



*Revue internationale de
langues, littératures et cultures*

**N°17
2018**

**Université Gaston Berger de Saint-Louis
B.P. 234, Saint-Louis, Sénégal
ISSN 0850-5543**

SAFARA N° 17/2018

Revue internationale de langues, littératures et cultures

UFR Lettres et Sciences Humaines, Université Gaston Berger,
BP 234 Saint Louis, Sénégal
Tel +221 961 23 56 Fax +221 961 1884
E-mail : omar.sougou@ugb.edu.sn / mamadou.ba@ugb.edu.sn

Directeur de Publication

Omar SOUGOU, Université Gaston Berger (UGB)

COMITE SCIENTIFIQUE

Augustin	AINAMON (Bénin)	Maweja	MBAYA (Sénégal)
Mamadou	CAMARA (Sénégal)	Babacar	MBAYE (USA)
Simon	GIKANDI (USA)	Maki	SAMAKE (Mali)
Pierre	GOMEZ (Gambie)	Ndiawar	SARR (Sénégal)
Mamadou	KANDJI (Sénégal)	Aliko	SONGOLO (USA)
Baydallaye	KANE (Sénégal)	Marième	SY (Sénégal)
Edris	MAKWARD (USA)	Lifongo	VETINDE (USA)
Abdoulaye	BARRY (Sénégal)	Fallou	NGOM (USA)

COMITE DE RÉDACTION

Rédacteur en Chef : Badara SALL, UGB
Corédacteur en Chef : Babacar DIENG, UGB
Relations extérieures : Maurice GNING UGB
Secrétaire de rédaction : Mamadou BA, UGB

MEMBRES

Moussa	SOW (UGB)	Ousmane	NGOM (UGB)
Khadidiatou	DIALLO (UGB)	Oumar	FALL (UGB)

© SAFARA, Université Gaston Berger de Saint Louis, 2018
ISSN 0851- 4119

Couverture : Dr. Mamadou BA, UGB Saint-Louis

Sommaire

1. Claiming Oral Heritage: The Singificance of Oral Devices in Chinua Achebe's *Anthills Of The Savannah* and Flora Nwapa's *Efuru* [**Djiby ANNE**]..... 5
2. The Appropriation of Holy Scriptures in *Devil on the Cross* and *Matigari*: an Advocacy of Liberation [**Christophe Sékène DIOUF**] 21
3. “Women's ‘Safe Spaces’ and the Codes of Masculinity in Toni Morrison's *Paradise*” [**Fatoumata KEITA**] 35
4. Reconstructing Subjecthood: the Role of Memory and Embodied Knowledge in *Enslaved Africans' Emancipating Efforts* and *New World Cultural Reinventions* [**Papa Malick BA**] 57
5. Léopold Sédar Senghor : « transfrontalité », transculturalité et panhumanisme d'une œuvre de vertu et d'avenir [**Dominique SENE**] 75
6. Die neue Negritude in Deutschland: Geschichte der Black Community in Deutschland im 20. Jahrhundert [**Djama Ignace ALLABA**] 95
7. La diversité linguistique dans les marchés sénégalais et l'émergence de langues véhiculaires : quelles dynamiques plurilingues des commerçants de Saint-Maur de Ziguinchor face à la montée en puissance du wolof ? [**Jean Sibadioumeg DIATTA**] 107
8. La grammaire des sons de base du wolof standard [**Oumar FALL**] 127
9. De l'oral à l'écrit. Les difficultés de la traduction du conte Wolof *Fari mbaami* en Français [**Yaye Fatou FALL**] 149
10. Pratiques éducatives parentales et développement cognitif : étude auprès des élèves du cours élémentaire à Lomé au Togo [**BAWA Ibn Habib**] 165
11. Les slogans de diabolisation dans le système politico-éducatif du Sénégal, entre néologisme et création de nouvelles significations : approche interprétative [**Daouda NGOM**] 185

**Pratiques éducatives parentales et développement cognitif : étude
auprès des élèves du cours élémentaire à Lomé au Togo
[BAWA Ibn Habib]
Université Lomé (Togo)**

Résumé

D'après Shell et Hall (1980), le développement cognitif correspond à l'évolution des aptitudes, des structures et des processus intellectuels qui est le résultat d'une interaction entre l'enfant et son milieu. Il va sans dire que plusieurs facteurs du milieu y sont en jeu. Le plus déterminant se révèle être les pratiques éducatives familiales (Lautrey, 1980). Cette étude tente de vérifier à juste titre, l'effet des pratiques éducatives familiales sur le développement cognitif des enfants togolais au stade opératoire. A cet effet, un échantillon de quatre vingt douze enfants âgés de 8-9 ans et vivant au moins avec leur mère est constitué pour l'enquête. Les enfants ont passé l'épreuve de la pâte à modeler pour mesurer leur niveau de développement cognitif. L'appréciation des pratiques éducatives familiales est faite à l'aide du questionnaire de la structuration de l'environnement familial de Lautrey (1980) adapté au contexte togolais. A terme, les résultats obtenus montrent bien que ce sont les enfants qui jouissent des pratiques éducatives familiales souples dans leur famille qui ont davantage un niveau de développement cognitif conservant.

Mots clés : Pratiques éducatives parentales ; développement cognitif ; stade opératoire ; élèves

Abstract

According to Shell and Hall (1980), cognitive development is the evolution of intellectual abilities, structures, and processes that is the result of an interaction between the child and his environment. It goes without saying that several environmental factors are at stake. The most decisive is revealed in family educational practices (Lautrey, 1980). This study attempts to verify, rightly, the effect of family educational practices on the cognitive development of Togolese children in the operative stage. For this purpose, a sample of ninety-two children aged 8-9 and living at least with their mother is constituted for the survey. Children took the plasticine test to measure their level of cognitive development. The assessment of family educational practices is made using the questionnaire of the structuring of the family

environment of Lautrey (1980) adapted to the Togolese context. In the end, the results show that it is children who enjoy flexible family educational practices in their families who have a higher level of cognitive development.

