosité d'esprit, respect des autres, esprit critique ». Les principes éducatifs qui s'assortissent à ces systèmes de valeurs opposent le contrôle externe et immédiat du comportement de l'enfant (milieu populaire) et des formes de contrôle moins immédiat et laissent plus de place à l'initiative de l'enfant.

La littérature met avant que, certains types de pratiques éducatives parentales jouent un rôle sur le développement cognitif de l'enfant (Lautrey, 1980). Ces pratiques éducatives peuvent influencer le développement psychologique et social de l'enfant. Les pratiques éducatives qui favorisent un tel développement sont les pratiques dites « souple » (Lautrey, 1980). Ces mêmes pratiques selon Lautrey peuvent influencer aussi le développement intellectuel de l'enfant, ce dernier influençant à son tour la réussite scolaire de l'enfant.

Lautrey a trouvé des résultats similaires chez Drews & Teahan (1957). Ces auteurs ont conduit une étude comparative entre des étudiants de lycée (High School), certains ayant une bonne réussite scolaire et d'autres de mauvaises performances, le QI était contrôlé. Cette étude a montré que les lycéens qui réussissent le moins en classe sont ceux dont les parents sont les plus autoritaires et restrictifs. Selon Lautrey, les parents ne sont en général pas capables d'expliquer pourquoi ils permettent ou interdisent telle ou telle action. Chaque famille manifeste les représentations qu'elle a élaborées au sujet du domaine de l'éducation.

## **2.2 Représentations sociales et culture**

Les représentations sociales ne sont pas indépendantes les unes des autres. Les personnes d'une même société, et partageant donc la même culture et les mêmes traditions, partagent des représentations similaires concernant l'éducation. Par exemple, dans la culture musulmane selon Amdouni (2000), l'Islam considère les enfants comme un cadeau précieux que Dieu a confié aux parents, ils en sont donc les premiers responsables : s'ils agissent bien envers eux, ils seront récompensés,

sinon ils seront punis. De plus, pour mieux comprendre les représentations sociales selon (Roussiau & Renard, 2003), toute étude de la dynamique des représentations sociales nécessite la prise en compte des facteurs historiques. Autrement dit, les pratiques éducatives parentales sont influencées par les représentations sociales construites, élaborées à l'intérieur d'une culture donnée (Roussiau & Renard, 2003)

Mihorto (2006) suggère que les représentations sociales ont un double rôle qui est de favoriser l'intégration des problèmes de société, d'une part, mais aussi d'y répondre, d'autre part. Toutefois, les représentations permettent aux personnes d'expliquer, de comprendre et d'avoir des actions cohérentes sur le réel. Donc d'une certaine manière, elles permettent d'orienter les pratiques sociales. Cette situation suggère que la conception adoptée par tel ou tel groupe, va être porteuse de certains éléments dépendants de ses appartenances socioculturelles (Mihorto, 2006). Ainsi, la représentation s'inscrit dans un cadre organisé d'attitudes et de croyances dans l'optique de fabriquer un monde de significations.

Il est important de noter que les représentations sociales sont aussi des valeurs. Ces valeurs nous permettent de juger et d'agir envers les autres. Les valeurs selon Nieuwenhuyse & al. (1999), ne sont pas des faits mais plutôt des opinions ou des croyances liées à la culture dans laquelle elles prennent naissance. La culture produit, contient, véhicule et interprète les valeurs d'une société. Quant aux valeurs, si elles sont partagées par une même société, elles agissent comme des règles à suivre, comme des normes.

Par contre, puisqu'il existe une multitude de cultures, les valeurs ne peuvent être totalement universelles. Par exemple, les valeurs prônées par la culture occidentale sont différentes de celles valorisées par la culture orientale. L'Occident, contrairement à l'Orient, a élevé au rang de valeurs l'individualisme, le matérialisme et la liberté, ce qui diffère de certaines autres valeurs orientales comme la loyauté, l'honneur et le respect de la nature, Nieuwenhuyse (1999).

Nous allons présenter les paragraphes qui suivent les notions de représentations sociales et de théories implicites et comment celles-ci peuvent influencer les pratiques éducatives parentales.

Nous analyserons comment un individu donné, situé dans une position sociale particulière et dans un contexte singulier fait siennes certaines représentations sociales et s'en sert pour « expliquer » comment les personnes se conduisent et les conséquences de leur conduite.

### **2.2.1. La notion de la représentation sociale**

La notion de représentation sociale définie selon (Nieuwenhuyse & al, 1999) est une classification de ce que l'on perçoit dans la société. Ces représentations sont collectives, c'est-à-dire partagées par un grand nombre d'individus (parents, enfants, enseignants, etc.) En outre, les représentations sociales sont les résultats de l'interaction entre les individus qui forment une communauté. Au sein de cette communauté circulent des idées qui peuvent être perçues différemment par l'une ou l'autre des personnes qui en font partie. Ces personnes sont aussi capables de rendre compte des représentations chez les autres individus de la même communauté. Ces représentations qui circulent et qui sont transmises au sein d'un groupe d'individus sont des représentations sociales.

Flament et Rouquette (2003, p.13) proposent une définition déclinée selon trois dimensions : descriptive, conceptuelle et opérationnelle. « Une représentation sociale est une façon de voir un aspect du monde, qui se traduit dans le jugement et l'action. Elle renvoie à un fait social. Une représentation sociale est un ensemble de connaissances, d'attitudes et de croyances concernant un objet donné. Elle comprend des savoirs, des prises de position, des applications de valeurs, des prescriptions normatives. Une représentation sociale est un ensemble d'éléments cognitifs liés par des relations. Ces éléments et ces relations se trouvant attestés au sein d'un groupe déterminé. »

Quelle que soit la méthodologie d'étude utilisée, cette « façon de voir » ne peut être suffisamment appréhendée chez un individu singulier ; elle renvoie à un fait social. Une représentation sociale est aussi un ensemble de connaissances, d'attitudes et de croyances concernant un « objet » donné. Les représentations sociales sont donc des sens que l'on donne aux objets pour qu'ils soient connus comme tels. Selon Jodelet (1994) « Les représentations sociales sont des formations cognitives socialement produites, et

*par la suite socialement différenciées »* ou encore *« une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique »* (Jodelet, 1997 : 36).

Chaque représentation peut donc comprendre à la fois le contenu de cette représentation ainsi que l'utilisateur de la représentation. Cette définition présente l'avantage de ne pas être centrée sur les contenus ou sur la sémantique des fonctions de la représentation mais aussi sur les relations inter et intra-groupes. Les représentations sociales constituent selon (Jodelet, 1994 : 36). *« une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. Également désignée comme savoir de sens commun ou encore savoir naïf, naturel, cette forme de connaissance est distinguée, entre autres, de la connaissance scientifique »*. Cette connaissance selon Moscovici (1984), *« se constitue à partir de nos expériences, mais aussi des informations, savoirs, modèles de pensée que nous recevons et transmettons par la tradition, l'éducation, la communication sociale, la culture. Aussi est-elle, par bien des côtés, une connaissance socialement élaborée et partagée »*. Ceci, ainsi, comme le souligne Bruner (1991), la représentation sociale est un système de règles, règles avec lesquelles un individu conserve sous une forme opérationnelle les caractéristiques récurrentes de son environnement. Autrement dit, les représentations sociales orientent nos comportements dans la vie sociale. Elles nous permettent d'interpréter la réalité quotidienne aussi bien ce qui est habituel que nouveau. Ces représentations nous donnent une identité psycho-sociale qui nous permet de justifier des conduites et des rapports sociaux pour rendre plus facile la communication sociale Moscovici (1976). Selon cet auteur, *« les représentations sociales sont conçues comme étant réalisées dans le cours des communications interpersonnelles et comme ayant pour fonction l'élaboration des comportements et la communication entre les individus »*. Plus tard, Jodelet (1994) en vient à définir les représentations sociales comme *"des modalités de pensée pratique orientées vers la communication, la compréhension et la maîtrise du milieu social, matériel et idéal"* (p.361). Ces représentations sociales se manifestent dans la société et dans la culture où elles ont été construites. Autrement dit, les représentations sociales se développent dans le domaine des pratiques socioculturelles cultivées par tel groupe ou telle population. De même, selon Flament et Rouquette (2003), une représentation sociale, selon que l'on se place du point de

vue de la description (caractérisation externe) ou celui de la cognition, aboutit à deux réponses :

Toute représentation a pour objet un ensemble réfléchi de pratiques entre les hommes, y compris les pratiques discursives.

On peut traiter cet objet comme un « quasi-concept » référant à une classe de savoirs, de situations et de conduites (on appelle ici « quasi-concept » un ensemble de critères coordonnés mal définis au sens de la théorie des problèmes).

Ces représentations sociales ne sont donc pas universelles mais bien au contraire sont culturelles.

### **2.2.2. L'influence des représentations sociales sur les pratiques éducatives des parents**

La notion de représentations sociales est devenue courante. Avant toute caractérisation plus précise, nous ne perdrons donc pas de vue que « *les représentations sociales sont des formations cognitives socialement produites et basées sur la culture de la société, et par la suite socialement différenciées* » Rouquette (1973). Selon Rouquette, la pensée commune est sociale, elle n'arrive pas par hasard ou par occasion, elle est au contraire culturelle. Donc, pour comprendre pourquoi les parents adoptent telle ou telle pratique éducative dans l'éducation de leurs enfants, nous devons nous questionner sur les représentations sociales adoptées par ces parents. Les pratiques éducatives parentales sont selon Boutin et Durning (1994), « *un ensemble de pratiques sociales mises en œuvre par les parents, au sein des groupes familiaux en direction des enfants, et par les intervenants sociaux en direction des parents (formation parentale) et des enfants (intervention éducative d'aide ou de suppléance du groupe familial)* ». La famille et l'école sont assurément les deux milieux sociaux les plus influents dans le développement de l'enfant. Selon Fontaine et Pourtois, (1998), Fortin et Mercier (1994) plusieurs facteurs influencent les comportements sociaux et la performance scolaire des élèves en classe. Parmi ces facteurs figurent des caractéristiques familiales telles que le style éducatif adopté par les parents

(démocratique, permissif ou autoritaire), la perception qu'ils ont de leur enfant, ainsi que la discipline et les stratégies de contrôle dans la prise en charge.

D'une manière générale, selon Desmet et Pourtois (2005), les parents pensent que les enfants doivent leur obéir à la maison car les parents eux-mêmes obéissent aussi à une hiérarchie sociale. Cette obéissance est aussi dépendante de la situation et du contexte social. Ces représentations sociales ont été adoptées par les parents car ils les ont appris selon leur culture et le fonctionnement de leur société. De même, Leyens (1979) trouve qu'il est normal d'obéir à sa hiérarchie lorsqu'on est au service de l'armée par exemple mais ce qu'il n'est le cas sur un terrain de football où la hiérarchie n'est pas la même. La situation est différente donc il est possible d'obéir dans un contexte mais pas dans une autre. En somme, en fonction des contextes dans lesquels les individus se trouvent, ce ne sont pas les mêmes représentations sociales qui vont être mises en jeu. En outre, les représentations sociales influencent nos comportements avec autrui selon les situations sociales et culturelles dans lesquelles nous nous trouvons.

Il est possible que certaines cultures accordent plus de liberté aux enfants que d'autres (ex. l'heure de dormir, regarder la télévision, etc.). Cette liberté dans les différentes cultures dépend des situations, des normes et des évolutions de la société, Ces normes et ces changements sociaux construisent les représentations qu'ont les parents en ce qui concerne l'éducation de leurs enfants. Les interactions entre les parents et les enfants à l'intérieur de la famille, selon Desmet et Pourtois (2005) sont dépendantes des pratiques éducatives des parents. Cependant, les interactions parent /enfant ont une influence sur le développement sociale de l'enfant Vandenplas-Holper (1979).

Autrement dit, les représentations sociales influencent nos pensées et nos comportements, et donc influencent les pratiques éducatives des parents en ce qui concerne l'éducation de leurs enfants. Les enfants selon Fontaine et Pourtois (1998), sont perçus par les parents comme étant immature atteint d'incapacité de s'organiser pour mieux s'adapter et mieux réussir. Les parents, les enseignants ou les intervenants se forment des représentations sur le rôle qu'ils ont à jouer afin que ces enfants, bénéficient d'étayage et puissent répondre à certaines de leurs attentes

(adaptation, réussite, etc.). Présenter l'enfant comme un sujet passif en ce qui concerne l'éducation et donner les droits aux parents et aux enseignants de décider pour lui ne prend pas en compte les capacités de l'enfant à comprendre et à agir dans les différentes situations. Pour cette raison nous prenons en compte dans notre présente étude la façon dont les enfants se représentent les pratiques éducatives de leurs parents. Nous y reviendrons plus en détail. Moscovici (1993), affirme que l'étude des représentations sociales suppose l'étude des rapports de communication sur lesquels elles se fondent : « *les représentations sociales ne sont pas fondées sur les choses et les situations dont elles parlent mais sur les communications à propos de ces choses et de ces situations* » (p. 137). En ce sens, elles sont partagées socialement avant d'être saisies individuellement, les processus de communication façonnent et transforment les représentations partagées. Selon Abric (1996), « les représentations sociales et les pratiques éducatives des parents sont indissociablement liées : elles s'engendrent mutuellement. Les représentations guident et déterminent les pratiques et ces dernières agissent en créant ou en transformant des représentations ». Ces représentations parentales sont, selon Jodelet (1994), élaborées selon la société, la culture. Ces représentations nous permettent ensuite de comprendre le fonctionnement des individus dans la société et aussi de comprendre comment les parents agissent avec leurs enfants (leurs comportements éducatifs). Les pratiques éducatives parentales qu'elles soient autoritaires, permissives ou démocratique, sont influencées par les représentations sociales que les parents ont de leur société et de leur culture. Or, pour comprendre les relations interpersonnelles il faut comprendre les représentations sociales selon leurs contextes sociaux et culturels. Il faut connaître l'influence du passé dans la pensée présente pour mieux comprendre les représentations sociales et leur influence sur le comportement de l'individu (Moscovici, 1961 et 1976).

Nous venons de présenter l'influence que peuvent avoir les représentations sociales sur les pratiques éducatives des parents. Nous avons vu que ces influences sont dépendantes de la culture, de la société. Mais plus précisément, qu'est ce qu'une représentation sociale, comment agit-elle ?

## 2.3 La notion de théorie implicite

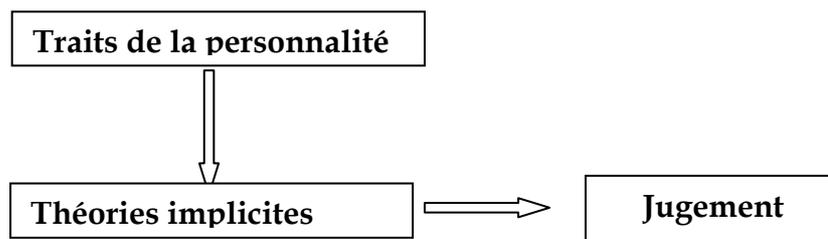
Il y a deux grands champs d'étude où la notion de théorie implicite est utilisée : celui qui concerne la personnalité et celui qui concernent le développement et l'éducation.

### 2.3.1 Théorie implicite de la personnalité

Les deux premières personnes qui ont utilisé selon Leyens (1993) le terme de « théorie implicite de la personnalité » sont Bruner et Tagiuri, (1954), leur but était alors de comprendre comment s'élabore la connaissance que l'on a des autres, et comment ces connaissances sont utilisées par les individus, pour entre autre, comprendre la personnalité de leur pair. Les théories implicites sont « *celles qui correspondent à des croyances générales que nous entretenons à propos de l'espèce humaine, notamment en ce qui concerne la fréquence et la variabilité d'un trait de caractère dans la population* » (Leyens, 1983, p.38). Selon lui, il nous arrive très souvent de juger une personne de façon globale même si on ne connaît que peu sur cette personne. (Ex. supposons qu'on a entendu que monsieur « x » est intelligent et amical, on suppose sans aucune difficulté qu'il est aussi sympathique et à son travail il est psychotonique, par contre si on savait que monsieur « x » est intelligent et froid on n'aurait pas les mêmes jugements, on inférerait peut être qu'il est cupide et calculateur).

La question qui est posée ici est de savoir comment les gens arrivent à se dire de quelqu'un qu'il est amical, froid, psychotonique, etc. par une simple observation personnelle. Selon Bruner & Tagiuri, (1958) cité par Leyens (1993) les gens arrivent à donner des jugements sur les autres car au départ ces gens ont une théorie implicite de la personnalité sur ce qu'est une personne amicale, froide, psychotonique, etc. selon eux, la personne passe par deux étapes avant de donner un jugement sur quelqu'un, la figure suivante montre ces deux étapes :

**Figure 1 : Le chemin du jugement**



Selon Leyens (1993), ce sont la situation et l'obéissance à l'autorité qui sont spécialement à l'origine des théories implicites. De même, les théories implicites s'élaborent, selon Fonseca et al. (2004) par un long processus de socialisation. Ces théories se construisent par les relations entre différents individus dans des environnements sociaux. Ces théories sont dites « implicites » selon Leyens, car ceux qui les défendent n'en sont pas nécessairement conscients et ne savent probablement pas les exprimer de manière formelle ». Selon Kelly (1955) citée par Fonseca & al, (2004), la plus grande partie de la personnalité se construirait à partir de conceptions personnelles sur la réalité sociale. Pour elle, la manière d'interpréter et de prédire les événements du monde social est guidée par ces constructions implicites. Ses travaux montrent que les théories implicites des élèves jouent un rôle capital dans leur compréhension du monde social. Ces théories implicites se réfèrent aux croyances que les élèves construisent mentalement sur la nature des qualités humaines. Les travaux de Kelly rejoignent donc ceux de Fonseca & al, (2004), d'après lesquels les théories implicites permettent de mieux appréhender les cognitions, les réactions émotionnelles et les comportements des adolescents engagés dans des situations où leurs compétences personnelles sont en jeu, comme par exemple pour la réussite scolaire et l'adaptation sociale et scolaire. Selon une étude de Heyman & Dweck, (1989), citée par Fonseca & al, (2004), les enfants comprennent, dès l'âge de cinq à six ans, que certains traits de personnalité (gentillesse et méchanceté) peuvent être stables dans le temps. Les parents jouent un rôle selon Leyens, sur les théories implicites des enfants. Par exemple, les parents influencent les théories implicites que les enfants ont sur les prêtres. Heyman & Dweck, (1998), ont pu montrer que les enfants sont capables de distinguer le domaine social du domaine scolaire. Par contre, Cain & Dweck, (1995), avancent que ces deux domaines sont fortement

corrélés. Par exemple, l'enfant qui échoue à l'école échoue car il n'a pas pu trouver dans son environnement social (principalement sa famille) des conduites pour mieux s'adapter au domaine scolaire. Autrement dit, les théories implicites créent une base de raisonnement qui permet de comprendre et de réagir face à des informations dans les situations sociales. De même, le développement cognitif de l'enfant joue un rôle important pour que celui-ci comprenne le fonctionnement de la société et réponde aux attentes de la société et à celles de ses parents.

Cependant, Garland & White, (1980)<sup>7</sup> soulignent que dans les institutions où le personnel considère les enfants comme fondamentalement responsables et capables de se prendre en charge eux-mêmes (ex. le choix des activités éducatives), les relations sociales sont orientées vers le développement de la confiance et de l'indépendance. L'enfant est donc capable d'interpréter l'absence d'une réponse de la part d'un parent comme un accord plutôt qu'une interdiction, Leyens, (1993).

### **2.3.2 Théories implicites du développement et de l'éducation**

On considère souvent qu'au cours du développement, les enfants passent par différents stades. Ces stades se succèdent selon une séquence identique pour tous les sujets, même si la chronologie en est variable selon les cultures et les individus, puisqu'elle dépend de l'action de l'ensemble des facteurs du développement. Selon Vandenplas-Holper (1979), l'enfant doit apprendre, par l'intermédiaire des différents agents socialisateurs (parents, enseignants etc.) à contrôler son comportement pour pouvoir fonctionner adéquatement dans la société. En d'autres termes, il doit apprendre à effectuer les gestes de routine de la vie quotidienne, à inhiber des comportements dangereux pour lui-même et pour autrui et à reporter la satisfaction immédiate de certains besoins. Vandenplas-Holper (1979), citant Hoffman (1970), Hoffman (1970 et Saltzstein (1967) distinguent trois types de pratiques éducatives parentales qui influencent le développement de l'enfant :

- L'affirmation du pouvoir : utiliser la menace de châtiments corporels, le retrait d'objets matériels ou de privilèges. Le retrait de l'amour : ignorer l'enfant,

---

<sup>7</sup> Cité par Fonseca et al. (2004),

refusé de lui parler ou de l'écouter ou lui dire qu'il ne l'aime plus. Selon Vandendplas-Holper (1979), les familles considérant la politesse ou l'obéissance comme les valeurs les plus importantes s'avèrent le plus souvent structurées de manière autoritaire tandis que les familles considérant l'esprit critique et la curiosité comme les valeurs les plus importantes sont plus souvent structurées de manière permissive.

- L'induction : L'adulte propose à l'enfant une explication pour laquelle il serait bon de changer de comportement. L'adulte discute avec l'enfant pourquoi il ne faut pas se comporter de telle manière.
- Faire comme si il ne s'était rien passé. Autrement dit, les parents n'investissent pas assez l'éducation de leur enfant.

Selon ces auteurs, le deuxième type de pratique éducative dite « pratiques démocratiques » est le plus pertinent car il fait appel aux capacités cognitives de l'enfant, le but étant de lui faire comprendre comment se comporter de la manière la plus adaptée dans une situation donnée.

Nous venons de présenter les notions de représentations sociales, et de théorie implicite ainsi que les effets qu'elles peuvent avoir sur l'éducation de l'enfant.

Nous allons présenter par la suite, la manière dont les représentations sociales et les théories implicites influencent les différents styles de pratiques éducatives parentales, en ce qui concerne l'éducation de l'enfant (réussites scolaire, intégration sociale et scolaire. etc.). Nous allons voir que ces pratiques éducatives parentales ne sont pas similaires entre les familles. Ces différentes pratiques éducatives peuvent être renvoyées aux différentes représentations sociales adoptées par les parents. Les parents issus de telle ou telle société/culture n'agissent pas de la même façon avec leurs enfants car ils n'appliquent pas les mêmes pratiques éducatives ni les mêmes intérêts sociaux et culturels. D'une façon générale, nous allons examiner maintenant deux grandes approches, celle de Lautrey et celle de Baumrind, qui conduisent à considérer que les pratiques éducatives parentales se distinguent selon quelles attribuent une responsabilité plus ou moins grande aux parents eux-mêmes ou à l'enfant.

## 2.4. Les pratiques éducatives parentales et leurs relations avec le développement de l'enfant selon Lautrey.

### 2.4.1. Le schéma de développement selon Piaget et l'environnement familial selon Lautrey

Lautrey, (1980) avance l'hypothèse selon laquelle « un environnement sera d'autant plus favorable au développement cognitif qu'il présentera à la fois ces deux caractéristiques générales

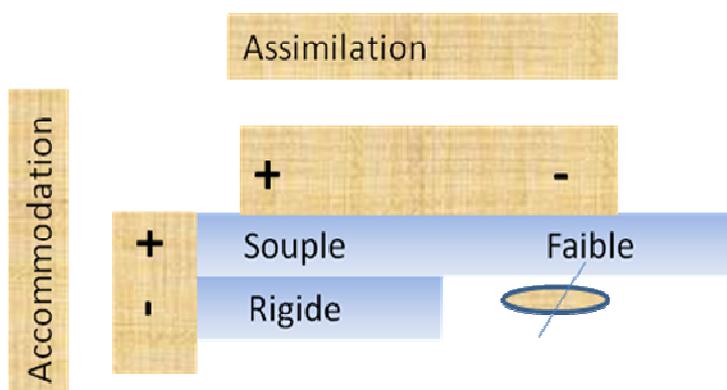
1) Être source de perturbations, c'est-à-dire de résistances aux schèmes d'assimilation du sujet.

2) Offrir les conditions nécessaires aux rééquilibrations, donc aux constructions. » En effet, si les événements ne présentent entre eux aucune relation stable, le sujet ne peut les assimiler ; aussi l'existence de régularités entre les événements de l'environnement constitue une condition essentielle à leur assimilation. Lautrey distingue ainsi trois types de structuration selon la nature des relations entre les événements :

faible, souple ou rigide. Faible : les relations entre les événements sont aléatoires ; Souple : elles sont modulées par d'autres événements plus périphériques ; Rigide : les relations sont indépendantes entre elles; Seul, le type de structuration est cependant insuffisant , selon Lautrey, pour rendre entièrement compte des effets cognitifs des pratiques d'éducation : « les pratiques éducatives ne sont pas seulement soumises à une détermination directe des conditions matérielles d'existence, mais sont également orientées par le système de valeurs des parents » . Ainsi, Lautrey introduit l'idée d'un *système éducatif familial*, articulant ces deux systèmes qui, comme il l'a montré, sont relativement indépendants. Ses résultats sont aujourd'hui largement connus : il enregistre une liaison entre le type de structuration et les performances intellectuelles, les enfants issus d'environnement souplement structurés obtiennent en moyenne des performances supérieures à ceux qui sont issus des deux autres types.

Dans le tableau présenté ci-dessous, nous pouvons imaginer un schéma explicité par Piaget et que Lautrey a adapté à l'environnement particulier qu'offre le cadre familial.

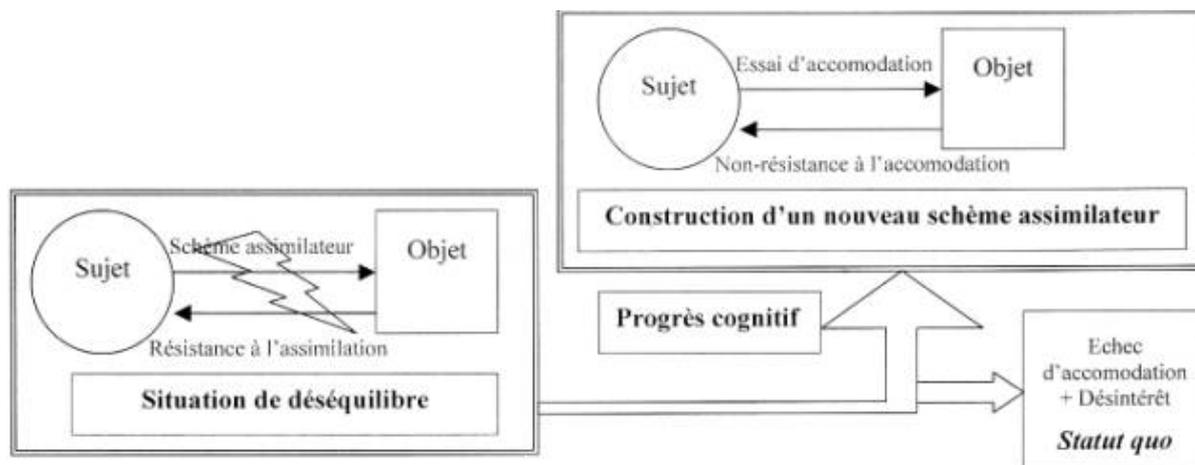
**Schéma 1 : Le schéma de Piaget et le système éducatif familial chez Lautrey**



En bref, les deux fonctions d'assimilation et d'accommodation peuvent varier en termes d'équilibre. Il y a quatre cases qui correspondent aux situations familiales dans lesquelles les enfants se trouvent (dont aucune ne correspond à une absence d'assimilation et une absence d'accommodation). Pour Piaget, s'il y a une forte assimilation et une faible accommodation, l'enfant se trouve dans une situation d'équilibre. S'il y a une faible assimilation et une forte accommodation, l'enfant se trouve dans une situation de déséquilibre. S'il y a une faible assimilation et une faible accommodation, l'enfant se trouve dans une situation neutre.

Il faut toutefois signaler que la situation dite neutre n'existe que de manière théorique, car pour que les deux caractéristiques (assimilation et accommodation) soient absentes, il faudrait un milieu vide de stimulations, autrement dit, une absence de milieu. Mais comment l'assimilation et l'accommodation de Piaget peuvent avoir des effets sur le développement cognitif de l'enfant. Nous allons les expliquer avec l'aide du Schéma du développement cognitif selon Piaget.

## Schéma 2 : Schéma du développement cognitif selon Piaget



L'assimilation selon Piaget (1968) se réalise lorsque les structures cognitives, déjà en place, ont la capacité d'incorporer les éléments du milieu. L'accommodation est nécessaire lorsque les structures familiales (pratiques éducatives parentales) se transforment en fonction des modifications du milieu. L'interaction avec l'objet, prenant appui sur des interactions antérieures, modifie les structures de l'activité cognitive.

### 2.4.2. Les pratiques éducatives parentales selon Lautrey

Le schéma du développement chez Piaget a amené Lautrey à étudier le rôle des formes d'organisation dans les contextes familiaux, que sont les règles de comportements, les habitudes, les valeurs qui définissent le système éducatif dans la famille et qui le rendent prévisibles pour l'enfant.

Lautrey a utilisé des observations, des questionnaires, des entretiens semi-directifs où les parents étaient interrogés sur les habitudes et les conduites de comportement de l'enfant, comme par exemple l'heure de lever et de se coucher, l'heure d'aller à l'école, les déplacements pendant les repas, ...etc. Il a donc analysé les réponses des enfants et celles des parents. Les parents ont répondu aux

questionnaires en situant le comportement de leur enfant sur une échelle en choisissant parmi plusieurs réponses proposées. Il a aussi utilisé le même questionnaire avec les enfants, afin de recueillir des données quant à la perception qu'ont les enfants des pratiques éducatives de leurs parents. Ceci lui a permis de comparer les réponses des parents avec celles des enfants.

On peut résumer que selon Lautrey, (1984):

- Lorsque l'assimilation et l'accommodation chez l'enfant sont fortes, les familles ont des structures « souple ».
- Lorsque l'assimilation et l'accommodation chez l'enfant sont faibles, les familles ont des structurations dites « faibles », voire inexistantes.
- Lorsque l'assimilation est forte et l'accommodation est faible, on constate que les familles ont des structurations dites « autoritaires ».

Ces catégories ont été d'abord construites conceptuellement d'après Piaget, puis Lautrey a essayé de mettre en évidence qu'elles existent et qu'elles sont indépendantes des grands facteurs sociodémographiques et économiques. Pour conclure, Lautrey et à partir de la théorie piagétienne de l'équilibration, est arrivé à dégager trois structurations distinctes dans les pratiques éducatives des parents Lautrey (1984).

- **la structuration rigide**, caractérisée par l'importance accordée aux règles et aux lois, la faible place laissée aux changements, aux événements en ruptures. Cette structuration rigide serait plus fréquente dans les classes sociales dévalorisées.
- **la structuration souple**, à l'opposé de la précédente se caractérise par l'absence de régularités. Chaque nouvel événement est résolu pour lui-même. Cette absence de structuration se rencontre surtout dans les familles situées aux deux extrémités de l'échelle sociale (soit très pauvres, soit très riches).

- **la structuration faible**, correspondant à un juste rapport entre règles et lois qui définissent un cadre stable de référence et la possibilité de variation par rapport à ce cadre. Cette structuration faible des attitudes éducatives se rencontrerait plutôt dans les milieux favorisés.

Selon les trois types de structuration des pratiques éducatives parentales, Lautrey (1980) a pu mettre en avant que certaines pratiques éducatives « souple » ou plus précisément le degré de structuration des règles de vie familiales peuvent avoir une influence sur le développement affectif. Selon Lautrey (1980), les parents de milieux populaires se caractérisent par l'importance accordée aux valeurs de soumission, de conformité à la norme: politesse, propreté, obéissance. Il s'agit d'un contrôle externe et immédiat du comportement de l'enfant. Les parents de haut niveau social insistent plus sur les valeurs d'initiative, d'originalité, de détermination individuelle: curiosité d'esprit, respect des autres, esprit critique. Il s'agit d'un contrôle moins immédiat et laissant plus de place à l'initiative de l'enfant dans sa vie quotidienne. Les enfants élevés dans des milieux stricts, autoritaires et dominateurs, ont tendance à être conformistes, obéissants, timides et manquent d'esprit d'initiative Lautrey (1974). Plus de permissivité donne des enfants indépendants, plus agressifs et plus populaires.

Pour mieux comprendre les structurations des pratiques éducatives parentales telles qu'elles sont présentées par Lautrey, nous allons prendre l'exemple de la télévision. Un enfant vivant dans un environnement faiblement structuré n'a pas de règles pour savoir s'il peut oui ou non regarder la télévision le soir. Cela peut paraître adapté à première vue. Mais un enfant sans limites, sans repères, ne peut se développer de manière adaptée. Il est dans l'obligation de se plier aux volontés de ses parents (environnement faiblement structuré). Par exemple, il peut un jour regarder la télévision car rien ne semble le lui interdire, mais les parents peuvent parfois lui interdire, sans raison apparente. Il ne peut pas savoir à quoi s'en tenir car tout dépendra de « l'humeur du jour » de ses parents. Dans le cas d'une structure familiale (démocratiques), aussi appelées pratiques faible par Lautrey (1984), l'enfant n'a pas le droit en temps normal de regarder la télévision mais il peut y être autorisé

s'il n'a pas école le lendemain ou si le programme est adapté. Par contre, dans le cas d'une structuration rigide, l'enfant ne peut pas regarder la télévision, peu importe les circonstances. Lautrey suppose que ces trois structurations n'influencent pas de la même manière le développement cognitif de l'enfant.

L'environnement qui apparaît le mieux adapté au développement cognitif doit être source de perturbation, c'est-à-dire de résistance aux schèmes de développement sur la théorie piagétienne d'assimilation du sujet. L'enfant doit être obligé de modifier sa façon de comprendre et d'appréhender les choses. En fonction des situations, l'enfant doit réussir à faire face à la nouveauté, c'est-à-dire qu'il doit s'adapter. Pour que l'enfant se développe efficacement, son environnement doit lui offrir les conditions nécessaires. Les parents sont là pour lui permettre de résoudre ses difficultés, l'aider à trouver des réponses grâce à des repères (repères qui reposent sur quoi ? culture, norme sociale ?). En reprenant l'exemple de la télévision, cela reviendrait à dire que l'enfant sait qu'il ne peut pas regarder le film du soir car ses parents ne l'y autorisent pas.

### **Les principaux résultats de Lautrey :**

Voici présentés les principaux résultats de la recherche empirique de Lautrey : Il est possible de distinguer les trois types de structurations selon que les liaisons entre les événements sont indépendantes entre elles ou en interaction. Autrement dit, la structuration faible, la structuration rigide et la structuration souple. Les trois structurations sont indépendantes des grandes variables socio-économiques (on trouve des structurations de chaque type dans les différents milieux socio-économiques). Dans une étude particulière mettant en rapport le type de structuration de la famille et le développement cognitif de l'enfant, Lautrey a montré que nous ne trouvons jamais des structurations parfaitement rigides, souples ou faibles, mais des structurations qui se rapprochent plus ou moins de ces extrêmes. Autrement dit, on devine que dans la réalité se trouvent tous les degrés intermédiaires entre ces trois structurations et qu'il est parfois difficile de trancher entre tel ou tel type de structuration (Lautrey, 1980). L'environnement familial à structuration « souple » a un effet positif sur la vitesse du développement cognitif de l'enfant, car dans cette structuration il a plus de résistances aux schémas

d'assimilation du sujet. Cette structuration est source de déséquilibres. Elle permet la rééquilibration des schèmes de l'enfant par la recherche de l'événement « équilibration » qui module l'assimilation et l'accommodation. Cette équilibration permet une structuration cognitive. Ce type de structuration dite « souple » de l'environnement est plus favorable au développement intellectuel que les deux autres structurations.

Il faut quand même signaler que pour Lautrey (1980), la structuration rigide n'offre qu'une possibilité limitée de construction cognitive. Autrement dit, les pratiques éducatives autoritaires poussent aussi le développement cognitif de l'enfant, mais de manière limitée si l'on compare avec la structuration permissive. Lautrey a trouvé que les conditions de vie dans la famille et les conditions de travail des parents influencent les pratiques éducatives parentales. Autrement dit, Les différentes formes de systèmes éducatifs familiaux n'ont pas la même fréquence dans les différentes classes sociales.

Pour conclure, selon Lautrey les différents types de pratiques éducatives parentales influencent le développement de l'enfant. Ces pratiques éducatives sont influencées elles-mêmes par la classe sociale des parents.

### **2.4.3 Les styles éducatifs parentaux et le développement cognitif de l'enfant du point de vue de Baumrind**

Le travail de Baumrind (2001) se situe dans le cadre général de l'étude de la lutte contre les dictatures et la conduite des groupes des psychologues américains, dans les années 1960 (travaux portant sur les formes de démocratie ou l'autoritarisme...). Baumrind distingue trois types de pratiques éducatives familiales : « authoritarian », « autoritatives », « permissives » (que nous traduirons dans la suite de ce chapitre respectivement par « Autoritaires », « Démocratiques », pour ce qui est des deux premières pratiques et nous gardons le nom de « Permissive » pour la troisième pratique.

Baumrind (2001), distingue les pratiques éducatives parentales dans les familles grâce à deux éléments importants de la parentalité, le soutien parental et le contrôle parental. L'auteur isole ces deux facteurs et les considère indispensables pour définir le modèle parental. Le soutien parental se rapporte à la façon dont les parents stimulent de manière intentionnelle l'individualité, l'autorégulation, l'affirmation de soi de l'enfant, ainsi que la manière qu'ils ont de répondre aux besoins et aux attentes de leur enfant. En somme c'est tout ce qui se réfère à la dimension relationnelle. Ces pratiques éducatives des parents sont aussi selon Baumrind (1980) influencées par les conventions et les normes sociales (respect de tradition, respect aux adultes, influence de la culture...). Ces conventions et ces normes sociales varient selon la culture et l'époque. Or, les différences dans chaque culture sont expliquées par le niveau de l'autonomie de l'enfant dans la société. Le contrôle parental est l'ensemble des paramètres que les parents exigent de leurs enfants pour s'intégrer dans la famille. Cela se traduit concrètement par des demandes de maturité, de surveillance, d'efforts disciplinaires. L'enfant qui désobéit est confronté à la domination de ses parents; c'est ce que Baumrind qualifie de contrôle comportemental. En classifiant les parents en fonction du soutien et du contrôle, Baumrind a créé une typologie de quatre modèles parentaux. Elle distingue les parents « autoritaires » des parents « démocratiques » ou encore des parents « permissifs » et enfin « négligents-rejetant ». En outre, Baumrind (1971) s'est intéressée à plusieurs dimensions des pratiques éducatives, dont d'une part, la dimension relationnelle qui comprend l'affection, le soutien ou la chaleur, et d'autre part, la nature du moyen de régulation privilégié par les parents, c'est à dire le contrôle ou l'autorité. Parmi ces pratiques éducatives, nous trouvons que les pratiques éducatives dites « démocratiques » influencent la réussite scolaire de l'enfant tandis que les pratiques éducatives dites « autoritaire » créent un enfant obéissant aux ordres des parents où l'autonomie n'est pas mise en avant (Baumrind, 2001). Enfin, si les parents éduquent leur enfant de façon « permissives », les parents montrent plus de responsabilités parentales concernant l'éducation de l'enfant et de même les enfants présentent plus de responsabilités dans leurs comportements et d'autonomie. Les parents démocratiques sont selon Baumrind (2001) reconnus comme étant à la fois très exigeants mais aussi très réceptifs et attentionnés. Ils

établissent et imposent des règles à suivre aux enfants mais ils expliquent et ils justifient le pourquoi des règles. A l'opposé, les parents autoritaires imposent des règles à l'enfant mais sont peu réceptifs, peu attentionnés envers lui. La forme parentale permissive se caractérise par un faible niveau d'exigence et un fort niveau d'attention. Tolérance, chaleur et accueil sont les caractéristiques des parents permissifs. Pour autant, ils semblent perdre le contrôle ou l'autorité face au respect des règles. La dernière catégorie correspond aux parents négligent-rejetant, c'est-à-dire, ceux qui contrôlent et observent très rarement les comportements de leurs enfants. En bref, les pratiques éducatives parentales dites « Autoritaire » sont présentes dans les familles où les parents ne prennent pas en compte l'autonomie, l'individualité et l'indépendance de l'enfant et moins les envies de ces dernières. Le type de pratiques éducatives parentales démocratiques faciliterait de façon nette et positive le développement des compétences sociales, comportementales et la réussite scolaire de l'enfant, Baumrind, (2001). Les enfants et les adolescents dont les parents sont démocratiques, sont donc plus sociables et plus compétents matériellement, (Baumrind, 1991 ; Weiss & Schwart, 1996 ; Miller & al, 1993). Les enfants et les adolescents dont les parents sont permissifs sont les moins compétents dans tous les domaines. Ce n'est ni dans les familles permissives dans lesquelles les enfants sont dominants, ni dans les familles autoritaires dans lesquelles les parents sont dominants, que les enfants se développent le mieux, mais dans les familles où il existe « *une interaction réciproque de tension modérée, émanant à la fois des enfants et des parents* » (Vandemplas-Holper, 1979). Les échecs éducatifs s'expliqueraient par un grand laxisme ou une trop grande rigidité parentale (Baumrind, 2001). De trop grandes contraintes ou un trop grand désintérêt entraînerait une éducation défailante. D'autres dimensions interviennent pour caractériser une bonne éducation en particulier, les parents doivent être capables de négocier avec l'enfant ; de même une certaine flexibilité est nécessaire pour comprendre les envies et les besoins de l'enfant, (*id.*).

Plus généralement, les flexibilités cognitive et relationnelle sont deux dimensions indispensables pour pouvoir parler de bonne éducation. En reprenant les deux facteurs indépendants l'un de l'autre, isolé par Baumrind (2001), le soutien lié

aux rapports d'affection et le contrôle lié aux rapports de domination, il est possible de les mettre en lien avec d'autres compétences telles que l'adaptation sociale, l'obéissance et la réussite scolaire. Généralement, le soutien parental prédit la compétence sociale et le fonctionnement psychologique et social de l'enfant, alors que le contrôle parental est associé à la compétence instrumentale (discipline, obéissance) et au contrôle comportemental (performances scolaires et déviance).

Autrement dit, Baumrind, (1991) trouve que les enfants issus de familles autoritaires (hautes dans le contrôle, mais basses dans le soutien) tendent à réussir modérément à l'école et à être peu concernés par les problèmes comportementaux. De même, il apparaît que ces enfants ont des qualifications sociales plus pauvres (ex. un amour-propre inférieur, et un plus haut niveau de dépression). Les enfants issus de familles indulgentes (hautes dans le soutien et basses dans le contrôle) sont plus impliqués dans les problèmes comportementaux et réussissent moins bien à l'école ; mais ils ont un amour-propre plus élevé, de meilleures qualifications sociales et un niveau de dépression plus faible que les autres. En bref, pour Baumrind l'environnement familial est un facteur important dans l'éducation de l'enfant. Cet environnement pourrait expliquer les comportements et les réactions de l'enfant, tel que sa réussite et son adaptation dans les contextes scolaire. Pour cet auteur le meilleur environnement pour le développement de l'enfant serait l'environnement démocratique. La réussite scolaire et l'adaptation sociale notamment observée en contexte scolaire résultant d'environnement démocratique, Baumrind (2001)

Lautrey comme Baumrind insistent donc sur l'impact que peuvent avoir les pratiques éducatives parentales sur l'enfant, même s'ils situent les facteurs à des niveaux différents. Baumrind montre l'importance des pratiques démocratiques dans la réussite scolaire et l'adaptation sociale à l'école tandis que Lautrey insiste sur ces mêmes pratiques dites « souples » au niveau du développement cognitif. Les pratiques éducatives souples chez Lautrey veulent dire « démocratiques » dans notre thèse. L'éducation familiale est déterminante dans la socialisation et la personnalisation de l'enfant, même si nous savons pertinemment que les conduites socialement inacceptées de l'enfant ne résultent pas uniquement de l'éducation

familiale et que les parents ne sont pas responsables de tous les comportements de leurs enfants.

## **2.5. La complexité des liens entre pratiques éducatives parentales, représentations sociales et développement**

### **2.5.1. Les pratiques éducatives parentales et le genre de l'enfant**

Il y a des différences au niveau de pratiques éducatives parentales au sein d'une même culture (Leman, 2005). Ces différences peuvent se situer par exemple entre les filles et les garçons Le Maner -Idrissi, (1995) Les pratiques éducatives des parents changent-elles en fonction de genre de l'enfant ? Est-ce que les parents agissent différemment avec leur enfant filles et garçon ? Nous allons étudier de près cette question.

Les parents agissent différemment avec leur enfant, qu'il s'agisse d'une fille ou d'un garçon, ils ne s'adressent pas à eux de la même manière et n'adoptent pas les mêmes attitudes (Le Maner Idrissi, 1995). Certains auteurs ont montré que le contrôle parental est moins présent pour l'éducation des filles que pour celle des garçons (Weiss & Schwarz, 1996). En effet, les garçons sont davantage que les filles l'objet de pratiques parentales de contrôle, et en particulier de châtiments corporels (Peterson et Rollins, 1987). L'étude de Durning (2000) confirme cette tendance. La perception chez l'enfant du type de pratiques éducatives parentales diffère selon le sexe. Les garçons accordent à leurs parents des scores plus élevés de pratiques éducatives autoritaires que les filles (Hazzard et al, 1983).

Le niveau de scolarisation des parents, leur expérience, leurs genres et celui de leurs enfants sont des facteurs de différenciation concernant les croyances des parents (Garland & White, 1980 cité par Leyens (1993). Les pratiques éducatives des parents ne sont donc pas fixes et elles peuvent changer en fonction du genre de l'enfant. Selon Durning (2000) les garçons sont plus fréquemment l'objet de pratiques éducatives parentales de contrôle, (exemple : corrections corporelles), que ne le sont les filles. D'autres travaux ont été réalisés par Bouchard et St-Amant, (1999), ces auteurs ont pu mettre en lumière que les perceptions des pratiques éducatives

parentales ne sont pas les mêmes en fonction du genre de l'enfant. Les filles et les garçons ne reçoivent pas les mêmes types de pratiques éducatives de leurs parents.

