

Thèse de doctorat

Laboratoire FRED

Thèse pour obtenir le grade de

Docteur de l'Université de Limoges

Sciences de l'Éducation et de la Formation

Présentée et soutenue par

Thi Thu TRINH

Le 23 mars 2022

**ÉDUCATION À LA RESPONSABILITÉ : ÉTUDE DU RAPPORT ENTRE LES PRATIQUES
DES FORMES D'AUTORITÉ PARENTALE DÉCLARÉES ET LES SYSTÈMES DE
MOTIVATION AUTORAPPORTÉS DE L'ENFANT.**

Thèse dirigée par Hélène Hagège - Professeure des Universités en Sciences de
l'Éducation et de la Formation

JURY :

Président du jury

M. Laurent Gutierrez, Professeur des Universités, Université Paris-Nanterre

Rapporteurs

M. Dominique BERGER, Professeur des universités, Université Claude Bernard Lyon
1, Institut Supérieur du Professorat et de l'Éducation

M. Jean-Marc LANGE, Professeur des Universités, faculté d'éducation de l'université
de Montpellier

Examineurs

M. Laurent Gutierrez, Professeur des Universités, Université Paris-Nanterre

Dédicace

Je dédie ce modeste travail à ceux qui me soutiennent et m'inspirent.

À ma petite fille adorable qui m'a apporté plein de joie et de bonheur pendant les deux dernières années de thèse bien qu'elle m'ait parfois perturbé et m'ait embêté pendant la rédaction de la thèse. Je n'attends pas qu'elle suive des études aussi poussées que moi, mais j'espère qu'elle sera déterminée pour ce qu'elle aime, qu'elle en sera responsable et qu'elle ait une vie heureuse.

À ma famille d'accueil française : ma petite sœur Loanne, Maud, Sissou, Maminou, Papinou, Ong Ba qui m'ont accueillie avec bienveillance, sincérité, compréhension et compassion.

À ma copine Denley Lupin qui est toujours à mon côté et me soutient.

À mes amis vietnamiens qui m'ont accordé un travail à temps partiel pour que je puisse m'autofinancer pendant mes études.

À mon enseignant Monsieur Quang PHAM qui m'a inspiré et m'a accompagné dans la recherche depuis j'étais à la faculté des Lettres françaises et qui m'a soutenu tout au long de ce parcours de thèse.

« [...] L'homme doit user de sa propre raison [...] et doit se fixer lui-même le plan de sa conduite. Or puisqu'il n'est pas immédiatement capable de le faire, mais au contraire vient au monde pour ainsi dire à l'état brut, il faut que d'autres le fassent pour lui. [...] L'homme ne peut devenir homme que par l'éducation. »

(Kant, 1993)

Remerciements

Je tiens à remercier les personnes qui m'ont aidée à réaliser cette recherche.

Je remercie tout d'abord ma directrice de thèse, madame Hélène Hagège de m'avoir accompagnée et de m'avoir donné de bons conseils pour ma recherche.

J'adresse mes remerciements à Monsieur Didio et sa classe qui m'ont ouvert la porte pour avoir pu mettre en place des questionnaires destinés aux parents et aux enfants de la phase pré-test.

Je tiens à remercier monsieur le directeur Bergeron de l'école Ferdinand Buisson de m'avoir permis de distribuer les questionnaires dans son école.

Je remercie également Monsieur Ramos et Monsieur Udave qui m'ont envoyé des ressources relatives à mon objet de recherche et m'ont mise en contact avec des écoles dans le secteur de Montpellier.

J'adresse mes remerciements à l'Académie de Montpellier et à l'Académie de Limoges pour leur réactivité.

Enfin, je remercie tous les parents et les enfants qui ont participé à l'expérimentation.

Droits d'auteurs

Cette création est mise à disposition selon le Contrat :
« Attribution-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de modification 3.0 France »
disponible en ligne : <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/fr/>



Table des matières

1. Introduction	20
2. Problématique et Hypothèses	24
3. État de l'art.....	27
3.1. Implication des parents dans l'éducation générale de l'enfant dans le contexte actuel ..	28
3.1.1. Rôle des parents indiqué dans les textes officiels	28
3.1.2. Styles éducatifs parentaux et impact de l'autorité parentale sur le développement personnel de l'enfant.....	28
3.1.3. Sentiment de compétence parentale.....	31
3.1.4. Implication parentale dans la scolarité de l'enfant	31
3.1.5. Impact de l'engagement parental sur le développement de l'autonomie de l'enfant	32
3.2. « Éducation à » et notion de responsabilité dans les cadres éducatifs de nos jours	34
3.2.1. Autonomie et responsabilité dans les textes officiels.....	34
3.2.2. Rapide historique de la notion de la responsabilité	35
3.2.3. Définitions de la responsabilité en éducation	35
3.2.4. Responsabilité des points de vue de Lévinas et Jonas	36
3.2.5. « Éducatifs à » au sein des familles et en milieu scolaire	37
3.2.5.1. Recherches relatives aux « éducatifs à ».....	37
3.2.5.2. Recherches sur l'éducation à la responsabilité parmi d'autres « éducatifs à »	39
3.3. Théorie d'autodétermination de Ryan et Deci	42
3.3.1. Rapide historique et étymologie du concept de motivation.....	42
3.3.2. Théorie de l'autodétermination de Deci & Ryan (TAD).....	43
3.3.2.1. Théorie de l'autodétermination	43
3.3.2.2. Motivation et besoin d'autonomie.....	44
3.3.2.3. Motivation intrinsèque et extrinsèque.....	44
3.4. Mesures psychométriques de l'autonomie, de la motivation chez l'enfant et du soutien parental envers l'enfant	46
3.4.1. Échelle de style éducatif parental.....	46
3.4.2. Échelle de la perception du soutien parental à l'autonomie (P-PASS).....	47
3.4.3. Perceived Choice and Awareness of Self Scale (PCASS).....	47
3.4.4. Pratiques Éducatives Parentales Perçues par les Enfants (PEPPE)	47
3.4.5. Évaluation des Pratiques Éducatives Parentales (EPEP).....	48
4. Cadre théorique	49
4.1. Éducation à la responsabilité	50
4.1.1. Définition de la responsabilité	50
4.1.1.1. Conception de la personne dans l'éducation	50
4.1.1.2. Notion de la responsabilité selon Paul Ricoeur	52
4.1.1.3. Implication de la responsabilité dans l'autonomie	53
4.1.2. Éducation à la responsabilité en général.....	55

4.1.3. Éducation à la responsabilité : une éducation à l'éthique	56
4.1.4. Compétences visées dans une éducation à la responsabilité chez l'enfant.....	57
4.1.4.1. Notions de compétence et de capacité	57
4.1.4.2. Compétences indicatrices de la responsabilité selon Hélène Hagège	59
4.2. Notion de système de motivation selon Daniel Favre	74
4.2.1. Trois systèmes de motivation.....	74
4.2.2. Motivation d'innovation et développement d'autonomie	77
4.2.3. Autorité-domination et autorité-autonomisation selon Favre : en relation avec les facteurs motivationnels	79
4.2.3.1. Préambule : la notion de l'autorité	79
4.2.3.2. Autorité-autonomisation et autorité-domination.....	80
5. Méthodologie.....	86
5.1. Généralités des méthodes de recherches employées	87
5.1.1. Protocole.....	87
5.1.2. Sujets.....	90
5.1.3. Dispositifs de recueil des données	90
5.1.3.1. Enquête par questionnaire.....	90
5.1.3.2. Échelle de mesure Likert	91
5.1.3.3. Méthode de triangulation	91
5.2. Construction des outils de recherche.....	93
5.2.1. Rédaction de la première version du questionnaire (destiné aux parents et aux enfants).....	93
5.2.1.1. Démarches	93
5.2.1.2. Corpus des questionnaires préliminaires (structure)	99
5.3. Prétest.....	100
5.3.1. Objectif du prétest.....	100
5.3.2. Description des sujets	100
5.3.3. Mise en œuvre de l'enquête auprès des enfants et des parents	100
5.3.4. Résultats obtenus	101
5.3.4.1. Étude de la consistance interne des échelles	101
5.3.4.2. Exemple du calcul des corrélations internes des items de la question QPB1Q1	102
5.4. Version définitive des questionnaires destinés aux parents et aux enfants	104
5.4.1. Rédaction de la version finale du questionnaire destiné aux parents	104
5.4.2. Composition du questionnaire destiné aux parents version finale	105
5.4.3. Rédaction de la version finale du questionnaire destiné aux enfants.....	105
5.4.4. Composition de la version définitive (destiné aux enfants)	106
5.5. Mise en place du recueil de données.....	108
5.5.1. Description des sujets	108
5.5.2. Recueil des données issues des élèves.....	108
5.5.3. Enquête auprès des parents	109
5.6. Traitement des données	110

5.6.1. Protocole de codage et de catégorisation des réponses	110
5.6.2. Démarches méthodologiques du traitement des données	110
5.6.2.1. Analyse statistique descriptive de l'échelle Likert.....	111
5.6.2.2. Étude de la consistance interne des échelles (alpha Cronbach)	111
5.6.2.3. Test de la normalité des variables	113
5.6.2.4. Tests de comparaison	114
5.6.3. Traitement des données et regroupement des résultats.....	117
5.6.4. Outils de traitement des données.....	118
5.6.4.1. Saisie des données de l'échelle Likert avec le logiciel SPSS.....	119
5.6.4.2. Saisie des données de question Oui, Non et de question multichoix avec SPSS	121
6. Résultats	122
6.1. Présentation des résultats de notre étude exploratoire	123
6.1.1. Analyse de la fiabilité des échelles construites.....	123
6.1.1.1. Étude de consistance interne des échelles : Attitude des enfants face aux pratiques d'autorité parentale	123
6.1.1.2. Étude de consistance interne des échelles : Attitude des parents face aux pratiques d'autorité parentale	130
6.1.1.3. Étude de consistance interne de l'échelle : Sentiment motivationnel de l'enfant face aux pratiques d'autorité parentale	135
6.1.1.4. Étude de consistance interne des échelles : Attitude des parents face à l'accompagnement envers l'enfant aux compétences indicatrices de la responsabilité et celle des parents face à l'acquisition des compétences indicatrices de la responsabilité chez l'enfant par rapport à leur attente	136
6.1.1.5. Étude de consistance interne de l'échelle : Attitude de l'enfant face à ses compétences indicatrices de la responsabilité	136
6.1.2. Analyse descriptive concernant les déclarations sur les pratiques d'autorité parentale auprès des parents et des enfants	137
6.1.2.1. Comparaison du score total des échelles concernant les déclarations sur les pratiques d'autorité parentale auprès des parents et des enfants.....	138
6.1.2.2. Analyse descriptive en pourcentage des déclarations sur des pratiques d'autorité- autonomisation	141
6.1.2.3. Analyse descriptive en pourcentage des déclarations sur des pratiques d'autorité- domination et permissive.....	142
6.1.3. Analyse descriptive des déclarations de l'enfant sur le sentiment de motivation face aux pratiques d'autorité parentale perçues par l'enfant.....	145
6.1.3.1. Analyse du score des items et du score total d'échelle : Sentiment motivationnel de l'enfant face aux pratiques d'autorité parentale.....	145

6.1.3.2. Analyse descriptive en pourcentage des déclarations de l'enfant sur le sentiment de motivation face aux exercices de l'autorité-autonomisation perçues par l'enfant	150
6.1.3.3. Analyse descriptive en pourcentage des déclarations de l'enfant sur le sentiment de motivation face aux exercices de l'autorité domination et permissive perçues par l'enfant	151
6.1.4. Analyse statistique des compétences indicatrices de la responsabilité à développer chez l'enfant selon l'attente et l'observation des parents.....	152
6.1.4.1. Comparaison du score des items et du score total des échelles « Attitude des parents face à l'accompagnement envers l'enfant à des compétences indicatrices de la responsabilité » et « Attitude des parents face à l'acquisition des compétences indicatrices de la responsabilité chez l'enfant par rapport à leur attente »	152
6.1.4.2. Analyse descriptive en pourcentage des compétences indicatrices à la responsabilité accompagnées et acquises chez l'enfant selon les parents	153
6.1.5. Résultats des tests de normalité	158
6.2. Présentation des résultats des tests de comparaison de la vision des parents et des enfants face aux pratiques d'autorité parentale déclarées et au sentiment motivationnel auto-rapporté de l'enfant	159
6.2.1. Présentation des résultats de la confrontation de la vision des parents et de la vision des enfants sur les déclarations des pratiques d'autorité parentale envers l'enfant	159
6.2.1.1. Cohérence entre les réponses des parents et des enfants sur des pratiques d'autorité parentale déclarées	159
6.2.1.2. Divergence entre la vision des parents et la vision des enfants sur les pratiques d'autorité parentale déclarées	162
6.2.2. Vision de l'enfant sur le sentiment de motivation par rapport aux pratiques d'autorité parentale perçues par l'enfant.....	166
6.2.2.1. Présentation des résultats issus de la confrontation des données appariées auprès des enfants qui relèvent le rapport entre les manifestations d'autorité-autonomisation et le sentiment d'encouragement de l'enfant	166
6.2.2.2. Présentation des résultats issus de la confrontation des données appariées auprès des enfants qui relèvent le rapport entre les manifestations d'autorité-domination et le sentiment de découragement de l'enfant	167
6.2.2.3. Présentation des résultats issus de la confrontation des données appariées auprès des enfants qui relèvent le rapport entre les manifestations d'autorité permissive et le sentiment de découragement de l'enfant	169
6.2.3. Accompagnement déclaré des parents envers l'enfant à l'acquisition des compétences indicatrices de la responsabilité	170
6.2.3.1. Compétences émotionnelles.....	171
6.2.3.2. Compétences épistémiques.....	172
6.2.3.3. Compétences attentionnelles.....	173

6.2.3.4. Compétences relationnelles	174
6.2.3.5. Compétences axiologiques.....	175
6.3. Perception de l'enfant sur ses compétences indicatrices de la responsabilité.....	176
6.3.1. Analyse du score des items et du score total de l'échelle « Perception de l'enfant sur ses compétences indicatrices de la responsabilité »	176
6.3.2. Analyse descriptive concernant la perception de l'enfant sur ses compétences émotionnelles.....	180
6.3.3. Analyse descriptive concernant la perception de l'enfant sur ses compétences épistémiques.....	181
6.3.4. Analyse descriptive concernant la perception de l'enfant sur ses compétences attentionnelles.....	182
6.3.5. Analyse descriptive concernant la perception de l'enfant sur ses compétences relationnelles.....	183
6.3.6. Analyse descriptive concernant la perception de l'enfant sur ses compétences axiologiques.....	184
6.4. Éducation à la responsabilité dans l'éducation générale de l'enfant	186
6.4.1. Conception de l'éducation à la responsabilité selon les parents	186
6.4.1.1. Reconnaissance officielle du terme « l'éducation à la responsabilité » auprès des parents.....	186
6.4.1.2. Sujets concernés par les parents.....	187
6.4.1.3. Définition de l'éducation à la responsabilité selon les parents.....	189
6.4.1.4. Importance de l'éducation à la responsabilité dans l'éducation générale de l'enfant selon les parents	195
6.4.2. Collaboration perçue entre les partenaires éducatifs pour accompagner l'enfant à développer son sens de responsabilité	196
6.4.2.1. Sujets abordés dans la communication entre les partenaires éducatifs (parents et enseignant) au point de vue des parents.....	196
6.4.2.2. Modes et fréquence de communication entre parents et enseignant	198
6.4.2.3. Propositions des parents pour accompagner l'enfant à la responsabilité et promouvoir la co-éducation à la responsabilité entre famille et l'école.....	200
7. Discussion.....	202
7.1. Accompagner l'enfant à devenir acteur de ses choix, à prendre des initiatives et des responsabilités	203
7.1.1. Exercice de l'autorité parentale : vers un degré d'autorité adéquat	204
7.1.2. Rapport entre les formes d'autorité parentale et les formes / systèmes de motivation chez l'enfant	208
7.2. Accompagner l'enfant à être responsable.....	214
7.2.1. Soutien parental à l'acquisition des compétences indicatrices de la responsabilité	214
7.2.2. Accompagner l'enfant à être responsable, attentif, autonome et sociable : les 5 compétences clés à développer.....	215

7.2.3. Éducation à la responsabilité envers l'enfant : vers une autorité-autonomisation et le rôle des systèmes de motivation de sécurisation et d'innovation dans la construction des compétences indicatrices de la responsabilité	218
7.3. Éducation à la responsabilité dans l'éducation générale de l'enfant	220
7.3.1. Éducation transversale qui englobe d'autres éducations	220
7.3.2. Définition de l'éducation à la responsabilité auprès des parents	223
7.3.3. Enchaîner l'éducation à la responsabilité dans les cadres éducatifs, quelles propositions pour les partenaires ?	226
7.4. Conclusion.....	229
8. Limites et perspectives	233
8.1. Limites de la recherche.....	234
8.2. Perspectives / poursuites de la recherche	236
8.2.1. Enseignement de l'éducation à la responsabilité en classe : utopique ou réaliste ?	236
8.2.2. Perspective d'une coéducation à la responsabilité entre les partenaires éducatifs	237
8.2.2.1. Recherches relatives à la relation de partenariat entre les partenaires éducatifs	237
8.2.2.2. Pour une coéducation à la responsabilité : engagement et créativité des partenaires éducatifs	241
8.2.3. Impact des comportements stressés chez les parents sur le développement des compétences émotionnelles chez l'enfant.....	242
En guise de conclusion.....	243
Références bibliographiques	245
Annexes	253
Annexe 1. Questionnaire destiné aux parents	253
Annexe 2. Questionnaire destiné aux enfants	263
Annexe 3. Tableaux des résultats	270

Table des illustrations

Figure 1 : Hâbiletés émotionnelles selon Mikolajczak et ses collaborateurs (2014)	60
Figure 2 : Compétences émotionnelles favorisant la responsabilité selon Hagège (2018)....	62
Figure 3 : Compétences épistémiques favorisant la responsabilité selon Hagège (2018).....	64
Figure 4 : Compétences attentionnelles favorisant la responsabilité selon Hagège (2018)...	66
Figure 5 : Compétences relationnelles favorisant la responsabilité selon Hagège (2018).....	68
Figure 6 : Compétences axiologiques favorisant la responsabilité selon Hagège (2018)	70
Figure 7: Résultats de corrélation interne des cinq premiers items de l'échelle de l'évaluation des pratiques d'autorité parentale déclarées	103
Figure 8 : Exemple d'un codage des données.....	120
Figure 9 : Exemple de l'entrée des données.....	120
Figure 10 : Exemple d'un codage des données issues de la question Oui, Non	121
Figure 11 : Analyse factorielle de l'échelle concernant l'attitude de l'enfant face aux pratiques d'autorité-autonomisation	125
Figure 12 : Analyse factorielle de l'échelle concernant l'attitude de l'enfant face aux pratiques d'autorité domination et permissive	127
Figure 13 : Alpha de Cronbach de l'échelle concernant l'attitude de l'enfant face aux pratiques d'autorité domination et permissive dans le cas de suppression des items AD-E1, 9, 10, 11, et AP-E6.....	128
Figure 14 : Rotation de la matrice des composantes de l'échelle concernant l'attitude de l'enfant face aux pratiques d'autorité domination et permissive dans le cas de suppression des items AD-E1, 9, 10, 11, et AP-E6	129
Figure 15 : Alpha de Cronbach de l'échelle concernant l'attitude de l'enfant face aux pratiques d'autorité domination et permissive dans le cas de suppression des items AD-E1, 9, 10, 11, et AP-E1, 2, 5, 6.....	130
Figure 16 : Analyse factorielle de l'échelle concernant l'attitude des parents face aux pratiques d'autorité-autonomisation	131
Figure 17 : Analyse factorielle de l'échelle concernant les pratiques d'autorité-autonomisation déclarées par les parents sans les items AA-P1, 6, 7, 8.....	132
Figure 18 : Statistiques de fiabilité dans le cas de suppression des items AA-P1, 5, 6, 7, 8	132
Figure 19 : Analyse factorielle de l'échelle concernant l'attitude des parents face aux pratiques d'autorité-domination et permissive	133
Figure 20 : Alpha de Cronbach de l'échelle concernant les pratiques d'autorité domination et permissives déclarées par les parents sans les items AD-P2, 5, 11 et AP-P 1, 2, 3, 4	134
Figure 21 : Analyse factorielle de l'échelle concernant les pratiques d'autorité domination et permissives déclarées par les parents sans les items AD-P2, 5, 11 et AP-P 1, 2, 3, 4, 5 ...	134

Figure 22 : Corrélation des échelles « Sentiment motivationnel auto-rapporté face à des pratiques d'autorité parentale et pratiques d'autorité parentale perçues par l'enfant ».....	146
Figure 23 : Corrélation des items de l'échelle concernant le sentiment motivationnel auto-rapporté et de l'échelle concernant les pratiques d'autorité parentale perçues par l'enfant (des items d'autorité-autonomisation).....	147
Figure 24 : Corrélation des items de l'échelle concernant le sentiment motivationnel auto-rapporté et de l'échelle concernant les pratiques d'autorité parentale perçues par l'enfant (des items d'autorité domination).....	148
Figure 25 : Corrélation des items de l'échelle concernant le sentiment motivationnel auto-rapporté et de l'échelle concernant les pratiques d'autorité parentale perçues par l'enfant (des items d'autorité-permissive).....	149
Figure 26 : Segmentation sémantique du mot « responsabilité ».....	190
Figure 27 : Composition et segmentation sémantique du terme « l'éducation à la responsabilité ».....	192
Figure 28 : Composition et segmentation sémantique du terme « l'éducation à la responsabilité » (b).....	193
Figure 29 : Formes d'autorité parentale déclarées pratiquées et non pratiquées auprès des parents et des enfants.....	205
Figure 30 : Modèle du rapport entre les formes d'autorité parentale et les systèmes de motivation de l'enfant.....	210

Table des tableaux

Tableau 1 : Récapitulatif des liens entre les compétences.....	72
Tableau 2 : Relation entre les niveaux de motivation et les degrés d'autonomie chez l'enfant	78
Tableau 3 : Récapitulatif de l'autorité-soumission et l'autorité-autonomisation exercée par les adultes à l'appui des systèmes de motivation (ce tableau est adapté du travail de Favre (2007) sur l'autorité-soumission et l'autorité-autonomisation)	81
Tableau 4 : Formes d'autorité parentale adaptées aux enfants âgés de 8 à 11 ans selon les systèmes de motivation de Daniel Favre (2007)	85
Tableau 5 : Abréviations utilisées dans cette étude	88
Tableau 6 : Construction des outils de recherche	93
Tableau 7 : Principe de la construction des questions de croisement destinées aux parents et aux enfants.....	96
Tableau 17 : Structure du questionnaire final destiné aux enfants.....	106
Tableau 18 : Exemple de résultat obtenu sur SPSS pour la mesure de l'alpha de Cronbach de toute échelle.....	112
Tableau 19 : Exemple de statistiques de total des éléments de l'échelle concernant la perception de l'enfant sur ses compétences indicatrices de la responsabilité	112
Tableau 20 : Récapitulatif des tests non paramétriques utilisés et des hypothèses testées	116
Tableau 22 : Codage des données avec l'échelle Likert.....	119
Tableau 23 : Codage des données avec question Oui Non et multichoix	121
Tableau 35 : Statistiques de fiabilité de l'échelle concernant les pratiques d'autorité-autonomisation déclarées par les parents sans les items AA-P1, 6, 7, 8	131
Tableau 47 : Comparaison du score total des échelles concernant les pratiques d'autorité-autonomisation auto-rapportées par les parents et perçues par l'enfant.....	138
Tableau 49 : Comparaison du score total des échelles concernant les pratiques d'autorité domination et permissive auto-rapportées par les parents et perçues par l'enfant.....	140
Tableau 82: Corrélation positive entre l'opinion des parents et celle des enfants sur les déclarations concernant des pratiques d'autorité-autonomisation.....	160
Tableau 83: Corrélation positive des déclarations des parents et des enfants sur les pratiques d'autorité-domination et d'autorité permissive.....	161
Tableau 84: Incohérence entre l'opinion des parents et des enfants sur les pratiques d'autorité-autonomisation déclarées.....	163
Tableau 85: Incohérence entre l'opinion des parents et des enfants sur les pratiques d'autorité-domination déclarées	164
Tableau 86: Incohérence entre l'opinion des parents et des enfants sur les pratiques d'autorité permissive déclarées.....	165

Tableau 87: Comparaison des opinions des enfants sur les exercices d'autorité-autonomisation déclarées et celles des enfants sur le sentiment de motivation de l'enfant	166
Tableau 88: Comparaison des opinions des enfants sur des exercices d'autorité-dominance déclarées et celles des enfants sur le sentiment de découragement	168
Tableau 89: Comparaison des opinions des enfants sur les exercices d'autorité-dominance déclarées et celles des enfants sur le sentiment de découragement (suite)	169
Tableau 90: Comparaison des opinions des enfants sur les exercices d'autorité permissive déclarées et celles des enfants sur le sentiment de découragement	170
Tableau 91: Résultats du Test Wilcoxon indiquant des compétences émotionnelles acquises selon l'observation des parents face à leur attente	171
Tableau 92: Résultats du Test Wilcoxon indiquant des compétences épistémiques acquises selon l'observation des parents face à leur attente	172
Tableau 93: Résultats du Test Wilcoxon indiquant des compétences attentionnelles acquises selon l'observation des parents face à leur attente	173
Tableau 94: Résultats du Test Wilcoxon indiquant des compétences relationnelles acquises selon l'observation des parents face à leur attente	174
Tableau 95: Résultats du Test Wilcoxon indiquant des compétences axiologiques acquises selon l'observation des parents face à leur attente	175
Tableau 96: Statistiques récapitulatives d'items de l'échelle « Perception de l'enfant sur ses compétences indicatrices de la responsabilité »	176
Tableau 97: Statistiques d'items de l'échelle « Perception de l'enfant sur ses compétences indicatrices de la responsabilité » (n=25)	177
Tableau 98: Réponses en % Perception des enfants sur leurs compétences émotionnelles	180
Tableau 99: Réponses en % Perception des enfants sur leurs compétences épistémiques	181
Tableau 100: Réponses en % Perception des enfants sur leurs compétences attentionnelles	182
Tableau 101: Réponses en % Perception des enfants sur leurs compétences relationnelles	183
Tableau 102: Réponses en % Perception des enfants sur leurs compétences axiologiques	184
Tableau 103: Reconnaissance officielle du terme « l'éducation à la responsabilité » auprès des parents (Réponses en %)	186
Tableau 104: Reconnaissance officielle des sujets concernant l'autonomie de l'enfant auprès des parents (Réponses en %)	187
Tableau 105: Réponses en % Occupations des parents sur l'éducation de l'enfant	187
Tableau 106: Destinataires à qui les parents communiquent l'éducation de leur enfant (en pourcentage)	188

Tableau 107: Aspects éducatifs concernés par les parents dans l'éducation de l'enfant (en pourcentage).....	188
Tableau 108: Analyse sémantique du mot « responsabilité » dans le champ d'éducation ..	191
Tableau 109: Analyse sémantique du terme « l'éducation à la responsabilité ».....	193
Tableau 110: Importance de l'éducation à la responsabilité selon les parents.....	195
Tableau 111: Aspects abordés par les parents et enseignants.....	197
Tableau 112: Modes de communication entre parents et enseignant	198
Tableau 113: Fréquence de communication entre parents et enseignant.....	199
Tableau 114: Les formes d'autorité parentale et les systèmes de motivation d'innovation de l'enfant	209
Tableau 115 : Compétences indicatrices de la responsabilité identifiées comme étant à développer chez l'enfant.....	215
Tableau 8 : Structure du questionnaire destiné aux parents	270
Tableau 9 : Structure du questionnaire destiné aux enfants	273
Tableau 10 : Récapitulatif des résultats de consistance interne des échelles appliquées aux enfants et aux parents	274
Tableau 11 : Modification de la version préliminaire du questionnaire destiné aux parents	277
Tableau 12 : Corpus du questionnaire destiné aux parents-version finale	284
Tableau 13 : Modification de la version préliminaire du questionnaire destiné aux enfants.	286
Tableau 14 : Récapitulatif des items faibles de corrélation à éliminer ou modifier.....	287
Tableau 15 : Version finale de la question 1 et 2 du questionnaire destiné aux enfants.....	294
Tableau 16: Items correspondants destinés aux enfants et aux parents.....	296<
Tableau 21 : Méthodes de traitement de données et de catégorisation des résultats à analyser	299
Tableau 24 : Statistiques de fiabilité de l'échelle concernant l'attitude de l'enfant face aux pratiques d'autorité-autonomisation.....	302
Tableau 25 : Statistiques de total de l'échelle concernant l'attitude de l'enfant face aux pratiques d'autorité-autonomisation.....	302
Tableau 26 : Rotation de la matrice des composantes a	304
Tableau 27 : Échelle concernant l'encouragement au choix de l'enfant (items 1, 2, 3, 6 et 7)	305
Tableau 28 : Échelle concernant l'écoute de l'enfant et les explications (items 4, 5, 8, 9, 10 et 11).....	305
Tableau 29 : Statistiques de fiabilité de l'échelle concernant l'attitude de l'enfant face aux pratiques d'autorité domination et permissive	306
Tableau 30 : Statistiques de total de l'échelle concernant l'attitude de l'enfant face aux pratiques d'autorité domination et permissive	306

Tableau 31 : Rotation de la matrice des composantes a	308
Tableau 32 : Statistiques de fiabilité de l'échelle concernant l'attitude des parents face aux pratiques d'autorité-autonomisation	310
Tableau 33 : Statistiques de total de l'échelle concernant l'attitude des parents face aux pratiques d'autorité-autonomisation	310
Tableau 34 : Rotation de la matrice des composantes a	311
Tableau 36 : Statistiques de fiabilité de l'échelle concernant l'attitude des parents face aux pratiques d'autorité domination et permissive	313
Tableau 37 : Statistiques de total de l'échelle concernant l'attitude des parents face aux pratiques d'autorité domination et permissive	313
Tableau 38 : Analyse factorielle de l'échelle concernant l'attitude des parents face aux pratiques d'autorité-domination et permissive	314
Tableau 39 : Statistiques de fiabilité de l'échelle concernant le sentiment motivationnel de l'enfant face à des pratiques d'autorité parentale	316
Tableau 40 : Statistiques de total de l'échelle concernant le sentiment motivationnel de l'enfant face à des pratiques d'autorité parentale	316
Tableau 41 : Statistiques de fiabilité de l'échelle concernant l'attitude des parents face à l'accompagnement envers l'enfant à des compétences indicatrices de la responsabilité	319
Tableau 42 : Statistiques de total de l'échelle concernant l'attitude des parents face à l'accompagnement envers l'enfant à des compétences indicatrices de la responsabilité	319
Tableau 43 : Statistiques de fiabilité de l'échelle concernant l'attitude des parents face à l'acquisition des compétences indicatrices de la responsabilité chez l'enfant par rapport à leur attente	320
Tableau 44 : Statistiques de total de l'échelle concernant l'attitude des parents face à l'acquisition des compétences indicatrices de la responsabilité chez l'enfant par rapport à leur attente	321
Tableau 45 : Statistiques de fiabilité de l'échelle « Perception de l'enfant sur ses compétences indicatrices de la responsabilité »	322
Tableau 46 : Statistiques de total de l'échelle « Perception de l'enfant sur ses compétences indicatrices de la responsabilité »	322
Tableau 48 : Comparaison des scores des items des échelles concernant les pratiques d'autorité-autonomisation auto-rapportées par les parents et perçues par l'enfant	325
Tableau 50 : Comparaison des scores des items des échelles concernant les pratiques d'autorité domination et permissive auto-rapportées par les parents et perçues par l'enfant	327
Tableau 51 : Réponses en pourcentage des pratiques d'autorité-autonomisation déclarées	329
Tableau 52 : Réponses en pourcentage des pratiques d'autorité-autonomisation déclarées (suite)	330
Tableau 53 : Réponses en pourcentage des pratiques d'autorité-domination déclarées.....	331

Tableau 54 : Réponses en pourcentage des pratiques d'autorité-domination et d'autorité permissive.....	332
Tableau 55 : Réponses en pourcentage des pratiques d'autorité-domination et d'autorité permissive (suite)	332
Tableau 56 : Statistiques récapitulatives d'items de l'échelle concernant le sentiment motivationnel de l'enfant face à des pratiques d'autorité parentale	333
Tableau 57 : Comparaison des statistiques d'items de l'échelle « Sentiment motivationnel de l'enfant face à des pratiques d'autorité parentale » et de l'échelle « Attitude de l'enfant face aux pratiques d'autorité parentale ».....	334
Tableau 58 : Pourcentage des réponses aux items de l'échelle du sentiment motivationnel face à des pratiques d'autorité-autonomisation	336
Tableau 59 : Pourcentage des réponses aux items de l'échelle du sentiment motivationnel face à des pratiques l'autorité-domination	337
Tableau 60 : Pourcentage des réponses aux items de l'échelle du sentiment motivationnel face à des pratiques l'autorité-domination (suite)	338
Tableau 61 : Pourcentage des réponses aux items de l'échelle du sentiment motivationnel face à des pratiques l'autorité permissive.....	338
Tableau 62 : Comparaison du score total des échelles « Attitude des parents face à l'accompagnement envers l'enfant à des compétences indicatrices de la responsabilité » et « Attitude des parents face à l'acquisition des compétences indicatrices de la responsabilité chez l'enfant par rapport à leur attente ».....	339
Tableau 63 : Comparaison du score obtenu des items des échelles « Attitude des parents face à l'accompagnement envers l'enfant à des compétences indicatrices de la responsabilité » et « Attitude des parents face à l'acquisition des compétences indicatrices de la responsabilité chez l'enfant par rapport à leur attente »	339
Tableau 64 : Pourcentage des réponses concernant les compétences émotionnelles acquises chez l'enfant face à l'attente des parents.....	341
Tableau 65 : Pourcentage des réponses concernant compétences épistémiques acquises chez l'enfant face à l'attente des parents.....	341
Tableau 66 : Pourcentage des réponses concernant compétences attentionnelles acquises chez l'enfant face à l'attente des parents.....	342
Tableau 67 : Pourcentage des réponses concernant compétences relationnelles acquises chez l'enfant face à l'attente des parents.....	342
Tableau 68 : Pourcentage des réponses concernant compétences axiologiques acquises chez l'enfant face à l'attente des parents	343
Tableau 69 : Attitude de l'enfant face à des pratiques d'autorité parentale déclarées (a)....	344
Tableau 70 : Attitude de l'enfant face à des pratiques d'autorité parentale déclarées (b)....	344
Tableau 71 : Sentiment motivationnel de l'enfant face aux pratiques d'autorité parentale déclarées (a)	345

Tableau 72 : Sentiment motivationnel de l'enfant face aux pratiques d'autorité parentale déclarées (b)	346
Tableau 73 : Attitude des parents face aux pratiques d'autorité parentale déclarées (a)	347
Tableau 74 : Attitude des parents face aux pratiques d'autorité parentale déclarées (b)	347
Tableau 75: Attitude des parents face aux pratiques d'autorité parentale déclarées (c).....	348
Tableau 76: Attitude des parents sur l'accompagnement de l'enfant vers les compétences indicatrices de la responsabilité (a).....	349
Tableau 77: Attitude des parents sur l'accompagnement de l'enfant vers les compétences indicatrices de la responsabilité (b).....	349
Tableau 78 : Attitude des parents sur l'accompagnement de l'enfant vers les compétences indicatrices de la responsabilité ©	350
Tableau 79: Attitude des parents sur l'acquisition des compétences indicatrices de la responsabilité chez l'enfant (a).....	351
Tableau 80: Attitude des parents sur l'acquisition des compétences indicatrices de la responsabilité chez l'enfant (b).....	351
Tableau 81: Attitude des parents sur l'acquisition des compétences indicatrices de la responsabilité chez l'enfant (c)	352

1. Introduction

« Être responsable, écrit Bernard Williams (cité par Prairat, 2012, p.13), ce n'est pas simplement être considéré à bon escient comme responsable par les autres, par les institutions qui assurent le contrôle et la cohésion sociales, mais se tenir soi-même pour responsable ».

Plus que jamais, on appelle à la responsabilité de chaque individu, dans cette société qui s'inscrit actuellement dans un contexte sanitaire incertain. Effectivement, dans le contexte de la pandémie du Covid 19, on fait l'appel au respect aux gestes barrières, au port du masque, à la mise à disposition du gel hydroalcoolique partout et sur tous les moyens de média. On appelle également à la responsabilité commune pour la vaccination, pour se protéger et protéger les autres. Même si des remèdes médicaux ont apporté une certaine efficacité dans le traitement de cette maladie, la bataille contre la circulation du virus Covid nécessite toujours la responsabilité de tous. Plus que jamais, l'humain recourt à la notion de la responsabilité comme une solution radicale et efficace contre cette épidémie mondiale. Quelle que soit l'origine de ce virus, soit par l'intervention de l'humain, soit par la sélection naturelle, le rappel à la responsabilité interroge chaque individu sur soi, sur les autres et sur l'environnement face à une situation inédite et imprévue comme celle de la pandémie mondiale actuelle. Ce contexte nous a permis également de nous questionner sur les valeurs sur lesquelles nous nous appuyons pour nous comporter, agir et vivre... Nous sommes donc tous responsables de protéger les valeurs en lesquelles nous croyons, pour défendre une société dans laquelle nous souhaitons vivre.

Ce n'est pas parce que nous sommes obligés d'être responsable pour de bon, mais parce que nous nous sentons responsable de ce que nous croyons être bon. Ce n'est pas non plus une force gouvernementale ou un contrôle par la police qui devrait nous pousser à être responsable, mais parce que nous prenons des responsabilités de notre croyance, de nos valeurs par rapport à l'autre et à l'environnement. C'est pour cela que la responsabilité résulte de la réflexion, de la volonté, de l'engagement, du sentiment d'attachement du soi vis-à-vis à l'autrui et à l'environnement.

De plus, nous vivons actuellement dans une société de plus en plus penchée sur des valeurs éphémères : compétition, mesures par diplôme, individualisme, matérialisme, où les valeurs morales basculent avec la modernisation, la mondialisation de la culture occidentale à la culture orientale. Ces valeurs sociales s'érigent de plus en plus radicalement dans la société et pénètrent de manière inattendue dans notre vie en tant que source puissante de nos décisions, de nos comportements. D'après Daniel Favre (2007), cela renvoie à ce qu'il appelle la motivation de sécurisation parasitée. Autrement dit, la satisfaction des besoins fondamentaux (se nourrir, s'habiller, être reconnu, etc.) devient excessive, car on demande

plus que ce dont on a besoin. Le plaisir d'être suffisant est détourné en l'envie d'avoir plus. On se sent dans l'insécurité et on se projette donc sans cesse. Ces valeurs ne centrent que sur soi et nous éloignent des autres et de notre environnement de vie. C'est pour cela que la responsabilité qui va de soi et pour soi en premier et qui associe le lien entre le soi et l'autre, le soi et l'environnement, nous permet de recourir à des valeurs plus durables (durabilité, consommation suffisante, respect, réflexivité, par exemple).

Par ailleurs, comme Kant a écrit :

« [...] l'homme doit user de sa propre raison [...] et doit se fixer lui-même le plan de sa conduite. Or puisqu'il n'est pas immédiatement capable de le faire, mais au contraire vient au monde pour ainsi dire à l'état brut, il faut que d'autres le fassent pour lui. [...] L'homme ne peut devenir homme que par l'éducation. [...] » (Kant, 1993, pp. 76-77).

L'homme se distingue de l'animal par la capacité de raisonner et d'argumenter. Cependant, ce n'est pas parce qu'on est né en tant qu'homme, qu'on sait déjà donner sa propre raison, mais parce qu'on est esquissé d'être homme capable. C'est-à-dire que par apprentissage, par expérience, par vécus et par confrontation à des défis qu'on est conduit et apprend à se comporter de bon escent. C'est par l'éducation que l'homme devient autonome et responsable. C'est pour cela que l'on met l'enfant à l'école pour qu'il puisse observer et apprendre à devenir maître de son choix ou citoyen de l'avenir.

Cependant, l'éducation de l'enfant a lieu premièrement et principalement au sein de la famille et par les parents (les tuteurs). C'est dans la famille où l'enfant se met en premier en interaction humaine, apprend à se comporter comme un adulte. De plus, ce sont les parents qui lui transmettent des valeurs familiales, morales, sociales et l'accompagnent à devenir une personne autonome et responsable, car ils sont les premiers responsables de l'éducation de leur enfant. Parmi des pratiques éducatives parentales, les pratiques d'autorité affectent la construction d'autonomie et le développement personnel de l'enfant, selon des recherches relatives aux styles parentaux de Baumrind et ses collaborateurs (1991). L'autorité parentale d'une part est un moyen de protection de l'enfant et d'autre part s'avère un moyen de repérer, d'induire l'enfant à devenir une personne autonome et responsable. L'éducation de l'enfant ne peut pas absenter l'autorité qui marque le repère entre la sauvagerie et l'humanité. L'autorité parentale joue donc le rôle décisif dans l'éducation générale de l'enfant, notamment, l'influence de ces pratiques sur la motivation, la manière de se comporter, d'entreprendre de l'enfant.

Les mesures et les formes d'autorité que les parents peuvent mettre en place pour accompagner l'enfant à devenir autonome et responsable afin de se tenir dans un monde qui évolue à chaque minute et qui risque d'être bouleversé par des menaces naturelles, humaines semblent toujours problématique. Évidemment, plusieurs recherches ont abordé ce thème par

plusieurs approches scientifiques : théorie d'autodétermination de Ryan et Deci (1987), styles parentaux (Baumrind, Maccoby et Martin, 1983; Dornbusch et Ritter, 1992 ; Steinberg, Elmen et Mounts, 1989 ; Steinberg, Mounts, Lamborn et Dornbusch, 1991; Deslandes et Richard, 2001), approche sociale-cognitive (Lahire, 1995 ; Lautrey, 1980), compétences parentales (Hoover-Dempsey et Sandler, 1997). Nous souhaitons ici alimenter ces recherches en analysant les déclarations des pratiques d'autorité parentale et en les mettant en relation avec les sentiments de motivation de l'enfant par l'approche des systèmes de motivation de Daniel Favre qui complètent des théories motivationnelles existantes.

Par ailleurs, nous parlons plus souvent aujourd'hui de l'éducation morale et civique, l'éducation à la citoyenneté, l'éducation à la responsabilité, ou récemment l'éducation au développement durable dans les cadres éducatifs (famille et institutionnel). Cependant, grâce à la recherche documentaire, nous avons constaté que peu de recherches approfondies dans le domaine d'éducation concernent l'éducation à la responsabilité envers l'enfant en la différenciant d'autres éducations. Les objectifs de cette thèse sont donc d'abord de mettre en exergue la façon dont les parents déclarent mettre en œuvre l'éducation à la responsabilité chez l'enfant. Ensuite, il s'agit d'examiner la place de l'éducation à la responsabilité dans l'ensemble de l'éducation générale de l'enfant par les parents ainsi que d'ouvrir la porte à une étude approfondie sur la collaboration entre les partenaires éducatifs dans l'accompagnement l'enfant envers la prise des responsabilités.

En ce qui concerne l'organisation de cette thèse, elle comprend cinq parties principales. La première et deuxième : l'état de l'art et les cadres théoriques, nous citons des recherches scientifiques récentes concernant les styles parentaux, les pratiques éducatives parentales, l'éducation à la responsabilité dans les cadres éducatifs vis-à-vis d'autres éducation à ainsi que des approches motivationnelles. La troisième : la méthodologie, nous détaillons nos démarches scientifiques, de construction des dispositifs de recherche et de réalisation du test ainsi que les méthodes d'analyse et d'interprétation des données. La quatrième : l'analyse des données et la cinquième partie la discussion, nous présentons des données et puis les interprétons. Nous entrons dans la discussion en nous basant sur les bases théoriques choisies. Nous séparons cette partie en trois sous parties importantes. En premier lieu, nous abordons la façon dont les parents accompagnent l'enfant à développer son sens de responsabilité. D'abord, il s'agit : le rapport entre les formes d'autorité parentale et les systèmes de motivation d'innovation de l'enfant, nous analysons les pratiques d'autorité parentale déclarées et le sentiment de motivation de l'enfant auprès des parents et des enfants. Ensuite, ce sont les compétences indicatrices de la responsabilité à développer chez l'enfant, nous détaillons le soutien des parents à l'acquisition de ces compétences de l'enfant ainsi que sa perception de ses compétences. Enfin, nous présentons des questions

anecdotes qui interrogent la place de l'éducation à la responsabilité vis-à-vis de l'éducation générale de l'enfant ainsi que la relation de partenariat entre les acteurs éducatifs (parents et enseignants) pour promouvoir cette éducation dans les cadres éducatifs. Nous terminons avec les limites et les perspectives de recherche ainsi que la conclusion.

2. Problématique et Hypothèses

Quels sont les éléments indicateurs montrant un enfant autonome et responsable ? (Favre, 2020). On parle de plus en plus aujourd'hui d'un sujet ou personne autonome et responsable. On peut définir cet individu libre par ses capacités de se gouverner par ses propres lois et de prendre des décisions, de parole et d'action ainsi que d'en assumer les conséquences face à la situation vécue. On peut également caractériser un adulte autonome et responsable par la conscience de soi, et des autres, la maîtrise de la connaissance du monde et de ses contextes, des interactions humaines et envers l'environnement. C'est aussi par la concentration du regard porté sur le monde, les autres ainsi que l'empathie (Bablet, 2015). De même, on peut définir un enfant autonome et responsable à la base de ces valeurs appliquées aux adultes en diminuant le niveau de complexité en fonction de son âge, son stade de développement psychologique et social-cognitif. Grâce à ces éléments indicateurs, on peut notamment conduire l'enfant et le soutenir à être autonome et être responsable, ce qui désigne être capable de donner son choix, de prendre des décisions et de se rendre compte des conséquences.

Mais comment les transmettre à l'enfant ? L'homme autonome et responsable est libre et capable. Il est libre de penser, d'agir et de se comporter. Cette liberté est cependant régie par des règles communes, des normes morales et sociales. Face à ces contraintes, il doit démontrer ses capacités à répondre à ses besoins, ses envies, à ceux des autres ainsi qu'à tenir sa position vis-à-vis d'autres personnes et de l'environnement. L'enfant autonome et responsable exerce donc sa liberté en tant que maître de son choix, de ses actes et est capable de les assumer avec l'orientation des parents. En outre, on observe que dans l'éducation de l'enfant, face à diverses situations, les parents induisent souvent l'enfant par « tu peux », « tu dois », « tu réfléchis », « tu choisis », « tu décides » ou le font appel à « l'attention », au « respect », à la « réflexivité », à la « raison », aux « conséquences ». Le degré d'imposition ou la forme d'autorité exercée envers l'enfant permet aussi aux parents d'accompagner l'enfant à la conquête de l'autonomie et à développer son sens de responsabilité. Cependant, l'intensité d'imposition ou le degré d'autorité imposé sur l'enfant peut affecter différemment l'acquisition d'autonomie et la prise de conscience de l'enfant.

C'est pour cela qu'on se pose la question : Par quelles mesures ? ou Par quel degré serait-il bon ? À partir de cette problématique, nous proposons d'étudier la façon de mettre en place l'éducation à la responsabilité envers l'enfant en étudiant des pratiques d'autorité parentale déclarées par les parents et les enfants. Evidemment, de nombreuses recherches en sciences de l'éducation, pédagogie, sociologie, psychologie ont été effectuées et ont apporté des réponses suffisantes et adéquates pour le même sujet. Pourtant, nous abordons cette

problématique avec un sujet précis et différent (parents et enfants âgés de 8 à 11 ans), dans un nouveau contexte (éducation à la responsabilité), par d'autres approches théoriques et méthodologiques. Précisément, nous employons l'approche motivationnelle pour expliquer le moteur de la prise d'action, de décision, de choix chez l'enfant sous l'effet des pratiques d'autorité parentale. De plus, nous réalisons des comparaisons de la vision des parents et des enfants afin de mettre en lumière le lien entre les formes d'autorité parentale et le sentiment de motivation de l'enfant.

Concrètement, la problématique centrale de cette étude est : Comment les parents peuvent-ils mettre en place l'éducation à la responsabilité envers l'enfant à travers des pratiques d'autorité parentale ? Afin d'explicitier cette problématique, nous nous posons des questions sous-jacentes et émettons également des hypothèses. Ici nous étudions les pratiques déclarées (par les parents) et perçues (par les enfants).

Premièrement : *Comment les parents déclarent-ils les pratiques d'autorité parentale envers l'enfant ? Et comment cela est-il perçu par l'enfant ?*

Hypothèse : Les parents et l'enfant déclarent le même avis favorable sur les pratiques des formes d'autorité-autonomisation et avis défavorable sur les pratiques des formes d'autorité-domination et permissive.

Je m'interroge aussi *Comment les formes d'autorité parentale semblent affecter les systèmes de motivation d'innovation de l'enfant ? (Quels facteurs motivationnels ?)*

Nous supposons que les enfants qui déclarent les pratiques d'autorité-autonomisation de leurs parents, se trouveraient motivés dans la prise des initiatives et des responsabilités, tandis que les enfants qui déclarent les pratiques d'autorité-domination auraient plutôt tendance à la soumission et au sentiment de découragement.

- *Quelles sont les manifestations d'autorité-autonomisation qui favorisent l'émergence de la motivation d'innovation de l'enfant (ou sentiment d'encouragement) ?*

En nous appuyant sur les systèmes de motivation de Daniel Favre (2007), nous proposons 7 manifestations d'autorité-autonomisation et 6 manifestations d'autorité-domination dont nous avons testé la pertinence à travers une étude préliminaire auprès des parents et des enfants. Nous avons obtenu des indices de fiabilité forts des échelles portants sur ces manifestations d'autorités. Nous détaillerons plus loin ce début de validation empirique.

Nous supposons l'existence de 7 éléments motivationnels relatifs à l'autorité-autonomisation qui suscitent chez l'enfant le sentiment d'encouragement : encouragement à la prise des initiatives, reconnaissance de ses efforts (félicitation morale), explications aux interdictions,

espace de choix orienté et attribution des responsabilités, permission à la prise de parole, punition (privilégier des droits).

- *Quelles sont les manifestations d'autorité-dominance qui nuisent à l'émergence de la motivation d'innovation de l'enfant (ou sentiment de découragement) ?*

Nous supposons également 6 manifestations d'autorité-dominance qui nuiraient à l'émergence de la motivation de l'enfant ou provoqueraient chez lui un sentiment de découragement : liberté de choix limité, la sous-estimation (le manque de reconnaissance, de félicitation), le manque d'explication (imposition), le manque de soutien (à l'initiative), punition (morale ou physique), la menace (à la punition).

Deuxièmement, je me posais également la question concernant le soutien des parents envers leur enfant à l'acquisition des compétences indicatrices de la responsabilité et la perception de l'enfant sur ses compétences.

Je me demande : *Quelles sont les compétences indicatrices de la responsabilité acquises par l'enfant face à l'attente (accompagnement) des parents ?*

Je suppose que les parents ont une haute attention au développement des compétences émotionnelles, épistémiques, attentionnelles, relationnelles et axiologiques de leur enfant, et approuvent l'acquisition de ces compétences chez leur enfant selon leur observation par rapport à leur attente.

Je m'interroge également : *Comment l'enfant perçoit-il ses propres compétences ?*

Nous émettons l'hypothèse que l'enfant se perçoit compétent en expression et gestion de ses émotions et envers les autres, développer son esprit critique, la réflexivité, la concentration et le discipline, être capable de s'intégrer dans une communauté, de construire son cycle relationnel ainsi que de prendre en conscience des conséquences de ses choix.

3. État de l'art

La revue de littérature exposée dans la partie suivante présente dans un premier temps des recherches, travaux scientifiques sur l'implication parentale dans la scolarité de l'élève, les styles parentaux, l'impact de l'éducation familiale sur le développement personnel, particulièrement sur les comportements de l'enfant. Dans un second temps, il s'agit d'un recensement des études abordant l'accompagnement de l'enfant par les parents au développement de son autonomie ainsi qu'à la prise de responsabilité ou aux comportements responsables. Il convient également de présenter des contributions scientifiques relatives aux activités éducatives concernant « éducations à » dans le contexte scolaire et familial. Enfin, nous citons des outils de mesure de quantification du degré d'autonomie et du soutien parental à l'autonomie de l'enfant fréquemment utilisés dans le domaine de l'éducation que nous avons étudié pour développer nos outils de recherche.

Cette recherche bibliographique nous a permis d'identifier des études et des travaux relatifs à notre objet de recherche qui ont apporté des résultats probants. Il s'agit également d'un appui théorique qui nous guide pour pointer un thème spécifique peu traité ou étudié autrement, ainsi que pour déterminer des bases théoriques et des méthodes pour aborder ce thème. C'est un travail en amont qui donne une vision globale sur le thème choisi.

3.1. Implication des parents dans l'éducation générale de l'enfant dans le contexte actuel

3.1.1. Rôle des parents indiqué dans les textes officiels

En France, le rôle des parents dans l'école est inscrit dans la loi sur l'éducation de 1989 et les décrets de 2006. En fait, la Loi sur l'éducation du 10 juillet 1989 a acté le rôle primordial des parents dans l'école :

« Les parents d'élèves sont membres de la communauté éducative, leur participation à la vie scolaire et le dialogue avec les enseignants et les autres personnels sont assurés dans chaque école et dans chaque établissement. Les parents d'élèves participent par leurs représentants aux conseils d'école, aux conseils d'administration des établissements scolaires et aux conseils de classe. » (Feyfant & Rey, 2006, p. 5).

De plus, selon le décret relatif aux parents d'élèves, aux associations de parents d'élèves et aux représentants de parents d'élèves publié en juillet 2006, le ministre de l'Éducation nationale a évoqué la place et le rôle majeur des parents à l'école dans sa politique éducative. Ce décret « met l'accent sur le droit à l'information, sur l'importance de la représentation des parents dans les différentes instances éducatives, la nécessaire concertation avec les chefs d'établissements et le rôle de médiateurs des représentants de parents d'élèves. » (Feyfant & Rey, 2006, p. 5).

En s'ajoutant à cela, la loi d'orientation de 1989 a suggéré la notion de « communauté éducative » pour nommer la relation « famille-école-associations ». Le texte de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République de 2013, affirme également la nécessité du dialogue entre école et parents, collectivités territoriales et secteur associatif et appelle à « la promotion de la coéducation » qui est « un des principaux leviers de la refondation de l'école » (Feyfant & Rey, 2006, p. 5).

3.1.2. Styles éducatifs parentaux et impact de l'autorité parentale sur le développement personnel de l'enfant

Le style éducatif parental a été introduit en tant que « pratiques parentales qui représentent des comportements à partir desquels les enfants peuvent inférer les émotions des parents » (Deslandes & Royer, 2005, p. 4). Il s'agit de l'attitude communiquée par les parents envers l'enfant dans le but de ses comportements en fonction de leurs buts d'éducation. Du côté de l'enfant, il obtient des informations mises par les parents et s'adapte à leur attitude, leurs comportements ou leurs émotions. Le style parental inclut également l'exercice d'autorité qui permet aux parents de transmettre à l'enfant des consignes, des ordres, des informations le guidant à agir de manière compatible et modérée (répondre à l'autorité parentale) en fonction

du degré d'autorité imposée. Un des premiers modèles théoriques des styles parentaux a été élaboré par Baumrind (1978) en se basant sur le système de valeurs des parents (Deslandes & Royer, 2005). D. Baumrind a mis en lumière trois principaux styles parentaux en fonction du degré d'autorité exercée sur l'enfant : autoritaire ou structurant, style démocratique et permissif (indulgent et négligent). Plus précisément, les parents autoritaires exercent d'après Baumrind un contrôle élevé et sont à la fois exigeants et peu sensibles dans la relation avec l'enfant. Au contraire, les parents permissifs sont décrits « peu exigeants et très sensibles ». Les parents démocratiques avec « un contrôle faible mais un soutien élevé » sont exigeants et très sensibles dans la relation avec l'enfant (Deslandes & Royer, 2005, p. 5). Ce type de parents exerce en général un niveau élevé d'engagement, un haut degré d'encadrement, et d'encouragement à l'autonomie selon des travaux de « Dornbusch et Ritter, 1992 ; Steinberg, Elmen et Mounts, 1989 ; Steinberg, Mounts, Lamborn et Dornbusch, 1991 » (Deslandes & Royer, 2005, p. 5). Des recherches auprès de Baumrind (1991, 1994) et d'autres auteurs (Maccoby et Martin, 1983) ont montré les différents effets des styles parentaux sur le développement personnel de l'enfant (Deslandes & Royer, 2005). Effectivement :

« Les enfants de parents démocratiques développent leur autonomie et leurs compétences sociales et scolaires et présentent une haute estime de soi, alors que les enfants de parents autoritaires ont un faible niveau d'autonomie et s'avèrent moins compétents cognitifs et sociaux. De plus, les jeunes de parents permissifs ont tendance à être souvent irresponsables, et montrent un faible niveau d'autocontrôle et ont de faibles compétences cognitives et sociales (Baumrind, 1978, 1991 ; Maccoby et Martin, 1983) » (Deslandes & Royer, 2005, p. 5).

De même, les auteurs : Dornbusch et Ritter (1992) ; Steinberg, Elmen et Mounts (1989) ; Steinberg, Mounts, Lamborn et Dornbusch (1991) ont relevé que les parents démocratiques favorisent la construction d'autonomie et le recours à la motivation de l'enfant (Geneviève, 2005, pp. 6–7).

En outre, Deslandes et Royer (2005, pp. 6–7) ont proposé à leur tour la notion de participation parentale au suivi scolaire selon laquelle le style éducatif parental comprend trois dimensions : « le soutien affectif » (les parents chaleureux, sensibles, affectueux et impliqués) ; « l'encadrement » (l'imposition des limites au respect des règles et des conventions sociales par les parents) ; « l'encouragement à l'autonomie » (soutien parental à l'individualité de l'enfant au sein de la famille, ainsi qu'au développement de l'esprit critique). Plus récemment, au Québec, Deslandes (1996) a montré que l'encouragement à l'autonomie par les parents influence positivement les résultats scolaires de l'enfant. Par ailleurs, ses travaux récents effectués au Canada et en Belgique (Deslandes & Bertrand, 2004) mettent en évidence que les jeunes de parents actifs de l'école à la maison (encouragements,

compliments, aide aux devoirs, présence à l'école pour certaines activités) obtiennent en moyenne de bonnes notes. À l'inverse, il relève également une corrélation modeste, entre une faible implication parentale et la réussite scolaire de l'enfant.

Concernant le lien entre le style parental et les pratiques parentales, Darling et Steinberg (1993) ont proposé un modèle théorique qui permet d'expliquer la relation entre le style parental, les pratiques parentales et le développement de l'enfant (Deslandes & Royer, 2005, p. 7). Autrement dit, les parents transmettent à l'enfant des valeurs et des buts qu'ils croient être bénéfiques pour son éducation à travers leurs pratiques parentales et leur style d'éducation. Selon les auteurs, les pratiques parentales affectent la construction de l'estime de soi, l'acquisition des valeurs personnelles, les comportements de l'enfant ainsi que la motivation. À l'égard du style parental, il s'agit d'un processus de transformation des interactions entre parent et enfant qui permet au parent de modifier l'influence de ses pratiques parentales sur la socialisation et le développement de la personnalité de l'enfant.

En conclusion, les travaux recensés auprès des auteurs : Baumrind, 1991 ; Dornbusch et al., 1987 ; Dornbusch et Ritter, 1992 ; Lamborn, Brown, Mounts et Steinberg, 1993 ; Lamborn et al., 1991 ; Steinberg et al., 1989 ; Steinberg et al., 1991, Darling, 1992 (Deslandes & Royer, 2005) ont relevé une relation positive entre les parents démocratiques et le développement personnel et la scolarité de l'enfant, contrairement aux parents autoritaires ou permissifs. De plus, les parents démocratiques consacrent plus de temps aux devoirs avec l'enfant et montrent une forte orientation, un engagement dans les activités scolaires de l'enfant, des attitudes plus positives envers l'école.

Par ailleurs, les études portant sur l'effet de la pratique d'autorité parentale (style parental) sur les comportements de l'enfant sont bien documentées. En effet, d'après Fabrice Brodard et Michaël Reicherts (2007), de nombreuses études, notamment celles réalisées par Reid, Patterson, et Snyder (2002) ont démontré l'importance de l'interaction entre l'enfant et ses parents pour le développement des relations sociales de l'enfant. De plus, ces auteurs stipulent que « des styles parentaux positifs et proactifs » (Brodard & Reicherts, 2007, p. 4) favorisent le développement des comportements relationnels et sociaux dans la relation entre les pairs de l'enfant. Inversement, d'après ces auteurs, les recherches de Brody, Stoneman, et McCoy (1992) et plus récemment celles de Brophy et Dunn (2002), Dumas (2000), Pettit, Bates, et Dodge (1993) (Brodard & Reicherts, 2007, p. 4) montrent que « des pratiques disciplinaires coercitives et inconsistantes » par les parents provoquent chez l'enfant des troubles du comportement dans les interactions interpersonnelles. Également, la recension littérature de Fabrice Brodard et Michaël Reicherts (2007, p. 4) a retiré des recherches sur le lien entre le style parental dans des familles et les comportements dépressifs de l'enfant à travers des travaux de Hersen et Ammerman (1995), Stark, Humphrey, Crook, et Lewis (1990).

D'autres auteurs comme Brophy et Dunn, Perrez (2002) ont indiqué que « des comportements parentaux sensibles, "responsives" et engagés » (Brodard & Reicherts, 2007, p. 7) favorisent les comportements d'aide et de coopération dans la relation sociale. Ces auteurs ont aussi précisé que les styles parentaux influencent la maîtrise de soi et les stratégies de l'enfant dans la relation avec les autres.

3.1.3. Sentiment de compétence parentale

Hoover-Dempsey et Sandler ont développé un modèle théorique du processus de la participation parentale basé sur le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979, 1986) et sur des résultats d'études en éducation, psychologie et sociologie des auteurs tels que : Baker et Stevenson, 1986 ; Bandura, 1986 ; Chavkin et Williams, 1993 ; Epstein, 1986, 2001 ; Lareau, 1987 ; Scott-Jones, 1987 (Geneviève, 2005). Les auteurs proposent :

« [...] un modèle selon lequel la participation parentale est induite par la compréhension que le parent a de son rôle, par le sentiment de compétence positif qu'il ressent lorsqu'il aide son enfant et par la perception qu'il a des opportunités à participer à la vie de l'école ; cette participation pouvant, dans un second temps, influencer sur les résultats de l'élève » (Geneviève, 2005, p. 7).

Ils décrivent le sentiment de compétence parentale comme les croyances des parents sur leurs habiletés personnelles face à l'engagement et au rendement scolaire de l'enfant (Poncelet et al., 2014).

Selon ce modèle, les parents actifs dans leur rôle parental s'engagent intentionnellement dans l'éducation de leur enfant par rapport à des parents passifs dans leur rôle. En fait, les parents participent parce qu'ils ont développé une compréhension de leur rôle parental qui inclut la collaboration, parce qu'ils ont un sentiment de compétence positif pour aider leur jeune à réussir et parce qu'ils perçoivent les invitations à participer de la part de leur enfant et de l'école de leur enfant. Le modèle suggère qu'une fois que les parents décident de participer, ils choisissent des activités précises en fonction de la perception de leurs propres habiletés, intérêts et capacités, de leurs autres responsabilités (Deslandes & Cloutier, 2005). Le modèle soutient également que la participation parentale influence les résultats de l'enfant par trois mécanismes : modelage, renforcement et enseignement (instruction).

3.1.4. Implication parentale dans la scolarité de l'enfant

Comme nous avons pu le voir, l'implication parentale joue un rôle majeur dans la scolarité des enfants. Le terme « implication parentale » ou la participation parentale sont explicitement utilisés pour indiquer le suivi des parents à la scolarité des enfants. Il correspond à une pratique parentale associée au rendement ou réussite scolaire (Deslandes & Royer, 2005). Cette pratique comprend l'engagement des parents pour la vie scolaire de leur enfant dans

ses dimensions socio-affectives, organisationnelles et académiques, l'encadrement du travail scolaire à domicile, la communication entre les parents et l'école par rapport au suivi scolaire de leur enfant et la participation des parents à la vie de l'école.