Key words: Parental educational practices; cognitive development; operative stage; students

Introduction

Le développement est un processus qui représente l'évolution des aptitudes mentales et intellectuelles (Doron et Parot, 1991). Cette évolution selon Piaget (1976) résulte d'une construction effectuée par le sujet à partir de sa propre activité. Il reconnaît aussi que la construction des structures cognitives est liée à l'affectivité. Or, le milieu familial est la source primaire de l'affectivité pour un enfant que lui procurent ses parents. Par le biais de cette dimension, les parents développent de l'empathie, soutiennent leurs enfants dans toutes leurs entreprises en leur témoignant de la sensibilité. Une autre dimension indispensable est le contrôle qui pousse les parents à superviser les activités et les habitudes de vie des enfants. De là, il en découle des stratégies diverses à savoir sévérité, rejet et hostilité dans certaines situations de conflits (Bawa, 2011).

Il va sans dire que faire preuve d'affectivité et de contrôle pour un parent est une lourde responsabilité puisqu'il revient à définir un modèle de vie ou des styles de conduites avec les enfants. Il s'agit là des pratiques éducatives parentales. D'après Pourtois (1979), ce sont les pratiques éducatives de la mère qui sont significatives pour l'enfant parce que c'est elle qui établit la relation éducative la plus intense avec lui. La question qu'il revient à se poser est celle de savoir si les pratiques éducatives des mères ont un effet sur le niveau de développement cognitif des enfants.

Ce travail tente de répondre à cette question en s'efforçant de vérifier s'il existe un lien entre les pratiques éducatives des mères et le niveau de développement cognitif des enfants du stade opératoire.

Contexte

Les pratiques éducatives familiales

Dans la littérature relative à l'éducation familiale, des expressions comme stratégies d'éducation parentale ou familiale, styles parentaux, compétences d'éducation parentale ou parentage, pratiques éducatives parentales ou familiales, voire structuration de l'environnement familial sont utilisées pour désigner un même contenu (Calixte, 2008). Préférentiellement, nous utilisons dans cette étude l'expression pratiques éducatives familiales pour désigner le « *modèle général d'éducation qui caractérise les comportements des parents à l'égard de leur jeune...en fonction des niveaux d'engagement (chaleur, affection), d'encadrement (supervision) et d'encouragement à l'autonomie (encouragement à l'esprit critique)* » (Deslandes et Potvin, 1998, p.1). Toutefois, si éventuellement nous sommes amenés à utiliser les autres expressions tout au long de cet article, que le lecteur veuille leur attribuer le sens que nous donnons aux pratiques éducatives familiales.

En clair, les pratiques éducatives familiales représentent de façon générale, les manières dont les parents se comportent à l'égard de leurs enfants (Bawa, 2011). Elles ont été souvent observées à travers les attitudes et comportements des parents vis-à-vis de l'enfant (Lautrey, 1980 ; Pourtois, 1979 ; Verquerre, 1989), plus précisément des comportements verbaux ou non verbaux (Terrisse, Larose, et Lefebvre, 1998).

Très tôt, les chercheurs de Fels Research (Baldwin et al. 1945) avaient dégagé trois syndromes centraux autour desquels se structurent les comportements éducatifs des parents. Il s'agit du syndrome de démocratie familiale se rapportant au degré de liberté laissé à l'enfant et à la manière dont il est associé à l'élaboration des règles qui régissent la famille ; le syndrome d'acceptation caractérisé par des relations plus ou moins intimes entre les parents et l'enfant, et enfin, le syndrome de protection avec de préoccupations de surprotection manifestées par les parents à l'égard de l'enfant. A partir de ces syndromes, les auteurs établissent les profils de chaque famille sur la base suivante : démocratie opposé à autocratie ; acceptation opposée au rejet et protection opposée à indifférence.

Maccoby et Marsh (1983), influencés par la description des dimensions parentales élaborées par Baumrind (1978), ont suggéré une autre façon de décrire les différentes pratiques parentales. Ils ont construit un modèle de classification des styles parentaux et ont fait ressortir quatre styles : 1) le style contrôlant et centré sur l'enfant (démocratique), 2) le style contrôlant et centré sur le parent lui-même (autoritaire-

BAWA Ibn Habib

restrictif), 3) le style non-contrôlant et centré sur l'enfant (indulgent) et 4) le style non-contrôlant et centré sur le parent lui-même (négligent, indifférent, non-impliqué). Selon les auteurs, les parents « démocratiques » valorisent la communication parent/enfant tout en imposant une discipline qui respecte les besoins et les capacités de l'enfant. Ils perçoivent leur rôle au-delà du simple contrôle parental. De leur côté, les parents qui adoptent un style autoritaire-restrictif imposent des restrictions qui freinent l'expression des besoins de l'enfant. Ces derniers sont donc portés à être inhibés, à faire peu de demandes aux parents. Les règles imposées par les parents ne sont pas discutées et si elles ne sont pas respectées, ces parents punissent l'enfant. Quant aux parents ayant un style indulgent, ils sont très peu exigeants envers leur enfant, font peu de demandes à ce dernier et exercent peu de contrôle. Les parents qui ont un style parental caractérisé par l'indifférence et le désengagement, n'assument pas bien leur rôle en tant que parents, dans le développement de l'enfant. Ils portent peu d'attention à l'enfant, mettent peu d'efforts et de temps dans leur interaction avec ce dernier.