Nous avons vu que l'encadrement et l'encouragement des parents influencent l'autonomie et la réussite scolaire de l'enfant, (Marcotte et al, 2001). Mais ces encouragements sont différents selon que l'enfant est une fille ou un garçon car l'attente n'est pas la même pour une fille ou pour un garçon (Chao, 1994), les mères par exemple ne fonctionnent pas de la même façon avec leurs enfants selon Robin, (1995). Ces différences entre mères sont dues à leur propre personnalité, mais aussi aux caractéristiques de l'enfant par exemple, les petites filles suscitent plus que garçons des postures enveloppantes et des postures en face à face de la part de la mère, ce qui favorise l'échange visuel.

De plus, les parents selon Rothbart (1989) ont tendance à encourager leurs enfants garçons, à défendre leur propre personnalité et avoir plus d'autonomie dans leurs comportements qu'ils ne le font pour leurs filles. A l'inverse, les filles se voient encouragées à être dociles et obéissantes. En cela, elles répondent mieux que les garçons aux comportements attendus dans la famille et à la société traditionnelle. Autrement dit, les garçons seraient selon Rothbart « habitués » dès le plus jeune âge à prendre plus de risques et avoir plus d'une estime de soi que les filles. Les filles ont appris à écouter et à obéir.

Comme on vient de voir auparavant, les garçons et les filles n'ont pas les mêmes perceptions de la réussite scolaire et cela n'est pas dû qu'au genre de l'enfant mais aussi aux représentations sociales de celui-ci. Une étude a été réalisée par (Rivière, 2000) sur les représentations sociales des filles et des garçons de niveau collégial vis-à-vis des réussites scolaires. Dans cette étude, la typologie des représentations sociales présentée démontre un isomorphisme entre les différents niveaux de représentations sociales de la réussite d'une part, et la place attribuée aux femmes et aux hommes dans la poursuite de ces réussites d'autre part. De plus, cette recherche indique que la performance scolaire n'est pas étrangère aux niveaux de représentations sociales que les cégépiennes et les cégépiens (étudiants en collège d'enseignement général et professionnel, situé entre le secondaire et l'université) ont

de la réussite. Selon Rivière (2000), il existe deux approches pour comprendre et expliquer les différences relatives à l'écart entre les résultats scolaires des filles et des garçons : les approches naturaliste et culturaliste. D'une part, l'approche naturaliste stipule que des différences physiologiques (Durden-Smith et Desimone, 1985; Habich et Faure, 1990; Kalil, 1990) ou hormonales (Brilland, 1990) sont à l'origine des différences comportementales entre les deux sexes. D'autre part, l'approche culturaliste soutient plutôt que ce sont les conditionnements culturels qui sont à l'origine des différences de comportements entre les sexes Bouchard, St-Amand, (1993). En ce qui concerne l'enseignement, certains chercheurs (Bouchard, St-Amand, 1993a; Bouchard, Coulombe et St-Amand, 1994) précisent que ce sont les représentations sociales stéréotypées liées à l'appartenance sexuée qui sont à l'origine des différences comportementales entre les filles et les garçons à l'école. Cela peut expliquer les différences culturelles intra- et inter- pays.

De même, la causalité semble jouer dans le sens des pratiques parentales vers les caractéristiques individuelles. Autrement dit, les enfants réagissent eux-mêmes aux pratiques auxquelles ils sont exposés (les enfants ont une certaine représentation qui peut être différente de celle qu'ont les parents eux-mêmes).

### **2.5.2 Les représentations que les enfants donnent des pratiques éducatives de leurs parents.**

L'étude de Leman, (2005) repose sur deux caractéristiques. Premièrement, Leman a repris le même outil, « PAQ », que Baumrind (1991a) utilisait dans ses études. Cet outil lui a permis d'interroger les enfants sur les pratiques éducatives de leurs parents. Deuxièmement Leman s'appuie sur la méthodologie de l'étude de Buri (1991) et de Smetana (1995), qui consiste à classer les pratiques éducatives des parents dans l'un des trois types éducatifs connus. Leman (2005) a tenté de mettre en évidence les représentations que les enfants pouvaient avoir des justifications données par les parents sur l'application des règles morales et sur les différentes pratiques éducatives. Pour cette étude, les variables indépendantes étaient Les différents types des pratiques éducatives des parents (Permissives, Autoritaires,

Démocratiques). Les variables dépendantes, ce qui était relevés par les auteurs étaient les justifications que les enfants donnaient à propos de l'éducation délivrée par leurs parents.

L'étude a porté sur 100 participants dont 48 garçons et 52 filles. Ces enfants étaient âgés de 10 à 11 ans et scolarisés dans deux écoles dans une banlieue de Londres. Les enfants ont répondu à un questionnaire sur les pratiques éducatives parentales (PAQ). Dans le questionnaire il y a quatre options de réponse pour chaque question: correspond à beaucoup (score de (4), souvent (3), très peu (2), et ne sait pas à (1). Les enfants ont été invités à remplir le PAQ pour recueillir leurs représentations sur les pratiques éducatives de leurs parents. Un score pour chaque pratique éducative parentale «faible », « autoritaire » et « démocratique » ont pu être calculé. Leman a suivi les critères définis par Buri (1991) et Smetana (1995) pour classer les pratiques éducatives des parents. 62% des réponses des enfants a pu être classé et renvoyé à un des trois styles parentaux. Sur 100 participants, 9 ont été classés comme Permissives, 29 Autoritaires, et 24 Démocratiques. Le reste de l'échantillon (38) a été alloués à un type des pratiques éducatives non classées. Il existe, semble-t-il, un lien considérable entre les différents types de pratiques éducatives parentales et le développement du raisonnement moral de l'enfant Chao, (1994). Les formes parentales qui renforcent les règles morales et encouragent à la discussion sont bénéfiques pour le développement des enfants. Les enfants issus de familles démocratiques considèrent que les adultes doivent utiliser plus de justifications basées sur la réciprocité ou l'égalité dans les relations sociales par rapport à ceux issus de familles Autoritaires. Ils n'attendent pas les mêmes justifications dans l'application des règles. Cette étude met en valeur ce que les enfants estiment que les adultes pensent. Il apparaît très clairement que les enfants issus de famille démocratique connaissent mieux ce que leurs parents conceptualisent. Cela s'explique par le fait que leurs parents expliquent davantage le pourquoi d'une règle et qu'ils leur font plus confiance.

Il y a donc selon Leman une différence de perception des pratiques éducatives parentales par les enfants en fonction de la façon dont ces pratiques sont décrites par leurs parents. Leman n'a pas trouvé par ailleurs de différences significatives entre le genre de l'enfant et leurs représentations des pratiques éducatives de leurs parents.

### 2.5.2.1 Les pratiques éducatives parentales décrites par les enfants

Les enfants sont éduqués par leurs parents selon un des styles éducatifs parentaux. Comment perçoivent-ils l'éducation qu'on leur inculque ? Ont-ils les mêmes représentations des pratiques éducatives que leurs parents ? Autrement dit, les enfants sont-ils conscients des règles éducatives appliquées par leurs parents ? En outre, des différences culturelles indiquent les nuances que peuvent apporter les pratiques éducatives. Selon la culture, les attentes ne sont pas les mêmes mais les rôles de parent et d'enfant ne changent pas ; les premiers inculquent des pratiques alors que les seconds les reçoivent et les perçoivent. Une question survient : quel regard un enfant a-t-il par rapport à l'application des principes éducatifs ? Les perçoit-il de la même manière que ses parents ? La logique voudrait que l'enfant définisse une pratique de la même manière que ses parents. Plusieurs chercheurs, Barth (1989), Schilling (1990), Wahler & Dumas, 1987, cités par Fontaine & Pourtois, (1998), soulignent qu'il est nécessaire de considérer les pratiques éducatives des parents à l'égard de son enfant comme étant le produit de plusieurs sources d'influence en interaction.

La sociologie de la famille selon (Fontaine & Pourtois, 1998) traite l'enfant à travers les pratiques éducatives parentales, en tant qu'objet des représentations et des comportements des adultes. La sociologie de l'éducation de son côté, centrée sur l'école et la scolarisation des enfants, s'est intéressée à l'enfant en tant qu'objet des actions pédagogiques. Cependant, il est important d'étudier non seulement ce que l'adulte fait avec les enfants (étayage), mais aussi ce que les enfants font de ces expériences avec l'adulte. De plus les acteurs de l'école prennent des décisions et mettent en œuvre des politiques qui partent d'une vision stéréotypée des enfants qui sont des objets et qu'ils doivent apprendre à obéir à l'éducation de l'école et à celle des parents, et qui ne tiennent pas compte des réalités ni de leurs vies quotidiennes de ce qu'ils sentent ni de ce qu'ils pensent de ces éducations et moins de leurs émotions et de leurs besoins de savoir Montandon et Osiek (1997), Fontaine et Pourtois, (1998) estiment qu'il est crucial de connaître le sens que les enfants attribuent à leurs apprentissages, les actions qu'ils déploient, et les émotions qu'ils

éprouvent. Dans une étude de Fontaine et Pourtois, (1998) sur les différences entre ce que pensent les enfants et les parents des pratiques éducatives, il est mis en évidence que les enfants ont fourni des exemples des représentations qu'ils construisent de leur socialisation dans le cadre de la famille. Voici, entre autres, ce qu'ils attendent que leurs parents leur apprennent. Les enfants parlent surtout de l'organisation de la vie quotidienne de la famille (représentation autoritaire). Leurs attentes vis-à-vis de leurs parents étaient également provoquées par certains, et si cela n'était pas le cas, l'auteur a demandé, après qu'ils ont parlé de leur famille dans leurs propres termes, qu'ils disent ce qu'ils attendent de leurs parents. Les enfants ont exprimé des attentes que les parents leur apprennent un certain nombre de choses utiles, à se comporter correctement, et à se débrouiller dans la vie, ou qu'ils les nourrissent, les logent, et les aident pour leurs devoirs, etc. les enfants attendent que leurs parents leur apprennent à se comporter dans la vie, leurs relations avec autrui, être poli, et qu'ils l'écoutent aussi ainsi qu'avoir de certaine éducation sexuelle et enfin ont besoin de savoir comment marche la société.

Ces derniers établissent un projet éducatif et essayent de le faire évoluer de manière cohérente tout au long du développement de leur enfant. Y'a-t-il une prise de conscience par l'enfant de tous ces principes ? Selon (Fonseca & al, 2004), le grand nombre d'études que Dweck (1999) a menées l'amène à la conclusion que l'élève qui poursuit des objectifs d'apprentissage a plus de chances de réussir une activité que celui qui poursuit des objectifs de performance. Il existe une relation positive entre les objectifs qu'un élève se fixe et la perception qu'il a de sa compétence. Les enfants qui avaient reçu des compliments sur les aspects positifs de leur travail et des remarques constructives font usage de stratégies futures comme l'effort. Dweck a ont montré comment les différents types de feed-back pouvaient affecter les croyances de l'enfant. Ces auteurs ont montré des différences entre les enfants qui avaient reçu des feed-back orientés sur l'individu (« je suis fier de toi ») et les enfants qui avaient reçu des feed-back orientés sur les processus (« très bien, mais peux-tu trouver une autre solution ? »). Les enfants du premier groupe avaient en effet des croyances stables et durables. Ils faisaient également preuve de plus de réponses inadaptées devant l'échec que les enfants du deuxième groupe.

Dans une étude de comparaison entre des enfants turcs et américains, Kagiticibasi (2007) a trouvé que les enfants turcs perçoivent plus de pratiques parentales autoritaires que les enfants américains. Mais malgré cela, Kagiticibasi a trouvé que les enfants turcs perçoivent aussi de l'affection parentale. Dans les travaux de l'auteur lorsque les parents turcs sont décrits comme autoritaires mais au moins il y a dans ces pratiques autoritaires sont associées à des critères chaleureux dans la famille. Autrement dit, les pratiques éducatives parentales et l'affection parentale sont liées selon elle si l'on prend en compte les différentes normes sociales et culturelles. Une étude a été réalisée en 1980 par Kagiticibasi (2007), en Amérique du Nord et en Allemagne sur les pratiques éducatives parentales perçues par les enfants. Elle a trouvé que les enfants dont les parents ont montré des pratiques autoritaires, justifient les comportements de leurs parents en disant que leurs parents n'aiment pas les comportements qui ne sont pas acceptables. Selon Kagiticibasi, on ne trouve pas ce genre de justification au Japon ou en Corée par exemple, car selon elle les contextes culturels ne sont pas les mêmes. Dans une autre étude de Kagiticibasi (2007) en Allemagne et en Turquie, sur les pratiques éducatives des parents et les perceptions de celles-ci par les enfants. Kagiticibasi n'a pas trouvé de différences au niveau des perceptions des pratiques éducatives des parents malgré les différences au niveau relationnel entre les parents et les enfants. Nous supposons que la culture allemande et la culture turque ne sont pas similaires étant donné que la société n'a pas évolué de la même façon.

Kagiticibasi a montré que l'enfant qui reçoit une certaine pratique éducative dans la famille croit qu'elle est universelle et qu'elle est la même dans toutes les familles. Mais une fois que l'enfant commence l'école, il découvre que les pratiques éducatives de ses parents peuvent être différentes de celles qui existent dans d'autres familles où dans une autre culture dans un autre pays.

Une étude a été réalisée par Montandon (1997), auprès de 68 enfants, 35 filles et 33 garçons fréquentant 4 classes de sixième de l'école publique genevoise, âgés de 11 à 12 ans. Les enfants étaient interviewés à deux reprises, une fois chez eux et une fois à l'école. Chaque entretien durait un peu plus d'une heure. Le guide d'entretien, semi-directif, contenait des questions principalement ouvertes (grille de Dubet, 1992).

Cette étude avait pour but de vérifier si ce que les enfants pensent des pratiques éducatives de leurs parents correspond ou non à la perception des parents sur leurs propres pratiques éducatives. Les résultats montrent que les enfants ont fourni des exemples des représentations qu'ils construisent de leur socialisation dans le cadre de la famille.

L'auteur a tenté de faire parler les enfants sur leurs attentes vis-à-vis de leurs parents. Les enfants ont exprimé en termes d'attentes que les parents leur apprennent un certain nombre de choses utiles, à se comporter correctement, et à se débrouiller dans la vie, ou bien qu'ils les nourrissent, les logent, et les aident pour leurs devoirs, etc. Les enfants attendent que leurs parents leur apprennent à se comporter dans la vie, dans leurs relations avec les autres, à être polis. Ils attendent une éducation sexuelle et ont besoin de savoir comment marche la société. Ils attendent aussi de leurs parents qu'ils les écoutent.

Leman (2005) s'est intéressé aussi dans ses études à la représentation que les enfants pouvaient avoir des justifications données par les parents sur l'application des règles, sur les différentes pratiques éducatives.

Leman a observé une différence de représentation de la part des enfants en fonction du type de pratiques éducatives parentales appliqué, soit Autoritaires, soit démocratiques. Les enfants ayant des parents Autoritaires ou Permissives, ont plus de difficultés à savoir ce que leurs parents pensent. Il y a donc une différence de représentation du style éducatif parental en fonction de la façon dont ces styles sont appliqués. Comme nous avons ainsi vu Leman (1995), a trouvé des liens considérables entre les différents types de pratiques éducatives parentales et le développement du raisonnement moral de l'enfant. Les formes parentales qui renforcent les règles morales et encouragent à la discussion sont bénéfiques pour le développement des enfants.

Les pratiques éducatives parentales varient alors selon le genre de l'enfant. Ces pratiques éducatives ne sont pas similaires de point de vue des parents et de points de vue des enfants. Ces pratiques éducatives dites « occidentales » ont été critiquées par des auteurs asiatiques. Nous y reviendrons dans le troisième chapitre.

Cette partie s'est attachée à définir le concept de pratique éducative parentale, le concept de représentation sociale, de théorie implicite, et la manière dont ils sont élaborés. En ce qui concerne ce travail de thèse, ces différents concepts vont nous permettre d'une part, de comprendre pourquoi il y a une diversité de pratiques éducatives, d'autre part, que ces pratiques peuvent être décrites et catégorisées et enfin comment on a pu les étudier dans le domaine de la Psychologie.

Les représentations sociales ne sont pas identiques comme nous l'avons vu ni selon la culture et ni selon la société où elles se produisent. Ces différences culturelles nous donnent l'occasion d'étudier et de comprendre pourquoi les parents ont telle ou telle représentation et aussi pourquoi ils adoptent telle ou telle pratique éducative. Ensuite, nous avons vu que les parents n'agissent pas de la même façon avec leurs enfants filles et garçons. Ces enfants peuvent avoir des représentations différentes de celles de leurs parents concernant les pratiques éducatives. Autrement dit, les enfants peuvent avoir des représentations qui peuvent être différentes de celles qu'ont les parents eux-mêmes.

---

## Chapitre 3 : Les pratiques éducatives des parents et l'influence de la culture

---

## **Chapitre 3 : Les pratiques éducatives des parents et l'influence de la culture**

Dans les pages précédentes, nous avons montré comment les pratiques éducatives parentales sont influencées par les représentations sociales et les théories implicites. Mais cette approche a été surtout faite à partir des concepts (de représentations sociales et de théories implicites). Dans ce chapitre nous allons examiner des travaux qui ont étudié concrètement les différences dans les pratiques éducatives liées à des cultures différentes.

### **3.1 Pratiques éducatives des parents et autonomie de l'enfant dans une perspective interculturelle**

Compte tenu de ce qui précède dans les deux chapitres 1 et 2, certains types de pratiques éducatives parentales permettent mieux l'autonomie et l'indépendance de l'enfant que d'autres. Rappelons que selon Baumrind (2001), le type de pratique démocratique permet un meilleur développement cognitif, et que par ailleurs, les enfants relevant de ce profil étaient plus autonomes. Selon Lautrey (1980), les pratiques éducatives souples « structurations souples » sont les plus efficaces en termes de développement cognitif quelque soit le milieu. Les parents y insistent davantage sur les valeurs d'initiatives, d'originalité, de détermination individuelle : curiosité d'esprit, respect des autres, esprit critique en appliquant des pratiques démocratiques avec leurs enfants. Ces pratiques influencent donc selon Lautrey le développement intellectuel de l'enfant.

Baumrind et Lautrey associent les attitudes qui responsabilisent l'enfant et le rendent plus autonome pour une meilleure insertion sociale et une bonne réussite scolaire. Cependant, il existe d'autres travaux qui portent sur des cultures très différentes, et qui indiquent que la réussite scolaire et sociale est associée à des pratiques qui exigent une attitude de respect et d'obéissance à la famille.

### **3.1.1. « L'autonomie » de l'enfant est-elle déterminante ? L'apport des études interculturelles à l'examen des pratiques familiales.**

#### **- Les études sur la Turquie (Kagiticibasi, 2007)**

Kagiticibasi (2007) définit la culture comme « des groupes d'idées traditionnelles (des valeurs, des expériences,...) présentes dans une société ; ces valeurs et ces expériences ont été transmises d'une génération à une autre. Ces différentes expériences des groupes sociaux conduisent à des différences dans les comportements familiaux en ce qui concerne l'éducation de l'enfant ». Nous trouvons que Kagiticibasi renvoie les pratiques éducatives parentales à des valeurs, des expériences qui ont été construites dans une société. Pour elle, la culture des parents a influencé leurs comportements en ce qui concerne l'éducation de leurs enfants. Autrement dit, la culture peut influencer certains types de pratiques éducatives. Donc, pour comprendre un phénomène psycho-social selon Kagiticibasi (2007), il faut l'étudier dans son contexte culturel. Une comparaison entre les différentes cultures permet d'observer des différences dans les comportements sociaux, y compris les pratiques éducatives parentales. Kagiticibasi donne un exemple qui se base sur le cas de la Turquie. Selon elle, il est important de comprendre que la conduite dite "autoritaire" correspond en fait aux normes sociales dominantes dans le pays. Elle a essayé d'examiner le développement humain, celui de l'auto-détermination, et celui de la famille dans un contexte culturel. Dans une étude comparative culturelle (turque et américaine) sur les pratiques éducatives parentales et les perceptions de celles-ci par les enfants. Kagiticibasi (2007) a trouvé que les enfants turcs perçoivent plus de pratiques autoritaires de leurs parents que les enfants américains. Par contre, Kagiticibasi a trouvé aussi que les enfants turcs perçoivent plus d'affection parentale que ce n'est pas le cas pour les enfants américains.

Afin d'arriver à la conclusion de l'influence culturelle sur les pratiques éducatives parentales Kagiticibasi (2007) a entrepris plusieurs études interculturelles (Amérique de Nord/Allemagne ; Allemagne/Turquie) pour savoir

si les enfants sont soumis aux représentent les mêmes types de pratiques éducatives parentales dans des cultures différentes.

La première étude de Kagiticibasi a été réalisée en 1980 en Amérique du Nord et en Allemagne pour étudier les pratiques éducatives parentales perçues par les enfants. Elle a trouvé que les enfants dont les parents présentent des pratiques éducatives autoritaires justifient les comportements de leurs parents en disant que leurs parents n'aiment pas les comportements qui ne sont pas acceptables. Selon Kagiticibasi, nous ne trouvons pas ce genre de justification par exemple au Japon ou en Corée, car selon elle les contextes culturels ne sont pas les mêmes. La deuxième étude de Kagiticibasi (2007) a été réalisée sur deux groupes d'adolescents en Allemagne et en Turquie. Elle concerne les pratiques éducatives des parents et les perceptions de celles-ci par les enfants. Kagiticibasi n'a pas trouvé de différences au niveau des perceptions des pratiques éducatives des parents malgré les différences au niveau relationnel entre les parents et les enfants. Nous supposons que la culture allemande et la culture turque ne sont pas similaires étant donné que la société n'a pas évolué de la même façon. Kagiticibasi a observé que l'enfant qui reçoit une certaine pratique éducative dans la famille croit qu'elle est universelle et qu'elle est la même dans toutes les familles. Mais une fois que l'enfant commence l'école, il découvre que les pratiques éducatives de ses parents peuvent être différentes de celles qui existent dans d'autres familles où dans une autre culture dans un autre pays. Les travaux de Kagiticibasi nous amènent à conclure que la culture est un facteur important pour comprendre les pratiques éducatives parentales, pour comprendre pourquoi les parents adoptent telle ou telle pratiques. Les parents en appliquant ces pratiques éducatives attendent que les enfants répondent à l'attente attendue par la société et aussi attendue par la culture.

Pour développer et illustrer les travaux de Kagiticibasi, nous allons présenter d'autres travaux qui ont défendu un point de vue analogue (Chao, 2001 ; Harwood & al, 1996)

## - Les études sur la culture chinoise (Chao, 2001)

Nous allons montrer quelques études sur l'influence des différentes cultures sur les pratiques éducatives des parents et l'influence de celles-ci sur la réussite scolaire et l'intégration sociale de l'enfant dans les contextes scolaire. Chao (2001) a étudié les pratiques de socialisation des mères chinoises immigrées aux États-unis et des mères américaines. Cherchant à comprendre pourquoi les enfants asiatiques réussissent plutôt mieux aux États-unis que les autres enfants, Chao a conjointement analysé le concept de « training » dans la littérature chinoise et interrogé 50 mères chinoises vivant aux États-Unis et 52 mères américaines ayant un enfant de 5 ans sur leurs représentations de la conduite maternelle favorable à la réussite scolaire. La notion de « training » dans la littérature chinoise tournerait autour de deux concepts : *Chiao Chun* d'une part, qui contient l'idée de « training » (teaching ou educating), et *Guan* d'autre part, qui correspondrait à governing, et qui a une connotation positive en chinois parce qu'il signifie à la fois « prendre soin », « aimer » et « gouverner ». Ces deux concepts *Guan et Chiao Chun* se retrouvent dans le rôle des relations telles qu'elles sont formulées par Confucius. Les données des entretiens montrent que les mères américaines valorisent le bien-être psychologique, le sens de soi, le plaisir d'apprendre en dehors de toute performance attestée par des notes ou des points, et la lecture précoce et fréquente, tandis que les mères chinoises valorisent avant tout l'effort, la discipline, le sacrifice, la constance et la réussite objectivée par l'obtention de diplômes. Selon l'étude de Chao (1994), les styles parentaux des chinois sont plutôt autoritaires. Un comportement dit « autoritaire » peut renvoyer à des concepts totalement différents chez les chinois d'une part, et chez les européens et les américains d'autre part. Aux États-unis, les pratiques éducatives parentales sont passées après la deuxième guerre mondiale d'un mode « autoritaire » à des modes plus permissifs, où l'éducation des enfants est plus "child-centered" et démocratique. Selon Chao, les différences culturelles doivent être prises en compte lorsqu'on parle de pratique « autoritaire ».

Pourquoi les mêmes comportements donnés par des enfants ont différentes significations dans des contextes culturels différents ? Cette question ne peut être

traitée que si l'on comprend le contexte et la culture qui définissent la norme. Précisément, dans un contexte culturel tel que celui des États-unis, il est courant de ne pas imposer de règles pour la socialisation des enfants car c'est l'autonomie qui est mise en avant. Dans ce genre de contexte, les pratiques éducatives parentales dites « autoritaires » sont l'exception, et par conséquent, une telle pratique est perçue comme n'étant pas normale. Il est connu depuis longtemps en psychologie sociale que dans un processus de comparaison sociale, les comportements ou les expériences qui sont différentes des autres seront interprétés comme "non normales". Ce genre de comparaison ne peut être effectué que par des enfants en âge de percevoir les différences entre leur propre situation et celle des autres enfants. Les contrôles parentaux peuvent être réellement limités si l'on tient compte des pratiques éducatives des parents dans un tel contexte culturel. Dans une culture différente, où les pratiques éducatives parentales sont « autoritaires », par exemple comme au Japon ou en Corée, ces pratiques parentales ont des significations différentes si on comprend dans quel contexte culturel ont été construites. Elles sont "normales" et donc "bonnes". Lorsque l'enfant se compare aux autres enfants, il trouve qu'il n'est pas différent d'eux. Cet enfant ne se sent pas rejeté par ses parents. Les adolescents japonais par contre se sentent rejetés par leurs parents quand ils protestent contre ce genre de pratiques éducatives et demandent plus d'autonomie. Des travaux plus récents (Chao, 2000) sur la population chinoise ont donné des résultats similaires à ceux des recherches antérieures, où les pratiques éducatives des parents chinois sont souvent "autoritaires", ou selon les valeurs sociales chinoises, les parents chinois éduquent l'enfant vers la maturité attendue dans le cadre du confucianisme (doctrine philosophique et religieuse du philosophe chinois Confucius).

#### - **Les comparaisons au sein des cultures « occidentales »**

Une étude a été conduite par Harwood (Harwood & al, 1996) pour examiner ce qui est désirable et ce qui est indésirable dans les représentations éducatives parentales. Cette étude comprend 5 groupes de mères anglo-saxonnes et de mères portoricaines. Il y a en tout 20 mères pour chaque groupe. Des mères de classes

sociales « moyennes » et « pauvres » anglo-saxonnes, des mères de classes sociales « moyennes » et « pauvres » portoricaines, et des mères de classes sociales « pauvres » immigrées du Porto-Rico. Ces cinq groupes ont été construits pour tester les différences culturelles et l'influence de culture sur la perception des comportements des parents. Les résultats ont montré que les mères anglo-saxonnes ont présenté plus d'amour maternel envers leurs enfants que les mères portoricaines. (Desmet & Pourtois, 2005) ont cité une étude qui a été menée par Dumas (1986) sur les relations familiales (parents/enfants) à leur domicile. Les observations qui ont été menées par Dumas ont montré que les parents ont des difficultés à éduquer leurs enfants aussi bien qu'ils le voudraient. Les résultats de cette recherche ont montré que les parents expliquent cela en disant non seulement combien il est difficile d'être disponible, positif et cohérent jour après jour pour surveiller l'éducation de l'enfant, mais aussi à quel point la tâche est compliquée lorsqu'ils ne peuvent pas compter sur le soutien social, affectif et matériel d'une famille élargie proche. Beaucoup de parents interviewés se voient contraints de travailler à plein temps et souvent épuisés lorsqu'ils retrouvent leurs enfants en fin de journée. Il n'est pas étonnant alors qu'ils ne soient pas toujours capables d'être disponible pour aider les enfants dans leurs devoirs et surveiller aussi leurs vies scolaires. Selon (Pourtois & Desmet, 2004), Boyer (1999) a étudié les pratiques éducatives parentales en France et en Grande Bretagne, concernant essentiellement l'autonomie de l'enfant. Cette autonomie n'avait pas la même signification dans les deux pays où l'étude s'est réalisée. En Grande-Bretagne, on exige une autonomie motrice plus précoce autour de l'habillement et de la participation à la vie domestique (mettre la table, participé aux repas des adultes) alors qu'en France on valorise les activités de communication (par exemple parler au téléphone) et on accepte assez tôt que l'enfant ait une vie en dehors de la famille. Selon Pourtois & Desmet (2004), les mères françaises laissent le choix aux enfants de leurs vêtements, jouets, jeux et loisirs plus tôt que les mères anglaises (3,8 ans contre 6 ans). De plus, les parents français peuvent sembler étranges aux personnes venues d'Amérique du nord sur au moins deux points :

- le langage adressé à l'enfant.
- le mode de régulation comportementale.

Les parents français dialoguent avec leurs enfants tout petits en faisant des phrases complexes et en adaptant un vocabulaire complexe aux différentes situations. Lorsque les parents sont au parc avec l'enfant, ils sont proches de l'enfant et lui parlent beaucoup alors que les parents d'Amérique du nord cherchent à adopter un niveau de langage qu'ils pensent plus approprié pour l'enfant, c'est-à-dire une simplification de la structure des phrases avec un vocabulaire plus simple et une tonalité particulière, afin de se mettre au niveau de l'enfant Pourtois et Desmet (2005). Pour réguler le comportement des enfants, les parents français n'hésitent pas à donner de la voix et à menacer, voire même donner une tape à leur enfant en public, alors que les parents d'Amérique du nord tâcheraient, pour contrôler leurs enfants et signaler les limites, d'expliquer à l'enfant, de le distraire, la tape étant socialement réprouvée. Ce qui ne veut pas dire que les parents d'Amérique du nord ne maltraitent pas leurs enfants ni n'usent de violence, mais la tape est considérée socialement comme relevant de l'abus parental. Cela ne signifie pas non plus que les parents français tapent leurs enfants tout le temps, mais la tape fait partie du répertoire des conduites parentales de régulation sociale admis (de moins en moins, il faut dire). Plusieurs recherches ont montré qu'une bonne proportion de parents français mentionne très librement la fessée comme moyen de discipline au cours des entretiens, ce que font les parents d'autres pays avec plus de réticence, Pourtois et Desmet (2005). Cela ne veut pas dire non plus que tous les français adhèrent à cette représentation et usent de cette pratique, mais simplement qu'elle est plus présente dans la société française comme mode modéré de contrôle du comportement.

En somme, ces quelques exemples soulignent la diversité des pratiques éducatives des parents dans des cultures différentes, en lien avec normativité sociale et surtout la complexité du jeu des influences pour assurer la transmission sociale de l'éducation.

## - Les comparaisons au sein des cultures du Moyen-Orient (Dwairy, 2006)

Le travail de Dwairy est le premier à étudier les pratiques éducatives parentales dans des pays arabes au moyen orient. Ces pays sont, L'Égypte, l'Algérie, le Jordanie, le Liban, les Palestiniens en Israël, la Palestine (Bande de Gaza et la Cisjordanie), le Yémen, l'Arabie Saoudite et le Koweït. Les hypothèses de cette étude étaient que les pratiques éducatives parentales varient à travers les pays arabes, avec des pratiques éducatives autoritaires dans des pays traditionnels comme le Yémen et l'Arabie Saoudite et des pratiques éducatives démocratiques et permissives dans des pays arabes comme le Liban et la Jordanie. Dwairy a utilisé Le PAQ (le questionnaire d'autorité parental) dont 30 questions ont été adressées aux parents pour évaluer différentes pratiques éducatives parentales. Il a suivi la méthode de Buri, (1991). Les parents doivent répondre sur une échelle de 5 points (de 1= pas de tout d'accord à 5= tout à fait d'accord) ; Dwairy s'est assuré au préalable que le questionnaire était bien adapté à la population arabe. Ainsi, la validité structurelle interne du PAQ a été évaluée par une analyse en composantes principale sur les 30 questions de PAQ et un alpha de Cronbach. L'analyse conduite pour chaque pays arabe a séparément révélé des résultats semblables. Selon Dwairy (1998), les majorités des enfants arabes sont satisfaits du style autoritaire et ne se plaignent pas du comportement agressif des enseignants. Une étude a été réalisée sur des enfants saoudiens pour voir leur attitude envers la punition physique. Soixante cinq pourcent des étudiants l'ont justifié Achoui (2003). Et cela est bien compréhensible selon Dwairy étant donné que la société saoudienne est parmi les sociétés les plus conservatrices en comparaison d'autres sociétés arabes comme le Liban. La socialisation autoritaire a une signification et un effet différent quand il est appliqué dans une culture autoritaire comme les cultures arabes ou musulmanes. Dans cette culture, les enfants considèrent l'application du style autoritaire de punition comme le droit des parents et des enseignants (Dwairy, 1997). Selon Dwairy, le niveau économique et l'urbanisation des parents influencent les styles d'éducation et les pratiques. Cette association entre des classes socio-économiques et un style dur d'éducation est universelle et pas spécifique aux pays arabes ajoute Dwairy, mais aussi Hana (1974) par rapport à L'Égypte, Sahrawri (1998) par rapport à l'Algérie ont avancé que les

mères d'un niveau socio-économique plus haut ont tendance à être plus permissives et à encourager l'indépendance des enfants plus que des mères de niveau socio-économique inférieur. Dans son étude, Dwairy (2006) a formulé l'hypothèse que les styles d'éducation varient à travers les pays arabes, avec des styles d'éducation dans des pays traditionnels comme le Yémen et l'Arabie Saoudite qui ont tendance à être plus partisans de l'autorité que des pays modernes comme le Liban et la Jordanie. Dwairy a utilisé le *questionnaire d'autorité parentale* (QAP) de Buri (1991) pour étudier les trois styles parentaux que Buri traite dans le questionnaire : autoritaire, démocratique et permissif (ou laxiste). Selon Dwairy (2006), comme la société arabe est collective, l'éducation l'est aussi dans les pays arabes, avec des pères, des mères et d'autres adultes participant dans l'éducation des enfants et dans sa socialisation. Cette unité éducative collective est appelée "Ahel" et elle est responsable de discipliner les enfants et les adolescents arabes selon des valeurs paternelles collectives. Selon Dwairy, les L'Égyptiens, les Algériens et les Palestiniens en Israël ont des styles autoritaires aussi bien que démocratiques. Le score moyen du style autoritaire était plus haut parmi les hommes tandis que le score moyen du style démocratique était plus haut parmi les femmes.

Les trois types de pratiques parentales ont été trouvés dans toutes les sociétés arabes. Le style autoritaire semble prévaloir principalement parmi les Palestiniens en territoires occupés et les Saoudiens. Les Palestiniens de la bande de Gaza et la Cisjordanie vivent sous l'occupation israélienne et font face quotidiennement aux menaces de leurs vies. Ils ne peuvent donc pas se permettre d'être permissifs. Dwairy a trouvé que le modèle flexible mélangé semble prévaloir au Liban, la Jordanie et l'Algérie. Ces résultats ne sont pas si surprenants pour Dwairy, car le Liban et la Jordanie sont parmi les rares pays arabes qui ont adopté un pluripartisme, une politique démocratique. Le Liban est le pays arabe le plus libéral et le plus proche des systèmes occidentaux. La Jordanie est aussi passée par un processus rapide de démocratisation et de modernisation depuis la première Guerre de Golfe en 1991, pendant laquelle des milliers de familles palestiniennes riches déplacées du Koweït ont influencé la vie socioculturelle du pays. Quant à l'Algérie, il faudrait garder à l'esprit que l'échantillon algérien était presque exclusivement urbain, ce qui peut

expliquer le style relativement permissif. De plus, le peuple algérien a été exposé pendant plusieurs décennies au français et d'autres cultures européennes. Le modèle mélangé est le plus courant au Yémen et parmi les citoyens palestiniens en Israël. Ces styles mélangés parmi les Palestiniens peut en Israël indiquer la culture dans laquelle ils vivent. D'une part, comme des Palestiniens ils partagent la culture autoritaire et collective arabe, et d'autre part, comme des citoyens israéliens, ils sont exposés aux influences culturelles Israéliennes-occidentales. Les résultats obtenus dans les deux échantillons de Palestiniens indiquent que les citoyens palestiniens en Israël répondent à l'exposition à la culture israélienne différemment que les palestiniens sous l'occupation israélienne. Comme des citoyens, ils ont tendance à absorber quelques valeurs libérales, tandis que sous l'occupation ils résistent aux influences occidentales. La société égyptienne a des niveaux modérés dans les trois modèles de l'éducation. Ces observations peuvent indiquer des changements équilibrés et calculés graduels vers la démocratie en Égypte. Généralement, pour Dwairy, il semble que les modèles d'éducation sont fortement associés au système sociopolitique dans le pays.

Les travaux de Dwairy ont montré des différences styles d'éducation à travers les sociétés arabes. Ces pratiques éducatives dans les pays arabes sont opposées, par exemple les parents pratiquent l'autorité à la maison et au même temps ils présentent de l'amour vers leurs enfants. Ces résultats ont été trouvés aussi dans les travaux de Chao (1994) et Kagitcibasi (1970, 2005). Baumrind(1991) a montré que le contrôle parental et la chaleur peuvent être compatibles dans plusieurs sociétés collectives. Maccoby et Martin, (1983) trouvent que l'amour parental et le contrôle sont deux facteurs indépendants.

### **3.2. Particularité de la Syrie**

Deux raisons principales nous ont amenés à nous intéresser aux pratiques éducatives parentales en Syrie et en France :

- Tout d'abord, peu d'études dans le champ de l'éducation s'intéressent à l'influence des différences culturelles (culture occidentale versus culture

orientale) sur les pratiques éducatives parentales. L'étude présentée ici, est en ce sens novatrice puisqu'elle s'attache à mettre en perspective les pratiques éducatives parentales au regard d'un pays occidental, la France et oriental, la Syrie.

- L'étude de Dwairy sur les pratiques éducatives parentales au travers de sociétés arabes n'a pas inclus la Syrie.

### 3.2.1 La Syrie, véritable clé de Moyen-Orient

La Syrie se situe entre l'Europe, l'Asie, et l'Afrique. Elle a reçu des influences de ces trois cultures Arabo-asiatique, Arabo- africaine, et Européens occidentales. La Syrie donc est un pays arabe du Moyen-Orient, se nommait au siècle passé Bilad-al-Cham<sup>8</sup> et faisait partie d'une région dans laquelle était regroupé la Syrie actuelle, le Liban actuel, la Jordanie actuelle, la Palestine). Damas la capitale, fut élue capitale culturelle du monde arabe en 2008<sup>9</sup>. La Syrie est depuis des millénaires une terre de civilisation et de culture, c'est d'ailleurs en Syrie, à Ougarit que le premier alphabet a été inventé (Saadé, 1979). Dès 5.000 avant Jésus-Christ, les civilisations de Halaf et Obeid, installées sur les bords de l'Euphrate et du littoral méditerranéen, se développent. A l'époque de la construction des pyramides égyptiennes, deux royaumes importants s'implantent. Le premier est celui de Mari (-3.000) dont le site proche de l'Euphrate, aux confins Est de la Syrie, a été découvert par des archéologues français. Le second royaume est celui d'Ebla, près d'Alep, plus au nord (-3.000/-2.000) doté notamment d'un remarquable palais royal. La Syrie est alors au cœur de l'une des principales voies commerciales de l'antiquité : la route Sud de la Soie qui, venant de Bactres et de la Haute Asie, passe notamment par Apamée et Damas avant de rejoindre Pétra puis L'Égypte, la « Voie royale » qui relie L'Égypte et Byzance, enfin la route qui descendait l'Euphrate jusqu'au Golfe persique en passant par Babylone. Ses marchands essaient dans le monde entier : en 166 après Jésus-Christ, ils arrivent au Tonkin, en 226, le Syrien nommé Tsin-Loun par les chroniques chinoises, arrive en Chine par l'Indochine. La Syrie demeure le carrefour qu'elle n'a cessé d'être depuis des siècles. Géographiquement, elle est à la charnière de la

---

<sup>8</sup> <http://www.syriefrance.com/Syrie--Francais,s,24>

<sup>9</sup> [http://www.saphirnews.com/Damas-capitale-culturelle-du-monde-arabe-2008\\_a8148.html](http://www.saphirnews.com/Damas-capitale-culturelle-du-monde-arabe-2008_a8148.html)

Méditerranée et des mondes occidentaux, arabes, perses et turcs. Frontalière de Palestine et d'Irak. Elle est en contact avec un christianisme puissant. En son sein même elle compte une minorité (10-12 %) très active de chrétiens.

La Syrie est une nation composée de plusieurs grandes communautés religieuses : Sunnites - Chiites - Alaouites - Druzes - Chrétiens Grecs orthodoxes - Chrétiens Grecs catholiques - Chrétiens Syriaques orthodoxes- Chrétiens Syriaques catholiques- Chrétiens Assyriens- Chrétiens Chaldéens- Chrétiens Maronites- Chrétiens Arméniens catholiques- Chrétiens Latins- Chrétiens Protestants. Ces communautés représentent les citoyens syriens dans un pays laïc. Relevons d'abord que les églises chrétiennes orthodoxe comme grecque catholique sont et se revendiquent arabes. Conscientes du rôle joué par les chrétiens dans la naissance du nationalisme arabe, pleinement solidaires du sort de la nation arabe, elles ne se conçoivent pas comme extérieure mais comme des composantes à part entière, les plus anciennes mêmes, du pays. Bachar al-Assad l'a rappelé lui-même en soulignant que la Syrie était l'un des berceaux du christianisme et que celui-ci était une composante de la nation syrienne. Tout en sachant que Paul de Tarse a été converti au christianisme sur la route de Damas et a établi une église d'abord à Antioche en Syrie antique (aujourd'hui en Turquie). C'est de ce port qu'il est parti dans plusieurs de ses voyages de missionnaire. De fait, les relations semblent bonnes entre les Églises et l'État, influencé par l'idéologie laïque du Baas mais aussi méfiant à l'égard de toute menace islamiste. L'État accorde une place aux Églises chrétiennes, par exemple, en donnant, à l'occasion de la construction de nouveaux quartiers, deux terrains : l'un pour construire une mosquée, l'autre pour bâtir une église.

On s'attend à ce que, après avoir montré l'importance de la Syrie, nous retrouvions les trois types de pratiques éducatives parentales en Syrie compte tenu de travail de Dwairy sur les pratiques éducatives des parents dans des pays arabe. Dans le contexte d'une comparaison entre les différentes cultures propres au moyen orient montrée par Dwaiy, on s'attend aussi à ce que l'étude de la Syrie puisse donner une idée plus précise sur les différents types des pratiques éducatives des parents au moyen orient par comparaison avec la France comme pays occidental d'une part, et avec les autres pays du Moyen-Orient étudiés par Dwairy d'autre part.

## Chapitre 4 :

# La problématique et les hypothèses générales

---

## Chapitre 4 : La problématique et les hypothèses

### 4.1. Problématique

Dans le chapitre 1, nous avons mis en avant que les pratiques éducatives des parents sont un facteur important de la capacité de l'enfant à se développer et aussi à bien réussir à l'école qui est une forme de réussite sociale.

La réussite à l'école est une question importante dans tous les pays qui disposent des moyens de scolariser les enfants. Cette réussite scolaire comporte deux aspects, « succès dans les exercices scolaires », « intégration dans le milieu social qui constitue l'école ». Ces deux aspects doivent être distingués dans la mesure où des élèves dociles peuvent avoir de mauvaises notes et où certains élèves ayant de bonnes notes présentent des problèmes de comportement.

Les deux aspects précédents renvoient à deux approches psychologiques différentes mais qui peuvent être complémentaires. La première est une approche par les habiletés individuelles (intelligence, langage, développement social...) : elle admet l'idée que les enfants ayant les meilleures habiletés individuelles réussissent le mieux à l'école. La seconde approche s'intéresse aux processus d'origine sociale qui conduisent l'enfant à s'inscrire plus ou moins bien dans l'organisation sociale scolaire (par exemple on sait qu'il y a des corrélations fortes et robustes entre la réussite à l'école et le milieu social d'origine). Dans cette seconde approche, on s'intéresse aux facteurs d'origine sociale qui permettent à l'enfant de mobiliser plus ou moins facilement ses ressources intellectuelles, verbales ou sociales dans le contexte scolaire et plus largement dans la vie sociale.

A cet égard, les pratiques éducatives parentales peuvent être considérées comme un facteur intermédiaire important de médiation entre les caractéristiques générales du milieu social et les habiletés individuelles de l'enfant.

Les différents types de pratiques éducatives constituent donc des éléments déterminants dans la réussite scolaire et l'adaptation psychologique et sociale de

l'enfant, et leurs caractéristiques, leur complexité et leur importance varient d'une culture à une autre.

Dans la deuxième chapitre, nous avons exposé un contexte théorique qui a permis de :

- Comprendre pourquoi il y a une diversité de pratiques éducatives d'un part et d'autre part nous a permis de comprendre que ces pratiques ne sont pas tout d'une pièce, elles peuvent varier par exemple selon le genre de l'enfant.
- Réaliser que ces pratiques éducatives peuvent être décrites et catégorisées de façon systématique en pratiques autoritaires, démocratiques et permissives à partir des conceptions de Lautrey et de Baumrind (à laquelle nous nous référons ici tout particulièrement)
- Mettre en question que ces travaux précédents ont une portée « universelle » qu'ils reposent sur un modèle « occidental » qui a été critiqué (Katgicibasi, 2007 et Chao, 2001).

Notre intérêt ici sera donc d'approfondir les aspects spécifiques et universels des mécanismes mis en œuvre dans les pratiques éducatives parentales, concernant les trois types de pratiques éducatives, et en prenant en compte deux cultures très différentes : la culture occidentale et la culture orientale. La culture orientale étudiée ici est celle de la Syrie et la culture occidentale celle de la France. La Syrie comme la France sont, en effet, deux cultures qui impliquent des différences de représentations et de valeurs en ce qui concerne les pratiques éducatives parentales

Dans la troisième chapitre, nous avons montré que :

- Nous pouvons catégoriser les pratiques éducatives parentales en pratiques permissives, démocratiques et autoritaires
- Ces pratiques éducatives sont associées de façon variable à la réussite scolaire et à l'adaptation sociale de l'enfant à l'école.