De nombreuses recherches scientifiques en éducation, en sociologie et en psychologie ont porté sur le rôle éducatif des parents dans le rendement scolaire de l'élève. Ces recherches ont majoritairement étudié l'association entre l'implication parentale dans le suivi scolaire et la réussite éducative de l'élève. D'après Geneviève (2005, p. 7), le rôle éducatif des parents au rendement et à l'engagement scolaire d'élèves a retenu l'attention de nombreux chercheurs tels que « Charlot (1997), Chauveau & Rogovas-Chauveau (1999), Tedesco (1979, Tazouti (2003), (Castellan, 1989 ; Zeroulou, 1988 ; Terrail, 1990). A. Henriot-Van Zanten (1990), Gayet (1997), Lahire (1995) ». De même, au Québec nombreuses études plus récentes ont été menées sur la corrélation entre la participation des parents dans le processus scolaire et éducationnel et la réussite scolaire des élèves dans les cadres familial et institutionnel par des auteurs comme : « Deslandes et Bertrand, 2004 ; Hoover-Dempsey et Sandler, 1997 ; Larivée, 2012 ; Salomon et Comeau, 1998 ; Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachédi, 2008 » (Terrisse et al., 2013, p. 5). Des travaux de Rollande Deslandes et Richard Bertrand (2004, p. 4) ont recensé un grand nombre d'études qui ont mis en évidence les liens positifs entre certains modes de participation parentale et les résultats scolaires, la motivation en apprentissage, les comportements appropriés en classe, le temps consacré aux devoirs, par « Deslandes (1996, 2001) ; Deslandes et Jacques (2003) ; Grolnick, Gurland, DeCoursey et Jacob (2002) ; Henderson et Mapp (2002) ; Jordan et al., (2001) ». De même, de nombreux chercheurs ont mis en exergue l'effet positif de l'engagement des parents sur la réussite scolaire et la motivation ou encore le bien-être de l'enfant à l'école : « Fan, 2001 ; Fantuzzo, McWayne, Perry et Childs, 2004 ; Gonzalez-Dehass, Willems et Holbein, 2005 ; Tam et Chan, 2009 ; Tan et Goldberg, 2009 » (Poncelet et al., 2014, p. 3).

3.1.5. Impact de l'engagement parental sur le développement de l'autonomie de l'enfant

Dans le cadre de notre recherche, nous retenons que plusieurs études confirment les effets positifs de l'engagement des parents à l'école et à la maison dans l'éducation de leurs enfants dont des effets favorables au développement de l'autonomie et de l'autorégulation des enfants. Effectivement, les résultats des recherches stipulent que la participation des parents attribue aux enfants des « habitudes de travail efficaces (Cooper et al., 1998 ; Xu & Corno, 1998) et développe l'autorégulation qui permet de responsabiliser les enfants face à leurs apprentissages (Zimmerman, 2000) » (Tazouti & Jarlégan, 2010, p. 5). L'étude de Julie Delalande (2014) indique que les parents ont tendance à accorder aux enfants plus d'indépendance en évaluant l'égalité dans les relations parents-enfants, et à les accompagner

vers « un accomplissement de soi comme futur adulte ». En fait, les parents, grâce aux situations d'interaction transmettent aux enfants « une certaine manière de se construire une individualité » (Delalande, 2014) pendant que l'école prend en charge une formation à l'autonomie à travers des tâches scolaires et des interactions de paires et de groupe. L'autonomie se construit donc par la socialisation au sein de la famille au contact des adultes et au sein du groupe social à l'école. En outre, une étude récente regroupant des données sur 1300 enfants (El Nokali et al., 2010) fait apparaître que l'engagement parental dès le préscolaire, par le soutien au progrès de l'enfant, par la présence à l'école et les contacts rapprochés avec les professionnels, engendre des effets bénéfiques sur le bien-être et les compétences sociales de l'enfant. Quant à Geneviève, l'auteur considère que l'engagement parental dans l'éducation de l'enfant favorise le développement de l'autonomie dont la prise d'initiative, la curiosité intellectuelle, l'esprit créatif et critique (Geneviève, 2005). De plus, l'étude québécoise réalisée par Deslandes, Potvin et Leclerc (2000) clarifie la nature de la liaison entre les pratiques parentales, l'autonomie des adolescents et leurs résultats scolaires. En effet, il ressort que les parents démocratiques et encadrants, soutiennent affectivement le développement global de l'autonomie, qui joue le rôle majeur à la réussite scolaire (Deslandes et al., 2000). Ainsi, plus l'enfant est accompagné à la persévérance, la responsabilité, la prise d'initiatives, plus il réussit et prend confiance en soi. Les résultats ont d'ailleurs montré que des enfants qui ont des parents favorisant l'autonomie ou valorisant la communication sont plus performants sur le plan cognitif que ceux qui ont des parents manquant de stratégies éducatives à long terme (Deslandes et al., 2000). Plus anciennement, les résultats de la thèse de Cariou montrent que l'exercice parental a des conséquences directes sur le développement d'autonomie de l'enfant (Cariou, 1974). En général, il s'agit de la capacité d'adaptation aux tâches scolaires et aux interactions sociales en classe.

3.2. « Éducation à » et notion de responsabilité dans les cadres éducatifs de nos jours

3.2.1. Autonomie et responsabilité dans les textes officiels

L'autonomie apparaît comme un thème central dans les différents systèmes scolaires nationaux qui veulent « rendre l'élève acteur de ses apprentissages » (Ministère de l'éducation nationale, n.d.). En ce qui concerne les textes officiels en France, cette notion de « l'autonomie » qui se considère comme la finalité de l'éducation, est inscrite dans les programmes officiels à partir de 1975 par Loi Haby (Patry, 2018). Depuis la loi d'orientation de juillet 1989 mise en place par Lionel Jospin, ministre de l'Éducation nationale, l'acquisition de l'autonomie est devenue une compétence du Socle commun et s'est transformée en compétence évaluable dans les programmes de 2005 (Patry, 2018). Elle devient une des missions principales dans des programmes de la maternelle au primaire depuis 1992. L'actuel socle commun de connaissances, de compétences et de culture 2015, indique « autonomie et initiative » en tant que la septième compétence (Patry, 2018). De plus, accompagner les élèves à l'autonomie, c'est donner « aux élèves les moyens de s'engager dans les activités scolaires, d'agir, d'échanger avec autrui, de conquérir leur autonomie et d'exercer ainsi progressivement leur liberté et leur statut de citoyen responsable » (Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015, Ministère de l'éducation nationale). Le système éducatif doit donc accompagner l'enfant à préparer à l'autonomie et à la responsabilité en lui apprenant à savoir mobiliser ses compétences et utiliser différemment ses connaissances.

Relativement à la notion de responsabilité dans les textes officiels, sa présence formelle est récente en tant que base immanquable, car les programmes de l'éducation nationale non seulement se centrent actuellement sur la transmission des connaissances, mais aussi sur les comportements autonomes et responsables (Hagège, 2018). Effectivement, son travail de revue des textes officiels dans la perspective de relever tout ce qui concerne la responsabilité, l'éducation à la responsabilité et la mobilisation de la notion de responsabilité, a montré que les programmes éducatifs nationaux concernent les « éducations à » dans tous les domaines: « la santé, les risques majeurs, la citoyenneté et l'environnement, ou encore la solidarité internationale, la responsabilité et les risques, les arts et la culture » (Hagège, 2017, p. 2). En outre, les instructions ont évoqué le terme de responsabilité en relation avec l'autonomie. Cependant, la notion de responsabilité est peu citée de manière explicite. Seuls deux textes généralisent ce terme et abordent l'éducation de responsabilité dont celui de « l'éducation à la responsabilité en milieu scolaire » (FRANCE : MÉN, 2006 ; ER) ; et de l'enseignement moral et civique (FRANCE : MÉN, 2015c ; EMC) (Hagège, 2017, p. 8). A partir de ces résultats, l'auteure souligne une dévalorisation de l'apprentissage ainsi que de l'enseignement de la

responsabilité en tant que matière scolaire, car la responsabilité est considérée comme un « objet d'enseignement et non comme une finalité éducative » (Hagège, 2017, p. 14). Aussi, cette ignorance entrave la mise en œuvre de l'éducation à la responsabilité au milieu scolaire.

3.2.2. Rapide historique de la notion de la responsabilité

Le mot « responsabilité » connu en latin dans le verbe *spondeo* signifiant se porter garant, s'engager, ou *Respondeo* renvoyant à répondre à un appel, apparaît récemment dans le lexique français (Prairat, 2012, p. 4). En fait, selon Henriot, le mot responsable existe dès le Moyen Âge, indiquant le sens de résister, de désigner celui qui est tenu de répondre de manière justiciable et responsable (Prairat, 2012, p. 4). Cependant, quant au mot « responsabilité », Jacques Henriot (1977) affirme son entrée tardive dans la langue française à partir du XVIII^e siècle dans le sens d'attribution, d'imputation et celui de rendre compte (Lallement & Zimmermann, 2019). D'ailleurs, Emmanuel Lévinas (1906-1995) et Hans Jonas (1903-1993) sont des philosophes majeurs qui ont introduit le concept de responsabilité morale (Prairat, 2012).

Par ailleurs, la notion de responsabilité est spécifiquement théorisée principalement dans les champs francophones ou anglophones et également traitée dans tous les domaines : « responsabilité morale (Knobe, Doris, 2010), responsabilité sociale des entreprises, des gouvernements, responsabilité du consommateur...(Kakabadse, Rozuel, Lee-Davies, 2005), responsabilité du patient (Gagnayre, 2007), droit pénal (Digneffe, Moreau, 2006), psychosociologie environnementale (environmental responsibility; S. Kaplan, 2000) ou la psychologie (attribution de responsabilité, Douchet, 2003) ; ou responsibility attitude, dans certains troubles psychologiques (Smári, Bouranel, Thornóra Eieithsdóttir, 2008), éthiques des professions (Didier, 2007), « éducations à... » (Sauvé, 2000 ; Pellaud et al., 2007) » (Hagège, 2015, p. 58).

3.2.3. Définitions de la responsabilité en éducation

Nous exposons en premier lieu le fil du temps du terme « responsable » et son substantif « responsabilité ». Depuis longtemps, le verbe *spondeo dans le latin* signifie « se porter garant, s'engager ou assurer des promesses » ou le verbe *Respondeo* se connaît dans le sens « répondre à une sommation » ou de « *se réfléchir* » (Lallement & Zimmermann, 2019). A propos du mot « responsabilité », il en existe de nombreuses définitions. En effet, ce terme est de l'origine du latin « *respondere* » qui signifie « se porter garant, répondre de » (Lallement & Zimmermann, 2019). Il s'agit plus précisément d'une obligation de répondre à quelqu'un, de ses actes, d'assurer ses promesses et de supporter toutes les conséquences. Le dictionnaire Larousse cite que la responsabilité se confère « une fonction, une position qui donne des pouvoirs de décision, mais implique que l'on en rende compte ». Une personne responsable

est celui qui demeure « réfléchi, sérieux, qui prend en considération les conséquences de ses actes » (Larousse). De plus, l'Encyclopédie Universalis définit la responsabilité comme la capacité de « répondre de ses actions, d'être garant de quelque chose, et de prendre des décisions individuelles ».

La définition de la responsabilité au sein du domaine de l'éducation a été largement traitée. Effectivement, « la notion de responsabilité est au cœur de l'éthique et de toute éducation » (Hagège, 2017, p. 3). Sauvé (2000) caractérise la responsabilité par conscience, réflexivité et engagement en s'appuyant sur l'analyse de la notion de responsabilité de Henriot (1995). Premièrement, la conscience dans la responsabilité comprend la conscience de soi remarquant notre identité qui agit le monde intérieur ; la conscience de l'autre concernant la différence entre le sujet et autrui (le monde extérieur) et la conscience de l'environnement (le monde extérieur) ainsi que le contexte auquel on s'engage. Deuxièmement, la responsabilité se réfère à la réflexivité dans le sens de la cohérence entre la pensée et le dire, le dire et l'agir. Il s'agit de la compréhension de la liberté de choix et de la décision de conduites (agir ou non agir). Troisièmement, la responsabilité est associée à l'engagement qui procure en avance une idée d'imposition par soi-même par rapport au choix qui désigne un certain niveau de responsabilité. La responsabilité par définition est considérée comme la capacité de s'engager en retour, et de s'acquitter d'un engagement, de prendre des décisions (Sauvé, 2000). Quant à Hagège (2014, p. 4), la responsabilité se définit comme un acte de « choisir des buts responsables et ajuster son fonctionnement subjectif de telle sorte qu'il contribue à l'accomplissement des buts choisis ». Précisément, la responsabilité nous contraint à nos engagements vis-à-vis des conséquences de nos actes. Elle requiert « une cohérence entre le dire et le faire » ainsi qu'entre « le faire et le penser » dans nos actes et nos décisions (Hagège, 2017, p. 3). Il s'agit également d'abord d'harmonie entre « l'esprit principiel et la liberté de l'égo et de l'inconscient » du sujet. C'est ensuite l'harmonie entre le monde intérieur du sujet et l'empathie avec autrui, ainsi que « l'apparement avec l'environnement non humain » (id). La cohérence et l'harmonie semblent devenir des « qualités essentielles de la responsabilité » (id).

3.2.4. Responsabilité des points de vue de Lévinas et Jonas

A propos du concept de responsabilité, nous voulons mentionner d'abord celui d'Emmanuel Lévinas (1906-1995) et de Hans Jonas (1903-1993), car ces auteurs mettent la responsabilité dans la perspective éthique. C'est-à-dire, « être responsable ne consiste plus à répondre de soi mais, plus fondamentalement, à répondre d'autrui, à répondre de ce qui est fragile, de ce qui se donne comme éminemment vulnérable » (Prairat, 2012, p. 11). En fait, la pensée lévinassienne considère la responsabilité en tant que la capacité de répondre à autrui, pour autrui vulnérable qui souffre « c'est de l'autre *dont j'ai la charge* dont je suis responsable »

(Prairat, 2012, p. 11). Hans Jonas dans son discours « *Le principe responsabilité, une éthique pour la civilisation technologique* » (1997), place également la responsabilité dans la perspective morale et éthique (Prairat, 2012, p. 11). Selon l'auteur, l'homme est un être humain moral parce qu'il « possède la capacité à se faire affecter » (Prairat, 2012, p. 11). L'homme marque son existence en faisant face à son attitude vis-à-vis de son ego et de l'autrui qui se considère fragile et vulnérable. Être responsable d'après l'auteur est de répondre de ses actes et de ceux qui dépendent de nous. L'objet de la responsabilité est donc de répondre de ce qui est fragile et vulnérable. Jonas s'accorde d'une part avec Lévinas sur le fait que l'homme responsable doit répondre de ce qui est vulnérable ; d'autre part ils soulignent l'existence de l'homme, c'est le sentiment de la « crainte » chez Lévinas et de la « peur » chez Jonas par rapport l'existence d'autrui ce qui nous permet de se sentir exister (Prairat, 2012). Il s'agit de la différence entre les êtres humains à laquelle nous devons répondre ou être responsable.

3.2.5. « Éducatons à » au sein des familles et en milieu scolaire

3.2.5.1. Recherches relatives aux « éducatons à »

La revue littéraire nous a permis de recenser bien des recherches récentes portant l'attention sur le sujet des « éducatons à » (à la citoyenneté, au développement durable, à la santé et à la responsabilité, etc.). En fait, d'après Michel Fabre (2014, p. 2), il existe de nombreuses recherches sur le thème des « éducatons à » qui peuvent être séparées en quatre axes principaux :

- a) celui de l'approche curriculaire traitée par Zhang et Girault (2012) : « analysant la mise en place et le développement de ces nouvelles perspectives dans les textes officiels ou les programmes et interrogeant leurs enjeux pour l'école » ;
- b) celui de l'analyse des pratiques d'enseignement dont l'inventivité des enseignants, ainsi que les difficultés rencontrées ;
- c) celui des approches didactiques à travers des travaux de Cardot et Bergier (2012) étudie « la teneur des savoirs enseignés, les modalités possibles de ces enseignements, les représentations des formateurs » ;
- d) celui des approches à la fois épistémologiques et éthiques citées par Albe (2009), Fabre (2010) questionnant le contexte socio-historique d'apparition de ces « Éducatons à » et la nature de ces nouveaux objets ainsi que la posture professionnelle.

Plus anciennement, le travail de Sauvé (1998) a par ailleurs relevé que le champ des éducatons à a été développé dans de nombreux textes officiels relatifs à diverses dimensions éducatives telles que :

« L'Éducation à la citoyenneté (Albala-Bertrand – Unesco, 1997), l'Éducation dans une perspective planétaire (Projet des Universités Francophones de l'Est du Canada, 1995), l'Éducation dans une perspective mondiale (CEICI), l'Éducation globale (GPE, 1987 ; Hénaire, 1997), l'Éducation pour le développement de sociétés viables et une responsabilité globale (Conseil de la Terre, 1992), l'Éducation pour le développement durable (Unesco, 1992), l'Éducation pour un avenir viable (Unesco, 1997 ; UICN-CEC-LST, 1997), l'Éducation pour un monde solidaire et responsable (Fondation FPH, 1997), etc. » (Sauvé, 2000, p. 1).

L'auteur insiste également sur le fait de mettre en valeur ces éducations en s'adaptant au contexte contemporain. C'est-à-dire qu'il faut situer les « éducations à » au sein du projet éducatif et les relier avec d'autres disciplines du programme d'enseignement. Pourtant, la pratique de ces éducations demeure encore restreinte, particulièrement selon l'auteur la présente modeste de l'éducation relative à la responsabilité qui s'est basée sur les valeurs d'autonomie, de solidarité, de responsabilité en relation avec les contextes sociaux et environnementaux (Sauvé, 2000).

En outre, Desquesnes (2004) s'est axé sur l'approche curriculaire en analysant la présence de l'éducation à la responsabilité dans les textes officiels et son contenu dans les programmes. Le texte du BO du 20 novembre 2002 sur l'engagement des jeunes, qui vise à enrichir « leur sens des responsabilités » ouvre clairement une place à l'éducation à la responsabilité, notamment un encouragement à la prise de décision et à la prise d'initiative Desquesnes (2004). Le contenu de l'enseignement à la responsabilité dans le cadre institutionnel a été introduit en 1996 par ministre de l'Éducation nationale, dans *Le Droit au sens*, Paris, Flammarion Desquesnes (2004). Le programme de la classe de sixième remarque la présence de l'éducation à la responsabilité initialement intitulée « l'éducation au sens des responsabilités individuelles et collectives » (Desquesnes, 2004, p. 2). Dans le livret « Qu'apprend-on au collège ? » présenté par le Conseil national des programmes (Paris, 2002), la vie scolaire, l'éducation à la responsabilité est généralisée au sujet de la vie scolaire (Desquesnes, 2004). « Toutefois, même si la responsabilité est revendiquée comme une finalité de l'éducation civique et constitue un principe fédérateur, elle n'a jamais un statut de concept central dans les programmes scolaires. Les textes s'appliquant à l'école, au collège ou au lycée, ne lui accordent qu'une présence partielle. » (Desquesnes, 2004, p. 2).

Dans la même direction, Hélène Hagège (2017), une chercheuse engagée dans la recherche sur l'éducation à la responsabilité, a examiné la présence de ces éducations dans textes officiels de l'Éducation nationale. Selon l'auteure, les « éducations à » dont l'éducation au développement durable (EDD), à la santé et à la sécurité attire depuis une vingtaine d'années l'attention des chercheurs francophones et apparaissent pour la première fois il y a plusieurs décennies en France, et plus récente en 2007. Néanmoins, la pratique de ces éducations en

classe n'est que rarement mise en place par l'enseignant en tant qu'une matière scolaire, à l'exception de l'enseignement moral et civique qui figure officiellement dans les programmes scolaires du primaire et du secondaire.

Concernant le contenu des « éducations à », le recensement du documentaire de François Audigier à partir des recherches de Perrenoud, (1997) ; Dolz, Ollagnier (2000) ; OCDE (2000); Legendre (2000) ; Audigier, Tutiaux-Guillon (2008) (Audigier, 2012) a relevé qu'à côté de la transmission des savoirs scolaires, les « éducations à » ont pour but de préparer des compétences sociales et professionnelles qui permettront aux futurs citoyens de s'engager dans la relation avec l'environnement humain et non humain en les mobilisant dans des situations de vie. Ces éducations répondent alors « une maîtrise des compétences transversales sociales, émotionnelles, relationnelles, environnementales, décisionnelles » ainsi qu'ouvrent à « une nouvelle forme scolaire rendue nécessaire par les transformations rapides du monde et de nos sociétés » (Audigier, 2012, p. 9).

A propos de l'enseignement des « éducations à », Lebeaume (2012) de son côté a postulé que les éducations appelées « éducations à » (la santé, à la sécurité, aux médias, à la citoyenneté, etc.) requièrent des méthodes pédagogiques différentes (Hagège, 2017). La mise en œuvre de l'enseignement nécessite l'engagement des sujets dont élèves et enseignants à se questionner sur leurs valeurs, leurs croyances et leur rapport au monde. Le contenu de l'enseignement des « éducations est proposé vers la démocratie participative et délibérative, privilégier l'action par rapport aux savoirs (Lange & Martinand, 2010), et aborder explicitement les valeurs, l'interdépendance, l'interdisciplinarité et la complexité du monde (Fabre, 2014 ; Pellaud, Giordan, Eastes, 2007) » (Hagège, 2017, p. 2). Par conséquent, ces « éducations à » contrastent avec la forme scolaire magistrale par rapport à des matières scolaires. « Comme revendiqué par Lebeaume (2004), Lange et Victor (2006), Simonneaux (2006) ou Lange (2012) les "éducations à" renvoient à des contenus transdisciplinaires. Elles recourent aux compétences sociales et éthiques et à une pédagogie critique et engagée dans l'action (Diemer, Marquat, 2014) » (id).

3.2.5.2. Recherches sur l'éducation à la responsabilité parmi d'autres « éducations à »

Inscrite dans les « éducations à », l'éducation à la responsabilité semble être le noyau, car elle englobe l'intégralité, l'intégrité, la prise de responsabilités du sujet vis-à-vis du soi-même, des autres et de l'environnement (Sauvé, 2000). Effectivement, se centrant sur les aspects émotionnels comme dans l'éducation à la santé ainsi que sur l'environnement non humain comme dans l'éducation au développement durable, l'éducation à la responsabilité s'avère être un fil de pilotage qui relie le monde intime de l'acteur (d'action) et l'environnement humain

ainsi que non humain (Hagège, 2014). Cette vision cohérente incite le sujet à prendre sa part envers le soi, l'environnement humain et non humain. Dans des textes officiels relatifs à l'éducation à l'environnement, à la citoyenneté selon Sauvé (2000), la responsabilité s'inscrit dans le lien strictement entre l'homme et la nature, l'homme avec sa communauté, la communauté avec la nature. Ces relations adoptent une posture éthique que la responsabilité porte. Pour harmoniser ces liens « rétroactifs et dynamiques » (Sauvé, 2000), il faut envisager donc une éducation à la responsabilité qui inclut toutes les autres « éducations à ».

A propos de la place de l'éducation à la responsabilité, « l'Éducation pour le développement de sociétés responsables » a affirmé l'importance d'une éducation à la responsabilité dans le système éducatif contemporain, Sauvé (2000). Le rapport datant de l'année scolaire 2000-2001 (l'inspection générale de l'Éducation nationale) intitulé « Les élèves au savoir, éduquer aux responsabilités individuelle et collective » confirme la nécessité d'insérer l'enseignement à la responsabilité aux élèves dans l'EDD et aussi dans l'éducation à la santé, à la sécurité routière dans tous les niveaux scolaires (Desquesnes, 2004, p. 4). D'ailleurs, l'éducation à la responsabilité se présente dans tous les niveaux de cursus scolaire. À l'école élémentaire, il s'agit du vivre ensemble. Ensuite, au collège, c'est la prise de « responsabilités dans tous les aspects de la vie scolaire » et « la responsabilité à l'égard de l'environnement » (Desquesnes, 2004, p. 3). Enfin, au lycée, les thèmes concernant la responsabilité s'introduisent dans les programmes d'apprentissage, par exemple : « la citoyenneté et les évolutions des sciences et des techniques », « la responsabilité du citoyen se décline en tant que consommateur » (Desquesnes, 2004, p. 4) et l'éducation à l'environnement.

Néanmoins, malgré son rôle de protagoniste, le statut de l'éducation à la responsabilité dans les programmes n'est pas assez mis en valeur par rapport à l'EDD, à l'éducation à la santé et à la citoyenneté ainsi que dans le champ de recherche. En fait, l'éducation à l'environnement comme Sauvé a indiqué « L'éducation relative à l'environnement s'inscrit une éducation à la responsabilité globale » (Sauvé, 2000). Pareil pour Desquesnes (2004), selon cet auteur, adopter une attitude responsable est une des mesures efficaces pour enseigner et évaluer l'éducation relative à l'environnement qui traite le lien entre l'homme et la nature. Il s'agit d'un « fondement éthique de l'éducation que celles de durabilité et de viabilité » (Hagège, 2017). Pourtant, l'éducation au développement durable prend sa place formelle dans l'éducation nationale dès 2004 vis-à-vis de l'éducation à la responsabilité (Considère & Tutiaux-Guillon, 2013). Par rapport à l'Éducation à la citoyenneté qui a pour but de former des futurs citoyens, et s'est trouvée sa place formellement depuis longtemps dans les programmes de l'éducation nationale, l'éducation à la responsabilité est considérée seulement comme « une finalité de l'éducation civique » qui vise « l'acquisition d'une morale de la responsabilité » (Desquesnes, 2004, p. 1). De plus, « le sentiment de responsabilité est la clé de toute démocratie. On voit

ainsi l'ambition d'une éducation civique et morale conçue dans l'espace laïque » (François Bayrou dans *Le Droit au sens*), cité Desquesnes (2004, p. 1). Malgré tout cela, l'éducation à la responsabilité reste toujours à l'ombre de l'éducation à la citoyenneté. De plus, plusieurs études documentent la présence et les finalités de l'éducation à la citoyenneté dans l'éducation nationale sur tous les niveaux d'enseignement, d'évolution historique, culturel et politique : « ...Audigier, 2007 ; Barrère et Martuccelli, 1998 ; Bozec, 2016 ; Charbonnier, 2013 ; Costa-Lacoux, 1992 ; Galichet, 1998, 2002, 2003 ; Xypas, 2001a, 2003 ; Verdelhan-Bourgade, 2001, Galichet, 1998 ; Xypas, 2001a... » (Constans et al., 2017, p. 3). D'autres auteurs se consacrent à étudier le rôle de la famille dans l'éducation à la citoyenneté et d'autres recherches évaluent les effets des dispositifs d'éducation à la citoyenneté chez l'enfant comme Bozec, 2016, Becquet, 2009 ; Muxel, 2001 (Constans et al., 2017). Quant à Audigier (2012), ses recherches sont axées sur l'éducation à la citoyenneté par l'approche des compétences. De fait, par rapport à l'éducation à la responsabilité, l'éducation à la citoyenneté attire davantage d'attention, bien qu'elle se base sur les valeurs de la responsabilité pour conduire l'enfant à devenir un citoyen responsable.

En fin de compte, une éducation qui incite le sujet à prendre sa part de responsabilité au moment où il réfléchit ou agit (Hagège, 2014) devient impérative car l'acte de prendre des responsabilités s'inscrit dans toutes les activités de vie, toutes les relations humaine et non humaine : esprit critique, responsabilités politiques, tolérance, compétence éthique, vivre ensemble, développement de l'autonomie ou bien le respect des droits et des responsabilités. L'éducation à la responsabilité englobe le lien du monde intérieur et la régulation de ses émotions avec les autres ainsi que la relation avec l'environnement non humain par rapport à l'éducation à EDD (Hagège, 2017). Elle s'avère évidemment être la clé de toutes les autres éducation à.

Nous allons ensuite exposer brièvement l'histoire de la notion de motivation et surtout, la théorie de l'autodétermination de Ryan et Deci qui s'avère être en lien avec la motivation et est largement appliquée dans tous les domaines (éducation, travail, santé, *etc.*). Cette théorie est aussi à la base de plusieurs mesures psychométriques permettant d'évaluer le niveau d'autonomie et de motivation de l'enfant. La référence à cette théorie nous a également permis de relever des études qui ont traité du même objet que le nôtre et de comparer avec les systèmes de motivation de Daniel Favre sur lesquels nous nous sommes basés afin de concevoir nos hypothèses et de construire nos outils de recherche.

3.3. Théorie d'autodétermination de Ryan et Deci

3.3.1. Rapide historique et étymologie du concept de motivation

La thèse de Hauw (2006) a recensé à partir de la recherche littéraire sur le travail de Ford (1992) et de Roberts (2001) environ 32 définitions différentes de la notion de la motivation. Nous nous appuyons sur cette revue bibliographique (Hauw, 2006) pour lister des tendances de recherche principales sur la motivation.

Dans un premier temps, en ce qui concerne la tendance cognitive, certains argumentent que la motivation résulte du processus de régulation des pulsions psychologiques comme : Freud, 1900 ; Hull, 1943 ; Skinner, 1953. L'approche freudienne postule que l'homme est passif dans ses choix et que « les véritables forces motivationnelles sont inconscientes et peu accessibles » (Hauw, 2006). Au contraire, d'autres cognitivistes supportent la dynamique et l'initiative dans le choix du sujet en contexte de vie tels que : Berlyne, 1950 ; Rogers, 1951 ; Festinger, 1957 ; White, 1959 (Hauw, 2006).

En deuxième temps, l'approche behavioriste (Skinner, 1953) stipule que la source de motivation provient des différents stimuli externes traités de manière consciente et inconsciente avant de déclencher un tel comportement.

En troisième temps, les théories humanistes : Maslow, 1970, Rogers, 1951 considèrent que la motivation est le résultat de la satisfaction interne des besoins fondamentaux et de l'estime de soi. Dans la même direction, pour les théories organismiques : White, 1959 ; de Charms, 1968 ; Harter, 1978 ; Deci et Ryan, 1985b (Hauw, 2006), la satisfaction interne du désir et du besoin dans l'opération de la construction de soi de la personne crée des forces motivationnelles qui lui permettent de s'entreprendre et de s'engager dans la décision. La théorie de l'autodétermination (TAD) (Richard M. Ryan & Edward L. Deci, 2000) demeure un grand représentant de cette approche grâce à son application répandue dans tous les domaines.

En dernier temps, la tendance sociocognitive dont la théorie de l'efficacité personnelle développée par Bandura, 1989, postule que le sentiment d'efficacité dans l'activité engagée par la personne l'envoie à l'état d'autosatisfaction. D'un autre point de vue, des recherches de Ames (1992), Dweck (1986), Maehr (Maehr et Braskamp, 1986) et Nicholls (1989) (Roberts & Walker, 2001, p. 100) proposent que les buts d'accomplissement initient les conduites et les prises de décisions dans les activités engagées. La motivation est donc née du désir de prendre l'action et de l'accomplissement du but visé.

3.3.2. Théorie de l'autodétermination de Deci & Ryan (TAD)

3.3.2.1. Théorie de l'autodétermination

La TAD est une théorie de motivation humaine, développée par deux psychologues américains Edward Deci et Richard Ryan. Les auteurs considèrent la motivation comme une source de prise de décision et d'action en s'appuyant principalement sur les besoins psychologiques fondamentaux dont l'autonomie, l'affiliation, la compétence afin d'expliquer les comportements motivationnels de la personne face à des facteurs internes et externes de la situation vécue. La particularité de cette théorie est que le déclenchement de nos comportements et la persistance de nos engagements proviennent intrinsèquement du plaisir ou du sentiment de satisfaction retiré de l'activité, de pratique entreprise. C'est-à-dire que l'individu trouve l'intérêt à apporter à l'activité par sa volonté interne (plaisir de faire ce qu'il aime, par exemple) plutôt que l'intérêt apporté par l'activité, par exemple des récompenses (Lieury & Fenouillet, 2013).

La TAD comprend trois sous-théories : la théorie de l'évaluation cognitive (TEC), celle de l'intégration organismique (TIO) et la théorie des orientations générales à la causalité (TOC) (Hauw, 2006). Parmi ces trois composants, la théorie de l'intégration organismique se place au cœur de cette approche en évoquant un continuum de 6 types de motivation qui se qualifient en deux catégories : motivation intrinsèque et motivation extrinsèque en fonction du niveau de régulation d'investissement de la personne. Ce continuum permet d'expliquer plus largement et profondément des comportements motivationnels humains dans des situations précises. Cependant, certains chercheurs ont critiqué cette théorie comme non suffisante pour comprendre de manière satisfaisante des comportements naturels comme se nourrir, dormir qui sont considérés innés par l'essence de l'homme (Pelletier & Vallerand, 1993).

En outre, de nombreuses recherches dans divers secteurs ont été menées avec la TAD afin d'éclairer les comportements motivationnels humains dans l'activité engagée. La quantité et la qualité des travaux réalisés ont prouvés l'exactitude et l'utilité de cette théorie. En fait, « plus de 800 publications concernant motivation intrinsèque et extrinsèque depuis la première expérimentation de Deci (1971), selon Guay et ses collègues (Guay, Vallerand & Blanchard, 2000) » (Hauw, 2006). En outre, l'application de la TAD dans le secteur de l'éducation a été prouvée crédible, assurée et efficace, particulièrement dans l'apprentissage des élèves (Reeve, 2002). Effectivement, la TAD explique le rapport entre le désir d'apprendre et l'engagement de l'élève dans son apprentissage. Cet éclairage permet à l'enseignant de trouver des moyens pour soutenir et motiver ses élèves dans leur scolarité (Reeve, 2002).

L'application répandue de cette théorie dans le domaine d'éducation, particulièrement des mesures psychométriques qui permettent d'étudier le développement d'autonomie de l'enfant et les facteurs motivationnels de sa prise d'action, de responsabilités. Notamment, il s'agit du

désir d'apprendre, du niveau d'autonomie en apprentissage. Les résultats des recherches appuyées sur cette théorie demeurent donc une référence théorique qui aide l'enseignant, les parents à autonomiser et à responsabiliser l'enfant dans son apprentissage, dans ses activités de vie.

3.3.2.2. Motivation et besoin d'autonomie

Les besoins psychologiques fondamentaux dont l'autonomie, l'affiliation et la compétence jouent le rôle central de la TAD parce qu'ils concernent la santé physiologique et psychologique et le bien-être de l'homme (Ryan & Deci, 2000). La satisfaction de ces besoins est considérée comme l'essence des comportements motivationnels. D'abord, le besoin d'autonomie désigne la capacité de faire son propre choix et de faire en sorte que la personne puisse suivre ses propres lois en respectant celles des autres. Le besoin d'affiliation indique le besoin d'appartenance de l'homme à une communauté, et d'être accepté. Par nature, l'homme ne vit pas tout seul. Il doit s'intégrer dans son environnement de vie. Quant au besoin de compétence, il s'agit de l'affirmation de soi ou plutôt l'estime de soi, qui permet à l'individu de se projeter dans des initiatives et d'affronter des défis au regard de ses propres capacités (Hauw, 2006).

Les recherches des auteurs et de leurs collaborateurs sont focalisées davantage sur le besoin d'autonomie puisqu'il s'avère être une source de nos propres comportements (Hauw, 2006), particulièrement dans le champ d'éducation. En effet, la relation entre la construction d'autonomie de l'enfant et la motivation a été établie. D'après Grolnick et Ryan (1989), les enfants dont les parents et les enseignants soutiennent le développement d'autonomie de l'enfant, se perçoivent motivés et auto-déterminés (Grolnick & Ryan, 1989). De plus, Ryan et Grolnick (1989) ont montré que des élèves qui reçoivent un soutien à l'autonomie de la part de leur enseignant, se sentent plus motivés intrinsèquement, compétents et ont un degré de confiance en soi plus haut que des élèves ayant un enseignant avec une posture autoritaire. De même, des enfants qui ont des parents démocratiques et encadrants, soutiennent affectivement le développement global de l'autonomie, se perçoivent auto régulés dans leurs activités scolaires. Ils se sentent donc intrinsèquement motivés et autonomes dans leur construction d'autorégulation.

3.3.2.3. Motivation intrinsèque et extrinsèque

Selon la TAD, la motivation humaine dépend des sources internes de l'auteur de l'action lui-même et des facteurs externes. Cette argumentation permet aux auteurs de catégoriser la motivation en trois formes différentes en fonction de sources émises : la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque, et d'amotivation (l'état de résignation).

Relativement à la motivation interne, elle est considérée comme le plus haut niveau de la d'autodétermination, car d'après Deci et Ryan (2000) le désir de se sentir autodéterminé fait naître des sources internes qui poussent l'individu à se comporter et à agir. Autrement dit, quand le sujet éprouve de l'intérêt et du plaisir dans l'activité engagée non par des éléments contextuels mais par sa volonté interne, il se sent compétent et autodéterminé.

Par ailleurs, les auteurs supposent que la liberté de choix dans la prise de décision, d'action suscite le sentiment de plaisir et de satisfaction chez l'acteur qui favorise l'émergence de la motivation intrinsèque (Pelletier & Vallerand 1993). Un autre point remarqué dans les travaux de ces auteurs, est le lien entre la motivation intrinsèque et les besoins fondamentaux de l'homme. Précisément, les auteurs argumentent que la personne intrinsèquement motivée se perçoit comme autonome, compétente et acceptée par sa communauté.

En ce qui concerne la motivation extrinsèque, il s'agit d'une forme d'adaptation de comportement face à des exigences du contexte duquel l'individu dépend. C'est-à-dire, il se met dans des contraintes et doit changer ses façons de se comporter afin d'éviter des sanctions ou de gagner des récompenses de l'activité.

Selon cette théorie, la motivation intrinsèque a tendance à disparaître dès que les facteurs motivationnels extérieurs interviennent. C'est-à-dire que la force sous la source qui pousse la personne à agir ou à se comporter ne provient plus de soi, de ses plaisirs d'avoir envie de le faire, mais des éléments attractants ou contraignants issus de l'environnement ou des interventions d'autres personnes. La source interne est donc remplacée par des sources externes comme la récompense ou la punition, autrement dit, la motivation interne est réduite et substituée par la motivation externe.

Enfin, Ryan et Deci (2000) désignent l'amotivation comme une forme de résignation de l'action par rapport aux résultats obtenus. Cet état arrive à l'acteur d'action quand il ne trouve plus de volonté dans l'activité.

Comme nous l'avons mentionné, nous nous sommes renseignés des échelles de mesure d'autonomie, de motivation issue de cette théorie et d'autres afin de concevoir nos outils de recherche au niveau de la structure, thème abordé, l'utilisation langagière, la façon de poser des questions et de proposer des items, ainsi que le spectre d'opinion adapté à nos sujets. Il s'agit aussi de comparer ces instruments avec nos outils afin d'apporter un point de vue méthodologique différent.

3.4. Mesures psychométriques de l'autonomie, de la motivation chez l'enfant et du soutien parental envers l'enfant

Nous allons présenter des échelles de mesure du degré d'autonomie, de la motivation chez l'enfant et du soutien parental que nous avons consultées pour développer nos propres échelles. D'abord, ces mesures ont été validées et largement utilisées dans le domaine de l'éducation afin d'évaluer les pratiques éducatives parentales vis-à-vis de la construction d'autonomie de l'enfant auprès des parents et des enfants. Ces outils bien élaborés nous communiquent des aspects étudiés de manière approfondie relatifs à notre objet de recherche. Ces appuis nous guident d'une part dans la construction de notre outil en matière de structure, de catégorisation des items, de façon de poser des questions, *etc.* D'autre part, cette consultation nous permet d'éviter de répéter ceux qui sont déjà étudiés et d'apprendre des limites de ces outils pour ne pas les reproduire. Par rapport à notre recherche, ces mesures se focalisent notamment sur l'évaluation du soutien parental envers l'enfant à la conquête de l'autonomie, alors que de notre côté, nous tentons de développer un instrument de mesure qui met en lien les formes d'autorité parentale et le sentiment motivationnel de l'enfant à travers des propositions auto-rapportées par les enfants.

Précisément, nous nous intéressons notamment à des échelles qui permettent de mesurer le soutien parental à l'autonomie envers l'enfant et le degré d'autonomie développé par l'enfant, d'évaluer les pratiques éducatives parentales dont les styles parentaux avec des dimensions relatives à des pratiques d'autorité. Nous nous focalisons également sur des dispositifs qui mesurent le degré d'autonomie développé chez l'enfant et la perception de l'enfant sur la liberté de choix. Comme la notion de la responsabilité est en lien étroit avec celles d'autonomie et de prise de décision, ces instruments nous ont guidée pour concevoir des échelles qui visent à étudier le soutien des parents à la responsabilité chez l'enfant selon les pratiques d'autorité.

3.4.1. Échelle de style éducatif parental

L'échelle a été développée par Steinberg, Lamborn, Dornbusch et Darling (1992), traduite et validée au Québec par Deslandes, Bertrand, Royer et Turcotte (1995). Cet outil permet d'évaluer les pratiques éducatives parentales sous l'angle du style parental et d'associer le style parental avec le développement personnel de l'enfant. Cet instrument a été utilisé avec succès pour d'une enquête menée par Oubrayrie-Roussel et Safont-Mottay, 2008 et Bardou et Oubrayrie-Roussel, 2012 (Bardou et al., 2012).

Cette mesure est composée de 32 énoncés sous format de réponse de type Likert en cinq points (de « fortement en désaccord » à « fortement en accord ») répartis dans trois sous-échelles :

- ✓ La dimension du soutien parental
- ✓ La dimension d'encouragement à l'autonomie
- ✓ La dimension d'encadrement parental

3.4.2. Échelle de la perception du soutien parental à l'autonomie (P-PASS)

L'échelle de la perception du soutien parental à l'autonomie (P-PASS) pour l'enfant est une version traduite de l'échelle originale « the Perceived Parental Autonomy Support Scale » (P-PASS) qui a pour l'objectif d'élaborer le soutien parental à l'autonomie chez l'enfant et l'autorité parentale pratiquée par les parents (Grolnick & Pomerantz, 2009). Cette échelle comprend 24 questions divisées en 6 sous-échelles : liberté de choix (dans la limite accordée), raisonnement pour les interdictions, reconnaissance des émotions, punition, encouragement, culpabilité. Cet outil a été validé avec des enfants âgés de 8 à 12 ans par le travail de Mageau, G. A., Ranger, F., Joussemet, M., Koestner, R., Moreau, E., & Forest, J. (2015) : *Validation of the Perceived Parental Autonomy Support Scale (P-PASS)*. Une version adaptée aux parents a été traduite en française intitulée « Échelle du Soutien Parental à l'Autonomie » avec 4 modules : Implication (4 items), Structure (4 items), Soutien à l'autonomie (12 items), Comportements contrôlants (12 items).

3.4.3. Perceived Choice and Awareness of Self Scale (PCASS)

Cet instrument est construit à la base de la théorie d'autodétermination de Ryan et Deci, il permet de mesurer la perception de choix, la sensation du sens de choix par soi-même en harmonie avec la conscience et le comportement. L'échelle est composée de 5 sous-échelles et 10 items de mesures. L'échelle Likert à 5 degrés a été utilisée. Elle a été validée par Elliot et McGregor (2001) et Thrash et Elliot (2002).

3.4.4. Pratiques Éducatives Parentales Perçues par les Enfants (PEPPE)

L'échelle « Pratiques éducatives parentales perçues par l'enfant (peppe) » est une version en français traduite par Fortin, Cyr & Chénier (1996) de l'échelle de Likert à 5 degrés d'accord « Perception Inventory (ppi) scale » créée par Hazzard, Christensen et Margolin (1983). Le dispositif interroge des enfants âgés de 5 à 13 ans sur les conduites parentales dont 9 comportements qualifiés de positifs : support (items 3, 5, 9 et 15), affection (items 11 et 17), récompense (item 1), incitation à l'autonomie (items 7 et 13) ; 9 comportements qualifiés de négatifs : punition et comportements de contrôle (items 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16 et 18) (Durning & Fortin, 2000).

3.4.5. Évaluation des Pratiques Éducatives Parentales (EPEP)

Le questionnaire l'Évaluation des Pratiques Éducatives Parentales (EPEP) est une échelle permettant d'évaluer les habiletés parentales catégorisées en 9 modules : le soutien, le monitoring, les règles, la discipline, la discipline inconsistante, les punitions sévères, l'ignorance de l'enfant, les récompenses matérielles et l'autonomie (Roskam et al., 2009). Cet instrument comprend au total 35 propositions prédéterminées auprès des parents ou des éducateurs et des enfants (deux versions adaptées aux adultes et aux enfants avec le même contenu). Le questionnaire a été adapté et traduit en français par Meunier et Roskam (2007).

Dans la partie qui suit, nous présentons le cadre théorique adopté pour notre thèse. Nous allons ainsi présenter notamment la définition de la responsabilité, la notion d'éducation à la responsabilité et les compétences indicatrices de la responsabilité selon Hagège et les systèmes de motivation de Daniel Favre, que nous avons retenues pour cadrer empiriquement l'étude que nous avons menée.

4. Cadre théorique

Dans cette partie, nous allons aborder des bases théoriques sur lesquelles nous nous sommes appuyées pour émettre les hypothèses et construire les instruments de recherche ainsi qu'interpréter et expliquer les résultats obtenus. D'abord, il est indispensable de définir la notion de la responsabilité selon Paul Ricœur et d'explicitier le concept de l'éducation à la responsabilité selon les textes officiels et d'après le point de vue des chercheurs comme Sauvé et Hagège. De manière détaillée, nous proposons de discuter la notion de la personne en tant que maître d'action, car nous considérons l'enfant comme une personne à éduquer. Nous nous centrons sur la notion de l'Homme autonome et capable en lien, avec la responsabilité selon Paul Ricœur. Nous mettons également en lien les notions de responsabilité et d'autonomie avec celle d'une personne libre. Ensuite, nous présentons l'éducation à la responsabilité au point de vue de l'éthique qui englobe des valeurs morales, de beauté et de bonté. Nous explicitons les compétences indicatrices de la responsabilité selon Hagège à partir desquelles nous avons construit une partie de nos outils de de recherche (destinés aux enfant). Enfin, nous discutons les systèmes de motivation de Daniel Favre en comparant avec deux formes de motivation (intrinsèque et extrinsèque) de la théorie d'autodétermination de Ryan et Deci.

4.1. Éducation à la responsabilité

Dans la perspective d'apporter un éclairage sur la notion d'éducation à la responsabilité, nous allons d'abord définir le mot « responsabilité ». La notion du sujet en tant qu'auteur de ses actions et décisions est ici en jeu d'après les travaux d'Hélène Hagège (2014). Cependant, nous retenons ici plutôt la notion de personne dans cette thèse, puisque nous considérons l'enfant en tant que personne ou individu autonome et capable. De plus, la notion de personne est associée à l'individualisation et en même temps à la socialisation, qui sont des processus indispensables dans le développement de l'enfant et dans son intégration à la société.

4.1.1. Définition de la responsabilité

Cette sous-partie est consacrée à la définition de la responsabilité, notamment la notion de l'Homme autonome et capable de Paul Ricœur. Avant de l'aborder, nous mentionnons rapidement la définition du mot « sujet » comme auteur de ses actions, après quoi nous précisons la conception de la personne comme le maître de choix (ou de décision). La définition de la responsabilité ainsi que le lien étroit entre cette notion et celle d'autonomie seront traités en dernier.

4.1.1.1. Conception de la personne dans l'éducation

La notion de responsabilité s'avère associée à celle du sujet qui se désigne par le pronom « je » comme l'auteur/l'acteur ou l'agent d'action. Selon Hagège (2014, p. 6), « le mot « sujet » désigne couramment « ce qui est en dessous » des fonctions d'un être humain, ce qui reste constant à travers les changements qu'elles occasionnent : l'agent qui dit « je » et qui fait des projets, des projections et est doué d'intentionnalité ». C'est le sujet qui a l'impression subjective d'émettre toutes ses actions sur la base d'intentions qui lui sont propres. Du point de vue de responsabilité, il en assumerait idéalement les conséquences. Par ailleurs, le sujet se vit comme « un individu séparé de l'environnement et auteur de ses fonctions » (Hagège, 2014, p. 8). C'est-à-dire qu'il se met dans le sens de « provenir du soi » et de « prendre en conscience ses actes » face à l'autrui et à l'environnement. Alors qu'au contraire « les fonctions du sujet (et par extension son fonctionnement) peuvent être considérées comme des phénomènes émergeant dans l'interaction entre le biologique et l'environnement » (id). Par conséquent, la notion de sujet est différenciée de celle d'individu en étant considérée, du point de vue objectif, comme un processus d'individuation.

Il n'en demeure pas moins que cette notion n'explicité pas l'aspect social de l'Homme capable et autonome dans le sens de l'éthique qui s'inscrit dans le double processus d'individualisation *et de socialisation*. C'est pour cette raison que nous préférons nous référer ici à la notion de la personne, qui englobe à la fois celle d'agent d'action et d'unité de la société.

La notion de personne est toujours au cœur des sciences humaines, car la personne est l'acteur principal des phénomènes sociaux, culturels, économiques, éducatifs... La personne désigne tout d'abord un être humain qui se distingue des animaux par l'éducation, le langage, la civilisation, l'organisation sociale, etc. Ensuite, la personne vit socialement et a besoin d'appartenir à une communauté dont elle retire des avantages et à laquelle elle contribue avec ses propres valeurs ou ses qualités. Enfin, elle est un individu au sens juridique qui a une morale et a conscience de ses actes.

L'individu est par définition comme une existence unique et complète qui est constituée de ses propres qualités, de ses propres aspirations (Connac & Étienne, 2012). L'individu se considère comme la plus petite unité d'un ensemble qui s'isole de son environnement dans le dessein de se centrer sur soi à certains moments. Tout est pour soi en premier. Au contraire, la personne se définit premièrement comme « une unité » unique dans le sens des caractéristiques propres à elle : profil social, personnalité, habiletés, aspirations..., deuxièmement comme une unité sociale dans le sens d'un membre d'une communauté.

La personne se forme grâce à un changement de statut de l'individu, elle découvre son environnement via l'ouverture vers la société. Elle occupe une position sociale en se mettant en interaction avec les autres qui lui ressemblent en termes de race, de fonction sociale. C'est un des besoins vitaux humains : la personne souhaite se situer au sein de la communauté pour obtenir un sentiment de sécurité, et ensuite pour satisfaire le besoin de réalisation de soi. Dans cette phase, l'individu doit équilibrer ses intérêts, ses aspirations avec celles de la collectivité pour pouvoir s'harmoniser avec les autres individus. La personne comprend donc l'individu et son intégration à la société, inversement, l'individu devient une personne quand il active sa fonction sociale, s'ouvre à son environnement.

En ce sens, la personne obéit à un double processus : l'individualisation et la socialisation. Il semble que l'individualisation et la socialisation s'opposent, c'est-à-dire que l'un détruit l'autre parce que l'individualisation a le sens d'isolement tandis que la socialisation désigne l'échange entre les individus. Or, ces deux processus sont en réalité complémentaires, comme deux faces d'une même pièce de monnaie, l'un ne peut pas exister sans l'autre, car ils sont deux dimensions indissociables de la composition d'une personne : l'aspect individuel et l'aspect social. Le processus d'individualisation favorise effectivement le développement interne de la personne, protège ses propriétés, mais il doit harmoniser ses propres intérêts avec sa communauté. Lorsque l'individu interagit avec d'autres individus, il récupère son statut social. Le passage du statut individuel au statut social est le transfert de l'individualisation à la socialisation. A l'inverse, la personne peut faire une rupture sociale, en d'autres termes, elle a besoin au moment donné de s'éloigner de sa collectivité pour pouvoir se centrer sur ses aspirations, ses besoins. Ce processus n'est pas de l'isolement ou la désocialisation, mais il

renvoie à l'individualisation. L'éducation doit tenir compte des deux dimensions d'un élève en tant que personne : la dimension individuelle et la dimension sociale, autrement dit, le processus sur soi et l'attention au monde extérieur.

Comme la notion de la personne en tant qu'acteur ou sujet de l'action comporte deux mondes intérieur et extérieur (sur soi, sur le monde (d'autres personnes et l'environnement)), elle désigne la composition cohérente de deux dimensions individuelle et sociale. Cette cohérence s'inscrit dans l'acte de prendre des responsabilités du soi et du monde extérieur. C'est-à-dire que la personne peut être définie par la capacité de mettre en cohérence ses pensées et ses actions, ses dires et ses agissements qui permet d'associer ses propres besoins avec ceux des autres et l'environnement. Par conséquent, la notion de la personne doit s'attacher à la notion de la responsabilité qui fait preuve du lien entre l'individualisation et la socialisation.

4.1.1.2. Notion de la responsabilité selon Paul Ricoeur

« L'objet de la responsabilité sur l'autrui vulnérable et fragile tend incontestablement à renforcer le pôle imputation dans le couple imputation/risque partagé dans la mesure où en est rendu responsable par l'injonction morale venue l'autrui, la flèche d'une telle injonction vise un sujet capable de se désigner comme l'auteur de ses actes » Ricoeur, 1999, p. 48). Rejoint Levinas, Ricoeur met la responsabilité au centre de l'éthique, mais Ricoeur va plus loin. Il croit que la responsabilité désigne non seulement le rapport entre l'acteur de l'action et les causes, mais aussi celui entre le sujet et ce qui subit de ses actions (Lallement & Zimmermann, 2019). Paul Ricoeur remarque la responsabilité au registre d'imputation « en tant que jugement d'attribution à quelqu'un, comme à son auteur véritable d'une action blâmable » ainsi que la capacité d'agir (Ricoeur, 1999, p. 35). Il s'agit d'attribuer à la personne « la responsabilité d'un acte répréhensible » (Lallement & Zimmermann, 2019) en tant que l'auteur de l'action. P. Ricoeur postule que la responsabilité exige sur le plan individuel la capacité du sujet de répondre de son action et d'en rendre compte ; que la responsabilité comprend des obligations dans le contexte, la situation ou l'environnement où le sujet doit harmoniser ses désirs avec ceux d'autrui et doit être capable d'y répondre (Prairat, 2012).

Par ailleurs, la capacité semble être nécessaire pour être responsable selon les analyses de responsabilité chez Paul Ricoeur (Lallement & Zimmermann, 2019), car l'auteur désigne l'auteur de l'action en tant que sujet capable ou « homme capable » (Ricoeur, 1999, p. 39) qui exerce sa liberté en relation avec l'autrui et son milieu de vie. La responsabilité exige donc une liberté d'action qui conditionne « l'homme capable » (Ricoeur, 1999, p. 39). Ricoeur désigne que le « véritable auteur » doit être un agent moral et autonome celui qui a la liberté de prendre des décisions lui-même. Cependant, cette liberté a un prix. Elle amène en même temps des obligations. Comme Kant a postulé qu'il n'y a aucune liberté totale de choix puisque ce choix

amène des causes de l'origine d'un tel désir qui est un signe de notre soumission ou dépendance (à soi-même, à l'autrui) (Ricoeur, 1999). La liberté de l'homme autonome se reconnaît donc des limites du choix en prenant compte des conséquences de l'agir. Par conséquent, la personne libre ou autonome se met toujours dans l'obligation, la sanction, la peine avant de décider et d'agir. Aussi, l'individu responsable demeure l'individu autonome.

4.1.1.3. Implication de la responsabilité dans l'autonomie

Est-ce que l'individu autonome est l'individu responsable ? Nous ne parlons pas dans cette thèse d'autonomie physique, nous parlons de l'autonomie considérée comme « le pouvoir de vouloir par soi-même », « fondée sur les capacités de délibérer et de décider » (Zielinski, 2009). Le concept d'autonomie kantien renvoie à l'homme raisonnable alors que celui de Ricoeur s'adresse à l'homme capable. Ricoeur met l'autonomie dans le sens de l'éthique et fait attention aux capacités. Effectivement, le sujet autonome doit être impliqué dans une société dans laquelle il exerce ses droits et devoirs ou ses responsabilités à l'égard de lui-même et des autres. L'auteur rejoint Rousseau dans « le Contrat social » (1762) le terme d'autonomie qui désigne par son étymologie la capacité de déterminer lui-même la loi à laquelle il se soumet (Zielinski, 2009). En outre, il s'agit de la capacité de se conformer à des règles sociales (des contraintes, obligations) (Delalande, 2014). En ce sens, l'autonomie se définit par la capacité de se gouverner soi-même de sa propre liberté : reconnaître ses paroles, ses choix, ses actes en prenant compte de sa capacité de pouvoir porter les conséquences. L'autonomie comprend la responsabilité qui se qualifie par la cohérence entre la parole et la pensée, la pensée et l'action et des contraintes dans des décisions, des choix qu'on doit porter des conséquences. De cette manière, l'homme autonome qui est convaincu agir librement, assume donc sa responsabilité jusqu'à rendre compte de ce qu'il a choisi ou n'a pas choisi. Par conséquent, pour « Être autonome » (dans le sens moral, intellectuel, éthique) il faut rigoureusement « être responsable », puisque la responsabilité implique une « cohérence entre l'agir, le penser et le dire, ce qui enjoint à considérer le corps, l'attention, les émotions, les processus d'évaluation » (Hagège, 2018), au contraire, une personne autonome mais irresponsable est une personne incohérente dans ses actes et ses pensées.

Dans le domaine d'éducation, rendre l'enfant autonome, c'est l'amener à être capable de résoudre un problème, d'agir de sa manière. C'est également de l'inscrire dans des relations sociales et le monde du travail à plus tard. Dans ces relations, le substantif « autonome » renvoie à des qualités de responsabilité : discipline, conscient, responsable, collaboratif et initiative. Effectivement, l'autonomie est un long apprentissage où l'élève apprend à se respecter soi-même, à créer sa propre liberté, à se socialiser en respectant la liberté des autres. Tout d'abord, il doit être capable de travailler par soi-même, de construire lui-même sa propre démarche ou être autodiscipliné afin de devenir l'acteur de réalisation de soi, de

développement personnel. Sauvé (2000) postule aussi que la responsabilité inscrit l'autonomie dans la réflexivité. Effectivement, il s'agit du lien entre le savoir et l'agir. Comme Sauvé a argumenté, ce lien se présente dans la recherche de savoir ou d'informations pertinentes de manière critique avant de prendre des décisions. De plus, l'autonomie comprend « agir » de manière consciente, responsable. L'enfant doit donner ses propres lois en prenant en compte de ce qu'il fait. Ses propres lois doivent d'ailleurs respecter les règles de la communauté dans laquelle s'intègrent les autres. Il s'agit de la capacité de se conformer aux normes sociales ou de s'adapter aux mutations de la société. L'enfant est amené à développer un sens des responsabilités et des aptitudes, pour le rendre responsable de ses choix, et à être capable de travailler en groupe. Enfin, dans la construction de l'autonomie, l'enfant se découvre soi-même en faisant preuve d'initiative, ce qui le conduira à être responsable. Prenons exemple avec la pédagogie de Freinet, l'atelier d'expression libre stimule l'esprit d'initiative de l'enfant en lui laissant la liberté de choisir son sujet d'expression. Cette méthode permet à l'enfant d'exprimer le plus profondément ses idées et/ainsi que sa pensée.

Dans le cadre de cette étude, nous nous basons sur le concept de responsabilité de Paul Ricœur basé sur la notion de « l'homme capable » (libre et autonome) afin de préciser la définition de ce mot adaptée au public d'enfants. Nous considérons la responsabilité chez l'enfant comme un ensemble des capacités ou des compétences amenées à se développer à travers des activités d'apprentissages, de vie en interaction avec les adultes (parents, les proches, éducateurs, personnel éducatif), les autres enfants et l'environnement non humain. Il s'agit d'un processus d'authenticité (le monde intérieur : égo, confiance en soi), d'ouverture vers le monde extérieur (intégralité dans une communauté et relations interpersonnelles, solidarité, respect, empathie) et d'entraînement de la réflexivité (esprit critique, réflexe sur soi, sur ses choix). Dans ce processus qui va de soi, l'enfant est capable de donner son choix, ses décisions, ses initiatives en sachant les argumenter (ce n'est parce que j'aime tout simplement, mais parce que j'ai la raison de le faire), en respectant des règles communes, des limites accordées et des autres et en se rendant compte des conséquences (sur la base des règles, des limites accordées et des orientations des adultes). L'enfant autonome qui se considère l'acteur de ses actes et ses choix, a d'une part la capacité de répondre à une situation particulière en manifestant ses ressources internes et externes ; il a d'autre part la capacité de réagir à ce qu'on lui propose. Dans ce sens, l'enfant doit travailler d'abord sur son propre développement où la construction de l'autonomie devient le pilote de tous les processus. Ce travail se met toujours dans un contexte humain ou non humain. Le gain d'autonomie s'ouvre ensuite à l'occupation du monde extérieur, c'est-à-dire des interactions avec les autres et avec l'environnement.

4.1.2. Éducation à la responsabilité en général

La notion de l'éducation à la responsabilité a été relevée et interprétée dans les textes officiels selon Hagège (2017, p. 8) :

« [L'éducation à la responsabilité] ne peut se satisfaire de la seule mémorisation d'interdits ou de prescriptions; elle implique en effet l'assimilation de savoirs et de savoir-faire mais également l'intégration de leur justification [...] » (ER)

« [...] d'une attitude responsable [...] c'est-à-dire une attitude critique et réfléchie [...] devenir pleinement responsable – c'est-à-dire autonome et ouvert à l'initiative – [...] » (SC1).

« [L'EMC] vise à l'acquisition d'une culture morale et civique et d'un esprit critique qui ont pour finalité le développement des dispositions permettant aux élèves de devenir progressivement conscients de leurs responsabilités dans leur vie personnelle et sociale. » (EMC)

« [Le socle commun] donne aux élèves les moyens [...] de conquérir leur autonomie et d'exercer ainsi progressivement leur liberté et leur statut de citoyen responsable. [...] L'élève connaît l'importance d'un comportement responsable vis-à-vis de l'environnement et de la santé et comprend ses responsabilités [...]. » (SC2)

Au bilan général, l'éducation à la responsabilité se définit selon les textes officiels par l'acquisition de l'autonomie qui s'ouvre à un esprit d'initiative, à la capacité d'exercer la liberté dans les activités, à une « attitude critique et réfléchie » et au comportement responsable vis-à-vis de l'entourage et de l'environnement. Néanmoins, il n'existe pas un texte complet qui précise la place de l'éducation à la responsabilité au sein des institutions, qui indique formellement l'enseignement de cette éducation aux élèves, remarque la négligence, la surcharge du programme éducatif et la fusion avec la conquête à l'autonomie de l'enfant. Effectivement, dans le contexte présent, les « éducations à » la santé, l'EDD, l'éducation civique et morale partagent avec des matières scolaires des créneaux d'enseignement et d'apprentissage. L'éducation à la responsabilité s'inclut implicitement dans ces éducations. Par ailleurs, l'autonomie qui a été officiellement citée et reconnue dans le socle commun depuis longtemps (la loi relative à l'éducation élaborée par René Haby de 1975 (Patry, 2018), devient une compétence transversale construite par l'élève. L'éducation à la responsabilité est de rendre l'élève autonome ou bien l'élève acteur. Précisément, l'enfant doit d'une part être capable de donner sa propre réponse à ses choix, à ses engagements d'autre part il doit obéir à des règles communes et être capable d'accepter la différence d'autres personnes. De ce fait, l'éducation à la responsabilité est inscrite dans l'accompagnement de l'enfant à l'acquisition d'autonomie ou à devenir le maître de son choix face à ses besoins, à ceux des autres et au bien-être de l'environnement.

De surcroît, « une éducation à la responsabilité serait d'inviter les sujets à choisir et à remettre en cause leurs valeurs et les buts associés...de créer des conditions favorisant l'ajustement des fonctions du sujet sur les buts choisis » (Hagège, 2014, p. 5). Certes, la responsabilité signifie la cohérence entre l'être et l'agir (Sauvé, 2000). Elle semble être le facteur qui relie non seulement le soi avec autrui/l'autre, mais également le soi avec l'environnement, et crée le cycle de relation réciproque entre ces trois éléments. Une éducation à la responsabilité devrait créer des conditions qui permettent à l'enfant d'être capable de prendre en compte la cohérence entre ce qu'il pense et ce qu'il dit et comment il agit dans le cadre de ses activités, ses choix, ses décisions (Hagège, 2017). En s'ajoutant de cela, l'éducation à la responsabilité permet le sujet à comprendre ses valeurs, son but d'exister, sa place vis-à-vis des autres et de sa communauté ainsi que de le conduire à prendre la responsabilité de responsables de sa propre vie (id). En fin de compte, « ...éduquer à la responsabilité, c'est éduquer à la conscience, à l'autonomie, à l'authenticité, à la liberté, à la réflexivité, à la solidarité, à la sollicitude, à la quête de savoir pertinent et de compétences appropriées, à la prise de décision, à l'engagement, au courage... » (Sauvé, 2001), cité par Marleau (2010, p. 13).

4.1.3. Éducation à la responsabilité : une éducation à l'éthique

Selon Sauvé (2000), la notion de responsabilité inscrit strictement dans le champ de l'éthique. La responsabilité selon l'auteur désigne la relation entre le sujet et l'objet, entre l'homme et la nature, entre l'être et l'agir dans une situation contextuelle (Sauvé, 2000). De plus, le développement de compétences éthiques et critiques chez les enfants, chez les jeunes, chez les gens dans l'éducation aborde le sens à donner au développement personnel et collectif (Sauvé, 2000). Ainsi, l'éthique de la responsabilité prend en compte d'abord le rapport entre les personnes au sein de la collectivité ou avec d'autres collectivités ; ensuite le lien entre l'homme et la nature (Sauvé, 2000).