Enfin, notre modèle de référence est celui de Lautrey (1980) qui répond à nos attentes. En effet, cet auteur évalue la structuration du milieu familial à partir des attitudes et des pratiques éducatives. La structuration de milieu familial est cernée en fonction des valeurs (qualités souhaitées chez l'enfant) et principes d'éducation. Le milieu familial pouvant présenter un degré de structuration plus ou moins élevé, cet auteur trouve trois styles éducatifs familiaux en fonction de leur structuration :

- la structuration rigide : elle se caractérise par des régularités importantes qui font que chaque événement est prévisible et se répète, et offre peu d'occasions de perturbation. Des règles immuables fixent ce que l'enfant doit faire quelles que soient les circonstances ;
- la structuration faible : elle correspond à un ensemble de pratiques que l'on peut qualifier d'aléatoires, imprévisibles. Elle n'offre pas les régulations nécessaires à l'incorporation des perturbations dans les structures cognitives préexistantes, et donc peu d'occasions de rééquilibrations cognitives ;
- la structuration souple : elle se caractérise par une combinaison entre les structurations précédentes. Les régularités ne sont pas systématiques. Elle n'offre pas un cadre stable. Des règles organisent les activités de l'enfant avec des conditions souples.

Le développement cognitif

Il correspond à l'évolution des aptitudes, des structures et des processus intellectuels qui est le résultat d'une interaction entre l'enfant et son milieu impliquant l'apprentissage, l'exploitation et l'adaptation (Shell et Hall, 1980).

Les travaux de Piaget sont ceux qui renseignent à suffisance sur le processus de développement cognitif chez un individu. En 1964, cet auteur montre que les structures cognitives notamment l'intelligence, la mémoire ou la perception ne sont pas prédéterminées chez l'enfant mais elles se construisent en fonction du milieu et de ses capacités biologiques au fur et à mesure qu'il devient mature. Ainsi, la connaissance qui, peu à peu émerge de l'expérimentation active, n'est due ni aux objets en soi, ni aux seules capacités de l'enfant mais à l'interaction des deux et aux relations de cause à effet que l'enfant commence à établir entre l'acte et l'objet (Piaget, 1975). L'acquisition de la connaissance réelle par l'enfant découle donc de la coordination progressive de l'objet et des effets sur l'objet. Sur cette base, Piaget (op. cit.) distingue quatre stades de développement cognitif à savoir :

- le stade sensori-moteur (0-2 ans) où la pensée du nourrisson s'exprime par sa motricité. L'intelligence y est pratique et l'enfant commence par mettre en relation les actes et les objets ;
- le stade préopératoire (2-7 ans) où l'imitation, la représentation et la réalisation des actes fictifs se développent grâce à la pensée symbolique ;
- le stade opératoire (7-11 ans) avec l'apparition de la pensée logique. L'enfant devient capable de se décentrer dans le domaine cognitif et social ; sa pensée se socialise et il peut prendre en compte l'avis des autres. C'est le début de la causalité. L'enfant est capable de classer, de grouper, de raisonner de manière concrète en empruntant sa propre expérience et de concevoir la modification et la réversibilité ;
- enfin, le stade des opérations formelles (11 ans et plus). Débutant avec la puberté, ce stade est caractérisé par la maturité cognitive. Désormais, l'enfant se libère du concret et tient des raisonnements sur le "possible". On y voit apparaître le raisonnement hypothético-déductif qui consiste à tirer des conclusions directement des hypothèses sans avoir nécessairement besoin de passer par l'observation réelle et concrète.

Pour le compte de cette étude, nous nous intéressons aux enfants du cours élémentaire dont l'âge est compris entre 8 et 9 ans. Il s'agit donc des enfants du stade

opérateur qui sont censés maîtriser « *la notion de conservation qui est le principe selon lequel deux quantités égales (liquide, poids, nombre, surface...) restent égales malgré une transformation apparente, tant et aussi longtemps qu'on ne leur ajoute ou qu'on ne leur enlève rien* » (Papalia et Feldman, 2014, p.153).

Etat des connaissances

Les premières études dans le domaine du développement cognitif avaient principalement pour objectif la construction d'instruments de mesure dans la perspective de déceler les attitudes parentales pouvant avoir une valeur prédictive de certains troubles psychopathologiques de l'enfant. Ce n'est que plus tard que l'on s'est préoccupé d'établir le lien entre les attitudes parentales et le développement de l'enfant normal (Lautrey 1980) parce qu'on s'est rendu compte que « *les influences éducatives ou culturelles peuvent retarder ou accélérer le développement cognitif, et donc les possibilités d'apprentissage des enfants* » (Dje, 2007).