En effet, les études existantes sur la relation entre les pratiques éducatives parentales d'une part, et la réussite scolaire et l'adaptation sociale d'autre part, sont présentes dans les études culturelles, (Kagiticibasi, 2007 ; Chao, 2001). Nous

tenterons alors de prendre en compte l'aspect culturel en ce qui concerne les pratiques éducatives parentales et leur influence sur la réussite scolaire et sur l'adaptation de l'enfant. Il nous semble en effet que la culture nous permet d'avoir un niveau plus avancé de la compréhension de l'existence des pratiques éducatives, ainsi que de leur influence sur la vie sociale et scolaire de l'enfant.

- Une telle comparaison entre la Syrie et la France va nous permettre de savoir si nous retrouvons ces différents types de pratiques dans ces deux pays et si, elles influencent la réussite scolaire et l'adaptation sociale de l'enfant à l'école.

L'objectif principal de cette étude sera faire la comparaison entre enfant/parents en France et en Syrie afin de savoir si nous retrouvons bien les mêmes types de pratiques. Une telle analyse permettra de compléter les investigations de nombreuses recherches menées en France mais aussi dans d'autres pays occidentaux. La culture française présente beaucoup de caractéristiques communes avec d'autres cultures occidentales et se différencie des cultures orientales telles que celle de la Syrie.

A partir des analyses menées dans ces deux pays, l'objectif final sera de dégager certaines spécificités de pratiques éducatives parentales en Syrie par rapport à celles existantes en France, en tenant compte de l'aspect culturel.

Dans la comparaison interculturelle de notre étude, nous nous contenterons, pour notre part, de mettre en parallèle les résultats concernant la réussite scolaire et l'adaptation sociale des enfants français et syriens en fonction des pratiques éducatives parentales.

Nous suggérons en effet que les pratiques éducatives parentales n'interviennent pas de façon similaire dans les deux cultures en ce qui concerne la réussite scolaire et l'adaptation sociale. Plus précisément, il se pourrait que certaines pratiques parentales existent en France comme en Syrie n'aient pas les mêmes influences sur la réussite scolaire de l'adaptation sociale de l'enfant à l'école.

## 4.2 Hypothèses générales

Les hypothèses générales de ce travail peuvent être résumées en trois points.

Hypothèse 1 : deux points

Premier point

*« Nous nous attendons à trouver des pratiques permissives, démocratiques et autoritaires en Syrie comme en France mais dans des proportions différentes »*

Les trois types de pratiques ont déjà été décrits dans les travaux antérieurs. Ceux de Laury en France par exemple, qui a avancé le concept de « structuration de l'environnement familial » et montré que ces trois types de pratiques se retrouvent dans tous les milieux (mais avec des fréquences différentes). Ils ont été aussi illustrés par les travaux de Baumrind (1980) et de Leman (2005) en milieux anglo-saxons.

Ces trois types de pratiques éducatives parentales ont été décrits aussi dans d'autres pays de culture non occidentale (Chao, 1994, 2001), Kagitçibasi (2007).

Donc nous nous attendons à trouver ces pratiques mais dans des proportions différentes compte tenu de travail de Dwairy qui a retrouvé plus fréquemment les pratiques éducatives décrites comme rigides dans les sociétés traditionnelles comme le Yémen ou l'Arabie Saoudite, alors que les pratiques décrites comme démocratiques et permissives semblent plus fréquentes dans les sociétés libérales comme le Liban ou la Jordanie.

Second point

*« Dans la mesure où les représentations sociales sont globalement partagées dans une même culture, on s'attend à ce que les enfants décrivent les pratiques éducatives de façon similaire aux adultes en Syrie comme en France c'est-à-dire en pratiques démocratiques, autoritaires et permissives »*

Dans cette étude, nous nous attendons à ce qu'en Syrie comme en France les différents types de pratiques soient représentés de la même façon de la part des parents et de la part de leurs enfants.

Hypothèse 2 :

*« Nous nous attendons à ce que pour un même type de pratiques, l'association entre ce type de pratiques et l'adaptation et réussite scolaire soit différente en France et en Syrie »*

Dans les pays occidentaux, ce sont les pratiques « démocratiques » qui sont le plus souvent associées aux meilleures issues développementales chez l'enfant. Ces différents styles éducatifs parentaux influencent donc, selon Lautrey (1980), le développement cognitif de l'enfant. Pour lui, ce sont les pratiques éducatives de type démocratique, qu'il appelle « structuration souple », qui favorisent un développement harmonieux. Les enfants dont les parents adoptent ce style éducatif se distinguent des autres enfants en étant indépendants, populaires, etc. Les pratiques éducatives rigides sont, selon Lautrey, responsables d'un moindre développement sociocognitif où l'enfant présente des signes de timidité, sont obéissants et font généralement preuve d'un manque d'esprit d'initiative. Selon lui, la structuration rigide n'offre donc qu'une possibilité limitée de construction cognitive. Selon, Baumrind (1991) le type de pratiques éducatives parentales démocratiques faciliterait de façon nette et positive le développement des compétences sociales et comportementales chez l'enfant. Selon elle, les enfants et les adolescents dont les parents sont démocratiques, sont plus sociables et plus autonomes, (Baumrind, 1991, Weiss & Schwarz, 1996, Miller et al, 1993). Leman (2005) a montré aussi qu'il y a un lien considérable entre les différents types de pratiques éducatives parentales et le développement du raisonnement moral de l'enfant. Les formes parentales qui renforcent les règles morales et encouragent à la discussion (pratiques démocratiques) sont bénéfiques pour le développement des enfants.

En revanche, dans d'autres cultures, comme en Chine (Chao, 1994), ou en Turquie (Kagitcibasi, 1970 ; 2005), les chercheurs ont montré que des pratiques autoritaires semblent avoir des effets positifs sur le développement des enfants. Dans ces cultures, le respect de la tradition est grand et l'obéissance aux parents est une valeur importante. Ainsi les pratiques rigides ou autoritaires s'accompagnent-elles de « chaleur » familiale. Ces résultats ont été trouvés aussi dans les travaux de Dwairy (2006) dans des pays arabes (Liban, Yémen, Jordanie, Algérie, ..) où il a

montré que les parents qui sont caractérisés par des pratiques éducatives rigides à la maison font en même temps preuve d'amour envers leurs enfants.

Compte tenu de ces travaux, nous nous attendions à ce que, en Syrie, les pratiques « rigides » soient davantage associées à la réussite et l'adaptation scolaire que ce n'est le cas en France.

Hypothèse 3 :

*« Nous attendons que la prise en compte du genre de l'enfant conduise à ce qu'il y ait des différences dans les pratiques éducatives selon que l'enfant concerné est garçon ou fille »*

Les parents n'utilisent pas les mêmes pratiques éducatives avec leurs enfants selon qu'ils sont garçons ou filles. Leyens et al. (1993) ont trouvé que les parents n'appliquent pas les mêmes pratiques éducatives en fonction du genre de leur enfant. Selon Leyens, les pratiques éducatives des parents sont plus permissives et démocratiques quand il s'agit d'une fille et plus rigides quand il s'agit d'un garçon. Par contre, Leman (2005) n'a pas trouvé de différences significatives entre le genre de l'enfant et les différents types de pratiques éducatives parentales.

Les résultats obtenus par Leyens d'un côté, par Leman de l'autre sont contradictoires et comme dans le contexte syrien les parents marquent bien la différenciation entre filles et garçons, on s'attend à ce qu'il y ait une différence.

---

Chapitre 5 :

Méthode et Hypothèses opérationnelles

## Chapitre 5 : Méthode et Hypothèses opérationnelles

### 5.1. Les participants

Les élèves ayant participé à cette sont 93 enfants en France et 93 enfants en Syrie. Ces enfants sont scolarisés dans des écoles primaires publiques.

**Tableau 5.1 : Le genre et l'âge des participants des enfants en France et en Syrie**

Pays	Genre	Groupe d'âge de l'enfant						Total
	enfant	8	9	10	11	12	14	
Syrie	Garçons	13	2	12	5	13		45
France		11	13	18	2	0		44
Pays	Total	24	15	30	7	13		89
Syrie	Filles	16	1	13	4	12	1	47
France		9	8	16	3	0	0	36
	Total	25	9	29	7	12	1	83

La raison pour laquelle notre étude porte sur cette tranche d'âge, c'est que nous voudrions voir dans la présente étude l'influence des pratiques éducatives des parents sur la réussite et l'intégration des enfants à l'école primaire. Si nous n'avons pris en compte des enfants plus âgé de 12 ans c'est parce que nous ne voulions pas étudier dans notre étude l'influence des pratiques éducatives des parents sur les adolescents.

Les enfants de notre étude ont été contactés à l'école où l'expérimentateur s'est rendu à l'école et leurs faire passé les questionnaires leurs concernés en présence de leurs professeurs de classe. Les parents de ces enfants ont été participés aussi à notre étude. Nous avons demandé aux enfants d'apporter les questionnaires et les faire remplir par leurs parents.

L'âge de ces enfants est varié alors entre 8 et 12 ans. En France, nous avons pu récupérer 80 des réponses des enfants dont 44 de Garçons et 36 des filles. Tandis que en Syrie, nous avons pu récupérer 92 des réponses des enfants dont 45 de Garçons et 47 des filles.

- **Un protocole d'évaluation du niveau de développement du langage de l'enfant, dit « tâche langagière » Khomsi (1994)**

Sa fonction est simplement de vérifier que les enfants sont bien comparables du point de vue langagier. De cette façon, si l'on constate des différences, on pourra penser qu'elles ne proviennent pas de difficultés particulières à comprendre les questions. Ce protocole destiné aux enfants de 8-9 ans.

Il existe déjà une version en arabe de la tâche de Khomsi. Elle a été utilisée pour questionner des enfants Tunisiens pour tester leur niveau langagier et leurs difficultés en ce qui concerne l'apprentissage des langues.

Le test de Khomsi se présente sous la forme d'un cahier réunissant 27 planches sur lesquelles figurent 4 images et un énoncé écrit. L'enfant est invité à cocher d'une croix parmi les 4 images, celle qui correspond à ce qui est écrit. Il n'y a qu'une seule réponse correcte.

Pour le test de Khomsi, tous les participants ont donné des réponses correspondant au moins à leur âge au test de Khomsi. Nous n'avons donc pas représenté ces résultats dans un tableau.

## **5.2. Les protocoles utilisés**

Pour commencer, dans cette étude, les données sont recueillies à l'aide de protocoles. A l'aide de ces protocoles nous allons décrire les différentes pratiques éducatives existées en France et en Syrie.

Ces différentes pratiques éducatives parentales vont nous permettre de savoir si la réussite scolaire et l'intégration de l'enfant à l'école sont influencées par ces dernières. Nous allons voir aussi si les parents impliquent le même type de pratiques éducatives s'il s'agit d'une fille ou d'un garçon.

Pour réaliser cette thèse, nous allons utiliser plusieurs outils. Ces outils vont nous permettre de répondre à toutes les questions que nous avons posé toute au long de la partie théorique. Nous allons présenter ces outils ainsi que les objectifs pour lesquels ces outils ont été choisis.

La description de ces outils suivra l'ordre suivant :

### **Le questionnaire pour étudier les différents types des pratiques éducatives : LEMAN (2005)**

En ce qui concerne les informations relatives aux pratiques éducatives familiales, nous avons eu recours au questionnaire de pratiques éducatives des parents (PAQ) *Parental Authority Questionnaire* utilisé par Leman (2005) que nous avons traduit et adapté en français et en arabe.

Le PAQ a été d'abord élaboré par Buri (1991) dans le but de classer les pratiques éducatives parentales en autoritaires, permissives et démocratiques décrit par Baumrind (1971). Il a été repris par Smetana (1995) et par Leman (2005)

Ce questionnaire de Leman comporte 21 items dont 8 items pour les pratiques démocratiques, 8 items pour les pratiques autoritaires et 5 items pour les pratiques permissives. Dans notre étude nous avons utilisé les mêmes items que Leman. Ces items permettant de répondre sur une échelle de 4 points qui va servir à caractériser les familles en termes d'autoritaire, démocratiques ou permissives.

Les items du questionnaire décrivent les différents types des pratiques éducatives parentales (permissives, démocratiques et autoritaires). Les participants sont invités à répondre sur une échelle ordinaire en 4 points (0 =pas de réponse ; 1=peu ; 2= souvent ; 3= beaucoup) à des items tels que « Je pense que mon enfant doit avoir de la liberté autant que moi » (permissif), « Je pense que c'est important de discuter les raisons des règles de la famille » (démocratique), « Je pense que mon enfant doit toujours obéir aux règles des adultes » (autoritaire). Chaque participant reçoit donc trois scores, un pour les pratiques autoritaires, un pour les pratiques

démocratique et un dernier pour les pratiques permissives. Le temps moyen pour remplir ce questionnaire est d'environ 20 minutes.

- Les items pour les parents :

1- Je pense que mon enfant doit avoir de la liberté autant que moi. (P)
2- Je pense que c'est mieux que les enfants fassent ce que les parents demandent même si les enfants ne sont pas d'accord. (A)
3- J'attends de mon enfant qu'il fasse ce que j'ai dit sans poser aucune question. (A)
4- Je pense que c'est important de discuter les raisons des règles de la famille. (D)
5- Nous discutons les règles de la famille si notre enfant les trouve injuste. (P)
6- Je pense que mon enfant doit choisir et faire ce dont il a envie même si je ne suis pas d'accord. (P)
7- Je parle, j'aide mon enfant dans ce cas à faire de bons choix. (D)
8- je pense que mon enfant doit toujours obéir aux règles des adultes. (A)
9- Je décide de ce que mon enfant doit faire et de ce qu'il ne doit pas faire, mais je le laisse discuter cela s'il n'est pas d'accord. (D)
10- Je pense que les parents doivent enseigner aux enfants que ce sont les parents qui prennent les décisions. (A)
11- Je laisse mon enfant décide à la maison. (P)
12- Je conseille mon enfant toujours bien sur les bons et les mauvais choix. (D)
13- Je suis en colère si mon enfant proteste contre ce que je lui demande de faire. (A)
14- Je pense que des problèmes comme les graffitis et les violences s'arrêteront si nous donnons assez de liberté à nos enfants. (D)
15- Je punis mon enfant s'il n'a pas fait ce que je lui ai dit. (A)
16- Je laisse mon enfant décider lui-même sans intervenir. (P)
17- J'écoute ce que pense mon enfant des règles familiales, mais je ne le laisse pas souvent faire ses propres choix. (D)
18- Je pense que je dois savoir ce que fait mon enfant. (D)
19- Je pense que des problèmes comme les graffitis ou les violences s'arrêteront si les parents sont sévères lorsque leurs enfants désobéissent. (A)
20- J'insiste pour que mon enfant fasse ce que je lui dis parce que je suis un adulte. (A)
21- Je discute les règles familiales et je m'excuse si je me suis trompé en les expliquant. (D)

*(D = démocratiques, P= Permissives et A= Autoritaire)*

- Les items pour les enfants :

1- Mon père/ma mère pensent que je dois avoir de la liberté autant que lui/elle?
2- Mon père/ma mère pensent que c'est mieux que je fasse ce qu'ils demandent même si je ne suis pas d'accord ?
3- Mon père/ma mère attendent de moi que je fasse ce qu'il/elle dit sans poser aucune question ?
4- Mon père/ma mère pensent que c'est important de discuter les raisons des règles de vie de la famille?
5- Mon père/ma mère discutent les règles de la famille si je les trouve injuste?
6- Mon père/ma mère pensent qu'on doit me laisser choisir et faire ce dont j'ai envie même s'ils ne sont pas d'accord ?
7- Mon père/ma mère me parle et m'aide dans ce cas à faire de bons choix ?
8- Mon père/ma mère pense que je dois toujours obéir aux règles des adultes?
9- Mon père/ma mère me dit ce que je dois faire et ce que je ne dois pas faire, mais me laissent discuter cela si je ne suis pas d'accord?
10- Mon père/ma mère pensent que les parents doivent enseigner aux enfants que ce sont les parents qui prennent les décisions ?
11- Mon père/ma mère me laissent décider à la maison?
12- Mon père/ma mère me conseillent toujours bien sur les bons et les mauvais choix?
13- Mon père/ma mère est en colère si je proteste contre ce qu'ils me demandent de faire ?
14- Mon père/ma mère pensent que des problèmes comme les graffiti et les violences s'arrêteront si les parents laissent assez de liberté à leurs enfants?
15- Mon père/ma mère me punissent si je ne fais pas ce qu'il/elle a dit?
16- Nos pères/nos mères me laissent décider moi-même sans intervenir ?
17- Mon père/ma mère écoute à ce que je pense des règles familiales, mais ne me laisse pas souvent faire mes propres choix?
18- Mon père/ma mère pense qu'ils doivent savoir ce que je fais?
19- Mon père/ma mère pense que des problèmes comme les graffiti ou les violences s'arrêteront si les parents sont sévères lorsque leurs enfants ne font pas ce qu'ils disent ?
20- Mon père/ma mère insiste pour que je fasse ce qu'il/elle dit juste parce que c'est un adulte?
21- Mon père/ma mère discute les règles familiales et s'excuse si elle/il s'est trompé(e) en me les expliquant?

Comment sont caractérisées les réponses des parents permettant de les classer en autoritaires, démocratiques ou permissives. Leman (2005) a suivi les critères

définis par Buri (1991) et Smetana (1995). Pour classer les pratiques éducatives des parents selon les réponses données par les enfants, il faut que le score Z des réponses des enfants soient au-dessus de la moyenne pour un type de pratiques parentales et la moitié au moins à un écart-type au-dessus des deux autres scores.

Une fois recueilli les données, on a fait les totaux des réponses des parents ou des enfants pour les pratiques éducatives permissives, autoritaires et démocratiques. En suite, en suivant ce qu'a avancé Leman pour classer les familles sur l'une des pratiques éducatives nous avons alors calculé l'écart type entre les variables permissives, autoritaires et démocratique des parents ou de leurs enfants.

Ensuite, on a calculé le score z de cet écart à l'aide de S.P.S.S qui nous avait permis de distinguer selon ce score les ressemblances et les différences des réponses des parents et des enfants en trois critères :

1. Les critères qui ont le plus d'écart ( $> 0,5$ ).
2. Les critères qui ont un écart moyen ( $\geq 0,5$ ).
3. Les critères qui ont le moins d'écart ( $< 0,5$ ).

Les scores Z sont là pour nous donner un critère pour choisir si on catégorise en pratique éducative permissif, rigide ou démocratique.

Nous avons adapté le protocole dans les deux langues, en français et en arabe en recourant à une double traduction français-arabe et arabe-français à l'aide de monsieur L'Hôpital. Nous avons traduit ce questionnaire de l'anglais en français pour qu'il soit adapté aux enfants dans le contexte français. On a ensuite fait une double traduction en arabe pour que ce questionnaire soit aussi adapté aux enfants dans le contexte syrien. Pour les questionnaires traduit en arabe nous les avons traduit en premier temps du français en arabe et ensuite nous avons demandé l'aide du Professeur L'hôpital (directeur du département d'arabe à l'Université Rennes II et Directeur de centre franco-syrien à Damas) pour qu'il les retraduisse de l'arabe en français pour que nous refassions les modifications concernant la traduction afin que les items des questionnaires soient compréhensibles, et pas ambigus et qu'ils soient aussi adaptés au niveau langagier des participants.

Une première utilisation était nécessaire afin que nous décidions la fiabilité de l'utilisation de notre questionnaire. Nous avons fait donc une première passation de notre questionnaire en France et en Syrie. Ce questionnaire a été passé auprès des parents (15 participant par pays) dont tous les participants ont trouvé que les questions de notre questionnaire étaient claires et n'avaient pas d'ambiguïté.

Nous avons donc utilisé ce questionnaire afin d'étudier les pratiques éducatives parentales.

Le questionnaire adressé aux parents : permet de décrire les pratiques éducatives parentales de leurs points de vue. La façon dont les parents décrivent leurs propres pratiques éducatives permet d'analyser ensuite si elles relèvent de l'une ou l'autre des catégories : autoritaires, démocratiques ou permissives.

Selon les données fournies par les parents sur ce questionnaire, nous nous attendons à retrouver les trois différents types de pratiques éducatives en France et en Syrie. Autrement dit, nous allons pouvoir classer selon ce questionnaire les scores des réponses données par les parents dans l'un de type de pratiques éducatives parentales.

Ici on ne fait pas les différences entre Père/Mère parce que :

- ce n'est pas facile d'interroger les deux parents à cause des séparations, divorce, remariage etc.
- Il y a des enfants qui vivent avec leurs mères et d'autres avec leurs pères.
- au niveau de temps, interroger deux parents des mêmes enfants prend beaucoup de temps et cela ne sera pas acceptable par les parents.

Alors nous avons trouvé qu'il soit mieux d'interroger un de deux parents « soit mère » « soit père ».

## **Adaptation sociale des enfants « L'échelle de Vineland »**

Nous avons choisi cet outil afin de connaître le score de l'adaptation sociale et scolaire de l'enfant décrite par leurs professeurs en France et en Syrie. Nous voudrions savoir ensuite comment les pratiques éducatives décrites par les parents sont associées aux scores de l'adaptation décrite par les professeurs.

Description générale de l'outil :

La « Vineland Social Maturity Scale » (1984) permet de mesurer la compétence sociale, les habiletés d'autonomie et d'adaptation depuis l'enfance jusqu'à l'âge adulte. L'échelle de Vineland comporte des questions en général adressées aux parents ou à une personne en charge de l'enfant dans la vie quotidienne.

L'échelle évalue le développement social selon quatre sous-échelles. Elle comporte 117 questions. Il existe également une version du Vineland adaptée pour les professeurs des écoles. C'est de cette dernière version que nous nous sommes inspirés. Les différentes sous échelles sont les suivantes :

Les compétences de la vie quotidienne (les soins généraux, comme la toilette, se nourrir, s'habiller).

La communication (écouter, parler, écrire).

Les relations interpersonnelles, le jeu et les loisirs, ainsi que les compétences de résolution de problème.

Les compétences occupationnelles et l'autonomie

Le temps nécessaire pour remplir les différentes échelles qui composent la Vineland varie entre 20 et 60 minutes. Ce temps étant trop important pour les participants, notamment pour les enseignants qui doivent remplir l'échelle pour chaque enfant de la classe, nous avons élaboré une version abrégée en nous inspirant de l'outil de mesure original. Ce questionnaire est adapté à l'âge de la personne, nous avons choisi alors les items qui correspondent aux âges de l'enfant.

## Version abrégée du questionnaire de Vineland

Dans notre étude, nous nous adressons aux professeurs pour évaluer le niveau de développement social d'enfants français et syriens à partir d'une version abrégée. Nous avons retenu seulement les trois premières sous-échelles car la quatrième ne corespond pas aux âges de notre échantillon. Pour chacune des trois sous-échelles, nous avons retenu 4 items. Ces items sont :

- 1- Écrit des phrases simples de 3 ou 4 mots
- 2- Classe alphabétiquement des items ou des mots, uniquement par la première lettre
- 3- Écrit des lettres simples (courrier)
- 4- Utilise un dictionnaire
- 5- Sait reconnaître la gauche et la droite sur autrui
- 6- Donne la date du jour sur demande
- 7- Évite les personnes contagieuses sans qu'on ait à le lui rappeler
- 8- Prends soin de ses ongles, sans qu'on ait à le lui rappeler et sans aide
- 9- Termine les conversations de manière appropriée
- 10- S'abstient de dire des choses qui pourraient embarrasser ou blesser les autres
- 11- Pèse seul les conséquences de ses actions avant de prendre des décisions
- 12- S'excuse pour des fautes ou des erreurs de jugement

Les enseignants répondent à chaque item sur une échelle de type Likert en quatre points : jamais (1), de temps à autre (2), souvent (3) et toujours (4). Le développement de l'enfant est résumé dans un score global composé de trois sous-scores. Le score global varie donc entre 12 et 48.

En ce qui concerne les mesures que nous avons utilisées pour la validation cette version abrégée du questionnaire de Vineland, nous allons les présenter dans la partie résultats

Dans notre étude nous nous adressons plutôt aux professeurs car on s'intéresse à l'adaptation sociale de l'enfant dans les contextes sociale et scolaire.

### **Jugement de la réussite scolaire**

Pour pouvoir mettre en relation les pratiques parentales et la façon dont l'enfant réussit à l'école, nous avons besoin d'une évaluation de la façon dont les enfants réussissent à l'école.

En raison de la complexité à tester la réussite scolaire de l'enfant à partir d'un outil national de mesure réussite en France et en Syrie, nous n'avons donc pas utilisé ni les notes obtenus, ni le classement des enfants. Car les notes données aux enfants ne suivent pas les mêmes méthodes en Syrie et en France ; de même les classements enfants prennent seulement en compte la place de l'enfant parmi ses camarades. Dans notre étude comparative nous ne pouvons donc pas comparer directement ces classements entre des enfants syriens et français car l'effet culturel n'était pris en compte.

Nous nous sommes alors adressés aux professeurs en France et en Syrie pour qu'ils jugent eux-mêmes de la réussite scolaire des enfants. Nous avons demandé donc aux professeurs de mettre un jugement sur la réussite scolaire de l'enfant sur ce même questionnaire. Ce jugement par contre nous permettra de faire la comparaison entre le jugement donné par les professeurs d'une part en France et en Syrie et d'autre part nous permettra de faire les liens entre les pratiques éducatives des parents et les jugements donnés par les professeurs s'il existe.

Les enfants ont été classés par leurs professeurs selon une échelle de quatre points proposée par l'expérimentateur. On demande aux enseignants de classer leurs élèves dans soit en « A, B, C ou D ».

A -signifie que le niveau de réussite des enfants est jugé excellent.

B -signifie que le niveau de réussite des enfants est jugé bon.

C- signifie que le niveau de réussite des enfants est jugé assez bon.

D-signifie que le niveau de réussite des enfants est jugé insuffisant.

Pour résumer, le premier questionnaire sur les pratiques éducatives nous a permis de répondre à plusieurs interrogations : comment affecte-t-on une famille à un type de pratiques éducatives ? Comment caractériser le type de pratiques parentales à partir des réponses ? L'autre questionnaire sur l'adaptation sociale de l'enfant permettait de décrire les résultats globaux pour chacun des enfants. Enfin, il était intéressant de mettre en relation les résultats obtenus pour l'adaptation sociale avec les pratiques éducatives.

En bref, selon ce qu'ont avancé (Weiss & Schwarz, 1996) et en fonction de nos variables, nous allons présenter dans le tableau suivant les relations attendues entre ces différents variables :

**Tableau 5.2: Les relations entre les différentes variables et les outils correspondants**

		Pratiques éducatives des parents (questionnaires adressés aux parents)		
		Démocratiques	Autoritaires	Permissives
Genre de l'enfant	Filles	(+)	(-)	(+)
	Garçons	(-)	(+)	(-)
Adaptation sociale (questionnaire adressés aux enseignants)	Faible			(-)
	moyen		(-)	
	Bonne	(+)		
Réussite scolaire (jugements des enseignants)		(+)	(-)	(-)

### 5.3. Procédure

Nous nous sommes rendus aux écoles sélectionnées pour interroger les enfants. Nous les avons interrogés dans leurs classes à la présence de leurs enseignants. Le teste de Khomsi a été passé de façon individuelle enfant par enfant avec l'aide de l'enseignant. Pour les parents, nous avons demandé aux enfants de les amener les questionnaires pour les remplir et les rendre à l'école dans l'intermédiation de l'enfant aussi. Les enseignants ont été interrogés de façon individuelle, nous l'avons demandé de remplir les questionnaires leurs adressés en dors de cours pour que leurs jugements sur le développement social et la réussite scolaire de l'enfant ne soient pas influencés par la présence de l'enfant.

Cette étude a été réalisée en collaboration avec l'école Jules Isaac à Rennes en France, et les écoles Al Achbal et Almouatasm à Alep en Syrie. Les enfants, ainsi que leurs enseignants ont répondu aux questionnaires. Après avoir eu l'accord des autorités et des parents en France comme en Syrie, le questionnaire aux parents leurs était transmis via leur enfant dans une enveloppe. Ces questionnaires étaient ensuite renvoyés à l'école soit par l'intermédiaire de l'enfant, soit par la poste.

Les différentes sessions qui ont permis d'administrer l'ensemble des épreuves dans chaque classe se sont déroulées en respectant le rythme de la classe et sans qu'une épreuve commencée ne soit inachevée.

Nous avons fait les passations des questionnaires de la façon suivante :

D'abord, le protocole d'évaluation du niveau de développement du langage. Ce protocole a pour nous indiquer seulement si les enfants sont bien comparables du point de vue langagier à comprendre et expliquer ensuite les pratiques éducatives de leurs parents.

Puis le questionnaire sur les pratiques éducatives aux enfants pour qu'on arrive ensuite à analyser les pratiques éducatives dominant dans la famille (autoritaires, démocratiques ou souple).

Ensuite j'ai fait passer le questionnaire de Vineland aux professeurs des enfants afin d'étudier l'adaptation sociale et la réussite scolaire des enfants.

Enfin, les parents ont répondu à leur questionnaire à la maison et leurs réponses ont été récupérées à l'école par l'intermédiaire de leurs enfants.

Les enfants disposaient de 45 minutes pour répondre. Chaque question était lue à voix haute par l'expérimentateur devant toute la classe. Les enfants répondaient individuellement. Cette méthode a permis aux enfants de poser des questions s'ils ne comprenaient pas les items. Une demi-heure était nécessaire pour réaliser le travail auprès des enfants. En effet, le travail s'effectuant en classe, il fallait tenir compte du temps de préparation, de présentation et de réflexion, pour les parents, il s'agissait d'un temps de repère pour permettre de prévoir la durée nécessaire.

Dans un second temps, les questionnaires sur les pratiques éducatives s'adressant aux parents leur ont été remis par l'intermédiaire de leurs enfants (voir plus haut). Ils avaient un délai d'une semaine pour remettre le questionnaire à l'école. Il n'y avait aucune précision sur le sexe de la personne qui devait répondre. Il paraissait plus simple de laisser le choix aux parents. Ne connaissant pas les situations familiales de chacun des enfants, il semblait difficile de préciser quel parent devait répondre. Il leur était demandé ce qu'ils pensaient de 21 items sur les pratiques éducatives. La consigne était la suivante : « voici une série de questions auxquelles vous devez répondre le plus spontanément possible. Cochez votre réponse dans le tableau en fonction de votre accord avec ces propositions. Par exemple, si vous n'êtes pas du tout d'accord avec la proposition « je pense que mon enfant doit avoir autant de liberté que moi », vous mettez une croix dans la case « un petit peu »

En ce qui concerne les enseignants, nous leur avons demandé de remplir le questionnaire concernant l'adaptation sociale de leurs élèves dans les contextes scolaire en utilisant le questionnaire adapté de Vinland.

## 5.4 Hypothèses opérationnelles

En ce qui concerne les hypothèses opérationnelles, les hypothèses générales conduisent à six hypothèses opérationnelles se présentées. Nous les formulerons ainsi :

1)- Nous nous attendons à trouver les trois styles de pratiques éducatives en France comme en Syrie.

2)- Nous nous attendons à trouver plus des pratiques éducatives démocratiques en France, alors qu'en Syrie nous nous attendons à trouver plus des pratiques éducatives autoritaires.

3)- Nous nous attendons à trouver des liens entre les différents types de pratiques éducatives des parents et le développement psychologique et social de l'enfant. L'objectif d'établir cette relation est de vérifier si un type de pratique peut être associé à une meilleure adaptation sociale. Nous nous attendons à ce que les enfants qui obtiennent les meilleurs scores d'adaptation sociale soient ceux issus d'une famille démocratique. A l'inverse, nous nous attendons à ce que les enfants obtenant les moins bons scores soient ceux issus d'une famille autoritaire.

4)- Nous nous attendons à ce que les différents types des pratiques éducatives des parents influencent la réussite scolaire de l'enfant en France et en Syrie. Compte tenu des différences culturelles, nous postulons en effet que les variations entre les différents types des pratiques éducatives parentales en Syrie et en France n'auront pas mêmes influences sur la réussite scolaire de l'enfant à l'école. Pour cette étude interculturelle, nous voudrions aussi savoir si ces mêmes types des pratiques éducatives décrites par les parents en France et en Syrie ont les mêmes effets sur la réussite scolaire de l'enfant. Nous nous attendons à ce qu'en France ce soient les pratiques éducatives démocratiques qui soient associées à une bonne réussite scolaire de l'enfant, alors qu'en Syrie ce soient les pratiques éducatives autoritaires qui soient associées à des tels résultats.

5)- Nous nous attendons à ce que les parents expriment plus souvent des pratiques plutôt permissives et démocratiques quand ils ont une fille, alors que nous nous attendons à ce que les parents expriment plus souvent des pratiques autoritaires quand ils ont un garçon.

6)- Nous nous attendons à ce qu'en faveur du type de pratiques fournies par les enfants soit analogue à celle fournie par les parents.

## Chapitre 6

# Les pratiques éducatives parentales en France et en Syrie décrites par les parents

---

## Chapitre 6 : Les pratiques éducatives parentales en France et en Syrie décrites par les parents

Dans ce chapitre nous allons présenter les résultats relatifs aux réponses apportées par les parents au questionnaire concernant les pratiques éducatives. Notre première hypothèse est en effet que l'on s'attend à retrouver les pratiques permissives, démocratiques et autoritaires en Syrie et en France mais dans des proportions différentes.

Pour mettre à l'épreuve cette hypothèse nous allons analyser dans ce chapitre dans quelle mesure les réponses apportées par les parents en France et en Syrie sont comparables. Il se peut en effet que les scores moyens soient différents (ou bien parce que les pratiques éducatives sont réellement différentes, ou bien parce que l'interprétation de certains items varie d'un pays à l'autre bien que toutes les précautions aient été prises en compte du point de vue de la traduction) ; il se peut aussi que, même si les scores moyens ne sont pas différents, la structure des réponses aux items ne soit identique d'un pays à l'autre.

### 6.1. Étude de la distribution des scores aux différents items en France et en Syrie.

Rappelons que, nous avons utilisé le questionnaire de pratiques éducatives des parents (PAQ) *Parental Authority Questionnaire*, qui est composé de 21 items dont 7 items pour les sous-échelles autoritaire, démocratique et 5 items pour la sous-échelle permissive. Ce questionnaire a été rempli par un seul des parents. Nous avons demandé aux enfants de l'école de transmettre les questionnaires destinés aux parents à ces derniers et de les ramener à l'école une fois remplis. Les participants étaient invités à répondre sur une échelle ordinale en 4 points (0 =jamais ; 1=peu ; 2= souvent ; 3= beaucoup) à des items tels que « *Je pense que mon enfant doit avoir de la liberté autant que moi* » (pratique démocratique), « *je laisse mon enfant décider à la maison* » (pratique permissive), « *Je pense que mon enfant doit toujours obéir aux règles des adultes* » (pratique autoritaire). Chaque participant reçoit donc trois scores, un

pour les pratiques autoritaires, un pour les pratiques démocratiques et un dernier pour les pratiques permissives. Ces scores sont (de 0 à 3) où 0 pas de réponses, 1 un peu, 2 souvent et 3 beaucoup).

Avant de présenter les différents types des pratiques éducatives en France et en Syrie, nous allons observer s'il y a des différences au niveau des scores bruts en France et en Syrie sur les trois sous-échelles, permissives, démocratiques et autoritaires. La question posée est : si on considère les scores moyens aux trois catégories d'items, les réponses en France et en Syrie sont-elles comparables ?

Nous faisons ici deux analyses : une première analyse porte sur tous les items de chaque sous-échelle. Une deuxième analyse porte sur les cinq items les plus corrélés, analyse sur laquelle nous reviendrons plus en détail.

#### **Taux de réponse en France :**

Nous avons adressé des questionnaires à 82 familles. Bien que nous soyons passés par l'école des enfants pour contacter leurs parents, nous n'avons malheureusement pas pu obtenir des réponses de toutes ces familles. Nous avons réussi quand même à obtenir des réponses de 57 familles sur les 82 sollicitées, soit un taux de réponse de 70%.

#### **Taux de réponse en Syrie :**

Nous avons adressé des questionnaires à 93 familles. De même qu'en France, toutes les familles n'ont pas retourné les questionnaires à l'école. Nous avons réussi quand même à obtenir des réponses de 56 familles sur les 93 sollicitées, soit un taux de réponse de 61%.

#### **Réponses manquantes en France :**

Sur les 57 familles françaises, il y a quelques parents qui n'ont pas répondu à toutes les questions. Le taux de réponses manquantes est toutefois très limité puisque, sur les 3578 réponses attendues (21 questions x 57 répondants) seules 13 réponses ont été manquantes, soit un taux de données manquantes de 0,003%. Elles ont été remplacées par la valeur modale caractéristique du sujet pour la dimension

concernée. Par exemple, pour la dimension permissive, un sujet ayant les quatre scores suivants sur les cinq attendus : 3, 3, 3, 2 ; la valeur manquante est remplacée par le mode, c'est-à-dire la valeur 3.

### Réponses manquantes en Syrie :

Sur ces 56 familles syriennes participantes, nous n'avons pas trouvé de réponses manquantes.

### Comparaison des scores bruts par sous échelle :

Nous voudrions observer si les scores bruts au questionnaire sur les trois sous-échelles en France et en Syrie sont similaires ou au contraire sont différentes. Le tableau 6.1 présente pour chaque sous-échelle et par pays, les statistiques descriptives ainsi que le teste de comparaison de groupe.

**Tableau 6.1 : Statistiques descriptives relatives aux scores totaux de chaque sous-échelle en France et en Syrie (Tous les items).**

	Pays	N	Moyenne	Ecart-type	t	Sig. (bilatérale)
TOT items Permissifs	France	57	8,63	2,986		
	Syrie	56	7,02	2,776	17,943	,000
TOT items Autoritaires	France	57	15,65	4,553		
	Syrie	56	15,80	3,984	39,222	,000
TOT items Démocratiques	France	57	16,14	2,900		
	Syrie	56	18,46	3,697	52,455	,000

D'abord, en Syrie comme en France ce sont les items autoritaires et démocratiques qui sont le plus souvent choisis. Les scores moyens pour ces items sont 2 à 5 fois plus élevés que les scores pour les items « permissifs ».

La comparaison entre les réponses dans les deux pays montre des différences significatives pour chacune des pratiques éducatives parentales : les scores totaux moyens pour les items permissifs, autoritaires et démocratiques sont

significativement plus élevés en Syrie qu'en France (respectivement :  $t(111)=17,94, p < ,05$  ;  $t(111)= 39,22, p < ,05$  ;  $t(111)=52,46, p < ,05$ ).

Ainsi, cette première analyse permet-elle d'affirmer que, s'il y a des différences significatives, elles sont cependant limitées : les valeurs moyennes pour chaque sous-échelle restent du même ordre de grandeur.

La description obtenue auprès des parents syriens laisse à penser que ceux-ci seraient finalement plus en accord avec les items autoritaires, démocratiques et permissifs que ne le sont les parents français.

Il est cependant nécessaire d'aller au-delà de la comparaison des scores moyens. Les valeurs obtenues peuvent en effet résulter aussi des biais dans l'interprétation des items à cause, par exemple de la traduction et de l'adaptation à chaque culture.

Avant de se demander quelles sont les familles dont les pratiques sont permissives, autoritaires ou démocratiques, nous allons examiner la structure des réponses dans les deux pays.

#### **Normalité des distributions et moyennes des échantillons :**

Les distributions de chaque échantillon ont été testées avec le test de Kolmogorov-Smirnov et peuvent être considérées comme normales (cf. *annexe, tableau -2-*).

Nous rappelons que pour que la distribution soit normale, il faut que  $p > ,05$ . Pour chaque pays et chaque sous-échelle, la valeur  $p$  est supérieure à  $,05$ , nous pouvons donc considérer que chaque variable suit une distribution normale.

Le test de KOLMOGOROV-SMINOV appliqué sur les données françaises montre que  $p$  est égale à  $,090\%$  ;  $,194\%$  et  $,49\%$  respectivement pour les trois sous-échelles permissives, autoritaire et démocratiques. Pour les données syriennes ce même teste montre que  $p$  est égale à  $,051\%$  ;  $,590\%$  et  $,181\%$  respectivement pour les trois sous-échelles permissives, autoritaire et démocratiques.

## 6.2. L'analyse des corrélations et de la structure factorielle des réponses en France et en Syrie.

Le but de cette analyse est de s'interroger sur la structure des corrélations entre les réponses en France et en Syrie. Nous nous poserons deux questions principales: est-ce que l'on trouve, dans les deux échantillons, une structure analogue de réponses ? Est-ce que les corrélations inter-items correspondent bien à la distinction entre les trois facteurs qui ont servi à la construction du questionnaire.

Après avoir calculé les corrélations bivariées (cf.6.2.2) nous procéderons à une analyse en composantes principales (cf. 6.2.2.1 et 6.2.2.2.). Ceci nous permettra d'identifier les items les plus saturés pour réaliser la comparaison entre les données françaises et syriennes (cf.6.2.3.)

### L'analyse de la consistance interne ( $\alpha$ de Cronbach)

Nous avons d'abord vérifié que le questionnaire avait une bonne consistance interne. Le coefficient  $\alpha$  de Cronbach est un indicateur de la fidélité des items au sein d'une échelle. Il donne une corrélation entre les différentes parties d'une même échelle. Le tableau 6.2 présente les résultats pour chaque sous-échelle, dans chaque pays. On y voit que la valeur d'  $\alpha$  varie de 0 à 1. Plus elle est élevée meilleure est la fidélité. La cohérence interne est suffisante si la valeur de  $\alpha$  est supérieure à 0,50 (Cronbach, 1951). C'est le cas pour « Permissive » « Autoritaires » et « Démocratiques ».

**Tableau 6.2 : L'  $\alpha$  de Cronbach Les données françaises et syriennes**

	Syrie	France
Sous échelle	Valeur de $\alpha$	
Permissives	,86	,75
Autoritaires	,55	,84
Démocratique	,61	,64

## **Corrélation entre items et structure factorielle en France et en Syrie.**

### **En France**

Rappelons que l'analyse a pour but de vérifier la structure factorielle de notre instrument de mesure. Nous voulions nous assurer de retrouver les différentes dimensions (facteurs) que nous souhaitons mesurer. Ces dimensions doivent être représentées par les « composantes principales » mise en évidence par l'analyse factorielle.

Nous allons donc voir dans un premier temps si les items que nous avons utilisés et traduits en arabe et en français corrélaient entre eux et si la structure factorielle attendue est retrouvée. Ensuite, nous allons poursuivre l'analyse en faisant apparaître les relations des items avec les composantes principales, pour voir la saturation d'items sur chaque sous-échelle. Ces analyses assurent que les items de l'outil utilisé renvoient bien à une de trois sous-échelles (autoritaire, permissive ou démocratique).

### **L'analyse des corrélations :**

**Tableau 6.3 : Matrice de corrélation des items pour les trois sous-échelles des pratiques éducatives**

	P.E.P.Permis sive_1	P.E.P.Au toritaire_1	P.E.P.Au toritaire_2	P.E.P.D émocra_1	Démoc ra_2	P.E.P.Pe rmissive_2	P.E.P.D émocra_3	P.E.P.A utoritair e_3	P.E.P.de mocra_4	P.E.P.A utoritaire_4	P.E.P.P ermissi ve_3	P.E.P.D émocra_5	P.E.P.Au toritaire_5	P.E.P.pe rmissive_4	P.E.P.Au toritaire_6	P.E.P.Pe rmissive_5	P.E.P.dé mocra_6	P.E.P.dé mocra_7	P.E.P.Au toritaire_7	P.E.P.Au toritaire_8	P.E.P.D émocra_8
P.E.P.Permisive_1	1,000																				
P.E.P.Autoritaire_1	-,035	1,000																			
P.E.P.Autoritaire_2	-,103	,488	1,000																		
P.E.P.Démocra_1	,170	,070	,012	1,000																	
P.E.P.Démocra_2	,039	,050	-,061	,249	1,000																
P.E.P.Permisive_2	,271	-,056	-,166	,125	,156	1,000															
P.E.P.Démocra_3	-,188	,081	,210	,157	,355	,049	1,000														
P.E.P.Autoritaire_3	-,063	,549	,465	,153	,073	-,112	,188	1,000													
P.E.P.democra_4	-,048	,169	,030	,263	,322	,106	,212	,266	1,000												
P.E.P.Autoritaire_4	-,206	,511	,439	,106	,151	-,063	,372	,614	,426	1,000											
P.E.P.Permisive_3	,347	,201	,266	,319	,198	,403	,201	,101	,198	-,009	1,000										
P.E.P.Démocra_5	-,080	,235	,124	,113	,034	,137	,277	,316	,542	,428	,185	1,000									
P.E.P.Autoritaire_5	-,144	,311	,507	,049	-,061	-,100	,092	,457	,142	,382	,283	,320	1,000								
P.E.P.permisive_4	,272	,179	,046	,193	-,023	,465	,103	,113	,282	,113	,382	,352	-,014	1,000							
P.E.P.Autoritaire_6	-,311	,338	,383	,087	,179	-,045	,228	,390	,144	,508	,129	,280	,418	,126	1,000						
P.E.P.Permisive_5	,310	-,111	-,179	,234	,002	,603	-,031	-,071	,144	-,040	,320	,207	-,076	,435	,135	1,000					
P.E.P.démocra_6	-,109	,165	,331	-,152	-,014	-,055	,093	,179	,010	,115	,230	,148	,286	,026	,168	-,135	1,000				
P.E.P.démocra_7	-,218	,247	,209	,208	,059	,141	,356	,222	,273	,428	,153	,231	,240	,076	,188	-,002	,087	1,000			
P.E.P.Autoritaire_7	-,165	,443	,334	,071	,050	,163	,091	,318	,274	,343	,244	,343	,269	,038	,403	,100	,153	,348	1,000		
P.E.P.Autoritaire_8	-,137	,339	,456	,008	-,047	,003	,111	,379	,273	,434	,167	,365	,415	,108	,466	,214	,239	,240	,408	1,000	
P.E.P.Démocra_8	-,189	,291	,091	,172	,146	-,223	,251	,204	,314	,210	,096	,382	,305	,024	,215	-,123	,009	,221	,353	271 98	1,000

Selon cette matrice de corrélation, nous pouvons observer que tous les items sont en général corrélés positivement. Nous pouvons aussi remarquer que les items appartenant aux mêmes sous-échelles (autoritaires, démocratiques et permissives) sont souvent fortement corrélés entre eux. Par exemple, les corrélations entre les items « autoritaires » 1 et 3 sont à ,54 ; entre 2 et 5 à ,50. Les corrélations entre les items démocratiques 2 et 5 sont à ,50 et 4 et 5 à ,54.