H. Hagège (2017, p. 4) postule également que l'éducation à la responsabilité inscrit l'éthique au sein du processus éducatif. Il s'agit de « la réalisation de soi au travers d'une prise en compte critique des normes sociétales et des différences d'autrui ». En effet, les deux faces de l'éthique se présentent d'une part dans la prise en compte du sujet de son monde intérieur : son désir et son propre fonctionnement (id), d'autre part son monde extérieur en relation avec d'autres personnes et avec l'environnement. L'éducation à la responsabilité doit donc amener le sujet à harmoniser ses deux mondes. Il s'agit du gain de conscience, de la réflexivité qui conduit le sujet à changer « ces deux mondes » et à diminuer « l'influence de son égo » (id).

De fait, la responsabilité se présente dans toutes les problématiques sociales et environnementales. Être responsable, c'est d'être capable de répondre de ses actes, de prendre des décisions, de s'acquitter d'une tâche et de s'engager en retour. La notion de

responsabilité s'avère ainsi la cohérence entre l'être et l'agir (Sauvé, 2000) ou selon H. Hagège la cohérence entre le dire et le penser, également entre le penser et l'agir. Il s'agit de la prise en conscience de ce que l'on précède dans la tête puis de ce qu'on décide d'agir ou de ne pas faire. Il s'agit donc de l'éthique qui nous demande « de réfléchir sur nos identités personnelles et sociales, d'y repenser d'une perspective critique pour construire et reconstruire nos rapports à nos groupes d'appartenance, à la société, au milieu » (Sauvé, 2008), cité par Marleau (2010, p. 5). La responsabilité à cet égard est associée au regard de soi-même (intégrité) qui se met au sein de la communauté d'appartenance (solidarité) dans laquelle chaque membre s'attache l'un à l'autre par la responsabilité. Cet attachement fonctionne par le respect d'une part, d'autre part par la tolérance qui nous unit grâce au soutien et à l'affection. La responsabilité s'inscrit donc étroitement à l'éthique. L'éducation à la responsabilité mène par conséquent à des valeurs éthiques.

4.1.4. Compétences visées dans une éducation à la responsabilité chez l'enfant

Hagège (2017) a interpellé dans ses travaux la problématique d'enseignement de la responsabilité aux élèves en contexte scolaire : comment et sur quelles bases ? Elle propose d'étudier des bases d'un curriculum d'éducation à la responsabilité en s'appuyant sur la notion de compétence.

4.1.4.1. Notions de compétence et de capacité

Comme nous l'avons analysé dans la partie précédente, la responsabilité se caractérise par la capacité en tant que ressources, par exemple la volonté ou le discernement (Lallement & Zimmermann, 2019). Par définition, le sujet responsable doit montrer trois aspects de responsabilité : responsable de (l'état de responsabilité), capable de prendre des décisions et obligé de rendre compte des conséquences (Lallement & Zimmermann, 2019). A cet égard, Hélène Hagège suggère l'apprentissage ou l'enseignement à la prise des responsabilités par l'approche des compétences selon laquelle l'enfant est conduit à être capable de manifester ses connaissances et ses ressources (anciennes expériences) pour répondre à de nouvelles situations ou des contextes différents.

Nous abordons en premier lieu la notion de capacité qui semble une notion de base de notre étude dans la construction des dispositifs de recherches. Par définition, la capacité désigne une « aptitude de quelqu'un dans tel ou tel domaine » (Dictionnaire Larousse). Son substantif « capable » renvoie à « l'aptitude, le pouvoir de faire quelque chose, d'avoir telle qualité » (Dictionnaire Larousse). La capacité (aptitude ou habileté) est un « savoir-faire qui intègre des habiletés et des connaissances » (Raveleau, 2009), cité du ministère de l'Éducation du Québec, 1999). La capacité désigne également l'attitude de s'engager à l'initiative et à la

compréhension. « L'ensemble des capacités sollicitées dans un contexte donné constitue le processus d'apprentissage de la compétence » (Raveleau, 2009, p. 92).

En deuxième lieu, nous traitons la notion de compétence qui comprend la mobilisation des savoir-faire et des capacités. Il existe plusieurs études qui essaient de donner une définition délicate de la compétence dans différents domaines. Dans la littérature scientifique, par exemple : « Le Boterf, 1994, 1997 ; Rey, 1996 ; Perrenoud, 1997 ; Roegiers, 2000, 2003 ; De Ketele, 2000 ; Lasnier, 2000 ; Legendre, 2001 ; Beckers, 2002 ; Jonnaert, 2002 ; Dolz et Ollagnier 2002 ; Scallon, 2004 ; Carette, 2009 ; Coulet, 2011 ; Marcoux, Fagnant, Loyer et Ndinga, 2014 ; etc. » (Kahn & Rey, 2017, p. 6)

Guy le Boterf (1994) propose que la compétence soit « la mobilisation ou l'activation de plusieurs savoirs, dans une situation et un contexte données ». Quant à Jacques Tardif – Canada, une compétence est un savoir agir complexe en mobilisant et combinant efficacement différentes ressources internes et externes face à une famille de situations. Marc Romainville – Belgique de son tour définit la compétence comme un ensemble de « savoirs, savoir-faire, savoir être et savoir devenir » pour répondre à des situations variées. Pour Jonnaert, Lauwaers et Pesenti (1990), la compétence se caractérise par la combinaison d'un ensemble de ressources qui permettent de répondre pertinemment à une situation (Raveleau, 2009). Dans l'usage le plus courant du mot, on considère comme « compétent » non pas quelqu'un qui est seulement capable d'accomplir des opérations standardisées quand on lui en donne l'ordre, mais quelqu'un qui est capable de choisir lui-même et à bon escient les opérations à accomplir dans une situation non routinière appartenant à son domaine. Les chercheurs ont des divergences sur la manière de définir la compétence, mais ils se retrouvent sur l'idée que celle-ci s'appuie sur des ressources que doit posséder l'individu (ressources parfois définies comme étant des connaissances, des savoir-faire et des attitudes), et qu'elle exige en outre la capacité de mobiliser parmi elles de quoi faire face à des situations singulières (Kahn & Rey, 2017). Ces définitions confirment que la compétence se caractérise par la capacité (le savoir-faire) de mobiliser des ressources nécessaires afin de faire face à une catégorie de situations (traitement réussi d'une situation).

Dans cette étude, nous nous basons principalement sur le travail d'Hagège (2018) concernant le concept de compétences et ses études sur les compétences indicatrices de la responsabilité. D'après elle, la notion de compétence se met au centre des programmes scolaires en France. L'enseignement à la responsabilité semble faisable car « la responsabilité caractérise la compétence » (id). Nous repérons d'abord dans ce travail la définition retenue dans le texte officiel (MÉN, 2015) : « l'aptitude à mobiliser ses ressources (connaissances, capacités, attitudes) pour accomplir une tâche ou faire face à une situation complexe ou inédite

» (Hagège, 2017, p. 8). De plus, le socle commun de connaissances et de compétences du 11-7-2006 a indiqué que :

« [...] chaque grande compétence du socle est conçue comme une combinaison de connaissances fondamentales pour notre temps, de capacités à les mettre en œuvre dans des situations variées mais aussi d'attitudes indispensables tout au long de la vie, comme l'ouverture aux autres, le goût pour la recherche de la vérité, le respect de soi et d'autrui, la curiosité et la créativité. » (id).

Pour résumer, la compétence, c'est « être capable de mobiliser ses acquis dans des tâches et des situations complexes, à l'école puis dans sa vie d'adulte » (id). D'une part, toute compétence doit donc s'inscrire dans une situation contextualisée (aspect contextuel) qui demande la mobilisation des connaissances antérieures, des expériences passées pour la traiter. D'autre part, il faut compter l'aspect opérationnel de la compétence. Il s'agit du traitement de la situation dans un cadre curriculaire précis. Enfin, la compétence permet de remonter en situation passée pour évaluer l'efficacité de l'action (id).

4.1.4.2. Compétences indicatrices de la responsabilité selon Hélène Hagège

En s'étant appuyée sur le modèle de compétences émotionnelles de Mikolajczak & Bausseron (2013) Hélène a proposé cinq types de compétences indicatrices de la responsabilité qui sont interdépendantes mais interagissantes.

Chaque compétence comprend trois niveaux : connaissances, habiletés (être capable), traits ou dispositions (id). Le niveau des connaissances indique les connaissances implicites ou explicites qui permettent au sujet de décrypter la situation et de différencier de manière efficace les stratégies d'agir. Le niveau des habiletés désigne la capacité d'appliquer les connaissances en situation. Le troisième niveau est celui des dispositions (ou traits) qui correspondent à une propension à se comporter d'une certaine manière.

4.1.4.2.1. Compétences émotionnelles

Dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture dont la partie « Expression de la sensibilité et des opinions, respect des autres "du domaine 3" la formation de la personne et du citoyen », les compétences émotionnelles bien décrites :

« L'élève apprend à résoudre les conflits sans agressivité, à éviter le recours à la violence grâce à sa maîtrise de moyens d'expression, de communication et d'argumentation. Il respecte les opinions et la liberté d'autrui, identifie et rejette toute forme d'intimidation ou d'emprise. Apprenant à mettre à distance préjugés et stéréotypes, il est capable d'apprécier les

personnes qui sont différentes de lui et de vivre avec elles. » (Ministère de l'Education Nationale, 2016).

Pour mieux comprendre ce concept, nous revenons dans l'histoire avec le terme d'origine « intelligence émotionnelle » apparu dans les années quatre-vingt-dix (Mikolajczak, 2014). D'abord, selon Mikolajczak, (2014) cette notion désigne la capacité à identifier ses sources internes face à ses émotions, motivation sur lesquelles la personne peut s'appuyer pour se mettre en interaction avec autrui. Quant à Gardner, l'intelligence émotionnelle se définit d'une part comme la capacité de connaître les émotions et puis de les comprendre afin de réguler des comportements (Mikolajczak, 2014). Parallèlement avec ce processus intrapersonnel, l'auteur considère cette intelligence en tant que la capacité de détecter les émotions des autres en distinguant les différences d'humeur, de tempérament, de motivation et d'intention. Ensuite, Salovey et Mayer (1990) ont suggéré l'idée d'une « intelligence émotionnelle » par des compétences dont « la capacité à raisonner au sujet des émotions et à les utiliser afin d'enrichir la pensée » et « la capacité à identifier les émotions, à générer les émotions adéquates pour faciliter la pensée, à comprendre les émotions et à gérer ses émotions de manière à promouvoir la croissance émotionnelle et intellectuelle » (Mikolajczak et al, 2014, p. 25). Plus récent, Mikolajczak et ses collaborateurs ont défini la compétence émotionnelle comme « la capacité à identifier, à comprendre, à gérer, et à utiliser ses émotions (et celles d'autrui) est au moins aussi importante pour la réussite que les capacités dites intellectuelles » (Mikolajczak et al, 2014, p. 25).

Mikolajczak et ses collaborateurs (2014) proposent cinq compétences émotionnelles de base: identification, compréhension, expression, régulation et utilisation. Chaque compétence comprend deux aspects : envers le soi et envers l'autrui (figure 1).

Figure 1 : Habiletés émotionnelles selon Mikolajczak et ses collaborateurs (2014)

	Versant intrapersonnel (soi)	Versant interpersonnel (autrui)
Les personnes ayant des compétences émotionnelles élevées...		
Identification	... sont capables d'identifier leurs émotions	... sont capables d'identifier les émotions d'autrui
Compréhension	... comprennent les causes et conséquences de leurs émotions	... comprennent les causes et conséquences des émotions d'autrui
Expression	... sont capables d'exprimer leurs émotions, et de le faire de manière socialement acceptable	... permettent aux autres d'exprimer leurs émotions
Régulation	... sont capables de gérer leur stress et leurs émotions (lorsque celles-ci sont inadaptées au contexte)	... sont capables de gérer les émotions et le stress d'autrui
Utilisation	... utilisent leurs émotions pour accroître leur efficacité (au niveau de la réflexion, des décisions, des actions)	... utilisent les émotions des autres pour accroître leur efficacité (au niveau de la réflexion, des décisions, des actions)

Quant à Hélène Hagège (2018), l'auteure a adopté les compétences émotionnelles proposées par Mikolajczak pour sa modélisation de l'éducation à la responsabilité. Ici nous précisons en plus le moteur des émotions par l'approche motivationnelle de Daniel Favre. Au niveau des connaissances incluses dans ces compétences, Hagège (2018) suggère que la personne connaît la source de ses émotions qui viennent du soi ou de la situation et qui sont en relation avec son égo et ses responsabilités face à la situation émettrice. Les stratégies d'ajustement et les techniques de régulation des émotions permettent aussi à la personne de réguler et d'utiliser ses émotions dans la prise de décision, des responsabilités. Connaître ou distinguer ses émotions face à l'erreur l'aide également à assumer la responsabilité de ses erreurs qui deviennent une expérience à laquelle la personne peut recourir face à une nouvelle situation identique (au lieu d'être considérées comme des échecs). Le figure 2 suivante récapitule les trois niveaux des compétences émotionnelles favorisant la responsabilité selon l'auteure, sachant que les deux niveaux « habiletés » et « dispositions » sont présentés ensemble. Dans l'ensemble, elle a repris les cinq compétences émotionnelles introduites par Mikolajczak en les adaptant à l'éducation de la responsabilité. Effectivement, au niveau d'identification (plutôt la réflexivité sur ses émotions émises), elle a suggéré la compétence de reconnaître les différents types de motivation dont la motivation d'innovation afin de pouvoir l'utiliser la prise d'action (niveau utilisation). A l'égard du niveau de compréhension, elle a ajouté la notion de l'erreur en relation avec le sentiment de culpabilisation. Cette compétence requiert à la personne de recourir à la motivation d'innovation vis-à-vis des nouveaux défis, des découvertes ou des nouvelles expériences afin de dépasser la peur de commettre des erreurs. Cette compétence lui permet de s'entreprendre et de s'engager dans l'activité. En outre, Hagège postule que les cinq compétences sont indépendantes mais s'interagissent. C'est-à-dire que les compétences : « identification, compréhension et expression » permettent de réguler des émotions alors que la compétence « utilisation » est le résultat de la régulation des émotions avec l'agir. La figure 2 ci-dessous apporte davantage de détails des compétences émotionnelles selon Hagège (2018).

Figure 2 : Compétences émotionnelles favorisant la responsabilité selon Hagège (2018)

Compétences émotionnelles	
Connaissances	<ul style="list-style-type: none"> - stratégies d'ajustement (Tableau 1.1) - lien émotions/ égo/ responsabilité (mécanismes d'évaluation <i>etc.</i>) - techniques d'acceptation et de régulation (exemple : présentes dans la MBSR) - distinction erreur et faute ; son propre rapport à l'erreur - complexité du sujet (différents systèmes de motivation)
Habilités/ dispositions	<ul style="list-style-type: none"> - vivre ses émotions sans évitement ni saisie phénoménologique - mise en œuvre des techniques apprises - appliquer des stratégies d'ajustement libératrices, notamment l'acceptation - accepter le risque de faire des erreurs sans culpabiliser - reconnaître chez soi les différents types de motivation au moment où elles se manifestent - favoriser la motivation d'innovation, coïncidente du lâcher-prise

Tableau 3.3 – Précisions sur les compétences émotionnelles favorisant la responsabilité.

L'auteure a développé ces compétences pour une éducation à la responsabilité dédiée plutôt aux adultes. Pour nous adapter à la population étudiée dans notre recherche, précisément des enfants âgés de 9 à 11 ans, nous avons dans l'ensemble gardé les cinq compétences en diminuant la complexité et le niveau d'exigence de chaque compétence, car l'âge de 9 à 11 ans est un stade d'entrée dans l'autonomisation où l'enfant est accompagné pour devenir autonome et responsable à travers des tâches quotidiennes et des apprentissages simples.

Par ailleurs, éduquer l'enfant à la responsabilité c'est lui transmettre les connaissances et favoriser le développement des habiletés requises pour la responsabilité. Afin de guider l'enfant à être responsable de ses émotions envers le soi et envers les autres, nous nous centrons donc sur l'accompagnement de l'enfant à développer les compétences émotionnelles suivantes : identifier (vivre les émotions), exprimer (savoir exprimer ses émotions), accepter ses émotions, maîtriser ses émotions et accueillir les émotions des autres personnes (partager et consoler). Nous faisons attention d'abord au lien entre les trois éléments : émotion, égo et responsabilité. Autrement dit, comment l'enfant vit ses émotions en prenant en compte les conséquences de celles-ci (identification et compréhension). Ensuite, il s'agit de l'acceptation de ses émotions en osant en parler aux autres (expression). La régulation des émotions chez l'enfant demeure un apprentissage de régulation de soi (maîtrise des émotions, de stress) : apprendre à se calmer, à éviter d'exprimer des émotions en utilisant un langage inadapté, par exemple : l'utilisation de l'expression « je m'en fous » pour indiquer l'état énervé. Enfin, accompagner l'enfant à reconnaître des sources d'émission (système de motivation) des émotions au moment où elles se manifestent lui permettrait de réfléchir avant de se mettre en

action. Le travail des adultes (parents et enseignants) serait donc de favoriser chez l'enfant la motivation d'innovation qui permet à l'enfant de se sentir sécurisé et joyeux dans ses choix.

4.1.4.2.2. Compétences épistémiques

Dans ces compétences, nous distinguons le sens entre les deux adjectifs « épistémologique » (substantif du terme d'épistémologie) et « épistémique » (substantif du terme épistémè). D'abord, en France depuis soixante ans, le terme épistémologie dépasse le sens d'étude historique et philosophique de connaissance (doctrines ou concepts scientifiques), il s'étend au sens de « philosophie de la connaissance » (Pouivet, 2008). Il désigne la réflexion sur une telle connaissance académique ou croyance personnelle (dans le sens de connaissance personnelle). De même, selon Hélène Hagège l'épistémologie personnelle inclut la connaissance (ou croyance) sur les savoirs et sur l'acte de connaître. Le terme épistémè ou épistémique va plus loin, précisément il englobe le sens de l'épistémologie et le sens d'émotions cognitives (à l'égard de la vérité, du logique). Il s'agit des attitudes intellectuelles portant sur la justification des croyances, « *des idées, des propositions, des actes intentionnels* » (Hagège, 2018, p. 231), c'est-à-dire un acte de à se justifier, de mettre en cohérence entre la pensée et l'action à l'égard des conséquences. A l'égard de l'éthique de la responsabilité, l'épistémique désigne des comportements qui nous permettent de distinguer le bien et le mal, de justifier la vérité et nos valeurs de vie.

Dans ce sens, les compétences épistémiques supposent le rapport entre les croyances et les pensées, y compris le savoir. Il s'agit des compétences intellectuelles flexibles qui nous permettent de se questionner sur nos motivations d'action, de mettre en cohérence nos croyances, nos émotions et nos pensées avec nos actions. Une éducation portant sur la personne doit favoriser l'apprentissage des compétences épistémiques qui nous guide à parvenir à la vérité ou l'équité.

Hagège suggère également trois niveaux des compétences épistémiques : connaissances, habiletés et dispositions (figure 3). D'abord, il s'agit de « connaître les processus de saisie phénoménologique des pensées, du lien entre pensées, émotions et action (Hagège, 2018, p. 231). C'est aussi la « régulation des processus cognitifs, inclut la flexibilité cognitive si le but visé est la responsabilité » (id). Ensuite, au niveau d'habileté et de disposition, il s'agit de la capacité à recourir à la connaissance personnelle ou ses croyances sur « les savoirs et sur l'acte de connaître » (id) et à la fois à savoir critiquer de manière plus ou moins constructive. Les capacités à observer, identifier et mettre en relation de la connaissance de soi et la connaissance sur les savoirs permettent également à la personne de contrôler et régulariser les processus cognitifs.

Figure 3 : Compétences épistémiques favorisant la responsabilité selon Hagège (2018)

Compétences épistémiques	
Connaissances	<ul style="list-style-type: none"> - en épistémologie (réflexion sur les savoirs, le réel et l'activité humaine, et le lien entre les trois). Notamment distinguer épistémologie de la simplification et de la complexité. - lien croyances/ saisie phénoménologique/ égo/ responsabilité. - distinction modalité d'expression dogmatique ou non (Favre, 2007) - distinction pensée critique négative ou constructive - dimension de connaissance de soi de la métacognition : connaître ses attitudes implicites, le fonctionnement de l'égo et de l'inconscient, les processus de saisie phénoménologique - lien esprit/ monde / action
Habilités/ dispositions	<ul style="list-style-type: none"> - épistémologie personnelle contextualiste (vs. dualiste) - savoir consciemment mettre en œuvre épistémologie de la simplification ou de la complexité, une expression plus ou moins dogmatique, critique plus ou moins constructive - observation, identification et relativisation des contenus mentaux (diminution de la saisie phénoménologique) - dimension procédurale de la métacognition et flexibilité cognitive (vs. dogmatisme) - reconnaître chez soi les différents types de pensées - flexibilité cognitive (iii)

Tableau 3.4 – Compétences épistémiques favorisant la responsabilité.

Comme nous l'avons mentionné, nous nous basons sur les compétences proposées par Hagège afin de développer les compétences correspondantes adaptées aux enfants âgés de 9 à 11 ans. Il s'agit des compétences favorisant les procédures de la saisie de connaissance sur soi et sur les savoirs. Précisément, nous suggérons aux enfants de développer les compétences de se poser ou s'interroger sur des découvertes, des nouvelles connaissances, des nouvelles situations et sur l'évolution de l'environnement de vie. Nous proposons aussi la capacité à argumenter ou juger son choix en mettant en relation ses croyances (ou sa connaissance sur soi) et la prise de conscience de son acte (choisir). De plus, développer l'esprit critique chez l'enfant permet à l'enfant de relier son égo avec le monde et la prise d'action.

4.1.4.2.3. Compétences attentionnelles

D'après Favre (2020), les compétences attentionnelles désignent la capacité se focaliser sur un objet, à maintenir et à diriger son attention. Il s'agit d'un processus d'observation, d'analyse et de prise de conscience. D'abord, il s'agit d'un codage par l'image ou la visualisation. Nous effectuons une analyse globale et détaillée de l'objet par les yeux et grâce au fonctionnement de mémoire. Ensuite, l'information traitée (ou l'ensemble des liens des éléments dans un contexte) est stockée dans notre mémoire (des armoires de mémoires) et se retrouve quand on en a besoin. L'acte de l'attention c'est prendre conscience, l'attention appartient donc à la conscience claire (Favre, 2020). Selon l'auteur, l'attention a deux implications différentes et opposées : l'attention implicite avec laquelle nous sommes capables de traiter des informations sans avoir à faire appel à la conscience ; l'attention explicite implique que le cerveau doit se rappeler à la conscience pour pouvoir décoder des données ou des règles. Les compétences attentionnelles indiquent la capacité de saisir des pensées qui empêchent le ressentiment des émotions du sujet. En résumé, elles représentent un travail mental actif qui requiert la prise de conscience, la concentration et la vigilance ainsi que la capacité d'analyse.

La figure 4 ci-dessous, Hagège se focalise aussi sur les compétences de l'attention, la captation, la focalisation et la vigilance. Ces compétences incluent les capacités à s'engager dans l'activité choisie sans être distrait par des facteurs externes ainsi qu'à rediriger son attention sur l'objet choisi, à établir de bonnes habitudes dans la vie quotidiennes, à faire attention aux autres, à être vigilant dans l'émission de ses émotions et dans l'utilisation langagière.

Figure 4 : Compétences attentionnelles favorisant la responsabilité selon Hagège (2018)

Compétences attentionnelles	
Connaissances	<ul style="list-style-type: none"> - différentes techniques de méditation - les différentes modalités d'attention (1.2.2.1.1) - principe de la différence entre une perception subjective et ultime - lien saisie phénoménologique/ captation de l'attention /égo...
Habilités/ dispositions	<ul style="list-style-type: none"> - méditation formelle avec focalisation de l'attention : i) demeurer vigilant aux distractions sans être détourné de l'objet choisi, ou ii) désengager son attention d'un phénomène par lequel l'attention a été captée et, iii) rediriger alors promptement son attention sur l'objet choisi - méditation formelle avec attention diffuse et équanime : demeurer sans saisie phénoménologique - méditation sur la compassion impersonnelle - application au quotidien (repérer l'état instantané de l'esprit, exemples : saisie de pensée, contagion émotionnelle..., et le ramener dans l'instant présent ; être conscient et attentif-vigilant ; éprouver de la compassion
	<p>pour les autres dans son quotidien ; <i>etc.</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> - observer <i>in situ</i> ses évaluations automatiques (c.-à-d. être conscient de ses « j'veux », « j'veux pas » et « j'm'en fous » au moment où ils se manifestent) et les comparer avec ses valeurs déclaratives - être conscient des sept types d'objets de perception au moment où ils se manifestent (développer l'équanimité)

Tableau 3.5 – Des compétences attentionnelles favorisant la responsabilité.
Elles ont une composante émotionnelle et une composante épistémique.

En nous appuyant sur les compétences relatives à l'attention, à la vigilance (utilisation langagière, règles communes), de la compassion impersonnelle (vivre ensemble) et d'autodiscipline qui sont simplifiées au niveau de la complexité afin de nous adapter aux enfants. Nous proposons donc les compétences attentionnelles à développer chez l'enfant suivantes :

- ✓ Je fais attention quand je m'occupe de quelque chose ou d'autres personnes.
- ✓ Je suis capable de me concentrer quand je me mets à faire quelque chose.
- ✓ J'ai mon rythme tout seul : l'heure de réveil, de coucher, de faire des devoirs, de loisir.
- ✓ Je fais attention aux limites ou règles communes (disciplines).
- ✓ Je fais attention aux gros mots ou à parler mal.

4.1.4.2.4. Compétences relationnelles

Nous définirons cette compétence comme la capacité de faire connaissance et d'entrer en rapport avec autrui de manière ouverte et flexible. Il s'agit de l'empathie, du respect, de la tolérance (acceptation des différences) vis-à-vis d'autrui. Sur le niveau de la communauté, c'est la capacité d'adhérer aux règles, aux normes pour s'intégrer au sein de l'environnement. Ces compétences représentent également nos affects orientés vers l'environnement non humain, c'est-à-dire nos attitudes et nos comportements responsables de la nature, de lieux de vie.

Dans cette étude, nous insistons particulièrement sur l'empathie qui est définie d'après Daniel Favre comme « une capacité à se représenter ce que pense et ressent l'autre tout en le distinguant de ses propres pensées et émotions » (Favre et al., 2005). Il s'agit de l'autorégulation de ce qu'on pense de l'autre et nos émotions face à cette personne. En mêlant les compétences émotionnelles et épistémiques, nous traitons l'empathie dans le sens de compréhension, acceptation, vivre ensemble, plaisir lié à la rencontre, en mettant en relation l'apparement et la responsabilité.

Hélène Hagège (2018) de son côté a proposé dans les compétences relationnelles le lien entre le sentiment d'attachement à une communauté entre l'empathie envers les autres qui représente l'attitude du soi envers les autres, notamment la compassion et la sensibilité aux émotions des autres (figure 5). Cette relation est liée strictement à la responsabilité, car elle permet de relier la personne avec les autres et de retenir la relation en eux par la volonté et des compromis. Les connaissances sur les stéréotypes culturelles, les préjugés et les discriminations de ses alentours et de son environnement de vie s'avèrent des prérequis décisifs dans l'intégration à la communauté et dans la construction des relations interpersonnelles. Hagège a à la fois précisé les compétences relationnelles dans la figure 5 qui suit. Il s'agit de la capacité d'identifier ses propres préjugés et des comportements discriminants, d'accueillir les autres avec bienveillance, de prouver sa compassion et son attention, à se sentir en sérénité dans la relation engagée.

Figure 5 : Compétences relationnelles favorisant la responsabilité selon Hagège (2018)

Compétences relationnelles	
Connaissances	<ul style="list-style-type: none"> - notion de projection - différentes modalités relationnelles (Figure 1.4) - lien empathie/ apparentement / responsabilité - théorie sociale de l'identité - stéréotypes culturels, lien avec les préjugés et les discriminations - ses propres critères subjectifs de jugement - ses croyances sur l'être humain, les personnes de son environnement, la société, son environnement, <i>etc.</i>
Habilités/ dispositions	<ul style="list-style-type: none"> - identifier et voir en action ses propres préjugés (exemple de technique éprouvée par Katie, 2016), et comportements discriminants, les accueillir et souhaiter devenir plus équanime - empathie équanime - apparentement équanime

Tableau 3.6 – Compétences relationnelles favorisant la responsabilité. *Elles sont autant de nature émotionnelle que de nature épistémique. Ces compétences sont à compléter par celles du Tableau 3.2 qui concernent autrui (colonne de droite).*

Par principe, nous développons des compétences relationnelles adaptées à notre sujet de recherche en reprenant les propositions de Hagège concernant les compétences relationnelles destinées aux adultes. Notamment, nous nous centrons sur la relation entre l'empathie, l'apparentement et la responsabilité, des compétences d'identification des discriminations, d'établir la relation interpersonnelle avec bienveillance et l'empathie. Nous suggérons ainsi des compétences relationnelles à mener chez l'enfant ci-dessous :

- ✓ S'intégrer dans une communauté sociale
- ✓ Développer ses relations sociales
- ✓ Développer son empathie envers les uns et les autres
- ✓ Accueillir les autres avec bienveillance
- ✓ Accepter les différences des autres
- ✓ Respecter des règles en commun pour vivre ensemble
- ✓ Agir pour l'environnement

4.1.4.2.5. Compétences axiologiques

D'après Daniel Favre (2020), les compétences axiologiques désignent la capacité à prendre conscience nos valeurs personnelles qui nous conduisent à se comporter ou à agir dans face à des situations différentes. Précisément, nous avons le choix de décider d'agir de manière inconsciente ou consciente, explicite ou implicite en prenant compte le lien entre les valeurs et les buts de l'action. Ces compétences comportent des attitudes adaptées à la situation en se référant aux valeurs et au but d'agir. Il s'agit d'un processus de réflexion, de critique et d'évaluation qui nous permet de justifier les valeurs afin de s'engager dans ce que nous souhaitons. Ce processus dialogique selon l'auteur ou la réflexivité dialogique nommée par Hagège (2018) est un processus éthique, opérationnel qui ouvre à la réalisation de comportements porteurs un retour réflexif sur des significations qui guident notre action. L'auteure a évoqué dans son travail que ce questionnement nous oriente vers le lien entre les finalités de nos actions et l'engagement. Les compétences axiologiques renvoient donc à la capacité à faire des choix et à prendre des initiatives. En résumé, les compétences axiologiques désignent les capacités « d'observer quelles valeurs et quels buts, inconscients ou conscients, servent nos actions effectives, quelles valeurs et quels buts, implicites ou explicites, sont à l'œuvre dans notre environnement, de choisir de manière consciemment de choisir consciemment au service de quelles valeurs et quels buts nous souhaitons agir, de s'assigner cela comme but, et de se donner les moyens de le mettre en œuvre » Hagège (2018, pp. 235-236).

Selon la figure 6 suivante, Hagège a suggéré les trois niveaux des compétences axiologiques (connaissance, habiletés et dispositions). Précisément, l'auteure concerne les capacités à « expliciter les valeurs implicites (personnelles et sociales), leurs liens avec le fonctionnement effectif (du sujet et de l'institution, ou plus généralement de la société), puis de favoriser une réflexivité dialogique entre ces quatre types de valeurs (personnelles, conscientes et inconscientes, sociales explicites – valeurs républicaines – et implicites – valeurs de l'économie de marché) (Hagège, 2018, p. 237). La capacité à prendre des décisions en recourant aux valeurs et aux buts d'action ainsi qu'à mettre en place des valeurs harmonisées en tant qu'alternatives possibles face à des situations problématiques (djihadiste, par exemple). Le libre-arbitre permet au sujet de s'évaluer vers telles de valeurs qui lui conduisent à se comporter de manière plus éthique (Hagège (2018, p. 238).

Figure 6 : Compétences axiologiques favorisant la responsabilité selon Hagège (2018)

Compétences axiologiques	
Connaissances	<ul style="list-style-type: none"> - ses propres valeurs et buts, implicites et explicites, et ceux de l'environnement humain (exemples : valeurs de ses proches, de la République, des djihadistes, de l'économie de marché...) - liens égo/disharmonie/systèmes duaux (notion d'attitudes implicites) d'une part et responsabilité/ harmonie/cohérence d'autre part - lien entre actions, valeurs et buts - notions de choix et de libre-arbitre - notion de pensée performative - intrication du langage et des valeurs => biais culturel du langage donc des pensées et des savoirs
Habiletés/ dispositions	<ul style="list-style-type: none"> - remettre en question ses propres valeurs et buts, et ceux de l'environnement humain, dans une relation dialogique¹¹² - choisir et endosser consciemment des valeurs harmonieuses, et des buts qui les servent - s'engager, prendre des responsabilités, en agissant d'une manière cohérente au service de ces buts et valeurs explicites (par exemple pour entraîner son esprit à la réflexivité) - agir sur la base de la croyance en l'existence de son propre libre-arbitre, sur la base de possibilités de choix d'actions et de vie (vs. comportement de victime face à la vie, aux autres et aux situations). - avoir un recul réflexif sur ses pensées et leurs connotations axiologiques ; choisir consciemment des contenus mentaux

Tableau 3.7 – Compétences axiologiques favorisant la responsabilité.

Face aux enfants, nous nous focalisons sur la notion de « libre-arbitre », de « réflexivité dialogique » afin de proposer à ce public des compétences axiologiques adaptées. Précisément, nous suggérons de laisser aux enfants de choisir ces activités et de proposer leurs projets d'initiatives avec l'orientation des parents en respectant des limites ou des règles accordées. Ce jeu de libre-arbitre favorise l'esprit d'entreprendre de l'enfant. Nous envisageons de mener chez l'enfant l'entraînement la « réflexivité dialogique » en lui conduisant à développer la capacité à réfléchir avant de choisir en recourant aux buts, aux valeurs de ce choix. La capacité de se rendre compte des conséquences du fait de choisir renvoie également au reflet de l'action prise qui lui permet d'assumer ses responsabilités de ses décisions.

Nous proposons donc à partir de ces compétences axiologiques développées par Hagège (2018) celles destinées aux enfants :

- ✓ Entreprendre ou s'engager dans ce qu'il aime ou ce qu'il propose (Capacité de prendre des initiatives).
- ✓ Prendre ses propres décisions (Capacité d'agir par soi-même et Capacité de rendre compte de ces points forts et ses limites).
- ✓ Réfléchir à des conséquences avant de décider ou d'agir.
- ✓ Assumer des responsabilités lorsqu'il se comporte ou agit (Capacité de se rendre compte de ses choix).

4.1.4.2.5. Lien entre les compétences

Selon Hélène Hagège (2018), les compétences favorisant la responsabilité se mettent en relation complémentaire, subordonnée (Tableau 1). Nous notons que les compétences émotionnelles requièrent la saisie phénoménologique des émotions (compétences attentionnelles) et la compréhension de l'émotion de l'autre (ou de la situation de l'élément non humain) et une distinction soi-autrui (ou soi-phénomène non humain (compétences relationnelles).

Dans les compétences épistémiques, la flexibilité cognitive permet de s'ouvrir aux autres (compétences relationnelles) et elle nécessite la saisie phénoménologique des pensées (compétences attentionnelles). La flexibilité cognitive facilite également l'acceptation des émotions (compétences émotionnelles). Comme l'action de se questionner sur les motivations, d'identifier le contexte qui permet de mettre en cohérence entre ses émotions et ses pensées avec nos actions. Les compétences épistémiques incitent le sujet à valoriser ses activités et sa vie en fonction de ses valeurs.

Concernant les compétences relationnelles, la question du lien entre les valeurs du sujet et celles d'autrui ainsi que le rapport avec l'environnement non humain amène le sujet à réfléchir à des notions de préjugés, de stéréotypes et de discriminations (acte épistémique), puis d'y faire attention afin de pouvoir se mettre en relation avec les autres (compétences attentionnelles).

Quant aux compétences axiologiques qui semblent être en relation avec les quatre autres compétences. En lien avec les compétences émotionnelles, elles concernent l'action de faire face à l'émotion pour en devenir responsable. En lien avec les compétences épistémiques, il s'agit du questionnement des buts et valeurs (Hagège, 2014). Les compétences axiologiques impliquent l'action d'exercer l'empathie envers les autres vis-à-vis des leurs différences à l'égard de ses valeurs. Enfin, par rapport aux compétences attentionnelles, la réflexivité dialogique oriente le sujet d'être attentif à identifier nos valeurs implicites.

Tableau 1 : Récapitulatif des liens entre les compétences

	Compétences émotionnelles	Compétences épistémiques	Compétences relationnelles	Compétences attentionnelles	Compétences axiologiques
Compétences émotionnelles		Flexibilité cognitive : acceptation des émotions		Saisie phénoménologique des émotions	L'engagement dans un travail sur ses émotions
Compétences épistémiques	Flexibilité cognitive : acceptation des émotions		Rapport à l'altérité et les valeurs du sujet correspondantes	Saisie phénoménologique des pensées	Se questionner ses systèmes de croyances, son rapport au savoir et leurs corrélations axiologiques
Compétences relationnelles	Compréhension de l'émotion de l'autre Distinction soi-autrui	Flexibilité cognitive permet de s'ouvrir aux autres		Jugements envers les autres	Réflexion sur les valeurs concernant son rapport à l'altérité
Compétences attentionnelles	Régulation et l'utilisation des émotions : la saisie phénoménologique	Saisie phénoménologique des pensées et sa vie en	Notions de préjugés, de stéréotypes et de discriminations		Réflexivité dialogique (correspond à nos valeurs, à nos buts ?)

	ogique des émotions	fonction de ses valeurs	Notion de jugement envers soi et envers les autres		
Compétences axiologiques	Faire face à ses émotions	Inciter le sujet de choisir ses activités	Exercer l'empathie	Identifier nos valeurs, nos buts	

4.2. Notion de système de motivation selon Daniel Favre

4.2.1. Trois systèmes de motivation

L'approche motivationnelle développée par Favre se retrouve dans le champ de la psychologie behavioriste, de la psychologie humaniste et de la psychanalyse. Son modèle des systèmes de motivation (particulièrement motivation d'innovation) est influencé par la pensée de Nuttin (1985) selon laquelle la motivation animale se caractérise par la réduction de tension et la production répétitive et sans développement, tandis que la motivation humaine demeure un processus marqué par le progrès en se projetant sans cesse de nouveaux buts (Lhotellier, 2012).

Le modèle de motivation proposé par Daniel Favre paraît également complet avec d'autres théories de motivation qui sont parfois opposées et en concurrence, mais parfois sont complémentaires afin de permettre d'expliquer profondément les comportements humains. Effectivement, les théories béhavioristes ne mettent que l'accent sur les motivations extrinsèques d'un individu. Quant aux approches psychologiques humaniste, elles ne privilégient que chez l'être humain la pulsion intrinsèque. De même, la théorie psychanalytique a marqué la force intérieure de la personne qui la pousse à agir ou à se comporter (Lhotellier, 2012). Les systèmes de motivation de Daniel Favre tentent de compléter ces théories dans la perspective d'éclairer les motivations humaines (Lhotellier, 2012).

Ce modèle propose l'existence de trois systèmes de motivation : celui de sécurisation, celui d'innovation et celui de sécurisation parasitée. Tout d'abord, il s'agit du système de motivation de sécurisation selon lequel les besoins essentiels (besoins biologiques et psychologiques) sont satisfaits. Cette motivation existe depuis la petite enfance et dure toute la vie de la personne. Les besoins sont associés à une relation dépendante à autrui, à une situation ou une chose. Cependant lorsque la satisfaction des besoins est suffisante, le désir disparaît et le sentiment de bien-être peut être remplacé par le mécontentement (Favre, 2007). De plus, les satisfactions et les frustrations (la peur de perdre l'accès au plaisir) se développent particulièrement dans la période infantile où l'enfant a besoin de construire sa première confiance en lui. De plus, « au cours du développement de l'enfant, ce premier système de motivation perd de son importance comme moteur de l'individu. Il demeure cependant et se manifeste lorsque nous prenons plaisir à réaliser des tâches que nous maîtrisons bien ou lorsque nous retrouvons des personnes qui nous sont chères, etc »(Favre, 2007, pp. 2-3). La motivation de sécurisation lui permet donc de s'ouvrir à autrui et lui donne la possibilité de développer des relations interpersonnelles durables.

« Dans le second système de motivation, la motivation d'innovation, le plaisir a pour origine les conduites par lesquelles un être humain gagne de l'autonomie (physique, intellectuelle ou

affective), surmonte des difficultés, résout des problèmes, montre ses aptitudes, fait preuve de création et d'innovation. [...] Il est ainsi indissociable d'une position de responsabilité. Les satisfactions associées à ces comportements sont souvent décalées dans le temps et nécessitent donc un investissement soutenu » (Favre, 2007, p. 48).

En effet, au cours du développement de l'enfant (ou de la personne), lorsque les premiers besoins sont satisfaits, le besoin de découvrir surgit et il devient le désir jusqu'à la passion de recherche (Favre, 2007). Le plaisir de découverte se trouve dans de nouveaux défis ou de nouveaux buts. Cet engagement fait preuve du besoin de la réalisation de soi. Dans ce processus, l'enfant doit recourir à l'ancienne expérience et à ses vécus afin de dépasser l'anxiété ou la peur de perdre face à nouvelle difficulté. Ce changement comme la source du dépassement de soi peut être expliqué par d'un côté « l'intériorisation de l'amour et de l'estime reçus des adultes (confiance primaire due à la motivation de sécurisation) » (Favre, 2007, p. 48), et de l'autre côté par « l'estime de soi et la confiance dans le monde environnant » (Favre, 2007, p. 48). C'est pour cela que le plaisir de découverte ou de prise d'initiatives « ne s'épuise pas car il ne résulte pas de l'apaisement d'une tension mais d'un mouvement de croissance ou de réalisation de soi » (Favre, 2007, p. 48). Pourtant, il change au fil du temps et il est donc nécessaire de répondre à de nouveaux défis ou de se confronter à de nouvelles difficultés en se rappelant des réussites antérieures ou de l'expérience.

« Très précocement, un enfant humain peut connaître le plaisir lié à la motivation d'innovation, surtout si son environnement humain l'encourage dans la conquête d'autonomie » (Favre, 2007, p. 48).

Le système de motivation d'innovation, la confiance dans le monde et l'estime de soi permettent l'accès progressif à l'autonomie et à la responsabilité. La motivation d'innovation se caractérise par la créativité, la confiance en soi en dépassant des difficultés ou la recherche de nouveaux buts, la prise d'initiatives. Le plaisir du dépassement de soi ou d'épanouissement s'occupe d'une position de responsabilité qui montre ses attitudes et fait preuve d'innovation. Pour l'enfant, la satisfaction des besoins d'affection et d'estime reçus par les adultes (motivation de sécurisation) devient un appui fort qui lui permet de s'engager dans des initiatives, dans la création et de surmonter des difficultés nouvelles. Cela l'aide à établir sa confiance en le monde environnant. Des comportements motivés chez l'enfant peuvent être initiés par la liberté de choix qui ont comme origine la motivation d'innovation (comme chez Deci et Ryan les comportements auto-déterminés). Par conséquent, le plaisir de la réalisation de soi, d'épanouissement encourage l'enfant dans la conquête d'autonomie (cognitive et affective) (Lhotellier, 2012).

Le dernier est le système de motivation de sécurisation parasitée – un dérivé du système de motivation de sécurisation quand il devient excessif. C'est-à-dire qu'il surgit un déséquilibre des besoins chez l'individu (pas assez ou trop fourni) parce que « le plaisir est associé à une dépendance excessive envers certains produits, comportements, personnes ou situations, et est reconnaissable par les signes d'exclusivité qu'exprime le sujet (par exemple : "Je ne peux pas me sentir bien sans tel ou tel produit", "Je ne peux pas imaginer de me retrouver seul") ou par la disproportion des émotions ressenties (par exemple : "J'ai horreur des personnes qui monopolisent la parole" » (Favre, 2007, p. 52).

« Ce parasitage entraîne un déséquilibre des forces au profit de la motivation de sécurisation » (Favre, 2007, p. 52) qui semble être expliqué par « la dépendance excessive à autrui et dans une exposition d'objet » comme « comme principale source de plaisir » (Favre, 2007, p. 52). Le sentiment d'insécurité et une faible motivation d'innovation résultent possiblement du manque de signes d'estime et d'encouragement dans le processus de réalisation de soi et de l'individualisation au cours de sa croissance et de développement personnel. Par conséquence, les conduites sont détournées et le plaisir est remplacé par d'autres forces, par exemple : violence.

En outre, la relation entre les trois systèmes est linéaire. En fait, les deux premiers systèmes de motivation (sécurisation et innovation) sont complémentaires, car lorsque les besoins fondamentaux sont satisfaits, le besoin de la découverte de soi, du dépassement de soi surgit. Il s'agit de la motivation d'innovation. Inversement, le gain d'autonomie, ou la réussite dans la recherche à se confirmer soi-même augmente le sentiment de sécurité (Lhotellier, 2012). Ces deux systèmes vont aussi des émotions de la frustration à celles du plaisir dans le sens opposé. Précisément, lorsque la motivation de sécurisation atteint son équilibre (plaisir), la motivation d'innovation menace le sentiment de bien-être par la peur de perdre, de la confrontation des nouveaux défis (frustration). Par conséquent, ces deux systèmes de motivation coexistent et sont complémentaires au cours de la vie de l'individu : le désir satisfait dans la motivation de sécurisation conditionne la découverte, la prise des initiatives dans la motivation d'innovation ; l'accomplissement du défi ou la satisfaction de la découverte renforce le sentiment de sécurité à contrario. La troisième motivation parasitée apparaît dans le cas où le premier système est détourné. Autrement dit, le mécontentement des besoins essentiels entrave le désir de la réalisation de soi et suscite une fausse motivation (la dépendance addictive ou excessive) (Lhotellier, 2012). L'enfant avec une motivation parasitée n'est pas considéré autonome (intellectuelle et affective) et a tendance à se comporter de manière irresponsable. Deci et Ryan remarquent également qu'un enfant qui subit une frustration affective a tendance à développer un besoin de substitution : un besoin accru de quelque chose, par exemple. Les systèmes de motivation nous permettent de mieux comprendre ce

comportement de l'enfant par rapport au modèle de motivation de Deci et Ryan. Effectivement, le choix de substituer le manque d'affection de la part des parents ou adultes par un autre besoin ne satisfait pas son désir interne. Ce choix ou ce besoin n'est plus une source externe comme récompense ou punition. Il n'est pas d'ailleurs une forme de démotivation (manque de motivation). Il semble difficile de classer ce genre de comportement selon la théorie de Deci et Ryan. Avec les systèmes de motivation, on peut expliquer que le fait de ne pas pouvoir satisfaire son besoin essentiel entraîne à une dépendance d'autre chose, c'est-à-dire que le sentiment de sécurité (la motivation de sécurisation) est remplacé par une fausse source, qu'elle soit externe ou interne (motivation parasitée) afin de se rassurer.

En résumé, les systèmes de motivation s'inscrivent dans des approches motivationnelles actuelles à la base des observations neurobiologiques concernant des renforcements positifs et négatifs qui influencent des comportements humains. Nous choisissons cette théorie afin d'expliquer les résultats de recherche, ce n'est pas parce qu'elle est la plus pertinente ou meilleure, mais parce qu'elle complète les autres théories et apporte un nouvel angle théorique. De plus, ces systèmes se mettent dans une relation strictement logique qui nous permet d'éclairer les moteurs des comportements humains : la gamme des émotions allant de la frustration au plaisir. Ce n'est pas comme dans la théorie de motivation proposée par Deci et Ryan, lorsque la motivation intrinsèque (née par des sources internes, la satisfaction des besoins) est décalée dans le temps, la motivation extrinsèque intervient par des récompenses ou des punitions, des contraintes. Ces deux motivations n'existent pas en même temps mais en alternance. Avec les deux systèmes de motivation : de sécurisation et d'innovation, nous arrivons à comprendre le choix d'action du sujet quel que soit des sources internes ou externes en fonction du niveau de la satisfaction des besoins fondamentaux.

4.2.2. Motivation d'innovation et développement d'autonomie

En sachant que la motivation de sécurisation prédomine chez l'enfant qui a besoin d'être assuré par les besoins biologiques et psychologiques essentiels et dépend des adultes. Ces besoins et cet attachement deviennent de moins en moins importants au cours de la croissance en autonomie. La construction d'autonomie se trouve d'abord dans des tâches maîtrisées, des situations déjà expérimentées avec ou sans des personnes connues. La motivation de sécurisation nous pousse vers la sécurité et la stabilité qui nous assurent que nos valeurs sont acceptées. Le sentiment bien-être assuré avec la première confiance (reconnaissance par des proches) sont des conditions nécessaires pour activer la motivation d'innovation dont la satisfaction procure à travers différentes conduites par lesquelles un être humain gagne de l'autonomie. Dans ce système de motivation, l'enfant (ou l'individu) s'engage à apprendre, exprimer sa créativité, affronter à des nouvelles épreuves, prendre des initiatives ainsi que s'ouvrir à la différence d'autrui au monde étrange. Le processus du gain d'autonomie

passer de la stabilité (plaisir) par la frustration (peur de perdre) au nouveau plaisir (dépassement de soi). Ce processus interne s'inscrit dans le système de motivation d'innovation qui nous encourage à désirer l'autonomie, l'être en devenir, l'appartenance à une communauté. Ces désirs sont de l'origine de nos conduites, notre valeur : l'autonomie, l'individuation et la responsabilité (Favre, 2020).

Nous récapitulons dans le tableau 2 ci-dessous l'origine du plaisir présenté dans les deux systèmes de motivation de sécurisation et d'innovation chez l'enfant auprès Daniel Favre (2020).

Tableau 2 : Relation entre les niveaux de motivation et les degrés d'autonomie chez l'enfant

	Motivation de sécurisation	Motivation d'innovation
Niveau de motivation	<ul style="list-style-type: none"> Réaliser des tâches dans la capacité Retrouver des situations, des personnes, des lieux connus Être reconnu ou accepté (affection et reconnaissance) 	<ul style="list-style-type: none"> S'engager à des nouvelles situations Apprendre des nouvelles choses Exprimer la créativité Prendre des initiatives Accepter les autres Appréhender le monde avec le point de vue différent du sien
Niveau d'autonomie	<ul style="list-style-type: none"> Sécurité (affection, dépendance) Stabilité (satisfaction des besoins essentiels) Première confiance de soi 	<ul style="list-style-type: none"> Gain d'autonomie intellectuelle et affective Prise conscience de soi Prise conscience des choix et des causes Développement du sens de responsabilité

4.2.3. Autorité-domination et autorité-autonomisation selon Favre : en relation avec les facteurs motivationnels

4.2.3.1. Préambule : la notion de l'autorité

La notion de l'autorité parentale est bien précisée dans la loi et le texte officiel de l'éducation nationale. Selon l'Article 371-1 code civil, elle se définit :

« L'autorité parentale est un ensemble de droits et de devoirs ayant pour finalité l'intérêt de l'enfant.

Elle appartient aux parents jusqu'à la majorité ou l'émancipation de l'enfant pour le protéger dans sa sécurité, sa santé et sa moralité, pour assurer son éducation et permettre son développement, dans le respect dû à sa personne.

L'autorité parentale s'exerce sans violences physiques ou psychologiques.

Les parents associent l'enfant aux décisions qui le concernent, selon son âge et son degré de maturité »(Modifié par LOI n°2019-721 du 10 juillet 2019 - art. 1).

Du point de vue théorique, il existe de nombreuses définitions du mot « autorité », pourtant dans le domaine de l'éducation, celles d'Émile Durkheim (1902), Max Weber (1921), Hannah Arendt (1972), Marcel Gauchet (2008), Alain Renaud (2004), Bruno Robes (2006a) sont largement utilisées (Favre, 2020).

L'autorité est l'origine du nom latin *auctoritas* qui désigne la qualité et la légitimité du détenteur par son héritage et sa transmission (Bilheran, 2020). Elle signifie précisément la qualité de la fondation, et des origines. Dans ce sens, ce terme est incompatible avec le pouvoir. Dans l'autre sens, l'autorité comporte une sorte de puissance inclinée par le respect ou la crainte selon laquelle elle relève du rapport hiérarchique légitime par axe vertical entre la personne détentrice et la personne qui se soumet (Bilheran, 2020). Il s'agit de la reconnaissance de la part de ceux qui se soumettent envers ceux qui détiennent la posture supérieure et démontrent plutôt ses qualités.

Dans le monde de l'enfance, d'une part l'autorité désigne notamment la garantie par les parents (Bilheran, 2020). Car l'enfant a besoin de la protection et de l'instruction de l'adulte qui lui considère une exemplarité morale pour acquérir l'autonomie. Cette autorité paraît une forme de transmission des règles, d'instruction du respect des principes de vie pour soi et pour autrui. Du point de vue de Hannah Arendt, dans *La crise de la culture*, « Qu'est-ce que l'autorité? » (1989), l'autorité renvoie d'autre part à l'obéissance, qui désigne une forme de pouvoir ou de violence (Becker et al., 2005). Elle exclut selon l'auteure l'égalité et l'argumentation. L'enfant se soumet donc à l'autorité des parents parce qu'il reconnaît inconsciemment leur protection, leur instruction, leur imposition sur lui.

Selon Diderot (*l'Encyclopédie*, 1751), la puissance paternelle ou l'autorité implique des bornes permettant à l'enfant de conquérir l'autonomie sans laisser faire exercer la liberté personnelle de manière négligeable. C'est-à-dire que l'autorité exclut la liberté différée qui est un prétexte pour avoir le droit de faire tout ce que l'on désire. Il s'agit de la liberté orientée plutôt que la liberté sans limitation ou soumission (liberté censée). L'adulte qui exerce l'autorité sur l'enfant doit trouver une mesure équilibrée qui indique le degré moyen entre autoritarisme (trop peu de liberté) et laxisme (trop de liberté). Le seul moyen juste d'exercer l'autorité est donc à la fois lui donner l'instruction et lui appliquer la discipline.

4.2.3.2. Autorité-autonomisation et autorité-domination

En inspirant la pensée d'Ariès (1975) et d'Arendt (1972), Daniel Favre a conçu deux formes d'autorité parentale : l'autorité-domination et l'autorité-autonomisation. La première est fondée sur la domination-soumission qui provient de la peur. Cette autorité dévoile l'impuissance de l'adulte dans l'éducation de son enfant. Car l'autorité véritable doit libérer la réflexion et l'action de l'enfant. Elle favorise la créativité, la prise d'initiatives et l'esprit critique ainsi que l'ouverture à autrui et au monde. L'autorité-domination se considère selon Arendt (1972) comme « une crise de croissance de notre civilisation » qui provoque la violence dans l'éducation de l'enfant. D'après Daniel Favre (2020), la violence se considère comme un mode d'exercice de l'autorité fondé sur la domination. Ce type d'autorité empêche l'autonomie et la réalisation de soi chez l'enfant.

L'auteur conceptualise également un modèle alternatif, voire opposé à l'autorité-domination : l'autorité-autonomisation, qui vise à amener l'enfant à devenir une personne autonome construisant des valeurs citoyennes dont la solidarité et la démocratie (Tableau3). Cette conception s'est fondée sur les systèmes de motivation. Plus précisément, l'autorité exercée par un adulte doit compter les effets des états émotionnels, les motivations de l'enfant dont les déplacements entre frustration et plaisir. Cela requiert chez l'adulte des compétences émotionnelles appropriées, c'est-à-dire des capacités de repérer les émotions, la capacité à être à l'écoute de ses propres émotions et identifier les besoins fondamentaux (affectifs, psychologiques) de l'enfant. Par ailleurs, dans l'autorité-autonomisation, l'adulte doit activer la motivation de sécurisation chez l'enfant, c'est-à-dire assurer le sentiment bien-être et le sentiment d'être accepté. Plus simplement, le fait d'accepter le « non » de l'enfant dans le sens de l'échec, de commettre des erreurs lui apporte le sentiment de sécurité. L'adulte peut également apporter son soutien à l'enfant dans ses efforts, ses difficultés et ses réussites. La disponibilité des adultes au besoin d'aide ou d'accompagnement auprès de l'enfant entretient la motivation de sécurisation. La projection des aides ou l'intégration des émotions de l'enfant détruit sa sécurité et nuit à l'émergence de la motivation d'innovation (colère ou démotivation à la place). En outre, l'autorité-autonomisation crée un environnement favorable à la motivation

d'innovation. Cette autorité libère l'enfant à tenter des défis et à franchir des difficultés, à se retrouver dans des nouvelles situations qui lui permettent de ne pas s'ennuyer. Elle lui offre aussi une liberté de choix dans la créativité, la prise de décision et d'initiatives. Cette liberté oriente l'enfant à conquérir son autonomie et à occuper une position de responsabilité. L'adulte qui exerce ce genre d'autorité doit faire attention à la transition de la frustration au plaisir (de motivation de sécurisation à la motivation d'innovation) afin d'accompagner l'enfant dans ses prises d'actions.

Tableau 3 : Récapitulatif de l'autorité-soumission et l'autorité-autonomisation exercée par les adultes à l'appui des systèmes de motivation (ce tableau est adapté du travail de Favre (2007) sur l'autorité-soumission et l'autorité-autonomisation)

Indice pour distinguer les deux formes d'autorité	Autorité-domination	Autorité-autonomisation
Posture (parents)		
	<p>Exercer l'autorité sur l'enfant par des contraintes</p> <p>Projeter son émotion sur l'enfant</p>	<p>Satisfaction en motivation de sécurisation</p> <p>Faciliter le développement personnel de l'enfant</p> <p>Être à l'écoute de ses propres émotions</p> <p>Reconnaître son propre malaise face aux difficultés</p> <p>Degré de liberté en termes d'orientation</p>

Caractéristiques	<p>Émission de signaux visant l'asservissement d'autrui : langage, attitudes, habitus corporel</p> <p>Émotions et sentiments réels masqués ou cachés</p> <p>favoritisme et attribution injuste de la responsabilité de tous les torts, toutes les fautes à une personne</p>	<p>Émission de signaux précis, verbaux ou non verbaux de non-asservissement</p> <p>Être transparent : expliciter ses intentions et ses motivations</p> <p>Se positionner en tant qu'arbitre</p>
Actions	<p>Ordonner</p> <p>Refuser sa personne</p>	<p>Établir des règles avec l'enfant</p> <p>Discuter avec l'enfant sur le non-respect des règles accordées</p>
Attentes obtenues	<p>Soumission</p> <p>Révolte ou résistance passive</p> <p>Sentiment de puissance illusoire</p>	<p>Respect pour ce qui exerce l'autorité</p> <p>Sentiment de compétence parentale : confiance en ses capacités et compréhension du rôle parental</p>
Transgression des règles	<p>Punition</p> <p>Chez punisseur : affaiblir l'enfant</p> <p>Chez puni : se soumettre au parent(s)</p> <p>Relation : affaiblissement et vengeance</p>	<p>Sanction</p> <p>Chez sanctionnateur : rôle d'arbitre</p> <p>Chez sanctionné : réintégration dans ses activités, dans le groupe social</p> <p>Relation : réparatrice et éducative</p>

Posture de l'enfant)		
Sur le plan du développement individuel de l'enfant	Passif Ne pas être accepté ou soutenu (ses valeurs personnelles) en tant que personne autonome	Actif Être reconnu comme un individu autonome Sujet auteur de ses décisions, ses choix
	Favoriser l'infantilisme (peur et dépendance, colère et démotivation) Manque de confiance en soi	Favoriser maturation psychique gain d'autonomie Développement la confiance en soi

Avec la forme de l'autorité-domination, la motivation de sécurisation parasitée se produit et persiste chez l'enfant à cause d'un manque de confiance en soi. En fait, le parent de posture dominante provoque chez l'enfant la dépendance, le sentiment d'être sous-estimé et le besoin d'être reconnu et accepté entraîne souvent des rébellions, de l'irresponsabilité pour attirer l'attention de son parent. Dans ce cas, la motivation de sécurité chez l'enfant est cassée et s'est détournée en motivation parasitée. En ce qui concerne l'enfant-chef de la maison ou appelé « enfant roi » qui « renvoie à des représentations diffuses : toute-puissance, enfant sans limites, parents démunis et/ou épuisés devant les caprices et les désirs sans fin de leurs enfant » (Becker et al., 2005, p. 2). L'auteur ajoute : « l'enfant a pris de la valeur entre autres du fait du surinvestissement dont il est l'objet de la part de ses parents » (Becker et al., 2005, p. 5). Nous comprenons ce phénomène sous l'angle des systèmes de motivation de Daniel Favre que l'enfant roi est fourni excessivement soit de besoins biologiques soit de besoins affectifs, mais manque d'attention (négligence) et même de précaution de ses parents. La relâche (laisser-faire) ou l'autonomie précoce de la part des parents provoquent chez l'enfant le désir d'être au centre ou plutôt d'être reconnu par ses valeurs personnelles. L'autonomie précoce imposée sur l'enfant lui surgit la peur de perdre, de frustrations qui l'empêchent de s'engager dans la socialisation, dans la prise des vraies responsabilités. Car le privilège d'avoir le droit de tout faire pour l'enfant semble un manque d'autorité, également d'attention ou une excessivité affective ou ignorance de la part des parents amènent l'enfant à un sentiment d'insécurité plutôt qu'à l'autonomie. Ce type de parents ne ni sont parents-dominations, ne ni parents-autonomisation, nous le nommons dans le cadre de cette étude les « parents

permissifs » en empruntant le terme « le style permissif » de Baumrind. Dans ce cas, la motivation de sécurisation n'est pas assurée chez l'enfant roi, la construction d'autonomie n'est donc pas soutenue de bonne manière. L'acte irresponsable chez l'enfant pourrait surgir en tant que le résultat du besoin d'être toujours reconnu.

Contrairement à des parents-dominations et à des parents-indulgents, des parents-autonomisation savent comment exercer son autorité sur l'enfant et où la limite, l'extrémité de cette autorité se situe. C'est-à-dire que ces parents ont tendance à éviter de dire « non » ou « oui » tout de suite auprès des demandes de leur enfant. Ils restent à la posture d'arbitre pour donner son autorité à l'enfant au bon but. La posture d'arbitre de parents offre à l'enfant un espace de liberté de choix qui lui permet de décider, de devenir l'auteur de ses actes, de ses décisions. En général, les parents-autonomisation rassurent d'une part des besoins essentiels de l'enfant, ils lui apportent un sentiment d'être accepté et l'accompagnent dans son intégration sociale. Ils établissent avec l'enfant une relation basée sur le respect, l'écoute, la compréhension et l'encouragement, qui sont des facteurs qui soutiennent l'enfant à acquérir son autonomie. Ces parents soulèvent donc chez l'enfant l'envie de s'engager dans le monde étrange, dans des nouvelles choses qui signifient la motivation d'innovation.

En adaptant ces caractéristiques au public d'enfants, nous proposons sept manifestations d'autorité parentale dont la liberté de choix, l'explication, la compréhension, l'encouragement, la félicitation, le renforcement de la confiance en soi, la punition à l'égard de l'autorité-autonomisation. Au contraire, la soumission, l'imposition, l'interdiction (le non-dit), l'indifférence, la sous-estimation, la menace à la punition représentent des manifestations d'autorité-domination, tandis que la liberté excessive et l'indulgence systématique caractérisent l'autorité permissive qui favorise, pensons-nous, une motivation de sécurisation parasitée (excessivité des besoins).

Pour résumer, nous caractérisons ces trois types de parents en adaptant les systèmes de motivation de Daniel Favre à des enfants âgés de 8 à 11 ans et en nous basant sur les indices pour distinguer les deux formes d'autorité (autonomisation et domination) (Favre & Larès, 2007) dans le tableau 4 récapitulatif suivant.

Tableau 4 : Formes d'autorité parentale adaptées aux enfants âgés de 8 à 11 ans selon les systèmes de motivation de Daniel Favre (2007)

Caractéristiques	Parents de type d'autorité domination	Parents de type d'autorité-autonomisation	Parents de type d'autorité permissive
LIBERTÉ DE CHOIX	Soumission/imposition : liberté de choix limitée	Liberté de choix orientée	Laisser-faire
EXPLICATION	Soumission/imposition : absence ou peu d'explication	Explication aux interdictions, aux règles	Absence d'interdiction
COMPRÉHENSION	Dit non Indifférence Non support du contredit Manque d'écoute	Compréhension (à l'écoute)	Négligence/ indifférence
ENCOURAGEMENT	Manque de soutien Indifférence	Soutien à des initiatives, aux échecs, à la prise des responsabilités	Laisser-faire Manque de soutien
PUNITION-CULPABILITÉ	Menace à la punition Culpabilité	Privation des droits, des privilèges	Indulgence
FÉLICITATION	Indifférence/ignorance Sous-estimation	Félicitation morale Récompenses	Bien pour tout Manque d'attention
CONFIANCE EN SOI	Imposition Sous-estimation	Attribution des responsabilités dans sa capacité	Manque d'exigence

5. Méthodologie

En ce qui concerne notre étude, elle vise à analyser des pratiques parentales déclarées sur le développement du sens de la responsabilité chez l'enfant. Dans le cadre de notre recherche, les parents, l'enfant sont donc les personnes que nous voulons interroger. Avant de procéder à l'enquête, nous avons construit des dispositifs de recherche en nous appuyant sur des bases théoriques présentées dans la partie précédente. Dans cette partie, nous détaillons principalement les méthodes de construction de nos questionnaires, les techniques de traitement des données et d'analyse des données. Nous présentons également le protocole de recherche, les caractéristiques des populations étudiées, les démarches effectuées ainsi que les instruments utilisés.