En Belgique, Pourtois (1979) s'est intéressé au rôle de la mère dans l'éducation du jeune enfant car, selon lui, c'est la mère qui établit la relation éducative la plus intense avec l'enfant. Il met en relation les conduites et les styles des mères, leurs traits de personnalité, leur origine sociale, leur niveau d'études ou niveau de culture avec le développement intellectuel de l'enfant d'une part, et avec son adaptation scolaire d'autre part. Le développement intellectuel est mesuré à l'aide de l'échelle de Weschler. A terme, il constate que plus le statut social de la famille est élevé, plus on rencontre des enfants réalisant de meilleures performances intellectuelles ou scolaires, et des mères qui permettent à leurs enfants de travailler à un rythme personnel, offrant davantage d'encouragements et des propositions de structuration sur la manière de rechercher d'une solution. A l'inverse, plus le statut social de la famille est bas, plus on rencontre des enfants de performances intellectuelles ou scolaires moins bonnes, et des mères interventionnistes qui enlèvent souvent à l'enfant l'occasion de résoudre lui-même les problèmes. Ces mères ont tendance à être plus sévères, plus irritables et plus primitives. Les mères des milieux favorisés présentent de bonnes qualités intellectuelles et des attitudes éducatives orientées vers l'acceptation, la tolérance et le détachement. Elles tiennent compte des capacités de l'enfant et suscitent chez lui un apprentissage autonome. Tandis que les mères de milieux défavorisés possèdent de faibles potentialités intellectuelles ; ces mères n'ont pas confiance en l'enfant, ce qui fait qu'elles exercent un contrôle exagéré sur lui. Dans la même année, Aubret (1979) a essayé de mettre en relation le niveau

social des parents, leurs pratiques éducatives et les performances scolaires et intellectuelles de l'enfant. Il s'efforce à montrer que les pratiques éducatives peuvent constituer une variable intermédiaire entre le niveau social de la famille et le développement cognitif de l'enfant. A l'aide d'un questionnaire adressé aux parents, elle évalue le niveau social de la famille et les pratiques éducatives. Le développement intellectuel est évalué par le calcul du quotient intellectuel. Quant à l'évaluation du niveau scolaire de chaque enfant, elle est réalisée par l'intermédiaire de l'enseignant. Les résultats obtenus permettent de tirer les conclusions suivantes : les enfants se classent d'autant mieux au test et à l'école quand leurs parents ont un meilleur niveau professionnel et un meilleur niveau d'études essentiellement, mais aussi lorsqu'ils appartiennent à des familles plus réduites et vivent dans des logements où l'on est plus à l'aise. Ainsi, la qualité des performances intellectuelle et scolaire augmente quand le niveau d'apprentissage social s'élève ; il existe un lien réel entre les performances scolaires et intellectuelles et les pratiques éducatives.

Inspiré des travaux de Piaget (1975), en France, Lautrey (1980) émet l'hypothèse que l'environnement familial est susceptible d'influencer le développement cognitif de l'enfant. La structure du milieu familial est évaluée à partir des attitudes et des pratiques éducatives. Pour vérifier cette hypothèse, il a interrogé 1385 familles appartenant aux trois milieux socioculturels différents afin de cerner la structuration du milieu familial en fonction des valeurs (qualités souhaitées chez un enfant) et principes d'éducation. Il élabore un questionnaire de quinze items relatifs aux activités quotidiennes de l'enfant : repas, jeux, qualités souhaitées chez l'enfant, principes et valeurs d'éducation. Le développement cognitif de l'enfant est mesuré à l'aide de quatre tests composites d'intelligence. Sur la base du fait que l'environnement familial peut présenter un degré de structuration plus ou moins élevé, il distingue trois styles éducatifs familiaux en fonction de leur structuration à savoir la structuration faible, la structuration souple et la structuration rigide. A terme, il constate qu'une structuration souple du milieu familial est associée à une meilleure réussite aux épreuves cognitives et à une avance développementale.

En Amérique, Dyk (1965) souligne l'influence précoce des conduites éducatives maternelles sur le style cognitif de l'enfant. En effet, ces conduites pourraient agir sur le style cognitif par l'intermédiaire du schéma corporel de l'enfant et de sa perception de l'environnement. Selon ses résultats, les mères des « futurs » enfants dépendants du champ interviennent soit immédiatement, soit systématiquement, soit avec un peu de retard aux demandes du bébé (Oubrayrie et Lescarret, 1997). Dery (1993) rapporte les travaux des chercheurs de la Fels Research qui ont regroupé 30 variables correspondant à des attitudes éducatives parentales. Afin de pouvoir plus

facilement mettre en relation les attitudes éducatives parentales et le développement cognitif, ces chercheurs ont regroupé les variables qui étaient liées entre elles en trois dimensions. Ils identifient ainsi trois catégories différentes d'attitudes éducatives parentales: acception-rejet, protection-indifférence et démocratie-autocratie. Mettant en relation les attitudes éducatives et le développement intellectuel, ils constatent que l'attitude démocratique est plus favorable au développement intellectuel qu'une attitude protectrice et restrictive.

En Côte d'Ivoire, Tape (1987), pour sa part, a voulu comparer les pratiques éducatives des parents en milieu urbain et en milieu rural. Il considère la structure de la famille comme variable intermédiaire entre les différences de milieu socioculturel (milieu urbain et milieu rural) et les différences de développement des opérations formelles. La structuration de la famille a été définie à partir des réponses d'adolescents ivoiriens de 12 à 16 ans à un questionnaire inspiré de celui de Lautrey (1980), mais adapté aux particularités culturelles de la population ivoirienne. Les épreuves de passation individuelle de Piaget (1972), sur la pensée formelle : permutation, pendule, flexibilité des tiges, ont servi à évaluer les capacités de raisonnement expérimentale des adolescents. Il s'aperçoit que le type de structuration de l'environnement familial souple se développe plus fréquemment dans les familles du milieu urbain, tandis que le type de structuration de l'environnement familial rigide est fréquent dans les familles du milieu rural ; par rapport à la réussite aux épreuves, il trouve que les adolescents issus de familles à structuration souple réussissent mieux que ceux des familles à structuration faible et rigide. Cette relation s'observe aussi bien dans le milieu rural que dans le milieu urbain.