Bien que nous ayons observé des bonnes corrélations entre les différents items qui appartiennent à une sous-échelle, nous trouvons qu'il est important de chercher à mettre à jour la structure latente des relations entre les items pour voir dans quelle mesure elle correspond à celle que nous avons construite en groupant les items de chaque sous-échelle autoritaires, permissives et démocratiques.

#### La qualité de l'instrument (L'indice de KMO)

L'indice de KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) complète l'examen de la nature de la corrélation en évaluant globalement la qualité de corrélation inter-items.

**Tableau 6.4 : Indice KMO et test de Bartlett (tous les items)**

Mesure de précision de l'échantillonnage de Kaiser-Meyer-Olkin.		,698
Test de sphéricité de Bartlett	Khi-deux approximé	422,916
	ddl	210
	Signification de Bartlett	,000

L'indice de KMO varie de 0 à 1. Plus la valeur est importante, plus la qualité de l'instrument est jugé satisfaisante. La corrélation inter-items semble être de bonne qualité (indice de kmo= 0,69) et le test de sphéricité de Bartlett indique en complément qu'elles sont différents de 0 ( $X^2 = 422,91$ ,  $p < ,000$ ).

## **L'analyse en composantes principales :**

L'analyse en composantes principales consiste à transformer des variables corrélées entre elles en nouvelles variables indépendantes les unes des autres. Cela nous permet de réduire l'information à un nombre de composantes plus limité que le nombre initial de variables. Dans la présente étude, cela nous permet aussi d'examiner dans quelle mesure les différents items appartenant par construction aux différentes sous-échelles sont bien associés aux mêmes sous-échelles dans les réponses obtenues. Afin d'explorer les données, nous avons créé un tableau de variance expliquée sur SPSS en ne spécifiant que le seuil retenu pour la valeur propre initiale ( $>1$ , critère de Kaiser). Le tableau 6.5 présente les résultats de cette analyse exploratoire.

## Analyse exploratoire :

**Tableau 6.5 : Les facteurs et leurs valeurs propres initiales**

### Variance totale expliquée

Composante	Valeurs propres initiales			Extraction Sommes des carrés des facteurs retenus			Somme des carrés des facteurs retenus pour la rotation		
	Total	% de la variance	% cumulés	Total	% de la variance	% cumulés	Total	% de la variance	% cumulés
1	5,209	24,803	24,803	5,209	24,803	24,803	3,116	14,837	14,837
2	2,860	13,618	38,421	2,860	13,618	38,421	2,429	11,569	26,406
3	1,774	8,448	46,869	1,774	8,448	46,869	2,083	9,917	36,324
4	1,328	6,325	53,195	1,328	6,325	53,195	1,979	9,425	45,749
5	1,172	5,583	58,778	1,172	5,583	58,778	1,754	8,351	54,100
6	1,074	5,115	63,893	1,074	5,115	63,893	1,537	7,321	61,421
7	1,001	4,766	68,659	1,001	4,766	68,659	1,520	7,238	68,659
8	,942	4,486	73,146						
9	,861	4,100	77,246						
10	,729	3,473	80,719						
11	,626	2,981	83,699						
12	,585	2,786	86,485						
13	,501	2,386	88,871						
14	,474	2,255	91,126						
15	,397	1,889	93,015						
16	,332	1,582	94,598						
17	,309	1,469	96,067						
18	,265	1,263	97,330						
19	,227	1,081	98,411						
20	,182	,869	99,280						
21	,151	,720	100,000						

Cette première exploration a dégagé sept facteurs dont les valeurs propres initiales sont supérieures à 1. De plus, au regard des pourcentages de variance expliquée, seuls les 2 premiers facteurs se dégagent avec plus de 10% de variance expliquée.

## Analyse confirmatoire :

Nous avons essayé de rechercher les facteurs qui représentent les trois types des pratiques éducatives en visant le plus petits nombres des composantes orthogonales (procédure varimax). Le tableau 6.6 présente les saturations de chaque item sur les sept facteurs retenus.

**Tableau 6.6 : Matrice des composantes après rotation (VARIMAX) pour les facteurs dont les valeurs propres sont supérieures à 1**

Matrice des composantes après rotation							
	Composante						
	1	2	3	4	5	6	7
P.E.P.Autoritaire_3	<b>,821</b>	-,061	,054	,187	,075	,033	,054
P.E.P.Autoritaire_4	<b>,751</b>	,020	,185	,276	,319	-,064	-,226
P.E.P.Autoritaire_1	<b>,725</b>	-,061	,195	,100	-,038	,051	,202
P.E.P.Autoritaire_2	<b>,672</b>	-,099	,218	-,148	,029	,438	,083
P.E.P.Autoritaire_5	<b>,438</b>	-,139	,362	,161	-,081	,424	,141
P.E.P.Permissive_2	-,162	<b>,832</b>	,107	-,043	,146	,002	,116
P.E.P.Permissive_5	-,094	<b>,824</b>	,173	,089	-,095	-,151	,109
P.E.P.permissive_4	,180	<b>,665</b>	-,187	,364	-,005	,088	,124
P.E.P.Autoritaire_7	,260	,091	<b>,731</b>	,154	-,024	,055	,132
P.E.P.Autoritaire_6	<b>,485</b>	,107	<b>,507</b>	,026	,183	,074	-,155
P.E.P.Autoritaire_8	<b>,432</b>	,158	<b>,503</b>	,235	-,130	,216	-,095
P.E.P.démocra_7	,193	,074	<b>,482</b>	,098	,410	-,005	-,031
P.E.P.Démocra_5	,206	,213	,177	,797	,055	,155	-,088
P.E.P.democra_4	,170	,133	,069	,734	,285	-,097	,080
P.E.P.Démocra_8	,020	-,384	,434	,594	,057	,005	,297
P.E.P.Démocra_3	,112	,008	,081	,176	,779	,180	-,077
P.E.P.Démocra_2	-,011	-,009	-,030	,056	,728	-,089	,265
P.E.P.démocra_6	,114	-,036	,037	,033	,059	,834	-,098
P.E.P.Permissive_3	,060	<b>,409</b>	,141	,043	,171	,456	,639
P.E.P.Démocra_1	,111	,117	,097	,110	,299	<b>-,307</b>	,617
P.E.P.Permissive_1	,019	<b>,369</b>	-,462	-,051	-,205	-,012	,573

Note : Toutes les saturations supérieures à ,30 sont affichées en gras.

Les items « autoritaires » sont effectivement saturés sur le facteur 1 (saturations toutes supérieures à ,43). Les items « permissifs » sont, quant à eux, saturés sur le facteur 2 (toutes les saturations sont supérieures à ,37). En revanche, les items de l'échelle « démocratique » sont dispersés sur des facteurs différents. Le problème qui se pose est de savoir si on peut déterminer une structure à 3 facteurs qui correspondrait à la structure du questionnaire. Nous avons alors repris l'analyse en

limitant à 3 le nombre de facteurs. Cette seconde analyse a donné les résultats figurant dans le tableau 6.7

**Tableau 6.7 : Matrice des composants principaux après la rotation (varimax) sur trois facteurs**

**Matrice des composantes après rotation**

	Composante		
	1	2	3
P.E.P.Autoritaire_2	<b>,785</b>	-,076	-,067
P.E.P.Autoritaire_5	<b>,710</b>	,054	-,040
P.E.P.Autoritaire_8	<b>,685</b>	,131	,112
P.E.P.Autoritaire_3	<b>,670</b>	,238	-,042
P.E.P.Autoritaire_1	<b>,669</b>	,147	,015
P.E.P.Autoritaire_4	<b>,609</b>	,488	-,106
P.E.P.Autoritaire_6	<b>,599</b>	,273	-,013
P.E.P.Autoritaire_7	<b>,552</b>	,276	,113
P.E.P.démocra_6	<b>,486</b>	-,182	-,009
AP.E.P.democra_4	,152	<b>,689</b>	,194
P.E.P.Démocra_3	,120	<b>,616</b>	-,047
P.E.P.Démocra_2	-,156	<b>,589</b>	,059
P.E.P.Démocra_8	,257	<b>,533</b>	-,183
P.E.P.Démocra_5	<b>,382</b>	<b>,500</b>	,230
P.E.P.démocra_7	<b>,306</b>	<b>,481</b>	,007
P.E.P.Démocra_1	-,055	<b>,460</b>	<b>,323</b>
P.E.P.Permissive_5	-,053	,062	<b>,778</b>
P.E.P.Permissive_2	-,108	,086	<b>,778</b>
P.E.P.permissive_4	,130	,145	<b>,696</b>
P.E.P.Permissive_3	,286	,104	<b>,656</b>
P.E.P.Permissive_1	-,178	-,236	<b>,600</b>

Note : Toutes les saturations supérieures à ,30 sont affichées en gras.

Nous observons que les items sont plutôt bien classés sur les trois facteurs principaux. Si  $N < 100$ , on retient les valeurs absolues (poids) des variables à partir de 0,30. Tous les items se comportent comme attendu, à une exception près avec l'item 6 « *J'écoute ce que pense mon enfant des règles familiales, mais je ne le laisse pas souvent faire ses propres choix* » de la sous-échelle démocratique, qui semble plutôt associé à l'autoritarisme. On suppose que cet item a été mal compris de la part des parents peut être parce que cet item contient de l'ambiguïté pour eux. Aussi, cet item a été retiré des analyses finales.

Facteur 1 = items autoritaires 2, 5, 8, 3, 1, 4, 6, 7

Facteur 2= items démocratiques, 4, 3, 2, 8, 5, 7, 1

Facteur 3 = items permissifs 5, 2, 4, 3, 1

### **En Syrie :**

Nous allons voir maintenant si l'organisation des items est similaire pour les réponses syriennes. En ce qui concerne les réponses de l'échantillon syrien, nous avons procédé comme pour les réponses françaises et nous suivrons le même plan de présentation en commençant, comme pour la France avec la totalité des items.

### **L'analyse des corrélations :**

**Tableau 6.8 : Matrice de corrélation des items pour les trois sous-échelles des pratiques éducatives**

	P.E.P.Permissive_1	P.E.P.Permisive_2	P.E.P.Permisive_3	P.E.P.Permissive_4	P.E.P.Permisive_5	P.E.P.Autoritaire_1	P.E.P.Autoritaire_3	P.E.P.Autoritaire_2	P.E.P.Autoritaire_4	P.E.P.Autoritaire_5	P.E.P.Autoritaire_6	P.E.P.Autoritaire_7	P.E.P.Autoritaire_8	P.E.P.Démocra_1	P.E.P.Démocra_2	P.E.P.Démocra_3	P.E.P.Démocra_4	P.E.P.Démocra_5	P.E.P.Démocra_6	P.E.P.Démocra_7	P.E.P.Démocra_8
P.E.P.Permisive_1	1,000																				
P.E.P.Permisive_2	,342	1,000																			
P.E.P.Permisive_3	,495	,748	1,000																		
P.E.P.Permisive_4	,373	,513	,638	1,000																	
P.E.P.Permisive_5	,467	,669	,675	,582	1,000																
P.E.P.Autoritaire_1	-,077	,224	,086	,220	,107	1,000															
P.E.P.Autoritaire_3	,026	,024	,076	,002	,016	,017	1,000														
P.E.P.Autoritaire_2	-,009	,176	,170	,172	,355	-,005	-,096	1,000													
P.E.P.Autoritaire_4	,038	,147	,187	,177	-,071	,298	,181	,003	1,000												
P.E.P.Autoritaire_5	,019	-,037	,162	,181	,093	,263	,062	,086	,198	1,000											
P.E.P.Autoritaire_6	,137	,072	,163	,082	,172	,219	,042	-,066	,214	,341	1,000										
P.E.P.Autoritaire_7	-,067	,053	-,064	-,151	-,189	,205	,177	-,411	,375	,279	,166	1,000									
P.E.P.Autoritaire_8	-,038	-,214	-,064	,023	-,172	,039	-,011	-,091	,301	,238	,121	,213	1,000								
P.E.P.Démocra_1	,030	-,017	-,195	,001	-,102	-,083	,069	,023	-,103	-,393	-,182	-,205	-,165	1,000							
P.E.P.Démocra_2	-,106	-,110	-,102	,089	,008	,212	,014	,192	,134	-,096	,060	-,068	,145	,135	1,000						
P.E.P.Démocra_3	-,286	-,187	-,295	-,230	-,144	,062	-,148	,089	-,209	,024	-,079	-,003	-,058	-,106	,011	1,000					
P.E.P.démocra_4	-,122	-,002	-,053	-,068	-,101	,016	-,249	,097	-,212	-,266	-,126	-,303	-,199	,150	,001	-,018	1,000				
P.E.P.Démocra_5	-,237	-,210	-,382	-,303	-,348	,125	,030	-,193	,025	-,072	-,140	-,043	-,072	,181	,062	,227	,198	1,000			
P.E.P.démocra_6	-,036	,083	,126	,218	,128	-,166	-,083	,271	-,088	-,096	-,116	-,213	-,044	,097	,146	,168	,238	,108	1,000		
P.E.P.Démocra_7	-,185	-,028	-,101	-,022	-,087	-,010	,059	-,032	-,062	-,135	-,012	,009	-,048	-,052	,230	,132	,117	-,003	,187	1,000	
P.E.P.Démocra_8	,026	,157	,110	,181	-,006	-,013	-,125	,164	,120	,105	-,096	,046	,126	,175	,072	,103	,113	,070	,268	,136	1,000

Selon cette matrice de corrélation, nous pouvons observer que tous les items appartenant à la même sous-échelle sont en général corrélés positivement.

Nous pouvons aussi remarquer que les items appartenant aux mêmes sous-échelles (autoritaire, démocratique et permissive) sont souvent fortement corrélés mais de façon moins fortes que ce que nous avons trouvé pour les données françaises. Par exemple, les corrélations entre les items autoritaires 5 et 2 sont à ,35 et les corrélations entre les items autoritaires 5 et 6 sont à ,34. Les corrélations entre les items permissifs 2 et 5 sont à ,66. Les corrélations entre les items démocratiques 6 et 8 sont à ,26.

Bien que nous ayons observé de bonnes corrélations entre les items qui appartiennent aux même sous-échelles, il est important de chercher à mettre à jour la structure des relations entre les variables pour voir dans quelle mesure elle correspond à celle que nous avons construite en sélectionnant les items de chaque sous-échelle autoritaire, permissive et démocratique.

L'indice de KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) complète l'examen de la nature de la corrélation en évaluant globalement la qualité de corrélation inter-items.

La corrélation inter-items est de moins bonne qualité (indice de kmo= 0,58) que pour l'échantillon français. Le test de sphéricité de Bartlett indique en complément qu'elles diffèrent de 0 ( $X^2 = 338,58$  ;  $p < ,000$ ).

### **L'analyse des composantes principales :**

#### **Analyse exploratoire :**

Comme pour les données françaises, nous avons créé un tableau de variance expliquée sur SPSS. La solution initiale a dégagé huit facteurs dont les valeurs propres initiales sont supérieures à 1. Le tableau 6.9 présente les résultats de cette analyse exploratoire.

**Tableau 6.9 : Les facteurs et leurs valeurs propres initiales**

**Variance totale expliquée**

Composante	Valeurs propres initiales			Extraction Sommes des carrés des facteurs retenus			Somme des carrés des facteurs retenus pour la rotation		
	Total	% de la variance	% cumulés	Total	% variance	% cumulés	Total	% variance	% cumulés
1	3,805	18,119	18,119	3,805	18,119	18,119	3,651	17,384	17,384
2	2,716	12,934	31,054	2,716	12,934	31,054	1,836	8,743	26,127
3	1,860	8,858	39,912	1,860	8,858	39,912	1,662	7,912	34,039
4	1,487	7,083	46,994	1,487	7,083	46,994	1,616	7,697	41,736
5	1,283	6,108	53,103	1,283	6,108	53,103	1,598	7,610	49,346
6	1,217	5,797	58,900	1,217	5,797	58,900	1,528	7,275	56,622
7	1,161	5,529	64,429	1,161	5,529	64,429	1,390	6,617	63,239
8	1,039	4,946	69,375	1,039	4,946	69,375	1,289	6,136	69,375
9	,868	4,131	73,506						
10	,846	4,030	77,536						
11	,756	3,602	81,138						
12	,677	3,223	84,361						
13	,585	2,784	87,146						
14	,532	2,534	89,679						
15	,506	2,407	92,087						
16	,457	2,175	94,262						
17	,389	1,853	96,115						
18	,290	1,383	97,498						
19	,243	1,158	98,656						
20	,170	,810	99,465						
21	,112	,535	100,000						

Cette analyse exploratoire a dégagé huit facteurs dont les valeurs propres initiales sont supérieures à 1. De plus, au regard des pourcentages de variance expliquée, seuls les 2 premiers facteurs se dégagent avec plus de 10% de variance expliquée.

### Analyse confirmatoire :

Le tableau 6.10 présente les saturations de chaque item sur les huit facteurs retenus.

**Tableau 6.10 : Matrice des composantes après rotation (VARIMAX) sur les facteurs supérieurs à 1**

	Matrice des composantes après rotation							
	Composante							
	1	2	3	4	5	6	7	8
P.E.P.Permissive_3	<b>,897</b>	,131	,006	-,003	,024	,072	,026	-,019
P.E.P.Permissive_2	<b>,819</b>	-,013	-,088	-,237	,217	,153	,023	,025
P.E.P.Permissive_5	<b>,799</b>	,139	,322	-,192	,032	-,061	,060	-,008
P.E.P.Permissive_4	<b>,743</b>	,017	,196	,153	,146	,161	,004	,034
P.E.P.Permissive_1	<b>,641</b>	-,104	-,063	,109	-,181	-,106	,016	-,221
P.E.P.Démocra_5	<b>-,468</b>	-,279	-,118	-,233	,413	,279	-,042	-,155
P.E.P.Démocra_3	<b>-,427</b>	,383	,192	-,420	,083	,352	,024	,074
P.E.P.Démocra_1	-,064	-,788	,112	-,007	,041	,149	,054	-,117
P.E.P.Autoritaire_5	,062	<b>,678</b>	,031	,226	,242	,088	,151	-,259
P.E.P.Autoritaire_6	,179	<b>,361</b>	-,035	,245	,313	-,346	-,043	,084
P.E.P.Autoritaire_2	,174	,084	<b>,801</b>	-,034	,010	,191	-,005	-,052
P.E.P.Autoritaire_7	-,068	,300	<b>-,650</b>	,204	,219	,076	,318	,052
P.E.P.Démocra_2	-,113	-,222	<b>,467</b>	<b>,366</b>	<b>,349</b>	-,051	,076	,453
P.E.P.Autoritaire_8	-,147	,224	-,036	<b>,774</b>	-,043	,112	,028	-,040
P.E.P.Autoritaire_4	,147	,020	-,201	<b>,521</b>	,451	,123	,269	-,050
P.E.P.Autoritaire_1	,097	,146	-,010	-,002	,867	-,091	-,035	,009
P.E.P.Démocra_8	,115	-,044	-,029	,222	,035	,801	-,113	,020
P.E.P.démocra_6	,104	-,071	,318	-,072	-,114	,588	-,110	,280
P.E.P.Autoritaire_3	,050	-,178	-,103	-,055	,072	-,088	,803	,106
P.E.P.démocra_4	-,044	-,308	,016	-,194	,114	,113	-,710	,152
P.E.P.Démocra_7	-,074	,031	-,075	-,067	-,032	,136	-,004	,890

*Note : Toutes les saturations supérieures à ,30 sont affichées en gras.*

Le problème se pose donc pour les données syriennes comme pour celles de France pour savoir si on peut déterminer une structure à 3 facteurs qui correspondrait à la structure du questionnaire. Nous avons alors repris l'analyse en limitant à 3 le nombre de facteurs. Cette seconde analyse a donné les résultats figurant dans le tableau 6.11

**Tableau 6.11 : Matrice des composants principaux après la rotation sur trois facteurs**

	Composante		
	1	2	3
P.E.P.Permissive_3	<b>,884</b>	,132	,030
P.E.P.Permissive_5	<b>,853</b>	-,036	,084
P.E.P.Permissive_2	<b>,780</b>	,045	,110
P.E.P.Permissive_4	<b>,743</b>	,148	,271
P.E.P.Permissive_1	<b>,635</b>	-,032	-,250
P.E.P.Démocra_5	<b>-,493</b>	-,080	,212
P.E.P.Démocra_3	<b>-,369</b>	-,047	<b>,326</b>
P.E.P.Autoritaire_4	,080	<b>,662</b>	,112
P.E.P.Autoritaire_7	-,181	<b>,653</b>	-,230
P.E.P.Autoritaire_5	,106	<b>,645</b>	,020
P.E.P.Autoritaire_8	-,166	<b>,521</b>	,080
P.E.P.Autoritaire_1	,073	<b>,501</b>	,259
P.E.P.Autoritaire_6	,170	<b>,485</b>	-,073
P.E.P.démocra_4	-,081	<b>-,460</b>	<b>,332</b>
P.E.P.Démocra_1	-,077	-,419	,134
P.E.P.Autoritaire_3	,029	,216	-,214
P.E.P.démocra_6	,115	-,254	<b>,620</b>
P.E.P.Démocra_8	,068	,078	<b>,565</b>
P.E.P.Démocra_2	-,102	,149	<b>,531</b>
P.E.P.Autoritaire_2	<b>,313</b>	-,175	<b>,490</b>
P.E.P.Démocra_7	-,162	-,018	<b>,388</b>

*Note : Toutes les saturations supérieures à ,30 sont affichées en gras.*

Comme nous l'avons prévu, les items sont bien classés sur les trois facteurs principaux. Rappel SPSS : en principe, pour l'identification du poids le plus élevé pour chaque variable, si  $N < 100$ , on retient une valeur absolue au moins égale à 0,30. En effet, il faut déterminer quels sont les items « démocratiques » à conserver :

pas de problème pour les items 2, 6, 7, 8 qui ont un poids supérieur à 0,30 dans le facteur 3 et rien de supérieur à 0,30 dans les deux autres. Il reste l'item 3 et le 4. Tous les deux ont > 0,30 dans le facteur 3 mais un poids élevé dans un autre facteur. Nous avons alors conservé l'item 4 car nous l'avons choisi choisis pour la France et aussi par ce qu'il est de valeurs supérieures de l'item 3.

Facteur 1 = items permissifs 3, 5, 2, 4, 1

Facteur 2 = items autoritaires 4, 7, 5, 8, 1, 6, 3

Facteur 3 = items démocratiques 5, 3, 4, 1, 6, 8, 2, 7 et l'item 2 de autoritaire.

La structuration semble moins cohérente qu'en France. Nous pouvons nous supposer que les items de questionnaires n'étaient pas aussi clairs pour les parents syriens comme ceux pour les parents français.

## **La comparaison entre les résultats en France et Syrie**

Nous avons donc reçu les réponses de 57 familles en France (13 réponses manquante) et 56 en Syrie.

Nous avons fait dans un premier temps une comparaison sur les scores bruts de chaque sous-échelle. L'analyse en composantes principales a confirmé que l'on trouve bien les trois catégories de pratiques éducatives en France et en Syrie. La cohérence interne a confirmé une fidélité des items suffisante avec une valeur de  $\alpha$  est supérieure à 0,50. Pour l'analyse des composantes principales sur les items en Syrie et en France, l'analyse exploratoire a montré que ces items sont saturés sur 7 facteurs en France et 8 facteurs en Syrie dont 2 facteurs (autoritaire, permissives) se dégagent avec plus de 10% expliquée, mais c'est plus compliqué pour les items de l'échelle démocratiques qui sont dispersés sur des facteurs différents dans les deux pays. Nous avons trouvé que les items démocratiques et autoritaires sont les plus souvent choisis en France, tandis que en Syrie se sont les items de permissifs et de

démocratiques qui sont les plus souvent choisis. La description obtenue auprès des parents syriens laisse à penser que ceux-ci seraient finalement plus en accord avec les items démocratiques et permissifs que ne le sont les parents français. Les valeurs obtenues peuvent en effet résulter par des biais dans l'interprétation des items à cause de la traduction et de l'adaptation à chaque culture. Nous avons vu ensuite que les items de questionnaires en Syrie comme en France qui appartenant aux mêmes sous-échelles sont souvent fortement corrélés entre eux.

Le problème que nous voudrions déterminer une structure à 3 facteurs qui correspondrait à la structure de questionnaire. Pour cette raison, nous avons fait une analyse à 3 facteurs dont nous avons trouvé que dans les plus part des items sont fortement corrélés dans chaque sous-échelle.

Nous avons donc essayé d'établir une base de comparaison entre les deux échantillons en sélectionnant les 5 items les plus corrélés (cf. chapitre 7). Nous voulions par cette analyse choisir les items les plus forts pour les sous-échelles en réduisant les items de chaque sous-échelle à 5 items par sous-échelle. Cela est pour exclure les items les moins corrélés entre eux. Nous voulions savoir si la validation de ce questionnaire changent si nous retirons les items qui nous pose de problème et ceux qui corrént les moins pour avoir à la fin 5 items par sous-échelle.

Nous posons donc la question suivante : Que se passe-t-il si l'on retire 3 items de sous-échelle autoritaire et 3 items de sous-échelle démocratique pour avoir 5 partout ? Ces différents items choisis sont présentés dans le tableau suivant :

**Tableau 6.12 : 5 items par sous-échelle en France et en Syrie**

	<b>Items pour la France</b>	<b>Items pour la Syrie</b>
<b>Sous-échelle permissives</b>	1, 2, 3, 4, 5	1, 2, 3, 4, 5
<b>Sous-échelles démocratique</b>	4, 3, 2, 8, et 5	4, 6, 8, 2, et 7
<b>Sous-échelle autoritaire</b>	2, 5, 8, 3, et 1	4, 7, 5, 8 et 1

Comme nous venons de citer nous observons que les items pour la sous-échelle permissives sont les mêmes.

Par contre les items pour la sous-échelle démocratiques et autoritaire ne sont pas les mêmes. Toutefois il faut signaler qu'il y a trois items sur cinq de ces deux sous-échelles qui se retrouvent en France et en Syrie.

Nous venons de voir alors que les items de nos questionnaires en France et en Syrie ne proviennent pas de la même population pour les différents types des pratiques éducatives. Nos questionnaires donc testent bien les différences dans les types des pratiques éducatives parentales.

Chapitre 7 :

La catégorisation des pratiques  
éducatives familiales en France et en  
Syrie

---

## **Chapitre 7. La catégorisation des pratiques éducatives familiales en France et en Syrie**

Dans ce chapitre nous allons étudier dans quelle proportion les familles peuvent être considérées comme ayant des pratiques éducatives autoritaires, démocratiques ou permissives.

Pour cela, nous allons tout d'abord vérifier que les 15 items que nous avons retenus pour caractériser les trois types de pratiques constituent une échelle cohérente (7.1.) puis nous appliquerons à cette base de données les critères qui permettent de décider si une famille peut être considérée comme ayant des pratiques autoritaires, démocratiques ou permissives (7.2.) afin d'en connaître la répartition dans les deux pays. Notre hypothèse ici est en effet que l'on s'attend à retrouver plus de pratiques éducatives démocratiques en France que l'on retrouve en Syrie tandis qu'on s'attend qu'on retrouve plus des pratiques autoritaires en Syrie. Nous rappelons que nous avons formulé cette hypothèse pour tester, si oui ou non, Baumrind (2001) avait raison quand elle a dit que la culture occidentale se caractérise par davantage de pratiques démocratiques que de pratiques permissives et autoritaires. Nous voulions aussi tester si Dwairy (2006) avait raison en affirmant que des pratiques autoritaires sont plus représentées dans des pays arabes que les pratiques démocratiques et permissives. Il s'agira alors de comparer la répartition obtenue en France et en Syrie. Là encore, on s'interrogera sur la meilleure base de comparaison possible.

Nous allons présenter dans ce chapitre alors les résultats de l'analyse des résultats en France et en Syrie après avoir sélectionné les 5 « meilleurs » items dans chaque catégorie. Nous allons reprendre les analyses « exploratoire » et « confirmatoire » pour la France et pour la Syrie sur les données relatives aux 5 items sélectionnés.

## 7.1 L'analyse des scores moyens en France sur les cinq items les plus corrélés par sous-échelle :

Nous voudrions observer ici si les scores bruts sur les cinq items les plus corrélés au questionnaire sur les trois sous-échelles en France et en Syrie sont similaires ou au contraire sont différentes. Le tableau 7.1, présente les différences des scores bruts en France et en Syrie sur les cinq items par sous-échelle.

**Tableau 7.1 : Les différences en France et en Syrie au niveau des scores bruts sur les cinq items les plus corrèlent par sous-échelle**

	Pays	N	Moyenne	Ecart-type	t	ddl	Sig. (bilatérale)
permissive_5items	France	57	3,63	2,296	17,943	112	,000
	Syrie	56	6,02	2,876			
démocratique_5item	France	57	10,96	2,383	48,103	112	,000
	Syrie	56	11,36	2,554			
autoritaire_5items	France	57	9,82	2,904	37,513	112	,000
	Syrie	56	9,98	2,727			

Les scores sont plus permissifs en Syrie. Nous observons que ( $p < 0,05$ ) est significatif, donc les moyennes de ces score bruts ne proviennent pas de la même population.

Nous avons regroupé les items les plus forts pour chaque sous-échelle autoritaire et démocratique afin de pouvoir comparer nos résultats en France et en Syrie.

### L'analyse de consistance interne ( $\alpha$ de Cronbach) en France et en Syrie :

Le calcul a été réalisé pour chacune des sous-échelles et donne le résultat sont présentés dans le tableau 7.2. Rappelons qu'on considère en général que la valeur d' $\alpha$  ,50> doit être atteinte pour attester d'une bonne cohérence interne. C'est le cas pour les trois sous-échelles « Permissive », « Autoritaire » et « Démocratiques ». Elles ont une cohérence interne suffisante avec une valeur de l' $\alpha$  qui reste supérieure à 0,50.

**Tableau 7.2 : L'  $\alpha$  de Cronbach sur 5 items par sous-échelle**

Sous échelle	<u>En Syrie</u>	<u>En France</u>
	<u>Valeur de <math>\alpha</math> à 5 items</u>	
Permissives	,86	,75
Autoritaire	,61	,79
Démocratique	,57	,66

Nous précédon par la suite de la même façon que précédemment concernant les Corrélations entre items et structure factorielle en France et en Syrie.

### **En France :**

Nous allons voir s'il y a des changements avec l'analyse factorielle en composantes principales.

#### *Les corrélations entre items*

**Tableau 7.3 : Matrice de corrélation**

	P.E.P.Permissive_1	P.E.P.Autoritaire_1	P.E.P.Autoritaire_2	P.E.P.Démocra_2	P.E.P.Permissive_2	P.E.P.Démocra_3	P.E.P.Autoritaire_3	P.E.P.democra_4	P.E.P.Permissive_3	P.E.P.Démocra_5	P.E.P.Autoritaire_5	P.E.P.permissive_4	P.E.P.Permissive_5	P.E.P.Autoritaire_8	P.E.P.Démocra_8
P.E.P.Permissive_1	1,000														
P.E.P.Autoritaire_1	-,035	1,000													
P.E.P.Autoritaire_2	-,103	,488	1,000												
P.E.P.Démocra_2	,039	,050	-,061	1,000											
P.E.P.Permissive_2	,271	-,056	-,166	,156	1,000										
P.E.P.Démocra_3	-,188	,081	,210	,355	,049	1,000									
P.E.P.Autoritaire_3	-,063	,549	,465	,073	-,112	,188	1,000								
P.E.P.democra_4	-,048	,169	,030	,322	,106	,212	,266	1,000							
P.E.P.Permissive_3	,347	,201	,266	,198	,403	,201	,101	,198	1,000						
P.E.P.Démocra_5	-,080	,235	,124	,034	,137	,277	,316	,542	,185	1,000					
P.E.P.Autoritaire_5	-,144	,311	,507	-,061	-,100	,092	,457	,142	,283	,320	1,000				
P.E.P.permissive_4	,272	,179	,046	-,023	,465	,103	,113	,282	,382	,352	-,014	1,000			
P.E.P.Permissive_5	,310	-,111	-,179	,002	,603	-,031	-,071	,144	,320	,207	-,076	,435	1,000		
P.E.P.Autoritaire_8	-,137	,339	,456	-,047	,003	,111	,379	,273	,167	,365	,415	,108	,214	1,000	
P.E.P.Démocra_8	-,189	,291	,091	,146	-,223	,251	,204	,314	,096	,382	,305	,024	-,123	,271	1,000

Selon ce tableau de Matrice de corrélation, nous pouvons observer que tous les items sont en général corrélés positivement. Nous remarquons aussi que les items appartenant aux mêmes sous-échelles (autoritaire, démocratique et permissive) sont souvent fortement corrélés. Par exemple, les corrélations entre l'item autoritaire 2 et 5 sont à ,50 et les corrélations entre l'item 3 autoritaire et 1 sont à ,54. Les corrélations entre l'item permissif 2 et 5 sont à ,60. Les corrélations entre l'item démocratique 4 et 5 sont à ,54.

Bien que nous ayons observé de bonnes corrélations entre les items qui appartiennent aux mêmes sous-échelles, nous n'avons pas trouvé de fortes corrélations entre items de sous-échelles différentes.

Nous trouvons donc qu'il est important de chercher à mettre à jour la structure latente des relations entre les variables pour voir si nos 5 items pour chaque sous-échelle appartiennent aux trois facteurs, autoritaire, permissif et démocratique.

### **La qualité de l'instrument (L'indice de KMO)**

La corrélation inter-item est de bonne qualité (indice de kmo= 0,68) et le test de sphéricité de Bartlett indique en complément que les corrélations différent de 0 ( $\chi^2 = 259,59 ; p < ,000$ ).

### **Les composantes principales**

Nous avons créé un tableau de variance expliquée sur SPSS. La solution initiale a dégagé quatre facteurs dont les valeurs propres initiales sont supérieures à 1.

En appliquant les mêmes principes que dans les analyses précédentes, cette analyse exploration a dégagé quatre facteurs dont les valeurs propres initiales sont supérieures à 1. De plus nous avons retenu trois facteurs dont leurs valeurs de la variance expliquée est >10% (cf. annexe tableau 7.1). Le problème qui se pose est de savoir si on peut déterminer une structure à 3 facteurs qui correspondrait à la structure du questionnaire. Le problème ne se pose pas pour « autoritaires » ni pour « permissifs. C'est plus compliqué pour « démocratique ». Nous observons que ce

tableau de variance expliquée montre une cassure au niveau du quatrième facteur ; nous avons observé aussi que les trois grands pourcentages de la variance totale sont représentés par les facteurs 1, 2 et 3. Le quatrième facteur a un petit pourcentage. Pour cette raison, une solution de trois facteurs a été retenue.

De plus, le tableau de Matrice des composantes de ces quatre facteurs a montré que les items qui sont fortement corrélés sur le facteur 4 appartiennent à la même sous-échelle que les items sur le facteur 3 (démocratiques).

Donc, nous allons conserver le modèle à 3 facteurs, car on trouve 4 facteurs dont la valeur propre est supérieure à 1 mais seulement 3 dont la contribution propre à la variance est supérieure à 10. Le tableau 7.4 présente l'analyse des composantes sur trois facteurs.

### Analyse confirmatoire :

**Tableau 7.4 : Matrice des composantes principaux après la rotation « VARIMAX » sur trois facteurs**

	Matrice des composantes après rotation		
	Composante		
	1	2	3
P.E.P.Autoritaire_2	,804	-,069	-,083
P.E.P.Autoritaire_5	,737	-,048	,081
P.E.P.Autoritaire_3	,717	-,031	,188
P.E.P.Autoritaire_1	,702	,021	,100
P.E.P.Autoritaire_8	,660	,122	,168
P.E.P.Permissive_2	-,168	,796	,078
P.E.P.Permissive_5	-,085	,787	,036
P.E.P.permissive_4	,141	,713	,168
P.E.P.Permissive_3	,301	,624	,146
P.E.P.Permissive_1	-,100	,589	-,264
P.E.P.democra_4	,161	,201	,716
P.E.P.Démocra_3	,097	-,032	,636
P.E.P.Démocra_2	-,187	,052	,618
P.E.P.Démocra_5	,364	,243	,589
P.E.P.Démocra_8	,307	-,212	,578

Nous observons que les items sont plutôt bien classés sur les trois facteurs principaux.

Facteur 1 = items autoritaires 2, 5, 3, 1, 8

Facteur 2 = items permissifs 2, 5, 4, 3, 1

Facteur 3= items démocratiques, 4, 3, 2, 5, 8

Les items de nos questionnaires sont donc d'une qualité satisfaisante et ils testent bien ce que nous avons prévu. Nous pouvons alors continuer nos analyses comparatives.

## **En Syrie :**

### **Matrice de corrélations et KMO+Bartlett**

Nous avons regroupé les items les plus forts pour chaque sous-échelle autoritaire et démocratique afin de pouvoir comparer nos résultats en France et en Syrie.

Nous avons donc obtenu les items suivants pour chaque sous-échelle. Nous allons refaire nos analyses sur ces items afin de pouvoir les comparer avec celles de France. Ces items sont :

- Les items 3, 5, 2, 4, 1 de permissives
- les items 4, 6, 8, 2, et 7 de démocratiques
- les items 4, 7, 5, 8 et 1 de autoritaire.

Nous voulions par cela choisir les items les plus forts pour les sous-échelles en réduisant les items de chaque sous-échelle à 5 items par sous-échelle. La raison pour laquelle nous réduisons ces items est que nous voulions forcer nos données syriennes afin de faire les comparaisons culturelles entre la France et la Syrie.

## **Analyse factorielles en composantes principales**

### **Les corrélations inter et intra-items pour les trois sous échelles**

**Tableau 7.5 : Analyse factorielles en composantes principales (Syrie) sur 5 items par sous-échelles**

**Matrice de corrélation**

	P.E.P.P ermis _1	P.E.P.Pe rmissive _2	P.E.P.P ermis _3	P.E.P.Pe rmissive _4	P.E.P.Pe rmissive _5	P.E.P.A utoritaire _1	P.E.P.A utoritaire _4	P.E.P.Au toritaire _5	P.E.P.A utoritaire _7	P.E.P.A utoritaire _8	P.E.P.D émocra _2	P.E.P.dé mocra_4	P.E.P.dé mocra_6	P.E.P.D émocra _7	P.E.P.D émocra_8
P.E.P.Permisive_1	1,000														
P.E.P.Permisive_2	,342	1,000													
P.E.P.Permisive_3	,495	,748	1,000												
P.E.P.Permisive_4	,373	,513	,638	1,000											
P.E.P.Permisive_5	,467	,669	,675	,582	1,000										
P.E.P.Autoritaire_1	-,077	,224	,086	,220	,107	1,000									
P.E.P.Autoritaire_4	,038	,147	,187	,177	-,071	,298	1,000								
P.E.P.Autoritaire_5	,019	-,037	,162	,181	,093	,263	,198	1,000							
P.E.P.Autoritaire_7	-,067	,053	-,064	-,151	-,189	,205	,375	,279	1,000						
P.E.P.Autoritaire_8	-,038	-,214	-,064	,023	-,172	,039	,301	,238	,213	1,000					
P.E.P.Démocra_2	,090	-,023	-,012	,109	,053	,217	,184	-,106	-,027	,059	1,000				
P.E.P.démocra_4	-,077	,014	-,034	-,069	-,096	,046	-,163	-,239	-,257	-,212	,229	1,000			
P.E.P.démocra_6	-,002	,094	,136	,207	,123	-,134	-,053	-,082	-,179	-,062	,309	,298	1,000		
P.E.P.Démocra_7	-,185	-,028	-,101	-,022	-,087	-,010	-,062	-,135	,009	-,048	,259	,096	,168	1,000	
P.E.P.Démocra_8	,026	,157	,110	,181	-,006	-,013	,120	,105	,046	,126	,131	,153	,299	,136	1,000

Selon le tableau 7.5 de Matrice de corrélation, nous pouvons observer que tous les items appartenant aux trois sous-échelles sont en général corrélés positivement. On peut remarquer aussi que les items appartenant aux mêmes sous-échelles (autoritaires, démocratiques et permissives) sont souvent fortement corrélés. Par exemple, la corrélation entre les items autoritaires 7 et 4 sont à ,37 et la corrélation entre les items 8 autoritaire et 4 est à ,30. La corrélation entre les items permissifs 2 et 5 est à ,66. La corrélation entre les items démocratiques 2 et 6 sont à ,30. Bien que nous ayons observé des corrélations satisfaisantes entre les items qui appartiennent aux même sous-échelles, nous trouvons qu'il est important de chercher à mettre à jour la structure latente des relations entre les variables pour voir si ces 5 items par sous-échelles mesurent bien ce que nous avons construit en sélectionnant les items de chaque sous-échelle autoritaire, permissive et démocratique.

### **La qualité de l'instrument (L'indice de KMO)**

La corrélation inter-items est de bonne qualité (indice de kmo= 0,63) et le test de sphéricité de Bartlett indique en complément qu'elles sont différents de 0 ( $\chi^2 = 242,25 ; p < ,000$ ).

### **L'analyse des composantes principales :**

#### **Analyse exploratoire :**

Nous avons créé un tableau de variance expliquée sur SPSS. La solution initiale a dégagé sept facteurs dont les valeurs propres initiales sont supérieures à 1.

En appliquant les mêmes principes que dans les analyses précédentes, cette analyse exploration a dégagé quatre facteurs dont les valeurs propres initiales sont supérieures à 1. Comme pour les données françaises, nous avons retenu aussi trois facteurs dont leurs valeurs de la variance expliquée est >10% (cf. annexe tableau 7.2).

Le problème ne se pose pas pour « autoritaires » ni pour « permissifs » puisque la majorité des items sont logés dans un facteur particulier. C'est plus compliqué pour « démocratique ». Bien que nous observions que ce tableau de variance expliquée montre une cassure au niveau du quatrième facteur, nous observons aussi que les deux grands pourcentages de la variance totale sont représentés par les facteurs ,1 et 2, et les autres facteurs ont de petits pourcentages. Pour cette raison, une solution de trois facteurs a été retenue. Comme pour la France, le tableau de Matrice des composantes de ces quatre facteurs a montré que les items qui sont fortement corrélés sur le facteur 4 appartiennent à la même sous-échelle que les items sur le facteur 3 (démocratiques). Nous allons donc faire l'analyse sur trois facteurs. Le tableau 7.6 présente l'analyse les composantes principales sur trois facteurs.

#### Analyse confirmatoire :

**Tableau 7.6 : Matrice des composants principaux après la rotation (VARIMAX) sur trois facteurs**

	Composante		
	1	2	3
P.E.P.Permissive_3	,890	,083	,012
P.E.P.Permissive_5	,860	-,114	-,041
P.E.P.Permissive_2	,821	,041	,067
P.E.P.Permissive_4	,771	,159	,172
P.E.P.Permissive_1	,629	-,055	-,119
P.E.P.Autoritaire_4	,104	,729	,119
P.E.P.Autoritaire_7	-,149	,670	-,132
P.E.P.Autoritaire_5	,127	,587	-,184
P.E.P.Autoritaire_8	-,175	,574	,001
P.E.P.Autoritaire_1	,159	,508	,144
P.E.P.Démocra_2	,022	,142	,689
P.E.P.démocra_6	,154	-,183	,676
P.E.P.démocra_4	-,066	-,365	,561
P.E.P.Démocra_8	,111	,206	,525
P.E.P.Démocra_7	-,162	-,041	,513

En vu que l'item 2 d'autoritaire nous pose un problème car il est saturé sur une sous-échelle qui n'est pas la sienne, Nous n'avons pas gardé alors les mêmes

items supprimés pour les données françaises. Nous observons que les items sont plutôt bien classés sur les trois facteurs principaux y compris l'item autoritaire 1.

Facteur 1 = items autoritaires 4, 7, 5, 8, 1

Facteur 2 = items permissifs 3, 5, 2, 4, 1

Facteur 3 = items démocratiques, 2, 6, 4, 8, 7

Les items de nos questionnaires sont donc d'une qualité satisfaisante et ils testent bien ce que nous attendons. Nous pouvons alors continuer nos analyses comparatives en conservant ces items dans toutes les analyses ultérieures.

### **Pour conclure :**

Après avoir comparé les scores bruts en France et en Syrie ainsi que les corrélations et la structure factorielle des réponses dont nous avons trouvé des différences dans les scores moyens en France et en Syrie. Nous avons trouvé les trois types de pratiques sont présentes, et il y a des différences dans les scores moyens pour chaque sous échelle.

Dans ce chapitre nous posons l'hypothèse suivante : on s'attend à retrouver les pratiques permissives, démocratiques et autoritaires en Syrie et en France mais dans des proportions différentes. Nos résultats dans ce chapitre confirment cette hypothèse comme nous l'avons vu plus haut. Nous avons bien retrouvé les trois types de pratiques éducatives en France comme en Syrie. Ensuite, nous avons consacré à l'étude de la façon dont les réponses des familles se répartissent entre les trois catégories qui structurent les items (permissifs, démocratiques et autoritaires).

La sélection des 15 items aboutit à des sous-échelles dont les items sont bien logés dans chacun des 3 facteurs. Nous avons trouvé que les réponses des parents se répartissent sur que trois catégories, nous avons alors vu que des items sont dispersés sur plusieurs catégories. Pour éviter cela nous avons fait des analyses à trois facteurs où nous avons pu voir que les items sont classés sur trois catégories

(permissives, démocratiques et autoritaires). Ces résultats ont bien confirmé notre hypothèse que les items sont bien classés sur trois facteurs qui représentent les trois catégories de pratiques.