5.1. Généralités des méthodes de recherches employées

5.1.1. Protocole

Notre recherche suit le modèle hypothético-déductif sur la base des enquêtes par questionnaire. C'est-à-dire que nous soumettons les faits à une hypothèse a priori en mettant en œuvre une méthodologie soit quantitative, soit qualitative pour pouvoir traiter des questions émises. Dans le cadre de cette étude, nous employons à la fois l'analyse quantitative (pour des questions fermées) et qualitative (pour des questions ouvertes).

En ce qui concerne la structure de la recherche, elle s'est conçue en premier par la problématique construite à partir de l'état de l'art ainsi que les concepts opératoires, et est suivie ensuite par les bases théoriques. Elle se termine par l'interprétation des données et la discussion des résultats en référence aux hypothèses émises.

Quant au traitement des données, nous respectons les principes proposés par Marcel Crahay (2006) : condensation des données, organisation et présentation des données, interprétation et vérification des conclusions. Ces étapes sont applicables pour les données quantitatives et qualitatives. Plus précisément, nous suivons les démarches scientifiques suivantes : codage des données avec le logiciel SPSS par catégories ou regroupement des données (phase de condensation des données) ; transformation des données traitées sous forme de tableaux de chiffres ou d'histogrammes (phase d'organisation et de présentation des données) ; analyse de signification, de fiabilité et analyse descriptives des groupes de variables (phase d'interprétation et de vérification des conclusions). Nous utilisons des logiciels de traitement des données afin d'éviter la subjectivité le plus possible et de rendre l'étude fiable et crédible. Nous procédons à l'analyse des données quantitatives grâce au logiciel statistique dédié aux recherches en science humaine et sociale nommé SPSS et l'analyse des données qualitatives (pour des questions ouvertes) à l'aide du logiciel Tropes.

Concernant la recherche du terrain, nous avons rencontré des difficultés à en trouver un au départ, surtout à cause de la situation sanitaire particulière avec le Covid 19. Cela a repoussé le calendrier souhaité pour la réalisation de l'enquête en deuxième semestre de la quatrième année au lieu d'en deuxième semestre de la troisième année. Finalement, nous avons eu des réactions d'un enseignant de CM2 à Montpellier pour l'échantillon d'essai (le prétest) et ces deux enseignants de CM1 et CM2 pour le test à Limoges.

Au niveau de la confidentialité, en fait, nous assurons aux enquêtés (enfants, parents et enseignants) l'anonymat de leurs réponses et sans relever leur identité dans tous les cas.

Par ailleurs, afin d'éviter la répétition, nous proposons des abréviations citées dans le tableau 5.

Tableau 5 : Abréviations utilisées dans cette étude

Abréviations	Détails	Remarques
QE1	Question numéro 1 du questionnaire distribué aux enfants	
QE2	Question numéro 2 du questionnaire distribué aux enfant	
QE3	Question numéro 3 du questionnaire distribué aux enfant	
QP1	Question de commencement numéro 1 du questionnaire destiné aux parents	
QP2	Question de commencement numéro 2 du questionnaire destiné aux parents	
QP3	Question de commencement numéro 3 du questionnaire destiné aux parents	
QPA1	Question numéro 1 de la partie A du questionnaire destiné aux parents	
QPA2	Question numéro 2 de la partie A du questionnaire destiné aux parents	
QPB1.1	Question numéro 1 de la partie B1 du questionnaire destiné aux parents	
QPB2.1	Question numéro 1 de la partie B2 du questionnaire destiné aux parents	
QPB2.2	Question numéro 2 de la partie B2 du questionnaire destiné aux parents	

QPC1	Question numéro 1 de la partie C du questionnaire destiné aux parents	
QPC2	Question numéro 2 de la partie C du questionnaire destiné aux parents	
QPC3	Question numéro 3 de la partie C du questionnaire destiné aux parents	
QPC4	Question numéro 4 de la partie C du questionnaire destiné aux parents	
QPC5	Question numéro 5 de la partie C du questionnaire destiné aux parents	
ER	Éducation à la responsabilité	
EDD	Education au développement durable	
CIR	Compétences indicatrices de la responsabilité	
CE	Compétences émotionnelles	
CEP	Compétences épistémiques	
CA	Compétences attentionnelles	
CR	Compétences relationnelles	
CAX	Compétences axiologiques	

5.1.2. Sujets

L'échantillon a été constitué selon l'âge de l'enfant parce que ce critère semble important et essentiel pour déterminer le niveau de responsabilité et d'autonomie.

Nous avons choisi les enfants de 9 à 11 ans pour cette enquête car, cette tranche d'âge désigne le stade opératoire (selon les stades du développement cognitif de Piaget). L'enfant acquiert des concepts de réversibilité et de conservation. Il est capable d'adopter le point de vue des autres. Dans ce stade, au niveau psychologique et social, l'enfant revendique l'autonomie et l'indépendance relative. Il s'agit du stade de l'association et de l'établissement son cycle relationnel. De plus, « Piaget a consacré une part importante de ses travaux au jugement moral chez l'enfant, à ce que les enfants considèrent comme bien ou mal et à la manière dont ils justifient leur point de vue » (Thomas & Michel, 1994, p. 5). Précisément, l'enfant est capable de discerner le bien du mal, d'assumer les choix, de réfléchir de manière logique et de raisonner ainsi que de s'intégrer dans des relations sociales. C'est aussi une période où les parents peuvent lui confier davantage des responsabilités et lui permettent de participer plus à des décisions dans la vie quotidienne. Cependant, l'intervention et le soutien des parents dans la plupart des activités de l'enfant reste encore primordial pour son développement de l'autonomie et du sens de responsabilités.

5.1.3. Dispositifs de recueil des données

5.1.3.1. Enquête par questionnaire

Comme nous l'avons indiqué ci-dessous, notre recherche s'est réalisée à l'aide d'une enquête par questionnaire destinés aux parents et aux enfants, car selon Marcel Crahay (2006) la quantification des données est un des moyens efficaces pour construire la connaissance. Il s'agit d'un point de départ qui permet au chercheur de creuser le phénomène étudié. D'après l'auteur, pour étudier un phénomène, la quantification favorise le découpage des catégories interprétatives du réel. C'est un travail en amont et essentiel qu'il soit quantitatif ou qualitatif. C'est le moment d'encodage du réel où le chercheur valide les catégories sur lesquelles il achève à interpréter le phénomène. La quantification des données paraît donc un instrument pertinent permettant de comprendre les moteurs d'un phénomène, voire l'expliquer de manière logique et approfondie. Dans cette logique, nous avons recours au comptage afin de mettre en lumière les comportements parentaux vis-à-vis des sentiments de motivation chez l'enfant qui le mènent à agir ou à se comporter de manière autonome et responsable à travers l'analyse exploratoire et l'analyse factorielle.

Par ailleurs, nous nous basons sur le concept des systèmes de motivation introduit par Daniel Favre (2007) et des compétences indicatrices de la responsabilité élaborées par Hélène Hagège (2018) pour construire les questionnaires de recherche.

5.1.3.2. Échelle de mesure Likert

Dans les questionnaires destinés aux enfants et aux parents, nous utilisons les échelles de mesure Likert (type d'outils créé par le sociologue américain Rensis Likert) qui sont considérées comme un des outils pertinents pour mesurer les opinions, perceptions et comportements dans le cadre d'études quantitatives sous forme des questions fermées. Il s'agit d'une échelle d'attitude couvrant une plage d'opinion (souvent 5 à 7 degrés d'accord ou de désaccord) relative à une affirmation (réponse prédéterminée). Ces échelles ont pour but d'obtenir un spectre d'avis plus nuancés sur un sujet interrogé. L'échelle de Likert réduit la subjectivité des résultats obtenus, car elle permet d'éviter d'imposer aux participants la pression de chercher une bonne réponse, ils sont alors libres de donner leurs estimations. Afin d'assurer la fiabilité et la crédibilité des résultats sortants de l'échelle, l'utilisation des indices de fiabilité sur l'ensemble des items s'avère indispensable grâce à des formules générales, comme celle de Spearman Brown ou l'alpha de Cronbach. C'est ce que nous avons fait ici. Normalement une échelle doit être validée par de nombreuses vérifications statistiques, qui demanderaient des recueils de données idoines. Ce serait l'objet d'une, voire plusieurs autre(s) thèse(s). Nous utilisons donc ici des versions préliminaires de ces échelles, qui devront être soumises à validation ultérieure. Notre étude emploie une échelle graduée de cinq degrés de satisfaction ou d'accord comprenant « pas du tout », « peu d'accord », « moyennement d'accord », « assez d'accord » et « tout à fait ». Les enquêtés doivent cocher dans la case où se trouve le degré d'accord qui correspond à leur avis pour chaque proposition (ou item).

5.1.3.3. Méthode de triangulation

Nous appliquons par ailleurs la méthode de triangulation, spécifiquement triangulation des participants. Précisément, pour avoir une vision plus complète et fiable sur l'autorité parentale vis-à-vis des sentiments motivationnels de l'enfant ainsi que la construction des compétences indicatrices de la responsabilité chez l'enfant face à l'attitude des parents, nous examinons les réponses des enfants et des parents sur le même contenu afin de vérifier si elles vont dans le même sens ou au moins ne contredisent pas.

Revenons à la définition de cette méthode, d'après (Mialaret, 2004, p. 30), dans le domaine des sciences de l'éducation, la triangulation est une méthode scientifique permettant de « s'assurer de l'objectivité des documents recueillis ; en fait, il s'agit d'appréhender les faits ou les dires d'un sujet de plusieurs façons : méthodes différentes, témoins différents, contre-expertise ». Cette méthode compte parmi d'autres un dispositif favorisant la vérification d'exactitude des résultats quantitatifs par méthode qualitative en tant qu'un contrôle interne de la recherche, qui en fait permet de « moduler, modifier quelquefois, compléter les résultats

quantitatifs » (Mialaret, 2004, p. 31). De surcroît, c'est impossible d'obtenir des informations complètes sur un phénomène, donc « ...l'utilisation d'instruments différents pour récolter des informations sur un même phénomène permet d'en avoir une connaissance plus complète et différenciée » (Berger et al., 2010, p. 2). Dans ce sens, cette méthode rend la crédibilité et la transparence au processus de recherche (Berger et al., 2010).

En guise de conclusion, l'utilisation du questionnaire comprenant des questions fermées (avec l'échelle de Likert) et ouvertes destiné aux parents est visée à mesurer des variables portant sur le degré d'autorité parentale exercée sur l'enfant, le soutien parental à l'autonomie et à la responsabilité chez l'enfant, l'action de partenariat entre parents et enseignants. Quant à l'enquête auprès des enfants, nous employons le questionnaire à l'échelle de Likert pour tester des variables concernant le degré motivationnel de l'enfant vis-à-vis du degré d'autorité parentale impliquée, la perception de l'enfant sur ses compétences indicatrices de la responsabilité.

5.2. Construction des outils de recherche

5.2.1. Rédaction de la première version du questionnaire (destiné aux parents et aux enfants)

5.2.1.1. Démarches

À partir de la revue littéraire, des recherches sur l'éducation à la responsabilité, nous avons décidé d'étudier l'éducation envers l'enfant à la responsabilité en contexte familial où surgit la problématique mentionnée dans la partie précédente. De ce fait, nous avons construit des questionnaires afin de chercher des éléments servant à éclairer les hypothèses émises. La première version des questionnaires est aussi strictement basée sur les cadres théoriques : systèmes de motivation de Daniel Favre (2007), compétences indicatrices de la responsabilité d'Hélène Hagège (2018), des outils de mesures d'autonomie et de soutien parental existants: Échelle de la perception du soutien parental à l'autonomie (P-PASS), Évaluation des Pratiques Éducatives Parentales (EPEP, Meunier et Roskam, 2007), Pratiques Éducatives Parentales Perçues par les Enfants (PEPPE, Durning et Fortin, 2000), Échelle de mesure du degré d'autonomie chez l'enfant (Steinberg, Lamborn, Dornbusch et Darling, 1992; version traduite en française par Deslandes, Bertrand, Royer et Turcotte, 1995).

Le tableau 6 suivant récapitule nos principes de la construction des outils de recherches.

Tableau 6 : Construction des outils de recherche

Questions de recherche	Appuis théoriques	Hypothèses
Problématique principale : la mise en place d'éducation à la responsabilité envers l'enfant par les parents		
Comment les formes d'autorité parentale affectent-elles les systèmes de motivation de l'enfant ?	Théorie d'autodétermination de Ryan et Deci : des échelles de mesures du degré d'autonomie de l'enfant Systèmes de motivation de Daniel Favre (Besoin	Des parents exerçant une autorité de type autonomisation, favorisent la prise des initiatives, la prise en conscience des responsabilités tandis que des parents de type d'autorité-domination leur provoquent la soumission, le découragement.

<p>Quels sont les facteurs motivationnels ?</p>	<p>de satisfaction, de découverte : système d'innovation)</p> <p>Autorité parentale de Daniel Favre : autonomisation ou domination</p>	<p>Des facteurs motivationnels relatifs à la pratique d'autorité parentale affectent le sentiment de motivation de l'enfant :</p> <ul style="list-style-type: none"> Liberté de choix Explication Compréhension Encouragement Félicitation Confiance en soi Punition-Culpabilité Soumission/ dit non Ignorance/indifférence Sous-estimation Laissez-faire Indulgence
<p>Comment évaluent-elles les compétences indicatrices de la responsabilité accompagnées par les parents selon l'observation des parents ?</p> <p>Quelles sont les compétences indicatrices de la responsabilités développées et acquises chez l'enfant grâce à</p>	<p>Recherche d'Hélène Hagège sur les cinq types de compétences indicatrices de la responsabilité :</p> <ul style="list-style-type: none"> Compétences émotionnelles Compétences épistémiques Compétences attentionnelles Compétences relationnelles 	<p>Les parents ont une haute attention aux développements des compétences indicatrices de la responsabilité et observent l'acquisition de ces compétences chez l'enfant par rapport à leur soutien.</p>

l'accompagnement des parents ?	Compétences axiologiques	
Questions anecdotes autours de l'éducation à la responsabilité auprès des parents et la perspective pour une collaboration de partenariat		
Questions	Etats de l'art	Informations souhaitées recueillir
<p>Qu'est-ce que c'est la responsabilité selon les parents ?</p> <p>Comment se place-t-elle l'éducation à la responsabilité dans les l'éducation générale de l'enfant, selon les déclarations des parents ?</p>	<p>Définition de la responsabilité et l'éthique de la responsabilité dans l'éducation selon Paul Ricœur</p> <p>Etat de lieux : des recherches sur l'implication parentale sur l'éducation de l'enfant, l'éducation au sein de la famille, l'effet des comportements parentaux sur les comportements de l'enfant, le soutien des parents envers l'enfant à l'autonomie et à la responsabilité, la place de l'éducation à la responsabilité par rapport à d'autres « éducations à » dans le contexte institutionnel et dans les</p>	<p>Conception du terme de l'éducation à la responsabilité d'après les parents</p> <p>Relation avec le terme d'autonomie</p>

	textes officiels (Travaux d'Hélène Hagège)	
<p>Quels sont les sujets parlés entre parents et enseignants et les dispositifs d'échange et de coopération ?</p> <p>Comment se poursuit-elle l'éducation à la responsabilité dans les cadres éducatifs (familial et scolaire) ?</p> <p>Comment promouvoir la relation partenariale entre parents et enseignants ?</p>	<p>Etat de l'art sur la relation entre parents et enseignant, les modes de communication, les dispositifs pour une éducation partagée</p> <p>Textes officiels sur la relation entre parents et enseignant, le rôle de chaque parti</p>	<p>Interaction entre les partenaires éducatifs concernant des comportements responsables des enfants selon l'avis des parents dont : contenu d'échange, fréquence et méthode de communication.</p>

Dans l'étape suivante, nous appliquons la triangulation afin de vérifier la fiabilité des réponses en associant des données auprès des parents et des enfants. Précisément, le croisement des données a pour but de mettre en lien le soutien parental et les facteurs motivationnels chez l'enfant à travers des pratiques d'autorité ainsi que l'acquisition des compétences indicatrices de la responsabilité face à l'attitude des parents et des enfants (Tableau 7).

Tableau 7 : Principe de la construction des questions de croisement destinées aux parents et aux enfants

Triangulation	Échelle : Attitude des parents face aux formes d'autorité parentale exercées	Échelle : Sentiment motivationnel auto-rapporté par l'enfant face aux pratiques d'autorité parentale
Parents et Enfants	Autorité-autonomisation :	Manifestations d'autorité-autonomisation (16 items) :

	<p>Liberté de choix</p> <p>Explication</p> <p>Compréhension (à l'écoute, permission à la prise de parole)</p> <p>Encouragement</p> <p>Punition</p> <p>Félicitation</p> <p>Confiance en soi</p> <p>Autorité-domination :</p> <p>Imposition</p> <p>Soumission</p> <p>Ignorance</p> <p>Punition et culpabilité</p> <p>Démotivation</p> <p>Sous-estimation</p> <p>Autorité permissive :</p> <p>Laissez-faire</p> <p>Indulgence</p> <p>Sans contrôle (pas d'autorité)</p>	<p>Liberté de choix</p> <p>Explication</p> <p>Compréhension</p> <p>Encouragement</p> <p>Félicitation</p> <p>Renforcement de confiance en soi</p> <p>Manifestations d'autorité domination et permissive (14 items) :</p> <p>Soumission/imposition (pas de liberté de choix)</p> <p>Imposition - laisser faire</p> <p>Contredit/ dit non/ indifférence/ignorance/non-respect</p> <p>Sous-estimation/manque de soutien</p> <p>Punition-culpabilité : menace/interdiction/soumission</p> <p>Ignorance/sous-estimation</p> <p>Laissez- faire/ Indulgence</p>
Parents et Parents	Échelles 1 : Accompagnement déclaré des parents envers l'enfant aux compétences indicatrices de la responsabilité	Échelles 2 : Observation des parents les compétences acquises chez l'enfant par rapport à leur accompagnement

	5 compétences principales : Émotionnelles Épistémiques Attentionnelles Relationnelles Axiologiques	5 compétences principales : Émotionnelles Épistémiques Attentionnelles Relationnelles Axiologiques
--	---	---

Pour rendre compréhensible notre méthode de triangulation dans cette étape, nous proposons ci-dessous certains exemples.

Exemples des items correspondants portant sur la pratique d'autorité parentale :

Enfant	Parents
Mon parent (ou mes parents) me permet de choisir mes propres activités.	Je lui permets de choisir ses propres activités s'il me donne ses raisons.
Mon parent (ou mes parents) ne m'écoute que rarement, car c'est lui qui décide.	Je lui dis non si ses points de vue sont différents des miens ou que je ne les comprends pas.
Je sais exprimer mes opinions.	Exprimer ses émotions

Prenons d'autres exemples, dans la partie B2 du questionnaire destiné aux parents, la première question interroge sur les compétences indicatrices de la responsabilité que les parents accompagnent l'enfant à développer pendant que la deuxième porte sur les compétences acquises selon l'observation des parents.

Par exemple :

B2Q1	B2Q2
Accueillir les émotions des autres personnes avec bienveillance	Capacité d'accueillir les émotions des autres personnes avec bienveillance
S'interroger sur ce qu'il a appris, sur son environnement	Capacité de se poser
Entreprendre ou s'engager dans ce qu'il aime ou ce qu'il propose	Capacité de prendre des initiatives (entreprendre, s'engager)

5.2.1.2. Corpus des questionnaires préliminaires (structure)

5.2.1.2.1. Aux parents

Il s'agit de trois parties principales : partie A comprenant quatre questions qui interrogent la place de l'éducation à la responsabilité dans l'éducation générale de l'enfant au sein de la famille; la partie B composée de quatre questions a pour but de dévoiler la façon dont les parents soutiennent le développement du sens de responsabilités chez l'enfant; la troisième partie avec dix questions met l'accent sur la collaboration entre parents et enseignants dans l'éducation à la responsabilité ainsi que la recherche sur des solutions innovatrices pour ce type d'accompagnement et d'enseignement. Le récapitulatif de la structure du questionnaire destiné aux parents est placé dans la partie annexe 3 (p.270, Tableau 8).

5.2.1.2.2. Aux Enfants

L'enquête destinée aux enfants par questionnaire inclut trois questions dont la première porte sur des comportements parentaux envers l'enfant qui sont les facteurs motivationnels (cas positifs) affectant sur le développement de son sens de responsabilité (ou la construction d'autonomie) ; au contraire, la deuxième mentionne des cas motivationnels négatifs ; enfin la troisième étudie l'attitude de l'enfant sur ses compétences relatives à la prise des responsabilités. Le récapitulatif de la structure du questionnaire destiné aux enfants est placé dans la partie annexe 3 (p.273, Tableau 9).

5.3. Prétest

5.3.1. Objectif du prétest

« Un prétest permet en général de s'assurer que les items entretiennent bien un rapport avec l'attitude que l'on prétend mesurer » (Dameuse, n.d., p. 213). Autrement dit, il aide à vérifier la corrélation interne entre les propositions prédéterminées qui résultent de la cohérence entre les réponses et à éliminer ou corriger à posteriori des items douteux. Une échelle prouvée fiable et crédible dépend largement de la consistance interne des items (corrélation forte). Dans ce cas-là, des items qui obtiennent une corrélation faible, sont supprimés ou remplacés (faute de sens). Pourtant, des items prouvés corrélés fortement négatifs apportent un sens significatif, donc ils sont recodés. Le pré-test démontre en final la cohérence de l'ensemble de l'échelle et réduit le plus possible le risque d'erreurs statistiques (Murphy & Likert, 1938). C'est pour cela que sans le prétest, l'échelle risque de ne pas disposer une qualité suffisante à l'égard de la consistance interne pour recueillir des informations nécessaires et fiables.

Dans le cadre de cette étude, le prétest a été mené principalement par l'analyse exploratoire dont les tests de fiabilité et la corrélation interne des items et celle de l'ensemble des échelles afin de corriger les items douteux. A propos des tests de fiabilité, la cohérence des sous-échelles (des items dans la même catégorie) a été également examinée. Ensuite, l'analyse statistique (descriptive en pourcentage) des données nous a permis de concevoir/s'apercevoir en avant la tendance des réponses.

5.3.2. Description des sujets

Suite à l'accord de l'académie de Montpellier, nous sommes parvenus à mettre en contact avec les enseignants qui prennent en charge des classes de CM1, CM2. Cependant, un seul enseignant nous a permis de distribuer des questionnaires dans sa classe. Nous avons finalement pu procéder au pré-test. Les élèves sont de niveau CM2. Ils ont de 10 à 11 ans. La classe est composée de 22 élèves dont 10 filles et 12 garçons.

Les parents sont âgés de 35 ans à 45 ans. Ils exercent des métiers divers et la plupart obtiennent au moins le BAC.

5.3.3. Mise en œuvre de l'enquête auprès des enfants et des parents

Avant de mettre en œuvre de l'essai, nous avons eu un rendez-vous avec l'enseignant pour échanger sur le projet de recherche, les protocoles ainsi que les caractéristiques de la classe (horaires, disponibilité, profils des parents, des élèves). Nous sommes accordés sur la procédure scientifique et le contenu des questionnaires destinés aux parents et aux enfants. En fait, l'enquête auprès des enfants aura lieu en classe sous la surveillance de l'instituteur, alors que le questionnaire aux parents sera mis dans le cahier de liaison et amené par l'enfant

à la maison, puis sera rempli par les parents. Quand les parents ont fini d'y répondre, l'enfant le rapporte à l'enseignant. Nous reviendrons voir l'enseignant pour récupérer les exemplaires retournés après le délai de deux semaines de vacances scolaires (Noël). Car l'enseignant nous a proposé de laisser du temps aux parents de le remplir. Après cette étape, nous sommes venus en classe la semaine avant les vacances de Noël pour présenter le projet (l'enseignant leur en a déjà parlé en amont) et procéder à l'expérimentation.

Avant de commencer, nous avons expliqué aux élèves des consignes : l'échelle de mesure (de pas du tout d'accord à tout à fait d'accord), un seul choix par chaque proposition. Nous les rassurons que ce n'était pas un examen, donc ils sont libres de donner leur avis et leur identité reste anonyme. Ensuite, nous avons distribué des exemplaires en ordre alphabétique, car nous devons passer à la fin d'expérimentation des exemplaires alphabétisés relatifs aux parents aux mêmes élèves qui ont le même signe alphabet.

L'expérimentation s'est déroulée environ 30 minutes sans presser les élèves à répondre au questionnaire. Avant de rassembler les réponses, nous avons diffusé les exemplaires à destination des parents. Comme précisé ci-dessus, nous faisons attention au signe alphabet remarqué sur l'exemplaire émis à l'élève et celui noté sur l'exemplaire des parents. C'est-à-dire que les deux exemplaires que chaque élève possède au moment de distribution (des questionnaires aux parents) ont le même signe alphabet. Après la vérification, nous commençons à collecter des fiches remplies par les élèves. Enfin, nous avons eu 12 parents participants sur 22 parents ayant reçu le questionnaire après les vacances de Noël.

5.3.4. Résultats obtenus

Nous avons procédé au codage et à la saisie des données à l'aide du logiciel SPSS (méthode de traitement des données est mentionnée dans la partie « traitement des données »).

5.3.4.1. Étude de la consistance interne des échelles

Nous avons réalisé une analyse de consistance interne des échelles employées. Nous nous sommes concentrés sur la corrélation interne des items et l'alpha Cronbach des items et de l'échelle, notamment pour les échelles qui nous permettent de répondre à notre question de recherche concernant l'attitude des parents face aux pratiques d'autorité parentale déclarées (QPB1.1), le sentiment motivation auto-rapporté de l'enfant vis-à-vis des pratiques d'autorité parentale (QE1, QE2), l'attitude des parents sur l'accompagnement envers l'enfant aux compétences indicatrices de la responsabilité (QPB2.1) et l'acquisition de ces compétences chez l'enfant (QPB2.2). A propos des autres échelles qui évaluent la connaissance des parents sur l'éducation à la responsabilité et la collaboration perçue par les parents pour une éducation à la responsabilité au sein de la famille et en classe, nous nous basons également sur l'alpha Cronbach afin de les garder ou les supprimer, car ce ne sont que des informations

complémentaires pour enrichir cette thèse. En général, cette étude de consistance interne nous a guidée pour évaluer le construit de nos échelles, surtout à identifier des items trompeurs, polysémiques, de faible corrélation avec les autres. Le récapitulatif des résultats de l'analyse de fiabilité des échelles mises en place dans l'enquête à destination des parents et des enfants est situé dans la partie de l'annexe 3 (p.274, Tableau 10).

Nous observons que les échelles destinées aux enfants possèdent une forte corrélation entre les items ($\alpha > 0,8$). Les items des échelles concernant les pratiques d'autorité parentale déclarées par les parents ne sont pas en revanche pas aussi inter-corrélés que ce que nous attendions. C'est pour cette raison que nous avons décidé de les supprimer ou de les modifier. De plus, il est à noter que normalement une échelle doit être validée, ce qui comporte de nombreuses étapes que nous n'avons pas eu ici les moyens (temporels et matériels) de toutes réaliser. Il serait donc souhaitable de réaliser une étude canonique de validité des échelles à la suite de cette thèse.

5.3.4.2. Exemple du calcul des corrélations internes des items de la question QPB1Q1

Nous relevons ci-dessous les résultats de la corrélation interne de question QPB1Q1 ayant la faible fiabilité pour prendre un exemple dans nos démarches scientifiques. Les indices de corrélation nous ont permis de déterminer des items à éliminer ou à modifier. Prenons les cinq premiers items (Figure 7).

Figure 7: Résultats de corrélation interne des cinq premiers items de l'échelle de l'évaluation des pratiques d'autorité parentale déclarées

			I1: Je lui permets de choisir ses propres activités s'il me donne ses raisons.	I2: Je l'autorise à faire ce qu'il veut.	I3: C'est moi qui décide, mon enfant suit ce que je lui dis.	I4: Je lui explique pourquoi je lui interdis de ne pas faire certaines choses.	I5: Je lui demande s'il a compris les raisons du refus.
I1 : Je lui permets de choisir ses propres activités s'il me donne ses raisons.	Coefficient de corrélation	de	1000	-0,29	-0,09	0,37	0,37
I2: Je l'autorise à faire ce qu'il veut.	Coefficient de corrélation	de	-0,29	1000,00	-0,04	-0,52	-0,52
I3 : C'est moi qui décide, mon enfant suit ce que je lui dis.	Coefficient de corrélation	de	-0,09	-0,04	1000,00	-0,51	-0,51
I4 : Je lui explique pourquoi je lui interdis de ne pas faire certaines choses.	Coefficient de corrélation	de	0,37	-0,52	-0,51	1000	1,000**
I5 : Je lui demande s'il a compris les raisons du refus.	Coefficient de corrélation	de	0,37	-0,52	-0,51	1,000**	1000
I6: Je ne lui explique pas puisqu'il est totalement libre d'agir tout seul.	Coefficient de corrélation	de	-0,25	0,616*	-0,35	-0,03	-0,03
I7 : Je l'interdis sans explications.	Coefficient de corrélation	de	0,35	-0,03	0,35	-0,546*	-0,546*
I8 : Je lui donne la parole pour s'exprimer.	Coefficient de corrélation	de	0,46	-0,31	-0,39	0,701**	0,701**
I9 : Je ne supporte pas qu'il me contredise.	Coefficient de corrélation	de	-0,31	-0,13	0,28	0,10	0,10
I10 : Je respecte son opinion même si la mienne est différente.	Coefficient de corrélation	de	0,35	-0,02	-0,14	0,50	0,50
I11 : Je lui dis non si ses points de vue sont différents des miens ou que je ne les comprends pas.	Coefficient de corrélation	de	-0,19	-0,30	0,38	-0,15	-0,15
I12 : On n'échange pas d'avis.	Coefficient de corrélation	de	-0,19	0,00	0,31	-0,54	-0,54
I13 : Je lui demande rarement d'expliquer ses sentiments, ses comportements.	Coefficient de corrélation	de	-0,558*	-0,25	0,15	0,11	0,11

Selon les résultats affichés dans ce tableau, les 5 items I1 : « Je lui permets de choisir ses propres activités s'il me donne », I2 : « Je l'autorise à faire ce qu'il veut », I3 : « C'est moi qui décide, mon enfant suit ce que je lui dis », I4 : « Je lui explique pourquoi je lui interdis de ne pas faire certaines choses », I5 : « Je lui demande s'il a compris les raisons du refus » obtiennent presque totalement le coefficient de corrélation inférieur à 0.5. C'est-à-dire que la corrélation entre ces items et d'autres items de l'échelle est très faible, car plus le coefficient approche de 1 ou de -1, plus la relation entre les variables est positivement ou négativement forte. Autrement dit, la corrélation interne des variables effectue la cohérence des items, et la transparence de l'échelle. Dans le cas de l'échelle QPB1Q1, la faible fiabilité indique une incohérence entre les variables. Il est nécessaire donc réétudier tous les items, soit les éliminer et les remplacer, soit les modifier en matière du sens.

Nous appliquons la même démarche pour toutes d'autres échelles de faible fiabilité (QPA4, QPB1Q1, QPB1Q2, QPC4, QPC5, QPC7).

5.4. Version définitive des questionnaires destinés aux parents et aux enfants

5.4.1. Rédaction de la version finale du questionnaire destiné aux parents

À titre d'essai, nous avons proposé le questionnaire à un groupe d'essai (une classe de 21 élèves et 12 parents d'élèves participants), pour avoir des remarques, commentaires, critiques sur le questionnaire lui-même (forme et fond). Nous avons procédé à la saisie, au traitement et à l'analyse des données avec le logiciel SPSS en réalisant des tests de fiabilité et de corrélation entre des items internes afin de sélectionner des items fiables, éliminer des items contradictoires, poly sens, inutiles, trempants... Nous avons également étudié pour la deuxième fois le sens de chaque item destiné aux parents et aux enfants en matière de sémantique pour qu'ils soient cohérents.

Après le prétest, nous n'avons que supprimé certains items répétitifs, et réduit des items inutiles en nous appuyant sur le taux de corrélation entre les items internes de chaque question (taux de corrélation faible moins de 0,5, ou taux nul 0). De la même manière, nous avons modifié et supprimé des questions qui ont eu une faible fiabilité (normalement moins 0,6) selon le critère d'alpha de Cronbach.

Nous gardons la structure du questionnaire et l'ensemble des questions principales dans la partie A, B, et C. Effectivement, grâce aux participants, nous prenons aussi en compte leurs commentaires sur la forme du questionnaire. En fait, les parents et l'enseignant interrogés le trouvent assez long. Cela décourage donc la participation des enquêtés et menace l'exactitude des réponses. Car certains ont abandonné d'y répondre jusqu'à la fin, certains ont coché le même degré d'accord pour tous les items à partir du deux quarts du questionnaire. Par conséquent, nous avons éliminé des questions non essentielles apportant des informations secondaires et complémentaires et avons transformé certaines questions fermées visant à collecter des opinions, propositions des participants en question ouvertes qui nous permettent de rassembler de diverses opinions différentes des nôtres.

Nous citons le tableau 11 (annexe 3, p. 277) récapitulatif des questions, items modifiés, remplacés et éliminés entre la version d'essai et la version finale du questionnaire destiné aux parents.

5.4.2. Composition du questionnaire destiné aux parents version finale

Le questionnaire définitif se compose de 3 parties principales et chaque partie comprend majoritairement des questions fermées avec l'échelle de Likert, et certaines questions ouvertes.

La partie A est visée à étudier la place de l'éducation à la responsabilité dans l'éducation générale de l'enfant en famille. Cette partie comprend cinq questions fermées avec des propositions prédéterminées.

La partie B questionne la façon d'accompagner l'enfant à la responsabilité à travers des exercices d'autorité déclarés par les parents dans l'éducation familiale ainsi que des compétences indicatrices de la responsabilité développées. Elle est composée de deux sous-parties : partie B1 étudie les formes d'autorité parentale exercée sur l'enfant en une seule question fermée comprenant 28 items prédéterminés ; partie B2 est structurée de deux questions fermées avec des items prédéterminés et a pour but d'élaborer des compétences indicatrices de la responsabilité développées chez l'enfant grâce à l'accompagnement du parent.

La partie C porte sur la communication entre les parents et l'enseignant dans la perspective de promouvoir la relation de partenariat dans l'éducation à la responsabilité. Elle inclut 5 questions dont 3 questions fermées avec des items prédéterminés et 2 ouvertes. La structure (corpus) du questionnaire destiné aux parents se présente dans le tableau 12 (annexe 3, p.284).

5.4.3. Rédaction de la version finale du questionnaire destiné aux enfants

Grâce au pré test avec le groupe d'essai, nous avons pu supprimer des items poly sens qui ont provoqué des choix contradictoires chez l'enfant. Nous avons également éliminé des items évidents ou non nécessaires pour que le questionnaire devienne plus concis et clair. Nous avons en outre modifié et ajouté certaines propositions correspondantes au contenu des items proposés dans le questionnaire destiné aux parents.

En ce qui concerne la première et la deuxième question, au lieu de séparer les items positifs des items négatifs, après l'essai, nous détectons que certains enfants ont donné des réponses contradictoires, par exemple : il a choisi l'échelle « tout à fait d'accord » pour l'item « mon parent me laisse choisir mes activités », il a donné également « assez d'accord » pour l'item opposé de celui-ci « mon parent ne me laisse pas choisir mes activités », qui est placé loin de l'item affirmatif. C'est pour cela que le couple d'items affirmatif et opposé se met ensemble afin d'assurer un seul choix crédible. Nous avons finalement décidé de regrouper ces deux questions en question numéro 1 (nouvelle). Nous avons de plus éliminé des items non

essentiels, puis regroupé et déplacé des items portant sur les facteurs motivationnels (depuis la question 1 et 2) en question numéro 2 (nouvelle). Quant à la troisième question, nous avons ajouté quelques items concernant les compétences émotionnelles, épistémiques et axiologiques dans le but de nuancer les comportements des enfants.

Le récapitulatif des questions modifiées, remplacées et supprimées entre la version d'essai et la version finale du questionnaire destiné aux enfants est placé dans la partie de l'annexe 3 (p. 286, Tableaux 13 et 14).

A partir de ces modifications, nous avons obtenu la version finale des questions 1 et 2 affichée dans le tableau 15 (annexe 3, p. 294) .

L'ajustement d'une nouvelle question avec des items qui correspondent à ceux de la question QPB1.1 du questionnaire destiné aux parents a pour but de vérifier la fiabilité des réponses des parents et d'étudier la relation entre l'exercice de l'autorité sur la motivation des enfants (Tableau 16, annexe 3, p. 296).

5.4.4. Composition de la version définitive (destiné aux enfants)

Le questionnaire destiné aux enfants comprend trois questions fermées à l'échelle Likert proposant des réponses déjà étudiées par avance. La première a pour but de valider les réponses des parents sur leur degré d'autorité exercée sur l'enfant. Cela nous permettrait d'éclairer quel type d'autorité pratiquée par les parents à l'aide des facteurs motivationnels basées sur les systèmes de motivation chez Daniel Favre (2010). La deuxième question est composée des facteurs motivationnels (positifs et négatifs) concernant le soutien parental à la prise des responsabilités, des initiatives, de parole, la confiance en soi chez l'enfant. La troisième comprend des items abordant la perception de l'enfant sur l'acquisition des compétences indicatrices de la responsabilité basées et adaptées des recherches d'Hélène Hagège (2017). Le récapitulatif de la structure du questionnaire destiné aux enfants est introduit dans le tableau 17.

Tableau 8 : Structure du questionnaire final destiné aux enfants

Structure du questionnaire	Questions du questionnaire	Données souhaitées recueillir
Question 1 : fermée 28 items prédéterminés	Le degré d'accord sur les formes d'autorité parentale exercée sur l'enfant	Validation des réponses des parents Validation des critères motivationnels par rapport au degré d'autorité parentale

		Perception de l'enfant sur la pratique d'autorité parentale déclarée
Question 2 : fermée 17 items prédéterminés	Le degré d'accord sur les facteurs motivationnels chez l'enfant	Validation des facteurs motivationnels chez l'enfant Mise en relation entre le degré d'autorité parentale avec les facteurs motivationnels chez l'enfant
Question 3 : fermée 28 items prédéterminés	Le degré d'accord sur l'acquisition des compétences indicatrices de la responsabilité	Perception de l'enfant sur ses compétences indicatrices de la responsabilité

5.5. Mise en place du recueil de données

5.5.1. Description des sujets

Notre expérimentation a été réalisée dans deux classes avec les profils sociaux mixtes dans une école élémentaire située dans la commune de Feytiat, à côté de la ville de Limoges. Après avoir eu l'autorisation d'accès au terrain et de réaliser l'expérimentation de la part de l'académie de la commune, du directeur de l'école et de deux enseignantes, nous avons pu distribuer 51 copies de questionnaire aux enfants âgés de 8 à 11 ans dont 44% des garçons et 56% des filles.

La classe de CM1 est encadrée par une jeune enseignante qui en est à sa troisième année de carrière dans cette école. L'enseignante qui s'occupe de la classe de CM2 exerce déjà 17 ans dans l'enseignement et plus de dix ans dans cet établissement.

Concernant le profil des parents, il s'agit d'une population mixte. En fait, l'âge varie entre 33 ans à 49 ans. Les métiers sont divers dans tous les secteurs. La plupart des parents (34,3%) ont obtenu une formation professionnelle (BTS, CAP, Brevet). 20% d'autres parents ont eu le niveau d'étude de BAC plus 2, 14,3% des parents sont respectivement au niveau de BAC et BAC plus 3, 11,4% des parents atteignent le niveau BAC plus 5. Seulement 2,9% des parents ont le niveau BAC plus 7 et 2,9% des parents n'ont pas passé le BAC.

5.5.2. Recueil des données issues des élèves

Nous avons organisé une demi-journée d'école pour mettre en œuvre le questionnaire. En premier temps, le directeur nous a présenté aux deux enseignantes concernées et leur a informé du planning de diffusion des exemplaires et d'entretien. Nous avons commencé avec la classe de CM2 comprenant 27 élèves dont un absent. Avant de nous mettre à la distribution, nous nous sommes présentés aux élèves et avons parlé de notre étude. Ensuite, nous avons procédé à la diffusion des copies pendant que l'enseignante nous a aidé à distribuer l'enveloppe adressée aux parents dans laquelle se trouve une copie de questionnaire. Sachant que l'enseignante doit déposer l'enveloppe alphabétisée à même ordre de la copie du questionnaire que nous venons donner à l'élève. Pour commencer, nous avons rappelé et expliqué les consignes de chaque question. Nous avons également demandé aux élèves d'y répondre de manière sincère et les avons rassurés de la confidentialité de leurs réponses et que ce n'est pas un examen. Durant l'expérimentation, nous restons à la disposition des élèves pour des explications supplémentaires. Le test a duré 45 minutes. Après le recueil des copies, nous avons fait un petit appel aux élèves de ne pas oublier de transmettre le questionnaire à leurs parents. En deuxième temps, nous avons procédé à l'expérience avec la classe de CM1 de la même façon (étape et méthode). Enfin, nous avons eu le temps de mener des entretiens

avec les enseignants pour des informations supplémentaires concernant l'enseignement de la responsabilité en classe.

5.5.3. Enquête auprès des parents

Comme nous l'avons mentionné, les copies de questionnaires adressées aux parents sont emballées dans une enveloppe avec une lettre de présentation du projet et d'appel à la participation des parents. Elles sont mises dans le cahier de liaison et transmises aux parents par l'enfant. Nous avons récupéré les copies remplies après deux semaines. Le directeur de l'école nous a aidé à ramasser les exemplaires et nous les a envoyés par courrier. Nous avons finalement eu 35 copies de retour sur 51 exemplaires distribués.

5.6. Traitement des données

5.6.1. Protocole de codage et de catégorisation des réponses

Pour rendre la recherche la plus objective et fiable possible, nous privilégions des codages et analyses fermées et automatiques à l'aide du logiciel SPSS pour des données quantitatives et Tropes pour des données qualitatives.

La saisie manuelle des données doit être vérifiée plusieurs fois lorsque chaque question sera terminée. Seules des réponses éligibles (une seule réponse par case) sont acceptées.

Afin de faciliter le codage et l'analyse des données, nous avons regroupé et nommé des items de la même catégorie, par exemple : des items relatifs aux compétences émotionnelles de la question 3 (questionnaire des enfants) : sont codés en tant que Q3CE1, Q2CE2, Q3CE3... pour représenter l'item 1, 2, 3. C'est appliqué de la même manière pour le codage des réponses des parents, par exemple : B2.1CE1, pour dire l'item 2 de la catégorie des compétences émotionnelles de la question QPB2.1 du questionnaire des parents.

Les résultats de chaque question ou catégorie de données sont exportés en fichier d'Excel bien nommé selon les règles d'abréviation mentionnée dans le protocole de recherche, par exemple : Résultats U-Test QPB1.1 vs QE1 (résultats du U-Test des questions QPB1.1 (questionnaire des parents) et QE1 (questionnaire des enfants)).

Deux phases d'analyse sont effectuées sous SPSS auprès de notre échantillon. Précisément, pour la première démarche, il s'agit de l'analyse exploratoire en deux axes principaux (test de normalité et étude de la consistance interne des échelles). La deuxième porte sur l'analyse avec les tests de validité (tests paramétriques ou non paramétriques).

Une analyse qualitative à partir de questions ouvertes a permis de préciser les dimensions autour du sujet de la collaboration entre parents et enseignant dans l'accompagnement de l'enfant à développer son sens de responsabilité.

5.6.2. Démarches méthodologiques du traitement des données

Après le codage des données, nous procédons à la phase d'analyse, qui consiste en 3 étapes. D'abord, il s'agit de l'analyse exploratoire des données selon laquelle nous réalisons l'analyse descriptive et l'analyse de fiabilité afin d'apprendre en amont la tendance de distribution des réponses auprès des parents et des enfants. Cette étape nous permet également de concevoir des hypothèses des tests de comparaison dans la perspective d'éclairer nos hypothèses de recherche dans l'étape suivante. Ensuite, nous effectuons des tests de normalité qui nous aident à déterminer quel type de test de confrontation appliquer à l'étape dernière. Enfin, nous

recourons aux tests de comparaison déterminés grâce à des résultats obtenus des tests de normalité précédents.

5.6.2.1. Analyse statistique descriptive de l'échelle Likert

Dans la phase exploratoire, nous recourons à l'analyse des effectifs des données (fréquence) en pourcentage de chaque degré d'accord. Nous tentons dans cette phase d'obtenir une vision globale de l'attitude des parents et des enfants face à des propositions concernant des pratiques d'autorité parentale, ainsi que l'attitude des enfants sur des sentiments motivationnels face à des pratiques d'autorité parentale déclarées.

Nous exposerons également la valeur moyenne de chaque item de l'échelle afin de diagnostiquer le degré d'accord moyen, sachant que nous avons déterminé la valeur 1 égale à « pas du tout d'accord », la valeur 2 égale à « peu d'accord », la valeur 3 égale à « moyennement d'accord », la valeur 4 égale à « assez d'accord » et la valeur 5 égale à « tout à fait d'accord ». Cette démarche nous permet de compléter avec l'analyse statistique en pourcentage afin de visualiser globalement la tendance de distribution des réponses des enquêtés. Nous constatons que les items CE1 et CE5 ont obtenu une moyenne élevée de 4 environ, qui indique un degré d'accord positif des enfants sur ces propositions « assez d'accord ». Les items CE2 et CE3 se situent dans la moyenne de 3 signifiant l'attitude neutre « moyennement d'accord » face à des déclarations proposées. Le score de l'item CE4 se situe entre le degré « peu d'accord » et « moyennement d'accord » (2,6).

5.6.2.2. Étude de la consistance interne des échelles (alpha Cronbach)

« L'analyse de fiabilité vous permet d'étudier les propriétés des échelles de mesure et des éléments qui les constituent. La procédure d'analyse de fiabilité calcule plusieurs mesures fréquemment utilisées de la fiabilité de l'échelle et propose également des informations sur les relations entre les différents éléments de l'échelle. Les coefficients de corrélation intra-classe peuvent être utilisés pour calculer les estimations de fiabilité inter-coefficients » (Beaudart, n.d., p. 3).

Dans cette démarche de l'analyse, « l'alpha de Cronbach et le coefficient de la corrélation interne sont employés afin d'étudier l'homogénéité de l'échelle et la consistance interne des différents items de l'échelle » (Beaudart, n.d., p. 3). Idéalement, « un alpha de Cronbach se situant entre 0,7 et 0,95 indiquera une bonne cohérence interne de l'échelle » (Beaudart, nd, p. 3). De plus, on mesure la corrélation interne des items et score total de l'échelle « comme reflet de la cohérence interne » (Beaudart, n.d., p. 3). En effet, « une corrélation supérieure à 0,6 et significative est considérée comme une corrélation importante » (Beaudart, nd, p. 3). En dessous de ce seuil, la discussion sur des raisons qui entraînent à l'incohérence entre les items de l'échelle utilisée sera nécessaire.

Nous nous centrons sur la valeur de corrélation interne des éléments et l'indice de fiabilité alpha de Cronbach de chaque échelle ainsi que le score total de toute l'échelle qui nous permettent de modifier et d'éliminer des items incohérents avec le reste. Effectivement, grâce à cet instrument, dans la phase de prétest, nous nous appuyons sur ces critères afin d'éliminer ou substituer des items faiblement corrélés avec les autres ou des items.

Prenons un exemple d'une analyse de consistance interne en nous référant à l'alpha Cronbach et à la corrélation interne (Tableau 18 et 19).

Tableau 9 : Exemple de résultat obtenu sur SPSS pour la mesure de l'alpha de Cronbach de toute échelle

Alpha de Cronbach	Nombre d'items
0,78	27

Nous observons que l'alpha Cronbach obtenu de cette échelle s'avère élevé. Cela signifie l'homogénéité de l'échelle et la cohérence des items. Pour plus de détails, nous examinons ensuite la valeur de corrélation et l'alpha de Cronbach des items (Tableau 19).

Tableau 10 : Exemple de statistiques de total des éléments de l'échelle concernant la perception de l'enfant sur ses compétences indicatrices de la responsabilité

	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression d'élément
I1 : J'exprime mes émotions au (x) parent (s).	0,23	0,78
I2 : Je me mets facilement en colère.	0,29	0,78
I3 : Je sais consoler les autres.	0,72	0,76
I4 : Je me pose des questions en classe sur ce que j'apprends.	0,58	0,76

Nous remarquons que les items I3 et I4 de cette échelle sont bien corrélés avec les autres items, car ils possèdent la corrélation de 0,6 et 0,7 d'environ. Au contraire, les items I1 et I2 se distinguent avec la corrélation de 0,2 et 0,3 respectivement. Cette faible corrélation pourrait nous guider pour décider de modifier ces deux items, voire de les supprimer de l'échelle, car si on en supprime un des deux, l'alpha de Cronbach reste identique. C'est-à-dire qu'ils n'y contribuent pas.

5.6.2.3. Test de la normalité des variables

Après la phase exploratoire, nous avons procédé aux tests de normalité qui servent à déterminer la légitimité des tests qui suivent ensuite. Précisément, ils permettent statistiquement de vérifier si la distribution de la population suit suffisamment une loi normale. Les valeurs d'indicateurs de coefficients d'aplatissement et d'asymétrie donnent des informations sur la distribution des valeurs. C'est-à-dire que ces valeurs doivent être approximativement proches de zéro quand les données sont normalement distribuées (asymétrie doit s'approcher de 0 ou égale à 0).

Voici le récapitulatif des tests pouvant être utilisés dans cette étude en fonction de la normalité des variables (distribution normale ou non) :

Test de la normalité => décision d'appliquer les tests (mesures de corrélation) :

- ⇒ **Tests paramétriques (distribution normale) : Test student (T-test) ou Test de McNemar (TNP)**
- ⇒ **Tests non paramétriques (distribution anormale) : U-Test (TNP) ou test de Mann-Whitney-Wilcoxon.**

Ces tests se basent sur la valeur p (significativité p) ($p < \alpha = 0,05$, et $p \geq \alpha = 0,05$) afin de déterminer les résultats obtenus.

Nous avons appliqué ces tests pour l'ensemble des échelles qui permettent de mesurer l'attitude des parents et des enfants vis-à-vis des pratiques d'autorité parentale, des sentiments de motivation chez l'enfant, de l'occupation des parents dans l'acquisition des compétences indicatrices de la responsabilité de l'enfant. En fait, avant de procéder à des tests de comparaison (pour tester des hypothèses), nous employons le test de normalité sur l'ensemble des échelles dans les questionnaires destinés aux parents et aux enfants : QE1, QE2, QPB1.1, QPB2.1, QPB2.2. Les résultats obtenus décident des tests qui suivent.

5.6.2.4. Tests de comparaison

5.6.2.4.1. Caractéristiques des tests non paramétriques utilisés

Par principe, les résultats obtenus issus des tests de normalité effectués que nous allons exposer dans la partie des résultats indiquent une distribution anormale des données, donc les tests de comparaison non paramétriques ont été employés (c'est ce qui s'applique dans ce cas). Ces tests non-paramétriques ont pour but de comparer la distribution de deux échantillons indépendants ou liés de petite taille. Cette méthode permet de « tester une hypothèse ou déterminer un intervalle de confiance qui ne dépend pas de la forme de la distribution en question » (Raison, 1959, p. 83). Ils utilisent les rangs des réponses au lieu des moyens. Comme les tests paramétriques, les tests-non paramétriques projettent les hypothèses nulle et alternative qui jouent le rôle indicateur grâce à la valeur de signification p en comparaison avec le seuil de signification ($\alpha = 0,05$: au risque d'erreur 5%) permettant de déterminer la différence ou le lien entre les deux échantillons étudiés. Par conséquent, si la valeur de signification p est égale ou inférieure au seuil de signification α ($p \leq \alpha = 0,05$), l'hypothèse alternative est vérifiée, alors que si p est supérieure au seuil de signification α ($p > \alpha = 0,05$), l'hypothèse alternative est prouvée.

Dans le cadre de cette étude, nous utilisons les tests non paramétriques de Mann-Whitney (U-test) et celui de Wilcoxon. En ce qui concerne le test de Mann-Whitney, il permet de vérifier la différence entre des réponses de deux échantillons non appariés vis-à-vis de la variable étudiée. Autrement dit, il a pour objectif de démontrer si les deux échantillons peuvent être considérés identiques et issus d'une même population. Dans ce cas, l'hypothèse nulle projette que les deux échantillons sont issus de la même population. En revanche, l'hypothèse alternative déclare les deux populations distinctes. A propos du test de Wilcoxon, il est appliqué pour deux échantillons dits appariés. Ce test permet d'étudier si les échantillons diffèrent, c'est-à-dire l'existence d'un écart entre les observations de la même population. Par conséquent, il teste l'hypothèse nulle selon laquelle il n'existe pas de changement (différence) entre les observations ou il existe un lien entre les variables appariées.

5.6.2.4.2. Hypothèses

Nous présentons ci-après les tests utilisés et les hypothèses souhaitées être vérifiées relatives à des déclarations des pratiques d'autorité parentale et le sentiment de motivation de l'enfant ainsi que l'acquisition des compétences indicatrices de la responsabilité auprès des parents et des enfants.

Selon les observations de la phase exploratoire, les parents et les enfants ont tendance à reconnaître la mise en œuvre de pratiques d'autorité-autonomisation mais pas celle de

pratiques d'autorité-dominance. Par principe des tests non paramétriques, nous émettons des hypothèses nulles correspondant à la cohérence entre la vision des parents et celle des enfants, tandis que les hypothèses alternatives correspondant à la différence entre les réponses de deux populations confrontées, seraient à rejeter. En ce qui concerne le test de comparaison entre la vision de l'enfant sur les pratiques d'autorité parentale et le sentiment motivationnel auto-rapporté face à ces pratiques, nous remarquons que la plupart des enfants déclarent reconnaître les pratiques d'autorité-autonomisation chez leurs parents, et que la majorité des enfants rapportent le sentiment d'encouragement face à ces pratiques (que nous allons présenter dans la partie résultat). Nous supposons donc que les enfants déclarent les pratiques d'autorité-autonomisation de leurs parents, rapportent le sentiment d'encouragement face à ces pratiques (hypothèse nulle 1) et que les enfants déclarent les pratiques d'autorité-autonomisation de leurs parents, ne rapportent pas le sentiment d'encouragement face à ces pratiques (l'hypothèse alternative 1). A propos du rapport entre les déclarations des pratiques d'autorité-dominance et du sentiment de découragement, nous constatons qu'une partie des enfants identifient les pratiques d'autorité-dominance ou permissive chez leurs parents et que la majorité des enfants rapportent se trouver démotivés face à ces pratiques. Nous testons donc l'hypothèse nulle 2 selon laquelle les enfants qui déclarent les pratiques d'autorité dominance de leurs parents, rapportent le sentiment de découragement face à ces pratiques. Nous émettons également l'hypothèse alternative 2 selon laquelle les enfants qui déclarent les pratiques d'autorité dominance de leurs parents, ne rapportent pas le sentiment de découragement face à ces pratiques. De même pour les pratiques d'autorité permissive. Quant au test de comparaison entre l'attente et l'observation des parents sur le développement des compétences indicatrices de la responsabilité de l'enfant, nous testons l'hypothèse selon laquelle il n'existe pas de différence entre l'attente et l'observation des parents face au développement des compétences indicatrices de la responsabilité chez l'enfant.

Pour synthétiser, nous présentons dans le tableau 20 suivant les tests des hypothèses qui nous permettent d'identifier le lien entre les formes d'autorité parentale et la motivation d'innovation de l'enfant ainsi que le développement des compétences indicatrices de la responsabilité chez l'enfant selon l'observation des parents.

Tableau 11 : Récapitulatif des tests non paramétriques utilisés et des hypothèses testées

Tests utilisés	Hypothèses
<p>U-test Mann-Whitney : Q1 vs B1.1</p> <p>Examiner la cohérence entre les réponses des enfants et celles des parents sur des pratiques d'autorité parentale déclarées</p>	<p>Hypothèse nulle 1 ($p \geq 0,05$) : <i>les parents et les enfants ont les réponses similaires positives face aux pratiques d'autorité-autonomisation déclarées.</i></p> <p>Hypothèse alternative 1 ($p < 0,05$) : <i>les parents et les enfants n'ont pas de réponses similaires face aux pratiques d'autorité-autonomisation déclarées.</i></p> <p>Hypothèse nulle 2 ($p \geq 0,05$) : <i>les parents et les enfants ont un score faible concernant les pratiques d'autorité domination ou permissive déclarées.</i></p> <p>Hypothèse alternative 2 ($p < 0,05$) : <i>les parents et les enfants n'ont pas de réponses similaires face aux pratiques d'autorité domination ou permissive déclarées.</i></p>
<p>Test Wilcoxon : Q1 vs Q2</p> <p>Examiner le lien entre les facteurs motivationnels relatifs à des pratiques l'autorité parentale et les le sentiment de motivation chez l'enfant</p>	<p>Hypothèse nulle 1 : <i>les enfants qui déclarent les pratiques d'autorité-autonomisation de leurs parents, rapportent le sentiment d'encouragement face à ces pratiques.</i></p> <p>Hypothèse alternative 1 : <i>les enfants qui déclarent les pratiques d'autorité-autonomisation de leurs parents, ne rapportent pas le sentiment d'encouragement face à ces pratiques.</i></p> <p>Hypothèse nulle 2 : <i>les enfants qui déclarent les pratiques d'autorité domination (ou permissive) de leurs parents, rapportent le sentiment de découragement face à ces pratiques.</i></p> <p>Hypothèse alternative 2 : <i>les enfants qui déclarent les pratiques d'autorité domination (ou permissive) de leurs parents, ne rapportent pas le sentiment de découragement face à ces pratiques.</i></p>

<p>U-test Mann-Whitney (B2.1 vs B2.2) : Examiner des compétences acquises chez l'enfant selon les parents</p>	<p>L'hypothèse nulle : <i>Il n'existe pas de différence entre l'attente et l'observation des parents face au développement des compétences indicatrices de la responsabilité chez l'enfant.</i></p> <p>L'hypothèse alternative : <i>Il existe la différence entre l'attente et l'observation des parents face au développement des compétences indicatrices de la responsabilité chez l'enfant.</i></p>
---	---

5.6.3. Traitement des données et regroupement des résultats

Concernant l'interrogation des paires parents-enfant, nous traitons d'abord la question QE1 (questionnaire d'enfant) et la question QPB1 de la partie B1 (questionnaire des parents). Ces deux questions possèdent globalement 28 items prédéterminés identiques en matière de contenu. Ces 28 items sont divisés en deux échelles : échelles d'autorité-autonomisation de 11 items et celle d'autorité domination et permissive de 17 items dont 11 items relatifs aux pratiques d'autorité domination et 6 items relatifs à l'autorité permissive. Ces outils de mesure ont pour but de diagnostiquer l'interaction entre parents et enfants dans l'accompagnement envers l'enfant à l'autonomie et à la responsabilité par le biais de l'autorité parentale. En fait, les résultats sortis du test de comparaison nous permettent de vérifier la congruence des pratiques d'autorité déclarées par les parents d'une part et les enfants d'autre part : autorité-autonomisation, autorité-domination ou autorité permissive que représente la population des parents. Autrement dit, cette démarche nous permet d'identifier des formes d'autorité parentale exercées majoritairement sur l'enfant selon les déclarations des parents et des enfants.

En ce qui concerne le lien entre les formes d'autorité parentale (QE1) et les sentiments motivationnels chez l'enfant (QE2), nous procédons à une analyse score à score des échelles (QE1 et QE2) afin d'observer la corrélation entre des manifestations de l'autorité parentale et le sentiment de motivation de l'enfant. Nous vérifions ces observations par des tests de comparaison : item à item pour une analyse plus affinée. Comme nous l'avons mentionné, ce test nous permet de mettre en lien des items correspondants qui représentent les facteurs motivationnels relatifs à des pratiques d'autorité parentale déclarées et la motivation de l'enfant. Précisément, nous étudions s'il existe une relation entre l'autorité-autonomisation avec l'émergence de la motivation chez l'enfant, de la même manière pour l'autorité-domination et le sentiment de découragement chez l'enfant. Le lien établi entre le degré d'autorité parentale exercé et les sentiments motivationnels chez l'enfant nous permettrait dans la partie de discussion d'expliquer les moteurs qui encouragent l'enfant à prendre en action de manière responsable (ou réfléchi). D'ici, soit nous arrivons à conclure la relation

entre l'exercice d'autorité sur l'enfant et l'affect sur sa motivation, soit nous rejetons l'hypothèse anticipée par notre recherche.

Quant à la partie B2 composée de deux questions 1 et 2 traitants l'accompagnement des parents envers l'enfant à développer des compétences indicatrices de la responsabilité, nous employons de nouveau les tests de comparaison qui ont pour but d'élaborer l'écart entre la plage d'accord des parents sur leur préoccupation à des compétences indicatrices de la responsabilité et celle des compétences acquises chez l'enfant sous leur observation. Ce test nous mène à valider des compétences développées et acquises chez l'enfant auprès des parents. Ces résultats nous servent plus tard pour comparer avec les réponses des enfants issues de la question 3 (Q3 questionnaire d'enfant). Précisément, nous détaillerons l'attitude des enfants sur les capacités acquises de chaque compétence face à l'avis des parents sur les compétences développées.

Enfin, nous attendons les résultats qui nous permettent de vérifier nos hypothèses suivantes :

Résultats 1 : La majorité des parents et des enfants s'accordent sur les pratiques d'autorité parentale déclarées (autorité-autonomisation, autorité domination ou permissive).

Conclusion 2 : Le rapport du degré/ des formes d'autorité parentale envers l'enfant et le sentiment de la motivation de l'enfant : la majorité des enfants s'accordent sur les éléments favorisant la motivation et sur les facteurs nuisant à la motivation.

Conclusion 3 : Les résultats obtenus de la partie QPB2 et la question QE3 nous conduiront à éclaircir l'attente des parents sur l'acquisition des capacités d'être autonome et responsable chez l'enfant dont des capacités développées et acquises ; des capacités à améliorer.

En résumé, nous précisons les tests appliqués pour traiter des données par question et le regroupement des données à analyser. Les détails sont catégorisés dans le tableau 21 (annexe 3, p. 299).

5.6.4. Outils de traitement des données

Nous avons utilisé le logiciel SPSS qui est un logiciel d'analyses statistiques avancées à travers des algorithmes automatiques pour analyser les données. Il s'agit d'un instrument utile et efficace pour exécuter des déploiements transparents en sciences sociales. Il se caractérise d'une part par sa souplesse, sa facilité d'utilisation et son accessibilité aux usagers de tous niveaux. D'autre part, cet outil convient pour tous les types de projets grâce à son évolutivité et s'applique dans tous les domaines.

5.6.4.1. Saisie des données de l'échelle Likert avec le logiciel SPSS

Nous avons encodé une question par feuille de bord. Chaque item de la question encodée a été renommé en tant que variable dans la colonne « nom » et détaillé le contenu dans la colonne « étiquette ». Le spectre d'accord de l'échelle Likert comporte des informations reçues auxquelles nous avons attribué un label qui représente une valeur précise (une information).

Dans la feuille des variables, nous avons encodé les données d'après les règles présentées dans le tableau 22.