De l'ensemble des travaux qui sont à notre suffrage, il y en a qui se sont intéressées aux pratiques éducatives des mères (Aubret, 1979 ; Pourtois, 1979). Leurs cibles n'étaient les enfants du stade des opérations concrètes. De plus, nous notons l'absence totale d'études dans le contexte togolais. Toutes ces raisons justifient la conduite de cette étude qui se fixe comme objectif de vérifier s'il existe ou non une relation entre les pratiques éducatives des mères et le développement cognitif de leurs enfants au stade des opérations concrètes. Ainsi, nous postulons que la capacité des enfants à maîtriser le principe de la conservation est fonction des pratiques éducatives de leurs mères étant donné que ce sont elles qui sont plus proches d'eux (Pourtois, 1979). Plus spécifiquement, les enfants conservant ont des mères qui ont des pratiques éducatives souples.

Méthodologie

Participants

L'étude a concerné les élèves des cours élémentaires première (CE 1) et deuxième année (CE 2) de l'école primaire publique d'Agoè à Lomé. Etant donné que nous cherchons à observer les pratiques éducatives des mères, seulement les élèves qui vivent avec leurs mères ont participé à l'enquête. Sur cette base, nous avons retenu quatre vingt douze élèves de 8-9 ans et leurs mères. Cette tranche d'âge correspond à celle des enfants du stade opératoire ou des opérations concrètes qui ont une compréhension des principes de conservation (Piaget et Szeminska, 1941).

Instruments de collecte des données

Mesure de la variable « pratiques éducatives parentales »

Les « *pratiques éducatives parentales* » sont évaluées à l'aide d'un questionnaire inspiré de celui de Lautrey (1980) adressé aux mères parce qu'elles sont les plus proches des enfants quand il s'agit de leur éducation. Ce questionnaire comprend quinze items relatifs aux activités quotidiennes de l'enfant en rapport avec le repas, les jeux, les qualités souhaitées chez un enfant, les valeurs et les principes d'éducation, le milieu familial pouvant présenter un degré de structuration plus ou moins élevé. Pour chaque item, la mère choisit la proposition qui, parmi les trois proposées, s'approche le plus de son comportement habituel à l'égard de ses enfants. Les trois propositions correspondent chaque fois aux trois pratiques éducatives : faible ou laxiste, souple et rigide.

Exemples d'items et de propositions de réponses :

Item 12- Comment réagissez-vous lorsque votre enfant vous désobéit ?

Nous ne réagissons par car nous estimons qu'il ne sait pas ce qu'il fait ;

Nous essayons de lui reprocher son attitude, mais il peut arriver que nous le punissions ;

Nous lui inflignons une punition corporelle.

Item 5- Avez-vous fixé à votre enfant une heure précise de retour à la maison après les cours ?

BAWA Ibn Habib

Nous lui avons fixé une heure de retour assez précise, mais nous acceptons qu'il s'attarde à certaines occasions ;

Il lui arrive de s'attarder en route (parce qu'il est libre au sujet, soit parce qu'il ne tient pas compte de votre interdiction) ;

Nous lui a avons fixé une heure de retour assez précise, et il la respecte de façon ponctuelle.

Mesure du niveau de développement cognitif

Pour mesurer le niveau de développement cognitif de nos sujets, nous avons utilisé l'épreuve de conservation de la substance de Piaget (1964). Il s'agit d'une épreuve composée de deux boules de pâte à modeler de même couleur, de même grosseur et de la même quantité de pâte.

L'épreuve comporte trois items qui consistent à transformer à chaque item une des boules de pâte soit en galette, soit en saucisse soit en petits morceaux. L'enfant ayant admis lui-même l'égalité des deux boules au départ, on cherche à savoir s'il comprend que la boule transformée et celle restée intacte ont la même quantité de pâte. A chaque item, la même procédure est adoptée.

Pour la cotation, on distingue trois niveaux de développement : lorsque l'enfant échoue à tous les items, il est classé parmi les sujets non conservant ; quant il réussit au moins à un ou deux items, il est situé au niveau intermédiaire ; lorsqu'il réussit à tous les items, il est logé parmi les sujets conservant.

Méthode d'analyses de données

Nous avons utilisé le test Chi-deux (χ^2) pour comparer les échantillons indépendants. Ce test nous a permis, en fonction de sa valeur, de dire si les différences observées sont significatives ou non. Dans le croisement entre deux variables, lorsqu'une fréquence de répartition est inférieure à 10, nous avons appliqué la correction de Yates pour obtenir un Chi deux corrigé.

Safara - N° 17/2018

Résultats et interprétation

Caractéristiques de l'échantillon des élèves

Tableau 1- Caractéristiques des élèves

Caractéristiques		Effectifs	Pourcentage
<i>Classe fréquentée</i>	CE 1	47	51,09
	CE 2	45	48,91
Total		92	100
<i>Age</i>	8 ans	46	50
	9 ans	46	50
Total		92	100
<i>Sexe</i>	Masculin	38	41,30
	Féminin	54	58,70
Total		92	100

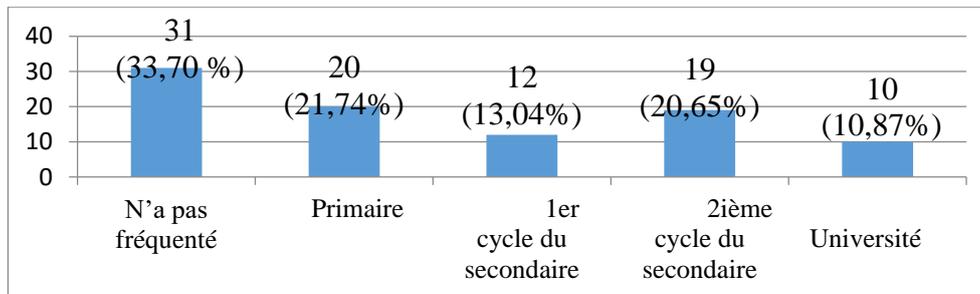
Source : Données de l'enquête

Au sein de notre échantillon, les élèves du cours élémentaire première année représentent un peu plus de la moitié soit 51,09% contre 48,91% des élèves du cours élémentaire deuxième année. Par rapport à l'âge, les élèves de 8 ans et ceux de 9 ans sont également répartis. On dénombre 54 filles soit 58,70% dans le groupe. Les garçons sont à 41,30% moins nombreux que les filles.