Maintenant que nous avons pu dégager les bases de la comparaison entre les données françaises et syriennes (sélection des items les plus performants dans chaque échantillon) nous allons pouvoir catégoriser à partir de cette base les pratiques éducatives des familles. Nous le ferons d'abord à partir du critère utilisé par Leman (cf. 7.2) puis nous affinerons l'analyse pour les familles difficiles à classer avec ce premier critère (cf. 7.4)

## **7.2. La catégorisation des pratiques des familles suivant le critère de Leman**

Pour catégoriser les pratiques éducatives parentales en : autoritaires, démocratiques ou permissives, nous avons utilisé d'abord le score de Leman (2005) qui a suivi lui-même les critères de Buri (1991) et Smentana (1995). Pour classer les pratiques éducatives des parents selon les réponses données par les parents il faut que le score z correspondant à un type de pratiques soit au-dessus de la moyenne pour ce type des pratiques parentales et la moitié d'un écart-type au moins au-dessus des deux autres scores. Par exemple, pour un participant donné, si les scores « z » se répartissent ainsi :

Autoritaires: +1,6

permissives: 0,2

Démocratiques: -1,9

Alors, on peut dire que ce sujet entre dans la catégorie Autoritaire puisque :

- 1) son score z est positif (1,6 est bien supérieur à zéro)
- 2) son score z est bien supérieur à 0,5.

Si on n'a pas cette configuration, alors on doit dire que pour ce participant : il semble qu'il n'y ait pas de signification conceptuelle dans les réponses du participant qui permettent d'entériner fortement un style spécifique.

Autrement dit, si on ne peut pas catégoriser les réponses des participants aux différents types des pratiques éducatives des parents (autoritaires, permissives, ou démocratiques), on le classe donc dans la catégorie non-classées.

### 7.2.1. Application aux réponses des familles françaises

Nous catégoriserons dans un premier temps les différents types de pratiques éducatives parentales en France et ensuite celles de Syrie. La première hypothèse est que les familles dans les deux pays vont se répartir entre les trois types de pratiques, avec certainement des différences dans les pourcentages. On s'attend en particulier à ce qu'il y ait plus de pratiques autoritaires en Syrie et plus de pratiques démocratiques en France. Le tableau 7.7 présente les pratiques éducatives des parents en France selon le score z.

**Tableau 7.7 : Le style des pratiques éducatives des parents français selon leurs réponses en utilisant le critère de Leman.**

Le Type de pratiques éducatives	Effectifs	Pourcentage
Autoritaire	14	24,6
Démocratique	11	19,3
Permissifs	13	22,8
Non classées	19	33,3
<b>Total</b>	<b>57</b>	<b>100,0</b>

Selon ce tableau, nous observons que sur 57 familles interrogées, 24,6% des réponses des parents représentent des pratiques éducatives autoritaires. 19,3% de leurs réponses représentent des pratiques éducatives démocratiques et 22,8% de réponses de parents représentent des pratiques éducatives permissives.

Selon le critère utilisé ici, 33,3% des réponses de parents n'ont pas pu être classées. Donc nous allons voir plus loin si nous pouvons classer ces réponses selon un autre critère. Auparavant nous allons décrire la catégorisation des familles syriennes sur la base du critère de Leman.

### 7.2.2. Application aux réponses des familles syriennes

Nous posons la même hypothèse que celle pour le questionnaire appliqué en France : est-ce que le questionnaire utilisé permet bien de décrire de façon appropriée les pratiques éducatives parentales en termes de autoritaires, permissifs et démocratiques.

Nous avons suivi le même type d'analyse utilisée pour les réponses des parents français pour celles des parents syriens afin de les catégoriser sur les différentes catégories de pratiques éducatives parentales. Le tableau 7.8 présente les pratiques éducatives des parents en Syrie selon le critère de Leman.

**Tableau 7.8 : Le style des pratiques éducatives des parents syriens selon leurs réponses en utilisant le score z.**

<b>Le Type de pratiques éducatives</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>Autoritaire</b>	12	21,4
<b>Démocratique</b>	17	30,4
<b>Permissifs</b>	14	25,0
<b>Non classées</b>	13	23,2
<b>Total</b>	56	100,0

Selon ce tableau, nous observons que sur 56 familles interrogées, 21,4% des réponses des parents représentent des pratiques éducatives autoritaires. 30,4% de leurs réponses représentent des pratiques éducatives démocratiques et 25,0% de réponses de parents représentent des pratiques éducatives permissives.

Selon le critère utilisé, 23,2% des réponses de parents n'ont pas pu être classées. Comme dit précédemment, nous allons voir plus loin si nous pouvons classer ces réponses selon un autre critère moins autoritaires.

### **7.2.3. Comparaison des réponses des parents en France et en Syrie**

Nous avons alors pu classer les réponses des parents dans les trois différentes catégories des pratiques éducatives. Nos résultats ont confirmé la présence des trois types de pratiques en France et en Syrie.

La comparaison entre les familles classées a montré qu'il y a plus de pratiques démocratiques en Syrie et moins en France.

Nous avons présenté ces différents types des pratiques, nous avons observé aussi qu'il a des réponses que nous n'avons pas pu les classer sur l'une des catégories en suivant le critère de score z. Nous avons 33,3% des réponses de parents non classées en France et 23,2% des réponses non classées en Syrie. Par contre, nous avons vu dans le chapitre précédent qu'en Syrie comme en France ce sont les items autoritaires et démocratiques qui sont le plus souvent choisis. Nous avons vu dans la présente analyse les pourcentages des réponses des parents qui ont été classées à l'aide du critère de Lemman.

Nous pouvons nous interroger ici sur le critère que nous avons utilisé pour pouvoir classées les familles, selon lequel nous n'avons pas pu les classées toutes. Par contre, cette première analyse permet d'affirmer :

- 1) qu'on trouve bien en Syrie et en France un pourcentage important de famille réparties entre les trois types de pratiques éducatives.
- 2) qu'il y a des différences de classement concernant les réponses des parents en France et en Syrie et que ces différences sont limitées.

Nous avons trouvé que les familles syriennes sont classées en démocratiques plus qu'en permissives et autoritaires tandis que les familles françaises sont plutôt classées en autoritaires et permissives plus qu'en démocratiques, ce qui ne confirme

pas notre hypothèse de trouver plus des pratiques démocratiques en France qu'en Syrie.

Il est cependant ennuyeux d'avoir un tiers des familles non classées. Il est nécessaire d'aller au-delà du critère de Lemman pour voir si avec un autre critère nous pouvons caractériser toutes les familles françaises et syriennes.

### **7.3. La catégorisation des pratiques des familles : utilisation comme critère de la valeur du score z seul**

Notre hypothèse alors a été confirmée pour partie, par les résultats obtenus des parents français et syriens dont nous avons pu classer les réponses sur les trois principaux types des pratiques éducatives, démocratiques, permissives et autoritaires. Les parents appliquent donc différents types des pratiques éducatives dans l'éducation de leurs enfants.

Nous allons essayer dans ce qui suit de catégoriser les familles « non classées » en considérant le score z seul, sans faire intervenir le critère lié à l'écart-type. (donc sans tenir compte de l'écart entre ce score et les autres scores).

#### **7.3.1. Application aux familles françaises**

Nous allons présenter dans le tableau suivant : les partitions des réponses non classées à partir de critère de Lemman et leurs classements finaux si nous prenons en compte leurs classements selon le score z seul.

En appliquant ce critère, nous obtenons le tableau 7.9 qui présente les différentes catégories des pratiques éducatives des parents en France selon le critère de Lemman et le critère de score z seul.

**Tableau 7.9 : Les différentes catégories des pratiques éducatives des familles françaises**

Le Type de pratiques éducatives	Avec le critère de Lemman	Avec z seul	Total (%)
Autoritaire	14	7	21 (36,84)
Démocratique	11	9	20 (35,08)
Permissifs	13	13	16 (28,07)
<b>Total</b>	38	19	57

Nous observons que nous avons pu classer toutes les familles. 36,84% des familles sont classées en pratiques éducatives autoritaires. 35,08% des familles sont classées en pratiques éducatives démocratiques et 28,07 des familles sont classées en pratiques éducatives permissifs.

### 7.3.2. Application aux familles syriennes

Nous avons suivi ces mêmes analyses pour les réponses des parents syriens. Nous allons présenter dans le tableau suivant : les partions des réponses non classées à partir de critère de Lemman et leurs classements finales si nous prenons en compte leurs classements selon le critère de score z seul.

Dans le tableau 7.10 nous observons que sur le critère du score z seul, nous avons pu classer toutes les réponses non classées sur le critère de Lemman.

Nous avons pu classer alors 39,28% des réponses des parents en pratiques autoritaires et 33,92% en démocratiques et 26,78% en permissives.

**Tableau 7.10 : Les réponses non classées selon le score z si nous prenons en compte aussi le score z seul.**

<b>Le Type de pratiques éducatives</b>	<b>Avec le critère de Lemman</b>	<b>Avec z seul</b>	<b>Total (%)</b>
<b>Autoritaire</b>	12	10	22 (39,28)
<b>Démocratique</b>	17	2	19 (33,92)
<b>Permissifs</b>	14	1	15 (26,78)
<b>Total</b>	38	19	56

#### **7.4. Comparaison de la répartition entre catégories de pratiques familiales entre familles françaises et syriennes**

Après avoir présenté les différents types des pratiques éducatives des parents en France et en Syrie nous allons voir si, nous pouvons identifier les mêmes catégories des pratiques dans les deux pays ? Les fréquences des réponses dans les différentes catégories sont-elles les mêmes ou sont elles vraiment différentes ? Le tableau 7.11 présente les différentes pratiques des parents en France et en Syrie.

**Tableau 7.11 : Les pratiques éducatives des parents en France et Syrie**

<b>Le Type de pratiques éducatives</b>	<b>France</b>	<b>Syrie</b>
<b>Autoritaire</b>	21(36,84)	22(39,28)
<b>Démocratique</b>	20(35,08)	19(33,92)
<b>Permissifs</b>	16(28,07)	15(26,78)
<b>Total</b>	57 (100,0)	56 (100,0)

Pour conclure, nous avons pu catégoriser toutes les réponses des parents en France et en Syrie. En classant ainsi les familles on ne retrouve plus les différences notées avec le score de Leman : dans les deux pays, il y a bien les trois pratiques mais ce sont les familles la fréquence la plus grande est pour « autoritaire » et la plus faible pour « permissive ». La répartition est similaire, ce qui n'était pas le cas avec le critère de Leman

Nous avons trouvé les trois catégories basiques des pratiques éducatives parentales dans les deux pays dite, pratiques démocratiques, permissive et autoritaire. Les pratiques les plus marquées dans les deux pays sont les pratiques autoritaires avec 39,28% en Syrie et 36,84% en France.

Les pratiques éducatives permissives Sont en Syrie et en France, 28,07 % et 26,78 % respectivement.

Les pratiques éducatives démocratiques en Syrie et en France 33,92% ; 35,08% respectivement

Nous avons posé l'hypothèse que l'on retrouve bien les différents types de pratiques éducatives parentales en France et en Syrie et que ces différentes pratiques n'ont pas les mêmes fréquences. Nos résultats confirment alors cette hypothèse que l'on retrouve les différents types des pratiques, et que les fréquences de ces pratiques ne sont pas similaires dans les deux pays. Une deuxième hypothèse est que l'on retrouve plus des pratiques démocratiques en France que l'on retrouve en Syrie et qu'en Syrie nous retrouvons plus des pratiques autoritaires. Nos résultats ont confirmé cette hypothèse où nous avons retrouvé plus des pratiques démocratiques en France qu'en Syrie, plus des pratiques autoritaires en Syrie qu'en France.

La comparaison entre les familles classées a montré qu'il y a plus de pratiques démocratiques en Syrie et moins en France selon le critère de Leman. Par contre le critère de score z le plus élevé a montré qu'il y a plus de pratiques démocratiques en France et moins en Syrie et qu'il y a plus de pratiques autoritaire en Syrie qu'en France.

Malgré notre petite échantillon, nos résultats vont donc d'une part avec ce qu'a avancé Baumrind (2001) que l'on retrouve plus des pratiques démocratiques dans la culture occidentale, la France dans la présente étude et d'autre part avec ce qu'a avancé Dwairy (2006) que l'on retrouve plus des pratiques éducatives autoritaires dans les pays arabes, la Syrie dans la présente étude. Nous pouvons interroger par contre sur les nombres des réponses non classées d'un part et d'autre part aussi sur les faibles différences que nous avons trouvé entre la France et la Syrie, cela nous laisse penser qu'il y a plus des ressemblance entre les pratiques éducatives des parents en France et en Syrie qui ne le montrent pas ces résultats. Nous pensons que nos résultats confirment aussi que des pratiques éducatives démocratiques sont bien présentes dans des pays arabes : les résultats que nous obtenons en Syrie se rapprochent de ce qu'a montré Dwairy concernant par exemple le Liban ou la Jordanie. Les pratiques éducatives pour nous en Syrie sont plus proche des pratiques de ces derniers que d'autre pays comme l'Arabie saoudite.

Dans le chapitre suivant nous allons analyser les liens entre les pratiques éducatives et le développement social de l'enfant et sa réussite scolaire en conservant la distinction : d'abord en recherchant ces liens pour les familles classées avec le critère de Leman puis avec l'ensemble des familles classées.

# Chapitre 8 :

## Les pratiques éducatives parentales en France et en Syrie décrites par les enfants

## Chapitre 8 : Les pratiques éducatives parentales en France et en Syrie décrites par les enfants

Dans ce chapitre nous allons présenter les résultats relatifs aux réponses apportées par les enfants au questionnaire concernant les pratiques éducatives. Notre hypothèse ici, est en effet que l'on s'attend à retrouver les pratiques permissives, démocratiques et autoritaires auprès des enfants en Syrie comme en France mais dans des proportions différentes. On s'attend aussi à retrouver plus de pratiques éducatives démocratiques en France que l'on retrouve en Syrie tandis qu'on s'attend qu'on retrouve plus des pratiques autoritaire en Syrie.

Lorsqu'on analyse les réponses des parents à un questionnaire relatif aux pratiques éducatives, la description fournie par les enfants est-elle analogue à celle fournie par les parents ? Un type de pratiques engendrera-t-il plus de divergences de perceptions de la part des enfants (par exemple : si « autoritaire » *Mon père/ma mère attendent de moi que je fasse ce qu'il/elle dit sans poser aucune question ?* alors c'est clair, mais avec « démocratiques » *Mon père/ma mère pensent que c'est important de discuter les raisons des règles de vie de la famille?* on peut avoir des jugements moins nets chez les enfants. On prévoit qu'un type de pratiques éducatives permissives engendrera des divergences de jugements des pratiques dans les familles.

Nous avons suivi ici les mêmes types des analyses pour les données obtenues par les réponses des enfants français et syriens comme ceux des données obtenues par les réponses de leurs parents en France et en Syrie.

## **8.1. Étude de la distribution des scores aux différents items pour les enfants en France et en Syrie.**

### **Taux de réponses en France :**

Nous avons adressé des questionnaires à 82 enfants âgés entre 8 et 12 ans. Bien que nous soyons passés par l'école des enfants pour passer les questionnaires nous avons eu des réponses complètes de 81 enfants. Nous avons réussi alors à obtenir des réponses de 81 enfants sur les 82 sollicités, soit un taux de réponse de 98,78%

### **Taux de réponses en Syrie :**

Nous avons adressé des questionnaires à 93 enfants syriens âgés entre 8 et 12 ans. Nous avons réussi alors à obtenir des réponses de ces 93 enfants sollicités, soit un taux de réponse de 100%.

### **Réponses manquantes en France :**

Sur ces 81 enfants sollicités, nous n'avons pas trouvé des réponses manquantes. Les réponses des enfants au questionnaire ont été complètes.

### **Réponses manquantes en Syrie :**

Sur ces 93 enfants sollicités, il y a quelques enfants qui n'ont pas répondu à toutes les questions. Le taux de réponses absentes est toutefois très limité puisque, sur les 5859 réponses possibles (21 questions x 93 questionnaires) seules 39 réponses ont été manquantes (0,006%). Elles ont été remplacées par la valeur du mode de la distribution pour la variable concernée.

### **Normalité des distributions et les moyennes des échantillons :**

#### **En France :**

Les distributions de chaque échantillon ont été testées avec le test de Kolmogorov-Smirnov et peuvent être considérées comme normales (annexe, tableau -3-). Les moyennes des échantillons sont testées à l'aide du « t » de Student

## En Syrie :

Comme pour les données françaises pour que la distribution soit normale, il faut que  $p > ,05$  (*annexe, tableau -5-*). Pour les trois catégories, Autoritaires, Démocratiques, Permissives, la valeur de P est supérieure à .05, nous pouvons donc considérer que ces trois variables sont distribuées normalement.

## 8.2. L'analyse des corrélations et de la structure factorielle des réponses en France et en Syrie.

### 8.2.1. L'analyse de la consistance interne ( $\alpha$ de Cronbach) en France et en Syrie.

Tableau 8.1 : L'  $\alpha$  de Cronbach Les données françaises et syriennes

Sous échelle	Syrie	France
	Valeur de $\alpha$	
Permissives	,76	,75
Autoritaire	,52	,62
Démocratique	,52	,66

La valeur d'  $\alpha$  varie de 0 à 1. Plus elle est élevée meilleure est la fidélité. La cohérence interne est suffisante si la valeur de  $\alpha$  est supérieure à 0,50 (Cronbach, 1951). C'est le cas pour « Permissive » « Autoritaires » et « Démocratiques ». Nous observons que l'  $\alpha$  en France et en Syrie est moins que l'  $\alpha$  sur les données des parents et cela sur toutes les sous-échelles des pratiques (cf. 6.2). L'analyse de la structure factorielle va nous permettre de préciser s'il y a un effet psychotique, par exemple les réponses des enfants seraient moins fortement structurées que celles des parents.

## **8.2.2. Corrélation entre items et structure factorielle en France et en Syrie.**

**En France :**

**L'analyse des corrélations :**

Nous voulions voir si les items pour chaque sous-échelle se corrèlent entre eux et s'ils corrèlent aussi avec les items des autres sous-échelles

**Tableau 8.2 : Matrice de corrélation des items pour les trois sous-échelles des pratiques éducatives**

	P.E.E. permisif_1	P.E.E. permisif_2	P.E.E. permisif_3	P.E.E. permisif_4	P.E.E. permisif_5	P.E.E. Autoritaire_1	P.E.E. Autoritaire_2	P.E.E. Autoritaire_3	P.E.E. Autoritaire_4	P.E.E. Autoritaire_5	P.E.E. Autoritaire_7	P.E.E. Autoritaire_6	P.E.E. Autoritaire_8	P.E.E. Démocratie_1	P.E.E. Démocratie_2	P.E.E. Démocratie_3	P.E.E. Démocratie_4	P.E.E. Démocratie_5	P.E.E. Démocratie_6	P.E.E. Démocratie_8	P.E.E. Démocratie_7
P.E.E. permisif_1	1,000																				
P.E.E. permisif_2	,408	1,000																			
P.E.E. permisif_3	,513	,447	1,000																		
P.E.E. permisif_4	,239	,473	,350	1,000																	
P.E.E. permisif_5	,151	,344	,414	,467	1,000																
P.E.E. Autoritaire_1	,151	,223	,021	,057	,087	1,000															
P.E.E. Autoritaire_2	,044	,009	,053	,224	,196	,224	1,000														
P.E.E. Autoritaire_3	,207	-,027	,159	-,011	-,020	-,029	,168	1,000													
P.E.E. Autoritaire_4	-,052	,054	-,024	,096	,082	,294	,281	,342	1,000												
P.E.E. Autoritaire_5	-,252	-,023	-,186	,081	-,090	,401	,262	,038	,261	1,000											
P.E.E. Autoritaire_7	,181	,194	,220	,257	,097	,010	,260	,169	,052	,276	1,000										
P.E.E. Autoritaire_6	,010	,223	-,066	,175	,168	,228	,119	-,165	-,110	-,062	,096	1,000									
P.E.E. Autoritaire_8	,024	,012	-,215	-,011	-,048	,214	,170	,303	,345	,089	,162	,196	1,000								
P.E.E. Démocratie_1	,098	,090	-,038	,207	,003	,140	,104	,034	,084	-,021	,077	,129	,066	1,000							
P.E.E. Démocratie_2	,195	,057	,126	,168	,238	,131	-,017	-,221	-,162	-,053	,193	,257	,122	,153	1,000						
P.E.E. Démocratie_3	,097	,086	-,051	,194	-,025	,209	,239	,038	,066	,101	,164	,123	,154	,201	,184	1,000					
P.E.E. Démocratie_4	,276	,073	,148	,172	,129	,116	,166	,053	-,080	,009	,143	-,021	-,055	,199	,147	,296	1,000				
P.E.E. Démocratie_5	-,073	-,021	-,184	,108	,159	,004	,192	-,061	,031	,089	,075	,296	,158	-,031	,369	,345	,301	1,000			
P.E.E. Démocratie_6	,065	,158	,078	,343	,268	,098	,288	,106	,107	,159	,319	,183	,136	,045	,220	,450	,440	,499	1,000		
P.E.E. Démocratie_8	-,010	,105	,009	,229	,128	,033	-,043	-,008	-,081	,086	,114	,250	,033	,135	,099	,053	,236	,098	,033	1,000	
P.E.E. Démocratie_7	-,121	-,061	-,033	,369	,281	,045	,178	,085	,156	-,020	,068	,154	,267	,127	,017	,159	,163	,286	,201	,130	1,000

Selon cette matrice de corrélation, nous pouvons observer que tous les items sont en général corrélés positivement. Nous pouvons aussi remarquer que les items appartenant aux mêmes sous-échelles (autoritaire, démocratique et souple) sont souvent fortement corrélés. Par exemple, les corrélations entre l'item autoritaire 1 et 5 sont à ,40 et les corrélations entre l'item 3 autoritaire et 4 sont à ,34. Les corrélations entre l'item souple 1 et 3 sont à ,51. Les corrélations entre l'item démocratique 3 et 6 sont à ,45.

Bien que nous ayons observé des bonnes corrélations entre les items qui appartiennent aux même sous-échelles, nous trouvons qu'il est important de chercher à mettre à jour la structure latente des relations entre les variables pour voir dans quelle mesure elle correspond à celle que nous avons construite en sectionnant les items de chaque sous-échelle autoritaire , permissive et démocratique.

L'indice de KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) complète l'examen de la nature de la corrélation en évaluant globalement la qualité de corrélation inter-items. La corrélation inter-items est de bonne qualité (indice de kmo= 0,57). Le test de sphéricité de Bartlett indique en complément qu'elles diffèrent de 0 ( $X^2 = 470,51$ ;  $p < ,000$ ).

## **L'analyse en composantes principales :**

**Analyse exploratoire :**

**Tableau 8.3: Les facteurs et leurs valeurs propres initiales**

Composante	Valeurs propres initiales			Extraction Sommes des carrés des facteurs retenus			Somme des carrés des facteurs retenus pour la rotation		
	Total	% de la variance	% cumulés	Total	% de la variance	% cumulés	Total	% de la variance	% cumulés
1	3,753	17,872	17,872	3,753	17,872	17,872	2,349	11,187	11,187
2	2,415	11,502	29,373	2,415	11,502	29,373	2,322	11,058	22,245
3	1,985	9,451	38,825	1,985	9,451	38,825	1,984	9,450	31,695
4	1,459	6,948	45,773	1,459	6,948	45,773	1,755	8,359	40,054
5	1,389	6,614	52,386	1,389	6,614	52,386	1,748	8,325	48,379
6	1,278	6,087	58,474	1,278	6,087	58,474	1,746	8,313	56,693
7	1,181	5,625	64,099	1,181	5,625	64,099	1,315	6,263	62,956
8	1,072	5,103	69,203	1,072	5,103	69,203	1,312	6,247	69,203
9	,904	4,305	73,507						
10	,835	3,977	77,484						
11	,764	3,640	81,124						
12	,654	3,116	84,240						
13	,567	2,700	86,940						
14	,507	2,417	89,356						
15	,463	2,206	91,563						
16	,429	2,043	93,605						
17	,377	1,793	95,398						
18	,322	1,531	96,929						
19	,244	1,163	98,092						
20	,232	1,104	99,197						
21	,169	,803	100,000						

Huit facteurs expliquent ont été trouvé respectivement 17,87 ; 11,50 ; 9,45 ; 6,95 ; 6,61 ; 6,08 ; 5,62 et 4,10 % de la variance totale. Cependant, si on regarde le % de variance expliquée, seuls les 2 premiers facteurs se dégagent avec plus de 10% de variance expliquée. Ils correspondent bien aux items « permissifs » (facteur 1) et « démocratiques » (facteur 2). C'est plus compliqué pour les items de l'échelle « autoritaires » qui sont dispersés sur des facteurs différents (cf tableau 39).

### Analyse confirmatoire :

Nous avons essayé de rechercher les facteurs qui représentent les trois types des pratiques éducatives en visant le plus petits nombres des composantes (varimax).

**Tableau 8.4 : Matrice des composantes après rotation pour les facteurs dont les valeurs sont supérieures à 1**

Items	Composante							
	1	2	3	4	5	6	7	8
P.E.E. permissif _1	,837	,151	-,098	,059	-,064	,137	,113	-,036
P.E.E. permissif _3	,783	-,021	,298	-,134	-,083	-,074	-,100	,113
P.E.E. permissif _2	,633	-,091	,303	,212	,248	-,084	,076	,117
P.E.E.Démocra_6	,049	,739	,260	,114	,081	,069	-,131	,217
P.E.E.Démocra_4	,183	,699	,054	-,139	-,081	-,125	,352	,068
P.E.E.Démocra_3	,022	,680	-,059	,122	,199	,084	,185	-,028
P.E.E.Démocra_5	-,264	,643	,194	,411	-,068	,048	-,163	,016
P.E.E. permissif _5	,301	,070	,755	,147	,027	-,078	-,137	-,022
P.E.E. permissif _4	,301	,148	,695	,061	,107	-,057	,209	,209
P.E.E.Démocra_7	-,279	,203	,650	,053	-,092	,314	,204	-,107
P.E.E.Autoritaire _6	-,037	-,012	,196	,757	,093	,032	,160	,055
P.E.E.Démocra_2	,202	,313	-,026	,658	-,065	-,101	-,030	,049
P.E.E.Autoritaire _1	,151	,073	-,044	,220	,810	,051	,162	-,102
P.E.E.Autoritaire _5	-,292	,087	-,039	-,127	,667	-,058	-,046	,520
P.E.E.Autoritaire _2	-,013	,361	,264	-,116	,402	,235	-,090	,144
P.E.E.Autoritaire _8	-,112	,031	-,038	,367	,136	,783	,043	,048
P.E.E.Autoritaire _3	,189	,062	-,028	-,359	-,095	,728	,029	,180
P.E.E.Autoritaire _4	-,051	-,010	,210	-,224	,506	,555	-,054	-,073
P.E.E.Démoca_1	,090	,147	,008	,036	,139	,084	,743	-,136
P.E.E.Démoca_8	-,104	-,062	,217	,193	-,134	-,099	,598	,454
P.E.E.Autoritaire _7	,226	,203	,029	,090	,034	,191	-,044	,777

Le problème qui se pose est de savoir si on peut déterminer une structure à 3 facteurs qui correspondrait à la structure du questionnaire. Nous avons alors repris l'analyse en limitant à 3 le nombre de facteurs. Cette seconde analyse a donné les résultats figurant dans le tableau 8

**Tableau 8.5 : Matrice des composants principaux après la rotation sur trois facteurs**

Items	Composante		
	1	2	3
P.E.E.Démocra_5	,735	-,189	,113
P.E.E.Démocra_6	,615	,168	,329
P.E.E.Démocra_2	,580	,148	-,182
P.E.E.Autoritaire _6	,551	,023	-,045
P.E.E.Démocra_3	,515	,006	,302
P.E.E.Démocra_4	,465	,239	,076
P.E.E.Démocra_7	,401	-,006	,282
P.E.E.Démoca_8	,354	,094	-,059
P.E.E.Démoca_1	,229	,119	,137
P.E.E. permissif _3	-,111	,842	-,086
P.E.E. permissif _1	-,022	,717	-,018
P.E.E. permissif _2	,107	,703	,032
P.E.E. permissif _4	,386	,589	,159
P.E.E. permissif _5	,313	,548	,011
P.E.E.Autoritaire _4	-,180	,022	,739
P.E.E.Autoritaire _2	,208	,111	,581
P.E.E.Autoritaire _8	,141	-,140	,557
P.E.E.Autoritaire _5	,055	-,197	,549
P.E.E.Autoritaire _3	-,294	,193	,547
P.E.E.Autoritaire _1	,141	,105	,450
P.E.E.Autoritaire _7	,212	,320	,338

Nous observons que les items sont plutôt bien classés sur les trois facteurs principaux.

Facteur 1 = items démocratiques 5, 6, 2, 3, 4, 7, 8, 1 et 6 de autoritaire

Facteur 2 = items permissifs 3, 1, 2, 4 et 5

Facteur 3= items autoritaire 4, 2, 8, 5, 3, 1, et 7

Donc, les items de nos questionnaires sont d'une qualité satisfaisante et ils testent bien ce que nous attendons qu'ils testent. Cependant le numéro 6 des items autoritaire «Mon père/ma mère me punissent si je ne fais pas ce qu'il/elle a dit? » se retrouve sous le facteur 1 (sous-échelle démocratiques). Nous allons supprimer cet item afin de continuer nos analyses comparatives.

D'autres items démocratiques et autoritaire saturent sur deux sous-échelle aux mêmes temps alors nous allons supprimer ces items et garder les items qui les plus corrélés sur chaque sous-échelle. A la fin de cette analyse, les items relatifs aux réponses en France ce sont :

---

<b>Sous-échelle permissives</b>	3, 1, 2, 4 et 5
<b>Sous-échelles démocratique</b>	5, 2, 3, 4, et 6
<b>Sous-échelle autoritaire</b>	4, 2, 8, 5 et 3

---

## En Syrie

Nous allons voir maintenant si l'organisation des items est similaire pour les réponses syriennes. En ce qui concerne les réponses de l'échantillon syrien, nous avons procédé comme pour les réponses françaises et nous suivrons le même plan de présentation en commençant, comme pour la France avec la totalité des items.

### L'analyse des corrélations :

**Tableau 8.6 : Matrice de corrélation des items pour les trois sous-échelles des pratiques éducatives**

	P.E.E permis sif _1	P.E.E permis sif _2	P.E.E permis sif _3	P.E.E. permissif _4	P.E.E permis sif _5	P.E.E .Autor itaire _1	P.E.E .Autor itaire _2	P.E.E .Autor itaire _3	P.E. E.Au torita ire 4	P.E.E Autori taire _5	P.E.E .Autor itaire _6	P.E.E .Autor itaire _7	P.E.E .Autor itaire _8	P.E.E.D émoca_ 8	P.E.E .Dém oca_1	P.E.ED émocra _3	P.E.ED émocra _2	P.E.E Démoc ra_4	P.E.E Démoc ra_5	P.E.E .Dém ocra_ 6	P.E.E.dé mocra_7
P.E.E. permissif _1	1,000																				
P.E.E. permissif _2	,387	1,000																			
P.E.E. permissif _3	,383	,401	1,000																		
P.E.E. permissif _4	,351	,175	,496	1,000																	
P.E.E. permissif _5	,294	,382	,468	,527	1,000																
P.E.E.Autoritaire _1	,052	,047	-,052	,067	,159	1,000															
P.E.E.Autoritaire _2	-,130	-,100	-,077	-,182	,079	,130	1,000														
P.E.E.Autoritaire _3	,088	,026	,083	,142	,032	,130	,138	1,000													
P.E.E.Autoritaire _4	,038	,028	,082	,072	,223	,142	-,079	,061	1,000												
P.E.E.Autoritaire _5	-,068	,028	,043	-,003	,122	,104	,045	,064	,342	1,000											
P.E.E.Autoritaire _6	,082	,101	,057	-,018	,030	,165	,225	-,040	,024	,214	1,000										
P.E.E.Autoritaire _7	,018	,034	-,105	,160	,182	,118	,063	,133	,227	-,063	,107	1,000									
P.E.E.Autoritaire _8	,061	,108	,263	,158	,238	,072	,203	,114	,033	,147	,186	,321	1,000								
P.E.E.Démoca_8	,116	,072	,040	-,030	,064	-,098	,068	-,212	-,156	-,181	,012	-,181	-,285	1,000							
P.E.E.Démoca_1	-,027	-,166	-,063	-,062	,150	,075	,021	-,180	,206	,010	-,189	,075	-,166	,046	1,000						
P.E.E.Démocra_3	-,020	-,268	,033	,121	,117	-,116	,138	-,079	,137	-,155	,003	-,019	,130	,109	,138	1,000					
P.E.E.Démocra_2	-,221	-,199	,016	-,081	-,096	-,055	,114	-,008	-,066	,009	-,066	-,130	-,117	,053	,240	,048	1,000				
P.E.E.Démocra_4	-,027	-,152	,028	,049	,140	-,041	,170	-,031	-,028	,123	,047	-,032	,107	,054	,289	,127	,447	1,000			
P.E.E.Démocra_5	,059	-,098	,048	,147	,071	-,039	-,022	-,077	,035	,114	-,094	-,168	,018	,002	,059	,011	,164	,318	1,000		
P.E.E.Démocra_6	-,011	-,232	-,070	-,046	-,013	-,132	,049	,109	,102	-,169	-,139	,011	-,075	-,017	,220	,252	,131	,183	,043	1,000	
P.E.E.démocra_7	,086	-,078	-,059	,127	,047	,033	-,130	,262	,181	,133	-,178	,029	-,062	-,140	,142	-,112	,161	,152	,194	,105	1,000

Selon ce tableau de Matrice de corrélation, nous pouvons observer que tous les items appartenant à la même sous-échelle sont en général corrélés positivement. Nous pouvons aussi remarquer que les items appartenant aux mêmes sous-échelles (autoritaire, démocratique et permissive) sont souvent fortement corrélés. Par exemple, les corrélations entre les items autoritaires 5 et 4 sont à ,34 et les corrélations entre les items autoritaires 8 et 7 sont à ,32. Les corrélations entre les items permissifs 3 et 5 sont à ,46 et les corrélations entre les items 5 et 4 sont à ,52. Les corrélations entre les items démocratiques 4 et 2 sont à ,45.

Bien que nous ayons observé de bonnes corrélations entre les items qui appartiennent aux mêmes sous-échelles, nous trouvons qu'il est important comme nous l'avons fait pour les données françaises de chercher à mettre à jour la structure des relations entre les variables pour voir dans quelle mesure elle correspond à celle que nous avons construite en sélectionnant les items de chaque sous-échelle autoritaire, permissive et démocratique.

L'indice de KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) complète l'examen de la nature de la corrélation en évaluant globalement la qualité de corrélation inter-items.

La corrélation inter-items est de moins bonne qualité (indice de kmo= 0,55) que pour l'échantillon français. Le test de sphéricité de Bartlett indique en complément qu'elles diffèrent de 0 ( $X^2 = 400,21$  ;  $p < ,000$ ).

## **L'analyse des composantes principales :**

### **Analyse exploratoire :**

Nous avons créé un tableau de variance expliquée sur SPSS. La solution initiale a dégagé huit facteurs dont les valeurs propres initiales sont supérieures à 1.

**Tableau 8.7 : Les facteurs dont les valeurs propres initiales sont supérieurs à 1**

Composante	Valeurs propres initiales			Extraction Sommes des carrés des facteurs retenus			Somme des carrés des facteurs retenus pour la rotation		
	Total	% de la variance	% cumulés	Total	% de la variance	% cumulés	Total	% de la variance	% cumulés
1	2,886	13,742	13,742	2,886	13,742	13,742	2,691	12,813	12,813
2	2,261	10,767	24,509	2,261	10,767	24,509	1,943	9,252	22,066
3	1,928	9,180	33,689	1,928	9,180	33,689	1,624	7,732	29,798
4	1,665	7,931	41,619	1,665	7,931	41,619	1,614	7,686	37,484
5	1,511	7,197	48,817	1,511	7,197	48,817	1,578	7,516	45,000
6	1,332	6,341	55,158	1,332	6,341	55,158	1,483	7,063	52,062
7	1,159	5,518	60,676	1,159	5,518	60,676	1,421	6,766	58,828
8	1,006	4,790	65,466	1,006	4,790	65,466	1,394	6,638	65,466
9	,921	4,383	69,849						
10	,855	4,071	73,920						
11	,775	3,689	77,610						
12	,754	3,588	81,198						
13	,625	2,975	84,173						
14	,583	2,775	86,947						
15	,522	2,487	89,435						
16	,510	2,427	91,862						
17	,464	2,210	94,072						
18	,392	1,868	95,940						
19	,362	1,721	97,661						
20	,269	1,280	98,941						
21	,222	1,059	100,000						

Ces huit facteurs expliquent respectivement 13,74 ; 10,76 ; 9,18 ; 7,18 ; 7,19 ; 6,34 ; 5,51 et 4,79 % de la variance totale.

Nous rencontrons le même problème que pour la France: alors que les items « permissifs » et « démocratiques » sont clairement rattachés respectivement aux facteurs (1 et 2, 3), les items « autoritaires » sont associés à plusieurs autres facteurs (5, 6, 7, 8), (cf tableau 8.8). Nous avons donc là encore introduit la contrainte de 3 facteurs pour l'analyse.

**Tableau 8.8 : Matrice des composantes après rotation sur les facteurs supérieurs à 1**

**Matrice des composantes après rotation**

	Composante							
	1	2	3	4	5	6	7	8
P.E.E. permissif _3	,778	,086	,011	,028	,038	,040	-,040	-,207
P.E.E. permissif _5	,742	,089	,060	,104	,134	,124	-,069	,312
P.E.E. permissif _4	,725	,071	,081	-,181	,227	-,004	,090	-,008
P.E.E. permissif _1	,680	-,146	-,031	-,026	-,194	-,029	,155	,009
P.E.E. permissif _2	,595	-,226	-,432	,066	-,084	-,030	-,047	,017
P.E.E.Démocra_4	,054	,797	,129	,154	,052	-,001	-,019	,131
P.E.E.Démocra_2	-,165	,715	,030	,039	-,109	-,121	,076	,098
P.E.E.Démocra_5	,121	,591	-,003	-,191	-,008	,209	-,017	-,205
P.E.E.Démocra_3	,081	,021	,814	,129	,049	,024	-,208	-,033
P.E.E.Démocra_6	-,074	,097	,672	-,093	-,098	-,075	,284	,116
P.E.E.Autoritaire _2	-,121	,169	,155	,757	,049	-,123	,119	,094
P.E.E.Autoritaire _6	,061	-,093	-,118	,670	,050	,231	-,124	-,092
P.E.E.Autoritaire _8	,245	,058	,043	,304	,747	,030	-,054	-,140
P.E.E.Démoca_8	,173	,031	,094	,182	-,649	-,250	-,260	,073
P.E.E.Autoritaire _7	,050	-,212	,013	,039	,631	-,107	,043	,508
P.E.E.Autoritaire _5	-,015	,163	-,219	,186	,074	,802	,035	-,091
P.E.E.Autoritaire _4	,109	-,155	,247	-,093	,075	,731	,064	,343
P.E.E.Autoritaire _3	,097	-,086	,046	,148	,146	-,029	,851	-,087
P.E.E.démocra_7	,032	,292	-,053	-,348	-,011	,220	,587	,150
P.E.E.Démoca_1	-,047	,327	,215	-,178	-,140	,091	-,152	,695
P.E.E.Autoritaire _1	,046	-,091	-,292	,333	,020	,150	,222	,482

**Tableau 8.9 : Matrice des composants principaux après la rotation sur trois facteurs (rotation varimax)**

	Composante		
	1	2	3
P.E.E. permissif _3	,774	,018	-,002
P.E.E. permissif _4	,731	,129	,112
P.E.E. permissif _5	,730	,184	,252
P.E.E. permissif _1	,674	-,086	-,074
P.E.E. permissif _2	,606	-,392	-,002
P.E.E.Démocra_4	,028	,691	,078
P.E.E.Démoca_1	-,044	,595	-,018
P.E.E.Démocra_2	-,183	,589	-,099
P.E.E.Démocra_6	-,108	,485	-,063
P.E.E.Démocra_5	,142	,460	-,062
P.E.E.démocra_7	,051	,400	,194
P.E.E.Démocra_3	,042	,367	-,046
P.E.E.Autoritaire _8	,225	-,072	,568
P.E.E.Démoca_8	,145	,043	-,551
P.E.E.Autoritaire _7	,042	-,070	,537
P.E.E.Autoritaire _5	,007	,070	,497
P.E.E.Autoritaire _4	,129	,222	,462
P.E.E.Autoritaire _1	,025	-,089	,440
P.E.E.Autoritaire _3	,059	-,012	,408
P.E.E.Autoritaire _6	,022	-,255	,347
P.E.E.Autoritaire _2	-,202	,099	,309

Comme nous l'avons prévu, les items sont bien classés sur les trois facteurs principaux.

Facteur 1 = items permissifs 3, 4, 5, 1, 2

Facteur 2 = items démocratiques 4, 1, 2, 6, 5, 7, 3, et l'item 8 qui sature sur le facteur 1 « permissif »

Facteur 3 = items autoritaires 7, 5, 4, 1,3, 6, 2 et l'item 8 qui sature aussi sur le facteur 1 « permissif »

L'item numéro 8 de sous-échelle autoritaire (facteur 3) se retrouve dans le facteur 1 (sous-échelle permissif). L'item 8 de sous-échelle démocratique (facteur 2) sature aussi sur le facteur 1 (permissif). Comme pour les données françaises nous allons

supprimer l'item 2 de sous-échelle autoritaire afin de continuer nos analyses. Nous allons supprimer aussi les items qui se corréleront le moins pour que nous gardions 5 items par sous-échelle pour que nous puissions faire nos comparaisons interculturelles.

La structuration semble moins cohérente qu'en France, cela peut être expliqué pour partie par la traduction de l'outil et pour une autre partie par peut être le niveau éducatif des parents qui leur a posé des problèmes de compréhension comme nous le supposons. Nous avons regroupé les items les plus forts pour chaque sous-échelle autoritaire et démocratique afin de pouvoir comparer nos résultats en France et en Syrie. Nous n'avons pas touché aux 5 items de sous-échelle permissive.

### **8.2.3. La comparaison entre les résultats en France et Syrie**

Nous avons trouvé que les scores moyens en France et en Syrie sont comparables car on trouve bien des scores différents en autoritaires, permissifs et démocratiques. Puis, nous avons travaillé sur les corrélations entre items et la structure factorielle des réponses dans les deux échantillons français et syrien. Mais en ce qui concerne les composantes principales, nous n'avons trouvé que deux facteurs dont leurs valeurs initiales et leurs variances expliquées sont  $>1$  pour les données syriennes et françaises.

Comme pour les réponses des parents, nous voudrions déterminer une structure à 3 facteurs qui correspondrait à la structure du questionnaire. Pour les données françaises et syrienne le problème ne se pose pas pour autoritaires ni pour démocratiques mais pas pour permissifs. Pour cette raison nous avons fait une analyse à 3 facteurs sur une échelle limitée à 5 items par type de pratiques éducatives, comme pour les parents dans le chapitre précédent. Ces différents items choisis sont présentés de la façon suivante :

	<b>Items pour la France</b>	<b>Items pour la Syrie</b>
<b>Sous-échelle permissives</b>	3, 1, 2, 4 et 5	3, 4, 5, 1, 2
<b>Sous-échelles démocratique</b>	5, 2, 3, 4, et 6	4, 1, 2, 6 et 5
<b>Sous-échelle autoritaire</b>	4, 2, 8, 5 et 3	7, 5, 4, 1 et 3

Comme nous venons de citer nous observons que les items pour la sous-échelle permissives sont les mêmes.

Par contre les items pour les sous-échelles démocratiques et autoritaire ne sont pas les mêmes. Toutefois il faut signaler qu'il y a trois items sur cinq de ces deux sous-échelles qui se retrouvent en France et en Syrie.

### **8.3. L'analyse de cinq items par sous-échelles**

Cette analyse présente les résultats de l'analyse des résultats en France et en Syrie après avoir sélectionné les 5 « meilleurs » items dans chaque catégorie. Nous allons reprendre les analyses « exploratoire » et « confirmatoire » pour la France et pour la Syrie sur les données relatives aux 5 items sélectionnés.

### 8.3.1. La comparaison des corrélations et de la structure factorielle des réponses en France et en Syrie (cinq items par sous-échelle)

Nous avons regroupé les items les plus forts pour chaque sous-échelle autoritaire et démocratique afin de pouvoir comparer nos résultats en France et en Syrie.

#### L'analyse de consistance interne ( $\alpha$ de Cronbach) en France et en Syrie :

Le calcul a été réalisé pour chacune des sous-échelles et donne le résultat suivant :

Tableau 8.10 : L'  $\alpha$  de Cronbach Les données françaises et syriennes

Sous échelle	Syrie	France
	Valeur de $\alpha$	
Permissives	,76	,75
Autoritaire	,59	,60
Démocratique	,57	,70

Les trois sous-échelles ont une cohérence interne suffisante ( $\alpha > 0,50$ ),

### 8.3.2. Corrélation entre items et structure factorielle en France et en Syrie :

#### En France :

##### L'analyse factorielle

Nous allons voir s'il y a des changements avec l'analyse factorielle en composantes principales.