Tableau 12 : Codage des données avec l'échelle Likert

Questions	Variables	Étiquettes	Values	Mesure	Remarque
Toutes les questions à l'échelle Likert : (partie A, partie B, partie C) : questionnaire destiné aux parents ; et questionnaire relatif aux enfants (Q1-Q3)	Tous les items	Contenu de l'item	1=Pas du tout d'accord 2=Un peu d'accord 3=Moyennement d'accord 4=Assez d'accord 5=Tout à fait d'accord	Ordinal (ou nominal accepté)	

Figure 8 : Exemple d'un codage des données

	Nom	Type	Largeur	Décimales	Etiquette	Valeurs	Manquant	Colonnes	Align	Mesure	Rôle
1	Q2Motivation1	Numérique	8	2	Je suis motivé quand mon parent (ou mes parents) me...	{1,00, Pas d...	Aucun	8	Droite	Ordinales	Entrée
2	Q2Motivation2	Numérique	8	2	Je suis démotivé quand mon parent (ou mes parents) ...	{1,00, Pas d...	Aucun	8	Droite	Ordinales	Entrée
3	Q2Motivation3	Numérique	8	2	Je me sens rassuré quand mon parent (ou mes parent...	{1,00, Pas d...	Aucun	8	Droite	Ordinales	Entrée
4	Q2Motivation4	Numérique	8	2	Je me sens démotivé quand mon parent (ou mes pare...	{1,00, Pas d...	Aucun	8	Droite	Ordinales	Entrée
5	Q2Motivation5	Numérique	8	2	Je me sens motivé quand mon parent (ou mes parents) ...	{1,00, Pas d...	Aucun	8	Droite	Ordinales	Entrée
6	Q2Motivation6	Numérique	8	2	Je me sens démotivé quand mon parent (ou mes pare...	{1,00, Pas d...	Aucun	8	Droite	Ordinales	Entrée
7	Q2Motivation7	Numérique	8	2	Je me sens démotivé quand mon parent (ou mes pare...	{1,00, Pas d...	Aucun	8	Droite	Ordinales	Entrée
8	Q2Motivation8	Numérique	8	2	Je me sens motivé quand mon parent (ou mes parents) ...	{1,00, Pas d...	Aucun	8	Droite	Ordinales	Entrée
9	Q2Motivation9	Numérique	8	2	Je me sens démotivé quand mon parent (ou mes pare...	{1,00, Pas d...	Aucun	8	Droite	Ordinales	Entrée
10	Q2Motivation10	Numérique	8	2	Je suis d'accord quand mon parent (ou mes parents) ...	{1,00, Pas d...	Aucun	8	Droite	Ordinales	Entrée
11	Q2Motivation11	Numérique	8	2	Je me sens démotivé quand mon parent (ou mes pare...	{1,00, Pas d...	Aucun	8	Droite	Ordinales	Entrée
12	Q2Motivation12	Numérique	8	2	Je me sens motivé quand mon parent (mes parents) m...	{1,00, Pas d...	Aucun	8	Droite	Ordinales	Entrée
13	Q2Motivation13	Numérique	8	2	Je me sens démotivé quand mon parent (mes parents) ...	{1,00, Pas d...	Aucun	8	Droite	Ordinales	Entrée
14	Q2Motivation14	Numérique	8	2	Mon parent (mes parents) me fait confiance en moi qu...	{1,00, Pas d...	Aucun	8	Droite	Ordinales	Entrée
15	Q2Motivation15	Numérique	8	2	Mon parent (ou mes parents) me fait sentir nul de tout...	{1,00, Pas d...	Aucun	8	Droite	Ordinales	Entrée
16	Q2Motivation16	Numérique	8	2	Je me sens ennuyé quand j'ai droit à tout faire	{1,00, Pas d...	Aucun	8	Droite	Ordinales	Entrée
17	Q2Motivation17	Numérique	8	2	Je me sens ignoré quand mon parent (mes parents) m...	{1,00, Pas d...	Aucun	8	Droite	Ordinales	Entrée

Dès que le codage est déterminé, l'entrée des données est réalisée manuellement dans la feuille « Affichage des données » (Figure 9).

Figure 9 : Exemple de l'entrée des données

	Q2Motivati...	Q2M														
1																
2	4,00	3,00	4,00	5,00	5,00	1,00	2,00	5,00	3,00	2,00	1,00	5,00	2,00	4,00	1,00	
3	3,00	3,00	5,00	4,00	5,00	5,00	4,00	5,00	4,00	1,00	5,00	5,00	5,00	4,00	1,00	
4																
5																
6	5,00	3,00	4,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	3,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	
7																
8																
9	5,00	2,00	1,00	5,00	4,00	1,00	5,00	5,00	5,00	1,00	5,00	5,00	5,00	5,00	1,00	
10	5,00	2,00	5,00	4,00	5,00	1,00	5,00	5,00	1,00	5,00	1,00	5,00	1,00	5,00	1,00	
11	5,00	4,00	1,00	2,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	1,00	5,00	5,00	1,00	1,00	1,00	
12																
13																
14																
15																
16	4,00	2,00	3,00	4,00	3,00	3,00	1,00	5,00	1,00	2,00	1,00	3,00	1,00	4,00	1,00	
17	4,00	2,00	3,00	3,00	4,00	2,00	1,00	4,00	1,00	1,00	1,00	3,00	1,00	5,00	1,00	
18	4,00	2,00	5,00	2,00	4,00	2,00	4,00	4,00	2,00	4,00	1,00	4,00	2,00	4,00	3,00	
19	4,00	1,00	5,00	3,00	4,00	3,00	3,00	4,00	2,00	4,00	1,00	5,00	4,00	4,00	1,00	
20	4,00	2,00	4,00	2,00	5,00	5,00	5,00	3,00	5,00	4,00	5,00	5,00	5,00	4,00	1,00	
21																
22																

5.6.4.2. Saisie des données de question Oui, Non et de question multichoix avec SPSS

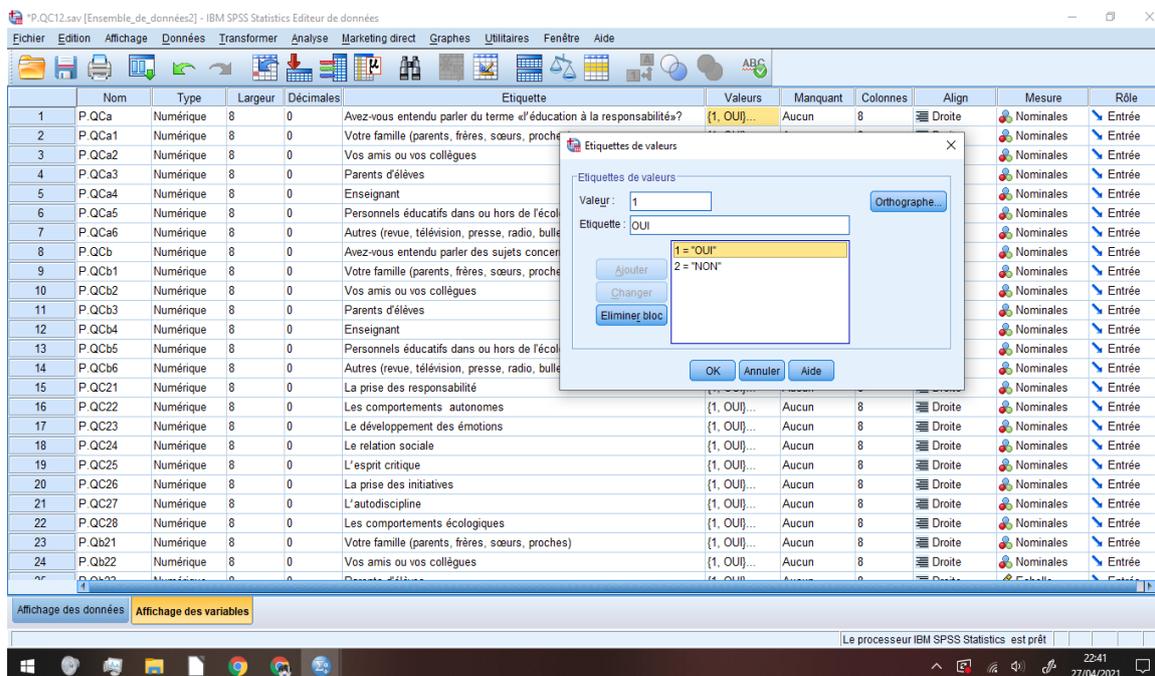
Il est simple de coder la question Oui, Non avec SPSS, car il n'existe que deux valeurs à entrer. Nous codons la valeur 1 pour Oui, 2 pour Non et le type de mesure est nominal. La méthode de saisie des données de la question Oui, Non avec SPSS est appliquée de la même façon pour la question multichoix, parce que chaque item est considéré comme une question de Oui, Non.

Le tableau 23 ci-dessous indique brièvement le codage des données relatives à ces genres de question dans notre recherche :

Tableau 13 : Codage des données avec question Oui Non et multichoix

Questions	Variables	Étiquettes	Values	Mesure	Remarque
Les questions du commencement (QP1, QP2)	Tous les items	Contenu de l'item	1=Oui 2=Non	Nominal	

Figure 10 : Exemple d'un codage des données issues de la question Oui, Non



6. Résultats

Nous passons ensuite à la présentation des résultats issus de l'analyse exploratoire et des tests de confrontation de la vision des parents et des enfants, l'attitude des enfants sur le sentiment motivationnel face aux pratiques d'autorité déclarée ainsi que l'accompagnement déclaré des parents sur le développement des compétences indicatrices de la responsabilité de l'enfant.

Cette partie vise à exposer les résultats obtenus sans les interpréter. Sa structure respecte les démarches de traitement des données réalisées. Effectivement, les résultats de la phase exploratoire sont traités dans un premier temps. Il s'agit des résultats des tests de fiabilité, de l'analyse descriptive et des tests de normalité. Dans un deuxième temps, nous décrivons les résultats des tests de comparaison entre les réponses des parents et celles des enfants. Enfin, les résultats des questions supplémentaires relatives à la place de l'éducation à la responsabilité dans l'éducation générale de l'enfant et la collaboration perçue entre les partenaires éducatifs sont communiqués.

6.1. Présentation des résultats de notre étude exploratoire

6.1.1. Analyse de la fiabilité des échelles construites

Dans le cadre de notre étude, nous avons d'abord recouru dans un premier temps à l'analyse de fiabilité des échelles avant de mettre en place des tests de comparaison. L'étude de la consistance interne est appliquée à des échelles concernant l'attitude des parents et des enfants face aux pratiques d'autorité parentale, le sentiment motivationnel de l'enfant face aux pratiques d'autorité parentale, l'attitude des parents vis-à-vis du développement des compétences indicatrices de la responsabilité de l'enfant par rapport à leur attente et la perception de l'enfant sur ses compétences indicatrices de la responsabilité. Cette analyse nous a permis d'étudier la fiabilité des échelles et d'étudier la corrélation interne des items de chaque échelle employée. Ce qui est présenté ici n'est pas une étude complète de validation d'échelles répondant aux canons de la psychologie expérimentale. En effet une telle validation aurait demandé des études complémentaires (d'analyses factorielles et de fiabilité temporelle par exemple), qu'il ne nous a pas été matériellement possible de faire à cause de la pandémie notamment (cela aurait demandé d'interroger davantage de sujets). Nous explorons ici simplement, selon quelques indicateurs clés, si les échelles construites semblent pouvoir être utilisées dans le cadre de cette thèse en tant qu'échelles ou si une étude des résultats item par item semble plus appropriée.

6.1.1.1. Étude de consistance interne des échelles : Attitude des enfants face aux pratiques d'autorité parentale

Nous allons d'abord présenter l'analyse de fiabilité de deux échelles concernant l'attitude de l'enfant face aux pratiques d'autorité-autonomisation (AA-E), d'autorité domination (AD-E) et permissive (AP-E). Nous supposons que les items de l'échelle AD-E et AP-E soient opposés et que ceux de l'échelle AA-E n'auraient pas de relation directe avec ceux de l'échelle AD-E et AP-E. Nous avons codé à l'inverse des items d'AP-E par rapport aux items AD-E pour savoir s'ils sont antagonistes.

Ensuite, nous étudions la corrélation entre ces deux échelles en nous basant sur le score obtenu de chaque échelle.

Nous avons réalisé la même procédure pour les pratiques d'autorité parentale auto-rapportées par les parents et allons présenter brièvement les résultats. Nous analyserons item par item pour une analyse plus fine par la suite.

6.1.1.1.1. Statistiques de fiabilité de l'échelle : Attitude de l'enfant face aux pratiques d'autorité-autonomisation

Nous débutons avec l'analyse de fiabilité et de corrélation interne de l'échelle : attitude de l'enfant face aux pratiques d'autorité-autonomisation. Les résultats sont figurés dans les deux tableaux 24 et 25 (annexe 3, p. 302).

Cette échelle comprend 11 items. Nous avons obtenu l'indice de l'alpha Cronbach de toute échelle égale à 0,4 (environ). Cela désigne une faible corrélation interne entre les items de l'échelle. Cela indique que l'échelle ne présente pas des caractéristiques psychométriques suffisantes pour l'utiliser en tant qu'échelle. C'est pourquoi dans la suite de l'étude, nous n'analysons les données concernant cette échelle qu'item par item. Pour plus de détail, nous exposons les valeurs de la corrélation des items dans le tableau 25 (annexe 3, p. 302).

Nous observons que les items AA-E2, AA-E3, AA-E6 sont corrélés dans l'intervalle de [0,2 ; 0,5] tandis que les autres items ont une corrélation très faible (0,08 à 0,13), voire l'item AA-E9 a une corrélation négative : -0,02. Cela signifie que les items ne sont pas cohérents entre eux. Cette faible consistance interne entraîne une faible fiabilité de toute l'échelle. Même si on enlève un item de l'échelle, la valeur de l'alpha Cronbach de l'échelle resterait entre 0,3 à 0,4.

6.1.1.1.2. Analyse factorielle de l'échelle : Attitude de l'enfant face aux pratiques d'autorité-autonomisation

Nous adoptons cette démarche exploratoire : analyse factorielle dans le but d'étudier la répartition des données. Nous réalisons l'analyse même si la taille de l'échantillon est petite - ce qui lui confère une validité assez faible. Grâce à l'étude de la consistance interne précédente, nous assurons que les items sont légèrement corrélés entre eux. Nous choisissons l'analyse en composantes principales afin d'élaborer la composition des variables les plus associées à chacun pour constituer une échelle. Nous nous basons sur les résultats de la variance totale expliquée (Figure 11) pour choisir le nombre de facteurs à extraire. Pourtant, cette démarche est un exercice de forme et les résultats obtenus s'avèrent donc informatifs.

Figure 11 : Analyse factorielle de l'échelle concernant l'attitude de l'enfant face aux pratiques d'autorité-autonomisation

Composante	Variance totale expliquée								
	Valeurs propres initiales			Sommes extraites du carré des chargements			Sommes de rotation du carré des chargements		
	Total	% de la variance	% cumulé	Total	% de la variance	% cumulé	Total	% de la variance	% cumulé
AA-E1	2.051	18.645	18.645	2.051	18.645	18.645	1.977	17.976	17.976
AA-E2	1.887	17.156	35.801	1.887	17.156	35.801	1.627	14.788	32.764
AA-E3	1.795	16.314	52.115	1.795	16.314	52.115	1.613	14.664	47.428
AA-E4	1.213	11.027	63.143	1.213	11.027	63.143	1.445	13.136	60.564
AA-E5	1.059	9.630	72.773	1.059	9.630	72.773	1.343	12.208	72.773
AA-E6	.951	8.643	81.416						
AA-E7	.691	6.285	87.701						
AA-E8	.630	5.726	93.427						
AA-E9	.352	3.197	96.624						
AA-E10	.220	2.000	98.624						
AA-E11	.151	1.376	100.000						

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Nous constatons que les facteurs AA-E1 à AA-E5 ont une valeur propre plus élevée que 1. Les cinq composantes permettent d'expliquer 72,8% de la variance totale. Nous les conservons donc pour l'analyse. Le SPSS ne fournit pas les détails des facteurs de AA-E6 à AA-E11 qui occupent seulement un tiers de la variance totale.

Nous allons ensuite examiner la matrice des composantes après rotation et identifier le poids le plus élevé pour chaque variable (Tableau 26, annexe 3, p. 304) afin d'obtenir la répartition de différents facteurs sur chacun. Cette méthode consiste à faire tourner les facteurs de façon à ce que les variables soient saturées sur le moins de facteurs possible. Cela signifie que les items ont une saturation approchée de 0 sur l'autre, on peut les conserver pour le construit de l'échelle

Nous observons que, le facteur AA-E1 et AA-E2 ont une saturation significative sur au moins 3 items (plus de 0,3 à 0,9). Également, les facteurs AA-E3, AA-E4 et AA-E5 sont saturés significativement sur deux items (plus de 0,6). Le fait que la majorité des items (6 sur 5) ait une faible coordonnée sur le premier facteur explique la faiblesse de l'alpha de Cronbach. Il y aurait peut-être ici en fait deux échelles plutôt qu'une : une échelle concernant l'encouragement au choix de l'enfant (items 1, 2, 3, 6 et 7) et une échelle concernant l'écoute de l'enfant et les explications qui lui sont données, donc plutôt centrée sur la communication (items 4, 5, 8, 9, 10 et 11). Nous avons donc calculé l'alpha de ces deux échelles (Tableaux 27 et 28, annexe 3, p. 305).

Nous remarquons que l'alpha de Cronbach de la sous-échelle concernant l'encouragement au choix de l'enfant (items 1, 2, 3, 6 et 7) est plus élevé que celui de l'échelle avec 11 items ($0,54 > 0,4$) tandis que celui de la sous-échelle concernant l'écoute de l'enfant et les explications (items 4, 5, 8, 9, 10 et 11) reste le même que celui de l'échelle (0,4). Cela signifie que la première sous-échelle a un meilleur potentiel à constituer, après amélioration, une échelle validée que la seconde. Nous devons donc les réétudier ou les supprimer de l'échelle dans une autre étude à la suite de la thèse afin de pouvoir valider cette échelle.

6.1.1.1.3. Statistiques de fiabilité de l'échelle : Attitude de l'enfant face aux pratiques d'autorité domination et permissive

Nous passons ensuite à l'analyse de fiabilité de l'échelle d'AD-E et d'AP-E auprès des enfants. Les résultats sont affichés dans les tableaux 29 et 30 (annexe 3, p. 306).

Nous avons obtenu la valeur de l'alpha Cronbach pour l'échelle d'AD-E et AP-E égale à 0,6 (environ) auprès des enfants. Cet indice indique que les items d'AD-E et d'AP-E sont corrélés. Effectivement, nous observons que les items AD-E 1, 5, 7, 8, 9, 10, 11 obtiennent une faible corrélation avec les autres items d'AD-E et AP. De même, les items d'AP-E possèdent une valeur de corrélation moins de 0,3, sauf l'item AP-E3 (0,4). Si on enlève certains items de faible corrélation l'échelle, la valeur de l'alpha Cronbach de l'échelle resterait à peu près de 0,6. Cependant, cela indique que l'échelle ne présente pas des caractéristiques psychométriques suffisantes pour l'utiliser en tant qu'échelle. C'est pourquoi dans la suite de l'étude, nous n'analysons les données concernant cette échelle qu'item par item.

6.1.1.1.4. Analyse factorielle de l'échelle : Attitude de l'enfant face aux pratiques d'autorité domination et permissive

Nous allons effectuer les mêmes démarches de l'analyse factorielle présentée précédemment pour l'échelle : attitude de l'enfant face aux pratiques d'autorité domination et permissive. La figure 12 affiche les résultats de la variance totale expliquée qui nous permettent de choisir le nombre de facteurs à extraire.

Figure 12 : Analyse factorielle de l'échelle concernant l'attitude de l'enfant face aux pratiques d'autorité domination et permissive

Composante	Variance totale expliquée								
	Valeurs propres initiales			Sommes extraites du carré des chargements			Sommes de rotation du carré des chargements		
	Total	% de la variance	% cumulé	Total	% de la variance	% cumulé	Total	% de la variance	% cumulé
AD-E1	3.030	17.825	17.825	3.030	17.825	17.825	2.515	14.795	14.795
AD-E2	2.508	14.752	32.576	2.508	14.752	32.576	2.033	11.960	26.755
AD-E3	2.251	13.243	45.819	2.251	13.243	45.819	1.943	11.432	38.187
AD-E4	1.557	9.160	54.979	1.557	9.160	54.979	1.780	10.470	48.657
AD-E5	1.511	8.889	63.868	1.511	8.889	63.868	1.725	10.147	58.804
AD-E6	1.429	8.408	72.276	1.429	8.408	72.276	1.692	9.954	68.758
AD-E7	1.039	6.112	78.388	1.039	6.112	78.388	1.637	9.630	78.388
AD-E8	.874	5.140	83.529						
AD-E9	.719	4.232	87.761						
AD-E10	.494	2.904	90.664						
AD-E11	.471	2.771	93.435						
AP-E1_R	.344	2.025	95.459						
AP-E2_R	.278	1.637	97.097						
AP-E3_R	.215	1.263	98.359						
AP-E4_R	.163	.960	99.319						
AP-E5_R	.071	.419	99.738						
AP-E6_R	.045	.262	100.000						

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Nous observons que les sept facteurs AD-E1 à AD-E7 obtiennent une valeur élevée plus 1 et occupent environ 78% de la variance totale. Nous les retenons donc pour l'analyse.

Nous analysons ensuite la saturation des facteurs retenus sur d'autres items à l'aide du coefficient de la corrélation après la rotation (Tableau 31, annexe 3, p. 308).

Les résultats nous indiquent que les facteurs AD-E1 à AD-E5 possèdent une valeur de saturation très loin de 0, soit négative, soit positive significativement (valeur en gras). Les facteurs AD-E6 et AD-E7 sont saturés significativement sur trois items (en gras). Ces facteurs sont donc probablement réétudiés ou retirés de l'échelle, car après la rotation, la corrélation entre les items s'avère très écartée. Ces résultats nous permettent d'améliorer ces facteurs pour le construit de l'échelle dans une autre étude de validité de l'échelle

Dans le cas de suppression les items AD-E1, 9, 10, 11, et AP-E6, nous avons obtenu l'alpha de Cronbach correct 0,64 (Figure 13).

Figure 13 : Alpha de Cronbach de l'échelle concernant l'attitude de l'enfant face aux pratiques d'autorité domination et permissive dans le cas de suppression des items AD-E1, 9, 10, 11, et AP-E6

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments standardisés	Nombre d'éléments
.640	.620	12

Nous avons également obtenu les résultats de l'analyse factorielle des items sélectionnés (figure 14).

Figure 14 : Rotation de la matrice des composantes de l'échelle concernant l'attitude de l'enfant face aux pratiques d'autorité domination et permissive dans le cas de suppression des items AD-E1, 9, 10, 11, et AP-E6

Rotation de la matrice des composantes^a

	Composante			
	AD-E2	AD-E3	AD-E4	AD-E5
AD-E4 : Mon parent (ou mes parents) me dit « non » si mon opinion est différente de la sienne.	.858	.136	-.011	-.176
AD-E3 : Mon parent (mes parents) ne supporte pas que je le contredise.	.838	-.159	-.005	.089
AD-E6 : Mon parent (ou mes parents) ne soutient pas mes idées d'initiatives.	.749	.069	.158	.203
AD-E5 : Mon parent (ou mes parents) ne fait pas attention à ce que je lui raconte.	.212	-.759	.270	-.185
AD-E2 : Mon parent (ou mes parents) m'interdit sans m'expliquer pourquoi.	.387	-.655	.080	.378
AP-E4 : Mon parent (ou mes parents) ne me punit jamais quoique je fasse.	.226	.653	.224	.019
AP-E5 : Mon parent (mes parents) me dit "bien" pour tout ce que je fais.	.178	.590	.406	-.133
AP-E2 : Mon parent (ou mes parents) ne m'interdit pas car c'est moi qui décide tout.	-.135	-.045	.862	.184
AP-E3 : Mon parent (mes parents) me dit "oui" pour tout.	.394	.087	.729	-.271
AP-E1 : Je peux choisir ce que je veux faire sans lui demander.	.025	.320	.419	-.386
AD-E7 : Mon parent (ou mes parents) décide tout à ma place sans me demander.	.004	-.108	-.084	.892
AD-E8 : Mon parent (ou mes parents) avertit de me punir lorsque je me mets à faire quelque chose.	.174	.475	.105	.636

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Méthode de rotation : Varimax avec normalisation Kaiser.

a. Convergence de la rotation dans 8 itérations.

Nous notons que les items AP-E1, 2, 5 sont moins corrélés avec les facteurs AD-E2 à AD-E5, nous les avons donc éliminés lors de la suite de l'analyse et avons obtenu l'alpha de Cronbach acceptable 0,66 (Figure 15).

Figure 15 : Alpha de Cronbach de l'échelle concernant l'attitude de l'enfant face aux pratiques d'autorité domination et permissive dans le cas de suppression des items AD-E1, 9, 10, 11, et AP-E1, 2, 5, 6.

Statistiques de fiabilité		
Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments standardisés	Nombre d'éléments
.659	.625	8

Nous avons donc retenu les items AD-E2 à AD-E5, 7 et AP-E4 pour le construit de l'échelle alors que les autres items pourront être réétudiés dans une autre étude.

6.1.1.2. Étude de consistance interne des échelles : Attitude des parents face aux pratiques d'autorité parentale

Dans cette partie, nous introduisons les résultats de l'analyse de fiabilité de l'échelle : attitude des parents face aux pratiques d'autorité-autonomisation (AA-P), d'autorité domination (AD-P) et permissive (AP-P).

6.1.1.2.1. Statistiques de fiabilité de l'échelle : attitude des parents face aux pratiques d'autorité-autonomisation

D'abord, nous exposons les données concernant l'échelle d'AA-P, présentées dans les deux tableaux 32 et 33 (annexe 3, p. 310).

L'alpha de Cronbach de toute échelle est égal à 0,4 environ, et égale à 0,6 basé sur des items standardisés. Cela signifie que les items de cette échelle sont cohérents.

En fait, nous constatons que les items d'AA-P obtiennent une valeur de corrélation égale à 0,3 ou plus, sauf les trois items AA-P1, 6, 8. Même si on enlève un item de l'échelle, la valeur de l'alpha Cronbach de l'échelle resterait entre 0,3 à 0,4. Cela indique que l'échelle ne présente pas des caractéristiques psychométriques suffisantes pour l'utiliser en tant qu'échelle. C'est pourquoi dans la suite de l'étude, nous n'analysons les données concernant cette échelle qu'item par item.

Par ailleurs, nous avons réalisé l'analyse factorielle de cette échelle comme déjà fait avec les échelles d'AA-E et AD-E, AP-E dans la partie précédente afin d'étudier la structure des données. Pour éviter la répétition des démarches mentionnées au-dessous de cette partie, nous récapitulons les résultats principaux qui nous permettent d'évaluer nos échelles AA-D et

AD-P, AP-P auprès des parents. Les résultats sont introduits dans la figure 16 et le tableau 34 (annexe 3, p. 311).

Figure 16 : Analyse factorielle de l'échelle concernant l'attitude des parents face aux pratiques d'autorité-autonomisation

Composante	Variance totale expliquée								
	Valeurs propres initiales			Sommes extraites du carré des chargements			Sommes de rotation du carré des chargements		
	Total	% de la variance	% cumulé	Total	% de la variance	% cumulé	Total	% de la variance	% cumulé
AA-P1	2.941	26.738	26.738	2.941	26.738	26.738	2.155	19.590	19.590
AA-P2	1.686	15.323	42.061	1.686	15.323	42.061	1.872	17.014	36.604
AA-P3	1.389	12.631	54.692	1.389	12.631	54.692	1.823	16.570	53.174
AA-P4	1.302	11.836	66.528	1.302	11.836	66.528	1.322	12.021	65.195
AA-P5	1.151	10.463	76.991	1.151	10.463	76.991	1.298	11.796	76.991
AA-P6	.779	7.080	84.071						
AA-P7	.682	6.202	90.274						
AA-P8	.505	4.595	94.869						
AA-P9	.346	3.149	98.018						
AA-P10	.177	1.613	99.631						
AA-P11	.041	.369	100.000						

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Nous analysons les cinq facteurs AA-P1 à AA-P5 (>1) selon les résultats obtenus de figure 16.

Nous notons que les facteurs AA-P1 et AA-P2 sont saturés significativement sur les items AA-P3, 11, 10, 2, 9 (plus 0,3 ou -0,6). Les facteurs AA-P3, 4, 5 affectent la corrélation de deux items différents par chacun. Nous décidons de les réétudier, surtout les items AA-P1,6,7,8 en les éliminant de l'échelle afin de recalculer l'alpha de Cronbach (tableau 35).

Tableau 14 : Statistiques de fiabilité de l'échelle concernant les pratiques d'autorité-autonomisation déclarées par les parents sans les items AA-P1, 6, 7, 8

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,63	7

Nous avons obtenu l'alpha de Cronbach dans le cas de suppression des items 1, 6, 7, 8 beaucoup plus élevé que celui de l'échelle initiale (0,6 > 0,4). Nous allons réaliser de nouveau l'analyse factorielle afin déterminer des items à retenir de l'échelle (Figure 17).

Figure 17 : Analyse factorielle de l'échelle concernant les pratiques d'autorité-autonomisation déclarées par les parents sans les items AA-P1, 6, 7, 8

Rotation de la matrice des composantes^a		
	Composante	
	AA-P2	AA-P3
AA-P11 : Je lui confie des tâches (quotidiennes ou activités de loisir...) en lien avec sa capacité.	0,73	-0,07
AA-P9 : Je le félicite moralement à chaque fois qu'il a bien fait la tâche que je lui avais confiée ou qu'il prend lui-même des initiatives.	0,72	0,13
AA-P3 : Je lui donne la parole pour s'exprimer.	0,68	0,09
AA-P10 : Je l'encourage même s'il n'a pas bien fait quelque chose pour qu'il puisse reprendre.	0,66	0,00
AA-P2 : Je lui explique pourquoi je lui interdis de ne pas faire certaines choses.	0,63	0,12
AA-P4 : Je respecte son opinion même si la mienne est différente.	0,52	-0,29
AA-P5 : Je l'écoute raconter sa journée.	0,09	0,94
Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.		
Méthode de rotation : Varimax avec normalisation Kaiser.		
a. Convergence de la rotation dans 3 itérations.		

Nous notons que les facteurs AA-P2 est saturé sur tous les items, sauf l'item AA-P5 alors que le facteur AA-P3 a une seule valeur élevée de saturation sur l'item AA-P5. Nous avons donc éliminé cet item de l'échelle et avons eu l'alpha de Cronbach correct : 0,7 environ (Figure 18).

Figure 18 : Statistiques de fiabilité dans le cas de suppression des items AA-P1, 5, 6, 7, 8

Statistiques de fiabilité dans le cas de suppression des items 1, 5, 6, 7, 8

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,70	6

Nous allons donc retenir les items : AA-D2, 3, 4, 9, 10, 11 pour le construit de l'échelle et évaluer les items 1, 5, 6, 7, 8 pour une étude de validité de l'échelle à l'avenir.

6.1.1.2.2. Statistiques de fiabilité de l'échelle : Attitude des parents face aux pratiques d'autorité-domination et permissive

Nous terminons cette partie avec l'analyse de fiabilité de l'échelle AD-P et AP-P. Les deux tableaux 36 et 37 (annexe 3, p. 313) affichent les résultats de l'alpha Cronbach de toute échelle et de de chaque item ainsi que la corrélation interne des éléments.

L'alpha de Cronbach est égal à 0,4. Ce résultat démontre qu'il existe une corrélation faible entre les items de l'échelle. Les deux items AD-P9 et AP-P6 sont éliminés de l'échelle car ils

possèdent une valeur nulle (zéro), autrement dit ils n'ont aucun effet sur l'ensemble de l'échelle et sur d'autres items.

Nous remarquons que les items AD-P 3, 6, 7, 8, 9 se distinguent avec les autres items d'AD-P avec une faible corrélation moins de 0,2. Les autres AD-P ont la valeur de corrélation égale au moins à 0,3. Nous notons également que les items d'AP-P sont corrélés faiblement entre eux et avec les AD-P avec l'alpha moins de 0,05, sauf l'item AP-P3. L'alpha resterait entre 0,3 et 0,4 dans le cas de suppression des items de faible corrélation.

De surcroît, nous avons obtenu des résultats qui nous permettent d'élaborer la répartition des données entre les items grâce à l'analyse factorielle. Nous communiquons brièvement ces résultats à travers la figure 19 ci-dessous et le tableau 38 (annexe 3, p. 314). Sachant que les items AD-P10 « Je ne lui montre pas mes félicitations. » et l'item AP-P6 « Je ne lui demande rien. » possèdent une variance nulle, une seule variable figure dans l'analyse ou les coefficients de corrélation ne peuvent pas être calculés pour toutes les paires de variables.

Figure 19 : Analyse factorielle de l'échelle concernant l'attitude des parents face aux pratiques d'autorité-domination et permissive

Composante	Variance totale expliquée								
	Valeurs propres initiales			Sommes extraites du carré des chargements			Sommes de rotation du carré des chargements		
	Total	% de la variance	% cumulé	Total	% de la variance	% cumulé	Total	% de la variance	% cumulé
AD-P1	2.622	17.478	17.478	2.622	17.478	17.478	2.013	13.417	13.417
AD-P2	2.161	14.409	31.887	2.161	14.409	31.887	1.979	13.191	26.607
AD-P3	2.071	13.806	45.693	2.071	13.806	45.693	1.882	12.549	39.157
AD-P4	1.475	9.830	55.523	1.475	9.830	55.523	1.805	12.032	51.189
AD-P5	1.445	9.633	65.156	1.445	9.633	65.156	1.735	11.565	62.754
AD-P6	1.292	8.611	73.767	1.292	8.611	73.767	1.652	11.013	73.767
AD-P7	.973	6.485	80.252						
AD-P8	.864	5.758	86.010						
AD-P9	.581	3.871	89.881						
AD-P11	.414	2.761	92.642						
AP-P1_R	.336	2.243	94.885						
AP-P2_R	.301	2.009	96.894						
AP-P3_R	.233	1.556	98.449						
AP-P4_R	.140	.935	99.384						
AP-P5_R	.092	.616	100.000						

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Nous avons obtenu six facteurs majoritaires qui sont saturés de manière significative sur les items de l'échelle, notamment les facteurs AD-P1, AD-P2, AD-P3 et AD-P6. Cela explique la corrélation très faible de l'échelle ainsi que l'alpha de Cronbach (0,4 environ). Nous allons

essayer de calculer l'alpha de Cronbach de l'échelle en enlevant les items les moins corrélés avec le reste (Figure 20).

Figure 20 : Alpha de Cronbach de l'échelle concernant les pratiques d'autorité domination et permissives déclarées par les parents sans les items AD-P2, 5, 11 et AP-P 1, 2, 3, 4

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.386	8

L'alpha obtenu reste de même que celui de l'échelle ($0,39 > 0,37$). Nous avons aussi effectué l'analyse factorielle de ces items afin d'essayer d'obtenir un alpha correct avec les items les plus associés (Figure 21).

Figure 21 : Analyse factorielle de l'échelle concernant les pratiques d'autorité domination et permissives déclarées par les parents sans les items AD-P2, 5, 11 et AP-P 1, 2, 3, 4, 5

	Composante		
	AD-P3	AD-P4	AD-P6
AD-P7 : Je décide tout à sa place, car il est encore petit.	.794	.030	-.073
AD-P9 : Je le punis quand il me contredit.	-.677	.139	-.043
AD-P4 : Je ne supporte pas qu'il me contredise.	.658	.523	.291
→ AD-P8 : Je lui avertis des punitions avant qu'il se mette à faire quelque chose.	-.056	.864	.008
AD-P3 : Je lui dis non si ses points de vue sont différents des miens ou que je ne les comprends pas.	-.001	.248	.810
AD-P6 : Je ne soutiens pas ses idées d'initiatives.	.060	-.463	.698

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.
Méthode de rotation : Varimax avec normalisation Kaiser.

a. Convergence de la rotation dans 5 itérations.

Nous constatons que les trois facteurs sont saturés sur presque tous les items. Cela explique la corrélation interne très faible des items. Peut-être qu'ils sont polysémiques et gagneraient à être reformulés. Nous prenons donc en considération pour une étude affinée de validité de

l'échelle plus tard en évaluant tous les items de l'échelle. Rappelons aussi que la petitesse de notre échantillon limite la portée de ces interprétations.

En résumé, les résultats obtenus de l'analyse de la fiabilité et factorielle des échelles concernant les pratiques d'autorité parentale auprès des parents et des enfants démontrent que les items des échelles sont faiblement corrélés. En fait, l'alpha Cronbach de l'échelle d'AA-E auprès des enfants est à peu près égale à celui de l'échelle d'AA-P auprès des parents, environ à 0,4. Par contre, l'alpha de Cronbach de l'échelle AD-E et AP-E auprès des enfants est un peu plus élevé que celui de l'échelle AD-P, AP-P auprès des parents, 0,6 contre 0,4 respectivement. Les données obtenues nous ont en amont permis de visualiser de manière générale la validité et la crédibilité des échelles utilisées. En fait, ces résultats montrent que certaines échelles ne présentent pas des caractéristiques psychométriques suffisantes pour l'utiliser en tant qu'échelle, notamment des échelles appliquées aux enfants. C'est pourquoi dans la suite de l'étude, nous n'analysons les données concernant cette échelle qu'item par item. Cela ne suffit pas non plus de mener à une telle conclusion relative à nos hypothèses de recherche. Par conséquent, nous devons procéder au test de comparaison à la suite afin de prouver la divergence et la ressemblance des réponses des parents et des enfants vis-à-vis des pratiques d'autorité parentale. En revanche, ces indices nous apportent une perspective d'évaluer ces échelles dans des études de validité des échelles à la suite de cette thèse.

6.1.1.3. Étude de consistance interne de l'échelle : Sentiment motivationnel de l'enfant face aux pratiques d'autorité parentale

Nous avons retenu la valeur de fiabilité de toute l'échelle égale à 0,7 (environ). Cet indice indique une cohérence interne des éléments de l'échelle utilisée. Observons les valeurs de la corrélation des éléments et de l'alpha Cronbach de chaque élément dans les tableaux 39 et 40 (annexe 3, p. 316).

Nous constatons que les éléments SAA6, SAD1, 3, 4, 5 sont corrélés dans l'intervalle acceptable de 0,5 à 0,7 tandis que les items SAA2, SAA3, SAD2 se distinguent visiblement avec le reste, car leurs corrélations avec l'échelle sont respectivement de 0,09, -0,08 et 0,07. Cela veut dire qu'ils ne sont pas en cohérence avec le reste de l'échelle. Les autres éléments sont corrélés entre 0,12 à 0,45. Cette intervalle démontre une faible corrélation de ces éléments avec les autres de l'échelle. Si on enlève un des trois items SAA2, SAA3, SAD2, l'alpha Cronbach de l'échelle augmente et s'approche de 0,8 (0,76).

6.1.1.4. Étude de consistance interne des échelles : Attitude des parents face à l'accompagnement envers l'enfant aux compétences indicatrices de la responsabilité et celle des parents face à l'acquisition des compétences indicatrices de la responsabilité chez l'enfant par rapport à leur attente

Nous présentons de la même manière les résultats de fiabilité et de corrélation interne des échelles qui portent sur l'attente des parents sur la construction des compétences indicatrices de la responsabilité (CR) de l'enfant et sur l'acquisition des CR selon l'observation des parents par rapport à leur attente. Les deux tableaux 41, 42 (annexe 3, p. 319) exposent les résultats de la phase d'accompagnement déclaré par les parents et les deux tableaux 43, 44 (annexe 3, p. 320) affichent ceux de la phase d'attente (évolution des CR chez l'enfant selon observation des parents)

Nous commençons dans un premier temps la phase d'accompagnement.

L'alpha de Cronbach obtenu est égal à 0,8 environ sur le totale de 17 items qui représentent cinq compétences à développer chez l'enfant.

De plus, les items possèdent la valeur de corrélation interne dans l'intervalle de 0,5 à 0,7, à l'exception de certains comme : CE2, CEP3, CA1, CA2, et CR4 avec la corrélation de 0,3. Si on les supprime de l'échelle, on obtient un alpha de Cronbach le plus élevé, plus de 0,8. Ces données montrent que les éléments de l'échelle sont en cohérence.

Ensuite, nous passons à la phrase d'attente ou l'observation des parents sur l'évolution des CR chez l'enfant (Tableaux 43 et 44).

Les données obtenues relèvent une très forte consistance interne de l'échelle avec l'alpha Cronbach élevé de 0,9. Également, chaque item possède une valeur élevée d'alpha Cronbach environ 0,89. Cela peut être expliqué par la forte corrélation entre les éléments. En fait, neuf sur 17 items possèdent la valeur de corrélation égale au moins à 0,6 et plus 0,7. Les autres obtiennent une corrélation de 0,5 environ. Les cinq items CEP3 (0,3), CA3 (0,4), CR1 (0,3), CR4 (0,4) et CAX1 (0,4) se distinguent avec le reste. L'alpha de Cronbach resterait égal à 0,9 dans le cas de suppression d'un de ces items.

6.1.1.5. Étude de consistance interne de l'échelle : Attitude de l'enfant face à ses compétences indicatrices de la responsabilité

Nous terminons la première étape de la phase exploratoire par l'analyse de fiabilité de l'échelle relative à la perception de l'enfant sur ses compétences indicatrices de la responsabilité. Cette échelle comprend 27 items qui englobent les cinq CR. Parmi les 27 items, nous avons codé à l'inverse 4 compétences CE2, 3, 4 et CAX5 afin de faciliter l'analyse de corrélation interne des

items, car ces propositions contiennent un sens opposé à notre attente des réponses, par exemple avec l'item CE2 « je me mets facilement en colère », nous attendons des réponses négatives de l'enfant « pas du tout d'accord » ou « peu d'accord » au lieu de « tout à fait d'accord » ou « assez d'accord ». Les statistiques de fiabilité sont exposées dans les tableaux 45 et 46 (annexe 3, p. 322).

Nous remarquons que l'alpha Cronbach demeure élevé (0,8) pour toute l'échelle. De plus, même si on enlève un des items de faible de corrélation, l'alpha de Cronbach resterait significatif (plus de 0,75).

Selon les résultats accueillis, les compétences émotionnelles (CE) possèdent des items qui ont une corrélation faiblement négative avec d'autres compétences (-0,03 pour CE2, 3). CE1, 4, 5 sont également moins attachés à d'autres items de l'échelle, à l'exception de l'item CE6 (0,61). Les compétences épistémiques (CEP) paraissent bien corrélées avec le reste (0,5), sauf l'item CEP4 (-0,13). De même pour les compétences attentionnelles (CA1, 2) avec la corrélation d'environ 0,5. Les items CA3, 4, 5 obtiennent une corrélation plus faible de 0,2 à 0,4 environ. Les compétences relationnelles CR1, 4, 6 semblent être bien en cohérence avec les autres compétences, par contre les items CR2, 3, 5 et 7 ont une corrélation moins élevée (0,15 ; 0,03 ; 0,35 ; 0,00 respectivement). Quant aux compétences axiologiques CAX1, 2, ils remarquent une corrélation acceptable, respectivement égale à 0,7 et 0,6. Les autres CAX3, 4, 5 sont faiblement corrélés avec le reste.

En guise de conclusion, grâce à l'analyse de fiabilité, nous avons pu examiner la consistance interne des échelles « sentiment motivationnel de l'enfant face à des pratiques d'autorité parentale », « attitude des parents sur l'accompagnement envers l'enfant aux compétences indicatrices de la responsabilité et celle de la phase d'observation (évaluation) », et « perception de l'enfant sur ses compétences indicatrices de la responsabilité ». Nous avons retiré des résultats selon lesquels ces échelles possèdent une valeur de l'alpha Cronbach élevé (0,8) et que les items de l'échelle sont en relation. Ces résultats ont également répondu à notre attente vis-à-vis de la fiabilité des échelles employées.

6.1.2. Analyse descriptive concernant les déclarations sur les pratiques d'autorité parentale auprès des parents et des enfants

Dans cette phase, nous analysons et comparons d'abord la valeur de la moyenne des échelles employées auprès des parents et des enfants afin de visualiser globalement la tendance de distribuer des degrés d'accord de ces deux populations vis-à-vis aux pratiques d'autorité parentale déclarées. Ensuite, nous allons exposer des données descriptives en pourcentage afin d'offrir plus de détails sur la distribution des données auprès des parents, notamment

l'écart entre les réponses des parents et des enfants sur le même item. Cette démarche descriptive nous permet de concevoir les hypothèses des tests de comparaisons à la suite

6.1.2.1. Comparaison du score total des échelles concernant les déclarations sur les pratiques d'autorité parentale auprès des parents et des enfants

Nous allons analyser le score total et celui de chaque item des échelles : « attitude de l'enfant face aux pratiques d'autorité parentale » et « attitude des parents face aux pratiques d'autorité parentale sur leur enfant ». Nous comparons effectivement la moyenne de ces deux échelles et celle des variables afin de diagnostiquer le degré d'accord en moyenne distribué par deux populations indépendantes sur la même proposition. Les tableaux 47 et 48 suivants nous aident à esquisser le premier plan sur la différence et la ressemblance dans la répartition des degrés d'accord par les parents et les enfants. Sachant que nous avons codé des valeurs 1 pour « pas du tout d'accord », 2 pour « peu d'accord », 3 pour « moyennement d'accord », 4 pour « assez d'accord » et 5 pour « tout à fait d'accord ». Les deux échelles sont composées de 11 items d'autorité-autonomisation (AA-E1 à AA-E11 pour l'enfant, et AA-P1 à AA-P11 pour les parents), de 17 items d'autorité domination et permissive dont 11 items d'AD (AD-E1 à AD-E11 pour l'enfant, et AD-P1 à AD-P11 pour les parents) et 6 items d'autorité permissive (AP-E1 à AP-E6 pour l'enfant, et AP-P1 à AP-P6 pour les parents). Nous observons que les parents et les enfants ont tendance à reconnaître la mise en œuvre de pratiques d'autorité-autonomisation mais moins celle de pratiques d'autorité domination ou permissive. Comme les réponses sont dans le même sens pour les échelles concernant les pratiques d'autorité domination et permissive (désaccords contre les deux formes d'autorité auprès des parents et des enfants), nous conservons le score brut dans le but d'élaborer si la vision des parents et celle des enfants face à ces pratiques sont identiques au lieu d'étudier la corrélation entre les échelles. Les données suivantes introduisent le score des items et le score total de l'échelle (Tableau 47).

Tableau 15 : Comparaison du score total des échelles concernant les pratiques d'autorité-autonomisation auto-rapportées par les parents et perçues par l'enfant

	Moyenne	Minimum	Maximum	Maximum / Minimum	Nombre d'items
Moyenne des items de l'échelle : réponse des enfants concernant les	4,07	2,74	4,81	1,76	11

pratiques d'autorité-autonomisation identifiées chez leurs parents					
Moyenne des items de l'échelle : attitude des parents face aux pratiques d'autorité-autonomisation envers leur enfant	4,46	3,32	4,84	1,46	11
Coefficient de corrélation de deux échelles	-0,12				

Dans un premier temps, nous observons à travers ce tableau qui présentent les moyennes des items et le score total des échelles : « attitude de l'enfant face aux pratiques d'autorité-autonomisation » et « attitude des parents face aux pratiques d'autorité-autonomisation sur leur enfant » que le score total de l'échelle destinée aux enfants s'avère élevé (4,07 ou assez d'accord) aux propositions favorables à des pratiques d'autorité-autonomisation par les parents. Le score minimum de toute l'échelle renvoie à 2,74 (moyennement d'accord) contre 4,81 (tout à fait d'accord) pour le score maximum. Auprès des parents, nous avons obtenu le score total aussi élevé de 4,46 (assez d'accord), le score minimum égale à 3,32 (moyennement d'accord) contre le score maximum de 4,84 (tout à fait d'accord). Nous ne voyons pas de grand écart entre le score total de l'échelle adressée aux enfants et celle destinée aux parents (4,07 contre 4,46). Cela signifie donc qu'il n'existe pas de grande différence dans la distribution des degrés d'accords par les enfants et les parents vis-à-vis des pratiques d'autorité-autonomisation déclarées. De plus, ces données montrent visiblement que ces deux populations déclarent être favorables aux pratiques d'autorité-autonomisation. Cependant, la corrélation des échelles obtenue à la valeur négative, autrement dit les deux échelles ne sont pas corrélées entre eux.

Effectivement, le tableau 48 (annexe 3, p. 325) apporte davantage de précisions sur le score de chaque item. Nous constatons que les items de AA-E1 à AA-E11 obtiennent le score élevé dans l'intervalle de 3,5 à 4,81, sauf que l'item AA-E8 se distingue avec les autres par le score de 2,74. Quant aux parents, la valeur moyenne de tous les items de l'échelle varie entre 3,32 à 4,48. Nous notons aussi que l'écart minimum de chaque paire appariée est égal à 0,08 (AA-E11 et AA-P11) et que l'écart maximum est 0,72 (AA-E2 et AA-P2).

Par ailleurs, nous notons que le coefficient de corrélation des paires d'items parents-enfant s'avère très faible, voire négatif. Cela indique les items d'AA de l'échelle destinée aux parents ne sont pas corrélés avec les items correspondants d'AA de l'échelle appliquée aux enfants.

Nous passons dans un deuxième temps à l'analyse des moyennes des échelles concernant les pratiques d'autorité domination et permissive auto-rapportées par les parents et perçues par l'enfant. Les résultats communiqués dans le tableau 49 nous permettent d'entrer dans les détails de la répartition des avis des parents et des enfants sur l'ensemble des items des échelles : « attitude de l'enfant face aux pratiques d'autorité domination et permissive » et « attitude des parents face aux pratiques d'autorité domination et permissive sur leur enfant ».

Tableau 16 : Comparaison du score total des échelles concernant les pratiques d'autorité domination et permissive auto-rapportées par les parents et perçues par l'enfant

	Moyenne	Minimum	Maximum	Maximum / Minimum	Nombre d'items
Moyenne des items de l'échelle : attitude des enfants face aux pratiques d'autorité domination et permissive	2,73	1,28	4,72	3,70	17
Moyenne des items de l'échelle : attitude des parents face aux pratiques d'autorité domination et permissive envers leur enfant	2,70	1,04	4,96	4,76	15
Coefficient de corrélation de deux échelles	0,07				

D'abord, nous constatons que les deux échelles ne sont pas corrélées par ce que l'indice de corrélation obtenu est très faible environ 0,07 par rapport au seuil de signification 0,5. Nous observons de plus que le score total de l'échelle destinée aux enfants est égal à 2,73 (entre peu d'accord et moyennement d'accord) pendant que celui de l'échelle destinée aux parents obtient la valeur de 2,70 (entre peu d'accord et moyennement d'accord). L'écart de la moyenne de deux échelles demeure très petit (0,03). Ensuite, le score minimum de l'échelle auprès des enfants s'avère très faible de 1,28 (pas du tout d'accord). Nous avons eu le même degré d'accord auprès des parents avec le score de 1,04 (pas du tout d'accord). En revanche, nous remarquons que le score maximum paraît élevé de 4,72 (tout à fait d'accord) chez les enfants contre 4,96 (tout à fait d'accord) chez les parents. L'écart entre le score maximum et le score minimum semble élevé : 3,45 chez les enfants et 3,95 chez les parents. Ceci pourrait indiquer une distribution divergente des degrés d'accords par des enfants et des parents face à certaines propositions concernant pratiques d'autorité domination et permissive, car nous

attendons des réponses défavorables à ces propositions. Cependant, ces données nous montrent la ressemblance dans la vision des enfants et des parents face aux pratiques d'autorité domination et d'autorité permissive. Précisément, ils déclarent en général l'avis défavorable à ces pratiques (entre moyennement d'accord et peu d'accord). Pour apporter plus de détails, nous analysons le score de chaque item affiché dans le tableau 50 (annexe 3, p. 327).

En fait, nous constatons que les items AD-E3, 9, 11 et AP-E5 se distinguent avec le reste par le score plus élevé à 2 (entre 2,3 à 3) tandis que les autres obtiennent un score faible défavorable aux pratiques d'autorité domination et permissive. Relativement à l'échelle destinée aux parents, tous les items de l'échelle ont un score faible et défavorable aux pratiques d'autorité domination et d'autorité permissive, à l'exception des items AD-P (3,84) et AD-P 11 (4,83). Pourtant, le score total de l'échelle dépasse la valeur de 2 (peu d'accord) vers la valeur de 3 (2,7) celui qui signifie un avis neutre (moyennement d'accord). Cela peut être expliqué par le grand nombre de distribution pour des items ayant un score élevé (AD-E3, 9, 11 et AP-E5, AD-P et AD-P 11) ainsi que par une distribution divergente des degrés d'accord. En outre, nous observons que les paires d'items d'AD et d'AP de l'échelle destinée aux parents et de l'échelle destinée aux enfants ne sont pas corrélés, car le coefficient de chaque paire reste très modeste (moins 0,3, voire négatif).

En résumé, le score total des échelles et les scores obtenus pour chaque item montrent que les parents et les enfants déclarent favorablement aux pratiques d'autorité-autonomisation et que l'écart entre leur distribution des degrés d'accord vis-à-vis de ces pratiques n'est pas significatif. Ils rapportent aussi l'avis opposé ou neutre en général aux pratiques d'autorité domination et d'autorité permissive. Cependant, nous détectons une divergence dans la répartition des avis des enfants et des parents sur certaines pratiques déclarées. La faible corrélation des échelles et des items par paire peut être expliquée par le faible score de chaque échelle et par la faible consistance interne des items.

6.1.2.2. Analyse descriptive en pourcentage des déclarations sur des pratiques d'autorité-autonomisation

Nous allons détailler statistiquement la tendance de distribution des accords des parents et des enfants face à des pratiques d'autorité-autonomisation déclarées (annexe 3, p. 329, tableau 51).

Comme l'alpha de Cronbach de ces deux échelles s'avère très faible (que nous venons de montrer précédemment), nous décidons de comparer en amont item par item en pourcentage et ensuite d'effectuer les tests des hypothèses qui nous permettent d'identifier les formes d'autorité parentale pratiquées selon les déclarations communes des enfants et des parents.

D'abord, nous constatons que la majorité des parents et des enfants ont tendance à donner l'avis positif (du degré « assez d'accord » au degré « tout à fait d'accord ») pour l'ensemble des propositions. Nous remarquons effectivement que les parents et les enfants sont fortement d'accord pour des items : AA3 être à l'écoute (96,9% chez les enfants et 97% chez les parents); AA6 les compliments ou félicitations (87,8% chez les enfants contre 100% chez les parents) ; AA4 l'encouragement à des initiatives (81,9% chez les enfants contre 90,1% chez les parents) et AA7 l'encouragement à la reprise des activités échouées (84,9% chez les enfant et 93,9% chez les parents). De plus, les items concernant le respect du point vue de l'enfant (AA2), la distribution des tâches dans la capacité (AA8) atteignent environ 65% de réponses positives auprès d'enfants contre respectivement 85% et 90% des voix chez les parents. Relativement à la liberté de choix des activités (AA1), 54,6% chez les enfants et 51,5% chez les parents s'y mettent en accord. A l'exception de l'échelle AA5 « Mon parent (ou mes parents) me retire mes droits ou ce que j'aime quand je fais n'importe quoi », 54,5% des enfants pensent que leurs parents sont tolérants de leurs comportements pendant que 54,5% des parents disent priver l'enfant de ce qu'il aime s'il se comporte mal.

En premier lieu, nous traitons des items concernant l'autorité-autonomisation. Les résultats descriptifs se présentent dans le tableau 52 (annexe 3, p. 330).

Nous apprenons que les réponses des enfants sont toutes dispersées par rapport à celles des parents. Effectivement, les degrés d'accord varient entre 59,1% à 71% chez les enfants et plus de 95% chez les parents. Nous constatons bien que l'attitude des parents pour ces trois items qui abordent l'explication (AA6), la prise de parole (AA10) et l'encouragement à la prise des décisions (AA11), sont remarquablement plus élevés par rapport à l'attitude des enfants : environ 20% d'écart. Cela veut dire qu'une partie minorité des enfants (après avoir éliminé des cas neutres) se mettent en désaccord avec les parents sur ces déclarations concernant des pratiques d'autorité-autonomisation. En effet, 9,7% des enfants répondent négativement contre l'item AA9 « Mon parent (ou mes parents) m'explique quand il ne m'autorise pas à faire quelque chose » et 19% de voix neutres ; 31,3% des enfants ne disent « pas d'accord » pour la permission à la prise de parole ; 20,4% des enfants sont en désaccord contre l'énoncé AA11 « Mon parent (ou mes parents) demande de réfléchir à ce que je vais vouloir faire. »

6.1.2.3. Analyse descriptive en pourcentage des déclarations sur des pratiques d'autorité-domination et permissive

De la même manière, nous allons détailler statistiquement la ressemblance et la nuance entre des réponses des parents et des enfants sur les items relatifs à l'autorité-domination et à l'autorité permissive, dont on suppose qu'elle crée des enfants roi de la famille (annexe 3, p. 331, Tableau 53 au 55). Comme l'alpha de Cronbach de cette échelle s'avère très faible (0,4

environ), nous décidons de comparer en amont item par item en pourcentage et ensuite d'effectuer les tests des hypothèses qui nous permettent d'identifier les formes d'autorité parentale pratiquées selon les déclarations communes des enfants et des parents.

D'abord, nous notons qu'environ de 70% à 85% (pas du tout d'accord et un peu d'accord inclus) des parents et des enfants se mettent en accord contre toutes les déclarations relatives à l'autorité-dominance. En fait, la plupart des parents et des enfants disent clairement « pas du tout d'accord » pour les items AD4 « Mon parent (ou mes parents) décide tout à ma place sans me demander/Je décide tout à sa place, car il est encore petit » (87,9% chez les enfants contre 78,8% chez les parents) et AD5 « Mon parent (ou mes parents) ne me punit jamais quoique je fasse/Je ne le punis jamais » (78,8% chez les enfants contre 66,6% chez les parents); AD2 « Je peux choisir ce que je veux faire sans lui demander/Je l'autorise à faire ce qu'il veut » (78,8% et 63,7%); AD1 « Mon parent (ou mes parents) ne me laisse pas choisir/Je ne le laisse pas choisir » (69,7% et 60,6%). Sauf que l'échelle AD3 « Mon parent (mes parents) ne supporte pas que je lui contredise/Je ne supporte pas qu'il me contredise », seulement 48,5% des enfants y sont d'accord face à 82,8% des réponses positives chez les parents (contre 36,4% des désaccords chez les enfants).

Nous observons également que les opinions des enfants sont toutes nuancées, tandis que l'attitude des parents paraît plus homogène à l'égard des éléments d'imposition, de soumission, de punition et de laisser-faire. Effectivement, le moindre nombre d'enfants rapportent négativement les comportements des parents, précisément de 9% à 12,1%, sauf 36,4% contre 6,1% chez les parents pour l'item AD3 « Mon parent (mes parents) ne supporte pas que je le contredise » et 32,2% contre 21,2% chez les parents pour l'item AD6 « Mon parent (mes parents) m'ordonne de l'aider à faire quelque chose ».

En résumé, les résultats discutés précédemment nous indiquent que la plupart des enfants confirment l'exactitude des déclarations des parents dans l'ensemble des pratiques d'autorité parentale. Précisément, ils apprécient l'exercice d'autorité-autonomisation par les parents. De plus, les données démontrent que la majorité des parents (plus de 85%) déclare favoriser la prise des initiatives de l'enfant, rester à l'écoute, encourager l'enfant à s'engager dans des activités et lui confier des tâches ainsi que le féliciter. Quant à la liberté de choix et la privation des droits, une moitié des parents sont plutôt favorables à ces mesures, contrairement à un tiers des parents qui restent prudents. En ce qui concerne l'exercice de l'autorité-dominance comme : des pratiques relatives à la soumission, à l'imposition, au manque d'écoute, à la liberté de choix limitée, près de trois quarts des parents et des enfants affirment défavorablement contre ces pratiques. De même, la plupart des parents et des enfants disent

« non » au laisser-faire des enfants comme « pas de punition quel que soit ses comportements » et « laisser faire comme il veut ».

En deuxième lieu, nous allons examiner la disparité observée statistiquement en pourcentage des réponses vis-à-vis des propositions de l'autorité-domination et de l'autorité permissive auprès des participants (annexe 3, p. 332, Tableau 54, 55).

Premièrement, nous apercevons à travers ces deux tableaux que les enfants distribuent des réponses de manière plus dispersées et nuancées que les parents. Néanmoins, il s'agit de la minorité des enfants qui déclarent en accord avec des items relatifs à l'autorité-domination et l'autorité favorisant le laisser-faire, par exemple 23,3% des enfants disent que leurs parents ne soutiennent pas leurs idées ; 25,8% des enfants sont accord avec le fait que leurs parents dit « bien » pour tout ce qu'ils ont fait ; 18,2% des enfants déclarent que leurs parents les punissent quand ils les contredisent. 3% à 15,2% des enfants ne semblent pas contents de leurs parents en matière d'explication à des interdiction, d'imposition, de compréhension, de félicitation, de punition et de laisser faire face à l'attitude des parents. L'échelle de « je lui laisse agir comme il veut » crédite les parents le point égale de 69,7% (en désaccord) contre 94% chez les enfants.

Deuxièmement, la plupart des deux populations se déclarent en désaccord contre toutes les propositions d'autorité-domination et d'autorité favorisant l'enfant roi malgré la disparité des réponses. En fait, trois quarts des enfants déclarent que leurs parents ne pratiquent pas de manifestations d'autorité domination concernant l'interdiction, le manque de compréhension, l'ignorance, la punition, le découragement et le laisser-faire, à l'exception des items : « Mon parent (ou mes parents) me punit quand je fais autrement que ce qu'il me disait » avec 50,5% des désaccords et « Mon parent (mes parents) me dit "bien" pour tout » avec 38,8% chez les enfants. Plus de 85% des parents sont fortement en désaccord contre presque toutes les déclarations, sauf 61,5% parmi eux (contre 18,2% chez les enfants) avouent d'avertir les enfants des punitions avant qu'ils commencent à agir.

En conclusion, la majorité des parents et des enfants se déclarent en accord pour la plupart des déclarations relatives à des pratiques d'autorité-autonomisation et en désaccord contre les pratiques d'autorité-domination, sauf qu'une partie de minorité des parents et des enfants distribuent des avis différents face à certaines déclarations concernant les pratiques d'autorité-autonomisation et l'autorité-domination. Nous allons donc recourir plus tard aux tests de comparaison afin de vérifier la cohérence et la divergence entre l'attitude des parents et des enfants face à ces pratiques d'autorité parentale déclarées.

6.1.3. Analyse descriptive des déclarations de l'enfant sur le sentiment de motivation face aux pratiques d'autorité parentale perçues par l'enfant

Cette sous-partie est consacrée à introduire des résultats statistiques de l'analyse exploratoire dont l'analyse du score des items et du score total de l'échelle concernant le sentiment motivationnel auto-rapporté de l'enfant face aux pratiques d'autorité parentale et l'analyse descriptive en pourcentage de chaque item de cette échelle en comparaison avec des items correspondants issus de l'échelle : attitude de l'enfant sur les pratiques d'autorité parentale.

6.1.3.1. Analyse du score des items et du score total d'échelle : Sentiment motivationnel de l'enfant face aux pratiques d'autorité parentale

Nous allons d'abord exposer le score total de l'échelle : Sentiment motivationnel de l'enfant face à des pratiques d'autorité parentale. Ensuite, nous allons analyser le score obtenu des items en comparaison avec celui des items correspondants concernant les pratiques d'autorité parentale perçues par l'enfant. Cette analyse nous guide en amont à apprendre la perception de l'enfant sur ses sentiments motivationnels par rapport aux pratiques d'autorité-autonomisation, d'autorité domination et permissive perçues. Cette échelle est composée de 16 items dont 7 items portant sur le sentiment motivation face aux pratiques d'autorité-autonomisation (SAA1 à SAA7) ; 7 items relatifs au sentiment motivationnel vis-à-vis des pratiques d'autorité domination (SAD1 à SAD7) et 3 items concernant le sentiment motivation par rapport aux pratiques d'autorité permissive (SAP1 à SAP3). Nous supposons que les pratiques d'autorité-autonomisation suscitent le sentiment motivation positif chez l'enfant « je me sens motivé », donc nous attendons des réponses positives de valeur minimum plus de 3 (moyennement d'accord) à 5 (tout à fait d'accord). Nous proposons aussi le sentiment de découragement « je me sens démotivé » face aux pratiques d'autorité domination et l'ennui face aux pratiques d'autorité permissive. Par conséquent, le score attendu de ces propositions devrait s'inscrire dans l'intervalle de minimum plus de 3 (moyennement d'accord) à 5 (tout à fait d'accord). Les items relatifs aux pratiques d'autorité domination et permissive sont codés à l'inverse pour que les réponses soient dans le sens avec les réponses de l'échelle concernant le sentiment de motivation. Le tableau 56 (annexe 3, p. 333) introduit le score total de l'échelle ainsi que la valeur minimum et maximum. Le tableau 57 (annexe 3, p. 334) contient le score des items de l'échelle : sentiment motivationnel de l'enfant face à des pratiques d'autorité parentale et celui des items portant sur des pratiques d'autorité parentale correspondants issus de l'échelle : attitude de l'enfant face aux pratiques d'autorité parentale.

Nous notons que le score total de l'échelle est légèrement positif. En fait, il possède la valeur de 3,48 qui dépasse le degré d'accord « moyennement » vers le degré « assez d'accord ». Ce résultat indique que l'enfant rapporte se sentir motivé face aux pratiques d'autorité-

autonomisation, se sentir découragé face aux pratiques d'autorité domination et se sentir ennuyé face aux pratiques d'autorité permissive.

Ensuite, nous allons détailler le score des items du sentiment de motivation et les comparer avec des items portant sur la perception de l'enfant sur les pratiques d'autorité parentale afin d'apprendre la répartition des réponses des enfants concernant les pratiques des formes d'autorité parentale perçues et le sentiment motivationnel auto-rapporté face à ces pratiques.