BWA Ibn Habib

Caractéristiques de l'échantillon des mères selon leur niveau d'études

Figure 1 : Caractéristiques des mères selon leur niveau d'études

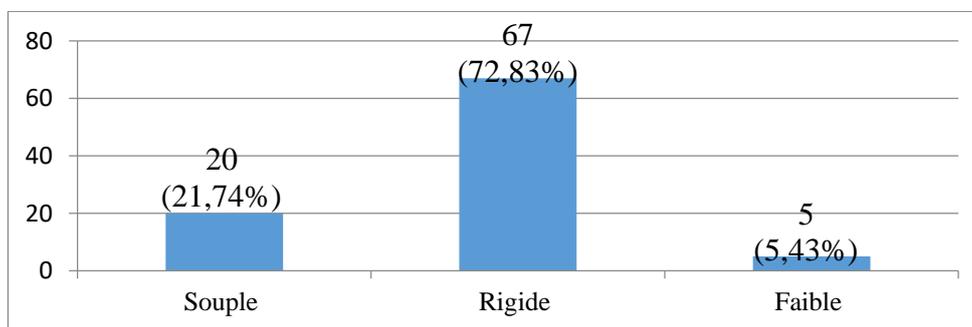


Source : Données de l'enquête

D'après la figure 1 ci-dessus, les mères analphabètes sont plus nombreuses dans notre échantillon. Elles représentent 33,70% de l'effectif total. Elles sont suivies des mères de niveau de niveau primaire avec 21,74% et les mères de niveau 2^{ième} cycle du secondaire (20,65%). Les mères de niveau universitaire ne sont qu'un peu plus de 10% de l'effectif total. Il apparait clairement que notre échantillon contient plus de mères analphabètes que les mères d'autres niveaux d'études. Cela s'explique par le fait que l'établissement dans lequel a eu lieu l'enquête est un établissement public majoritairement fréquenté par les enfants issus des classes modestes à cause de la gratuité des frais scolaires au cours primaire.

Les pratiques éducatives parentales

Figure 2 : Répartition des enquêtés selon les pratiques éducatives parentales

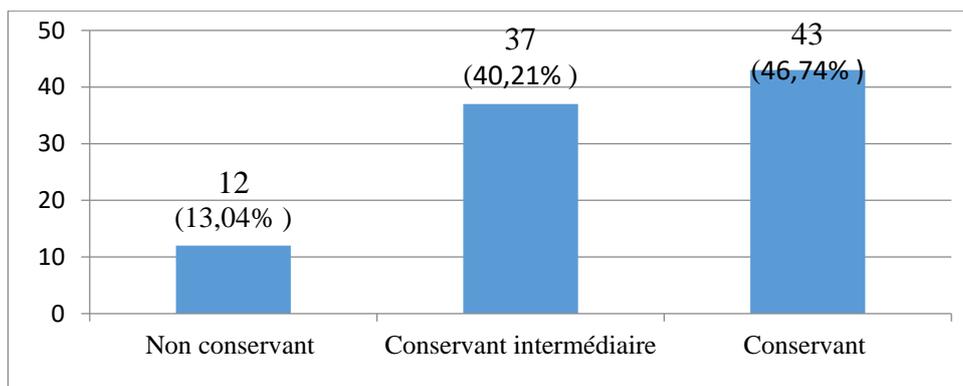


Source : Données de l'enquête

Il ressort de la figure 2 que plus de la majorité des mères de notre échantillon (67 soit 72,83%) ont des pratiques éducatives rigides tandis que 20 mères soit 21,74% seulement ont des pratiques éducatives souples. Un peu plus de 5% des mères utilisent des pratiques éducatives faibles. On s'aperçoit que les mères de notre échantillon ont une prédilection pour une pratique éducative rigide vis-à-vis de leurs enfants. Ce même constat est fait pas Brou (2015) auprès des familles ivoiriennes. Dans ce contexte, les mères ont une « *préférence pour les violences physiques et l'intolérance totale à l'égard de toute faute ou erreur* » (Brou, 2015, p. 11).

Le développement cognitif des élèves

Figure 3 : Répartition des enquêtés selon le développement cognitif des élèves



Source : Données de l'enquête

Les données de la figure 3 renseignent sur le développement des élèves de notre échantillon. En effet, les élèves de niveau conservant sont plus nombreux par rapport à ceux de niveau intermédiaire et non conservant. En termes de proportions, nous obtenons 46,74% d'élèves conservant, 40,21% d'élèves conservant intermédiaire et 13,04% d'élèves non conservant.