##### *Les corrélations entre items*

**Tableau 8.11 : Matrice de corrélation enter-items**

	P.E.E. permissif _1	P.E.E. permissif _2	P.E.E. permissif _3	P.E.E. permissif _4	P.E.E. permissif _5	P.E.E.Autoritaire _2	P.E.E.Autoritaire _3	P.E.E.Autoritaire _4	P.E.E.Autoritaire _5	P.E.E.Autoritaire _8	P.E.E.Démocra_2	P.E.E.Démocra_3	P.E.E.Démocra_4	P.E.E.Démocra_5	P.E.E.Démocra_6
P.E.E. permissif _1	1,000														
P.E.E. permissif _2	,408	1,000													
P.E.E. permissif _3	,513	,447	1,000												
P.E.E. permissif _4	,239	,473	,350	1,000											
P.E.E. permissif _5	,151	,344	,414	,467	1,000										
P.E.E.Autoritaire _2	,044	,009	,053	,224	,196	1,000									
P.E.E.Autoritaire _3	,207	-,027	,159	-,011	-,020	,168	1,000								
P.E.E.Autoritaire _4	-,052	,054	-,024	,096	,082	,281	,342	1,000							
P.E.E.Autoritaire _5	-,252	-,023	-,186	,081	-,090	,262	,038	,261	1,000						
P.E.E.Autoritaire _8	,024	,012	-,215	-,011	-,048	,170	,303	,345	,089	1,000					
P.E.E.Démocra_2	,195	,057	,126	,168	,238	-,017	-,221	-,162	-,053	,122	1,000				
P.E.E.Démocra_3	,097	,086	-,051	,194	-,025	,239	,038	,066	,101	,154	,184	1,000			
P.E.E.Démocra_4	,276	,073	,148	,172	,129	,166	,053	-,080	,009	-,055	,147	,296	1,000		
P.E.E.Démocra_5	-,073	-,021	-,184	,108	,159	,192	-,061	,031	,089	,158	,369	,345	,301	1,000	
P.E.E.Démocra_6	,065	,158	,078	,343	,268	,288	,106	,107	,159	,136	,220	,450	,440	,499	1,000

Selon cette matrice de corrélation, nous pouvons observer que tous les items sont en général corrélés positivement. Nous remarquons aussi que les items appartenant aux mêmes sous-échelles (autoritaire, démocratique et permissive) sont souvent fortement corrélés. Par exemple, les corrélations entre l'item autoritaire 2 et 5 sont à ,26 et les corrélations entre l'item 4 autoritaire et 8 sont à ,35. Les corrélations entre l'item permissif 1 et 3 sont à ,51. Les corrélations entre l'item démocratique 3 et 6 sont à ,45.

Bien que nous ayons observé de bonnes corrélations entre les items qui appartiennent aux mêmes sous-échelles, nous n'avons pas trouvé de fortes corrélations entre items de sous-échelles différentes.

Nous trouvons donc qu'il est important de chercher à mettre à jour la structure latente des relations entre les variables pour voir si nos 5 items pour chaque sous-échelle appartiennent bien aux trois facteurs, autoritaire, permissif et démocratique.

### **La qualité de l'instrument (L'indice de KMO)**

L'indice de KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) complète l'examen de la nature de corrélation en évaluant globalement la qualité de corrélation inter-items. La corrélation inter-item est de bonne qualité (indice de kmo= 0,66) et le test de sphéricité de Bartlett indique en complément qu'elles ne sont pas égales à 0 ( $X^2 = 295,53 ; p < ,000$ ).

### **Les composantes principales**

Nous avons créé un tableau de variance expliquée sur SPSS. La solution initiale a dégagé quatre facteurs dont les valeurs propres initiales sont supérieures à 1.

**Tableau 8.12 : Les composantes principales**

**Variance totale expliquée**

Composante	Valeurs propres initiales			Extraction Sommes des carrés des facteurs retenus			Somme des carrés des facteurs retenus pour la rotation		
	Total	% de la variance	% cumulés	Total	% de la variance	% cumulés	Total	% de la variance	% cumulés
1	3,149	20,994	20,994	3,149	20,994	20,994	2,492	16,616	16,616
2	2,309	15,396	36,389	2,309	15,396	36,389	2,247	14,981	31,597
3	1,817	12,112	48,501	1,817	12,112	48,501	1,787	11,913	43,509
4	1,286	8,574	57,075	1,286	8,574	57,075	1,665	11,101	54,610
5	1,104	7,357	64,432	1,104	7,357	64,432	1,473	9,822	64,432
6	,887	5,915	70,347						
7	,744	4,959	75,306						
8	,689	4,596	79,902						
9	,580	3,870	83,772						
10	,541	3,608	87,380						
11	,497	3,313	90,693						
12	,432	2,882	93,575						
13	,376	2,503	96,079						
14	,316	2,109	98,188						
15	,272	1,812	100,000						

Ces cinq facteurs expliquent respectivement 20,99 ; 15,39 ; 12,11 ; 8,57 et 7,35% de la variance totale. Nous observons que ce tableau de variance expliquée montre

une cassure au niveau du cinquième facteur ; nous avons observé aussi que les trois grands pourcentages de la variance totale sont représentés par les facteurs 1, 2 et 3. Le quatrième et le cinquième facteur a un petit pourcentage. Pour cette raison, une solution de trois facteurs a été retenue.

De plus, le tableau de Matrice des composantes de ces cinq facteurs a montré que les items qui sont fortement corrélés sur le facteur 3 et 4 appartiennent à la même sous-échelle « Autoritaire » et les items qui sont corrélés sur le facteur 2 et 5 appartiennent à la même sous-échelle « Démocratiques »

Donc, nous allons conserver le modèle à 3 facteurs, car on trouve 4 facteurs dont la valeur propre est supérieure à 1 mais seulement 3 dont la contribution propre est supérieure à 10.

#### Analyse confirmatoire :

**Tableau 8.13 : Matrice des composants principaux après la rotation sur trois facteurs**  
Matrice des composantes après rotation

	Composante		
	1	2	3
P.E.E. permissif _3	,830	-,107	-,086
P.E.E. permissif _2	,712	,048	,025
P.E.E. permissif _1	,696	,007	-,044
P.E.E. permissif _4	,622	,319	,126
P.E.E. permissif _5	,601	,249	,001
P.E.E.Démocra_5	-,143	,784	,049
P.E.E.Démocra_6	,182	,745	,248
P.E.E.Démocra_3	,008	,626	,197
P.E.E.Démocra_4	,228	,553	-,028
P.E.E.Démocra_2	,148	,551	-,302
P.E.E.Autoritaire _4	,044	-,076	,775
P.E.E.Autoritaire _3	,186	-,198	,642
P.E.E.Autoritaire _8	-,113	,131	,570
P.E.E.Autoritaire _2	,119	,311	,545
P.E.E.Autoritaire _5	-,236	,173	,454

Nous observons que les items sont plutôt bien classés sur les trois facteurs principaux.

Facteur 1 = items permissifs 3, 2, 1, 4, et 5

Facteur 2 = items démocratiques 5, 6, 3, 4, et 2

Facteur 3= items autoritaire 4, 3, 8, 2 et 5

Les items de nos questionnaires sont donc d'une qualité satisfaisante et ils testent bien ce que nous avons prévu. Nous pouvons alors continuer nos analyses comparatives.

## **En Syrie :**

### **Analyse factorielles en composantes principales**

**Les corrélations inter et intra-items pour les trois sous échelles**

**Tableau 8.14 : Analyse factorielles en composantes principales (Syrie) sur 5 items par sous-échelles**

**Matrice de corrélation**

	P.E.E. permissif _1	P.E.E. permissif _2	P.E.E. permissif _3	P.E.E. permissif _4	P.E.E. permissif _5	P.E.E.Autoritaire _1	P.E.E.Autoritaire _3	P.E.E.Autoritaire _4	P.E.E.Autoritaire _5	P.E.E.Autoritaire _7	P.E.E.Démoca_1	P.E.E.Démoca_2	P.E.E.Démoca_4	P.E.E.Démoca_5	P.E.E.Démoca_6
P.E.E. permissif _1	1,000														
P.E.E. permissif _2	,387	1,000													
P.E.E. permissif _3	,383	,401	1,000												
P.E.E. permissif _4	,351	,175	,496	1,000											
P.E.E. permissif _5	,294	,382	,468	,527	1,000										
P.E.E.Autoritaire _1	,052	,047	-,052	,067	,159	1,000									
P.E.E.Autoritaire _3	,088	,026	,083	,142	,032	,130	1,000								
P.E.E.Autoritaire _4	,038	,028	,082	,072	,223	,142	,061	1,000							
P.E.E.Autoritaire _5	-,068	,028	,043	-,003	,122	,104	,064	,342	1,000						
P.E.E.Autoritaire _7	,018	,034	-,105	,160	,182	,118	,133	,227	-,063	1,000					
P.E.E.Démoca_1	-,027	-,166	-,063	-,062	,150	,075	-,180	,206	,010	,075	1,000				
P.E.E.Démoca_2	-,221	-,199	,016	-,081	-,096	-,055	-,008	-,066	,009	-,130	,240	1,000			
P.E.E.Démoca_4	-,027	-,152	,028	,049	,140	-,041	-,031	-,028	,123	-,032	,289	,447	1,000		
P.E.E.Démoca_5	,059	-,098	,048	,147	,071	-,039	-,077	,035	,114	-,168	,059	,164	,318	1,000	
P.E.E.Démoca_6	-,011	-,232	-,070	-,046	-,013	-,132	,109	,102	-,169	,011	,220	,131	,183	,043	1,000

Selon cette matrice de corrélation, nous pouvons observer que tous les items appartenant aux trois sous-échelles sont en général corrélés positivement.

On peut remarquer aussi que les items appartenant aux mêmes sous-échelles (autoritaires, démocratiques et permissives) sont souvent fortement corrélés. Par exemple, la corrélation entre les items autoritaires 7 et 4 sont à ,37 et la corrélation entre les items 8 autoritaire et 4 est à ,30. La corrélation entre les items permissive 2 et 5 est à ,66. La corrélation entre les items démocratiques 2 et 6 est à ,30.

Bien que nous ayons observé des corrélations satisfaisantes entre les items qui appartiennent aux même sous-échelles, nous trouvons qu'il est important de chercher à mettre à jour la structure latente des relations entre les variables pour voir si ces 5 items par sous-échelles mesurent bien ce que nous avons construit en sélectionnant les items de chaque sous-échelle autoritaire , permissive et démocratique.

### **La qualité de l'instrument (L'indice de KMO)**

La corrélation inter-items est de bonne qualité (indice de kmo= 0,63) et le test de sphéricité de Bartlett indique en complément qu'elles ne sont pas égales à 0 ( $X^2 = 242,25 ; p < ,000$ ).

### **L'analyse des composantes principales :**

#### **Analyse exploratoire :**

Nous avons créé un tableau de variance expliquée sur SPSS. La solution initiale a dégagé sept facteurs dont les valeurs propres initiales sont supérieures à 1.

**Tableau 8.15 : Les facteurs dont les valeurs propres initiales sont supérieurs à 1**

**Variance totale expliquée**

Composante	Valeurs propres initiales			Extraction Sommes des carrés des facteurs retenus			Somme des carrés des facteurs retenus pour la rotation		
	Total	% de la variance	% cumulés	Total	% de la variance	% cumulés	Total	% de la variance	% cumulés
1	2,721	18,137	18,137	2,721	18,137	18,137	2,586	17,242	17,242
2	2,028	13,521	31,658	2,028	13,521	31,658	1,907	12,714	29,957
3	1,573	10,488	42,146	1,573	10,488	42,146	1,658	11,050	41,007
4	1,319	8,792	50,938	1,319	8,792	50,938	1,429	9,529	50,536
5	1,130	7,533	58,470	1,130	7,533	58,470	1,190	7,934	58,470
6	,998	6,653	65,123						
7	,906	6,042	71,166						
8	,868	5,790	76,955						
9	,722	4,815	81,770						
10	,598	3,989	85,759						
11	,586	3,908	89,667						
12	,502	3,344	93,011						
13	,395	2,637	95,647						
14	,353	2,351	97,999						
15	,300	2,001	100,000						

Ces cinq facteurs expliquent respectivement 18,13 ; 13, 52 ; 10,49 ; 8,80 et 7,53% de la variance totale.

Bien que nous observions que ce tableau de variance expliquée montre une cassure au niveau du cinquième facteur, nous observons aussi que les deux grands pourcentages de la variance totale sont représentés par les facteurs 1, 2 et 3, et les autres facteurs ont de petits pourcentages. Pour cette raison, une solution de trois facteurs a été retenue.

Comme pour la France, le tableau de Matrice des composantes de ces cinq facteurs a montré que les items qui sont fortement corrélés sur le facteur 4 et 5 appartiennent à la même sous-échelle que les items sur le facteur 3 (autoritaires).

Donc, nous allons conserver le modèle à 3 facteurs, car on trouve 5 facteurs dont la valeur propre est supérieure à 1 mais seulement 3 dont la contribution propre est supérieure à 10.

## Analyse confirmatoire :

Tableau 8.16 : Matrice des composants principaux après la rotation (varimax) sur trois facteurs

Matrice des composantes après rotation

	Composante		
	1	2	3
P.E.E. permissif _3	,799	,042	-,075
P.E.E. permissif _4	,724	,061	,140
P.E.E. permissif _5	,713	,141	,369
P.E.E. permissif _1	,657	-,134	-,005
P.E.E. permissif _2	,610	-,354	,010
P.E.E.Démocra_4	,084	,779	-,045
P.E.E.Démocra_2	-,123	,668	-,184
P.E.E.Démocra_1	-,099	,568	,314
P.E.E.Démocra_5	,194	,516	-,171
P.E.E.Démocra_6	-,136	,397	,057
P.E.E.Autoritaire _4	,058	,132	,727
P.E.E.Autoritaire _7	-,019	-,140	,600
P.E.E.Autoritaire _1	,018	-,091	,505
P.E.E.Autoritaire _5	,041	,150	,396
P.E.E.Autoritaire _3	,099	-,125	,250

Nous observons que les items sont plutôt bien classés sur les trois facteurs principaux y compris l'item autoritaire 1.

Facteur 1 = items autoritaires 4, 7, 5, 8, 1

Facteur 2 = items permissifs 3, 5, 2, 4, 1

Facteur 3= items démocratiques, 2, 6, 4, 8, 7

Les items de nos questionnaires sont donc d'une qualité satisfaisante et ils testent bien ce que nous attendons. Nous pouvons alors continuer nos analyses comparatives.

### **Pour conclure :**

Après avoir comparé les scores bruts en France et en Syrie ainsi que les corrélations et la structure factorielle des réponses dont nous avons trouvé que les scores moyens des réponses sont comparable en France et en Syrie. Mais comme pour les données des parents en France et en Syrie, nous avons trouvé un problème au niveau de la structure factorielle. Nous avons trouvé qu'il y a seulement deux facteurs dont la variance expliquée est supérieure à 10%. Nous avons ensuite fait le choix de faire l'analyse sur trois facteurs par sous-échelle dont cela nous a permis de classer une sous-échelle par facteur. L'analyse que nous avons faite sur les scores bruts de 5 items par sous-échelle en France et en Syrie nous a permis de conclure que les scores moyens sont comparables dans les deux pays. L'analyse en composantes principales sur 5 items par sous-échelle nous a montré qu'on trouve bien 3 facteur et le tableau de composante montre bien que dans chaque sous-échelle on trouve les 5 items les plus corrélés entre eux qui appartient à un type de pratique éducative parentale et pas à un autre.

Nous avons trouvé que les réponses des enfants en France et en Syrie ressemblent à celles des parents. L'analyse à trois facteurs pour les réponses des enfants ressemble aussi à celles des parents où nous avons pu voir que les items sont classés sur trois catégories (permissives, démocratiques et autoritaires). Ces résultats confirment alors que les trois types de pratiques sont représentés chez les parents et chez les enfants en France et en Syrie. Les analyses de la structure factorielle sont plus fortement affirmées en France qu'en Syrie pour les réponses des enfants (cf.

tableaux 8.12, 8.13 ; 8.14, 8.16, respectivement). Nous avons trouvé les mêmes résultats chez les parents (cf. ch.6 et ch.7). Autrement dit, il y a entre la France et la Syrie des différences dans les représentations collectives partagées par toutes les classes d'âge.

## Chapitre 9

# Pratiques éducatives familiales, développement social et réussite scolaire des enfants en France et en Syrie.

---

## **Chapitre 9. Pratiques éducatives familiales, développement social et réussite scolaire des enfants en France et en Syrie.**

Nous présenterons successivement les données relatives à chacune des deux variables relatives à l'adaptation sociale des enfants d'une part (10.1) et à leur la réussite scolaire d'autre part (10.2).

### **9.1. Une analyse des propriétés des différents items correspondant aux trois sous échelles composant l'échelle de Vineland en France et en Syrie.**

Rappelons que l'échelle de Vineland (Vineland Social Maturity Scale) est une échelle qui permet de mesurer le développement social depuis l'enfance jusqu'à l'âge adulte. Cette échelle évalue le développement social selon trois sous-échelles : les compétences de la vie quotidienne (comme faire sa toilette, s'habiller), la communication (écouter, parler) et la socialisation (les relations avec autrui, la résolution des problèmes). Il existe également une version du Vineland adaptée pour les professeurs des écoles. C'est de cette dernière version dont nous nous sommes inspirés. Le temps nécessaire pour remplir les différentes échelles qui composent la Vineland varie entre 20 et 60 minutes. Ce temps étant trop important pour les participants, notamment pour les enseignants qui doivent remplir l'échelle pour chaque enfant de la classe, nous avons élaboré une version abrégée en nous inspirant de l'outil de mesure original.

#### **9.1.1. Version abrégée du questionnaire de Vineland**

Dans notre étude, nous nous adressons aux professeurs pour évaluer le niveau de développement social d'enfants français et syriens à partir d'une version abrégée composée de 4 items pour chacune des trois sous-échelles. Un score sur 4 est attribué à chaque item selon les modalités de réponses suivantes : jamais (1), de temps à autre (2), souvent (3) et toujours (4). Les scores globaux de chaque questionnaire varient donc entre 12 et 48.

### 9.1.2. L'analyse des corrélations et de la structure factorielle des réponses en France et en Syrie.

Tableau 9.1 : L'analyse de la consistance interne ( $\alpha$  de Cronbach) en France et en Syrie.

Sous-échelles	Syrie	France
	Valeur de $\alpha$	
Communication	0,66	0,88
Autonomie de la vie quotidienne	0,61	0,63
Socialisation	0,70	0,80

La valeur d'  $\alpha$  varie de 0 à 1. Plus elle est élevée meilleure est la cohérence. La cohérence interne est suffisante si la valeur de  $\alpha$  est supérieure à 0,50 (Cronbach, 1951). C'est bien le cas pour les trois sous-échelles « communication », « socialisation » et « autonomie ».

### 9.1.3. Corrélation entre items et structure factorielle en France et en Syrie.

Les paragraphes qui suivent analysent la structure factorielle de notre instrument de mesure. Nous voulions nous assurer de retrouver les différentes dimensions (facteurs) que nous souhaitons mesurer. Ces dimensions doivent être représentées par les composantes principales mises en évidence par l'analyse factorielle

**En France :**

**L'analyse des corrélations :**

Nous voulions voir si les items pour chaque sous-échelle corrèlent entre eux et dans quelle mesure ils corrèlent aussi avec les items des autres sous-échelles

**Tableau 9.2 : Matrice de corrélation des items pour les trois sous-échelles d'adaptation**

Matrice de corrélation des items

Corrélation	AdaptE1	AdaptE2	AdaptE3	AdaptE4	AdaptE5	AdaptE6	AdaptE7	AdaptE8	AdaptE9	AdaptE10	AdaptE11	AdaptE12
AdaptE1	1,000											
AdaptE2	,781	1,000										
AdaptE3	,479	,484	1,000									
AdaptE4	,651	,857	,581	1,000								
AdaptE5	,462	,604	,406	,528	1,000							
AdaptE6	,246	,462	,206	,491	,509	1,000						
AdaptE7	,528	,445	,166	,290	,280	,192	1,000					
AdaptE8	,184	,295	,169	,274	,397	,169	,419	1,000				
AdaptE9	,733	,749	,524	,689	,417	,234	,472	,276	1,000			
AdaptE10	,287	,304	,271	,277	,236	,249	,304	,044	,379	1,000		
AdaptE11	,367	,392	,377	,413	,321	,261	,359	,200	,581	,546	1,000	
AdaptE12	,111	,320	,326	,434	,316	,339	,274	,373	,331	,603	,545	1,000

Selon cette matrice de corrélation, nous pouvons observer que tous les items sont en général corrélés positivement. On peut remarquer aussi que les items appartenant aux mêmes sous-échelles (Communication, Autonomie et Socialisation) sont souvent fortement corrélés. Par exemple, les corrélations entre l'item 1 et 2 sont à ,78 et les corrélations entre l'item 4 et l'item 2 sont à ,85. Les corrélations entre l'item 6 et l'item 5 sont à ,51 et entre l'item 8 et 7 sont à ,42. Les corrélations entre l'item 11 et 9 sont à ,58 et entre l'item 10 et 12 sont à ,60. Il existe aussi des corrélations

positives élevées entre des items appartenant à des sous-échelles différentes, par exemple entre l'item 5 et l'item 2 les corrélations sont à ,60 et aussi entre l'item 7 et l'item 1 les corrélations sont à ,52. Nous avons trouvé aussi que l'item 9 est corrélé avec presque tous les items mais plus fortement avec les items 1, 2, 3, 4 respectivement à (,73) ; (,74) ; (,52) ; (,68). Il est donc important de chercher à mettre à jour la structure latente des relations entre les variables pour voir dans quelle mesure elle correspond à celle que nous avons construite en sélectionnant 4 items par sous-échelle.

L'indice de KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) complète l'examen de la nature de la corrélation en évaluant globalement la qualité de corrélation inter-items. La corrélation inter-items est de bonne qualité (indice de kmo= 0,81). Le test de sphéricité de Bartlett indique en complément qu'elles diffèrent de 0 ( $X^2 = 507,22$ ;  $p < ,000$ ).

## L'analyse en composantes principales :

### Analyse exploratoire :

**Tableau 9.3 : Les facteurs et leurs valeurs propres initiales**

Composante	Valeurs propres initiales			Extraction Sommes des carrés des facteurs retenus			Somme des carrés des facteurs retenus pour la rotation		
	Total	% de la variance	% cumulés	Total	% de la variance	% cumulés	Total	% de la variance	% cumulés
1	5,474	45,619	45,619	5,474	45,619	45,619	3,530	29,419	29,419
2	1,428	11,903	57,523	1,428	11,903	57,523	2,218	18,480	47,900
3	1,138	9,480	67,003	1,138	9,480	67,003	1,855	15,455	63,354
4	1,086	9,051	76,054	1,086	9,051	76,054	1,524	12,700	76,054
5	,785	6,543	82,598						
6	,501	4,177	86,775						
7	,467	3,890	90,665						
8	,419	3,488	94,153						
9	,266	2,219	96,372						
10	,192	1,603	97,975						
11	,153	1,271	99,246						
12	,090	,754	100,000						

Quatre facteurs expliquent respectivement 45,61 ; 11,90 ; 9,48 et 9,051% de la variance totale. Cependant, si on regarde le % de variance expliquée, seuls les 2 premiers facteurs se dégagent avec plus de 10% de variance expliquée.

Le problème qui se pose est de savoir si on peut déterminer une structure à 3 facteurs qui correspondrait à la structure du questionnaire. Nous avons alors repris l'analyse en limitant à 3 le nombre de facteurs. Cette seconde analyse a donné les résultats figurant dans le tableau 10.3

### Analyse confirmatoire :

**Tableau 9.4 : Le tableau de Matrice des composants principaux après la rotation sur trois facteurs (varimax)**

Le tableau de Matrice des composants principaux après la rotation sur trois facteurs

	Composante		
	1	2	3
AdaptE1	,899	,056	,117
AdaptE2	,842	,114	,381
AdaptE4	,769	,186	,368
AdaptE3	,633	,256	,083
AdaptE7	,356	,250	,360
AdaptE10	,197	,850	,012
AdaptE12	,041	,792	,424
AdaptE11	,364	,740	,108
AdaptE8	,042	,078	,789
AdaptE5	,445	,079	,662
AdaptE6	,226	,163	,609

Après avoir fait la rotation, nous obtenons 3 composantes dont les items correspondent respectivement à la communication (items 1, 2, 3 et 4), à la socialisation (items 10, 11 et 12) et à l'autonomie (items 5, 6, 7, et 8). Les trois composantes sont donc des facteurs qui correspondent aux trois sous-échelles sur

lesquelles notre version abrégée de Vineland est basée. Nous rappelons que nous avons supprimé l’item 9 car il corrèle avec plusieurs items.

### En Syrie :

Nous allons voir maintenant si l’organisation des items est similaire pour les réponses syriennes. En ce qui concerne les réponses de l’échantillon syrien, nous avons procédé comme pour les réponses françaises et nous suivrons le même plan de présentation en commençant, comme pour la France avec la totalité des items.

### L’analyse des corrélations :

**Tableau 9.5 : Matrice de corrélation des items pour les trois sous-échelles**

Matrice de corrélation												
	AdaptE1	AdaptE2	AdaptE3	AdaptE4	AdaptE5	AdaptE6	AdaptE7	AdaptE8	AdaptE9	AdaptE10	AdaptE11	AdaptE12
AdaptE1	1,000											
AdaptE2	,746	1,000										
AdaptE3	,220	,241	1,000									
AdaptE4	,143	,192	,323	1,000								
AdaptE5	,234	,376	,166	,137	1,000							
AdaptE6	,331	,264	,231	,068	,193	1,000						
AdaptE7	,021	,088	,521	,195	,196	,107	1,000					
AdaptE8	,106	,280	,511	,072	,330	,256	,674	1,000				
AdaptE9	,026	,175	,291	,098	,206	-,016	,315	,445	1,000			
AdaptE10	,092	,178	,280	,000	,141	,373	,181	,252	,318	1,000		
AdaptE11	,154	,185	,267	,130	,358	,032	,446	,454	,348	,186	1,000	
AdaptE12	,042	,225	,330	,371	,303	,051	,507	,542	,679	,296	,374	1,000

Selon cette matrice de corrélation, nous pouvons observer que tous les items sont en général corrélés positivement.

On peut remarquer aussi que les items appartenant aux mêmes sous-échelles (Communication, autonomie et Socialisation) sont souvent fortement corrélés. Par exemple, les corrélations entre l'item 1 et 2 sont à ,74 et les corrélations entre l'item 4 et l'item 3 sont à ,32. Les corrélations entre l'item 7 et l'item 8 sont à ,67. Les corrélations entre l'item 12 et 9 sont à ,67.

Il existe aussi des corrélations positives élevées entre des items appartenant à des sous-échelles différentes, par exemple entre l'item 7 et l'item 3 les corrélations sont à ,52 et aussi entre l'item 8 et l'item 12 les corrélations sont à ,54. Nous avons trouvé aussi que l'item 9 est corrélé faiblement presque avec tous les items sauf le 8.

Il est donc important de chercher à mettre à jour la structure latente des relations entre les variables pour voir dans quelle mesure elle correspond à celle que nous avons construite en sélectionnant 4 items par sous-échelle.

L'indice de KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) complète l'examen de la nature de corrélation en évaluant globalement la qualité de corrélation inter-items. La corrélation inter-items est de qualité satisfaisante (indice de kmo= 0,61) et le test de sphéricité de Bartlett indique en complément qu'elles ne sont pas égales à 0 ( $X^2 = 185,81$   $p < ,000$ ).

## **L'analyse des composantes principales :**

### **Analyse exploratoire :**

### **Les composantes principales des données syriennes**

Nous avons créé un tableau de variance expliquée sur SPSS. La solution initiale a dégagé comme pour les données françaises quatre facteurs dont les valeurs propres initiales sont supérieures à 1.

**Tableau 9.6 : Les facteurs dont les valeurs propres initiales sont supérieurs à 1**

Compo sante	Valeurs propres initiales			Extraction Sommes des carrés des facteurs retenus			Somme des carrés des facteurs retenus pour la rotation		
	Total	% de la variance	% cumulés	Total	% de la variance	% cumulés	Total	% de la variance	% cumulés
1	2,827	23,558	23,558	2,827	23,558	23,558	2,117	17,644	17,644
2	1,734	14,449	38,006	1,734	14,449	38,006	2,047	17,062	34,705
3	1,523	12,692	50,698	1,523	12,692	50,698	1,748	14,566	49,272
4	1,150	9,580	60,279	1,150	9,580	60,279	1,321	11,007	60,279
5	,983	8,191	68,470						
6	,824	6,869	75,339						
7	,681	5,677	81,016						
8	,612	5,101	86,116						
9	,549	4,578	90,695						
10	,437	3,645	94,340						
11	,385	3,211	97,551						
12	,294	2,449	100,000						

Ces quatre facteurs expliquent respectivement 23,55 ; 14,44 ; 12,69 et 9,58% de la variance totale.

Le problème qui se pose est de savoir si on peut déterminer une structure à 3 facteurs qui correspondrait à la structure du questionnaire. Nous observons donc que le tableau de variance expliquée montre une cassure au niveau du quatrième facteur. Une solution de trois facteurs a donc été retenue. De plus, le tableau de Matrice des composantes de ces quatre facteurs a montré que les items sur le facteur trois et le facteur quatre appartiennent aux mêmes sous-échelles.

**Tableau 9.7 : Matrice des composants principaux après la rotation sur trois facteurs (varimax)**

	Composante		
	1	2	3
AdaptE4	,780	,095	,128
AdaptE3	,676	-,016	,192
AdaptE1	,650	,096	-,213
AdaptE2	,627	,171	,078
AdaptE10	-,034	,807	,080
AdaptE11	,206	,790	,039
AdaptE9	,209	,655	-,030
AdaptE12	-,049	,563	,431
AdaptE8	,287	-,034	,800
AdaptE5	-,229	,098	,687
AdaptE7	,022	,001	,521
AdaptE6	,158	,144	,414

Après avoir fait la rotation, nous obtenons 3 composantes dont les items correspondent respectivement à la communication (items 1, 2, 3 et 4), à la socialisation (items 9, 10, 11 et 12) et à l'autonomie (items 5, 6, 7 et 8).

Comme nous l'avons cité pour les données françaises, cette organisation des items veut dire que ces items renvoient bien aux trois facteurs que nous avons à la base (communication, autonomie de la vie quotidienne et socialisation).

Nous pouvons donc procéder maintenant à une analyse des relations entre les scores de développement social des enfants et les pratiques éducatives de leurs

familles. Nous le ferons d'abord en prenant le score global comme variable cible (10.1.4.) puis avec les scores dans chacune des sous échelles (10.1.5.).

### **9.1.3. Adaptation sociale et pratiques éducatives : analyse sur le score global à l'échelle de Vineland modifiée**

L'échelle utilisée évalue l'adaptation sociale à partir de trois dimensions : les activités de la vie quotidienne, les relations sociales, et le niveau communicationnel. La somme des scores dans ces trois dimensions caractérise un score global d'adaptation sociale. Nous poursuivons notre analyse à partir de ce score global.

Y a-t-il un lien entre les scores de développement social de l'enfant à l'école et les pratiques éducatives des parents? Le type de pratiques éducatives démocratiques permet-il une meilleure conduite au contraire à des scores plus faibles? La réponse n'est pas simple. Rappelons en effet que selon plusieurs auteurs, les pratiques autoritaires et permissives permettent au contraire d'une adaptation sociale faible? Le type de pratiques éducatives démocratiques développe de meilleures compétences psychosociales (Maccoby et Martin, 1983), mais pour d'autres auteurs (Chao, 1994 ; Kagitcibas, 2007) les pratiques autoritaires (associées à une relation émotionnelle forte) seraient davantage liées au développement des compétences sociales dans des cultures non occidentales.

L'hypothèse que nous avons adoptée ici est de considérer qu'il y a trois facteurs qui sont associés au développement social de l'enfant (et plus largement à sa réussite) : la culture (ici incarnée par le pays d'origine (Syrie ou France), le type de pratiques éducatives familiales et le genre de l'enfant. En effet on a souligné (Le-Maner-Idrissi, 1997) que les pratiques éducatives elles-mêmes peuvent être influencées par le fait qu'elles concernent un garçon ou une fille dans la famille considérée.

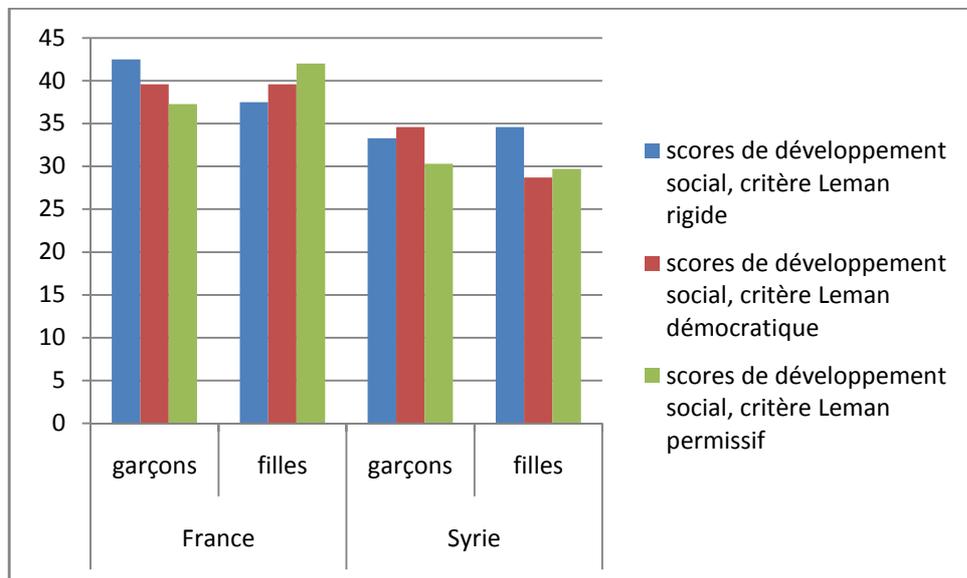
Nous allons donc procéder à une analyse de variance dans laquelle les trois facteurs précédents sont introduits et leur interaction étudiée, et dans laquelle la variable cible est le score global de développement social.

Nous allons faire deux analyses :

- A) Une première analyse en prenant en compte seulement les classements des pratiques éducatives en utilisant le score z tel qu'il est utilisé par Leman.
- B) Une deuxième analyse exploratoire, prenant en compte les classements des pratiques éducatives sur le critère de Leman et le score z le plus élevé.

#### En utilisant le critère de Leman.

Nous avons fait l'analyse seulement sur les réponses des parents que nous avons pu classer sur les différents types des pratiques éducatives selon le critère de Leman.



#### La valeur des moyennes du score global pour les enfants selon les différents types des pratiques dans les deux pays (familles classées à l'aide du critère de Leman)

Nous avons fait une ANOVA pour tester l'effet de plusieurs facteurs (pays, genre de l'enfant, pratiques des parents) et l'interaction aussi de ces derniers présentés dans le tableau au dessus.

**Tableau 9.8 Analyse des facteurs (pays, genre et type de pratiques éducatives) susceptible d'affecter le score global et de leur interaction.**

---

Variable dépendante: totale adaptation

Source	Somme des carrés de type III	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.
Modèle corrigé	1373,540	11	124,867	5,365	,000
Ordonnée à l'origine	88974,717	1	88974,717	3823,077	,000
Pays	1071,719	1	1071,719	46,050	,000
genre_enfant	14,669	1	14,669	,630	,430
pratique_parents	55,186	2	27,593	1,186	,312
Pays * genre_enfant	11,339	1	11,339	,487	,488
Pays * pratique_parents	37,844	2	18,922	,813	,448
genre_enfant * pratique_parents	75,273	2	37,636	1,617	,206
Pays * genre_enfant * pratique_parents	145,692	2	72,846	3,130	,050
Erreur	1559,295	67	23,273		
Total	101890,000	79			
Total corrigé	2932,835	78			

---

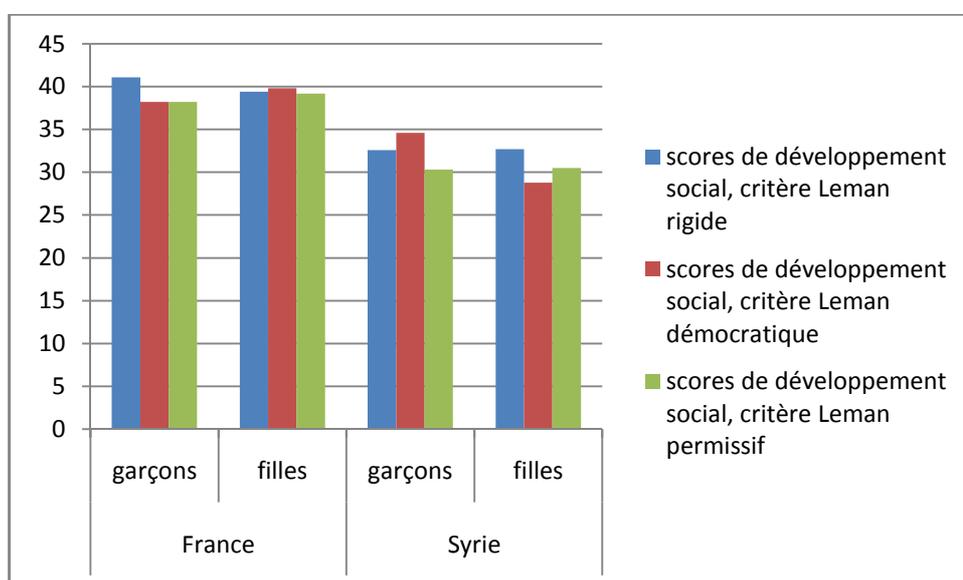
Le facteur pays est le seul pour lequel il existe une différence significative. On peut relever une seule interaction significative, celle qui concerne le pays, le genre et les pratiques éducatives.

Le niveau global de développement social varie selon le pays, le genre de l'enfant et les pratiques éducatives, la moyenne pour les garçons en France et en Syrie varie entre 42,50 et 30,30 pour les trois types des pratiques ; pour les filles la moyenne varie entre 37,50 et 28,67 pour les trois types des pratiques. Nous observons que la

moyenne des pratiques éducatives en France est plus élevée pour les filles et pour les garçons sur les trois sous-échelles des pratiques que celles de Syrie.

**En utilisant toutes les familles classées soit avec le critère de Leman soit avec le score z le plus élevé seul.**

Nous avons fait ici l'analyse sur les réponses des parents que nous avons pu classées sur les différents types des pratiques éducatives selon le score z utilisé par Leman et le score z le plus élevé.



**La valeur des moyennes du score global pour les enfants selon les différents types des pratiques dans les deux pays (toutes familles confondues).**

Nous avons fait une ANOVA pour tester l'effet des trois facteurs en jeu (pays, genre de l'enfant, pratiques des parents) et de leurs interactions ; les résultats de cette analyse sont présentés dans le tableau ci-dessous.

**Tableau 9.9 Analyse des facteurs (pays, genre et type de pratiques éducatives) susceptibles d'affecter le score global et de leurs interactions.**

---

Variable dépendante : totale adaptation

Source	Somme des carrés de type III	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.
Modèle corrigé	1770,270	11	160,934	5,881	,000
Ordonnée à l'origine	135283,786	1	135283,786	4943,546	,000
Pays	1629,458	1	1629,458	59,544	,000
genre_enfant	12,457	1	12,457	,455	,501
styles_parents_scores_z_les_plus_grands	64,418	2	32,209	1,177	,312
Pays * genre_enfant	29,570	1	29,570	1,081	,301
Pays * styles_parents_scores_z_les_plus_grands	3,740	2	1,870	,068	,934
genre_enfant * styles_parents_scores_z_les_plus_grands	29,657	2	14,829	,542	,583
Pays * genre_enfant * styles_parents_scores_z_les_plus_grands	100,030	2	50,015	1,828	,166
Erreur	2709,208	99	27,366		
Total	144758,000	111			
Total corrigé	4479,477	110			

---

Nous observons une différence significative qui se situe entre le pays et l'adaptation sociale de l'enfant  $p < ,05$ . Par contre, il n'y a pas des différences

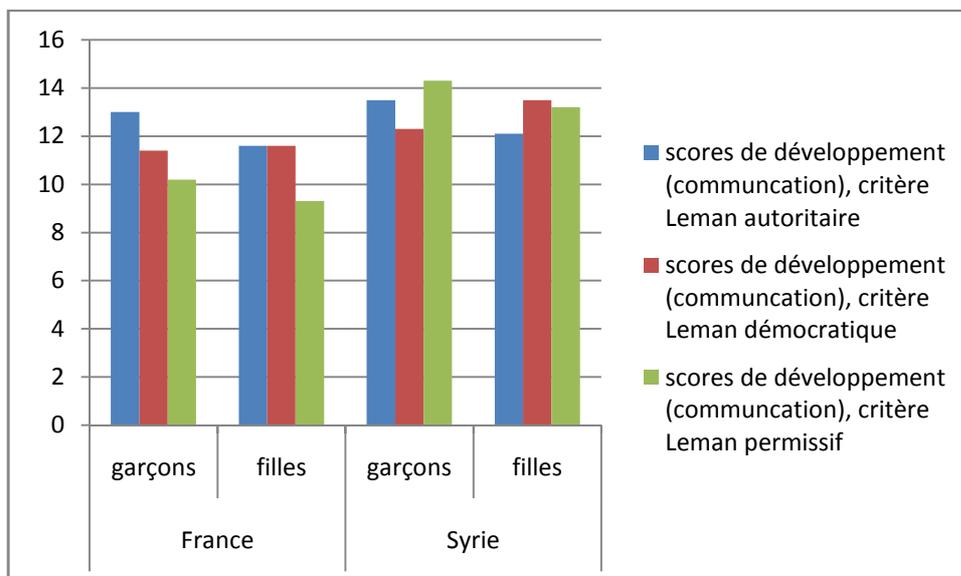
significatives ni en ce qui concerne le genre de l'enfant ni en ce qui concerne les pratiques éducatives des parents.

Nous n'avons pas trouvé non plus de différences significatives concernant les interactions entre le pays et le genre de l'enfant, le pays et les pratiques éducatives des parents et le genre de l'enfant et les pratiques éducatives des parents. Selon les deux critères d'analyse, la moyenne varie selon le pays et le genre de l'enfant, plus grande en France qu'en Syrie pour les différents types de pratiques éducatives parentales. On peut donc considérer que la prise ne compte de toutes les familles conduit à rendre les résultats moins clairs.

Nous poursuivrons donc les analyses de l'effet des mêmes facteurs sur les scores dans chaque sous échelle avec seulement les familles qui ont été classées avec le critère de Lemman et pour lesquelles les pratiques éducatives sont plus clairement autoritaires, démocratiques permissives en France et en Syrie.

#### 9.1.4. Adaptation sociale et pratiques éducatives : analyse portant sur le score de chacune des sous échelles de développement social

##### A) Pour la dimension communication



##### La valeur des moyennes pour la dimension communication

Nous avons fait une ANOVA pour tester l'effet de plusieurs facteurs (pays, genre de l'enfant, pratiques des parents) et l'interaction aussi de ces derniers présentés dans le tableau au dessus.

**Tableau 9.10 Analyse des facteurs (pays, genre et type de pratiques éducatives susceptibles d'affecter le score de *communication* et de leurs interaction.**

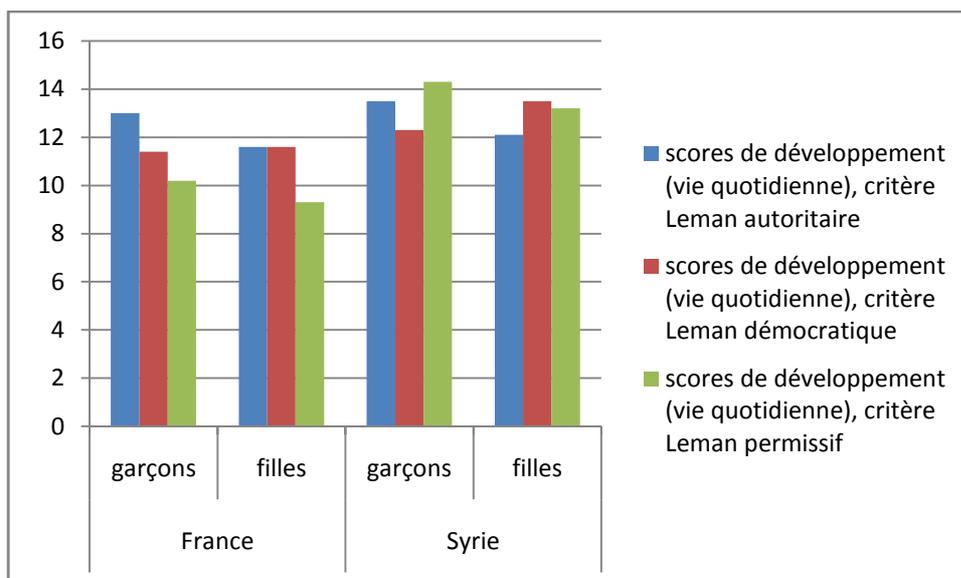
Tests des effets inter-sujets					
Variable dépendante:communication					
Source	Somme des carrés de type III	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.
Modèle corrigé	91,154 <sup>a</sup>	11	8,287	1,721	,087
Ordonnée à l'origine	10645,908	1	10645,908	2211,073	,000
Pays	51,467	1	51,467	10,689	,002
genre_enfant	2,366	1	2,366	,491	,486
pratique_parents	,561	2	,280	,058	,943
Pays * genre_enfant	3,895	1	3,895	,809	,372
Pays * pratique_parents	5,714	2	2,857	,593	,555
genre_enfant * pratique_parents	,656	2	,328	,068	,934
Pays * genre_enfant * pratique_parents	27,438	2	13,719	2,849	,065
Erreur	322,593	67	4,815		
Total	12745,000	79			
Total corrigé	413,747	78			

Nous observons que la moyenne des scores de communications varie selon le pays et le genre de l'enfant, est plus élevée pour les filles et pour les garçons en Syrie qu'en France.

Selon le graphique et le tableau ci-dessus, nous observons une différence significative concernant le pays. Par contre, il n'y a pas des différences significatives ni en ce qui concerne le genre de l'enfant ni en ce qui concerne les pratiques éducatives des parents.

Nous n'avons pas trouvé des différences significatives concernant les liens entre le pays et le genre de l'enfant, le pays et pratiques éducatives des parents et le genre de l'enfant et les pratiques éducatives des parents.

### B) Pour la dimension vie quotidienne



### La valeur des moyennes pour la dimension vie quotidienne

Nous avons fait une ANOVA pour tester l'effet de plusieurs facteurs (pays, genre de l'enfant, pratiques des parents) et l'interaction aussi de ces derniers présentés dans le tableau au dessus.