Dans un premier temps, nous observons que le score des items SAA (sentiment motivationnel face aux pratiques d'autorité -autonomisation) s'avère élevé (environ égale à 4 « assez d'accord »), sauf les items SAA2 et SAA6 (2,75 et 3,08 respectivement). Les items des échelles SAD et SAP (sentiment motivationnel face aux pratiques d'autorité domination et d'autorité permissive) obtiennent une moyenne de 3 environ (moyennement d'accord), à l'exception des items SAD4 et SAD6, dont la valeur égale à 4 (assez d'accord) et de l'item SAP1 qui a une moyenne faible de 1,54 (peu d'accord). Nous remarquons que les enfants qui déclarent les pratiques d'autorité-autonomisation (AA-E) chez leurs parents avec un score élevé de 4 environ (assez d'accord), sauf l'item AA-E8 (2,74), rapportent un score aussi élevé (environ 4) pour le sentiment d'encouragement face à ces pratiques à l'exception de l'item SAA2 (2,75). De plus, les items relatifs aux pratiques d'autorité domination et permissive ont le score élevé de 4, sauf les items AD-E3_R et AP-E5_R (environ). Le score des items relatifs au sentiment de découragement face à ces pratiques s'avère légèrement moins élevé et reste entre 3 à 4, sauf l'item SAP1 (1,5).

Dans un deuxième temps, nous effectuerons l'étude de la corrélation interne des items de deux échelles et entre des échelles (Figure 22 à 25).

Figure 22 : Corrélation des échelles « Sentiment motivationnel auto-rapporté face à des pratiques d'autorité parentale et pratiques d'autorité parentale perçues par l'enfant »

Corrélations			ScoreSPAP	ScorePAP
Rho de Spearman	ScoreSPAP	Coefficient de corrélation	1.000	.289
		Sig. (bilatéral)	.	.109
		N	32	32
	ScorePAP	Coefficient de corrélation	.289	1.000
		Sig. (bilatéral)	.109	.
		N	32	33

Nous avons obtenu le coefficient de corrélation entre deux échelles égale à 0,3 environ. Cela indique que ces deux échelles sont légèrement corrélées positivement. Elles ne sont pas significativement corrélées au-dessous de seuil de 5%.

Figure 23 : Corrélation des items de l'échelle concernant le sentiment motivationnel auto-rapporté et de l'échelle concernant les pratiques d'autorité parentale perçues par l'enfant (des items d'autorité-autonomisation)

Corrélation des items de l'échelle concernant le sentiment motivationnel auto-rapporté et de l'échelle concernant les pratiques d'autorité parentale perçues			SAA1	AA-E1	SAA2	AA-E2	SAA3	AA-E3	SAA4	AA-E6	SAA5	AA-E8	SAA6	AA-E9	SAA7	AA-E11
Rho de Spearman	SAA1	Coefficient de corrélation	1,00	0,24	-0,28	0,16	0,00	0,04	0,33	0,09	-0,09	0,28	0,23	-0,06	-0,20	.428*
	AA-E1	Coefficient de corrélation	0,24	1,00	-0,04	0,34	-0,01	0,13	0,01	.345*	-0,08	-0,06	0,10	0,12	0,15	-0,01
	SAA2	Coefficient de corrélation	-0,28	-0,04	1,00	0,00	0,15	0,03	-0,17	-0,13	0,28	-0,13	0,22	0,22	0,00	-0,31
	AA-E2	Coefficient de corrélation	0,16	0,34	0,00	1,00	0,20	-0,04	0,27	0,25	0,13	0,10	0,24	0,18	.517**	-0,03
	SAA3	Coefficient de corrélation	0,00	-0,01	0,15	0,20	1,00	0,36	0,13	0,33	0,21	-0,06	0,28	0,18	0,13	0,12
	AA-E3	Coefficient de corrélation	0,04	0,13	0,03	-0,04	0,36	1,00	-0,17	0,31	0,05	0,12	-0,10	.368*	-0,16	0,18
	SAA4	Coefficient de corrélation	0,33	0,01	-0,17	0,27	0,13	-0,17	1,00	-0,02	-0,01	0,01	0,32	-0,23	-0,25	0,10
	AA-E6	Coefficient de corrélation	0,09	.345*	-0,13	0,25	0,33	0,31	-0,02	1,00	0,01	-0,16	-0,03	0,07	0,24	0,07
	SAA5	Coefficient de corrélation	-0,09	-0,08	0,28	0,13	0,21	0,05	-0,01	0,01	1,00	0,17	0,11	0,15	0,17	0,07
	AA-E8	Coefficient de corrélation	0,28	-0,06	-0,13	0,10	-0,06	0,12	0,01	-0,16	0,17	1,00	-0,02	0,04	0,01	0,17
	SAA6	Coefficient de corrélation	0,23	0,10	0,22	0,24	0,28	-0,10	0,32	-0,03	0,11	-0,02	1,00	-0,02	-0,03	0,13
	AA-E9	Coefficient de corrélation	-0,06	0,12	0,22	0,18	0,18	.368*	-0,23	0,07	0,15	0,04	-0,02	1,00	-0,03	0,28
	SAA7	Coefficient de corrélation	-0,20	0,15	0,00	.517**	0,13	-0,16	-0,25	0,24	0,17	0,01	-0,03	-0,03	1,00	-0,30
	AA-E11	Coefficient de corrélation	.428*	-0,01	-0,31	-0,03	0,12	0,18	0,10	0,07	0,07	0,17	0,13	0,28	-0,30	1,00

Nous observons que sept paires concernant le sentiment motivationnel et les pratiques d'autorité-autonomisation ont une corrélation très faible entre les items de chaque paire, voir négative. En fait, la paire d'items SAA1-AA-E1 (encouragement au choix) et SAA3-AA-E3 (encouragement à la communication), SAA5-AA-E8 (frustration) obtiennent le coefficient 0,24, 0,36 et 0,17 tandis que les paires SAA4-AA-E4 (encouragement aux initiatives), SAA6-AA-E9 (félicitation), et SAA7-AA-E11 (estime de soi) et ont une corrélation négative.

Figure 24 : Corrélations des items de l'échelle concernant le sentiment motivationnel auto-rapporté et de l'échelle concernant les pratiques d'autorité parentale perçues par l'enfant (des items d'autorité domination)

			SAD1	AD-E1	SAD2	AD-E2	SAD4	AD-E3	SAD3	AD-E4	SAD5	AD-E6	SAD6	AD-E8	SAD7	AD-E10
Rho de Spearman	SAD1	Coefficient de corrélation	1,00	-0,05	0,25	-0,12	,369*	-0,20	,546**	-0,17	,498**	-0,10	0,23	0,02	0,13	-,444*
	AD-E1	Coefficient de corrélation	-0,05	1,00	-0,09	0,15	-0,07	0,01	0,11	-0,04	-0,18	-0,02	-0,16	0,20	-0,16	-0,01
	SAD2	Coefficient de corrélation	0,25	-0,09	1,00	0,28	,390*	-,415*	-0,03	-0,21	0,26	0,18	0,28	-0,11	0,16	-0,05
	AD-E2	Coefficient de corrélation	-0,12	0,15	0,28	1,00	0,01	0,04	-0,09	-0,04	0,03	0,13	0,06	0,05	0,21	0,12
	SAD4	Coefficient de corrélation	,369*	-0,07	,390*	0,01	1,00	-,032	,388*	-,428*	,795**	-0,18	,526**	0,13	0,19	0,04
	AD-E3	Coefficient de corrélation	-0,20	0,01	-,415*	0,04	-,032	1,00	-0,07	,398*	-0,13	0,21	-0,01	0,04	-0,10	-0,10
	SAD3	Coefficient de corrélation	,546**	0,11	-0,03	-0,09	,388*	-0,07	1,00	-,032	,471**	-0,22	0,25	-0,01	0,13	-0,29
	AD-E4	Coefficient de corrélation	-0,17	-0,04	-0,21	-0,04	-,428*	,398*	-,032	1,00	-,432*	0,16	-0,17	-0,17	-,353*	-0,26
	SAD5	Coefficient de corrélation	,498**	-0,18	0,26	0,03	,795**	-0,13	,471**	-,432*	1,00	-,008	,652**	0,02	0,14	-0,09
	AD-E6	Coefficient de corrélation	-0,10	-0,02	0,18	0,13	-0,18	0,21	-0,22	0,16	-,008	1,00	-0,03	-0,04	0,03	-0,17
	SAD6	Coefficient de corrélation	0,23	-0,16	0,28	0,06	,526**	-0,01	0,25	-0,17	,652**	-0,03	1,00	0,09	0,18	0,13
	AD-E8	Coefficient de corrélation	0,02	0,20	-0,11	0,05	0,13	0,04	-0,01	-0,17	0,02	-0,04	0,09	1,00	-0,13	0,04
	SAD7	Coefficient de corrélation	0,13	-0,16	0,16	0,21	0,19	-0,10	0,13	-,353*	0,14	0,03	0,18	-0,13	1,00	-0,05
	AD-E10	Coefficient de corrélation	-,444*	-0,01	-0,05	0,12	0,04	-0,10	-0,29	-0,26	-0,09	-0,17	0,13	0,04	-0,05	1,00

Également, nous avons obtenu sept paires relatives au sentiment motivationnel face aux pratiques d'autorité domination. Les paires d'items concernant la frustration face à interdiction et à la sous-estimation ont une valeur de corrélation positive (en bleu), mais très faible (0,28 et 0,09). Les autres paires concernant le sentiment négatif face à l'espace de choix limité, l'imposition, l'ignorance (pas de soutien), la menace à la punition et le dit non possèdent un coefficient négatif.

Figure 25 : Corrélations des items de l'échelle concernant le sentiment motivationnel auto-rapporté et de l'échelle concernant les pratiques d'autorité parentale perçues par l'enfant (des items d'autorité-permissive)

			SAP2	AP-E3	SAP1	AP-E5	SAP3	AP-E6
Rho de Spearman	SAD1	Coefficient de corrélation	-0,02	-0,12	-0,03	0,16	-0,21	-0,32
	AD-E1	Coefficient de corrélation	-0,15	0,01	-0,02	0,08	0,17	0,01
	SAD2	Coefficient de corrélation	0,22	-0,10	0,28	0,07	-0,07	-0,23
	AD-E2	Coefficient de corrélation	-0,13	-.406*	0,13	-0,07	-0,07	-0,21
	SAD4	Coefficient de corrélation	.422*	-0,06	0,29	-0,15	0,24	-0,22
	AD-E3	Coefficient de corrélation	-0,09	0,11	-0,10	-0,19	-0,31	0,28
	SAD3	Coefficient de corrélation	-0,12	-0,34	0,15	-0,07	-0,30	-.519**
	AD-E4	Coefficient de corrélation	0,10	-0,13	-0,34	0,23	-0,17	0,32
	SAD5	Coefficient de corrélation	0,14	-0,13	0,26	-0,14	0,13	-0,22
	AD-E6	Coefficient de corrélation	-0,15	-0,15	0,30	0,19	0,21	.398*
	SAD6	Coefficient de corrélation	0,27	-0,05	0,35	0,05	0,10	-0,11
	AD-E8	Coefficient de corrélation	0,35	0,31	0,17	0,00	0,20	-0,02
	SAD7	Coefficient de corrélation	0,03	0,01	.412*	-0,30	0,01	-0,30
	AD-E10	Coefficient de corrélation	-0,02	0,22	0,05	-0,04	0,26	0,03
	SAP2	Coefficient de corrélation	1,00	0,08	.374*	-0,16	0,20	0,27
	AP-E3	Coefficient de corrélation	0,08	1,00	-0,04	-0,13	0,26	0,12
	SAP1	Coefficient de corrélation	.374*	-0,04	1,00	-0,26	0,26	-0,01
	AP-E5	Coefficient de corrélation	-0,16	-0,13	-0,26	1,00	-0,16	0,09
	SAP3	Coefficient de corrélation	0,20	0,26	0,26	-0,16	1,00	0,27
	AP-E6	Coefficient de corrélation	0,27	0,12	-0,01	0,09	0,27	1,00

Enfin, nous remarquons que les paires d'items relatifs au sentiment motivationnel face aux pratiques d'autorité permissive reçoivent aussi des coefficients très bas : 0,08 pour l'ennui face à la liberté totale, -0,26 pour l'ennui face à « bien » pour tout, et 0,27 pour l'ennui face à « rien fait ».

En général, nous avons retenu à partir des résultats communiqués précédemment que les items de deux échelles ne sont pas fortement corrélés. Cela affecte également la corrélation entre deux échelles qui demeure très faible (voire non significative). Pourtant, ces résultats peuvent être expliqués par la faible corrélation des items de l'échelle concernant les pratiques d'autorité parentale perçues par l'enfant qui a l'alpha environ 0,4. De plus, l'alpha Cronbach de l'échelle concernant le sentiment motivationnel reste justement correct 0,74. Par conséquent, nous avons réalisé les tests de comparaison afin d'identifier la relation entre les formes d'autorité parentale et le sentiment de la motivation de l'enfant dans la partie 6.2.

6.1.3.2. Analyse descriptive en pourcentage des déclarations de l'enfant sur le sentiment de motivation face aux exercices de l'autorité-autonomisation perçues par l'enfant

Nous allons ensuite préciser statistiquement les facteurs motivationnels relatifs à des pratiques d'autorité parentale auto-rapportés par l'enfant. La colonne de gauche présente des données relatives à l'attitude de l'enfant face à des pratiques d'autorité parentale déclarées, tandis que la colonne de droite expose des données concernant le sentiment de motivation par rapport à des pratiques d'autorité parentale. Comme nous l'avons mentionné, l'alpha de Cronbach de des échelles concernant l'attitude de l'enfant face aux pratiques d'autorité-autonomisation et celle de l'enfant face aux pratiques domination et permissive reste très modeste (entre 0,3 à 0,5), nous avons donc décidé d'analyser item par item d'abord en pourcentage afin d'apprendre la tendance de distribution des réponses et ensuite d'effectuer des tests d'hypothèse pour identifier l'homogénéité et la diversité des réponses des enfants vis-à-vis deux variables appariés : sentiment motivationnel face aux pratiques d'autorité parentale et attitude face à ces pratiques.

D'abord, nous exposons des données concernant le sentiment de motivation par rapport à des pratiques d'autorité-autonomisation déclarées (annexe 3, p. 336, Tableau 58).

Nous remarquons en premier point l'uniformité des réponses des enfants pour chaque paire d'énoncés. Effectivement, toutes les données sont proportionnées distribuées entre les deux items du pair, autrement dit, il n'existe pas de grand écart entre le pourcentage des items relatifs à l'autorité-autonomisation et celui des items relatifs au sentiment de motivation de l'enfant. Prenons un exemple : 70% des enfants disent que leurs parents leur expliquent face à des interdictions contre 68,8% des enfants s'accordent l'émergence de la motivation vis-à-vis de ce comportement des parents. Nous avons en deuxième point noté que les trois quarts d'enfants qui déclarent des exercices d'autorité-autonomisation par les parents, annoncent se sentir motivés par ces pratiques, à l'exception de la forme d'autorité : privation des droits, environ un tiers des accords. Des facteurs concernant « la prise de parole, distribution des tâches » rencontrent un écart de 20% entre des enfants en accord pour le sentiment de motivation face à ces pratiques d'autorité et des enfants qui déclarent ces pratiques par leurs parents.

En résumé, nous parvenons à conclure d'une part que la majorité des enfants (près de 75%) s'accordent que l'autorité-autonomisation dont l'explication, l'encouragement à l'initiative, la reconnaissance impacte le plus positivement l'émergence de motivation chez l'enfant. Autrement dit, trois quarts d'enfants des parents qui disposent ces mesures, se sentent motivés par cette pratique parentale. D'autre part, environ 60% des enfants s'accordent que les facteurs : liberté de choix, l'autorité à la prise de parole, distribution des tâches suscitent

leur sentiment de motivation, parmi 80% des enfants qui apprécient ces pratiques de leurs parents. Enfin, ces données relèvent que sept facteurs relatifs à l'autorité-autonomisation : explication, encouragement à des initiatives, félicitation morale, liberté de choix, prise de parole, attribution des tâches, et privation des droits affectent positivement les systèmes de motivation d'innovation de l'enfant.

6.1.3.3. Analyse descriptive en pourcentage des déclarations de l'enfant sur le sentiment de motivation face aux exercices de l'autorité domination et permissive perçues par l'enfant

Nous nous centrons dans cette partie sur le sentiment de motivation auto-rapporté par l'enfant face à des pratiques d'autorité-domination par les parents. Nous poursuivons toujours notre principe d'analyse avec le tableau ci-dessus qui dispose des données en pourcentage représentant le rapport entre l'exercice d'autorité-domination et les éléments de motivation.

Nous analysons séparément les déclarations concernant l'autorité-domination et l'autorité favorisant l'enfant roi. D'abord nous abordons les réponses relatives au sentiment motivationnel face aux pratiques d'autorité domination (annexe 3, p. 337, Tableau 59, 60).

Premièrement, nous observons que les enfants sont divisés en deux groupes : le groupe de minorité des enfants (3% à 15%) déclarent que leurs parents les mettent dans des situations qui les démotivent et celui d'une majorité des enfants (environ trois quarts), qui refusent des mesures décourageantes envers l'enfant par leurs parents. Cependant, ces enfants (quel que soit l'autorité parental pratiquée) rapportent les facteurs relatifs à l'autorité-domination qui influencent négativement leur motivation (sentiment de découragement) comme : manque d'explication (53,1% des accords contre 28,2% des désaccords), manque de compréhension (43,8% des accords contre 37,6% des désaccords) et manque de soutien (46,7% des accords contre 46,7% des désaccords), punition (53,1% contre 40,7% des désaccords), sous-estimation (pas de félicitation ou de reconnaissance : 81,3% contre 12,6% des désaccords), et manque de la prise de parole (43,7% des accords contre 40,6% des désaccords), soumission (pas de choix 25% des accords contre 50% des désaccords).

Ensuite, nous détaillerons des données concernant le sentiment motivationnel vis-à-vis des manifestation d'autorité-permissive (annexe 3, p. 338, Tableau 61).

En ce qui concerne l'autorité favorisant l'enfant roi, plus de 80% des enfants disent que leurs parents ne les laissent faire pas comme ils veulent. Environ 55% des enfants se sentent ennuyés quand leurs parents les laissent agir comme ils veulent ou ne leur confient pas de tâches à réaliser. Nous remarquons un point surprenant : 40,6% des enfants ne sont pas ennuyés lorsqu'ils ont le droit à tout faire contre 34,4% des enfants se trouvant découragés.

En guise de conclusion, nous retirons de ces résultats selon lesquels la plupart des enfants qui déclarent l'absence des mesures décourageantes par leurs parents rapportent le sentiment négatif face aux mesures autoritaires. Précisément, les facteurs tels que : imposition (sans explication) (53,1%), menace à punitions (53,1%), manque d'appréciation (sous-estimation) (81,3%) demeurent des éléments nuisibles au sentiment décourageant chez les enfants. De plus, pour près d'une moitié des enfants, les éléments motivationnels comme : le manque de compréhension (43,8%), de soutien (46,7%), de la prise de parole (43,7%) considèrent en tant que des éléments nuisant à la motivation. Sauf que l'absence de liberté de choix limitée ne joue pas forcément un facteur décisif à provoquer un sentiment de découragement chez l'enfant. Enfin, le laisser-faire (liberté totale et manque d'exigence >50%) influence également négativement les systèmes de motivation de l'enfant.

6.1.4. Analyse statistique des compétences indicatrices de la responsabilité à développer chez l'enfant selon l'attente et l'observation des parents

Dans cette phase, nous tentons de relever des données quantitatives qui nous aident à comprendre la préoccupation déclarée des parents sur le développement des capacités autonomes et responsables chez leur enfants ainsi que l'écart entre leur soutien à l'enfant et le développement observé chez l'enfant. Autrement dit, nous analysons le score de l'échelle et les données descriptives en pourcentage afin d'examiner l'intérêt pour le développement des compétences indicatrices de la responsabilité selon l'appréciation des parents par rapport à leur accompagnement perçu par l'enfant en ce sens.

6.1.4.1. Comparaison du score des items et du score total des échelles « Attitude des parents face à l'accompagnement envers l'enfant à des compétences indicatrices de la responsabilité » et « Attitude des parents face à l'acquisition des compétences indicatrices de la responsabilité chez l'enfant par rapport à leur attente »

Nous commençons cette partie par l'analyse de score des items et du score total de deux échelles concernant l'attitude des parents face à l'accompagnement de l'enfant vers les compétences indicatrices de la responsabilité et à l'acquisition de ces compétences chez l'enfant. Le score total et le score obtenu des items sont communiqués dans les deux tableaux 61 et 62 (annexe 3, p. 338).

D'abord, le score total de deux échelles demeure élevé. En fait, la moyenne de l'attitude des parents face à l'accompagnement atteint jusqu'à 4,51. Autrement dit, les parents se déclarent hautement favorables à l'accompagnement de l'enfant vers les compétences indicatrices de la responsabilité. De même, nous avons obtenu un score total aussi élevé (4,22) de l'échelle relative à l'observation des parents sur le développement des CR chez l'enfant par rapport à

leur accompagnement. Ces scores signifient la haute attention des parents envers l'enfant dans l'acquisition des CR, selon leurs déclarations.

Effectivement, le score de tous les items de l'échelle « Attitude des parents face à l'accompagnement envers l'enfant à des compétences indicatrices de la responsabilité » dépasse la valeur plus de 4 (assez d'accord) vers la valeur de 5 (tout à fait d'accord). Le score des items de l'échelle « Attitude des parents face à l'acquisition des compétences indicatrices de la responsabilité chez l'enfant par rapport à leur attente » varie entre 3,5 et 4,7. Cependant, nous remarquons que toutes les compétences jugées « acquises » chez l'enfant obtiennent un score moins élevé que celles déclarées être accompagnées par les parents. C'est pour cela que nous allons procéder à l'analyse descriptive en pourcentage afin d'étudier si cet écart est remarquable et que nous réaliserons ensuite des mesures de corrélations pour vérifier s'il est significatif. Ceci nous permet d'identifier les compétences acquises chez l'enfant par rapport à l'attente des parents.

6.1.4.2. Analyse descriptive en pourcentage des compétences indicatrices à la responsabilité accompagnées et acquises chez l'enfant selon les parents

Il nous semble qu'une analyse des données descriptives qui suit nous permettra de diagnostiquer l'attitude des parents concernant l'évolution des compétences indicatrices à la responsabilité chez l'enfant selon l'observation des parents par rapport à leur soutien. Nous allons traiter item par item.

6.1.4.2.1. Compétences émotionnelles

Premièrement, nous débutons avec les compétences émotionnelles (annexe 3, p. 341, Tableau 64). Sachant que la colonne de gauche affiche des données de la phase d'accompagnement des parents envers l'enfant aux compétences indicatrices de la responsabilité et que celle de droite expose des données de la phase d'observation des parents sur des compétences indicatrices de la responsabilité acquises par l'enfant par rapport à leur accompagnement.

D'abord, les résultats indiquent que plus de 85% des parents affirment soutenir leur enfant dans l'acquisition des compétences émotionnelles. Seuls 3% des parents disent ne pas faire attention à ces compétences. 9% des parents ne précisent pas vraiment leur préoccupation. Ensuite, le nombre des parents confirme l'acquisition des compétences émotionnelles chez l'enfant selon leur observation est remarquablement baissés par rapport à leur accompagnement, particulièrement les deux compétences à améliorer : 24,2% d'écart pour item « accueillir les émotions des autres avec bienveillance » (63,7% d'accords dans le cas

d'observation contre 87,9% d'accords dans le cas de soutien); 30,4% d'écart avec item « Comprendre les émotions des autres » (57,5% d'accords dans le cas d'observation contre 87,9% d'accords dans le cas de soutien). Les compétences « exprimer les émotions » et « maîtriser ses émotions » relèvent également la différence entre le soutien et l'observation d'environ 25%. Par ailleurs, l'item « maîtriser ses émotions » reçoit 15,2% des parents disant neutre pour le soutien contre 33,3% selon l'observation des parents. De plus, les compétences émotionnelles envers les autres obtiennent largement (33,3%) des réponses neutres (moyennement d'accord) dans le cas de l'observation tandis que dans le cas de soutien, il s'agit seulement de 9,1%. Nous observons aussi que 9,1% à 15,2% des parents (moyennement d'accord) ne font pas vraiment attention à développer ces compétences chez l'enfant contre 3% des parents disant ne pas les considérer. Enfin, 9,1% des parents croient que leur enfant ne développe pas de compétences pour « s'exprimer, maîtriser ses émotions et comprendre les émotions des autres » ainsi que 3% avec la compétence « accueillir les émotions des autres ».

En résumé, la plupart des parents (plus de 85%) déclare rester à côté de l'enfant afin de l'aider à développer ses compétences émotionnelles envers soi et envers les autres. Environ 10% à 15% des parents restent « considérés mais pas vraiment » (je ne sais pas). Très peu de parents (3%) avoue ne pas y faire attention. Selon l'observation des parents, plus d'une moitié des enfants accompagnés acquiert les compétences émotionnelles envers soi et les autres. Une partie des enfants (9% environ) nécessitent l'accompagnement des parents afin d'apprendre à s'exprimer, à se maîtriser, à partager les émotions avec les autres. Les compétences émotionnelles envers les autres sont considérablement à améliorer avec le soutien des parents car un tiers d'entre eux ne sait pas où en est leur enfant dans cet apprentissage. Enfin, la différence des degrés d'accord des parents sur leur accompagnement par rapport à leur observation demeure considérable (85% contre 55% environ).

6.1.4.2.2. Compétences épistémiques

Nous continuons à analyser les avis des parents vis-à-vis des compétences épistémiques (annexe 3, p. 341, Tableau 65).

Nous découvrons à travers des données affichées dans le tableau ci-dessus que plus de 90% des parents déclarent prendre en considération des compétences épistémiques dans l'éducation de leurs enfants dont la compétence « se poser des questions » (96,9% des accords) et la compétence « argumenter et juger » (90,9% des accords). Sauf que la compétence « critiquer » n'atteint que 75,7% d'accord. En comparaison avec l'observation des parents, plus d'une moitié des parents (55%) croient que leurs enfants ont bien développé les compétences de s'interroger, et de critiquer de manière constructive, à l'exception la

compétence d'argumenter, de juger leurs choix, 78,8% de confirmation d'acquisition chez les parents contre 90,9% d'attentes. En outre, peu de parents donnent un avis neutre (1% à 6,1%) concernant le fait d'accompagner les enfants à se poser, à argumenter et juger, sauf 15,2% avec la compétence « critiquer ». Nous recevons respectivement 24,2%, 18,2% et 30,3% des réponses « moyennement d'accord » pour chaque compétence dans phase d'observation des parents. Enfin, contrairement à un grand nombre des parents supportant leur enfant vers la compétence « s'interroger » (96,9%), environ 20% des parents jugent que leurs enfants ont besoin d'améliorer cette compétence. Par contre, il s'agit de seuls 3% et 12,1% des enfants jugés « non acquis » face à l'observation des parents pour les deux autres compétences.

En guise de conclusion, plus de 75% des parents déclarent faire attention au développement des compétences épistémiques chez les enfants. Parmi eux, 55% des parents confirment l'acquisition des compétences « s'interroger », « critiquer de manière constructive », et plus de trois quarts des parents jugent la compétence « argumenter et juger » acquise face à leur perspective envers l'enfant. 3% à 20% des parents évoquent la non acquisition des compétences épistémiques et environ 15% à 30% des parents n'arrivent pas à remarquer le transfert des compétences accompagnées en compétences acquises. Nous constatons que la différence des degrés d'accord des parents sur leur accompagnement par rapport à leur observation demeure considérable (45,4% pour l'item « s'interroger » et environ 18% pour l'item « critiquer »).

6.1.4.2.3. Compétences attentionnelles

Les compétences attentionnelles sont également exposées ci-dessous (annexe 3, p. 342, Tableau 66).

Nous observons étonnamment que la totalité des parents déclarent prendre en compte les compétences attentionnelles chez les enfants, précisément 89,9% d'affirmations pour item « développer son autodiscipline » et respectivement 96,9% de voix pour items « être concentré » et « prendre conscience de soi ». De plus, 78,8% des parents croient que leurs enfants sont capables de prendre conscience de soi. 72,7% des parents jugent que leurs enfants parviennent à établir un rythme de vie (autodiscipline). Seuls 69,7% des parents disent que les enfants sont capables de se concentrer contre 96,9% de voix d'attente. 6,1 à 15,2% désaccordent sur l'acquisition des compétences attentionnelles contre 3% de voix dans la phase d'accompagnement (seulement pour item développer son autodiscipline). Enfin, le pourcentage indiquant la voix neutre des compétences « être attentif » et « développer son autodiscipline » s'avère considérable : respectivement 24,2% et 18,2%.

A partir de ces données, nous arrivons à postuler que les compétences attentionnelles sont énormément occupées par les parents. La plupart des parents pensent que par rapport à leur

soutien, les enfants ont la capacité de suivre leur rythme, de s'apercevoir leurs capacités et leurs limites et de se concentrer. Pourtant, l'écart de 30% et de près de 18% des voix positives entre les degrés d'accord des parents sur leur accompagnement par rapport à leur observation (être attentif et autodiscipline) demeure considérable.

6.1.4.2.4. Compétences relationnelles

De la même manière pour les compétences relationnelles, il s'agit de l'analyse descriptive en pourcentage (annexe 3, p. 342, Tableau 67).

Nous remarquons que plus de 95% des parents prennent en considération de développer chez leur enfant à « s'intégrer dans une communauté sociale » (96,9%), « développer des relations sociales » (97%) et « développer son empathie » (97%). 84,9% des parents affirment également accompagner l'enfant à « agir pour l'environnement », contre 12,1% des voix neutres et 3% des désaccords (pas de considérations). Nous obtenons à côté que 84,8% et 81,8% des parents apprécient l'acquisition des compétences concernant l'empathie envers les autres et l'intégration dans une petite communauté contre respectivement 12,1% et 18,2% des réponses neutres et 3% des réponses négatives. Également, 78,8% et 71,9% des voix positives pour des comportements écologiques et des interactions interpersonnelles, contre 18,2% et 18,8% des réponses neutres, ainsi que 3% et 9,4% des désaccords.

Nous concluons à travers de ces données que presque la totalité des parents (environ 97%) veillent à soutenir l'enfant à construire et développer ses relations sociales ainsi que son empathie envers les autres. Environ 85% d'entre eux tiennent compte également de ses comportements envers l'environnement. L'écart entre les degrés d'accord sur le soutien et ceux sur l'observation est environ de 8% à 15% des voix positives pour les actions environnementales, l'empathie et l'intégration, à l'exception du développement des relations interpersonnelles avec une différence remarquable de 25%.

6.1.4.2.5. Compétences axiologiques

Nous allons terminer cette partie avec l'analyse des données concernant les compétences axiologiques (annexe 3, p. 343, Tableau 68).

Nous observons que les compétences axiologiques attirent beaucoup d'attention des parents. Effectivement, environ 95% des parents s'accordent à soutenir des enfants à les développer, dont 94% pour « entreprendre ou s'engager », et 96,9% pour « assumer des responsabilités ». Sauf que la compétence « prendre ses décisions » s'est tenu compte 84,8% de voix d'accord. L'attitude des parents face à l'acquisition de ces compétences chez l'enfant est également élevée. En fait, il s'agit respectivement de 72,8%, 66,6% et 84,8% (contre 94%, 96,9% et 84,8% mentionnés précédemment). En outre, 24,2%, 27,3%, 12,1% des parents ne

donnent pas l'exactitude de leur avis sur cette acquisition chez l'enfant contre respectivement 6,1%, 3,1% et 15,2% de voix dans la phase d'accompagnement. Enfin, seuls 3% des parents n'apprécient pas leur enfant, sauf 6% de désaccord contre l'acquisition de la compétence « assumer les responsabilités ».

En résumé, nous constatons qu'un très grand nombre de parents (95%) envisagent à emboîter le pas dans l'apprentissage à des compétences axiologiques de leurs enfants. Presque trois quarts d'entre eux apprécient positivement le progrès des enfants sur ces compétences. Une partie de la minorité des parents pensent que leurs enfants manquent des compétences épistémiques. Enfin, l'écart des degrés d'accord des parents sur leur accompagnement par rapport à leur observation reste remarquable (environ 30% pour l'item « assumer des responsabilités » et 22% pour l'item « s'engager »), à l'exception de la compétence « prendre ses propres décisions ».

En guise de conclusion, premièrement, les analyses descriptives montrent un grand écart entre le nombre de réponses d'accord des parents dans la phrase d'accompagnement et celui dans la phrase d'observation (de 15% à plus de 20%) face à la population d'enfant.

Deuxièmement, à partir des résultats descriptifs, nous parvenons à esquisser une vision globale sur la pratique parentale dans le fait d'accompagner l'enfant à développer les compétences indicatrices de la responsabilité et sur les compétences acquises selon leur observation. Nous retirons des analyses statistiques précédentes que presque la totalité des parents tiennent compte de l'apprentissage des enfants vers le développement de ces compétences avec la même attention. En revanche, certaines compétences s'avèrent les plus occupées : « exprimer ses émotions » : 100% ; « être attentif », « prendre conscience de soi », « développer ses relations sociales », « s'interroger », « assumer des responsabilités » : 96,9% et « s'engagement dans ce qu'il aime ou propose » : 94%. Par ailleurs, plus de 70% des voix positives confirment l'acquisition de l'ensemble de ces compétences chez l'enfant, plus précisément : s'intégrer dans une communauté, développer l'empathie envers les autres, développer ses relations sociales, agir pour l'environnement (compétences relationnelles); argumenter et juger ses choix (compétences épistémiques); s'engager, prendre ses propres décisions (compétences axiologiques); exprimer ses émotions (compétences émotionnelles); prendre conscience de soi, développer son autodiscipline (compétences attentionnelles). Enfin, contrairement à un grand niveau d'attente des parents (soutien), il est nécessaire de relever des compétences à améliorer chez une partie d'enfant (avec l'aide des parents), particulièrement des compétences émotionnelles (environ 55% à 60% des accords) : maîtriser ses émotions, accueillir les émotions des autres personnes avec bienveillance, comprendre les émotions des autres; des compétences épistémiques (environ 55% à 60% des accords) : s'interroger sur ce qu'il a appris, sur son environnement, critiquer quelques choses ou

quelqu'un de manière constructive; compétences axiologique (66%) : assumer des responsabilités lorsqu'il se comporte ou agit; et la compétence attentionnelle (69%) : être attentif/vigilant.

6.1.5. Résultats des tests de normalité

Nous relevons ci-dessous des indices décisives sortant de l'exécution avec le logiciel SPSS. Il s'agit des résultats de normalité de l'ensemble des échelles appliquées aux enfants et aux parents (Tableaux 69 à 80). Les valeurs d'asymétrie et d'aplatissement sont utilisées en tant qu'indice de signification.

Nous observons que la plupart des réponses des valeurs d'asymétrie et d'aplatissement éloignées largement de 0 (quel que soit négatif ou positif), donc les données obtenues ne sont pas normalement distribuées. De ce fait, nous allons recourir à des tests non-paramétriques pour les analyser.

6.2. Présentation des résultats des tests de comparaison de la vision des parents et des enfants face aux pratiques d'autorité parentale déclarées et au sentiment motivationnel auto-rapporté de l'enfant

6.2.1. Présentation des résultats de la confrontation de la vision des parents et de la vision des enfants sur les déclarations des pratiques d'autorité parentale envers l'enfant

Nous allons exposer les résultats du u-test (Mann Whitney-Wilcoxon) qui nous a permis d'examiner (tester) la différence entre les degrés d'accord des parents et des enfants à l'égard de l'exercice de l'autorité parentale afin de déterminer des formes d'autorité majoritairement pratiquées par l'ensemble de la population (parents) étudiée. C'est-à-dire que cette phase nous aide à tester la cohérence entre la vision des parents et celle des enfants sur les pratiques d'autorité parentale déclarées.

D'abord nous allons présenter ici les résultats des items relatifs à des pratiques d'autorité-autonomisation et d'autorité-domination et permissive qui possèdent une distribution proportionnée des degrés d'accord entre parents et enfants. Ensuite, nous allons exposer les résultats qui indiquent la divergence entre la vision des parents et des enfants sur les pratiques d'autorité parentale. Nous avons catégorisé les résultats en deux groupes qui correspondent aux deux échelles utilisées : celle de l'autorité-autonomisation, et celle de l'autorité-domination et permissive.

6.2.1.1. Cohérence entre les réponses des parents et des enfants sur des pratiques d'autorité parentale déclarées

En premier lieu, nous allons explorer les propositions prouvées dépendantes (pas de différences significatives) et puis les propositions indépendantes (différence significative).

6.2.1.1.1. Cohérence entre des déclarations des parents et des enfants sur des pratiques d'autorité-autonomisation

Le tableau 82 suivant comporte des données qui indiquent la cohérence des réponses des parents et des enfants aux pratiques d'autorité parentale déclarées.

Tableau 17: Corrélacion positive entre l'opinion des parents et celle des enfants sur les déclarations concernant des pratiques d'autorité-autonomisation

	Mon parent (ou mes parents) me permet de choisir mes propres activités sans passer des limites. * Je lui permets de choisir ses propres activités sans passer des limites.	Mon parent (ou mes parents) respecte mes opinions, mes arguments. * Je respecte son opinion même si la mienne est différente.	Mon parent (ou mes parents) m'écoute parler de mes activités. * Je l'écoute parler de ses activités.	Mon parent (ou mes parents) m'encourage à réaliser mes idées d'initiatives. * Je l'encourage à prendre des initiatives ou des responsabilités.	Mon parent (ou mes parents) me retire mes droits ou ce que j'aime quand je fais n'importe quoi. * Je lui retire ses droits quand il dépasse les règles accordées entre nous.	Mon parent (mes parents) me fait des compliments quand j'arrive à faire quelque chose. * Je le félicite moralement à chaque fois qu'il a bien fait la tâche que je lui avais	Mon parent (mes parents) m'encourage à reprendre des activités que je n'ai pas réussies. * Je l'encourage même s'il n'a pas bien fait quelque chose pour qu'il puisse reprendre.	Mon parent (ou mes parents) me donne des tâches que je peux réaliser. * Je lui confie des tâches (quotidiennes ou activités de loisir...) en lien avec sa capacité.
U de Mann-Whitney	512	454	515	456	405,5	520	490,5	456
W de Wilcoxon	1073	1015	1076	1017	966,5	1081	1018,5	952
Z	-0,431	-1,341	-0,245	-1,480	-1,825	-0,527	-0,597	-0,834
Significatio n asymptotiq ue (bilatérale)	0,666	0,180	0,806	0,139	0,068	0,598	0,551	0,404

Rappelons les hypothèses de ce test :

- Hypothèse nulle 1 ($p \geq 0,05$) : les parents et les enfants ont les réponses similaires positives face aux pratiques d'autorité-autonomisation déclarées.
- Hypothèse alternative 1 ($p < 0,05$) : les parents et les enfants n'ont pas de réponses similaires face aux pratiques d'autorité-autonomisation déclarées.

En référence à des hypothèses émises, les résultats de l'analyse de deux populations considérées indépendantes dans lesquelles les variables concernant l'autorité-autonomisation sont prouvées dépendantes (pas de différence significative). C'est-dire que les parents et les enfants sont d'accord pour des pratiques d'autorité-autonomisation déclarées comme : liberté de choix ($p > 0,7$), compréhension (respect des opinions) ($p > 0,2$), compréhension (être à l'écoute) ($p > 0,8$), encouragement à l'initiative ($p > 0,1$), privation des droits ($p > 0,07$),

félicitation morale ($p > 0,6$), et encouragement à la reprise des activités en échec ($p > 0,6$) et attribution des responsabilités ($p > 0,4$).

6.2.1.1.2. Cohérence entre des déclarations des parents et des enfants sur des pratiques d'autorité-domination et d'autorité permissive

En deuxième lieu, nous allons exposer les résultats des déclarations sur des pratiques d'autorité-domination et d'autorité du laisser- faire/permissive (Tableau 83).

Tableau 18: Corrélation positive des déclarations des parents et des enfants sur les pratiques d'autorité-domination et d'autorité permissive

	Mon parent (ou mes parents) ne me laisse pas choisir. *Je ne le laisse pas choisir.	Mon parent (mes parents) ne supporte pas que je lui contredise. *Je ne supporte pas qu'il me contredise.	Mon parent (ou mes parents) décide tout à ma place sans me demander. *Je décide tout à sa place sans lui demander.	Mon parent (mes parents) m'ordonne de l'aider à faire quelque chose. *Je lui ordonne de m'aider à faire quelque chose.	Je peux choisir ce que je veux faire sans lui demander. *Je l'autorise à faire ce qu'il veut.	Mon parent (ou mes parents) ne me punit jamais quoique je fasse. *Je ne le punis jamais.
U de Mann-Whitney	520,5	519	496	414,5	513,5	504,5
W de Wilcoxon	1081,5	1080	1057	975,5	1074,5	1065,5
Z	-0,327	-0,362	-0,781	-1,350	-0,423	-0,614
Signification asymptotique (bilatérale)	0,744	0,717	0,435	0,177	0,672	0,539

Rappelons les hypothèses de ce test :

- Hypothèse nulle 2 ($p \geq 0,05$) : *les parents et les enfants ont un score faible concernant les pratiques d'autorité domination ou permissive déclarées.*
- Hypothèse alternative 2 ($p < 0,05$) : *les parents et les enfants n'ont pas de réponses similaires face aux pratiques d'autorité domination ou permissive déclarées.*

Les résultats de ce tableau montrent que seulement quatre sur onze variables concernant l'autorité-domination sont prouvées dépendantes (pas de différence significative) : liberté de

choix limitée ($p > 0,7$), pas de compréhension : contredire ($p > 0,7$), décision totale ($p > 0,4$), ordonner ($p > 0,2$). De même pour les items relatifs à l'autorité favorisant l'enfant roi dont le laisser faire ($p > 0,7$) et l'absence de punition ($p > 0,5$). Conformément à l'hypothèse émise, les parents et les enfants sont d'accord contre certaines pratiques d'autorité-domination et l'autorité permissive : soumission, imposition, liberté excessive, indulgence.

En résumé, comme nous l'avons expliqué dans la partie de la méthodologie, les données se considèrent indifférentes à condition qu'elles obtiendraient l'indice $p >$ ou $p = \alpha = 0,05$. Ces tableaux ci-dessus récapitulent les résultats des items relatifs à l'autorité-autonomisation et l'autorité-domination tous vérifiés par $p > 0,05$. Ces résultats montrent que 8 propositions concernant la liberté de choix, la compréhension, être à l'écoute, l'encouragement, la félicitation et la confiance en soi parmi 11 propositions de l'autorité-autonomisation, reçoivent globalement l'uniformité approximative des degrés d'accord des parents et des enfants. Par ailleurs, nous avons rassemblé seulement 6 sur 17 propositions relatives à l'autorité-domination et l'autorité favorisant l'enfant roi qui reçoivent l'opposition des parents et des enfants à la soumission, l'imposition (pas de liberté de choix, pas d'écoute, ordonner), l'absence d'autorité, et l'indulgence. Dans l'ensemble, nous parvenons à conclure que selon les déclarations des parents et des enfants, les pratiques d'autorité-autonomisation dominent dans les comportements des parents envers leur enfant et que les parents et les enfants confirment l'absence des pratiques de certaines manifestation d'autorité-domination et d'autorité favorisant l'enfant roi, particulièrement l'imposition et le laisser faire.

6.2.1.2. Divergence entre la vision des parents et la vision des enfants sur les pratiques d'autorité parentale déclarées

La même démarche d'analyse a révélé la différence significative entre les réponses des enfants et celles des parents pour certains items relatifs à la pratique d'autorité-autonomisation et la plupart des items relatifs à la pratique d'autorité-domination et permissive.

Rappelons les hypothèses de ce test :

- Hypothèse nulle 1 ($p \geq 0,05$) : *les parents et les enfants ont les réponses similaires positives face aux pratiques d'autorité-autonomisation déclarées.*
Hypothèse alternative 1 ($p < 0,05$) : *les parents et les enfants n'ont pas de réponses similaires face aux pratiques d'autorité-autonomisation déclarées.*
- Hypothèse nulle 2 ($p \geq 0,05$) : *les parents et les enfants ont un score faible concernant les pratiques d'autorité domination ou permissive déclarées.*
Hypothèse alternative 2 ($p < 0,05$) : *les parents et les enfants n'ont pas de réponses similaires face aux pratiques d'autorité domination ou permissive déclarées.*

Ci-après nous allons en premier lieu présenter la différence de degrés d'accord entre les parents et les enfants sur des pratiques d'autorité-autonomisation déclarées (Tableau 84).

Tableau 19: Incohérence entre l'opinion des parents et des enfants sur les pratiques d'autorité-autonomisation déclarées

	Mon parent (ou mes parents) m'explique quand il ne m'autorise pas à faire quelque chose. *Je lui explique pourquoi je lui interdis de ne pas faire certaines choses.	Mon parent (ou mes parents) me donne la parole pour m'exprimer. *Je lui donne la parole pour s'exprimer.	Mon parent (ou mes parents) demande de réfléchir à ce que je vais vouloir faire. *Je l'encourage à réfléchir avant de se décider.
U de Mann-Whitney	330	378	333,5
W de Wilcoxon	826	906	829,5
Z	-2,78	-2,34	-2,74
Signification asymptotique (bilatérale)	0,01	0,02	0,01

Nous observons que la valeur de signification p des items : explication ($p < 0,01$), prise de parole ($p < 0,02$) et encouragement à la prise de décision ($p < 0,01$) est fortement inférieure au seuil de signification ($p=0,05$). Autrement dit, les parents et les enfants sont en désaccord pour des pratiques d'autorité-autonomisation déclarées.

De la même manière, selon les résultats affichés dans le tableau 85, les parents et les enfants n'arrivent pas à mettre en accord sur les items relatifs à l'autorité-domination qui renvoient au manque d'explication ($p < 0,00$), au dit « non » ($p < 0,03$), à l'ignorance ($p < 0,00$), au manque de soutien ($p < 0,01$), à la menace de punition ($p < 0,00$), à la punition ($p < 0,00$), au manque de félicitation morale ($p < 0,02$).

Tableau 20: Incohérence entre l'opinion des parents et des enfants sur les pratiques d'autorité-
domination déclarées

	Mon parent (ou mes parents) m'interdit sans m'expliquer pourquoi. *Je l'interdis sans explications.	Mon parent (ou mes parents) me dit « non » si mon opinion est différente de la sienne. *Je lui dis non si ses points de vue sont différents des miens ou que je ne les comprends pas.	Mon parent (ou mes parents) ne fait pas attention à ce que je lui raconte. *Je ne fais pas attention à ce qu'il me raconte ou propose.	Mon parent (ou mes parents) ne soutient pas mes idées. *Je ne soutiens pas ses idées d'initiatives.	Mon parent (ou mes parents) avertit des punitions avant que je me mette à faire quelque chose. *Je l'avertis des punitions avant qu'il se mette à faire quelque chose.	Mon parent (ou mes parents) me punit quand je fais autrement que ce qu'il me disait. *Je le punis quand il me contredit.	Mon parent (mes parents) ne me félicite pas quoique je fasse. *Je ne lui montre pas mes félicitations.
U de Mann-Whitney	367,5	380,5	375,5	408,5	154	241,5	429
W de Wilcoxon	928,5	941,5	936,5	969,5	715	802,5	990
Z	-2,91	-2,19	-3,22	-2,44	-5,23	-4,28	-2,38
Signification asymptotique (bilatérale)	0,00	0,03	0,00	0,01	0,00	0,00	0,02

En dernier lieu, nous terminons avec les items relatifs des pratiques d'autorité selon lesquelles les parents donnent une liberté excessive à l'enfant (tableau 86).

Tableau 21: Incohérence entre l'opinion des parents et des enfants sur les pratiques d'autorité permissive déclarées

	Mon parent (ou mes parents) ne m'interdit pas car c'est moi qui décide tout. *Je lui laisse agir comme il veut.	Mon parent (mes parents) me dit « oui » pour tout. *Je lui dis « oui » pour tout.	Mon parent (mes parents) me dit « bien » pour tout (ceux que je fais). *Je lui dis bien pour tout.	Mon parent (mes parents) ne me demande rien. *Je ne lui demande rien.
U de Mann-Whitney	330,5	319,5	180,5	422
W de Wilcoxon	891,5	880,5	708,5	983
Z	-3,33	-3,56	-4,67	-1,99
Signification asymptotique (bilatérale)	0,00	0,00	0,00	0,05

Nous voyons les mêmes résultats des valeurs « p » inférieures au seuil de signification (0,05). Précisément, il s'agit des quatre propositions concernant la liberté totale (excessive) ($p < 0,00$), le dit « oui » pour tout ($p < 0,00$) et le dit « bien » pour tout ($p < 0,00$) ainsi que l'absence d'exigence ($p = 0,05$).

En conclusion, les résultats cités ci-dessus mettent en évidence le faible accord entre les réponses des parents et celles des enfants. Ces analyses de variance indiquent clairement que les propositions prédéterminées qui obtiennent l'indice $p < 0,05$, présentent une divergence entre les degrés d'accord des parents et des enfants face à des pratiques d'autorité parentale déclarées. Précisément, seulement 3 items appartiennent à l'autorité-autonomisation qui décrivent l'explication, la prise de parole et l'accompagnement à la prise de décision qui n'ont pas pu être vérifiés. Au contraire, sont concernés 11 items relatifs à l'autorité-domination et l'autorité favorisant l'enfant roi qui évoquent l'interdiction, l'indifférence (pas d'écoute, de compréhension), l'avertissement, la punition, l'ignorance (pas de soutien) et le laisser-faire. Ces résultats indiquent des nuances et la division dans des réponses des parents et des enfants face à ces pratiques d'autorité.

6.2.2. Vision de l'enfant sur le sentiment de motivation par rapport aux pratiques d'autorité parentale perçues par l'enfant

Nous allons élaborer en détails le rapport entre le degré d'autorité parentale déclarée et l'émergence de la motivation chez les enfants grâce à des tests de comparaison.

6.2.2.1. Présentation des résultats issus de la confrontation des données appariées auprès des enfants qui relèvent le rapport entre les manifestations d'autorité-autonomisation et le sentiment d'encouragement de l'enfant

Nous proposons dans un premier temps d'analyser les données concernant le rapport entre l'exercice d'autorité-autonomisation et la motivation de l'enfant (Tableau 87).

Tableau 22: Comparaison des opinions des enfants sur les exercices d'autorité-autonomisation déclarées et celles des enfants sur le sentiment de motivation de l'enfant

	Je suis motivé quand mon parent (ou mes parents) me permet de choisir mes propres activités sans passer des limites. - Mon parent (ou mes parents) me permet de choisir mes propres activités sans passer des limites.	Je me sens rassuré quand mon parent (ou mes parents) m'explique quand il ne m'autorise pas à faire quelque chose. - Mon parent (ou mes parents) m'explique quand il ne m'autorise pas à faire quelque chose.	Je me sens motivé quand mon parent (ou mes parents) m'encourage à réaliser mes idées d'initiatives. - Mon parent (ou mes parents) m'encourage à réaliser mes idées d'initiatives.	Je suis d'accord quand mon parent (ou mes parents) me retire mes droits ou ce que j'aime quand je fais n'importe quoi. - Mon parent (ou mes parents) me retire mes droits ou ce que j'aime quand je fais n'importe quoi.	Je me sens motivé quand mon parent (mes parents) me donne des compliments quand j'arrive à faire quelque chose. - Mon parent (mes parents) me fait des compliments quand j'arrive à faire quelque chose.	Mon parent (mes parents) me fait confiance en moi quand il (ils) me confie une tâche. - Mon parent (ou mes parents) me donne des tâches que je peux réaliser.	Je me sens motivé quand mon parent (ou mes parents) me donne la parole pour m'exprimer. - Mon parent (ou mes parents) me donne la parole pour m'exprimer.
Z	-1,369b	-0,708c	-1,274b	-0,524b	-0,051c	-1,053b	-2,919b
Signification asymptotique (bilatérale)	0,171	0,479	0,203	0,600	0,959	0,292	0,004
a. Test de Wilcoxon							
b. Basée sur les rangs négatifs.							
c. Basée sur les rangs positifs.							

Rappelons des hypothèses du test :

- *Hypothèse nulle 1 : les enfants qui déclarent les pratiques d'autorité-autonomisation de leurs parents, rapportent le sentiment d'encouragement face à ces pratiques.*
- *Hypothèse alternative 1 : les enfants qui déclarent les pratiques d'autorité-autonomisation de leurs parents, ne rapportent pas le sentiment d'encouragement face à ces pratiques.*

Comme nous l'avons expliqué dans la partie de méthodologie, les deux variables de deux populations sont prouvées dépendantes (en lien) seulement dans le cas où la valeur de signification p soit supérieure au seuil de signification l'alpha égale à 0,05. Les résultats de ce tableau mettent en évidence l'existence de la relation entre l'autorité-autonomisation exercée par les parents et l'émergence de motivation chez l'enfant selon les déclarations des enfants. Précisément, les enfants qui affirment les pratiques d'autorité -autonomisation, se trouvent motivés face à ces pratiques. Précisément, il s'agit de la liberté de choix (dans la limite des règles accordées) ($p > 0,2$), l'explication à des interdictions ($p > 0,5$) et encouragement à des initiatives ($p > 0,2$), la privation des privilégiés ($p > 0,6$), la félicitation morale ($p > 0,9$) et l'attribution des responsabilités ($p > 0,3$). Sauf que le seul facteur « la permission de la prise de parole » qui obtient la valeur p inférieure à 0,05 ($p=0,004$), ne se considère pas comme un facteur stimulant la motivation de l'enfant.

6.2.2.2. Présentation des résultats issus de la confrontation des données appariées auprès des enfants qui relèvent le rapport entre les manifestations d'autorité-domination et le sentiment de découragement de l'enfant

Rappelons des hypothèses du test :

- *Hypothèse nulle 2 : les enfants qui déclarent les pratiques d'autorité domination (ou permissive) de leurs parents, rapportent le sentiment de découragement face à ces pratiques.*
- *Hypothèse alternative 2 : les enfants qui déclarent les pratiques d'autorité domination (ou permissive) de leurs parents, ne rapportent pas le sentiment de découragement face à ces pratiques.*

La corrélation des réponses des enfants concernant le sentiment motivation face aux pratiques d'autorité domination et permissive se présente dans le tableau 88.

Tableau 23: Comparaison des opinions des enfants sur des exercices d'autorité-domination déclarées et celles des enfants sur le sentiment de découragement

	Je suis démotivé quand mon parent (ou mes parents) ne me laisse pas choisir (m'imposer). - Mon parent (ou mes parents) ne me laisse pas choisir (m'imposer).	Je me sens démotivé quand mon parent (ou mes parents) ne me permet pas de le contredire. - Mon parent (mes parents) ne me permet pas de lui contredire.	Mon parent (ou mes parents)) ne me félicite pas quoique je fasse. - Mon parent (mes parents) ne me félicite pas quoi que je fasse.
Z	-1,720b	-0,870b	-0,785b
Signification asymptotique (bilatérale)	0,086	0,384	0,433
a. Test de Wilcoxon			
b. Basée sur les rangs négatifs.			
c. Basée sur les rangs positifs.			

Les résultats affichés dans le tableau ci-dessus indiquent trois facteurs autoritaires qui ont une valeur de signification supérieure au seuil de signification : liberté de choix limitée ($p > 0,09$), contredit ($p > 0,4$) et manque de félicitation ($p > 0,4$). Ces résultats communiquent donc que l'enfant qui déclare des pratiques de ces manifestations d'autorité-domination s'y trouve découragé.

Également, nous avons obtenu les résultats qui démontrent la divergence entre l'attitude des enfants face à des pratiques-dominations déclarées et le sentiment motivationnel auto-rapporté par les enfants (Tableau 89).

Tableau 24: Comparaison des opinions des enfants sur les exercices d'autorité-domination déclarées et celles des enfants sur le sentiment de découragement (suite)

	Je me sens démotivé quand mon parent (ou mes parents) m'interdit de faire quelque chose sans explications. - Mon parent (ou mes parents) m'interdit sans m'expliquer pourquoi.	Je me sens démotivé quand mon parent (ou mes parents) me dit « non » si mon opinion est différente de la sienne. - Mon parent (ou mes parents) me dit « non » si mon opinion est différente de la sienne.	Je me sens démotivé quand mon parent (ou mes parents) ne soutient pas mes idées d'initiatives. - Mon parent (ou mes parents) ne soutient pas mes idées d'initiatives.	Je me sens démotivé quand mon parent (ou mes parents) avertit de me punir lorsque je me mets à faire quelque chose. - Mon parent (ou mes parents) avertit de me punir lorsque je me mets à faire quelque chose.
Z	-3,231b	-2,300c	-2,458b	-3,472b
Signification asymptotique (bilatérale)	0,001	0,021	0,014	0,001

Effectivement, la valeur de p de chaque pair apparié est inférieure au seuil de signification 0,05. Il s'agit de quatre éléments relatifs à l'autorité-domination : manque d'explication aux interdiction ($p=0,001$), manque d'écoute ou de respect des opinions (compréhension) ($p=0,02$), manque de soutien à l'initiative ($p=0,01$) et menace à punition ($p=0,001$).

6.2.2.3. Présentation des résultats issus de la confrontation des données appariées auprès des enfants qui relèvent le rapport entre les manifestations d'autorité permissive et le sentiment de découragement de l'enfant

Rappelons des hypothèses du test :

- *Hypothèse nulle 2 : les enfants qui déclarent les pratiques d'autorité permissive de leurs parents, rapportent le sentiment de découragement face à ces pratiques.*
- *Hypothèse alternative 2 : les enfants qui déclarent les pratiques d'autorité permissive de leurs parents, ne rapportent pas le sentiment de découragement face à ces pratiques.*

De même, nous retenons trois facteurs relatifs à l'autorité favorisant l'enfant roi qui ont la valeur p inférieure au seuil de signification : manque d'exigence ($p=0,001$), « oui » pour tout ($p=0,003$) et liberté de choix totale ($p=0,001$). Ces résultats montrent que l'enfant qui déclare *les pratiques d'autorité permissive, ne rapporte pas* le sentiment de découragement face à ces manifestations (Tableau 90).

Tableau 25: Comparaison des opinions des enfants sur les exercices d'autorité permissive déclarées et celles des enfants sur le sentiment de découragement

	Je me sens ennuyé quand mon parent (mes parents) me dit « bien » pour tout ce que j'ai fait. - Mon parent (mes parents) me dit « bien » pour tout ce que j'ai fait.	Je me sens ennuyé quand j'ai droit à tout faire. - Mon parent (mes parents) me dit « oui » pour tout.	Je me sens ennuyé quand mon parent (mes parents) ne me demande rien. - Mon parent (mes parents) ne me demande rien.
Z	-3,200b	-2,947b	-3,397b
Signification asymptotique (bilatérale)	0,001	0,003	0,001

En guise de conclusion, les résultats montrent que la forme d'autorité-autonomisation se met en relation avec la motivation de l'enfant. A l'égard des sept facteurs relatifs à l'autorité-autonomisation qui sont : explication, encouragement à des initiatives, félicitation morale, liberté de choix, attribution des tâches, et retrait des droits, les six facteurs motivationnels correspondants jouent un rôle remarquable sur l'émergence de la motivation (d'innovation) de l'enfant, sauf la permission à la prise de parole.

A propos des facteurs portant sur l'autorité-domination proposés : la soumission (pas de compréhension, contredit), la menace à punition, le manque d'explication aux interdictions et le manque de soutien à l'initiative, seuls les trois éléments dont la liberté de choix limitée, l'ignorance (pas de félicitation), le contredit sont affirmés en relation avec le sentiment de motivation de l'enfant face à des pratiques d'autorité-domination déclarées sont identifiés. Par ailleurs, l'autorité de l'extrémité du côté de l'autorité-autonomisation, qui désigne le laisser-faire, le dire « oui » pour tout, le manque d'exigence envers l'enfant, la liberté totale de choix, ne sont pas vérifiés d'être en relation avec les pratiques d'autorité permissive déclarées.

6.2.3. Accompagnement déclaré des parents envers l'enfant à l'acquisition des compétences indicatrices de la responsabilité

Nous allons dans les étapes suivantes exposer les résultats du Test Wilcoxon qui nous ont permis de croiser les attentes des parents dans l'accompagnement envers l'enfant à être responsable face au développement des compétences émotionnelles, épistémiques, attentionnelles, relationnelles et axiologiques selon leur observation. C'est-à-dire que les

données recueillies nous ont guidé à examiner l'écart entre l'attitude des parents sur les compétences nécessaires à développer chez l'enfant et celle sur des compétences acquises par les enfants d'après leur observation.

Nous avons testé la consistance interne des échelles de deux phrases : accompagnement et observation de la même population. Le résultat obtenu indique une fiabilité très forte ($\alpha = 0.9$) auprès des parents.

Nous allons interpréter les résultats du test Wilcoxon. Afin de faciliter la lecture et l'analyse des données, nous avons regroupé les résultats selon les compétences : émotionnelles, épistémiques, attentionnelles, relationnelles, axiologiques.

Rappelons les hypothèses émises :

- *L'hypothèse nulle : Il n'existe pas de différence entre l'attente et l'observation des parents face au développement des compétences indicatrices de la responsabilité chez l'enfant.*
- *L'hypothèse alternative : Il existe la différence entre l'attente et l'observation des parents face au développement des compétences indicatrices de la responsabilité chez l'enfant.*

6.2.3.1. Compétences émotionnelles

Le tableau 91 communique la différence entre l'attente et l'observation des parents sur le développement des compétences émotionnelles chez l'enfant.

Tableau 26: Résultats du Test Wilcoxon indiquant des compétences émotionnelles acquises selon l'observation des parents face à leur attente

	Prendre soin de lui-même - Prendre soin de lui-même	Exprimer ses émotions - Exprimer ses émotions	Maîtriser ses émotions - Maîtriser ses émotions	Accueillir les émotions des autres personnes avec bienveillance - Accueillir les émotions des autres personnes avec bienveillance	Comprendre les émotions des autres - Comprendre les émotions des autres
Z	-3,841b	-3,562b	-2,366b	-2,027b	-2,802b
Signification asymptotique (bilatérale)	0,00	0,00	,018	,043	,005
a. Test de Wilcoxon					
b. Basée sur les rangs positifs.					

Nous observons que cinq compétences émotionnelles proposées ont toutes la valeur p inférieure au seuil de signification (0,05), précisément : exprimer ses émotions ($p < 0,001$), maîtriser ses émotions ($p = 0,02$), accueillir les émotions des autres avec bienveillance ($p = 0,04$), comprendre les émotions des autres ($p = 0,05$). Cela signifie que l'attitude des parents face à l'acquisition des compétences émotionnelles chez l'enfant (phrase d'observation) n'atteint pas leur attentes (phrase d'accompagnement).

6.2.3.2. Compétences épistémiques

Le tableau 92 communique la différence entre l'attente et l'observation des parents sur le développement des compétences épistémiques chez l'enfant.

Tableau 27: Résultats du Test Wilcoxon indiquant des compétences épistémiques acquises selon l'observation des parents face à leur attente

	S'interroger sur ce qu'il a appris, sur son environnement - S'interroger sur ce qu'il a appris, sur son environnement	Argumenter et juger son avis, son choix - Argumenter et juger son avis, son choix	Critiquer quelques choses ou quelqu'un de manière constructive - Critiquer quelques choses ou quelqu'un de manière constructive
Z	-4,371b	-2,108b	-1,813b
Signification asymptotique (bilatérale)	0,00	0,035	0,070
a. Test de Wilcoxon			
b. Basée sur les rangs positifs.			

Ce tableau ci-dessus montre que deux sur trois compétences épistémiques reçoivent la différence entre les degrés d'accords des parents dans les phases d'accompagnement et d'observation. Autrement dit, la valeur p est inférieure au seuil de signification 0,05 : capacité de s'interroger ($p < 0,001$), et capacité d'argumenter ou juger son choix (0,04). Au contraire, la compétence « critiquer quelque chose ou quelqu'un de manière constructive » obtient la valeur p supérieure au seuil de signification ($p = 0,07$). Cela veut dire qu'elle reçoit les mêmes réponses des parents dans les deux phrases (soit en accord soit en assez d'accord).

6.2.3.3. Compétences attentionnelles

Le tableau 93 communique la différence entre l'attente et l'observation des parents sur le développement des compétences attentionnelles chez l'enfant.

Tableau 28: Résultats du Test Wilcoxon indiquant des compétences attentionnelles acquises selon l'observation des parents face à leur attente

	Être concentré/attentif - Être concentré/attentif	Prendre conscience de soi - Prendre conscience de soi	Développer son auto-discipline - Développer son auto-discipline
Z	-3,451b	-3,535b	-3,013b
Signification asymptotique (bilatérale)	0,001	0,00	0,003
a. Test de Wilcoxon			
b. Basée sur les rangs positifs.			

Les résultats indiquent l'existence d'un écart entre les attitudes des parents face à la phrase d'accompagnement et d'observation sur les compétences attentionnelles, car les valeurs p obtenues sont toutes inférieures au seuil de signification. Précisément, il s'agit des compétences : « être attentif ou concentré » ($p=0,001$), « prendre conscience de soi » ($p<0,001$), et « développer son auto-discipline » ($p=0,003$).

6.2.3.4. Compétences relationnelles

Le tableau 94 communique la différence entre l'attente et l'observation des parents sur le développement des compétences relationnelles chez l'enfant.