Relation entre les pratiques éducatives parentales et le développement cognitif des élèves

Tableau 2 : Développement cognitif en fonction des pratiques éducatives parentales

Pratiques éducatives parentales	Développement cognitif						Total	
	Non conservant		Conservation intermédiaire		Conservant			
	Effectifs	%	Effectifs	%	Effectifs	%		
Faibles	8	8,70	25	27,17	15	16,30	48	52,18
Rigides	3	3,26	12	13,04	10	10,87	25	27,17
Souples	1	1,08	00	00,00	18	19,57	19	20,65
Total	12	13,04	37	40,22	43	46,74	92	100
χ^2 corrigé = 19,56 > 9,49 à 5% Degré de liberté = 4 Différences significatives								

Source : Données de l'enquête

A la lumière du tableau 2, on s'aperçoit que les élèves vivant avec les mères qui utilisent les pratiques éducatives souples sont plus nombreux à avoir un développement cognitif conservant que les autres. Ils sont suivis des élèves dont les mères usent des pratiques éducatives faibles. Ils représentent respectivement 19,57% et 16,30% des enquêtés. Pour ceux dont les mères utilisent les pratiques éducatives rigides, leur taux de représentativité est de 10,87%. On observe aussi que lorsque les mères adoptent les pratiques éducatives faibles, leurs enfants à 27,17% des cas ont un niveau de développement intermédiaire contre 13,04% pour les élèves dont les mères utilisent les pratiques éducatives rigides. Enfin, dans les cas où les mères sont laxistes, leurs enfants sont à 8,70% non conservant plus que les élèves dont les mères sont rigides (3,26%). Seulement 1,08% des élèves dont les mères sont souples sont dans le cas. Lorsque nous appliquons le test χ^2 , nous constatons que les différences observées sont significatives parce que χ^2 corrigé calculé (19,56) est supérieur au χ^2

lu à un degré de liberté = 4. Ainsi, les différences observées sont très significatives à 5%. Nous pouvons donc affirmer qu'il existe un lien entre les pratiques éducatives familiales et le niveau de développement cognitif des enquêtés. Plus précisément, ce sont les enfants dont les mères sont souples qui sont plus conservant. Les travaux empiriques (Bergonnier-Dupuy, 2005 ; Lautrey, 1980 ; Oubrayrie et Lescarret, 1997) confirment l'efficacité des pratiques éducatives familiales souples par rapport aux autres formes. Les familles et donc les parents contribuent, dans les premiers moments de la vie, à la mise en place des instruments cognitifs chez l'enfant. Lautrey (1980) trouve que les enfants qui réussissent aux tests d'intelligence sont ceux qui ont un développement cognitif conservant. Ces derniers, non seulement proviennent de la catégorie sociale favorisée mais aussi y jouissent de pratiques éducatives souples. L'étude de Bergonnier-Dupuy (2005) montre que « *les caractéristiques de l'environnement appelé « démocratique » étaient corrélées positivement avec un bon développement cognitif. C'était l'inverse pour les familles les plus protectrices et les plus restrictives* » (p.7). S'agissant d'Oubrayrie et Lescarret (1997), la pratique éducative la plus « porteuse » pour le développement cognitif irait de pair avec l'environnement « souplesment structuré », fréquente dans le milieu favorisé.

En s'appuyant sur la théorie constructiviste de Piaget (1975), l'on comprend mieux la part importante du rôle des parents dans le développement cognitif de l'enfant. En effet, les parents peuvent favoriser ce développement par les pratiques éducatives qu'ils mettent en œuvre pour élever celui-ci. Pour ce faire, l'environnement familial doit répondre aux implications théoriques du processus d'équilibration qui considère l'activité de l'enfant comme le moyen par lequel il résout les problèmes pour retrouver son équilibre cognitif (Koffi, 2010). Ainsi,

les environnements les plus favorables au développement cognitif de l'enfant seront à la fois ceux qui suscitent des problèmes pour l'enfant et lui apportent l'aide nécessaire pour les résoudre. Dans ces environnements, l'enfant est capable d'accroître le niveau de ses connaissances et développer son intelligence. (Koffi, 2010, p.204).

De plus, l'influence positive des pratiques éducatives souples sur le développement cognitif est dû au fait que les mères privilégient les discussions, l'écoute et l'explication (Terrisse et al., 1998) avec leurs enfants. Dans un tel environnement démocratique empreinte de règles flexibles, les enfants gagnent en autonomie et ont une confiance en soi accrue. Tous ces éléments sont très propices au développement cognitif conservant car ils poussent l'enfant à la curiosité, l'autonomie et la persévérance (Durning, 1995). Les propos de Papalia et Feldman (2014, p. 162) sont très édifiants lorsqu'ils déclarent que :

BAWA Ibn Habib

Les parents d'enfant brillants sont souvent des parents sensibles, chaleureux et aimants. Ils se montrent généralement très ouverts en regard du comportement de leurs enfants, en leur laissant la liberté d'explorer et de s'exprimer. Pour modifier certains aspects de ce comportement, ils font aussi appel au raisonnement ou aux sentiments plutôt qu'à des règles strictes. Ils utilisent enfin un langage et des techniques qui encouragent l'autonomie et la créativité des enfants et recourent à la lecture, à l'enseignement et au jeu pour favoriser leur développement. Les enfants réagissent à cette attention en faisant preuve de plus de créativité, de curiosité et d'intérêt.

Par contre, dans les familles à structuration rigide et faible, les mères sont beaucoup plus sévères et plus irritables aux moindres caprices des enfants. Ces derniers vivent dans un climat de peur total. De plus, on y observe un désintérêt des parents pour les activités ludiques des enfants, une dévalorisation du travail scolaire ; Aucune règle n'organise la vie des enfants ; ils sont livrés à eux-mêmes et vivent un sentiment de rejet. Il va sans dire que ce piètre contexte est inéluctablement préjudiciable au bon développement de leur intelligence.