**Tableau 9.11 Analyse des facteurs (pays, genre et type de pratiques éducatives) susceptible d'affecter le score de *vie quotidienne* et de leurs interactions.**

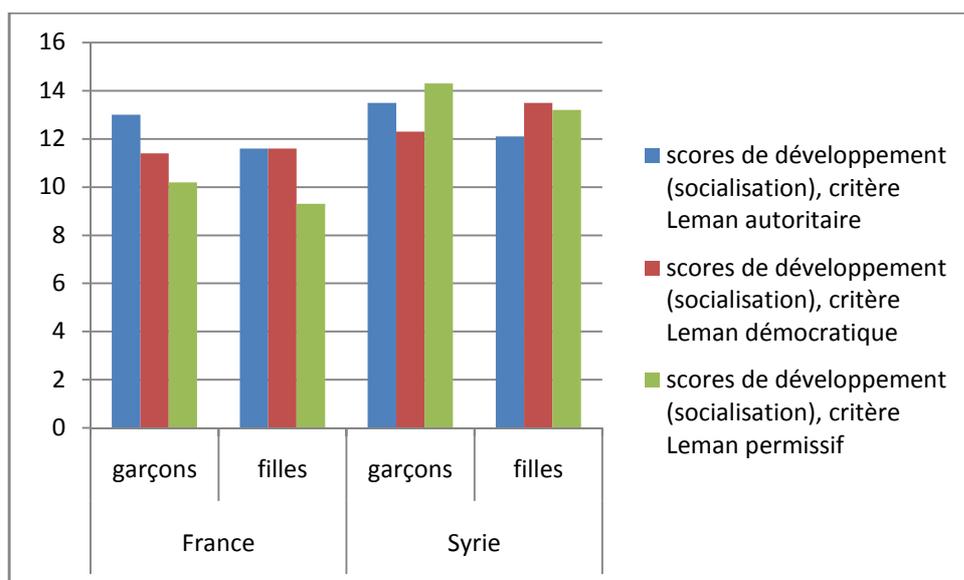
Tests des effets inter-sujets					
Variable dépendante: vie quotidienne					
Source	Somme des carrés de type III	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.
Modèle corrigé	185,871 <sup>a</sup>	11	16,897	4,136	,000
Ordonnée à l'origine	10768,255	1	10768,255	2635,773	,000
Pays	117,703	1	117,703	28,811	,000
genre_enfant	,285	1	,285	,070	,793
pratique_parents	18,552	2	9,276	2,271	,111
Pays * genre_enfant	11,628	1	11,628	2,846	,096
Pays * pratique_parents	8,306	2	4,153	1,016	,367
genre_enfant * pratique_parents	13,268	2	6,634	1,624	,205
Pays * genre_enfant * pratique_parents	33,262	2	16,631	4,071	,021
Erreur	273,723	67	4,085		
Total	12891,000	79			
Total corrigé	459,595	78			

Nous observons que la moyenne des scores de la vie quotidienne varie selon le pays et le genre de l'enfant, est plus élevé pour les filles et pour les garçons en Syrie qu'en France.

Selon le graphique et le tableau ci-dessus, nous observons une différence significative concernant le pays. Par contre, il n'y a pas des différences significatives ni en ce qui concerne le genre de l'enfant ni en ce qui concerne les pratiques éducatives des parents.

Nous n'avons pas trouvé des différences significatives concernant les liens entre le pays et le genre de l'enfant ; le pays et les pratiques éducatives des parents. Par contre nous avons trouvé une interaction significative entre le pays, le genre de l'enfant et les pratiques éducatives des parents.

### C) Pour la dimension socialisation



### La valeur des moyennes pour la dimension socialisation

Nous avons fait une ANOVA pour tester l'effet de plusieurs facteurs (pays, genre de l'enfant, pratiques des parents) et l'interaction aussi de ces derniers présentés dans le tableau au dessus.

**Tableau 9.12 Analyse des facteurs (pays, genre et type de pratiques éducatives) susceptibles d'affecter le score de socialisation et de leurs interactions.**

Tests des effets inter-sujets					
Variable dépendante:socialisation					
Source	Somme des carrés de type III	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.
Modèle corrigé	139,363 <sup>a</sup>	11	12,669	2,413	,014
Ordonnée à l'origine	10299,485	1	10299,485	1961,941	,000
Pays	68,177	1	68,177	12,987	,001
genre_enfant	5,278	1	5,278	1,005	,320
pratique_parents	7,152	2	3,576	,681	,509
Pays * genre_enfant	,321	1	,321	,061	,805
Pays * pratique_parents	35,581	2	17,791	3,389	,040
genre_enfant * pratique_parents	14,050	2	7,025	1,338	,269
Pays * genre_enfant * pratique_parents	,990	2	,495	,094	,910
Erreur	351,726	67	5,250		
Total	12475,000	79			
Total corrigé	491,089	78			

Nous observons une différence significative concernant le pays et un lien aussi significatif entre le pays et les pratiques des parents. Par contre, il n'y a pas des différences significatives ni en ce qui concerne le genre de l'enfant ni en ce qui concerne les pratiques éducatives des parents avec l'adaptation de l'enfant. Nous

avons trouvé une interaction significative en ce qui concerne le pays et le type des pratiques éducatives des parents.

Pour conclure, un effet significatif a été trouvé entre le pays et le développement social de l'enfant sur le score global de l'adaptation et aussi sur les trois dimensions des sous-échelles de cette dernière.

Nous avons de plus trouvé des interactions significatives entre pays\*genre enfant\*pratiques parents en ce qui concerne les scores dans la sous échelle vie quotidienne entre pays\*pratique parents pour les scores de la sous échelle socialisation.

## 9.2. La réussite scolaire

En raison de la complexité à tester la réussite scolaire de l'enfant à partir d'un outil national de mesure de réussite en France et en Syrie, nous nous sommes alors adressés aux professeurs en France et en Syrie pour qu'ils jugent eux-mêmes de la réussite scolaire des enfants. Nous avons demandé aux professeurs de mettre un jugement sur quatre points sur la réussite scolaire de l'enfant (excellente (A) bonne (B), assez bonne (C) et insuffisante (D)).

Pour nous faciliter l'analyse, nous avons regroupé ensuite les évaluations A et B en Réussite Excellente et les évaluations B et C en Réussite Insuffisante. Dans la suite nous allons répondre à deux questions en ce qui concerne la réussite scolaire :

- *Y a-t-il des différences liées au genre de l'enfant au niveau de la réussite scolaire ?*
- *Y a-t-il des différences liées aux pratiques éducatives des parents de l'enfant au niveau de la réussite scolaire ?*

Pour répondre à la première question, nous allons utiliser le teste de Khi2

Pour la Syrie :

**Tableau 9.13 : Réussite scolaire \* Genre enfant en Syrie**

		Genre-enfant		Total
		Garçon	fille	
Réussite scolaire	Excellent	23 (79,31)	25 (92,59)	48 (85,71)
	Insuffisant	6 (20,68)	2 (7,40)	8 (14,28)
Total		29	27	56

En utilisant khi-deux, nous n'avons pas trouvé de différences entre les jugements donnés par les professeurs et le genre de l'enfant en ce qui concerne la réussite scolaire ( $X^2(1)=2,01, p= 0,156$  NS)

Pour la France :

**Tableau 9.14 : Réussite scolaire \* Genre enfant en France**

		Genre-enfant		Total
		Garçon	fille	
Réussite scolaire	Excellent	28 (84,84)	19 (79,16)	47 (82,45)
	Insuffisant	5 (15,15)	5 (20,83)	10 (17,54)
Total		33	24	57

Comme pour la Syrie, en utilisant khi-deux, nous n'avons pas trouvé de différences entre les jugements donnés par les professeurs et le genre de l'enfant en ce qui concerne la réussite scolaire ( $\chi^2(1)=0,31, P= 0,578$  NS).

Compte tenu des travaux antérieurs, nous avons posé la question de savoir si la réussite scolaire varie entre les garçons et les filles en France et en Syrie et si les

filles réussissent plutôt mieux à l'école que les garçons. Les résultats obtenus ne confirment pas ces différences entre filles et garçons.

Pour répondre à la deuxième question, Y a-t-il des différences liées aux pratiques éducatives des parents de l'enfant au niveau de sa réussite scolaire ?

Nous nous demandions ici si pour chaque pays, la France et la Syrie, il y a un lien entre le type de pratiques des parents et le jugement de réussite scolaire donné par les enseignants. Puisqu'il n'y a pas de différences entre filles et garçons, nous allons travailler avec tous les participants sans distinguer filles et garçons.

### 9.2.1. Pratiques éducatives des parents et réussite scolaire en France et en Syrie selon le jugement des enseignants:

En France, familles classées selon selon critère de Leman:

**Tableau 9.15 nombre d'enfants dont la réussite scolaire est considérée comme excellente ou insuffisante selon les différentes pratiques éducatives familiales en France.**

		pratiques_parents			Total
		Autoritaire	Démocratique	Permissifs	
Réussite_scolaire	Excellent	14(36,84)	15(39,47)	4(10,52)	33
	Insuffisant	2(5,26)	1(2,63)	2(5,26)	5
Total		16	16	6	38

Nous observons que les jugements donnés par les professeurs sur la réussite scolaire des enfants qui sont classés en évaluations excellentes sont plus importantes que celles classées en insuffisantes sur les différents types des pratiques des parents. Les enfants qui reçoivent des pratiques démocratiques et autoritaire ont plus des évaluations excellentes 39,47% ; 36,84% respectivement que ceux qui reçoivent des pratiques permissives 10,52%.

Nous avons alors utilisé le khi-deux pour voir si la répartition des réussites « excellentes » et « insuffisantes » varie selon les pratiques éducatives des parents. Nous n'avons pas trouvé de différences ( $\chi^2(2)=1,72 ; P= 0,423 NS$ ). On ne peut donc pas dire que la réussite scolaire (telle qu'elle a été évaluée ici par le jugement des enseignants) varie selon les pratiques éducatives des parents.

**En Syrie selon le critère de Lemman :**

**Tableau 9.16 nombre d'enfants dont la réussite scolaire est considérée comme excellente ou insuffisante selon les différentes pratiques éducatives familiales en Syrie**

		pratiques_parents			Total
		Autoritaire	Démocratique	Permissifs	
Réussite_scolaire	Excellent	11(25,58)	13(30,23)	14(32,55)	38
	Insuffisant	1(2,32)	4(9,30)	0	5
Total		12	17	14	43

( ) %

Nous observons que comme pour les enfants français, les jugements donnés par les professeurs syriens sur la réussite scolaire des enfants qui sont classés en évaluations excellentes sont plus importantes que celles classés en insuffisantes quelque soit le type de pratiques.

Nous avons alors utilisé le khi-deux pour voir s'il y a un effet significatif entre les jugements donnés par les professeurs syriens et les différents types des pratiques, nous n'avons pas trouvé de différences entre les jugements donnés par les professeurs et les pratiques des parents ( $\chi^2(2)=4,31 ; P= 0,116 NS$ ).

Pour conclure, ces résultats montrent que les enfants syriens qui reçoivent des pratiques éducatives démocratiques et permissives ont eu des évaluations excellentes par leurs professeurs et les enfants français qui reçoivent des pratiques autoritaires et démocratiques ont eu des évaluations excellentes aussi. Par contre, nous n'avons pas trouvé des différences significatives ni en ce qui concerne le genre de l'enfant ni en ce

qui concerne les pratiques éducatives des parents avec les jugements des professeurs sur la réussite scolaire. Nous n'avons pas pu alors confirmer ce qu'a avancé Le Maner-Idrissi, (1995) quand elle a dit que les parents se comportent différemment quand il s'agit d'un enfant fille ou garçon.

Les résultats concernant le développement social de l'enfant, peuvent confirmer en partie que le facteur de la culture ou du pays est associé au développement social de l'enfant en Syrie et en France. Par contre nous n'avons pas pu confirmer que le développement social de l'enfant est influencé par le genre de l'enfant et les pratiques éducatives des parents.

Nous avons quand même trouvé plusieurs interactions significatives entre les variable pays et le genre de l'enfant et les pratique éducatives.

Les résultats concernant la réussite scolaire ne mettent pas en évidence qu'elle serait liée d'une façon ou d'une autre avec les pratiques éducatives familiales ni en France ni en Syrie contrairement à l'hypothèse que nous avons formulée.

Ceci peut certainement être mis en relation avec les particularités de notre analyse : d'une part le nombre de participants est limité par la sélection des familles avec le critère de Leman, d'autre part et surtout les jugements sont répartis de façon très déséquilibrée dans les deux pays entre « excellent » et « insuffisant », ce qui conduit à des effectifs très faibles dans certaines cases du tableau.

Ce biais méthodologique ne permet finalement pas de tester réellement l'hypothèse que nous avons formulée et qui demeure donc ouverte.

# Chapitre 10 :

## Discussion

---

## Chapitre 10 : Discussion

### Introduction :

Cette étude avait comme objectif d'analyser, dans une perspective de comparaison interculturelle, les pratiques éducatives parentales, et d'évaluer leurs effets sur le développement social et la réussite scolaire chez des enfants syriens et français d'âge scolaire entre 8 et 12 ans. Elle a été conçue pour répondre aux grandes questions suivantes : Les pratiques éducatives peuvent-elles être décrites dans des termes comparables dans les deux pays ou sont-elles organisées de façon différente ? Si on rencontre des catégories de pratiques similaires, ont-elles la même fréquence dans les deux pays ? Le développement social et l'adaptation scolaire des enfants sont-ils sensibles à l'effet des différentes pratiques familiales considérées ?

Pour répondre à ces questions, nous avons interrogé 57 parents en France et 56 parents en Syrie à l'aide d'un questionnaire adapté de Leman (2005) permettant de catégoriser les pratiques éducatives parentales en autoritaires, démocratiques et permissives (chapitres 6 et 7). Nous avons aussi demandé aux enfants des familles (57 enfants en France et 56 enfants en Syrie) interrogées de décrire eux aussi les pratiques éducatives familiales. Nous avons supposé en effet que s'il y a des différences culturelles importantes dans les deux pays, elles seront présentes dans les descriptions des enfants comme dans celles des parents (chapitre 8). Enfin, en interrogeant les enseignants (10 enseignants dans les deux pays), nous avons abordé la troisième question : celle de savoir si certaines formes de pratiques éducatives sont associées à des différences dans le développement de l'enfant en termes de développement social et de réussite scolaire (chapitre 9).

Nous allons examiner dans un premier temps ce qu'apportent les résultats de nos études aux questions que nous venons de rappeler, puis nous verrons comment ces résultats peuvent être compris si on considère les travaux interculturels qui ont soutenu l'idée que dans les cultures non occidentales les pratiques autoritaires associées à une chaleur émotionnelle dans le cadre familial facilitent le développement de l'enfant (au contraire des travaux sur les cultures occidentales où

ce sont les pratiques démocratiques qui jouent ce rôle) ; enfin nous situerons nos résultats par rapport aux autres travaux publiés sur les cultures du Moyen-Orient et qui à notre connaissance jusqu'ici n'ont pas considéré la Syrie.

### **L'étude comparative des pratiques éducatives parentales décrites par les parents**

- 1) Partant du modèle de Baumrind et des critiques issues des travaux interculturels, nous avons cherché savoir si on retrouvait en Syrie comme en France la distinction entre des pratiques autoritaires, démocratiques et permissives (cf. 4.2 hypothèses 1 et 3 p 85-86; ch. 4.2, hypothèses 1, 2, et 4 ch. 5.4 p 103-104).

Les éléments des réponses relatives aux pratiques éducatives ont été obtenus à l'aide d'un questionnaire adapté de Leman (2005). Nous avons fait dans un premier temps une comparaison de moyennes des scores dans les trois catégories des pratiques éducatives des parents en France et en Syrie. Nous nous attendions à ce que les scores obtenus par les participants en ce qui concerne les pratiques éducatives varient selon la culture dans les deux pays sur les différents types de pratiques éducatives mais que l'on trouve dans chacune d'elles des pratiques autoritaires, démocratiques et permissives.

Nous avons d'abord observé que ce sont les items autoritaires et démocratiques qui ont été le plus souvent choisis dans les deux pays avec des scores moyens de 2 à 5 fois plus élevés que les scores pour les items permissifs. Cependant, il est apparu des différences significatives entre la France et la Syrie pour les scores moyens : ils sont plus élevés en Syrie qu'en France pour chacune des échelles. Ce qui veut dire que les parents ont utilisé plus fréquemment les échelons trois et quatre dans leurs réponses, et ceci quelque soit l'échelle (cf. *t de moyennes p.116*). D'autres différences sont apparues lorsqu'on a étudié la structure des corrélations dans les réponses en France et en Syrie. L'analyse des composantes principales sur les items ont montré que ces items sont saturés sur 7 facteurs en France et 8 facteurs en Syrie dont 2 facteurs (autoritaire, permissives) se dégagent avec plus de 10% de variance expliquée (en France et en Syrie), mais c'est plus compliqué pour les items de

l'échelle démocratiques qui sont dispersés sur des facteurs différents dans les deux pays.

Nous avons cherché ensuite à savoir si on pouvait néanmoins trouver une structure à 3 facteurs qui correspondrait à la structure de questionnaire. Pour cette raison, nous avons fait une analyse de composantes principales à 3 facteurs qui a montré une bonne différenciation des items correspondant à chaque sous-échelle. Ces résultats provenant de l'analyse des scores moyens et de l'analyse de la structure des corrélations ont bien confirmé notre hypothèse que les items sont bien classés sur trois facteurs qui représentent les trois catégories de pratiques en France comme en Syrie.

Par la suite, nous avons catégorisé les familles dans l'un des trois types de pratiques éducatives. Nous l'avons fait selon le critère de Lemman (*cf. ch, 7.2*) puis, considérant qu'un tiers environ des familles ne pouvaient pas être classé, nous avons utilisé pour elles le critère moins exigeant du score z le plus élevé (*cf. ch, 7.4*).

Nos hypothèses étaient que nous nous attendions à trouver les trois types de pratiques éducatives en France et en Syrie et que ces pratiques n'ont pas les mêmes fréquences dans les deux pays. Nous nous attendions à trouver plus de familles ayant des pratiques démocratiques en France et plus de familles ayant des pratiques autoritaires en Syrie.

Selon le critère de Lemman, nos résultats ont confirmé qu'on trouve bien en Syrie et en France un pourcentage important de familles réparties entre les trois types de pratiques éducatives (les deux tiers environ de notre échantillon). Nous avons trouvé cependant que les familles syriennes sont classées plus en pratiques démocratiques qu'en pratiques permissives et autoritaires tandis que les familles françaises sont classées plus en pratiques autoritaires et permissives qu'en pratiques démocratiques, ce qui ne confirme pas notre hypothèse (tableaux 7.7 et 7.8).

Comme nous l'avons remarqué plus haut, l'analyse des scores moyens va dans ce sens mais il se peut que cette différence soit associée à ce que les familles syriennes ont plus souvent utilisé les échelons 3 et 4 de l'échelle.

Par contre avec le critère de Leman, il est ennuyeux d'avoir un tiers des familles non classé. Il est nécessaire d'aller au-delà du critère de Leman pour voir si avec un autre critère nous pouvons caractériser toutes les familles françaises et syriennes et si, avec ce critère nos hypothèses peuvent être confirmées. Nous avons donc utilisé le critère de score z le plus élevé pour catégoriser toutes les familles françaises et syriennes.

Selon ce critère, nous avons pu catégoriser toutes les familles dans les deux pays dont nous avons trouvé les trois types de pratiques éducatives avec des fréquences plus grandes pour « autoritaire » et plus faible pour « permissives » ce qui n'était pas le cas avec le critère de Leman. Le critère de score z le plus élevé a montré qu'il y a plus de pratiques démocratiques en France et moins en Syrie et qu'il y a plus de pratiques autoritaire en Syrie qu'en France. Nous avons donc pu confirmer avec ce critère notre hypothèse. Malgré tout ce résultat est sans doute discutable car le critère de classement (score z seul) est moins exigeant que le critère de Leman et le petit nombre de familles classées ne permet pas d'avoir une idée de ce qui pourrait constituer des familles avec des pratiques ambiguës, associant par exemple des items autoritaires et permissifs ou démocratiques et autoritaires comme Dwairy a trouvé dans les « clusters » qu'il a identifiés dans différentes pays du Moyen-Orient. Nous y revenons plus loin

Nous pouvons nous interroger par contre sur le nombre des réponses non classées d'un part et d'autre part aussi sur les faibles différences que nous avons trouvées entre la France et la Syrie, cela nous laisse penser qu'il y a plus des ressemblances que de différences entre les pratiques éducatives des parents en France et en Syrie. Ces résultats obtenus peuvent en effet résulter en partie de biais dans l'interprétation des items à cause de la traduction et de l'adaptation à chaque culture.

### **L'étude comparative des pratiques éducatives parentales décrites par les enfants**

Les descriptions données par les enfants sont-elles proches de celles des parents ? Concernant cette question, nous avons trouvé que les scores moyens en

France et en Syrie sont comparables chez les enfants aussi car on trouve bien des scores différents en autoritaires, démocratiques et permissives. Nous avons trouvé qu'il y a seulement deux facteurs pour lesquels la variance expliquée est supérieure à 10%. L'analyse en composantes principales sur 5 items par sous-échelle a montré qu'on trouve bien 3 facteurs.

Nous avons donc trouvé que les réponses des enfants en France et en Syrie ressemblent à celles des parents. L'analyse à trois facteurs pour les réponses des enfants ressemble aussi à celles des parents et nous avons pu voir que les items sont classés sur trois catégories (permissives, démocratiques et autoritaires). Ces résultats confirment alors que les trois types de pratiques sont représentés chez les parents et chez les enfants en France et en Syrie. Les items autoritaires et démocratiques sont le plus souvent choisis. La comparaison entre les réponses dans les deux pays montre des différences significatives pour chacune des pratiques éducatives parentales, elles sont cependant limitées : les valeurs moyennes pour chaque sous-échelle restent du même ordre de grandeur. Les analyses de la structure factorielle sont plus fortement affirmées en France qu'en Syrie pour les réponses des enfants et celles des parents (tableaux 6.5, 6.6, 6.7 et 6.9, 6.10, 6.11)

Autrement dit, il y a entre la France et la Syrie des différences dans les représentations collectives qui sont assez générales pour être partagées par toutes les classes d'âge au sein de chaque culture.

### **Certaines formes de pratiques éducatives sont-elles associées à des différences dans le développement de l'enfant en termes de développement social et de réussite scolaire ?**

Pratiques éducatives et développement social : quelles conclusions ressortent de l'analyse des données ? Y a-t-il un lien entre les scores de développement social de l'enfant à l'école et les pratiques éducatives des parents? Ici, nous nous attendions à trouver des liens entre les différents types de pratiques éducatives des parents et cette adaptation. Le type de pratiques éducatives démocratiques est-il associé à des scores plus élevés de développement social ?

Les réponses ont été obtenues de la part des enseignants des enfants sur le développement social à l'école en utilisant un questionnaire abrégé tiré de l'échelle de Vineland. Nous avons alors fait nos analyses sur les scores globaux que les enfants ont obtenus et ensuite sur les scores de différentes dimensions des sous-échelles de développement (Socialisation, Vie quotidienne, Communication).

Nous avons donc fait nos analyses dans un premier temps avec les familles sélectionnées selon le critère de Leman et ensuite avec le score le plus élevé pour le score global de développement et les différentes sous-échelles de ce dernier.

Sur le score global, nous avons trouvé selon nos résultats une différence significative concernant le pays et aussi une interaction significative concernant le pays, le genre de l'enfant et les pratiques éducatives des parents.

Avec le critère de score z le plus élevé, nous avons trouvé aussi un effet concernant le pays, mais nous n'avons pas trouvé des différences concernant le genre de l'enfant, les différents types de pratiques éducatives parentales et le pays.

Selon le critère de Leman, le score global (tableau 9.11) est plus élevé en France qu'en Syrie sur les différentes sous-échelles de pratiques éducatives et cela pour les filles et les garçons. Le score global de sous-échelle autoritaire est plus élevé en France chez les garçons que chez les filles, tandis que le score global de sous-échelle permissif est plus élevé chez les filles françaises que chez les garçons français. En Syrie le score global de sous-échelle permissive est plus élevé chez les garçons, le score global de sous-échelle démocratique est lui aussi plus élevé chez les garçons que chez les filles. Selon le critère du score z le plus élevé (tableau 9.13), le score global est plus élevé aussi chez les enfants français filles et garçons en France qu'en Syrie sur les trois sous-échelles de pratiques éducatives. Cependant selon ce critère, le score global de sous-échelle démocratique est plus élevé chez les garçons syriens que chez les filles.

Nous avons poursuivi alors l'analyse avec les différentes dimensions qui composent le score global de développement

- En ce qui concerne la dimension communication : Nous avons trouvé seulement un effet significatif concernant le pays.

- En ce qui concerne la dimension Vie quotidienne : nous avons trouvé aussi un effet concernant le pays. Une interaction significative a été trouvée entre le pays, le genre de l'enfant et les pratiques éducatives des parents.
- En ce qui concerne la dimension Socialisation : nous avons trouvé pareillement un effet significatif concernant le pays et une interaction significative entre, pays et pratiques éducatives des parents.

En conclusion, notre hypothèse concernant un effet possible des différentes pratiques éducatives des parents sur le développement de l'enfant, n'est que partiellement confortée.

Nous avons trouvé des différences concernant le score global, ces différences elles concernent principalement le pays d'origine mais aussi l'interaction entre les trois facteurs qui ont été introduits : le pays, le genre de l'enfant et les pratiques éducatives.

C'est-à-dire que, à partir de nos données, les pratiques éducatives n'interviennent pas seules mais leurs effets sont variables en fonction du genre de l'enfant et de la culture. La formulation de notre hypothèse a été sans doute trop restrictive : il n'y a pas d'effet direct des pratiques éducatives (en particulier les pratiques démocratiques ne sont pas par elles-mêmes associées à un meilleur développement social), mais les pratiques éducatives sont inscrites dans un ensemble de facteurs culturels plus large qui concernent les représentations sociales.

### **Pratiques éducatives et réussite scolaire : quelles conclusions ressortent de l'analyse des données**

Concernant la réussite scolaire, nous nous attendions à ce que les différents types des pratiques éducatives des parents influencent la réussite scolaire de l'enfant en France et en Syrie. Nous nous attendions à ce qu'en France ce soient les pratiques éducatives démocratiques qui soient associées à une bonne réussite scolaire de l'enfant, alors qu'en Syrie ce soient les pratiques éducatives autoritaires qui soient

associées à des tels résultats. Nous nous attendions à ce que l'influence des pratiques éducatives des parents sur la réussite scolaire varie aussi selon le genre de l'enfant.

Nos résultats ont montré que les enfants syriens qui reçoivent des pratiques éducatives démocratiques et permissives ont eu des évaluations excellentes par leurs professeurs et les enfants français qui reçoivent des pratiques autoritaires et démocratiques ont eu des évaluations excellentes aussi. Par contre, nous n'avons pas trouvé des différences significatives ni en ce qui concerne le genre de l'enfant ni en ce qui concerne les pratiques éducatives des parents avec la réussite scolaire. Les résultats concernant la réussite scolaire alors ne mettent pas en évidence qu'elle serait liée d'une façon ou d'une autre avec les pratiques éducatives familiales ni en France ni en Syrie contrairement à l'hypothèse que nous avons formulée.

Ceci peut certainement être mis en relation avec les particularités de notre analyse : d'une part le nombre de participants est limité par la sélection des familles avec le critère de Leman, d'autre part et surtout les jugements sont répartis de façon très déséquilibrée dans les deux pays entre « excellent » et « insuffisant ». Ce biais méthodologique ne permet finalement pas de tester réellement l'hypothèse que nous avons formulée et qui demeure donc ouverte.

### **Conclusion de cette comparaison**

Il y a sans doute des aspects méthodologiques qui limitent la portée des résultats que nous avons rapportés mais il ressort quand même de notre travail qu'il n'y a pas de différences fondamentales entre la France et la Syrie du point de vue de la description des pratiques éducatives : les trois types de pratiques sont présents clairement dans les deux pays.

Il y a cependant des différences dans la fréquence de chaque pratique ou du degré d'accord exprimé par les participants avec les différents items. Là, contrairement à notre hypothèse, il n'y a pas davantage de pratiques autoritaires en Syrie. Cela peut conduire à discuter un peu la signification de nos résultats dans le

contexte des travaux interculturels et dans celui plus spécifique des cultures du Moyen-Orient.

### **Qu'est-ce que les résultats apportent par rapport aux questions soulevées par les travaux comparatifs**

Les résultats de notre étude confirment ceux des études de Lautrey (1980) et Baumrind (2001) qui ont montré que les parents se comportaient selon trois types de pratiques éducatives parentales, autoritaire, permissives et démocratiques. Malgré notre petite échantillon, nos résultats vont donc d'une part avec ce qu'a avancé Baumrind (2001) mais cela ne s'applique pas sur le groupe le plus cohérent : celui des familles classées avec le critère de Leman. Si on reste dans la logique de Baumrind, de Kagitcibasi ou de Chao, on pourrait dire au contraire que nos résultats traduisent une « occidentalisation » des pratiques en Syrie. Ces différences pourraient signifier que les parents en Syrie et France ne répondent pas de la même manière en ce qui concerne les pratiques éducatives parentales. Ceci peut être renvoyé à ce que les représentations de ces pratiques ne sont pas similaires dans les deux cultures. Pourtant, il n'y a pas de surreprésentations de pratiques autoritaires en Syrie, au contraire, on a beaucoup plus des pratiques autoritaires en France qu'en Syrie

Par contre, nos résultats peuvent aussi être liés au fait souvent affirmé (Chao 2001, Kagitcibasi, 2007) que les pratiques éducatives parentales peuvent être liées à l'aspect culturel puisque les questionnaires utilisés dans notre étude font indirectement intervenir cet aspect. Pour autant, la possibilité de faire référence aux aspects culturels, contenues dans les pratiques éducatives des parents ne peut pas être non plus totalement exclue. L'étude des pratiques éducatives parentales a ici porté sur les pratiques éducatives décrites par les parents en France et en Syrie. Les difficultés méthodologiques pour étudier ces pratiques éducatives sont d'ailleurs récurrentes (Leman, 2005).

Selon (Maccoby et Martin, 1983) les pratiques autoritaires et permissives conduisent à une adaptation sociale moins bonne, Le type de pratiques éducatives

démocratiques développerait de meilleures compétences psychosociales. Cependant pour Chao, (1994) ou Kagitcibas, (2007) les pratiques autoritaires (associées à une relation émotionnelle forte) seraient davantage liées au développement des compétences sociales dans des cultures non occidentales. Dans notre étude, nous n'avons pas pu confirmer cet aspect de relation émotionnelle car l'étude n'a pas pris en compte cet aspect.

### **Comment peut-on situer les pratiques éducatives en Syrie au milieu des pays du Moyen-Orient, en tenant compte de ces résultats ?**

Nous pensons que nos résultats confirment aussi que des pratiques éducatives démocratiques sont bien présentes dans des pays arabes : les résultats que nous obtenons en Syrie se rapprochent de ce qu'a montré Dwairy concernant par exemple le Liban ou la Jordanie. Les pratiques éducatives pour nous en Syrie sont plus proches des pratiques de ces derniers que d'autre pays comme l'Arabie saoudite ou le Yemen.

Dwairy a fait le lien dans ses études sur des pays arabes entre les pratiques éducatives des parents et le système politiques dans ces pays. A notre avis, si nous avons trouvé des pratiques démocratiques en Syrie plus qu'autoritaires c'est parce que d'une part la culture en Syrie est différentes de celles d'autres pays arabes comme l'Arabie Saoudite ou, le Yémen et d'autre part la Syrie est proche de cultures d'autres pays comme le Liban et la Jordanie. Une de raison que nous pouvons avancer ici c'est que la Syrie n'implique pas une éducation basée sur les enseignements de l'islam dans lequel on doit surtout « obéir » aux adultes car ils disent la parole de Dieu, mais au contraire, les enfants en Syrie doivent montrer des respects pour les adultes même s'ils ne sont pas en accord avec ce que pensent les adultes tout en ayant leurs propres idées sur ce qu'ils aiment faire et essayer de le faire en demandant des conseils aux moments utiles.

Dans notre étude, nous avons utilisé le questionnaire adapté par Leman pour étudier les pratiques éducatives des parents en France et en Syrie, pour classer les familles en pratiques autoritaires, démocratiques et permissives, et finalement pour

évaluer si les différentes pratiques étaient associées à des différences dans le développement social et l'adaptation scolaire des enfants... C'est la raison pour laquelle, nous n'avons eu la possibilité de nous intéresser à l'ambiguïté de pratiques éducatives lorsque nous avons voulu catégoriser les familles.

Dans chacun des pays étudiés, Dwairy a relevé des réponses concernant des pratiques apparemment contradictoire. D'un côté nous n'avons pas eu la possibilité d'analyser les aspects contradictoires dans les réponses des familles mais d'un autre côté, l'étude de Dwairy ne s'est pas intéressée aux conséquences possibles de l'existence de telle ou telle pratique en termes de développement ou d'insertion sociale de l'enfant.

Il faut noter cependant deux éléments qui vont dans le même sens que l'étude de Dwairy. Quand nous avons voulu catégoriser les familles non classées nous avons hésité à utiliser soit le score z le plus élevé (ce que nous avons fait) soit le score brut le plus élevé. Les résultats obtenus en utilisant l'un ou l'autre étaient contradictoires, une même famille pouvait être classée « démocratique » selon un critère et « autoritaire » ou « permissive » selon l'autre critère. Il y a bien pour un tiers des familles que nous avons étudiées une difficulté à « classer » la famille avec un critère strict. C'est aussi peut-être parce que certaines de ces familles ont des pratiques éducatives réellement ambiguës, ce que nous n'avons pas pris en compte ici.

Par ailleurs, il faut souligner que nous avons trouvé aussi en Syrie des pratiques démocratiques fréquentes dans les familles « classées », plus nombreuses même que ce que nous attendions, ce qui correspond bien à ce que Dwairy a relevé. Il a trouvé en effet des clusters regroupant des réponses appartenant à différents types de pratiques dans les mêmes familles (par exemple des pratiques permissives et démocratiques à la fois au Liban et en Jordanie par contraste avec des pratiques permissives et autoritaires en Arabie Saoudite). La proximité géographique et culturelle entre la Syrie et le Liban et la Jordanie est certainement accompagnée d'une proximité dans les pratiques éducatives, y compris si elles sont ambiguës, mais plus ouvertes vers les pratiques démocratiques que dans d'autres pays du Moyen-Orient

## Conclusion

À l'heure actuelle, les recherches interculturelles sur les pratiques éducatives des parents ont tendance à se développer. Qu'elles se centrent sur la réussite ou le développement, elles constituent un domaine vaste et particulièrement fécond pour formaliser les différents styles de pratiques parentales d'un part et leurs influences sur la réussite scolaire et le développement de l'enfant d'autre part sans oublier la variation en fonction des spécificités de la culture. L'intérêt de ces études interculturelles va de pair avec la difficulté de les mettre en œuvre. Outre la nécessité de veiller à la comparabilité des outils d'évaluation, les variations des contenus et de l'organisation en ce qui concerne la réussite scolaire constituent également un facteur important à étudier. Ces éléments posent ainsi certaines limites aux comparaisons que l'on peut effectuer. Il n'en reste pas moins intéressant de multiplier les recherches sur des cultures dont les caractéristiques des pratiques éducatives sont spécifiques par rapport à la réussite et à l'adaptation de l'enfant à l'école. Nos recherches se sont situées dans cette perspective en comparant deux cultures dont l'une d'entre elles « culture syrienne » n'était pas ou peu étudiée par rapport à d'autres cultures européennes. L'élaboration d'une recherche ultérieure, visant à consolider et approfondir les résultats de l'étude présente, pourra s'intéresser à des niveaux scolaires moins avancés et davantage similaires entre les deux mêmes cultures. Elle pourra aussi accorder une place plus importante à la mère, qui assume l'éducation de l'enfant et passe plus du temps avec lui que ne le fait pas le père. Les différences entre mère/père interrogent en effet sur la façon dont la mère intervient dans l'éducation de son enfant. Le rôle des pratiques éducatives des parents sur l'adaptation et sur la réussite scolaire de l'enfant apparaît donc important, même si nous reconnaissons que la réussite scolaire et le développement de l'enfant sont également déterminés par d'autres facteurs. Il faudra, pour l'avenir trouver un critère bien solide pour pouvoir classer les pratiques éducatives des parents, notamment pour ce qui concerne les familles que nous n'avons pas pu classer avec un critère strict. Malgré tout, certaines réflexions émanant de ce travail nous semblent converger vers des préoccupations plus culturelles sur les pratiques éducatives

parentales, et la réussite scolaire et l'adaptation de l'enfant au Moyen-Orient surtout en Syrie.

Au sujet des pratiques parentales, nous avons souligné l'influence des représentations sociales et des théories implicites. Notamment, les relations entre ces dernières et la culture qui nous semblent devoir être prises en considération, lors de la mise en œuvre des protocoles les plus favorables aux pratiques éducatives.

Enfin, la prise en compte des caractéristiques et de l'influence des pratiques éducatives des parents sur la réussite scolaire et le développement de l'enfant peut aider à comprendre à quelles difficultés nous sommes confrontés mais aussi mettre en exergue les avantages pouvant servir de moyen pour l'éducation des enfants. La réussite scolaire et l'adaptation sociale de l'enfant en Syrie et en France par exemple s'inscrivent dans cette perspective. Il convient toutefois d'éviter de faire de pratiques éducatives des parents un simple support à l'adaptation et à la réussite de l'enfant qui peut être éventuellement plus valorisée.

## **Perspectives et ouverture**

Dans une autre perspective, l'influence de pratiques éducatives parentales est étudiée par le biais des comparaisons interculturelles. La recherche menée dans ce cadre, souvent attachée aux différences entre les cultures occidentales et asiatiques, a montré les difficultés ou les variations de pratiques éducatives à divers protocoles pour étudier ces pratiques selon les différentes cultures. L'étude de Chao, (1994) comparant des pratiques éducatives des parents chez les chinois en Amérique et chez les nord-américains a également pu mettre en évidence l'influence de la culture sur les pratiques éducatives parentales. Ainsi, les caractéristiques des pratiques éducatives selon la culture et la société sont susceptible de rendre compte comment la représentation sociale et la théorie implicite affectent ces pratiques. On pourrait voir dans quelle mesure les différents types de pratiques éducatives parentales sont en mesure de faire évoluer à la fois les normes auxquelles ils se réfèrent, et leurs pratiques en ce qui concerne la réussite et le développement de l'enfant. Cependant,

il apparaît encore difficile de savoir d'une part, si l'impact de pratiques éducatives des parents se limite à la réussite scolaire et au développement sociale de l'enfant et à des changements de ces mêmes pratiques selon la culture, et d'autre part quelle est la place des pratiques éducatives pour comprendre les différences en ce qui concerne la réussite scolaire et le développement social de l'enfant. Ainsi, la perspective d'allier ces deux orientations nous a semblé intéressante. L'analyse des relations entre les pratiques éducatives des parents et la réussite scolaire et l'adaptation sociale de l'enfant à l'école s'est centrée en comparant ces pratiques entre les parents syriens et français dont la culture Occidentale et la culture de Moyen-Orient sont très différentes. En outre, notre étude interculturelle s'est centrée sur les pratiques éducatives des parents et l'influence de celles-ci sur l'adaptation et la réussite scolaire de l'enfant (Syrie et France). Les pratiques éducatives parentales dans la culture Occidentale et Orientale ont été envisagées sur la base des résultats dans ces deux cultures, résultats globalement confirmés par les résultats de notre présente étude. Les différences que ces pratiques éducatives entretiennent avec la culture ont également été prises en compte. Les spécificités de la culture syrienne relèvent alors le respect et l'obéissance aux parents même si des pratiques démocratiques peuvent également intervenir. Cette culture dite moyen-orientale apparaît cependant assez proche de la culture occidentale (ex. les pratiques éducatives des parents au Liban et en Jordanie et en Syrie). Notre étude a permis d'approfondie quelques interrogations sur les relations entre les pratiques éducatives des parents en France et en Syrie en prenant en considération les pratiques éducatives des parents en mettant l'accent sur les différences culturelles ente les deux pays. Il pourrait également concerner des pratiques de nature démocratiques et autoritaires dans des cultures aussi distantes que celle de Syrie tout au moins lorsque les pratiques éducatives des parents sont particulièrement déterminant (ex. les pratiques éducatives des parents chinois, Chao, 1994). Ainsi, à l'issue de ces considérations, il nous semble nécessaire, pour mieux comprendre comment les pratiques éducatives et les attentes de ces dernières se différent selon la culture, de déterminer les représentations sociales et les théories implicites dans ces deux cultures. Par ailleurs, nous avons préféré envisager les pratiques éducatives des parents, souvent avancé dans la littérature sur la culture

occidentale et orientale. Cette option nous semble permettre de mieux rendre compte des aspects communs ou généraux, tout en rendant compte de la spécificité de l'influence de la culture orientale sur les pratiques éducatives des parents.

# Bibliographie

---

- Abric, J.-C. (1996). *Psychologie de la communication: Théories et méthodes*, Colin Paris
- Achoui, M. (2003). Cité par dwairy 2006, taa'dib al atfal fi al wasat al a'ai'li: Waqea'wa ittijahat [children disciplining within the family context: Reality and attitudes]. *Al tofoolah A Arabiah*, 16(4), 9-38.
- Altwaijri, A. O. (2000). *L'éducation parentale dans le monde musulman (Ilesesco ed.):* Revue l'islam aujourd'hui.
- Amdouni, H. (2000). *La famille musulmane: Relations familiales et éducations*. Paris: Al Qalam.
- Baumrind. (2001). L'influence du style parental, de la dépression et des troubles du comportement sur le risque d'abandon scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 3, 687- 712.
- Baumrind, D. (1965). Parental control and parental love. *Children*, 12, 230-234.
- Baumrind, D. (1966). Effet of autoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4, 1-103.
- Baumrind, D. (1980). New directions in socialization research. *Psychological Bulletin*, 35, 639-652.
- Baumrind, D. (1991-a). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95.
- Baumrind, D. (1991-b). Parenting styles and adolescent development. *The encyclopedia of adolescence*, 746-758.
- Bouchard, & St-Amant. (1999). *Garçons et filles - stéréotypes et réussite scolaire*. Montréal: Remue-Ménage.
- Bouchard J, M., Boudreault, P., Pelchat, D., & Lalonde-Gratton, M. (1994a). *Déficiences, incapacités et handicaps. Processus d'adaptation et qualité de vie de la famille*. Montréal: Guérin Éditeur.
- Bouchard, P., Coulombe, L., & St-Amand, J.-C. (1994). Abandon scolaire et socialisation selon le sexe: Elaboration d'un cadre théorique et recension des écrits. Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire.

- Bouchard, p., & St-Amand, J.-C. (1993). *Les pratiques de raccrochage et la réussite scolaire*. CRIRES: Université de Laval.
- Bouchard, P., & St-Amant, J.-C. (1993a). La réussite scolaire des filles et l'abandon des garçons: Un enjeu à portée politique pour les femmes. *Recherches féministes*, 6(2), 21-39.
- Boutin, G., & Durning, P. (1994). *Les interventions auprès des parents: Bilan et analyse des pratiques socio-éducatives*. Toulouse: Privat.
- Boutin, G., & Durning, P. (1994). *Les interventions auprès des parents. Bilan et analyse des pratiques socio-éducatives*. Toulouse: Editions Privât.
- Brilland, D. (1990). Voyage au pays des hormones sexuelles. *Sciences et vie*, 171, 48-55.
- Bruner, J.-S. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit*. Paris: Retz.
- Bruner, J. S., & Tagiuri, R. (1954). The perception of people, In G. Lindzey (Ed.), *Handbook of social psychology* (Vol. 2, pp. 634-654)
- Buri, J. (1991). Parental authority questionnaire. *Journal of Personality Assessment*, 57(1), 110-119.
- Cain, K., & Dweck, C. S. (1995). The development of children's achievement motivation patterns and conceptions of intelligence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 41, 25-52.
- Chao, R. (1994). Beyond parental control and authoritarian parenting style: Understanding chinese parenting through the cultural notion of training. *Child Development*, 66, 1111-1119.
- Chao, R. (2000). The parenting of immigrant chinese and european american mothers: Relations between parenting styles, socialization goals, and parental practices. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(2), 233-248.
- Chao, R. (2001). Extending research on the consequences of parenting style for chinese americans and european americans. *Child Development*, 72, 1832-1843.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure tests. *Psychometrika*, 16, 297-334.
- Desjardins, P. D. (2005). *La régulation marchande en éducation observée par le prisme des établissements scolaires au québec*. UQAM.
- Desmet, H., & Pourtois, J.-P. (2005). *Culture et bienveillance*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Drewe, E. M., & Teahan, J. E. (1957). Parental attitudes and academic achievement. *Journal of Clinical Psychology*, 13, 328-332.

- Dubet, F. (1992). *Les pressions d'apprendre: Demande des adultes à l'adolescent* (ed.). Toulouse: Érès.
- Dubet, F. (1997). *Ecole, famille: Le malentendu*. Paris: Textuel.
- durden-Smith, J., & Desimone, D. (1985). *Le sexe et le cerveau: La réponse de la sexualité humaine*. Edition de la Presse Itée.
- During, P. (1995). *Education familiale: Acteur, processus, enjeux*. Paris: PUF.
- Durning, P. (2000). De la substitution à la formation parentale. Émergence d' une approche socioéducative de la parentalité. *Les Sciences de l' Éducation*. Pour l'ère nouvelle, 33 (4), 15-37.
- Durning, P., & Fortin, A. (2000). *Les pratiques éducatives parentales vues par les enfants*. France: Presses Universitaires de France.
- Dwairy, M. (1997). *Personality, culture, and arabic society* [in arabic]. Alqoudss: Al-Noor.
- Dwairy, M. (1998). *Cross-cultural counseling: The arab-palestinian case*. New York: Haworth.
- Dwairy, M. (2006). Parenting styles in the arab societies: A first cross-regional research study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37(3), 230-247.
- Dweck, C. S. (1999). *Self theories: Their role in motivation, personality and development*. Philadelphia: Taylor and francis. Psychology Press.
- Félouzis, G. (1993). Interactions en classe et réussite scolaire. Une analyse des différences filles-garçons. *Revue française de sociologie*, 34(2), 199-222.
- Flament, C., & Rouquette, M. L. (2003). *Anatomie des idées ordinaires*. Paris: Armand Colin.
- Fonseca, D. D., Cury, F., Bailly, D., & Rufo, M. (2004). Rôle des théories implicites à l'école primaire. *Archives de pédiatrie*. 11, 1225-1229.
- Fontaine, A.-M., & Pourtois, J.-P. (1998). *Regards sur l'éducation familiale: Représentation, responsabilité, intervention*. Bruxelles, Paris: De Boeck université ed.
- Fontaine, A.-M., & Pourtois, J.-P. (1998a). *Regards sur l'éducation familiale: Représentation, responsabilité, intervention*. paris-bruxelle.
- Fontaine, A. M. (1990). *Motivation pour la réussite scolaire*. Lisboa: INIC.