Tableau 29: Résultats du Test Wilcoxon indiquant des compétences relationnelles acquises selon l'observation des parents face à leur attente

	S'intégrer dans une communauté sociale - S'intégrer dans une communauté sociale	Développer ses relations sociales - Développer ses relations sociales	Développer son empathie envers les uns et les autres - Développer son empathie envers les uns et les autres	Agir pour l'environnement - Agir pour l'environnement
Z	-2,153b	-3,345b	-2,437b	-1,610b
Signification asymptotique (bilatérale)	0,031	0,001	0,015	0,107
a. Test de Wilcoxon				
b. Basée sur les rangs positifs.				

En ce qui concerne les compétences relationnelles, trois sur quatre compétences diffèrent des degrés d'accord sur l'acquisition de ces compétences chez l'enfant vis-à-vis des attentes des parents, plus précisément les compétences : « s'intégrer dans une communauté sociale » ($p=0,03$), développer des relations sociales ($p=0,001$), « développer son empathie envers les uns et les autres » ($p=0,02$). Sauf que les comportements envers l'environnement rassemblent l'humanité des réponses identiques des parents dans les deux phrases ($p=0,1$).

6.2.3.5. Compétences axiologiques

Le tableau 95 communique la différence entre l'attente et l'observation des parents sur le développement des compétences axiologiques chez l'enfant.

Tableau 30: Résultats du Test Wilcoxon indiquant des compétences axiologiques acquises selon l'observation des parents face à leur attente

	Entreprendre ou s'engager dans ce qu'il aime ou ce qu'il propose - Entreprendre ou s'engager dans ce qu'il aime ou ce qu'il propose	Prendre ses propres décisions (choisir) - Prendre ses propres décisions (choisir)	Assumer des responsabilités lorsqu'il se comporte ou agit - Assumer des responsabilités lorsqu'il se comporte ou agit
Z	-3,036b	-1,758b	-3,246b
Signification asymptotique (bilatérale)	0,002	0,079	0,001
a. Test de Wilcoxon			
b. Basée sur les rangs positifs.			

De même, nous avons eu la valeur p inférieure au seuil de signification à propos deux compétences axiologiques : s'engager dans ses initiatives ($p=0,002$) et assumer ses responsabilités ($p=0,001$), à l'exception de la compétence « prendre ses propres décisions » ($p=0,08$) qui signifie la ressemblance des réponses de la part des parents dans les deux phrases.

En conclusion, ces résultats montrent que les parents observent que l'enfant développe en général des compétences indicatrices de la responsabilité, mais que cette évolution n'atteint pas leur attente au regard de la manière dont ils le soutiennent. Nous constatons que les compétences développées et jugées acquises pour la plupart des enfants s'inscrivent bien dans les compétences épistémiques (critiquer), les compétences relationnelles (agir pour l'environnement) et les compétences axiologiques (prendre des décisions). Par ailleurs, les parents ne voient pas l'évolution progressive de leur enfant par rapport à leur accompagnement dans les compétences émotionnelles, les compétences épistémiques (s'interroger, argumenter, juger), les compétences attentionnelles, et les compétences relationnelles (envers soi et les autres) et les compétences axiologiques (s'engager, assumer des responsabilités).

6.3. Perception de l'enfant sur ses compétences indicatrices de la responsabilité

Nous allons ensuite analyser statistiquement les résultats obtenus auprès des enfants concernant leur perception sur leurs capacités vis-à-vis du soutien de leurs parents. Il s'agit de l'analyse du score de l'échelle et de la description en pourcentage. Nous mettons également en comparaison ces résultats avec les déclarations des parents afin d'élaborer des compétences ou des capacités à rétablir qui nécessitent encore plus d'efforts des enfants et des parents. Sachant que nous détaillons les compétences indicatrices de la responsabilité en capacités adaptées, précises et familiales à l'enfant dans des situations quotidiennes. La fiabilité de l'échantillon semble considérablement forte (alpha égale à 0,8).

6.3.1. Analyse du score des items et du score total de l'échelle « Perception de l'enfant sur ses compétences indicatrices de la responsabilité »

Nous allons présenter le score total de l'échelle en comparaison avec celui des items afin de recueillir de premières informations sur l'attitude de l'enfant face à ses compétences indicatrices de la responsabilité. Les résultats sont introduits dans les tableaux 96 et 97 suivants.

Tableau 31: Statistiques récapitulatives d'items de l'échelle « Perception de l'enfant sur ses compétences indicatrices de la responsabilité »

	Moyenne	Minimum	Maximum	Plage	Maximum / Minimum	Variance	Nombre d'items
Moyenne des items	3,79	1,88	4,72	2,84	2,51	0,55	27
Moyenne avec des items inversés (CE2,3,4 et CAX5)	3,87						

Des données communiquées dans le tableau ...montrent que les enfants ont tendance à distribuer des avis positifs sur leurs CR. Effectivement, le score total de l'échelle est égal à 3,87. Cette valeur est basée sur le calcul des degrés d'accord de tous les items que nous estimons des réponses positives de valeur 3 à 5 et des items codés à l'inverse (CE2,3,4 et CAX5) car ils sont supposés d'obtenir des plages d'accord défavorables de 1 à 2. Le score

total obtenu en final dépasse la valeur 3 « moyennement d'accord » vers la valeur 4 « assez d'accord ».

Le tableau 97 ci-dessous nous permet de préciser l'attitude des enfants sur chaque compétence. Dans ce tableau, pour faciliter la lecture et la description, nous avons gardé les données brutes de tous les items.

Tableau 32: Statistiques d'items de l'échelle « Perception de l'enfant sur ses compétences indicatrices de la responsabilité » (n=25)

		Moyenne	Ecart type
CE1	J'exprime mes émotions au (x) parent (s).	3,92	1,38
CE2	<i>Je me mets facilement en colère.</i>	3,08	1,63
CE3	<i>Je me trouve souvent stressé.</i>	3,28	1,54
CE4	<i>Je parle mal quand je m'énerve (gros mots, je m'en fous ou je m'en fiche).</i>	2,68	1,63
CE5	Je partage les émotions de mes amis, mes proches.	4,44	0,92
CE6	Je sais consoler les autres.	4,28	1,06
CEP1	Je me pose des questions en classe sur ce que j'apprends.	3,88	1,33
CEP2	Je comprends pourquoi je dis « je veux » ou « je ne veux pas ».	3,52	1,64
CEP3	Je sais donner mes opinions sur des choses ou sur des faits.	3,32	1,52

CEP4	<i>Je n'utilise (parle) pas des expressions comme « je m'en fous » « je m'en fiche ».</i>	2,40	1,63
CA1	Je fais attention quand je m'occupe de quelque chose ou d'autres personnes.	4,40	0,96
CA2	Je m'engage jusqu'à la fin des activités que j'ai choisies.	3,88	1,24
CA3	J'ai confiance en moi quand je réalise des tâches dans ma capacité.	3,84	1,52
CA4	<i>J'ai mon rythme tout seul : l'heure de réveil, de coucher, de faire des devoirs, de loisir.</i>	2,72	1,65
CA5	Je fais attention aux limites (interdictions) à la maison et en classe.	4,00	1,29
CR1	Je participe à des activités communes en classe, dans le quartier avec mes parents.	3,92	1,41
CR2	J'ai des amis à l'école.	4,72	0,84
CR3	J'accepte les différences des autres.	4,72	0,74
CR4	Je ne fais pas de différences (discriminations) sur quelqu'un (origine, langue, caractères, métiers de ses parents).	4,48	1,33
CR5	J'aime proposer aux gens de les aider.	4,56	0,71
CR6	Je respecte des règles en commun en classe, à l'école et à la maison.	4,24	1,01

CR7	Je sais faire du tri et du recyclage.	3,92	1,19
CAX1	Je propose de réaliser mes idées.	4,24	1,30
CAX2	Je choisis des activités que je suis capable de réaliser.	3,92	1,19
CAX3	Je pense aux conséquences quand je commence à faire quelque chose.	3,36	1,35
CAX4	J'avoue et admet mes fautes quand je me comporte mal.	4,68	0,63
CAX5	<i>Je fais ce que je veux sans penser aux limites.</i>	1,88	1,24

Nous observons que les enfants rapportent positivement leurs compétences indicatrices de la responsabilité de manière générale. Notamment les items des compétences relationnelles obtiennent un score élevé d'environ 4 « assez d'accord ». De même pour les compétences attentionnelles, sauf la compétence CA4 avec le score de 2,72. Les compétences émotionnelles, épistémiques et axiologiques obtiennent un score un peu moins élevé. En fait, les compétences CE1 et CE5 ont le score de 4 d'environ tandis que celui des compétences CE2, 3, 4 s'inscrit dans l'intervalle de 2,5 à 3 « moyennement d'accord ». Dans notre attente, ces items devraient obtenir un score varié dans l'intervalle de 1 à 2, car ils portent le sens défavorable. A propos des compétences épistémiques, les items CEP1, 2 ont le score de 3,5 à 4 d'environ pendant que les items CEP3, 4 possèdent le score de 3,3. Nous attendions un score faible pour l'item CEP4, pourtant le score obtenu n'est pas parfaitement significatif (2,4). De même, nous voyons que les compétences axiologiques CAX1, 2, 4 ont le score favorable élevé de 4 et que l'item CAX3 a le score moyen de 3,4 pendant que l'item CAX5 possède un score défavorable de 1,88 comme attendu.

En résumé, le score des items et celui de l'échelle nous apprennent que les enfants déclarent mettre en faveur en majorité leurs compétences indicatrices de la responsabilité.

6.3.2. Analyse descriptive concernant la perception de l'enfant sur ses compétences émotionnelles

Nous débutons avec les compétences émotionnelles (Tableau 98).

Tableau 33: Réponses en % Perception des enfants sur leurs compétences émotionnelles

		J'exprime mes émotions au (x) parent (s).	Je me mets facilement en colère.	Je me trouve souvent stressé.	Je parle mal quand je m'énerve (gros mots, je m'en fous ou je m'en fiche).	Je partage les émotions de mes amis, mes proches.	Je sais consoler les autres.
N	Valide	31	31	31	31	30	33
	Manquante	20	20	20	20	21	18
Pas du tout d'accord		6,5	19,4	16,1	32,3	3,3	6,1
Un peu d'accord		9,7	19,4	12,9	12,9	3,3	0
Moyennement d'accord		12,9	12,9	22,6	16,1	20	21,2
Assez d'accord		12,9	16,1	19,4	16,1	10	18,2
Tout à fait d'accord		58,1	32,3	29	22,6	63,3	54,5

Premièrement, nous marquons globalement que les enfants développent mieux les habiletés envers les autres que sur soi. Effectivement, 73,3% et 72,7% des enfants disent qu'ils savent partager les émotions avec leurs amis, leurs proches et les consoler (contre 6,6% et 6,1% des dits « non acquis »). 48,4% des enfants avouent « se mettre facilement en colère » (contre 38,8% des désaccords), et 48,4% des enfants se trouvent « en état de stress » souvent (contre 27% des réponses « pas d'accord ») ainsi que 38,7% des enfants « parlent mal quand ils s'énervent » (contre 45,2% des refus). Parmi les habiletés sur soi, seule la capacité d'exprimer les émotions reçoit le plus d'affirmations d'acquisition : 71% des voix positives contre 16,2% des voix négatives. Deuxièmement, le nombre des réponses neutre tombe bien dans l'intervalle de 10% à 20% pour toutes les propositions.

6.3.3. Analyse descriptive concernant la perception de l'enfant sur ses compétences épistémiques

Ensuite, nous traitons des résultats concernant les compétences épistémiques (Tableau 99).

Tableau 34: Réponses en % Perception des enfants sur leurs compétences épistémiques

		Je me pose des questions en classe sur ce que j'apprends.	Je comprends pourquoi je dis « je veux » ou « je ne veux pas ».	Je sais donner mes opinions sur des choses ou sur des faits.
N	Valide	32	30	31
	Manquante	19	21	20
Pas du tout d'accord		6,3	16,7	9,7
Un peu d'accord		9,4	10,0	22,6
Moyennement d'accord		9,4	23,3	16,1
Assez d'accord		31,3	3,3	12,9
Tout à fait d'accord		43,8	46,7	38,7

Nous retenons que trois quarts des enfants (75,1%) s'aperçoivent d'être capable de se poser des questions dans l'apprentissage. Environ 50% des voix d'accord affirment le développement des capacités de comprendre pourquoi je dis « je veux » ou « je ne veux pas » dans les choix et de « donner mes opinions sur des choses ou des faits ». 26,7% des enfants ne pensent pas qu'ils soient capables de juger leur choix. Pareillement, 32,3% des enfants avouent ne pas savoir donner leur avis sur une chose ou un fait. Une partie de 10% à 20% des enfants distribuent l'opinion neutre.

6.3.4. Analyse descriptive concernant la perception de l'enfant sur ses compétences attentionnelles

En ce qui concerne les compétences attentionnelles, nous avons suggéré cinq compétences figurées dans le tableau 100.

Tableau 35: Réponses en % Perception des enfants sur leurs compétences attentionnelles

		Je fais attention quand je m'occupe de quelque chose ou d'autres personnes.	Je fais attention aux limites (interdictions) à la maison et en classe.	Je n'utilise (parle) pas d'expression comme « je m'en fous » « je m'en fiche ».	J'ai confiance en moi quand je réalise des tâches dans ma capacité.	J'ai mon rythme tout seul : l'heure de réveil, de coucher, de faire des devoirs, de loisir.
N	Valide	33	33	33	32	31
	Manquante	18	18	18	19	20
Pas du tout d'accord		3,0	6,1	36,4	12,5	32,3
Un peu d'accord		0	3,0	18,2	3,1	12,9
Moyennement d'accord		6,1	15,2	18,2	15,6	16,1
Assez d'accord		30,3	24,2	3	12,5	12,9
Tout à fait d'accord		60,6	51,5	24,2	56,3	25,8

Premièrement, à l'égard de la compétence « être attentif/vigilant », nous notons un très grand nombre d'enfants (90,9%) annonçant « je fais attention quand je m'occupe de quelque chose ou d'autres personnes » contre 3% des désaccords et 6,1% des réponses neutres. 75,7% des affirmations positives sont pour « Je fais attention aux limites à la maison et en classe ».

Selon les enfants la compétence « être attentif/vigilant » : capacité de se concentrer (occuper de quelque chose ou de quelqu'un, d'être vigilant (veiller aux limites, aux paroles ou expressions dites).

Par contre, seuls 25,2% des enfants croient ne pas utiliser d'expressions comme « je m'en fous », « je m'en fiche ». Relativement à la compétence « prendre conscience de soi », 68,8% des enfants réalisent d'avoir confiance quand ils reçoivent des tâches dans leurs capacités. Enfin, plus d'un tiers des enfants (38,7%) pensent suivre un rythme précis de manière autonome, contre 45,2% des refus. Les réponses neutres tombent bien entre 6,1% à 18,2%.

6.3.5. Analyse descriptive concernant la perception de l'enfant sur ses compétences relationnelles

Quant aux compétences relationnelles, nous proposons aux enfants six capacités envers le soi, les autres et l'environnement (Tableau 101).

Tableau 36: Réponses en % Perception des enfants sur leurs compétences relationnelles

		Je participe à des activités communes en classe, dans le quartier avec mes parents.	J'ai des amis à l'école.	J'accepte les différences des autres.	J'aime proposer aux gens de les aider.	Je respecte des règles en commun en classe, à l'école et à la maison.	Je sais faire du tri et du recyclage.
N	Valide	31	33	32	33	33	33
	Manquante	20	18	19	18	18	18
Pas du tout d'accord		12,9	0	0	0	3,0	6,1
Un peu d'accord		3,2	6,1	6,1	0	0	6,1
Moyennement d'accord		16,1	0	0	18,2	12,1	21,2
Assez d'accord		19,4	3,0	3,0	21,2	33,3	21,2
Tout à fait d'accord		48,4	90,9	90,9	60,6	51,5	45,5

Nous découvrons que les enfants se déclarent généralement ouverts sur soi, sur les autres et sur l'environnement. En fait, 93,9% des enfants disent faire connaissance avec des amis à

l'école (sur soi), contre 6,1% des dits « non ». De même, les enfants affirment « accepter les différences des autres ». 81,8% des enfants ont la volonté d'aider les autres. 84,8% des voix positives annoncent le respect des règles en commun au sein de la famille et en classe. Le nombre d'enfants voulant participer à des activités communes de la classe ou du quartier de vie avec les parents ne sont pas très remarquables avec seulement 67,8% de réponses positives, contre 16,1% des désaccords. Les comportements écologiques reçoivent également 66,7% des avis d'accord pour « trier les déchets », contre 12,2% des refus.

6.3.6. Analyse descriptive concernant la perception de l'enfant sur ses compétences axiologiques

Enfin, nous finirons avec les compétences axiologiques (Tableau 102).

Tableau 37: Réponses en % Perception des enfants sur leurs compétences axiologiques

		Je propose de réaliser mes idées.	Je choisis des activités que je suis capable de réaliser.	Je m'engage jusqu'à la fin des activités que j'ai choisies.	Je pense aux conséquences quand je commence à faire quelque chose.	J'avoue et admet mes fautes quand je me comporte mal.	Je fais ce que je veux sans penser aux limites.
N	Valide	33	33	33	32	33	33
	Manquante	18	18	18	19	18	18
Pas du tout d'accord		6,1	6,1	6,1	9,4	0	48,5
Un peu d'accord		9,1	3	9,1	9,4	0	18,2
Moyennement d'accord		6,1	18,2	21,2	31,3	9,1	24,2
Assez d'accord		18,2	30,3	27,3	15,6	21,2	0
Tout à fait d'accord		60,6	42,4	36,4	34,4	69,7	9,1

D'abord, nous notons que l'attitude des enfants face à leurs compétences axiologiques paraît nuancée. Certes, nous observons la distribution dispersée des degrés d'accord des tous les items, voire la mesure « moyennement d'accord » atteint jusqu'à 31,3% pour la capacité de réfléchir aux conséquences avant d'agir, et les désaccords inscrivent entre 9,1% à 18,4%.

Ensuite, nous rentrons dans plus de détails. A propos des capacités relatives à la prise de décisions, 78,8% des voix positives pour « je propose de réaliser mes idées », contre 15,2% des réponses négatives et 72,7% des accords pour « je choisis des activités que je suis capable de réaliser », contre 9,1% des désaccords. Pas d'autant de réponses positives, « la capacité de s'engager dans ce qu'il aime ou propose » n'obtient que 63,7% de voix, contre 15,2% des refus et 21,2% des réponses neutres. Enfin, à l'égard de « la compétence d'assumer les responsabilités », 80,9% des enfants osent admettre leurs fautes de s'être mal comportés et 66,7% des enfants disent « désaccords » contre « je fais ce que je veux » tandis que seule une moitié des enfants réfléchit à des conséquences avant de se comporter, contre 18,8% des désaccords et 31,3% des voix neutres.

En résumé, nous parvenons à conclure grâce aux analyses réalisées précédemment que la majorité des enfants rapportent l'acquisition des compétences indicatrices de la responsabilité, pourtant, il en reste des compétences à évaluer avec l'accompagnement des parents.

Effectivement, concernant les compétences émotionnelles, les enfants affirment positivement l'acquisition des compétences émotionnelles envers les autres et de l'expression des émotions. En matière de maîtrise des émotions (état de colère, de stress, mal parler en état énervant), ces capacités ont donc besoin d'accompagnement des parents pour orienter les enfants à s'améliorer.

Relativement aux compétences épistémiques, nous constatons que les capacités relatives à l'esprit critique, à l'argumentation du choix, même la capacité de se poser des questions sont considérablement à retravailler avec l'aide des parents.

Troisièmement, nous résumons selon les avis des enfants que les capacités de se concentrer et veiller aux limites sont bien développées, par contre la capacité de veiller à la parole ou à l'utilisation des expressions « je m'en fous » « je m'en fiche » reste à discuter. De même, la capacité de suivre un rythme de vie de manière autonome nécessite d'intervention des parents.

A propos des compétences relationnelles, la plupart des enfants se trouvent confiants d'être capable de « développer son empathie », « développer ses relations sociales ». Seuls 66,7% des enfants croient avoir des comportements écologiques.

Enfin, en ce qui concerne les compétences axiologiques. Plus de 70% des enfants confirment l'acquisition de la compétence : être capable de prendre des décisions (choisir dans la liberté autorisée). La perception des enfants sur la compétence « être capable d'assumer les responsabilités » semble nuancée, car la majorité pense être capable d'admettre leur faute, mais pas autant d'enfants pensent aux conséquences avant d'agir.

6.4. Éducation à la responsabilité dans l'éducation générale de l'enfant

Nous allons interpréter les données qui nous guident en premier point à comprendre comment les parents conçoivent la notion de « l'éducation à la responsabilité » et puis, à examiner des aspects éducatifs concernés par des parents dans l'éducation générale de leur enfant au sein de la famille.

6.4.1. Conception de l'éducation à la responsabilité selon les parents

6.4.1.1. Reconnaissance officielle du terme « l'éducation à la responsabilité » auprès des parents

Nous allons dans un premier temps exposer des données en pourcentage qui nous informent la connaissance des parents du terme « l'éducation à la responsabilité » (Tableau 103) et dans un deuxième temps décrypter la notion de l'éducation à la responsabilité auprès des parents.

Tableau 38: Reconnaissance officielle du terme « l'éducation à la responsabilité » auprès des parents
(Réponses en %)

		Avez-vous entendu parler du terme « l'éducation à la responsabilité » ?	Votre famille (parents, frères, sœurs, proches)	Vos amis ou vos collègues	Parents d'élèves	Enseignant	Personnels éducatifs dans ou hors de l'école	Autres (revue, télévision, presse, radio, bulletin de l'école, diffusions internes...)
N	Valide	37	37	37	37	37	37	37
	Manquante	14	14	14	14	14	14	14
OUI		54,1	24,3	24,3	10,8	16,2	21,6	35,1
NON		45,9	75,7	75,7	89,2	83,8	78,4	64,9

D'abord, nous avons obtenu qu'environ une moitié des parents (54,1%) sont approchés du terme « l'éducation à la responsabilité » grâce à des sources médias diverses (35,1%) : revue, télévision, presse, radio, bulletin de l'école... Cette notion provient également des personnes proches (24,3%) : famille, amis, collègues, des personnels éducatifs (21,6%) et l'enseignant (16,2%). Seul 10,8% d'informations est à l'origine des échanges entre les parents.

Quant au sujet de l'autonomie, près de trois quarts des parents (73%) affirment être familiers à ce terme. 54,1% des parents disent entendre parler principalement de ce sujet à l'issue des

sources médias : revue, télévision, presse, radio, bulletin de l'école. D'autres sources d'information dérivent des proches : famille (24,3%), amis ou collègues (29,7%), des personnels éducatifs (21,6%) et enseignants (21,6%). Peu de parents s'intéressent à ce sujet dans la communication entre eux (8,1%) (Tableau 104).

Tableau 39: Reconnaissance officielle des sujets concernant l'autonomie de l'enfant auprès des parents (Réponses en %)

		Avez-vous entendu parler des sujets concernant l'autonomie chez l'enfant ?	Votre famille (parents, frères, sœurs, proches)	Vos amis ou vos collègues	Parents d'élèves	Enseignant	Personnels éducatifs dans ou hors de l'école	Autres (revue, télévision, presse, radio, bulletin de l'école, diffusions internes...)
N	Valide	37	37	37	37	37	37	37
	Manquante	14	14	14	14	14	14	14
OUI		73	24,3	29,7	8,1	21,6	21,6	54,1
NON		24,3	75,7	70,3	91,9	78,4	78,4	45,9

Nous constatons que la majorité des parents semblent plus reconnaître le terme « l'autonomie chez l'enfant » que celui de « l'éducation à la responsabilité » (écart de 20%). En revanche, les sources d'informations sont crucialement issues de la voix média : revue, télévision, presse, radio, bulletin de l'école et des proches (familles, amis, collègues). Les personnels éducatifs et l'enseignant jouent aussi le rôle d'émetteur d'information.

6.4.1.2. Sujets concernés par les parents

Nous interrogeons également des sujets parlés par les parents afin d'esquisser un plan général de la perception des parents sur la définition de l'éducation à la responsabilité (Tableaux 105 et 106).

Tableau 40: Réponses en % Occupations des parents sur l'éducation de l'enfant

		La prise des responsabilités	Les comportements autonomes	Le développement des émotions	Les relations sociales	L'esprit critique	La prise des initiatives	L'autodiscipline	Les comportements écologiques
N	Valide	37	37	37	37	37	37	37	37

	Manquante	14	14	14	14	14	14	14	14
OUI		56,8	54,1	43,2	56,8	29,7	35,1	35,1	45,9
NON		43,2	45,9	56,8	40,5	70,3	64,9	64,9	54,1

Tableau 41: Destinataires à qui les parents communiquent l'éducation de leur enfant (en pourcentage)

		Votre famille (parents, frères, sœurs, proches)	Vos amis ou vos collègues	Parents d'élèves	Enseignant	Personnels éducatifs dans ou hors de l'école	D'autres personnes (professionnel s de l'enfance)
N	Valide	37	37	37	37	37	37
	Manquante	14	14	14	14	14	14
OUI		73,0	51,4	0	18,9	5,4	2,7
NON		27,0	48,6	100	81,1	94,6	97,3

Nous observons qu'environ 55% des parents annoncent parler des sujets concernant l'éducation générale de leur enfant comme : la prise des responsabilités (56,8%), les relations sociales (56,8%) et les comportements autonomes (54,1%). Les comportements écologiques et le développement des émotions (43,2%) semblent aussi des sujets abordés. D'autres thèmes tels que : l'esprit critique, la prise des initiatives et l'autodiscipline sont moins intéressés par les parents avec environ de 30% de voix.

En outre, nous notons que la communication s'est déroulée essentiellement entre les proches dont des personnes de la famille occupent 73% de réponses, et 51,4% d'échanges entre les amis et collègues. Nous remarquons que 18,9% des parents adressent modestement ces sujets à l'enseignant et que très peu d'échanges avec les personnels éducatifs et professionnels de l'enfance.

Nous explorons ci-après les aspects éducatifs intéressés par les parents dont des sujets relatifs à l'éducation à la responsabilité (Tableau 107).

Tableau 42: Aspects éducatifs concernés par les parents dans l'éducation de l'enfant (en pourcentage)

		Sa performance scolaire	Son développement émotionnel (expression et régulation des émotions, compréhension des émotions des autres)	Sa confiance en soi	Son esprit critique (se questionner et raisonner)	L' intégration à des relations sociales	Le développement de l' empathie	Ses comportements citoyens	Ses comportements écologiques	Sa capacité à agir lui-même en prenant compte des conséquences	Sa capacité à se concentrer	Sa capacité à être conscient de ses décisions
N	Valide	37	37	37	35	37	35	37	36	37	36	36
	Manquante	14	14	14	16	14	16	14	15	14	15	15
Pas du tout d'accord		5,4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Un peu d'accord		5,4	0	0	0	0	0	5,4	0	0	0	0
Moyennement d'accord		16,2	8,1	0	5,7	8,1	2,9	10,8		2,7	8,3	5,6
Assez d'accord		48,6	37,8	18,9	34,3	40,5	48,6	40,5	50	29,7	55,6	38,9
Tout à fait d'accord		24,3	54,1	81,1	60	51,4	48,6	43,2	50	67,6	36,1	55,6

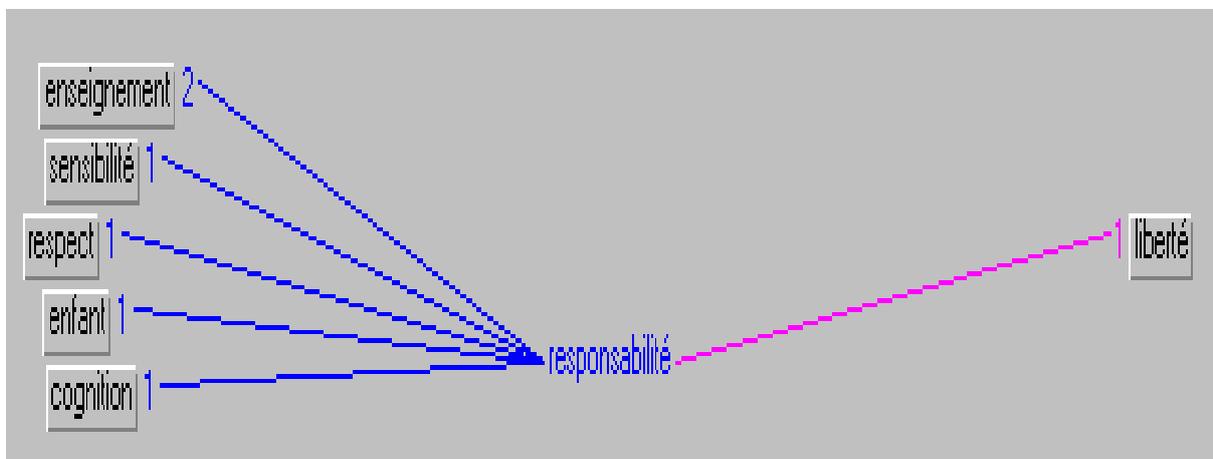
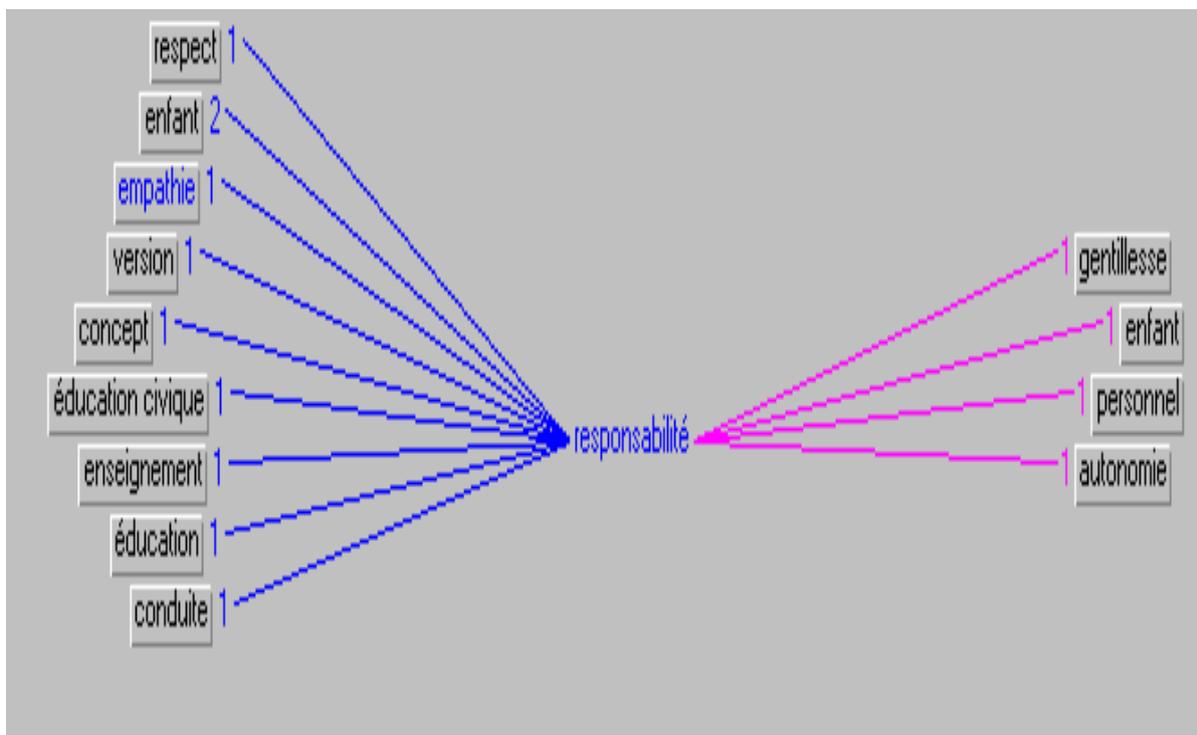
Nous constatons que la plupart des parents déclarent se soucier de l'éducation de leur enfant. De manière détaillée, plus de 90% des parents affirment leur occupation dans le développement personnel de l'enfant tels que : le développement émotionnel, la confiance en soi, l'esprit critique, l'intégration à des relations sociales, le développement de l'empathie, les comportements écologiques, la capacité à agir lui-même en prenant compte des conséquences, la capacité à se concentrer, la capacité à être conscient de ses décisions, à l'exception des comportements citoyens, avec 85% des accords. Au contraire, la performance scolaire n'obtient que 72,9% des voix positives, contre 10,8% des désaccords. La mesure « moyennement d'accord » est distribuée pour tous les items, mais elle varie dans l'intervalle de 2,7% à 10,8%, sauf 16,2% pour l'échelle de performance scolaire.

6.4.1.3. Définition de l'éducation à la responsabilité selon les parents

Nous allons étudier le champ sémantique du mot « responsabilité » et puis du terme « l'éducation à la responsabilité » en analysant des déclarations des parents que nous avons recueillies à l'issu des questions ouvertes de la première partie « des questions de commencement » dans la perspective de songer une définition généralisée de ce terme à leur vision.

Nous avons utilisé le logiciel Tropes afin de décrypter et de segmenter les déclarations de parents en plusieurs couches sémantiques autour de la notion de « responsabilité » (Figure 26).

Figure 26 : Segmentation sémantique du mot « responsabilité »



Le résultat est issu de l'analyse sémantique du terme « l'éducation à la responsabilité » dont le mot de responsabilité est traité dans le contexte de l'éducation. Cette figure montre que le mot de responsabilité comporte plusieurs éléments sémantiques et concerne différents thèmes (en relation avec l'éducation). Nous avons interprété cette figure et avons classé les caractéristiques du mot de responsabilité qui correspondent aux sujets concernés de l'éducation à la responsabilité dans le tableau 108 ci-dessous.

Tableau 43: Analyse sémantique du mot « responsabilité » dans le champ d'éducation

Responsabilité	Sujet	Caractéristiques	Contexte
Concept : Version	Enfant	Personnel Gentillesse Autonomie Respect Empathie Sensibilité Liberté Conduite Cognition	Famille (parents) Ecologie Education (enseignant) Comportement (responsabilité et gentillesse)
	Enseignant	Enseignement : Cognition Sensibilité Respect Générosité Responsabilité	Education envers enfant : Perception Comportement Sentiment Cognition Ecologie

En premier lieu, le mot « responsabilité » concerne quatre acteurs principaux, selon les parents: enfant (acteur protagoniste), enseignant (acteur partenaire ou pilote), famille (parents et environnement) et éducation (institutions scolaires : environnement). En second lieu, chaque acteur (ou sujet) se caractérise par des valeurs propres de la responsabilité qui sont en toute relation inséparable. Précisément, pour l'enfant (le sujet), la responsabilité est distribuée à des qualités crues nécessairement à développer : gentillesse, autonomie, respect, empathie, sensibilité, liberté, conduite et cognition. D'un côté, l'enfant est conduit à ces valeurs (qualités) avec le soutien de la famille et des personnels du système éducatif. D'autre côté, les milieux familial et scolaire ainsi que l'environnement (non humain) conditionnent l'acquisition de ces qualités qui lui permettent de se comporter de manière consciente (responsable). De plus, selon les parents, le mot « responsabilité » s'adresse à des activités d'enseignements dont l'enfant reste le sujet central de tous, vers la cognition, la sensibilité, le respect, la générosité. L'éducation joue le rôle de l'environnement favorable aux apprentissages des enfants vers la perception (conscience), le comportement, le sentiment, la cognition. En dernier lieu, la notion de responsabilité s'est attachée étroitement à des activités cognitives, émotionnelles (sentiments), sociales (empathie, sensibilité, générosité, gentillesse, respect), à la prise d'actions (conduite) et discipline (respect, conduite).

Ensuite nous allons interpréter la définition du terme « l'éducation à la responsabilité » auprès des parents face au public d'enfants âgés de 9 à 11 ans (Figure 27 et 28).

Figure 27 : Composition et segmentation sémantique du terme « l'éducation à la responsabilité »

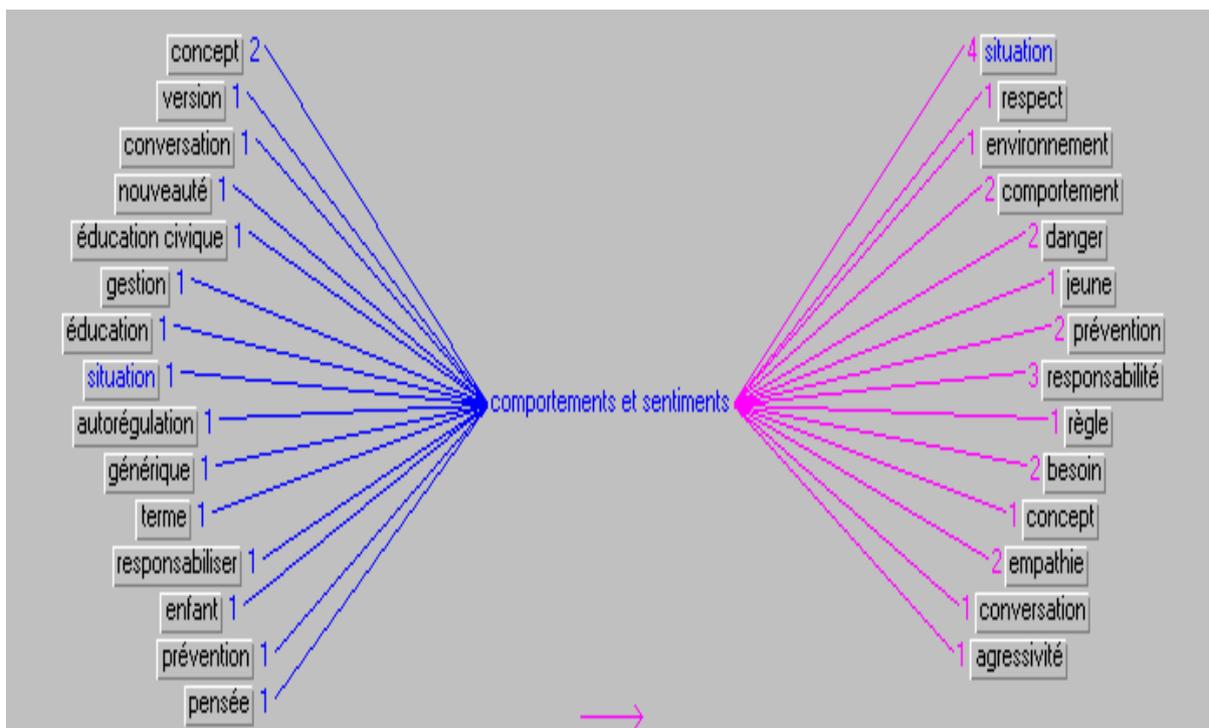
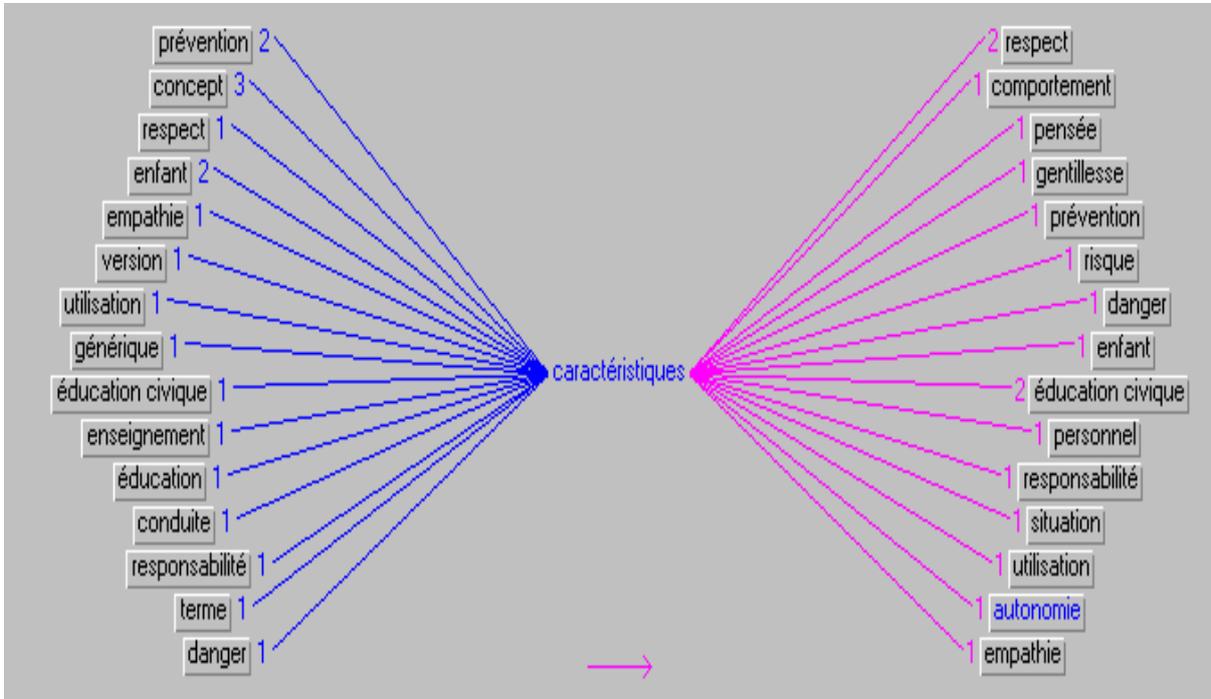


Figure 28 : Composition et segmentation sémantique du terme « l'éducation à la responsabilité » (b)



A l'aide du logiciel de l'analyse sémantique Tropes, nous avons pu décomposer le terme « l'éducation à la responsabilité » selon les propositions des parents. Premièrement, ce terme renvoie aux comportements et aux sentiments provenant des conditions contextuelles. Deuxièmement, le sujet central de cette éducation est l'enfant. Troisièmement, l'analyse segmentée du terme permet de caractériser les comportements et les sentiments. Nous avons synthétisé le contenu de ces deux figures en un tableau suivant qui représente la composition du terme « l'éducation à la responsabilité » (Tableau 109).

Tableau 44: Analyse sémantique du terme « l'éducation à la responsabilité »

Éducation à la responsabilité	Caractéristiques		Conditions
Responsabiliser	Comportement	Conversation	Situation
Respect		Gestion	Environnement
Responsabilité		Autorégulation	Besoin

Autonomie Education civique Terme générique		Pensée Règles Conduite	Utilisation Prévention Danger Risque
	Sentiment	Empathie Gentillesse Agressivité	
Sujet	Enfant Jeune		Enseignement

D'abord, les parents considèrent l'éducation à la responsabilité comme une éducation générique qui incarne une autre forme de l'éducation morale et civique dont les valeurs de responsabilité, d'autonomie et de respect. L'enfant se met au cœur de cette éducation (dans le cadre de cette étude). Ensuite, ce terme se compose sémantiquement de deux éléments principaux : comportement et sentiment. Le facteur « comportement » désigne la conversation (expression), la gestion (de soi, réflexion sur ses actions), l'autorégulation (autodiscipline et réflexion sur ses actions), la pensée (prise en conscience), les règles (autodiscipline et respect des règles), la conduite (prise d'actions). A l'égard de l'élément « sentiment », il se caractérise par l'empathie, la gentillesse, l'agressivité, l'autorégulation et la gestion (maîtrise de soi, réflexion sur ses émotions). Cette éducation vise à préparer l'enfant à faire face préalablement à ses désirs du soi (besoin : émotionnel, biologique), à se trouver dans des situations (avec d'autres humains ou non humain : relationnel) vis-à-vis de la prise des actions (utilisation : épistémique, axiologique), à veiller des risques ou danger (prévention : attentionnel). Enfin, la définition des parents sur l'éducation à la responsabilité provoque également les activités d'enseignements impératifs dans le cadre scolaire.

Par ailleurs, nous avons repéré des compétences remarquables relatifs à la prise de responsabilité chez l'enfant proposées par les parents :

- ✓ Savoir maîtriser ses émotions.
- ✓ Savoir expliquer ses besoins et son ressenti sans agressivité.
- ✓ Savoir différencier le bien du mal.

- ✓ Être capable de prendre conscience des règles et de les respecter.
- ✓ Savoir écouter les autres.
- ✓ Savoir respecter le vivre ensemble
- ✓ Savoir connaître les conséquences de ses actes.

En guise de conclusion, l'éducation à la responsabilité se définit selon les parents comme un processus qui va de soi durant lequel l'enfant doit apprendre à autoréguler ses comportements face aux autres et à l'environnement en étant conscient de ses besoins, en gérant ses émotions, en prenant conscience des conséquences de ses actes, en respectant des règles et étant capable de différencier le bien du mal.

6.4.1.4. Importance de l'éducation à la responsabilité dans l'éducation générale de l'enfant selon les parents

Nous observons (Tableau 110) que la totalité des parents s'accordent le rôle essentiel de l'éducation à la responsabilité envers l'enfant sur le plan du développement personnel. En fait, 94,6% des voix positives affirment l'importance de l'éducation à la responsabilité dans la construction de l'autonomie chez l'enfant et 91,8% des accords pour la base de l'éducation à la citoyenneté.

Tableau 45: Importance de l'éducation à la responsabilité selon les parents

		Essentiel pour le développement personnel de l'enfant	Indissociable dans la construction de l'autonomie chez l'enfant	Base dans le développement de l'esprit de citoyenneté chez l'enfant	Pas importante par rapport aux résultats scolaires	Je ne fais pas attention à cette éducation car l'enfant apprend la citoyenneté à l'école
N	Valide	37	37	37	32	32
	Manquante	14	14	14	19	19
Pas du tout d'accord		0	0	0	62,5	84,4
Un peu d'accord		0	0	0	12,5	3,1
Moyennement d'accord		0	5,4	8,1	12,5	12,5
Assez d'accord		27	32,4	48,6	9,4	0
Tout à fait d'accord		73	62,2	43,2	3,1	0

En nous basant sur les résultats relevés précédemment, nous concluons que la plupart des parents ne privilégient aucun aspect particulier dans l'éducation de leur enfant. Autrement dit, ils répartissent également leur attention et intérêt pour accompagner l'enfant à se perfectionner en apprentissage et à développer chez lui des compétences en émotion, attention, relation humaine et environnementale, prise de décisions et prise de conscience de conséquences et esprit critique. Cependant, seulement une moitié des parents ont la volonté de communiquer ces sujets avec leur famille, leurs proches et beaucoup moins avec l'enseignant et les professionnels éducatifs. De plus, malgré leur occupation des toutes les compétences qui permettent à l'enfant de développer son sens de responsabilité ou d'apprendre à être responsable, ils reconnaissent mieux le terme de « la construction d'autonomie » que le terme de « l'éducation à la responsabilité », respectivement environ 75% contre 55%. Pourtant, l'éducation à la responsabilité est jugée indissociable et importante et s'inscrit dans tous les aspects de l'éducation de l'enfant, mais elle n'est pas assez reconnue, de manière formelle. Cette problématique reste à discuter.

6.4.2. Collaboration perçue entre les partenaires éducatifs pour accompagner l'enfant à développer son sens de responsabilité

6.4.2.1. Sujets abordés dans la communication entre les partenaires éducatifs (parents et enseignant) au point de vue des parents

Nous avons interrogé les parents par la question ouverte sur les activités dont les parents parlent à l'enseignant (Tableau 111). Les réponses s'avèrent condensées sur certains sujets populaires. Il s'agit d'abord de la vie à l'école (en classe) dont l'intégration sociale de l'enfant est le plus occupée. Ensuite, les parents partagent avec l'enseignant la scolarité de l'enfant dont la performance scolaire, les difficultés en apprentissage, les devoirs. D'autres aspects sont concernés comme : les relations interpersonnelles, la concentration, les comportements dont la violence. Sachant que 18,9% des parents déclarent partager avec l'enseignant l'éducation générale de leur enfant. 10,8% et 21,6% des parents échangent avec l'enseignant respectivement sur les sujets de l'éducation à la responsabilité et l'autonomie de l'enfant.

Nous entrons ensuite dans plus de détails concernant les activités de collaboration entre parents et enseignants. Le tableau 111 dispose des résultats représentant les sujets intéressés par les parents et l'enseignant.

Tableau 46: Aspects abordés par les parents et enseignants

		Sa performance scolaire	Son développement émotionnel (expression et régulation des émotions, compréhension des émotions des autres)	Sa confiance en soi	Son esprit critique (se questionner et raisonner)	L' intégration à des relations sociales	Le développement de l' empathie	Ses comportements écologiques	L' esprit d' initiatives	La prise en compte des conséquences de ses choix ou ses actes	La concentration
N	Valide	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35
	Manquante	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16
	Pas du tout d'accord	2,9	2,9	5,7	2,9	2,9	2,9	8,6	5,7	2,9	0
	Un peu d'accord	2,9	11,4	5,7	2,9	0	11,4	5,7	8,6	8,6	2,9
	Moyennement d'accord	2,9	20,0	17,1	20,0	25,7	34,3	22,9	25,7	22,9	11,4
	Assez d'accord	42,9	45,7	42,9	57,1	40,0	31,4	42,9	40	40	42,9
	Tout à fait d'accord	48,6	20	28,6	17,1	31,4	20	20	20	25,7	42,9

Nous observons que la performance scolaire occupe 91,5% des activités coopératives entre parents et enseignants. Les problèmes de la concentration attirent également l'attention des partenaires éducatifs avec 85,8% des accords. Environ trois quarts des parents annoncent participer avec l'enseignant à développer chez l'enfant l'esprit critique (74,2%), relations interpersonnelles (71,4%), et confiance en soi (71,5%). Il s'agit de 65,7% des accords pour le soutien au développement émotionnel et à la prise en conscience des conséquences de ses choix. 60% des voix positives se sont distribuées pour des encouragements à la prise des initiatives, à la prise en compte des actions envers l'environnement. Le développement de l'empathie est beaucoup moins concerné avec seulement 51,4% des affirmations sur la collaboration.

6.4.2.2. Modes et fréquence de communication entre parents et enseignant

Nous allons explorer les modes d'échange entre parents et enseignants et la fréquentation des rencontres physiques ainsi que de communication afin de faire un éclairage sur la relation de collaboration entre eux (Tableaux 112 et 113).

Tableau 47: Modes de communication entre parents et enseignant

		Cahier de liaison	de Discussion à l'occasion des réunions des parents, rencontres festives	Convocation	Rencontres quotidiennes à l'entrée et à la sortie de l'école	Blogue, réseaux sociaux (mails, groupe d'échange.)
N	Valide	36	36	36	36	36
	Manquante	15	15	15	15	15
La fréquence	OUI	94,4	10	5	13,9	13,9
	NON	5,6	26	31	86,1	86,1

Nous observons remarquablement que près de 95% des parents échangent avec l'enseignant par la voix populaire et traditionnelle : les cahiers de liaison. Il s'agit seulement de 13,9% des rencontres face à face au quotidien et de 10% des discussions à l'occasion des réunions. Les échanges indirects par blogues, e-mails, réseaux sociaux ne semblent pas privilégiés avec 13,9% des accords. Très peu de parents (5%) sont convoqués pour discuter sur les affaires autour de leur enfant.

Quant à la fréquence de communication, nous constatons que presque une moitié des parents se présentent occasionnellement et régulièrement (parfois 44,4%, souvent 8,3%, tous les jours 2,8%) aux échanges avec l'enseignant quel que soit par la voix directe ou indirecte. Au contraire, 44,4% des parents se fréquentent rarement à la communication avec l'enseignant et 2,8% des absents de participation.

Tableau 48: Fréquence de communication entre parents et enseignant

La fréquence en pourcentage					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Tous les jours	1	2	2,8	2,8
	Souvent	3	5,9	8,3	11,1
	Parfois	16	31,4	44,4	55,6
	Pas souvent	15	29,4	41,7	97,2
	Pas du tout	1	2,0	2,8	100
	Total	36	70,6	100	
Manquante	Système manquant	15	29,4	0	0
Total		51	100,0		

En guise de conclusion, nous postulons d'après les résultats obtenus que la majorité des parents prennent en considération l'ensemble de l'éducation de leur enfant en collaboration avec l'enseignant. Précisément, il s'agit du travail scolaire, des problèmes de la concentration, des interactions sociales (intégration et relations interpersonnelles), l'évolution personnelle dont la confiance en soi, l'esprit critique. Les sujets relatifs aux émotions, aux comportements envers l'environnement, à la prise des initiatives et des responsabilités restent encore modestes dans les discussions, les partages entre les partenaires.

En outre, la majorité des parents se mettent en accord sur les évolutions de leur enfant grâce aux activités d'apprentissage, de vie vécue au milieu scolaire à l'aide de l'enseignant. Surtout, ils approuvent le gain d'autonomie, la construction du cycle de relation sociale, le changement dans les comportements citoyens et environnementaux ainsi que l'acquisition des capacités de critiquer, d'argumenter, de se concentrer. Néanmoins, l'attention pour les besoins émotionnels de l'enfant paraît n'être pas assez prise en compte.

Enfin, les parents et l'enseignant préfèrent d'échanger principalement par les cahiers de liaison au lieu des discussions face à face, ou des rencontres quotidiennes. D'autre façon de

communication se passe par la voie indirecte comme l'utilisation des réseaux sociaux (e-mail, groupe chat...) ou des blogues. Relativement à la fréquentation des échanges, la mesure « occasionnellement » s'avère la plus répandue en étant chevalier avec « rarement », tandis que seulement 11,1% des parents sont en contact de manière régulière avec l'enseignant.

6.4.2.3. Propositions des parents pour accompagner l'enfant à la responsabilité et promouvoir la co-éducation à la responsabilité entre famille et l'école

Nous avons aussi obtenu des propositions des parents sur l'accompagnement des adultes (parents et enseignants) envers l'enfant à la responsabilité grâce aux questions ouvertes. Comme nous avons recueilli très peu de réponses des parents, nous avons décidé de lister toutes les suggestions sans les analyser en tant qu'informations complémentaires.

En fait, nous avons interrogé les parents à propos des mesures réalisables avec les enfants pour les accompagner à être responsable au sein de la famille et en classe. Nous avons obtenu notamment des propositions recueillies auprès des parents concernant l'autonomisation et responsabilisation de l'enfant en vie quotidienne et en apprentissage.

- ✓ En lui laissant de l'autonomie surveillée.
- ✓ Lui faire prendre conscience de ce qui bien ou pas bien à faire.
- ✓ Apprendre à travailler sur la mise en place de planning.
- ✓ En donnant des tâches particulières à effectuer.
- ✓ Lui accorder plus de tâches qui sont en peu plus officielles.
- ✓ En confiant des responsabilités à l'enfant et en l'accompagnant s'il le demande et reste à l'écoute.
- ✓ L'enfant doit être amené à observer et analyser les effets de ses choix, de ses actions sur lui et sur les autres et savoir quelles en sont les conséquences.
- ✓ Expliquer à l'enfant les conséquences de ses actes ou de ses décisions sans remettre en cause son oui systématiquement.
- ✓ Responsabiliser l'autonomie à la maison et à l'école.
- ✓ En lui confiant des tâches adaptées à son âge et en le laissant faire des erreurs avec bienveillance et en l'aidant à comprendre pourquoi il a échoué et comment il aurait pu faire autrement tout en assumant ses erreurs.
- ✓ Je lui donne des responsabilités en lui expliquant qu'il est âge de faire et que je reste à ses côtés si besoin. Je lui demande son avis comme lui il ferait telle chose ce qu'il disait etc...
- ✓ En fixant des règles simples : faire son lit, mettre le couvert, dire merci et s'il te plaît.

- ✓ En le laissant faire par lui-même, sans le faire à sa place.

En ce qui concerne la relation partenariale entre parents et enseignants dans l'accompagnement envers l'enfant à la responsabilité, les parents suggèrent également des mesures que nous trouvons réalisables et initiatives :

- ✓ Organiser assez souvent des réunions avec tous les parents (une fois par mois).
- ✓ Développer la communication entre parents et enseignants.
- ✓ Échanger régulier entre parents et enseignants.
- ✓ Questionnaire envoyé aux parents.
- ✓ En faisant prendre confiance en lui à l'enfant.
- ✓ Une communication saine permet d'entretenir une collaboration efficace.
- ✓ Avec davantage d'échanges au quotidien et un partage des points de vue et des attentes que nous avons réciproquement à propos de nos enfants.
- ✓ En sollicitant plus souvent les parents, pas faire autant de différences entre la famille et l'école.
- ✓ Réunions interventions de professionnels entre parents.
- ✓ Des réunions à thèmes davantage de participation des parents au sein de l'école (avec interventions des professionnels éducatifs).
- ✓ Confiance en l'enseignant.
- ✓ En prenant l'autonomie pour pallier à l'éducation populaire complotiste. Élever à l'éducation bienveillante plutôt qu'à la compétition.

7. Discussion

Nous entrons dans la discussion des données en les interprétant et en les expliquant au point de vue des systèmes de motivation de Daniel Favre et par l'approche par compétence selon Hélène Hagège. Nous précisons l'état diagnostique des pratiques d'autorité parentale déclarée des parents enquêtés afin d'identifier les formes d'autorité majoritairement exercées auprès des déclarations des parents et des enfants. Nous essayons de discuter ces formes d'autorité à travers l'approche motivationnelle et d'expliquer la divergence des réponses des parents et des enfants. Nous relevons également le rapport entre les formes d'autorité parentale et la motivation d'innovation de l'enfant d'après des déclarations des enfants. Puis, nous suggérons des compétences clés à développer chez l'enfant pour une éducation à la responsabilité en discutant le lien entre l'autorité-autonomisation et les systèmes de la motivation d'innovation dans la construction de ces compétences. Pour terminer, nous détaillons des résultats qui visent à une perspective de promouvoir l'éducation à la responsabilité au sein de la famille et de développer une relation de partenariat dans cette éducation entre les acteurs éducatifs (parents et enseignants).

7.1. Accompagner l'enfant à devenir acteur de ses choix, à prendre des initiatives et des responsabilités

Comme nous l'avons mentionné, le thème « éduquer l'enfant à la responsabilité ou développer le sens de la responsabilité chez l'enfant au milieu familial » s'avère encore peu exploré en éducation, particulièrement en France. Pourtant, selon la revue documentaire réalisée, non seulement de nombreuses recherches associent l'implication parentale avec les résultats scolaires, la construction d'autonomie de l'enfant, mais aussi l'effet du comportement des parents dont les comportements écologiques sur les comportements de l'enfant ou l'effet du contexte familial sur l'éducation de l'enfant. Même l'éducation à la citoyenneté au sein de la famille paraît également un sujet de recherches qui attire de plus en plus l'attention des chercheurs des années récentes (Huet-Gueye et Rouyer, 2017). De même, responsabiliser l'enfant en apprentissage intéresse un grand nombre de chercheurs dans le domaine de l'éducation. Quant à l'éducation la responsabilité, elle s'est inscrite dans plusieurs études des « éducations à », mais peu de travaux dans ce domaine l'abordent de manière complète. Hélène Hagège, une des chercheurs pionniers dans ce secteur, a réalisé des études fondamentales sur ce sujet.

De ce fait, notre travail a pris des initiatives pour étudier le rapport entre la pratique d'autorité parentale déclarée et le développement du sens de responsabilité auto-rapporté chez l'enfant, par le biais des systèmes de motivation. Nous avons obtenu des résultats en faveur de notre hypothèse selon laquelle l'autorité parentale exercée sur l'enfant affecte la motivation de l'enfant qui favorise la prise des initiatives, la prise en conscience des responsabilités. Plus précisément, les enfants de parents exerçant l'autorité-autonomisation (degré d'autorité équilibrée) selon ce qu'ils rapportent, se déclarent motivés à s'engager dans ce qu'ils aiment ou proposent (prendre des initiatives) ainsi que prendre des décisions grâce à l'orientation des parents. Un autre objectif de ce projet de recherche visait à apporter des précisions sur l'accompagnement des parents envers l'enfant à développer les compétences indicatrices de la responsabilité et l'acquisition de ces compétences.

Les analyses des résultats à l'appui des bases théoriques dans la partie suivante nous permettront de tester cette hypothèse dans le cadre de notre recueil de données. D'abord, nous examinerons la pratique d'autorité parentale déclarée de la population (parents) étudiée. Ensuite, nous expliquerons les résultats relevés précédemment qui indiquent un lien entre les formes d'autorité parentale et l'émergence de la motivation qui favorise la prise des initiatives et de responsabilités chez l'enfant. Enfin, nous interpréterons l'attitude des parents sur l'acquisition des compétences qui semblent des qualités de bases à développer pour devenir

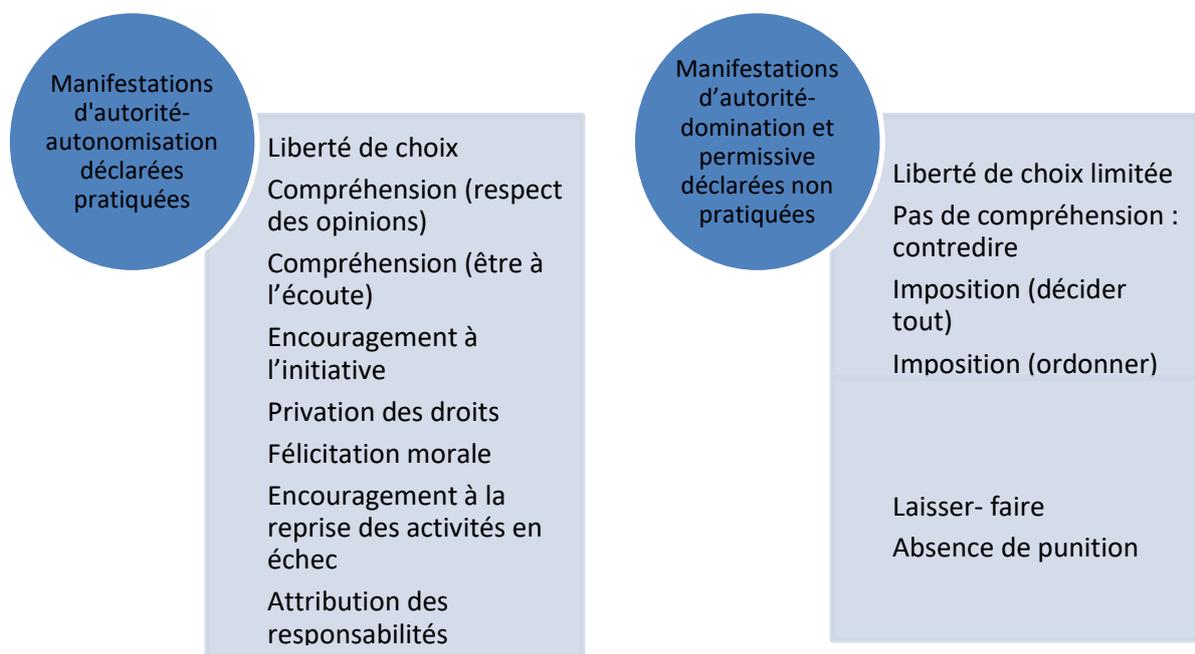
le maître de son choix, de ses décisions ainsi que l'attitude des enfants sur les compétences acquises.

7.1.1. Exercice de l'autorité parentale : vers un degré d'autorité adéquat

L'adulte et l'enfant demandent à satisfaire leurs besoins fondamentaux (physiologiques, psychologiques). La différence entre eux, c'est que l'adulte parvient à transformer ses besoins en désirs et les satisfait de manière raisonnable et responsable pendant que l'enfant a besoin de l'adulte pour savoir s'approprier ses besoins et les transformer (Delecourt, 2005). C'est pour cela que les parents prennent la responsabilité d'apprendre à l'enfant à « sortir de sa subjectivité, de son égocentrisme, et d'autre part en lui apprenant à différer la satisfaction de ses besoins, à sortir de sa logique de l'immédiateté, du " toute de suite ", c'est à dire en lui apprenant la frustration » (Delecourt, 2005, p. 2). Autrement dit, le rôle des parents impliquerait de lui montrer comment satisfaire ses envies, ses besoins en respectant ceux des autres ou bien en acceptant une part de frustration. Cette éducation à harmoniser le soi avec les autres ou le monde s'inscrit ainsi dans une éducation à la responsabilité à mener chez l'enfant. Mais comment les pratiques d'autorité chez les parents impactent l'éducation à la responsabilité envers l'enfant ? Nous avons conçu une enquête quantitative pour répondre à cette question. Les résultats obtenus nous permettent de d'éclairer le lien entre l'accompagnement des parents par la pratique d'autorité envers l'enfant et la motivation d'innovation.

D'un côté les pratiques des manifestations d'autorité-autonomisation (Figure 29) telles que la liberté de choix, la compréhension, être à l'écoute, l'encouragement, la félicitation (reconnaissance) et le renforcement de la confiance en soi vis-à-vis de l'enfant sont en accord avec la perception qu'en ont les enfants. De l'autre côté, les parents et les enfants rapportent à l'unanimité que les parents ne pratiquent pas d'autorité domination et permissive (Figure 29), notamment la soumission/l'imposition (manque d'écoute, liberté de choix limitée, ordonner) et le laisser faire (« pas de punition quel que soit ses comportements » et « laisser faire comme il veut »). Sauf que certains enfants déclarent les pratiques d'autorité domination et permissive par leur parents, pourtant c'est la partie minorité par rapport à notre petit échantillon.