Conclusion et recommandation

L'objectif de cette étude était de vérifier l'existence ou non de relation entre les pratiques éducatives des mères et le développement cognitif de leurs enfants au stade opératoire. Au terme de nos investigations, nos résultats montrent qu'il existe un lien entre ces deux variables. Plus spécifiquement, ce sont les enfants des familles chaleureuses qui présentent un développement cognitif conservant.

Cette étude comporte certaines limites qu'il est important de considérer. D'abord, elle a porté sur un effectif d'élèves très restreint d'élèves. En plus les instruments de mesurer sont empruntés du monde occidental au lieu d'être construits sur place. Toutes ces raisons ne nous autorisent pas à généraliser nos résultats à tous les élèves sans précaution. Malgré ces limites, nous estimons que cette recherche contribue, tant soit peu, à enrichir la littérature scientifique togolaise des informations sur un des facteurs du développement cognitif : les pratiques éducatives familiales. Sur ce, nous pouvons nous permettre de recommander, dans le cadre de la formation à parentalité, la sensibilisation des parents sur la nécessité d'utiliser des pratiques éducatives souples dans leurs rapports avec les enfants. Les études futures pourraient s'intéresser à une probable variabilité de nos résultats selon l'origine sociale et au niveau d'étude de la mère. Une étude comparative les pratiques éducatives du père

et celles de la mère permettraient aussi de savoir lequel des deux parents semble impacter davantage le développement cognitif des enfants.

Références bibliographiques

- Aubret, F. (1979). *Pratiques éducatives familiales, milieu social et niveau intellectuel et scolaire d'enfants du cours préparatoire*. Thèse de doctorat du 3^{ème} cycle, Université de René Descartes, France.
- Baldwin, A.L., Kalthorn, J., et Breese, F.H. (1945). The appraisal of parent behavior. *Psychological Monographs*, 58, whole n° 268.
- Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. In W. Damon (Ed.), *Child development today and tomorrow*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bawa, I. H. (2011). *Styles éducatifs parentaux, estime de soi et les performances scolaires : étude auprès d'adolescents togolais de la préfecture de l'Ogou (région des plateaux)*. Thèse de doctorat, Université de Lomé.
- Bergonnier-Dupuy, G. (2005). Famille(s) et scolarisation. *Revue française de pédagogie*, 151, 5-16
- Brou, A. P. (2015). Pratiques éducatives et rendement scolaire chez les élèves à Abidjan. *Revue Internationale de Recherches et d'Etudes Pluridisciplinaires*, 22, 6 – 15.
- Calixte, J. (2008). *Milieu familial et réussite scolaire : du rôle des interactions parents-adolescents axés sur l'école dans la réussite scolaire de l'adolescent haïtien vivant en milieu défavorisé*. Thèse de doctorat, Université d'Etat d'Haïti.
- Dery, M. (1983). *Les attitudes et valeurs éducatives des mères monoparentales matricentriques*. Mémoire de Maîtrise en Psychologie, Université de Québec.
- Deslandes, R., et Potvin, P. (1998). *Le milieu familial et la réussite éducative des adolescents*. *Bulletin du CRIRES*, 1-4.
- Dje, B. T. G. (2007). Pratiques éducatives chez les parents des élèves des établissements secondaires. *Revue du CAMES - Nouvelle Série B*, 9(2), 213-221.

BAWA Ibn Habib

- Doron, R., et Parot, F. (1991). *Dictionnaire de psychologie*. Paris : PUF
- During, P. (1995). *Education familial, acteurs, processus, enjeux*. Paris : PUF.
- Koffi, K. A. (2010). Devenir parents selon des pères et des mères ivoiriens. *Afr educ dev issues*, 2, 201-213.
- Lautrey, J. (1980). *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. Paris : PUF.
- Maccoby, E. E., et Marsh, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen & E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development*. New York: Wiley.
- Oubrayrie, N. et Lescarret, O. (1997). Pratiques éducatives, estime de soi et compétences cognitives. *Spirale, Revue de recherches en éducation*, 20, 7-24.
- Papalia, D. E., et Feldman, R. D. (2014). *Psychologie du développement humain*. Montréal : Chenelière Education, 8^{ème} édition
- Piaget, J. (1964). *Les six études de psychologie*. Genève : Edition Gonthier.
- Piaget, J. (1972). Intellectual Evolution from Adolescence to Adulthood. *Human Development*, 15, 1-12.
- Piaget, J. (1975). *L'équilibration de structures cognitives : problème central de développement*. Paris : PUF.
- Pourtois, J. (1979). *Comment les mères enseignent à leurs enfants de 5-6 ans ?* Paris : PUF.
- Shell, R., et Hall, E. (1980). *Le développement humain. Psychologie génétique*. Bruxelles : Mardaga.
- Tape, G. (1987). *Milieu africain et développement cognitif : une étude du raisonnement explicatif chez l'adolescent ivoirien*. Thèse de doctorat, Université de Caen, France.
- Terrisse, B., Larose, F. et Lefebvre, M.-L. (1998). L'évaluation des facteurs de vulnérabilité et de protection dans la famille : Le questionnaire sur

l'environnement familial. *La revue internationale de l'éducation familiale ; recherche et interventions*, 2(2), 39-62.

- Terrisse, B., Lefebvre, L., Larose, F. et Martinet, N. (1998). Les facteurs familiaux associés à la réussite d'enfants de milieu socio-économique faible dans les programmes d'intervention et d'éducation précoce. In F. Peterander, O. Spek, G. Phiton et B. Terrisse (Eds), *Les tendances actuelles de l'intervention précoce en Europe*. Bruxelles : Ed Mardaga.
- Verquerre, R. (1989). *Représentation de l'enfant, attitudes éducatives et comportements éducatifs*. Thèse de doctorat, Université de Paris IV, Sorbonne.