- Fortin, L., & Mercier, H. (1994). Liens entre la participation des parents à l'école et les comportements de leur enfant en classe du primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(3), 513-527.
- Habich, M., & Faure, S. (1990). Cerveau masculin, cerveau féminin: Les croyances, les hypothèses et les certitudes. *Science et vie*, 171, 86-101.
- Hana, M. S. (1974). Bohoth fi asaleeb tanshea'at al sighar [studies in youngs socialization styles]. Cairo, Egypt: Culture House for Printing and Publication.
- Harwood, R., & al. (1996). Culture and class influences anglo and peurto rican mothers. Beliefs regarding long-term socialization gools and child behavior. *Child Development*, Vol 67(5)
- Hazzard, A., Christensen, A., & Margolin, G. (1983). Children's perceptions of parental behaviors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 11(1), 49-59.
- Heyman, G. D., & Dweck, C. S. (1998). Children's thinking about traits: Implications for judgments of the self and others. *Child Development*, 69, 392-403.
- Hoffman, M. L. (1970). Moral development, in: P.H. Mussen (ed.), *carmichael's manual of child psychology* (Vol. 2). New York: Wiley.
- Hoffman, M. L., & Saltzstein, H. D. (1967). Parent discipline and the child's moral development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 45-57.
- Jarlégan, A, Tazouti Y. (2007). Jugements des enseignants et représentations liées aux différences de sexe et d'appartenance sociale des élèves, *Congrès International d'Actualité de la Recherche en Education et Formation*. Strasbourg : 28, 29, 30 et 31 Août 2007.
- Jodelet, D. (1984). *Représentations sociales: Phénomènes, concept et théorie*, in S.Moscovici (éd), *Psychologie sociale*, Paris: PUF.
- Jodelet, D. (1997). *Les représentations sociales*. Paris: PUF.
- Kagitcibasi, C. (1970). Social norms and authoritarianism: A turkish-american comparison. *Journal of Personality and Social Psychology*, 16, 444-451.
- Kagitcibasi, C. (2005). Autonomy and relatedness in cultural context: Implications for self and family. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, (36), 1-20.
- Kagitcibasi, C. (2007). *Family, self, human development across cultures, theory and applications*. London: Lawrence Erlbaum.
- Kalil, R. (1990). La formation des synapses dans le cerveau. *Pour la science*, 148, 56-63.
- Khomsy, A. (1997). *Batterie d'évaluation des compétences scolaire en cycle2*. Paris: CPA.

- Laurens, J.-P. (1992). *Un sur cinq cents. La réussite scolaire en milieu populaire*. Toulouse: Presses Universitaire du Mirail.
- Lautrey, J. (1974). *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. Paris: PUF.
- Lautrey, J. (1980). *Intelligence, classe sociale et pratiques éducatives*. Paris: PUF.
- Lautrey, J. (1984). *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. Paris: PUF.
- Le-Maner-Idrissi, G. (1997). *L'identité sexuée*. Paris: Dunod.
- Le Camus, J. (2002). *Une place pour le père, déjà dans la petite enfance*, Conférence du 15 mars 2002, Montréal.
- Leman, J. (2005). Authority and moral reasons: Parenting style and children's perceptions of adult rule justifications. *International Journal of Behavioral Development*, 29(4), 265-270.
- Leyens, J.-p. (1979). *Psychologie sociale (7ème ed.)*. Bruxelles: Pierre Mardga.
- Leyens, J. P. (1993). *Qu'est-ce qu'un bon jugement social*, in delachaux & niestlé (eds.), *perspectives cognitives et conduites sociales (iv), jugements sociaux et changement des attitudes*. Paris: PUF.
- Loban, W. (1963). *The language of elementary school children*, N.C.T.E. Research report no.1, Champaign, Ill, national council of teachers of english
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In *Handbook of Child Psychology*, 4, 1-101.
- Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., & Leclerc, D. (2001). L'influence du style parental, de la dépression et des troubles du comportement sur le risque d'abandon scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 687-712.
- Mihorto, P. C. (2006). Approche psychosociale des pratiques traditionnelles de guérison des envoutés ou des possédés par les thérapeutes traditionnels: Etudes des représentations sociales de français et de gabonais. *Unpublished psychologie sociale*. Université Charles de Gaulle, Lille 3, Lille.
- Miller, N. B., Cowan, P. A., & Hetherington, E. M. (1993). Externalizing in preschoolers and early adolescents: A cross-study replication of a family model. *Developmental Psychology*, 29 (1), 3-18.
- Montandon, c. (1997). *L'éducation du point de vue des enfants*. Paris: L'harmattan.
- Montandon, C., & Osiek, F. (1997). La socialisation à l'école de point de vue des enfants. *Revue française de pédagogie*, 118, 43-51.
- Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF.

- Moscovici, S. (1984). *Psychologie sociale*. Paris: PUF.
- Moscovici, S. (1993). Introductory address to the first international, conference on social representations. *Papers on Social Representations*, 2, 160-170.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image, son public (2ème édition 1976)*. Paris: PUF.
- Muller, J.-L. (1986). *Caractéristiques individuelles, pratiques éducatives familiales et performance scolaire au cours préparatoire.*, Université de Nancy2., Unpublished Thèse pour le Doctorat de Psychologie.
- Nieuwenhuysse, H. V., Lemay, A.-M., & Cottinet, S. (1999). *Les représentations sociales de l'avenir chez les jeunes québécois*. Laval: Université Laval.
- Peterson, G. W., & Rollins, B. C. (1878). *Parent-child socialization.*" in *handbook of marriage and the family*, ed. M. B. Sussman and s. K. Steinmetz. New York: Plenum.
- Piaget, J. (1968). *Le structuralisme*. Paris: Presses universitaires de France.
- Pourtois, & Desmet. (2004). *L'éducation implicite: Socialisation et individualisation*. Paris: Presses universitaires de France.
- Pourtois, J.-P. (1995). *Blessure d'enfant. La maltraitance: Théorie, pratique et intervention*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (2004). *L'éducation implicite: Socialisation et individualisation*. Paris: Puf.
- Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (2005). *Culture et bienveillance*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Pourtois, J.-P., & Fontaine, A.-M. (1998). *Regards sur l'éducation familiale: Représentation, responsabilité, intervention*. Paris: De Boeck Université.
- Pourtois, J. P. (1989). L'éducation familiale, note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 86, 69-101.
- Rivière. (2000). Les représentations sociales de la réussite et de l'appartenance sexuelle chez les cégépiens. *Revue québécoise de psychologie*, 21(1).
- Rivière, B. (2000). Les cégépiens et leurs représentations sociales de la réussite. *Orientation*, 12(3), 14-19.
- Robin, M. e. a. (1995). *La construction de liens familiaux pendant la première enfance*. Paris: Psy d'aujourd'hui.

- Rothbart, M., & Posner, M. (1989). *Temperament and the development of self regulation*. In I. Hartlage & C. Telzrow (eds.), *the neuropsychology of individual differences: A developmental perspective*. New York: Plenum.
- Rouquette, M.-L. (1973). *La pensée sociale*. In S. Moscovici (ed), *introduction à la psychologie sociale (Vol. 2)*. Paris: Larousse.
- Roussiau, N., & Renard, E. (2003). *Mémoire collective et représentations sociales "des représentations sociales à l'institutionnalisation de la mémoire sociale (Vol. 80)*. Paris: Eirès.
- Saadé, G. (1979). *Ougarit: Métropole cananéenne*. Beyrouth.
- Sahrawi, M. (1998). *Almoa' amalah alwalideyah mattijahat al abnaa' nahwa altarbeyah albadaneyah [parenting styles and children's attitudes towards physical education]*. Algiers University, Algeria.
- Smetana. (1988). Adolescents and parents conceptions of parental authority. *Child Development*, 59, 321-335.
- Smetana, J. (1995). Parenting styles and conceptions of parental authority during adolescence. *Child Development*, 66, 299-316.
- Taché, A. (2003). *L'adaptation: Un concept sociologique systématique*. Toulouse: L' Harmattan.
- Tharin, I. (2005). *Orientation, réussite scolaire: Ensemble, relevons le défi*. Paris.
- Vandenplas-Holper, C. (1979). *Éducation et développement social de l'enfant*. Paris: Presses universitaires de France.
- Weiss, L. H., & Schwarz, J. C. (1996). The relationship between parenting types and older adolescents personality, academic achievement, adjustment, and substance use. *Child Development*, 5, 67.
- Weiss, L. H., & Swart, C. (1996). The relationship between parenting types and older adolescents' personality, academic achievement, adjustment, and substance use. *ChildDevelopment*, 67, 2101-2114.
- Zazzo, b. (1978). *Un grand passage: De l'école maternelle à l'école élémentaire*. Paris, PUF

# Index des tableaux

---

## T

Tableau 5.1 : Le genre et l'âge des participants des enfants en France et en Syrie.....	76
Tableau 5.2: Les relations entre les différentes variables et les outils correspondants.....	86
Tableau 6.1 : Statistiques descriptives relatives aux scores totaux de chaque sous-échelle en France et en Syrie (Tous les items).....	94
Tableau 6.2 : L' $\alpha$ de Cronbach Les données françaises et syriennes.....	96
Tableau 6.3 : Matrice de corrélation des items pour les trois sous-échelles des pratiques éducatives à mettre en annexe.....	97
Tableau 6.4 : Indice KMO et test de Bartlett (tous les items).....	99
Tableau 6.5 : Les facteurs et leurs valeurs propres initiales.....	101
Tableau 6.6 : Matrice des composantes après rotation (VARIMAX) pour les facteurs dont les valeurs propres sont supérieures à 1.....	102
Tableau 6.7 : Matrice des composants principaux après la rotation (varimax) sur trois facteurs.....	103
Tableau 6.8 : Matrice de corrélation des items pour les trois sous-échelles des pratiques éducatives.....	104
Tableau 6.9 : Les facteurs et leurs valeurs propres initiales.....	107
Tableau 6.10 : Matrice des composantes après rotation (VARIMAX) sur les facteurs supérieurs à 1.....	108
Tableau 6.11 : Matrice des composants principaux après la rotation sur trois facteurs.....	109
Tableau 6.12 : 5 items par sous-échelle en France et en Syrie.....	112
Tableau 7.1 : Les différences en France et en Syrie au niveau des scores bruts sur les cinq items les plus corrèlent par sous-échelle.....	115
Tableau 7.2 : L' $\alpha$ de Cronbach sur 5 items par sous-échelle.....	116
Tableau 7.3 : Matrice de corrélation.....	117
Tableau 7.4 : Matrice des composants principaux après la rotation « VARIMAX » sur trois facteurs.....	119
Tableau 7.5 : Analyse factorielles en composantes principales (Syrie) sur 5 items par sous-échelles.....	121
Tableau 7.6 : Matrice des composants principaux après la rotation (VARIMAX) sur trois facteurs.....	123
Tableau 7.7 : Le style des pratiques éducatives des parents français selon leurs réponses en utilisant le critère de Leman.....	126
Tableau 7.8 : Le style des pratiques éducatives des parents syriens selon leurs réponses en utilisant le score z.....	127
Tableau 7.9 : Les différentes catégories des pratiques éducatives des familles françaises.....	130
Tableau 7.10 : Les réponses non classées selon le score z si nous prenons en compte aussi le score z seul.....	131
Tableau 7.11 : Les pratiques éducatives des parents en France et Syrie.....	132
Tableau 8.1 : L' $\alpha$ de Cronbach Les données françaises et syriennes.....	137
Tableau 8.2 : Matrice de corrélation des items pour les trois sous-échelles des pratiques éducatives.....	137
Tableau 8.3: Les facteurs et leurs valeurs propres initiales.....	139
Tableau 8.4 : Matrice des composantes après rotation pour les facteurs dont les valeurs sont supérieures à 1.....	141
Tableau 8.5 : Matrice des composants principaux après la rotation sur trois facteurs.....	142
Tableau 8.6 : Matrice de corrélation des items pour les trois sous-échelles des pratiques éducatives.....	143
Tableau 8.7 : Les facteurs dont les valeurs propres initiales sont supérieurs à 1.....	146
Tableau 8.8 : Matrice des composantes après rotation sur les facteurs supérieurs à 1.....	147

Tableau 8.9 : Matrice des composants principaux après la rotation sur trois facteurs (rotation varimax)	148
Tableau 8.10 : L' $\alpha$ de Cronbach Les données françaises et syriennes	151
Tableau 8.11 : Matrice de corrélation enter-items	152
Tableau 8.12 : Les composantes principales	154
Tableau 8.13 : Matrice des composants principaux après la rotation sur trois facteurs	155
Tableau 8.14 : Analyse factorielles en composantes principales (Syrie) sur 5 items par sous-échelles	157
Tableau 8.15 : Les facteurs dont les valeurs propres initiales sont supérieurs à 1	159
Tableau 8.16 : Matrice des composants principaux après la rotation (varimax) sur trois facteurs	161
Tableau 9.1 : L'analyse de la consistance interne ( $\alpha$ de Cronbach) en France et en Syrie.	166
Tableau 9.2 : Matrice de corrélation des items pour les trois sous-échelles d'adaptation.	167
Tableau 9.3 : Les facteurs et leurs valeurs propres initiales	169
Tableau 9.4 : Le tableau de Matrice des composants principaux après la rotation sur trois facteurs (varimax)	170
Tableau 9.5 : Matrice de corrélation des items pour les trois sous-échelles	171
Tableau 9.6 : Les facteurs dont les valeurs propres initiales sont supérieurs à 1	173
Tableau 9.7 : Matrice des composants principaux après la rotation sur trois facteurs (varimax)	174
Tableau 9.8 Analyse des facteurs (pays, genre et type de pratiques éducatives) susceptible d'affecter le score global et de leur interaction.	177
Tableau 9.9 Analyse des facteurs (pays, genre et type de pratiques éducatives) susceptibles d'affecter le score global et de leurs interactions.	179
Tableau 9.10 Analyse des facteurs (pays, genre et type de pratiques éducatives suceptibles d'affecter le score de <i>communication</i> et de leurs interaction.	181
Tableau 9.11 Analyse des facteurs (pays, genre et type de pratiques éducatives) susceptible d'affecter le score de <i>vie quotidienne</i> et de leurs interactions.	183
Tableau 9.12 Analyse des facteurs (pays, genre et type de pratiques éducatives) susceptibles d'affecter le score de socialisation et de leurs interactions.	185
Tableau 9.13 : Réussite scolaire * Genre enfant en Syrie	187
Tableau 9.14 : Réussite scolaire * Genre enfant en France	187
Tableau 9.15 nombre d'enfants dont la réussite scolaire est considérée comme excellente ou insuffisante selon les différentes pratiques éducatives familiales en France.	188
Tableau 9.16 nombre d'enfants dont la réussite scolaire est considérée comme excellente ou insuffisante selon les différentes pratiques éducatives familiales en Syrie	189

---

# Annexes

---

---

**Annexe 1 : Courrier aux parents français**

MOHAMAD-KADDOUR Abdallah  
Doctorant,  
Laboratoire de Psychologie du développement et de l'éducation  
Université Rennes 2  
Place Recteur Le Moal  
35043 Rennes Cedex  
[abdalah.mohamad-kaddour@uhb.fr](mailto:abdalah.mohamad-kaddour@uhb.fr)

Rennes le 03 Février 2008

A l'attention des parents d'élèves

Madame, Monsieur,

Etudiant en Doctorat à l'Université de Rennes II, je fais une recherche sur la façon dont les parents et les enfants considèrent l'éducation en France et en Syrie.

Pour mener à bien ce travail, je dois faire remplir aux enfants un questionnaire simple et bref.

Nous avons obtenu l'autorisation de l'Inspecteur Départemental et l'accord de l'équipe des enseignants de l'école pour réaliser cette enquête en passant par l'école.

C'est à vous que je demande donc aujourd'hui l'autorisation de faire participer votre enfant à cette activité. Le questionnaire est anonyme et aucune exploitation n'en sera faite au plan individuel, ce sont les résultats globaux de la comparaison qui seront analysés.

Pour exprimer votre accord, je vous demande de bien vouloir rendre le coupon ci-dessous à l'école par l'intermédiaire de votre enfant. Avant le 13 février.

Je vous remercie par avance de votre attention, et je me tiens à votre entière disposition pour toute information complémentaire.

Je vous prie de croire, Madame, Monsieur à l'assurance de mes sentiments les meilleurs.

M .KADDOUR Abdallah

.....

Je soussigné, .....  
Autorise Monsieur Kaddour à faire remplir par mon enfant .....  
le questionnaire nécessaire à la préparation de sa thèse.  
A Rennes, le .....

Signature :

## Annexe 2 : Questionnaire adressé aux enfants français

Numéro de protocole-----

Nom ----- prénom -----

Date ---/---/---- place, fratrie -----

Sexe----- Age -----

Niveau d'étude -----

**Voici une série de questions auxquelles vous devez répondre le plus spontanément possible. Cochez votre réponse dans le tableau en fonction de votre d'accord avec ces propositions.**

	Un petit peu	Souvent	beaucoup	Pas de réponse
1- Mon père/ma mère pensent que je dois avoir de la liberté autant que lui/elle?				
2- Mon père/ma mère pensent que c'est mieux que je fasse ce qu'ils demandent même si je ne suis pas d'accord ?				
3- Mon père/ma mère attendent de moi que je fasse ce qu'il/elle dit sans poser aucune question ?				
4- Mon père/ma mère pensent que c'est important de discuter les raisons des règles de vie de la famille?				
5- Mon père/ma mère discutent les règles de la famille si je les trouve injuste?				
6- Mon père/ma mère pensent qu'on doit me laisser choisir et faire ce dont j'ai envie même s'ils ne sont pas d'accord ?				
7- Mon père/ma mère me parle et m'aide dans ce cas à faire de bons choix ?				
8- Mon père/ma mère pense que je dois toujours obéir aux règles des adultes?				
9- Mon père/ma mère me dit ce que je dois faire et ce que je ne dois pas faire, mais me laissent discuter cela si je ne suis pas d'accord?				
10- Mon père/ma mère pensent que les parents doivent enseigner aux enfants que ce sont les parents qui prennent les décisions ?				
11- Mon père/ma mère me laissent décider à la maison?				
12- Mon père/ma mère me conseillent toujours bien sur les bons et les mauvais choix?				
13- Mon père/ma mère est en colère si je proteste contre ce qu'ils me demandent de faire ?				

14- Mon père/ma mère pensent que des problèmes comme les graffiti et les violences s'arrêteront si les parents laissent assez de liberté à leurs enfants?				
15- Mon père/ma mère me punissent si je ne fais pas ce qu'il/elle a dit?				
16- Nos pères/nos mères me laissent décider moi-même sans intervenir ?				
17- Mon père/ma mère écoute à ce que je pense des règles familiales, mais ne me laisse pas souvent faire mes propres choix?				
18- Mon père/ma mère pense qu'ils doivent savoir ce que je fais?				
19- Mon père/ma mère pense que des problèmes comme les graffitis ou les violences s'arrêteront si les parents sont sévères lorsque leurs enfants ne font pas ce qu'ils disent ?				
20- Mon père/ma mère insiste pour que je fasse ce qu'il/elle dit juste parce que c'est un adulte?				
21- Mon père/ma mère discute les règles familiales et s'excuse si elle/il s'est trompé(e) en me les expliquant?				

## Annexe 3 : Questionnaire adressé aux enfants syriens

## اختبار للأطفال

رقم البرتوكول.....  
 الاسم :.....، النسبة.....  
 التاريخ...../...../.....  
 الجنس.....، العمر.....  
 مستوى الدراسة.....

اسم الطفل.....  
 صر الطفل.....  
 مكانه بين إخوته.....  
 جنس الطفل.....

هذه مجموعة من الأسئلة التي يتوجب عليكم الإجابة عليها بكل أمانة وصدق. يمكنكين بوضع إشارة X في الجدول التالي بحسب ما تراه مناسباً من وجهة نظركم.

لا إجابة	كثيرا	غالباً	قليلا	
				١ - والدي/والدتي يعتقدان أنه يجب أن أكون مستقلاً مظهراً تماماً.
				٢ - والدي/والدتي يعتقدان أنه من الأفضل أن أفعل ما يطلبوا حتى ولو كنت معارضاً.
				٣ - والدي/والدتي ينتظران أن أفعل ما يقولون دون طرح أسئلة.
				٤ - والدي/والدتي يعتقدان أنه من المهم مناقشة قواعد العائلة.
				٥ - والدي/والدتي يناقشان قواعد العائلة إذا كنت معارضاً لها.
				٦ - والدي/والدتي يعتقدان أنني يجب أن أختار وأفعل ما أريد حتى مع معارضتهم.
				٧ - والدي/والدتي يكلمونني ويساعدونني في هذه الحالة لاختيار الخيار الأنسب.
				٨ - والدي/والدتي يعتقدان أنه يجب أن أطيع دائماً قواعد العائلة.
				٩ - والدي/والدتي يقولون لي ما يجب وما لا يجب عمله، لكن يمكن أن يستمعوا لي إذا كنت معارضاً.
				١٠ - والدي/والدتي يعتقدان أنه يستوجب على الآباء تعليم أطفالهم أن الآباء هم من يتخذ القرارات.
				١١ - والدي/والدتي يتركانني اتخذ القرارات في المنزل .
				١٢ - والدي/والدتي ينصحانني دائماً حول الخيارات الصحيحة والسليمة.
				١٣ - والدي/والدتي يفضحان إذا عارضت أن أصعل ما يريدانني أن أصعله.
				١٤ - والدي/والدتي يعتقدان أن مشاكل مثل العنف يمكنها أن تتوقف إذا ترك الأهل حرية كافية لأطفالهم.
				١٥ - والدي/والدتي يعاقبونني إذا لم أفعل ما يريدون.
				١٦ - والدي/والدتي يتركانني اتخذ القرارات بنفسني دون تدخل من جانبهم.
				١٧ - والدي/والدتي يستمعان إلى رأيي حول القرارات العائلية ولكنهم غالباً لا يتركونني اتخذ الخيارات بنفسني .
				١٨ - والدي/والدتي يعتقدان أنه يجب أن يعرفوا ما أفعل.
				١٩ - والدي/والدتي يعتقدان أن مشاكل مثل العنف يمكنها أن تتوقف إذا ما كان الأهل حازمين مع أطفالهم المعارضين لما يقولون.
				٢٠ - والدي/والدتي يصران علي أن أصعل ما يطلبان لأنهم راشدون.
				٢١ - والدي/والدتي يناقشان قوانين العائلة ويعتبران إذا ما أخطوا.

## Annexe 4 : Questionnaire adressé aux parents français

N° de protocole-----

Nom ----- prénom -----

âge d'enfant-----

Date ----/----/----

place dans la fratrie -----

Sexe----- Age -----

fille -----

Niveau d'étude -----

garçon -----

Voici une série de questions auxquelles vous devez répondre le plus spontanément possible. Cochez votre réponse dans le tableau en fonction de votre d'accord avec ces propositions.

	Un petit peu	souvent	beaucoup	Pas de réponse
1- Je pense que mon enfant doit avoir de la liberté autant que moi.				
2- Je pense que c'est mieux que les enfants fassent ce que les parents demandent même si les enfants ne sont pas d'accord.				
3- J'attends de mon enfant qu'il fasse ce que j'ai dit sans poser aucune question.				
4- Je pense que c'est important de discuter les raisons des règles de la famille.				
5- Nous discutons les règles de la famille si notre enfant les trouve injuste.				
6- Je pense que mon enfant doit choisir et faire ce dont il a envie même si je ne suis pas d'accord.				
7- Je parle, j'aide mon enfant dans ce cas à faire de bons choix.				
8- je pense que mon enfant doit toujours obéir aux règles des adultes.				
9- Je décide de ce que mon enfant doit faire et de ce qu'il ne doit pas faire, mais je le laisse discuter cela s'il n'est pas d'accord.				
10- Je pense que les parents doivent enseigner aux enfants que ce sont les parents qui prennent les décisions.				

11- Je laisse mon enfant décide à la maison.				
12- Je conseille mon enfant toujours bien sur les bons et les mauvais choix.				
13- Je suis en colère si mon enfant proteste contre ce que je lui demande de faire.				
14- Je pense que des problèmes comme les graffitis et les violences s'arrêteront si nous donnons assez de liberté à nos enfants.				
15- Je punis mon enfant s'il n'a pas fait ce que je lui ai dit.				
16- Je laisse mon enfant décider lui-même sans intervenir.				
17- J'écoute ce que pense mon enfant des règles familiales, mais je ne le laisse pas souvent faire ses propres choix.				
18- Je pense que je dois savoir ce que fait mon enfant.				
19- Je pense que des problèmes comme les graffitis ou les violences s'arrêteront si les parents sont sévères lorsque leurs enfants désobéissent.				
20- J'insiste pour que mon enfant fasse ce que je lui dis parce que je suis un adulte.				
21- Je discute les règles familiales et je m'excuse si je me suis trompé en les expliquant.				

## Annexe 5 : Questionnaire adressé aux parents syriens

## اختبار للأباء

رقم البرتوكول.....  
 الاسم :.....، النسبة.....  
 التاريخ...../...../.....  
 الجنس.....، العمر.....  
 مستوى الدراسة.....  
 هذه مجموعة من الأسئلة التي يتوجب عليكم الإجابة عليها بكل أمانة وصدق ممكنين بوضع إشارة X في الجدول التالي بحسب ما تراه مناسباً من وجهة نظركم.

لا إجابة	كثيرا	غالبا	قليلًا	
				١ - اعتقد أن ولدي يجب أن يكون حرا مثلي تماما.
				٢ - اعتقد انه من الأفضل أن يقوم الأطفال بعمل كل ما يطلبه الآباء حتى مع معارضة الأطفال.
				٣ - انتظر من ولدي أن يفعل ما أقول بدون طرح أسئلة.
				٤ - اعتقد أن من المهم أن نناقش القواعد في العائلة.
				٥ - نناقش القواعد في العائلة إذا كان طفلنا معترضا عليها.
				٦ - اعتقد أن طفلي يجب أن يختار و يفعل ما يريد حتى لو كنت معارضا.
				٧ - أتكلم، أساعد طفلي في هذه الحالة للقيام بالخيار الأنسب.
				٨ - اعتقد أن الطفل يجب أن يطيع قواعد الراشدين /الكبار/.
				٩ - أقر ما يجب أن يفعل طفلي و ما لا يجب عمله لكنني أناقشه في ذلك.
				١٠ - اعتقد أن الآباء يجب أن يعلموا أطفالهم أن الآباء من يتخذ القرارات.
				١١ - اترك طفلي يقرر في العائلة.
				١٢ - انصح طفلي دائما بين الخيارات الجيدة و الخيارات السيئة.
				١٣ - أكون غاضبا إذا كان طفلي معارض ما اطلبه منه.
				١٤ - اعتقد أن مشكلات مثل العنف و الكتابة على الجدران تتوقف إذا أعطينا حرية كافية لأطفالنا.
				١٥ - أعاقب طفلي إذا لم يفعل ما اطلبه منه.
				١٦ - اترك طفلي يقرر بنفسه دون مداخله من طرفي.
				١٧ - استمع لوجهة نظر طفلي فيما يخص قواعد العائلة، لكن لا اتركه غالبا يقرر بنفسه.
				١٨ - اعتقد انه يجب أن اعرف ما يفعل طفلي.
				١٩ - اعتقد أن مشكلات مثل العنف تتوقف إذا كان الأهل قاسين مع أطفالهم الغير مطيعين.
				٢٠ - أصر على أن يفعل طفلي ما أقول لأنني راشد.
				٢١ - أناقش القواعد في العائلة و اعتذر إذا كنت قد تصرفت بعدم مسؤولية.

---

**Annexe 6 : L'échelle de Vineland**
**V I N E L A N D****ECHELLE DE COMPORTEMENT ADAPTATIF**

Sara s. Sparrow, david a. balla, et dominic v. cicchetti  
 Revision de la "vineland social maturity scale" d'edgard a. doll

**ECHELLE GLOBALE  
 FASCICULE D'ENTRETIEN**
**Renseignnement sur l'intéressé :**

Nom .....sexe .....  
 Domicile.....  
 Téléphone .....  
 Classe .....

Ecole (ou autre).....  
 Diagnostic (ou classification actuel)  
 Race (si significatif)  
 Niveau socio-économique  
 (Si significatif)

Autres.....

Age.....année.....mois..... jour.....

Date de  
 L'entretien.....

Date de  
 Naissance .....

Age réel.....

Age de  
 Base .....  
 (Au test)

**Renseignnement sur l'interviewé**

Nom .....sexe .....  
 lieu avec l'intéressé.....

**renseignnement sur l'interviewer :**

Nom .....sexe .....  
 fonction.....  
 résultats aux autre testes :  
 intelligence .....

Performances .....

. Autres :

COMMUNICATION	Oui	Souvent	Jamais	Je ne sais pas
1- Ecrit son nom et son prénom en cursives ou script.				
2- Donne son numéro de téléphoner sur demande.				
3- Donne son adresse complète y compris la ville et le Département sur demande.				
4- Lit au moins 10 mots en silence ou à haute voix.				
5- Ecrit au moins 10 mots de mémoire en cursives ou script.				
6- Exprime des idées de plus d'une façon sans aide.				
7- Lit des histoires simples à voix haute.				
8- Ecrit des phrases simples de 3 ou 4 mots (cursives ou en script).				
9- Suit un cours ou une conférence pendant plus de 15 minutes.				
10- Lit de sa propre initiative.				
11- Lit des livres au moins du niveau du C.E.I.				
12- Classe alphabétiquement des items ou des mots (uniquement par la première lettre).				
13- Ecrit de courtes notes ou des messages (en cursives ou en script).				
14- Peut donner des instructions complexes aux autres.				
15- Ecrit des lettres simples (ne pas coter 1).				
16- Lit des livres correspondant au moins au C.M.I.				
17- Ecrit en cursives la plupart du temps (ne pas coter				
18- Utilise un dictionnaire.				
19- Utilise la table des matières des documents.				
20- Ecrit des comptes-rendus ou des compositions (ne pas coter 1).				
<b>APTITUDE DANS LA VIE QUOTIDIENNE</b>				
21- Utilise une cuiller, une fourchette et un couteau de manière correcte (ne pas conter 1).				

COMMUNICATION	Oui	Souvent	Jamais	Je ne sais pas
1- Ecrit son nom et son prénom en cursives ou script.				
2- Donne son numéro de téléphoner sur demande.				
3- Donne son adresse complète y compris la ville et le Département sur demande.				
4- Lit au moins 10 mots en silence ou à haute voix.				
5- Ecrit au moins 10 mots de mémoire en cursives ou script.				
6- Exprime des idées de plus d'une façon sans aide.				
7- Lit des histoires simples à voix haute.				
8- Ecrit des phrases simples de 3 ou 4 mots (cursives ou en script).				
9- Suit un cours ou une conférence pendant plus de 15 minutes.				
10- Lit de sa propre initiative.				
11- Lit des livres au moins du niveau du C.E.I.				
12- Classe alphabétiquement des items ou des mots (uniquement par la première lettre).				
13- Ecrit de courtes notes ou des messages (en cursives ou en script).				
14- Peut donner des instructions complexes aux autres.				
15- Ecrit des lettres simples (ne pas coter 1).				
16- Lit des livres correspondant au moins au C.M.I.				
17- Ecrit en cursives la plupart du temps (ne pas coter				
18- Utilise un dictionnaire.				
19- Utilise la table des matières des documents.				
20- Ecrit des comptes-rendus ou des compositions (ne pas coter 1).				
<b>APTITUDE DANS LA VIE QUOTIDIENNE</b>				
21- Utilise une cuiller, une fourchette et un couteau de manière correcte (ne pas conter 1).				

carte demandant de l'adresse et des décisions.				
47- Ne parle pas la bouche pleine.				
48- A un ami privilégié, du même sexe.				
49- Répond de manière adéquate quand on le présente à des étrangers (très timide).				
50- De sa propre initiative, fabrique ou achète de petits cadeaux pour les membres de sa famille ou pour la personne qui s'occupe de lui habituellement, à l'occasion des fêtes.				
51- Garde des secrets ou des confidences pendant plus d'un jour.				
52- Rend les jouets, les objets ou de l'argent empruntés à des camarades ou rend les livres empruntés à la bibliothèque.				
53- Termine les conversations de manière appropriée.				
54- Respecte les limites de temps posées par les parents ou les référents.				
55- S'abstient de poser des questions ou de dire des choses qui pourraient embarrasser ou blesser les autres.				
56- Contrôle sa colère ou sa peine quand on l'empêche de faire ce qu'il désire.				
57- Garde des secrets ou des confiances aussi longtemps qu'il le faut.				
58- Se tient bien à table sans qu'on ait à le lui dire (ne pas coter 1).				
59- Regarde la télévision ou écoute la radio pour se renseigner sur un sujet particulier l'intéressant (ne peut être coté).				
60- Va à des fêtes de l'école ou de l'institution le soir avec des amis, accompagné par un adulte (ne peut être coté).				
61- Pèse seul les conséquences de ses actions avant de prendre des décisions.				
62- S'excuse pour des fautes ou des erreurs de jugement.				
63- se rappelle des anniversaires des membres de sa				

1. URDOGS

famille proche ou amis

## TROUBLES DE COMPORTEMENT

*Remarque* : les questions concernant les troubles du comportement s'adressent à des individus de plus de 5 ans. Cette partie du questionnaire est optionnel (facultatif).

### Première partie :

	oui	Souvent	Jamais
1- Suce son pouce ou les doigts.			
2- Est excessivement dépendant.			
3- A des comportements de retrait.			
4- Présente une énurésie nocturne.			
5- A des troubles du comportement alimentaire.			
6- A des troubles du sommeil.			
7- Range ses ongles.			
8- Evite l'école ou le travail.			
9- Présente une anxiété extrême.			
10- A des tics.			
11- Pleure ou rit trop facilement.			
12- A peu de contacts par le regard.			
13- Montre une tristesse excessive.			
14- Grince des dents pendant la journée ou pendant la nuit.			
14- Est trop impulsif.			
16- A de faible capacité de concentration et d'attention.			
17- Est exagérément actif.			
18- A des crises de colère.			
19- Est opposant ou provocant.			
20- Taquine les autres ou les brutalise.			

21- Montre des manques d'égard			
22- Ment, triche ou vole.			
23- Est trop agressif physiquement.			
24- Juge dans des situations inappropriées.			
25- Fait des fugues.			
26- Est têtu ou maussade.			
27- Fait l'école buissonnière ou manque à son travail.			

**Deuxième partie :**

28- A des comportements sexuels inappropriés.			
29- A des préoccupations excessives ou particulières pour des objets ou activités.			
30- Exprime des idées qui ne sont pas sensées.			

*Dans la version abrégée de Vineland, nous avons seulement choisi les items qui correspondent aux âges de l'enfant (entre 8 et 12 ans). Ces items sont présentés dans l'annexe suivant.*

**Annexe 7 : Questionnaire (abrégé de l'échelle de Vineland) adressé aux enseignants français concernant leur jugement sur le développement social de l'enfant**

Nom ..... Sexe .....

Age..... Ecole.....

**Voici une série de questions auxquelles vous devez répondre le plus spontanément possible.**

**Cochez votre réponse dans le case en fonction de votre d'accord avec ces propositions.**

- 1- jamais
- 2- de temps en temps
- 3- souvent
- 4- habituellement (toujours)

- 1- Ecrit des phrases simples de 3 ou 4 mots.....
- 2- Classe alphabétiquement des items ou des mots, uniquement par la première lettre.....
- 3- Ecrit des lettres simples (courrier) .....
- 4- Utilise un dictionnaire.....
- 5- Sait reconnaître la gauche et la droite sur autrui.....
- 6- Donne la date du jour sur demande.....
- 7- Evite les personnes contagieuses sans qu'on ait à le lui rappeler.....
- 8- Prends soin de ses ongles, sans qu'on ait à le lui rappeler et sans aide.....
- 9- Termine les conversations de manière appropriée.....
- 10- S'abstient de dire des choses qui pourraient embarrasser ou blesser les autres
- 11- Pèse seul les conséquences de ses actions avant de prendre des décisions.....
- 12- S'excuse pour des fautes ou des erreurs de jugement.....

---

**Annexe 8 : Questionnaire adressé aux enseignants français concernant leur jugement sur la réussite scolaire de l'enfant**

**Réussite scolaire**

**Voici une série de jugements auxquelles vous devez répondre le plus spontanément possible. Cochez votre réponse dans le case en fonction de votre d'accord avec ces propositions.**

A- le niveau de réussite des enfants est jugé excellent.

B - le niveau de réussite des enfants est jugé bon.

C- le niveau de réussite des enfants est jugé assez bon.

D-le niveau de réussite des enfants est jugé insuffisant.

**Annexe 9 : Questionnaire (abrégé de l'échelle de Vineland) adressé aux enseignants syriens concernant leur jugement sur le développement social de l'enfant**

الاسم : ..... الجنس.....

العمر ..... المدرسة.....

هذه مجموعة من الأسئلة التي يتوجب عليكم الإجابة عليها بكل أمانة وصدق ممكنين بوضع إشارة X في الجدول التالي بحسب ما تراه مناسباً من وجهة نظركم. ولكم جزيل الشكر

أبداً	من وقت لآخر	غالباً	دائماً	
				1- يكتب جمل بسيطة من 3-4 كلمات .
				2- يرتب جمل أو كلمات ، بحسب الحرف الأول فقط .
				3- يكتب رسائل بسيطة ( إلى صديق – عائلية ) .
				4- يستخدم القاموس .
				5- يعرف اليمين و اليسار بالنسبة للآخر .
				6- يعطي تاريخ اليوم إذا طلب منه .
				7- يتجنب الأشخاص المصابين بمرض دون أن نطلب منه ذلك .
				8- يعتني بأظفاره ، بدون أن نطلب منه ذلك .
				9- ينهي المحادثة بإسلوب لبق.
				10- يتجنب قول ما يزعج أو يجرح الآخرين .
				11 - يدرس نتائج أفعاله قبل اتخاذ أي قرار .
				12- يعترف عن اتخاذه لأحكام خاطئة ( يعترف أنه كان مخطئاً في حكمه ) .

---

**Annexe 10 : Questionnaire adressé aux enseignants syriens concernant leur jugement sur la réussite scolaire de l'enfant**النجاح المدرسي

هذه مجموعة من الأسئلة التي يتوجب عليكم الإجابة عليها بكل أمانة وصدق ممكنتين بوضع إشارة X في الجدول التالي بحسب ما تراه مناسباً من وجهة نظركم. ولكم جزيل الشكر

- أ- مستوى نجاح الطفل ممتاز .....
- ب - مستوى نجاح الطفل جيد.....
- ج - مستوى نجاح الطفل و سط.....
- ح - مستوى نجاح الطفل ضعيف .....

## Annexe 11 : Résultats du test de K-S appliqué à la distribution des trois variables pour l'échantillon français

Tableau (2) : Résultats du test de K-S appliqué à la distribution des trois variables pour l'échantillon français

		Permissives	Autoritaires	Démocratiques
N		57	57	57
Paramètres normaux	Moyenne	7,53	15,65	17,75
	Ecart-type	2,896	4,553	3,158
Différences les plus extrêmes	Absolue	,165	,143	,110
	Positive	,165	,064	,097
	Négative	-,163	-,143	-,110
Z de Kolmogorov-Smirnov		1,244	1,079	,830
Signification asymptotique (bilatérale)		,090	,194	,496

## Annexe 12 : Résultats du test de K-S appliqué à la distribution des trois variables pour l'échantillon syrien

Tableau (9) : Résultats du test de K-S appliqué à la distribution des trois variables pour l'échantillon Syrien.

		Démocratiques	Permissifs	Autoritaires
N		56	56	56
Paramètres normaux	Moyenne	18,46	6,02	15,80
	Ecart-type	3,697	2,876	3,984
Différences les plus extrêmes	Absolue	,146	,181	,103
	Positive	,067	,181	,103
	Négative	-,146	-,076	-,075
Z de Kolmogorov-Smirnov		1,096	1,355	,772
Signification asymptotique (bilatérale)		,181	,051	,590

## Annexe 13 : Les facteurs dont les valeurs propres initiales sont supérieures à 1 en France

Tableau 7.1 : Les composantes principales France

Composante	Valeurs propres initiales			Extraction Sommes des carrés des facteurs retenus			Somme des carrés des facteurs retenus pour la rotation		
	Total	% de la variance	% cumulés	Total	% de la variance	% cumulés	Total	% de la variance	% cumulés
1	3,641	24,270	24,270	3,641	24,270	24,270	2,890	19,269	19,269
2	2,685	17,897	42,167	2,685	17,897	42,167	2,653	17,687	36,957
3	1,621	10,808	52,975	1,621	10,808	52,975	2,101	14,008	50,964
4	1,234	8,227	61,203	1,234	8,227	61,203	1,536	10,238	61,203
5	,937	6,243	67,446						
6	,836	5,570	73,017						
7	,768	5,118	78,135						
8	,640	4,266	82,400						
9	,583	3,885	86,285						
10	,538	3,588	89,873						
11	,386	2,574	92,447						
12	,345	2,297	94,744						
13	,281	1,875	96,620						
14	,265	1,769	98,388						
15	,242	1,612	100,000						

## Annexe 14 : Les facteurs dont les valeurs propres initiales sont supérieurs à 1 en Syrie

Tableau 7.2 : Les facteurs dont les valeurs propres initiales sont supérieurs à 1 en Syrie

### Variance totale expliquée

Composante	Valeurs propres initiales			Extraction Sommes des carrés des facteurs retenus			Somme des carrés des facteurs retenus pour la rotation		
	Total	% de la variance	% cumulés	Total	% de la variance	% cumulés	Total	% de la variance	% cumulés
1	3,406	22,709	22,709	3,406	22,709	22,709	3,366	22,443	22,443
2	2,245	14,968	37,677	2,245	14,968	37,677	1,948	12,989	35,431
3	1,832	12,216	49,894	1,832	12,216	49,894	1,911	12,741	48,173
4	1,193	7,951	57,845	1,193	7,951	57,845	1,451	9,672	57,845
5	,980	6,536	64,381						
6	,957	6,377	70,758						
7	,887	5,915	76,673						
8	,700	4,670	81,342						
9	,657	4,380	85,722						
10	,549	3,660	89,382						
11	,513	3,421	92,803						
12	,388	2,585	95,388						
13	,319	2,125	97,513						
14	,234	1,560	99,074						
15	,139	,926	100,000						

**Pratiques éducatives parentales, adaptation sociale et réussite scolaire :  
comparaison interculturelles  
entre enfants syriens et français d'âge scolaire**

**RÉSUMÉ**

Le présent travail s'intéresse à l'analyse des pratiques éducatives chez les parents d'élèves et l'influence éventuelle du type de pratiques éducatives sur le développement social et sur la réussite scolaire des enfants de ces familles en France et en Syrie. 56 parents syriens et 57 français ont participé à l'étude ainsi que 56 enfants syriens et 56 français âgés de 8 à 12 ans. Les pratiques éducatives ont été explorées par le biais de questionnaire abrégé issu du « Parental Authority Questionnaire » (PAQ) qui été rempli par les parents à leurs domicile et les enfants à l'école. Le développement social de l'enfant a été exploré par le biais d'une version abrégée de la « Vineland Social Maturity Scale » ; la réussite scolaire des enfants a été explorée par un questionnaire fait par l'auteur de cette thèse. Ces deux derniers questionnaires ont été remplis par les enseignants. Les résultats indiquent qu'on trouve en France et en Syrie les même catégories de pratiques éducatives (autoritaire, démocratique, permissive) mais que la structure corrélations entre les réponses est moins nette pour les participants syriens. Ils montrent en outre que les pratiques éducatives des parents et le développement social de l'enfant sont significativement corrélées. Nous avons trouvé une interaction significative entre pays, genre et pratiques éducatives. Par contre ces pratiques ne sont pas corrélées avec la réussite scolaire de l'enfant. Ces résultats sont discutés au regard des travaux qui soutiennent que les pratiques éducatives des parents et leurs influences varient selon la culture.

Mots clés : pratiques éducatives parentales, réussite scolaire, développement social, comparaison Syrie-France.

**Parental educational practices, social adjustment and academic achievement:  
cross-cultural comparison  
between French and Syrian children of school age**

**ABSTRACT**

This work deals with the analysis of educational practices of the parents of students and the possible influence of the type of educational practices used on the social development and academic achievement of those students families in France and in Syria. 56 Syrian and 57 French parents, as well as 56 Syrian and 56 French children aged from 8 to 12 years old took part in this study. Their educational practices were studied with the help of a short questionnaire from "the Parental Authority Questionnaire" (PAQ) which was completed by parents in their homes and by children at school. A child's social development was studied with the help of a short version of the "the Vineland Social Maturity Scale"; it is an academic achievement was studied with the help of questionnaire made by the author of this thesis. The tow aforementioned questionnaires were completed by the teachers. The results show that the same categories of educational practices (authoritarian, democratic and permissive) may be found both in France and in Syria; however, there are less correlations to be found between the answers grew by Syrian participants. They also show that parents' educational practices and the child's social development are significantly correlated. We have found a considerable interaction between the country, gender and educational practices. However, these practices are not correlated with the child's academic achievement. The discussion of these results was based on the works which claim that parents' educational practices and their influence vary according to the culture.

Key words: educational parenting practices, academic achievement, social development, comparison Syria-France.