Figure 29 : Formes d'autorité parentale déclarées pratiquées et non pratiquées auprès des parents et des enfants



Les résultats démontrent donc que les parents ayant participé à l'étude ont tendance à mettre en place des manifestations d'autorité-autonomisation afin d'accompagner l'enfant à prendre des décisions, des responsabilités et des initiatives, selon ce qu'ils rapportent. Pourtant, certaines manifestations d'autorité-autonomisation et d'autorité-domination déclarées comme pratiquées par les parents ne sont pas identifiées comme telles par les enfants. Cette incohérence entre les déclarations des parents et celles des enfants pourrait être expliquée par le biais de désirabilité sociale du côté des parents qui veulent rendre des images parfaites de la posture parentale à la chercheuse. Il existe peut-être aussi un malentendu dans la communication entre parents et enfants dans certaines situations, où soit l'enfant ne comprend pas ce qui est exprimé par ses parents, soit les parents n'utilisent pas le langage adéquat à destination de l'enfant ou ne transmettent pas suffisamment d'informations.

Les pratiques d'autorité parentale comportent sans doute l'implication ou l'imposition ainsi que l'orientation, le soutien envers l'enfant parce que l'autorité désigne par définition « le pouvoir » et « la qualité » d'une position supérieure qui impose ou commande ses volontés à autrui. L'autorité permet aux parents de protéger leur enfant des maux et de le canaliser. Pour que les pratiques d'autorité parentale soient à bon escient et pour le bien-être de l'enfant, les parents doivent équilibrer l'imposition avec le soutien et l'orientation. Un degré d'autorité adéquat envers l'enfant désigne donc l'intervention constructive des parents qui favorise le développement de l'enfant.

Comme Daniel Favre (2020) postule que l'autorité des parents face à l'enfant est une frustration nécessaire qui se fonde sur l'affection, l'attention et le soutien vis-à-vis de ses besoins physiologiques et psychologiques. Effectivement, l'autorité est de « fixer les limites » face à « ses propres pulsions » (Delecourt, 2005). Il s'agit d'une sorte de soutien délégué par l'enfant à l'adulte qui lui rassure et entretient avec lui une relation attentive ainsi que lui répond efficacement ses besoins. Le problème, c'est que comment les parents exercent cette autorité vis-à-vis des demandes de l'enfant sans lui faire sentir frustré ou abandonné ou perdu. Le bon degré d'autorité conduit l'enfant à acquérir l'autonomie et la confiance en soi tandis que l'abus de ce droit provoque un sentiment de frustration ou un acte de violence envers lui.

Du point de vue de Daniel Favre, l'autorité est fondée sur les systèmes de motivation, c'est-à-dire sur le déplacement du sentiment de frustration au sentiment de plaisir. Cet exercice doit compter les états d'émotions et de motivation de l'enfant ainsi qu'à identifier ses besoins fondamentaux. Selon l'auteur, les degrés d'autorité exercée par les parents peuvent varier entre deux extrémités : l'autorité-domination et l'autorité autonomisation. L'autorité-autonomisation qui désigne une autorité favorable au développement d'autonomie de l'enfant, se base sur la satisfaction des besoins fondamentaux et d'innovation. Il s'agit des réponses positives (dans le sens compréhensif, démocratique) de la part des parents face au sentiment bien-être et au sentiment d'être accepté de l'enfant. Au contraire, à l'autre bout de l'extrémité, Daniel Favre montre que l'autorité fondée sur la domination-soumission provoque un sentiment de frustration négative chez l'enfant. Il s'agit d'un acte de violence et d'injustice face à l'enfant (Favre, 2020) qui lui soulève la peur, la résignation et le manque d'estime de soi.

Conformément aux résultats obtenus, le degré d'autorité approprié ou considéré de bon favorisant l'acquisition d'autonomie et le développement du sens de responsabilité chez l'enfant comprend plusieurs éléments motivationnels qui satisfont d'abord à l'enfant un sentiment rassuré de se trouver dans des nouvelles situations et puis amènent l'enfant à l'ouverture à autrui et au monde. Le soutien positif, compréhensif et attentif des parents envers l'enfant représente l'accord des parents à l'enfant une liberté orientée (dans la limite des règles comportementales accordées entre parents et enfant). Il n'existe pas d'autorité sans interdiction (Delecourt, 2005), car les limites fixées guident l'enfant à apprendre à satisfaire ses désirs en se rendant compte ceux des autres et son environnement. Le problème, c'est sur quel degré d'autorité face à l'enfant pour lui donner la liberté à agir ou de le refuser sans casser sa motivation, ses envies d'engagement et ses efforts. En réalité, le « dire non », même en expliquant pourquoi engendre la frustration chez l'enfant. Dans ce cas, le faire d'écouter, de comprendre, et d'expliquer du côté des parents pourraient apaiser le sentiment de frustration chez l'enfant. C'est pour cela que les parents qui restent à l'écoute et essayent de comprendre ses opinions, ses sentiments, ses émotions sont appropriées au lieu de dire « non

» de manière directe ou violente (qui engendre une frustration perçue comme « injuste » (Favre, 2020). Montrer à l'enfant le soutien et la reconnaissance de ses efforts dans ses choix ou ses activités s'avère également un bon exercice d'autorité de la part des parents. Cette autorité libère l'enfant à tenter la créativité, la prise de décision et d'initiatives ainsi que s'occuper d'une position de responsabilité. Cela peut être expliqué par la satisfaction du sentiment du bien d'être qui suscite à la suite les besoins d'être reconnu et les besoins d'innovation. Les parents peuvent renforcer la confiance en soi chez l'enfant en lui attribuant des responsabilités dans ses capacités. Ce comportement montre l'attention des parents envers leur enfant dont ses points forts, ses points faibles. Cette reconnaissance renforce d'abord sa confiance en soi et éveille chez lui le désir de s'engager ou de s'entreprendre. Ceci correspond d'ailleurs avec les résultats des recherches que la permission à un espace de choix, la compréhension, être à l'écoute, l'encouragement, la félicitation morale (reconnaissance) et l'attribution des tâches demeurent des exercices d'autorité considérés « au bon degré » qui favorisent la créativité, la prise d'initiatives et l'esprit critique ainsi que le développement du sens de responsabilité chez l'enfant.

Tournons maintenant du côté de la pratique d'autorité-domination dans le cadre de notre étude, nous avons perçu que la domination-soumission n'est pas le cas de la population étudiée (enfants et parents). Cependant, nous avons réussi à relever certains facteurs relatifs à cette autorité qui ne sont pas approuvés : le manque d'écoute, d'espace de choix, et l'imposition (ordonner). Selon le concept de Daniel Favre, l'absence de cette pratique chez la plupart des parents signifie l'attention, la sensibilité des parents face aux désirs de leur enfant. Autrement dit, ils répondent à sa demande de manière efficace et le rassurent d'être soutenu (ou accompagné). C'est pourquoi l'enfant ne se sent pas violé de ses envies et défend ses parents contre la pratique de cette autorité.

Dans la perspective d'élargir le champ de nos découvertes, cette recherche met aussi l'accent sur au-delà de l'extrémité de l'autorité-autonomisation : l'autorité de l'effet « l'enfant roi », autrement dit, les comportements du laisser-faire et le manque d'exigence des parents envers leur enfant. Nous avons proposé quatre éléments concernés : dit « oui » pour tout, dit « bien » pour tout, liberté totale, manque d'exigence (pas de punition, pas de demande). Nous avons décelé l'absence des pratiques de ce genre d'autorité auprès des parents et des enfants, plus précisément, le laisser faire et le manque de punition. Sous l'angle du concept des systèmes de motivation de Daniel Favre, les parents fournissent excessivement à l'enfant plus ce qu'il demande. De fait, ils le mettent au centre de l'attention de tous sans se rendre compte de la saturation de ses besoins et de ses désirs. L'enfant se trouve donc dans l'égoïsme plutôt que l'autonomie.

En général, quel est le bon degré d'autorité exercée sur l'enfant pour l'accompagner à l'autonomie, à la réalisation de soi ? La réponse paraît connue de tous, mais la pratique semble difficile. Les parents de l'autorité-autonomisation ne sont pas toujours démocratiques, attentifs, à l'écoute, car cette posture s'avère changeante, instable en fonction des situations auxquelles les parents et enfants doivent faire face. De plus, comme Daniel Favre a postulé, l'autorité déplace le sentiment de l'enfant entre la frustration et le plaisir, le bon degré de l'autorité-autonomisation est d'amener l'enfant loin de cette frustration négative en lui apprenant à harmoniser ses désirs avec ceux des autres et envers l'environnement. De plus, les exercices d'autorité prouvés favorables au gain d'autonomie montrent que les parents enquêtés dans le cadre de notre étude se positionnent en tant qu'arbitre qui établit des règles avec l'enfant et lui discute sur le non-respect des règles accordées. Ils restent plutôt transparents face aux demandes de leur enfant et établissent une relation réparatrice et éducative avec lui au lieu de l'affaiblir par des punitions et la soumission. Ils reconnaissent leur enfant en tant qu'un individu autonome qui est acteur de ses choix, ses décisions. Ces parents reçoivent l'appréciation et le respect de leur enfant et se sentent également compétents en ses capacités et compréhension du rôle parental.

7.1.2. Rapport entre les formes d'autorité parentale et les formes / systèmes de motivation chez l'enfant

Nous avons proposé sept facteurs motivationnels relatifs à l'exercice d'autorité chez les parents en nous appuyant sur le concept des systèmes de motivation de Daniel Favre. Il s'agit de la permission à une liberté de choix (contre imposition), l'explication (manque d'explication), de la compréhension ou à l'écoute (dit non, non-respect, ignorance), de l'encouragement (indifférence, ignorance : manque de soutien), de la punition ou culpabilité (menace à punition), de la félicitation morale (ignorance : sous-estimation) et du soutien à la confiance en soi (soumission, sous-estimation). Ces facteurs sont combinés en une échelle de mesure de type Likert qui est testée avec la population d'enfants avec alpha de Cronbach correct ($>0,7$).

Parmi ceux-ci, trois facteurs relatifs à l'autorité-autonomisation : explication, encouragement à des initiatives, félicitation morale jouent fortement le rôle décisif à l'émergence de la motivation d'innovation de l'enfant (près de 75%). Effectivement, les enfants des parents qui exercent ces mesures sur l'enfant avec un bon équilibre, confirment se sentir motivés face à cette pratique parentale. Les autres facteurs (environ 60%) : autorité à un espace de choix, à la prise de parole, attribution des responsabilités se considèrent facteurs stimulants la motivation d'innovation, mais moins affectants par rapport au trois éléments relevés précédemment. La privation des droits est à cheval entre l'élément stimulant la motivation et l'élément neutre (pas d'affect sur la motivation).

Conformément à notre hypothèse selon laquelle les enfants qui déclarent les pratiques d'autorité-autonomisation de leurs parents, rapportent se trouver motivés face à ces pratiques, ces résultats mettent en évidence que les parents qui montrent à l'enfant leur soutien à devenir une personne autonome et responsable en expliquant des interdictions, encourageant la prise des initiatives et la prise de parole, en reconnaissant ses efforts, en offrant un espace de choix, ainsi qu'en lui confiant des responsabilités, suscitent le désir d'entreprendre et de s'engager dans de nouvelles situations (Tableau 114).

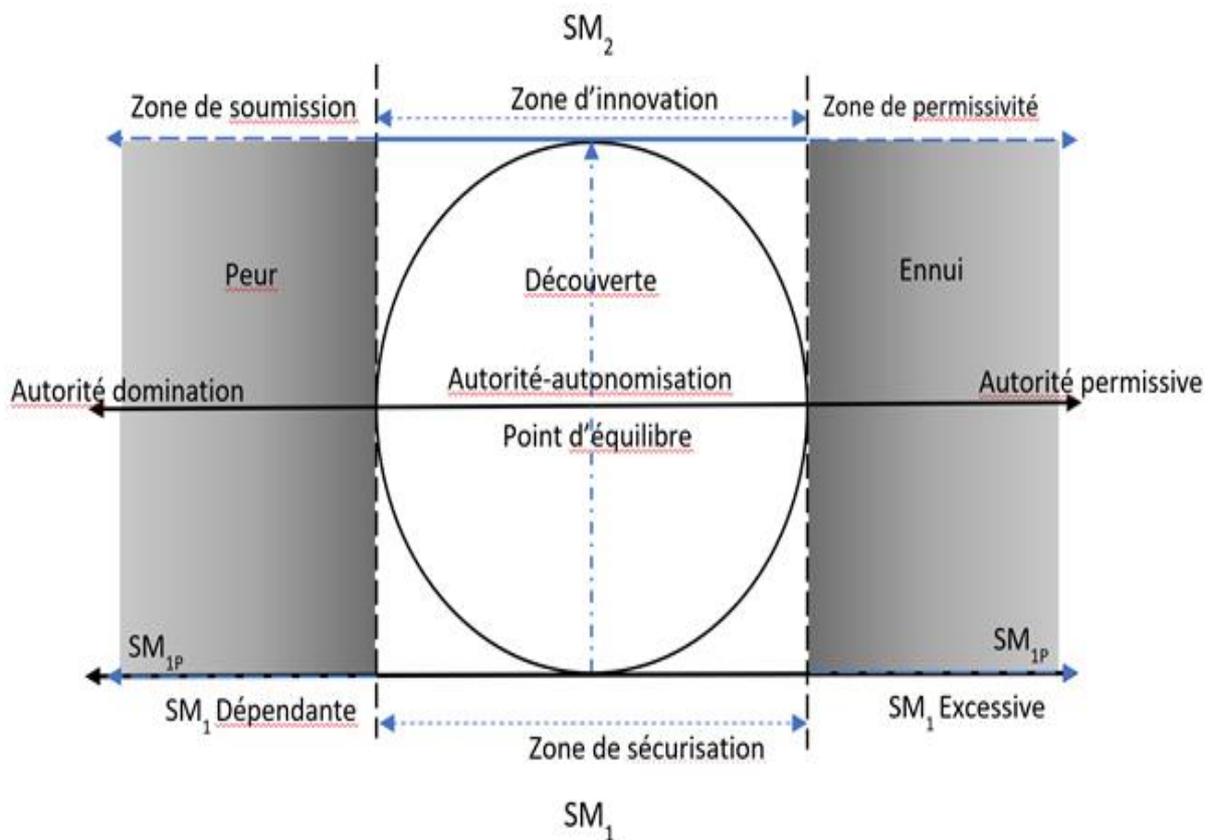
Tableau 49: Les formes d'autorité parentale et les systèmes de motivation d'innovation de l'enfant

<i>Manifestations de la forme d'autorité– autonomisation favorisant la motivation d'innovation</i>	<i>Manifestations de la forme d'autorité - domination nuisent à l'émergence de la motivation d'innovation</i>
Liberté de choix (dans la limite des règles accordées)	Imposition (liberté de choix limitée)
Explication à des interdictions	Pas de compréhension, contredit
Encouragement à des initiatives	
Privation des droits	
Félicitation morale	Sous-estimation (manque de félicitation)
Attribution des responsabilités	

Par ailleurs, les enfants qui identifient les mesures décourageantes par leurs parents, rapportent les facteurs négatifs face à leur motivation. La non reconnaissance ou la sous-estimation (manque d'appréciation, de félicitation, l'imposition (le contredit) et la menace à punitions nuisent à l'émergence de la motivation d'innovation, car ils détruisent l'envie de découverte et empêchent l'engagement de l'enfant. Ils provoquent également chez l'enfant les sentiments de mécontentement et de découragement. Pourtant, la soumission (pas de compréhension, contredit), la menace à punition, le manque d'explication aux interdictions et

le manque de soutien à l'initiative qui nous semblent en tant que facteurs décourageants suscitant chez l'enfant la peur de perdre, d'être abandonné ne sont pas vérifiés. De même, l'autorité de l'extrémité du côté de l'autorité-autonomisation, le laisser-faire (liberté totale et manque d'exigence), n'est pas prouvée d'être facteurs menaçant le système de motivation d'innovation de l'enfant. La divergence entre la vision des enfants sur les pratiques d'autorité-domination et permissive ainsi que la taille de l'échantillon est très petite pour pouvoir identifier les enfants des parents de types d'autorité-domination et permissive. D'ailleurs, seulement certaines manifestations d'autorité domination sont déclarées par les enfants, car la plupart des enfants n'identifient pas ces pratiques chez leurs parents. C'est pour ces raisons que nous avons obtenu des résultats très restreints concernant le rapport entre les formes d'autorité-domination et permissive et le sentiment de motivation de l'enfant (Figure 30).

Figure 30 : Modèle du rapport entre les formes d'autorité parentale et les systèmes de motivation de l'enfant



La manière dont les parents répondent aux besoins de l'enfant (équilibrée, autoritaire (censée), excessive) préconisent les comportements de l'enfant, car elle le met dans des conditions sécurisantes ou instables (comme la peur ou l'ennui). Cette pratique par les parents crée une zone de sécurisation où le système de motivation de sécurisation (SM1) se tient. Autrement dit, les besoins fondamentaux de l'enfant sont satisfaits de manière équilibrée (suffisante) par les parents. Dans cette zone, la satisfaction des besoins et des pratiques des formes d'autorité autonomisation (degrés d'autorité équilibrés) conditionnent l'émergence du système de motivation d'innovation (SM2) ou bien le désir de découverte, d'engagement, la prise des initiatives chez l'enfant. Ces pratiques d'autorité-autonomisation sous condition de la satisfaction du SM1 crée parallèlement avec la zone de sécurisation une zone d'innovation où le système de motivation d'innovation surgit et s'entretient. Cependant, lorsque les comportements des parents face aux besoins de l'enfant dépassent la zone équilibre vers l'extrémité : autoritaire ou permissif, le système de motivation de sécurisation détourne en système de motivation de sécurisation parasitée : dépendante ou excessive. C'est-à-dire que la façon des parents de répondre à ses besoins le met en état dépendant, insécurisé. A ce moment, le système de motivation de sécurisation est détourné. En même temps, les pratiques des formes d'autorité domination provoquent chez l'enfant la peur, voire la vengeance. La soumission ou l'obéissance envoie l'enfant dans une zone de dépendance et de soumission où le système de motivation de sécurisation devient instable. Dans cette zone, le système de motivation d'innovation risque d'être détruit (si l'instabilité se poursuit au fil du temps de la croissance de l'enfant). Du même principe, quand les parents offrent à l'enfant plus ce dont il a besoin, par exemple : la liberté d'agir, le système de motivation de sécurisation se détourne en état excessif. Cet état provoque chez l'enfant l'ennui au lieu du plaisir d'entreprendre, de prendre des responsabilités. Dans la zone de permissivité, les pratiques d'autorité parentale affectent négativement les systèmes de motivation de sécurisation, car ils déstabilisent les besoins de l'enfant et le met au centre d'attention de manière excessive. Le SM1 est donc remplacé par le SM1p. Le système de motivation d'innovation réduit également au cours de son développement à cause du manque de désir de s'entreprendre et de découvrir. Plus les parents se comportent vers la permissivité, plus le système de motivation d'innovation disparaît. En revanche, le système de motivation de sécurisation parasité se tient en état excessif (toujours besoin d'être au centre du monde).

Comme Sartre a postulé que l'homme se projette sans cesse, la motivation selon Daniel Favre se définit comme un processus marqué par le progrès en projetant sans cesse de nouveaux buts (Lin Lhotellier, 2012). Le processus de la réalisation de soi se passe par de nouveaux défis, de nouvelles confrontations qui se trouvent dans des découvertes de soi, du monde extérieur. Le besoin et le désir de s'engager dans ces recherches soulèvent un sentiment encourageant qui permet au sujet de continuer à s'aventurer. C'est le moteur motivationnel qui tient la persistance et qui allume l'esprit d'entreprendre. Dans le contexte de notre étude, la motivation chez l'enfant c'est la recherche à confronter des nouveaux buts, à prendre des initiatives, à se confirmer afin de conquérir l'autonomie et de développer le sens de la responsabilité.

En outre, d'après Daniel Favre, le processus de la réalisation de soi ne s'arrête jamais, parce qu'il représente le besoin de s'accomplir, le désir de se performer et le plaisir à la découverte

quel que soit l'enfant ou l'adulte. Le plaisir du dépassement de soi ou d'épanouissement s'occupe également d'une position de responsabilité qui montre ses attitudes et fait preuve d'innovation. La manifestation des réussites antérieures ou l'expérience est un genre de réinvestissement motivationnel qui facilite la conquête de nouveaux défis. C'est pour cela que ce mouvement ne s'épuise pas, mais cette motivation d'innovation change au fil du temps ou autrement dit, elle est influencée par des facteurs internes et externes au point de vue de la théorie d'autodétermination de Deci et Ryan. Effectivement, la non satisfaction des besoins fondamentaux (physiologiques et psychologiques) entrave l'émergence des besoins d'innovation, car l'enfant ne se sent pas en sécurité et n'a pas confiance en soi. De plus, une situation totalement étrange ou une difficulté dépassant ses capacités décourage la prise d'action et de responsabilité. Daniel Favre explique ce phénomène que la satisfaction des besoins de base entretient la motivation de sécurisation chez l'enfant qui établit sa confiance en soi et sa confiance envers le monde. Autrement dit, si des propositions d'activités sont considérées accessibles par l'enfant, la permission des parents paraît suffisante. Le soutien à des initiatives avec des défis qui surpassent certaines de ses capacités renforce sa croyance, son estime de soi pour les confronter. Dans ce cas, cette pratique provoque d'abord chez l'enfant la motivation de sécurisation (sentiment de sécurité) et la motivation de découverte (le désir). De plus, les besoins fondamentaux et l'attachement à l'adulte seront remplacés par la conquête à l'autonomie au fil du temps de grandissement de l'enfant. Cette motivation va être transformée en une autre forme de motivation qui résulte du désir ou plaisir de s'engager dans des initiatives, dans la création et de surmonter des difficultés étranges.

Dans ce sens, sous l'angle du concept des systèmes de motivation de Daniel Favre les parents jouent un rôle essentiel de la susciter chez l'enfant, parce qu'ils sont les premiers éducateurs de l'enfant et que le sentiment bien-être assuré ainsi que la reconnaissance par des proches sont des conditions nécessaires d'activer la motivation d'innovation qui lui permet d'acquérir l'autonomie. D'ailleurs, le gain d'autonomie résulte des tâches maîtrisées, des situations déjà expérimentées avec ou sans des personnes connues et puis du vécu des nouvelles expériences (buts). Le rôle des parents dans ce processus est d'assurer la stabilité, la sécurité des besoins de l'enfant et d'accepter ses valeurs ainsi que créer un environnement dans lequel il peut satisfaire ses désirs de découverte. Au contraire, le refus des aides, l'ignorance, l'indifférence ou le manque d'attention (soin) face à ses demandes détruisent son sentiment de sécurité et nuisent à l'émergence de la motivation d'innovation. Cela peut provoquer chez l'enfant la colère, la vengeance ou la démotivation de manière violente. Par conséquent, la délicatesse dans la pratique d'autorité sur l'enfant et les compétences parentales vis-à-vis de ses besoins pourraient affecter les besoins d'innovation ou le plaisir à la recherche de l'enfant.

Dans la forme d'autorité-autonomisation proposée par Daniel Favre, l'autorité face à l'enfant est supposée neutralisée ou autrement dit il s'agit d'une autorité d'arbitrage qui conduit l'enfant à devenir l'acteur/l'auteur de ses actes, de ses décisions. C'est-à-dire qu'ils l'accompagnent dans le processus du gain d'autonomie (réalisation de soi) qui passe de la stabilité (plaisir satisfait) par la frustration (peur de perdre) au nouveau plaisir (dépassement de soi). Dans ce processus interne, d'une part une source de motivation surgit pour l'encourager à désirer l'autonomie, l'être en devenir, l'appartenance à une communauté. L'enfant est d'autre part considéré par les parents en tant qu'individu capable de s'engager à apprendre, d'exprimer sa créativité, d'affronter de nouvelles épreuves, de prendre des initiatives ainsi que de s'ouvrir à la différence d'autrui et au monde apparemment étrange du sien. Effectivement, la posture d'arbitre des parents lui autorise une liberté de choix d'orientation avec des explications aux limites, aux règles à respecter en écoutant ou respectant ses avis, ses désirs. La réponse efficace ou le soutien immédiat aux plaisirs à la recherche de l'enfant et le soutien gain de la confiance en soi en lui attribuant des responsabilités ainsi qu'en reconnaissant ses efforts, ses accomplissements même ses échecs lui permettent d'entretenir la source motivationnelle. Ces facteurs motivationnels représentent donc l'affection, l'attention, l'occupation des parents face aux demandes de l'enfant en même temps une façon d'exercer leurs autorités et leur rôle d'orientation au développement personnel de leur enfant. Ils favorisent également l'acquisition d'autonomie et le développement du sens de responsabilité chez l'enfant. Contrairement à ces mesures, d'après Daniel Favre (2020) le sentiment de sous-estimé ou le besoin d'être reconnu non satisfait, le manque d'explication et la menace à punition cassent le sentiment de stabilité et de sécurité de l'enfant. Dans ce cas, la motivation de sécurisation s'est détournée et le plaisir d'innovation est menacé de disparaître. Ceci soulève souvent des rebelles, des actes d'irresponsabilité chez l'enfant afin de manifester sa présence, ses besoins et ses désirs vis-à-vis de l'indifférence, d'imposition de ses parents.

En ce qui concerne l'autorité qui crée des enfants-chefs de la maison ou appelés « enfant roi », le laisser-faire ou l'autonomie précoce de la part des parents provoque chez l'enfant le désir d'être au centre par ses valeurs personnelles. La liberté totale pour l'enfant présente une excessivité affective ou une ignorance de la part des parents mais également un manque d'autorité, d'exigence, d'attention qui soulève chez lui un sentiment d'insécurité. Ce sentiment lui surgit la peur de perdre, de frustrations qui l'empêchent de s'engager dans la socialisation, dans la prise des vraies responsabilités. C'est pour cette raison que le laisser faire demeure un facteur motivationnel nocif à la conquête d'autonomie et au développement du sens de responsabilité chez l'enfant.

7.2. Accompagner l'enfant à être responsable

7.2.1. Soutien parental à l'acquisition des compétences indicatrices de la responsabilité

Inscrite dans le socle commun, la notion de compétence s'avère répandue et à la mode pour de nombreuses recherches actuelles. Certes, l'acquisition de l'apprentissage est transformée en compétences dans le programme d'enseignement national. Selon le texte officiel (MÉN, 2015), la compétence se définit comme la capacité de mobiliser toutes les ressources ou expériences antérieures (connaissances, capacités, attitudes) afin de faire face à une nouvelle situation complexe ou inédite (Hagège, 2018). De plus, le socle commun de connaissances et de compétences du bulletin 11-7-2006 a précisé que la compétence « est conçue comme une combinaison de connaissances fondamentales pour notre temps, de capacités à les mettre en œuvre dans des situations variées mais aussi d'attitudes indispensables tout au long de la vie, comme l'ouverture aux autres, le goût pour la recherche de la vérité, le respect de soi et d'autrui, la curiosité et la créativité » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2006). Cette définition désigne l'usage transversal de la maîtrise des connaissances, des vécus et de l'habileté d'application de ces expériences face à de nouvelles situations ou de nouvel environnement. Il s'agit de la capacité de mobiliser des connaissances ou expériences antérieures pour confronter de nouveaux défis ou atteindre de nouveaux buts dans une situation contextualisée (Hagège, 2018).

Bien que de nombreuses recherches en domaine de l'éducation abordent l'approche par compétence, peu de recherche vise à étudier les compétences indicatrices de la responsabilité, c'est-à-dire l'ensemble des capacités à développer qui favorisent le développement du sens de la responsabilité chez l'enfant. Sachant que l'approche par compétence fondée sur le savoir-faire face à la réalisation d'un ensemble de tâches confiées, s'est développée dans les systèmes scolaires américain, australien et européen à partir des années 1960 (Boutin, 2004). Avec la recherche documentaire limitée sur ce sujet, nous avons découvert de travaux de Hélène Hagège qui ont proposé cinq compétences de base sur lesquelles des éducateurs, des enseignants, des parents peuvent s'appuyer pour accompagner l'enfant à la prise des décisions, des actions en étant capable d'assumer des conséquences de ses actes.

En nous basant sur ces travaux et conformément à notre hypothèse, notre recueil des données montre que les parents déclarent prendre en considération le développement des compétences favorisant la prise de responsabilité chez l'enfant face à lui-même, à autrui et à l'environnement. Proprement dit, selon nos résultats issus des analyses descriptives, l'ensemble des parents enquêtés soutiennent leur enfant à développer les compétences

émotionnelles, épistémiques, attentionnelles, relationnelles et axiologiques avec la même attention au sein de la famille. Contrairement à l'attente et au soutien des parents, d'après les résultats du test Wilcoxon avec la fiabilité très forte de 0.9, la plupart des parents observent que leur enfant a encore besoin de développer l'ensemble de ces compétences.

7.2.2. Accompagner l'enfant à être responsable, attentif, autonome et sociable : les 5 compétences clés à développer

Comme nous l'avons mentionné ci-dessus, les analyses descriptives nous permettent de détailler les résultats obtenus du test Wilcoxon. Premièrement, les analyses prouvent la considération des parents dans le fait d'accompagner l'enfant à développer les compétences indicatrices de la responsabilité (plus de 90% des avis favorables). Deuxièmement, la différence entre le nombre de parents qui soutiennent leur enfant et celui de parents qui jugent l'acquisition de ces compétences paraît significative (de 15% à plus de 20%). Dernièrement, malgré le soutien des parents, ils n'observent pas de l'évolution significative de certaines compétences chez l'enfant. Précisément, l'enfant s'est considéré capable de critiquer quelque chose ou le fait de quelqu'un (compétences épistémiques), d'agir pour l'environnement (compétences relationnelles), de prendre des décisions avec l'orientation des parents (compétences axiologiques). En revanche, les compétences émotionnelles (maîtrise des émotions et compréhension des émotions des autres), les compétences épistémiques (s'interroger, argumenter, juger), les compétences attentionnelles (se concentrer et autodiscipline), et les compétences relationnelles (envers soi et les autres) et les compétences axiologiques (s'engager, assumer des responsabilités) restent à améliorer, d'après l'observation des parents vis-à-vis de leur attente (Tableau 115).

Tableau 50 : Compétences indicatrices de la responsabilité identifiées comme étant à développer chez l'enfant

Compétences émotionnelles	Compétences épistémiques	Compétences attentionnelles	Compétences relationnelles	Compétences axiologiques
Prendre soin de lui-même	S'interroger sur ce qu'il a appris, sur son environnement	Être concentré/attentif	S'intégrer dans une communauté sociale	Entreprendre ou s'engager dans ce qu'il aime ou ce qu'il propose

Exprimer ses émotions	Argumenter et juger son avis, son choix	Prendre conscience de soi	Développer ses relations sociales	Prendre ses propres décisions (choisir)
Maîtriser ses émotions	Critiquer quelques choses ou quelqu'un de manière constructive	Développer son auto-discipline	Développer son empathie envers les uns et les autres	Assumer des responsabilités lorsqu'il se comporte ou agit
Accueillir les émotions des autres personnes avec bienveillance			Agir pour l'environnement	
Comprendre les émotions des autres				

Par ailleurs, plus de trois quarts des parents tiennent compte du développement de l'autonomie et du sens de responsabilité chez l'enfant. Parmi des compétences proposées, certaines attirent le plus d'attention des parents tels que (plus de 94%) : « exprimer ses émotions » (compétences émotionnelles : 100%) ; « être attentif », « prendre conscience de soi » (compétences attentionnelles), « développer ses relation sociales » (compétences relationnelles), « s'interroger » (compétences épistémiques), « assumer des responsabilité » et « s'engagement dans ce qu'il aime ou propose » (compétences axiologiques). Par ailleurs, selon observation des parents avec plus de 70% des voix positives, les enfants montrent leur autonomie et leur responsabilité dans les relations avec les autres et l'environnement (intégration, empathie, interactions sociales et comportements écologiques), la prise en conscience de ses choix (raisonner ses choix), la prise d'action (s'engager), l'expression des émotions et la prise en conscience de leurs capacités. Cependant, environ 40% à 45% des parents (pas d'accord et neutre) se soucient les capacités de leur enfant dans la maîtrise des émotions, la bienveillance et la compréhension des émotions des autres, le développement de l'esprit critique (se poser, et critiquer), la vigilance/attention et la prise en conscience des conséquences.

Certes, par rapport aux énoncés du côté des enfants, la plupart des enfants n'arrivent pas à contrôler ses émotions et mal parler en état de colère ainsi que se trouvent parfois en état de stress. De plus, les enfants s'aperçoivent faibles en capacité de s'interroger et d'argumenter leurs choix (je comprends pourquoi « je veux » et « je ne veux pas »). En ajoutant de cela, près d'une moitié des enfants ne font pas attention à l'utilisation des expressions « je m'en fous » « je m'en fiche ». Les enfants ne pensent pas non plus respecter un rythme de vie quotidienne de manière autonome. Relativement aux compétences relationnelles, la plupart des enfants se sentent compétents en relation avec les autres avec bienveillance et empathie et agissent pour l'environnement. Enfin, la majorité des enfants croient être capable de choisir des activités dans lesquelles ils veulent s'engager et savent admettre leurs fautes. Cependant seulement une moitié d'entre eux réfléchissent aux conséquences avant d'agir.

Pour expliquer ces résultats, nous nous appuyons sur les travaux de Hélène Hagège relatifs aux compétences indicatrices de la responsabilité. Comme l'auteure a postulé que l'acquisition de telle compétence demeure un processus d'apprentissage complet qui demande au sujet d'action (auteur) de se manifester ses ressources internes dont la motivation d'innovation à l'aide des parents afin de parvenir à mettre en lien les motivations (pensées) avec la prise des décisions et d'actions (agir) face au soi, aux autres et à l'environnement. De plus, pour chaque compétence, il faut passer plus ou moins par les niveaux d'identification, de compréhension, d'expression et d'utilisation. Par exemple, le manque de compétence en maîtrise des émotions chez l'enfant peut être expliqué par l'incohérence entre la motivation avec la prise d'action qui empêche le processus de régulation des émotions vis-à-vis de ses comportements. Ou bien, le faible nombre d'enfants qui se trouvent capables de comprendre pourquoi « je veux » ou « je ne veux pas » dans leurs choix montre le manque de compréhension sur leurs motivations d'action, et de cohérence entre les croyances ou les pensées et la prise d'actions. De la même manière, la négligence de l'utilisation des expressions vulgaires « je m'en fous » ou « je m'en fiche » chez l'enfant résulte du manque d'attention à la saisie de pensée, aux émotions dans l'état instantané de l'esprit face à un fait, un objet, une personne ou une situation.

Par ailleurs, selon Hagège (2018), la prise des responsabilités s'avère un processus de réflexion, de critique et d'évaluation qui permet au sujet de justifier les valeurs guidant son action. Il s'agit du processus opérationnel basé sur le retour réflexif du dialogue entre la pensée ou le dire avec la prise d'action avant de s'engager dans ce qu'il souhaite réaliser. Dans ce sens, le manque de retour réflexif chez l'enfant désigne l'interrompre du processus dialogique ou la réflexivité dialogique, autrement dit l'enfant n'arrive pas à mettre en cohérence entre sa motivation d'actions avec la prise en conscience des conséquences de ses actes (la prise des responsabilités). Parmi les compétences accompagnées à développer, les enfants affirment l'acquisition de l'ensemble des compétences relationnelles. Les enfants montrent leur

empathie, leur respect et leur acceptation des différences face aux autres et à l'environnement. Les résultats indiquent les capacités des enfants dans l'autorégulation de ce qu'ils pensent de l'autre, de leurs émotions et leurs motivations (buts) vis-à-vis d'autrui et de l'environnement.

En sachant que, d'après Hélène Hagège, ces compétences semblent indépendantes mais interagissent entre elles. Prenons un exemple, dans les compétences émotionnelles, les compétences relationnelles s'inscrivent dans la compréhension de l'émotion de l'autre ou bien la saisie phénoménologique des émotions doit recourir aux compétences attentionnelles. Elles indiquent la capacité de saisir des pensées qui empêchent le ressenti des émotions du sujet. Dans les compétences épistémiques, la flexibilité cognitive permet de s'ouvrir aux autres (compétences relationnelles) et facilite également l'acceptation des émotions (compétences émotionnelles). Les compétences épistémiques incitent le sujet à valoriser ses activités et sa vie en fonction de ses valeurs. Elles permettent également au sujet dans des relations humaines ou non humaines (compétences relationnelles) de réfléchir à des notions de préjugés, de stéréotypes et de discrimination. Enfin, les compétences axiologiques existent dans toutes les autres compétences : la prise d'actions face à l'émotion du soi et des autres, le questionnement des buts et des valeurs, l'exercice de l'empathie vis-à-vis des différences des autres, et la réflexivité dialogique dans l'orientation d'être attentif (Hagège, 2013). C'est pour cette raison selon laquelle, l'éducation à la responsabilité envers l'enfant nécessite un accompagnement attentif et persistant du côté des parents dans tous les aspects du développement personnel de l'enfant afin de l'aider à conquérir l'autonomie et développer son sens de responsabilité.

7.2.3. Éducation à la responsabilité envers l'enfant : vers une autorité-autonomisation et le rôle des systèmes de motivation de sécurisation et d'innovation dans la construction des compétences indicatrices de la responsabilité

Eduquer l'enfant à la responsabilité, c'est pour quand et comment ? Cette problématique a été provoquée par Hélène Hagège (2018) qui pour y répondre a ensuite suggéré de développer chez l'enfant les compétences émotionnelles, épistémiques, attentionnelles, relationnelles et axiologiques à travers des activités quotidiennes, scolaires en interactions avec les parents, les personnels éducatifs, les proches et les amis. Notre recherche partage aussi un éclairage sur ce point en relevant le lien entre l'autorité exercée par les parents sur l'enfant et l'émergence de la motivation d'innovation qui d'après Daniel Favre lui permet de conquérir l'autonomie et de devenir responsable. Effectivement, les résultats obtenus mentionnés précédemment montrent que les parents d'autorité d'autonomisation favorisent l'acte de prendre des responsabilités chez l'enfant via l'encouragement à des initiatives avec une liberté de choix d'orientation, la reconnaissance de ses valeurs et ses efforts et l'explication des

interdictions. Ces comportements rassurent chez l'enfant un sentiment de sécurité et de soutien à ses besoins ou plaisirs à la découverte. A travers des activités de recherche, l'enfant fait face à de nouveaux défis ou rencontre de nouvelles difficultés dans une situation étrange. A ce stade, afin de surmonter ces défis, l'enfant doit manifester toutes ses expériences vécues, ses capacités avec un engagement persistant dans lequel la motivation le tient. Précisément, la situation contextualisée à laquelle l'enfant doit faire face requiert la mobilisation des habiletés émotionnelles, de la réflexivité, de la concentration, voire de la vigilance, des habiletés relationnelles et de la prise d'action. Sachant que ces compétences résultent des apprentissages, des vécus, des expériences anciennes. Dans ce sens, c'est la motivation d'innovation devenant le moteur du processus de réalisation de soi ou autrement dit du renforcement des compétences acquises et de l'acquisition de nouvelles compétences face au soi, aux autres et à l'environnement. Par conséquent, le rôle des parents, c'est d'assurer d'abord les besoins fondamentaux vis-à-vis des demandes de l'enfant et ensuite de créer un environnement favorable à la prise des initiatives, des responsabilités, des décisions et des actions en tenant une posture d'arbitre qui leur permet de mobiliser flexiblement les degrés d'autorités adaptés (entre deux formes : l'autorité-domination et l'autorité-autonomisation) à ses besoins et ses comportements. L'accompagnement des parents envers l'enfant à la responsabilité lui conduit donc à la conquête des compétences autonomes et responsables : émotionnelles, épistémiques, attentionnelles, relationnelles, axiologiques.

Quand peut-on éduquer la responsabilité à l'enfant ? Il n'existe pas de réponse adéquate et précise. Certes, l'éducation elle-même paraît un processus à vie qui ne s'arrête jamais. Par exemple, dès qu'un bébé est né, il est éduqué à se faire satisfaire (téter, manger, dormir) et à s'adapter au nouvel environnement à l'aide de sa mère. De plus, l'enfant s'apprend tous les jours en interaction avec les adultes et avec son entourage. La responsabilité n'est pas une notion de loin. Elle désigne un processus qui va de soi, dans lequel l'enfant se considère en tant qu'auteur de sa vie, ses choix, ses actes. L'éducation à la responsabilité envers l'enfant se figure donc dans toutes les activités de vie de l'enfant. Ce n'est pas d'une éducation précoce pour forcer l'enfant à devenir un adulte dans un bref délai, mais c'est une éducation qui peut être amenée dans tous les aspects de vie et à long terme, voire sans cesse, surtout elle requiert le soutien affectif, attentif, persistant du côté des parents. Ce sont eux qui savent le mieux quand et dans quelle situation ils peuvent conduire leur enfant à développer son sens de responsabilité. Grosso modo, l'éducation à la responsabilité s'avère un processus qui peut s'être réalisée à travers des situations de vie simples et qui peut s'adapter selon l'âge de l'enfant et son propre développement.

7.3. Éducation à la responsabilité dans l'éducation générale de l'enfant

7.3.1. Éducation transversale qui englobe d'autres éducations

Selon les travaux d'Hélène Hagège (2017), la notion de la responsabilité figure implicitement dans des textes officiels de l'Éducation nationale à travers l'acquisition de l'autonomie, l'exercice de la liberté. Il s'agit des comportements responsables vis-à-vis de la vie personnelle et sociale, de l'environnement, de leur statut citoyen (citoyenneté, esprit critique et prise en conscience ses responsabilités). La notion de l'éducation à la responsabilité est également mentionnée de manière modeste. Elle se définit par l'acquisition de l'autonomie qui s'ouvre à un esprit d'initiative, à la capacité d'exercer la liberté dans les activités, à « une attitude critique et réfléchie » et au comportement responsable vis-à-vis de l'entourage et de l'environnement.

Sur le plan théorique de la recherche, notre étude a permis d'évaluer la pratique déclarée de l'éducation à la responsabilité au sein de la famille par rapport à des recherches sur le même sujet dans des institutions scolaires. Dans la limite de notre revue littéraire, le domaine des « éducations à » a tendance d'attirer l'attention de nombreux chercheurs en matière de citoyenneté, de développement durable, de santé et de responsabilité (Fabre, 2014). En ajoutant de cela, le travail de Sauvé (2000) a montré l'existence des « éducations à » dont l'éducation à la responsabilité dans de nombreux textes officiels dans 20ème siècle. Cependant, il manque encore des recherches de signification, de cohérence et de pertinence basées sur une réflexion épistémologique et éthique (Sauvé 1998) qui se situent au sein du projet éducatif et se mettent en lien avec d'autres disciplines (matières) du programme d'enseignement.

En ce qui concerne l'éducation à la responsabilité, Desquesnes (2004) a d'un côté relevé à travers des analyses des textes officiels que des activités d'enseignement relatives à cette éducation s'inscrivent notamment dans l'encouragement à la prise de décision et d'initiatives. D'autre côté, l'auteur indique le manque d'attention pour l'éducation à la responsabilité en tant que concept central bien que la responsabilité se considère comme une finalité de l'éducation civique. De même point de vue, la recherche récente de Hélène Hagège (2017) a interrogé sur une dévalorisation de l'éducation à la responsabilité dans la pratique des enseignants. Selon l'auteure, la pratique de cette éducation en classe n'est rarement mise en place par l'enseignant en tant qu'une matière scolaire, à l'exception de l'enseignement moral et civique, car la responsabilité « est considérée comme un "objet d'enseignement" (et non comme une finalité éducative) ». De plus, la chercheuse soulève que la mise en œuvre de de l'enseignement nécessite l'engagement des sujets dont élèves et enseignants à « adopter un regard critique sur leurs habitudes fonctionnelles » (Hagège, 2017, p. 14).

Sauvé (2000) a postulé que la responsabilité représente le lien strict entre l'homme et la nature, l'homme avec sa communauté, la communauté avec la nature. Pour harmoniser ces liens « rétroactives et dynamiques », il faut envisager une éducation à la responsabilité qui inclut toutes autres « éducations à ». Précisément, face à l'éducation au développement durable qui s'adresse aux valeurs et aux attitudes, l'éducation à la responsabilité englobe l'intégralité, l'intégrité, la prise de responsabilités, en relation avec soi-même, les autres et le milieu de vie (Sauvé, 2000). De plus, l'éducation à la responsabilité s'est considérée comme « une finalité de l'éducation civique » qui vise l'acquisition d'une morale de la responsabilité (Desquesnes, 2004) parce que « le sentiment de responsabilité est la clé de toute démocratie » (Desquesnes, 2004, p. 3). D'ailleurs, l'éducation à la responsabilité se met en relation avec l'éducation à la santé dans tous les niveaux scolaires (circulaire N°2006-085 du 24-5-2006). Par conséquent, l'éducation à la responsabilité semble « une éducation d'appui pour d'autres « éducations à » car elle vise à ce que » le sujet soit capable de répondre (qu'il soit réponse-able en anglais) par lui-même, de lui-même, au lieu de réagir (Hagège, 2017, p. 14). La responsabilité implique l'établissement chez le sujet d'une relation dialogique entre d'une part ses normes, valeurs et pouvoir propres, et d'autre part, ses droits et devoirs, son insertion dans la société, dont les normes et valeurs peuvent éventuellement être opposées aux siennes. En s'ajoutant de cela, cette éducation s'implante implicitement dans tous les niveaux de cursus scolaire et dans toutes les activités scolaires tels que : vivre ensemble, comportements écologiques, citoyenneté, consommation, sécurité routière, prévention, etc.

En général, malgré la place centrale de l'éducation à la responsabilité dans tous les domaines d'enseignement et aspects de vie scolaire, cette éducation reste encore informelle dans le système éducatif en tant que matière d'enseignement. Comme Hélène Hagège a soulevé, plusieurs obstacles se manifestent tels que le temps, l'engagement du côté d'enseignant, de l'école, de l'enfant, dispositifs ainsi que contenu d'enseignement qui entravent l'implication de cette éducation dans l'activité d'enseignement. De plus, comme dans une classe saturée des élèves, l'éducation à la responsabilité n'a pas de place dans cette classe vis-à-vis d'autres « éducations à » : citoyenneté, santé, développement durable. L'atout de cette éducation, c'est qu'elle implique dans toutes autres éducations en tant que leur finalité, insérer le contenu de la responsabilité dans la pratique de ces éducations demeure donc une solution réalisable et réaliste afin de l'introduire au fur et à mesure dans le programme d'enseignement ainsi que de réduire l'écart de valorisation face aux autres.

Par ailleurs, l'implication parentale dans l'éducation de l'enfant fait l'objet de nombreuses recherches en sciences de l'éducation, en sociologie et en psychologie, mais notre recension documentaire a retracé peu de recherches qui étudient l'occupation des parents face à la prise des responsabilités chez l'enfant (ou le développement du sens de la responsabilité). En fait,

grâce à la revue bibliographique, nous avons réalisé que l'engagement dans l'apprentissage et le rendement scolaire, les comportements en classe, la vie scolaire, et le développement d'autonomie de l'enfant attirent majoritairement l'attention des parents dans l'éducation générale de leur enfant. De plus, d'autres sujets comme les comportements écologiques, le développement de l'esprit critique, des émotions en lien avec l'engagement parental et l'accompagnement des parents envers l'enfant dans l'intégration sociale sont également évoqués dans plusieurs disciplines. Nos recherches documentaires montrent aussi que les pratiques éducatives des parents influencent les comportements de l'enfant. Par exemple, les résultats de la thèse de Michel Cariou (1974) postulent que l'exercice parental a des conséquences directes sur le développement d'autonomie chez de l'enfant dont la capacité d'adaptation à la tâche scolaire et aux interactions sociales en classe. L'étude de Julie Delalande (2014) démontre que les parents s'impliquent à accompagner l'enfant à « se construire une individualité » grâce aux situations d'interaction aux adultes.

En fonction de ce regard théorique, nous avons obtenu de notre part des résultats qui indiquent que la notion de l'éducation à la responsabilité n'est pas fréquemment entendue par les parents et apparaît très peu dans les communications des parents. Effectivement, la plupart des parents (plus de 85%) font attention à l'éducation générale de leur enfant dont la performance scolaire, autonomie dans des activités quotidiennes, comportements responsables, écologiques, l'esprit critique, l'engagement à des initiatives, le développement des émotions et des relations interpersonnelles. Pourtant, environ 55% des parents abordent des sujets relatifs à la prise de responsabilités (56,8%), aux relations sociales (56,8%) et aux comportements autonomes (54,1%) dans des dialogues avec leur famille, leur proche et des partenaires éducatifs. D'autres sujets tels que les comportements écologiques, le développement des émotions (43,2%), l'esprit critique, la prise des initiatives (30%) s'adressent moins dans leur communication. Ajouté de cela, trois quarts des parents semblent familiers davantage avec le terme « l'autonomie chez l'enfant » que celui de « l'éducation à la responsabilité » (environ 50%) à l'issue des sources d'informations principale tels que : revue, télévision, presse, radio, bulletin de l'école.

Selon Hélène Hagège (2018), l'éducation à la responsabilité s'avère le noyau de toutes éducations, car tout doit passer par la responsabilité qui représente la cohérence de notre monde intérieur et extérieur et unit ces deux mondes. Cette éducation joue le rôle d'inciter notre engagement, notre volonté envers le soi, l'environnement et non humain. Elle concerne les aspects d'une personne dans tous les contextes : les émotions, la prise en conscience des faits, des événements autour de notre existence, la prise de décisions, l'attention et le vivre ensemble. De plus, conduire l'enfant à être responsable peut avoir lieu dans toutes les situations de vie, d'apprentissage en relation avec l'environnement humain ou non humain.

Cette éducation est transversale et implique dans tous les actes éducatifs, pourtant notre recension des écrits et les résultats relevés précédemment évoquent un manque de reconnaissance formelle d'une moitié des parents sur l'existence de l'éducation à la responsabilité dans l'éducation générale de l'enfant. L'absence de la reconnaissance des parents sur cette éducation n'est pas parce qu'ils ne la pratiquent pas, mais parce qu'ils les parents ne prennent pas d'en conscience même si elle existe dans leurs actes de l'éducation envers l'enfant à la prise des responsabilités. Car selon les résultats obtenus, la plupart des parents font très attention à l'éducation de leur enfant dans tous les aspects : construction de l'autonomie, comportements responsables, écologiques, l'esprit critique, prise des initiatives, développement des émotions et des relations interpersonnelles. De plus, c'est parce qu'elle est générale et englobe toutes autres éducations (citoyenneté, santé, EDD), conquête à l'autonomie), elle est souvent confondue avec ces éducations et y incluses. Le problème ici n'est pas forcément la reconnaissance formelle au niveau administratif mais au niveau de perception, de pensée. La problématique qu'il faut occuper, c'est donc de comprendre comment les parents conçoivent l'éducation à la responsabilité, d'appréhender comment les parents accompagnent leur enfant à devenir le maître ou acteur de leur acte, leur choix, leur décision.

7.3.2. Définition de l'éducation à la responsabilité auprès des parents

La présence formelle de la notion de responsabilité dans les textes officiels est récente en tant qu'une base immanquable comme Hélène Hagège a postulé : « L'éducation nationale française insiste aujourd'hui non plus seulement sur la transmission des savoirs, mais aussi sur le développement de savoirs faire et de savoirs être, c'est-à-dire de comportements respectueux et responsables » (Hagège et al., 2009, p. 2). L'auteure a montré que les programmes concernent les « éducations à » dans tous les domaines (santé, prévention des risques, citoyenneté et environnement, solidarité internationale, cependant, la notion de responsabilité est peu citée de manière explicite (Hagège, 2017).

En référence au recueil des opinions des parents sur la définition de la responsabilité, l'enfant joue le rôle central en tant qu'acteur protagoniste ou le sujet de ses actes. Les parents adressent également à l'enseignant le rôle d'accompagnateur l'enfant à la responsabilité. La responsabilité représente le monde de l'enfant et ses alentours (famille et école). De plus, selon l'avis des parents, des valeurs propres de la responsabilité attribuées à l'acteur (ou sujet) se caractérisent par la gentillesse, l'autonomie, le respect, l'empathie, la sensibilité, la liberté, la conduite, et la cognition. C'est-à-dire, l'enfant est d'une part conduit à développer ces valeurs (qualités) avec le soutien des parents et des personnels du système éducatif. D'autre part, les milieux familial et scolaire ainsi que l'environnement (non humain) conditionnent l'acquisition de ces qualités qui lui permettent de se comporter de manière consciente

(responsable). La définition de la « responsabilité » en contexte éducatif d'après des parents s'adresse à des activités d'enseignements dont l'enfant est mené par l'enseignant vers la cognition, la sensibilité, le respect, la générosité. L'éducation joue le rôle de l'environnement favorable aux apprentissages des enfants vers la perception (conscience), le comportement, le sentiment, la cognition. En général, la notion de responsabilité selon des parents s'est attachée étroitement à des activités cognitives, émotionnelles (sentiments), sociales (empathie, sensibilité, générosité, gentillesse, respect), à la prise d'actions (conduite) et discipline (respect, conduite). Autrement dit, il s'agit de la capacité d'expliquer ses besoins, son ressenti sans agressivité en se rendant compte ceux des autres, en prenant conscience des conséquences de ses actes et en respectant des règles et le vivre ensemble.

Cette conception du mot « responsabilité » chez les parents renvoie à la pensée de Paul Ricœur qui insiste sur « la capacité » dans ses analyses de responsabilité (Lallement et Zimmermann, 2019). Il postule que la responsabilité désigne la capacité du sujet de répondre de son action et d'en rendre compte. Effectivement, l'auteur considère que le « véritable auteur » est « un homme capable » (Ricœur, 2001) qui a la liberté de prendre des décisions lui-même. Cette liberté d'action est conditionnée par des obligations que le sujet autonome doit s'y mettre. Par ailleurs, Ricoeur met l'accent sur « le sujet autonome » qui englobe « l'homme capable ». Il s'agit d'un individu qui exerce ses droits et ses responsabilités à l'égard de lui-même et des autres. Le sujet autonome doit être capable de se gouverner soi-même de sa propre liberté : reconnaître ses paroles, ses choix, ses actes en prenant compte de sa capacité de pouvoir porter les conséquences. Dans ce sens, la responsabilité comprend la capacité de reconnaître les limites du choix du sujet en prenant compte des conséquences de l'agir (Ricœur, 2001). Être responsable est d'être capable d'agir librement en assumant sa responsabilité jusqu'à se rendre compte de la cohérence entre la parole et la pensée, la pensée et l'action.

Un autre point que nous voulons développer, c'est le concept de l'éducation à la responsabilité d'après les parents. Les résultats obtenus indiquent que les parents considèrent cette éducation en tant qu'une forme d'éducation morale et civique. Cette éducation touche plusieurs aspects du développement personnel de l'enfant : émotion (expression et gestion), attention (autorégulation, discipline), prise de conscience, prise d'action et la réflexivité sur ses actions ainsi que relations interpersonnelles (empathie, la gentillesse, l'agressivité). En général, l'éducation à la responsabilité est définie selon les parents par un processus qui va de soi durant lequel l'enfant doit apprendre à autoréguler ses comportements et ses émotions face aux autres et à l'environnement en étant conscient de ses besoins et en prenant conscience des conséquences de ses actes. De plus, nous avons repéré des compétences remarquables proposées par les parents grâce aux analyses sémantiques par Tropes :

- ✓ Compétences émotionnelles :

Savoir maîtriser ses émotions.

- ✓ Compétences épistémiques :

Savoir expliquer ses besoins et son ressenti sans agressivité.

Savoir différencier le bien du mal.

- ✓ Compétences attentionnelles :

Être capable de prendre conscience des règles et de les respecter.

- ✓ Compétences relationnelles :

Savoir écouter les autres.

Savoir respecter le vivre ensemble.

- ✓ Compétences axiologiques :

Savoir connaître les conséquences de ses actes.

Nous avons perçu que les parents ne diffèrent pas l'éducation à la responsabilité de l'éducation civique et morale. Il paraît une reconnaissance confondue ou non formelle. Pourtant, dans la pensée des parents, l'éducation à la responsabilité se caractérise typiquement par le processus interne du soi en harmonie avec le monde extérieur. Autrement dit, il s'agit de la prise conscience de ses besoins, ses désirs face aux ceux des autres et envers l'environnement et de la prise de responsabilité de ses choix. Cette définition ne va pas loin de notre concept basé sur les analyses de Héléne Hagège selon lesquelles l'éducation à la responsabilité est « la réalisation de soi au travers d'une prise en compte *critique* des normes sociétales et des différences d'autrui » (Hagège, 2017). Plus précisément, l'auteur relève deux aspects autour du sujet dans cette éducation : le monde intérieur (réalisation de soi) et le monde extérieur (normes sociétales et différences d'autrui). C'est-à-dire que le désir et le fonctionnement propre du sujet se conditionnent par des limites ou des obligations de son entourage et de son environnement. C'est la responsabilité qui le tient à un bon équilibre entre l'accomplissement de soi et la volonté face aux autres et à l'environnement. Le rôle de la responsabilité est de conduire le sujet à être capable d'harmoniser ces deux mondes en diminuant « l'influence de son égo » (Hagège, 2017). Comme les parents l'ont mentionné, le processus de réalisation de soi nécessite une cessation de l'égo (désir, besoin) vis-à-vis du monde extérieur et la réflexivité sur ses actions (prise en conscience des conséquences). C'est pour cela que selon Hagège, une éducation à la responsabilité « devrait créer des conditions qui permettent aux sujets de devenir plus cohérents » et « conscient de lui-même,

de son fonctionnement, et qu'il s'oriente vers la réalisation de buts harmonieux consciemment choisis » (Hagège, 2017, p. 4).

Comme nous l'avons mentionné ci-dessus, la notion de la responsabilité de Ricoeur s'adresse à un homme capable. Ce concept se retrouve de manière approfondie dans les compétences indicatrices de la responsabilité développées par Hélène Hagège qui s'approchent du terme « l'homme capable ». Hélène Hagège (2018) a proposé cinq compétences de base de la responsabilité : émotionnelles, épistémiques, attentionnelles, relationnelles et axiologiques. Ces compétences se généralisent par trois niveaux de la responsabilité : connaissances, habiletés, dispositions. Elles représentent aussi les multi-façades de la responsabilité : activités cognitives, sentiments, relations sociales (empathie, sensibilité, générosité, gentillesse, respect), respect (règles), discipline (attention) et conduite (prise de l'action). Face au public d'enfant, le sens de responsabilité s'inscrit dans le fait de lui rendre autonome, c'est l'amener à être capable de travailler par soi-même, de construire lui-même sa propre démarche afin de devenir l'acteur de réalisation de soi, de développement personnel. Dans des relations avec les autres et environnement, il s'agit de la capacité de se conformer aux règles sociales ou de s'adapter aux mutations de la société. L'enfant se découvre soi-même en faisant preuve d'initiative qui le conduira à être responsable. Eduquer l'enfant à être responsable est donc de le conduire à devenir l'homme capable, autrement dit c'est de l'accompagner à développer et acquérir les compétences émotionnelles, épistémiques, attentionnelles, relationnelles et axiologiques.

7.3.3. Enchaîner l'éducation à la responsabilité dans les cadres éducatifs, quelles propositions pour les partenaires ?

Les résultats obtenus nous ont montré en premier lieu que la plupart des parents déclarent tenir compte de l'éducation de leur enfant, particulièrement la réussite scolaire, des problèmes de concentration, l'intégration sociale et la construction du cycle relationnel, l'estime de soi et l'esprit critique. Nous appréhendons également que la communication entre parents et enseignants concerne peu de comportements écologiques, l'état des émotions de l'enfant, la prise d'initiatives et de responsabilité. En deuxième lieu, par l'échange avec l'enseignant et l'observation des parents, l'enfant développe son autonomie et son sens de responsabilité à travers des activités d'apprentissage en classe. Effectivement, les parents observent que leur enfant démontre ses capacités à exprimer ses émotions, à s'interroger, argumenter, et critiquer, à s'engager et prendre des décisions en se rendant compte des conséquences. Pourtant, les parents pensent que les enfants sont aussi facilement distraits et font moins attention à leurs comportements envers les autres en contexte scolaire. En troisième lieu, la problématique dans la relation partenaire entre les parents et les enseignants pour une telle collaboration réside dans la volonté, la dynamique d'engagement des deux côtés au niveau

du temps, d'attention, de créativité. Selon notre étude, relativement au rôle de l'enseignant dans l'éducation à la responsabilité, la majorité des parents se mettent en accord l'effort des enseignants à dynamiser la collaboration des partenaires éducatives à travers des réunions, échanges par cahiers de liaison, l'échange sur des comportements irresponsables et violents ainsi qu'apprécient la mise en place des dispositifs concernant l'autonomisation et responsabilisation de l'apprentissage. Néanmoins, nous constatons que la plupart d'entre eux se trouvent passif dans la communication et la collaboration avec l'enseignant contre environ 30% à 40% des parents qui se positionnent activement à partager leur point de vue dans l'éducation de l'enfant, à dialoguer avec l'enseignant sur ses comportements et à participer aux rencontres des parents. En outre, nous n'obtenons que les parents et les enseignants se fréquentent à communiquer occasionnellement par les cahiers de liaison comme la mode de communication principale entre au lieu des dialogues directs. La voie indirecte comme l'utilisation des réseaux sociaux (e-mail, groupe chat...) ou des blogues sont également concernés.

Nous pensons que l'entretien d'une relation de partenariat requiert préalablement la volonté et l'engagement de manière persistante, réciproque entre les participants quel que soit le domaine. Dans le cadre de notre étude, nous constatons la préoccupation des parents concernant l'éducation de leur enfant et également la dynamique d'une partie des parents face à l'invitation de l'enseignant. Ces résultats ouvrent donc à une perspective de la collaboration réaliste et réalisable pour accompagner l'enfant à devenir l'acteur de ses choix dans les deux contextes familial et scolaire. Il faudra cependant chez les partenaires répartir leur temps afin de pouvoir participer davantage à des échanges, à des prises en actions ensemble. La persistance dans l'engagement démontre aussi des efforts des partenaires pour une relation durable et efficace. De plus, la créativité dans les modes de communication, dans le contenu d'échanges, de partage de méthode d'éducation, d'enseignement décide l'efficacité des activités collaboratives et apporte des effets positifs sur le développement personnel de l'enfant.

En guise de conclusion, les résultats obtenus soulèvent une autre problématique selon laquelle la relation entre les acteurs de l'éducation est très monotone, passive. Autrement dit, cette relation gagnerait à augmenter en fréquentation, préoccupation, engagement, réactivité, dynamique et initiatives. Cette problématique n'est pas seulement le cas de l'éducation à la responsabilité, mais également on peut trouver dans d'autres éducations. Ceci peut être expliqué par le manque de temps et de la priorité d'importance parmi des éducations, particulièrement face à la performance scolaire. Sachant que l'école est un lieu où l'enfant apprend à devenir un homme capable en complétant avec l'éducation familiale, ce n'est pas un lieu où l'enfant performe ses connaissances ou ses compétences. Le fonctionnement

principal de l'école est de créer un environnement favorable aux besoins de découverte, de recherche du soi, du monde de l'enfant en lui offrant des connaissances fondamentales et des défis à la conquête d'autonomie. De nos jours, vivant dans une société de surconsommation et de performance, nous nous projetons sans cesse vers le matérialisme. C'est pour cela que l'école semble davantage considérée comme une usine de fabrication des employés que comme un lieu d'éducation d'individus libres et responsables avec un esprit critique et créatif. Cela explique aussi que les parents fassent plus attention à la réussite scolaire que d'autres aspects éducatifs dans les activités collaboratives avec l'enseignant. Dans le monde qui change rapidement et semble incertain, il est temps de repenser une éducation qui vise à implémenter des valeurs durables, à développer des compétences permettant de se positionner en tant qu'homme capable et responsable. Pour mener cette éducation envers l'enfant de manière efficace, cela nécessite donc la participation active et créative entre les acteurs dont les parents et les enseignants ainsi que l'enfant.

7.4. Conclusion

Après la discussion, nous sommes parvenus à retenir des résultats qui vont dans le sens de nos hypothèses et qui nous mènent donc aux conclusions suivantes.

Premièrement, en ce qui concerne l'hypothèse 1 selon laquelle les enfants qui déclarent les pratiques d'autorité-autonomisation de leurs parents, se trouvent motivés dans la prise des initiatives et des responsabilités face à ces pratiques, tandis que les enfants qui déclarent les pratiques d'autorité-domination leur provoque la soumission, le sentiment de découragement

- Résultat 1 :

De nos données, l'ensemble des parents et des enfants mettent en accord favorablement les exercices relatifs à l'autorité-autonomisation par les parents tels que l'espace de choix orienté, la compréhension, l'explication, l'encouragement, la félicitation (reconnaissance) et le renforcement de la confiance en soi (confier des responsabilités). De plus, ils refusent les pratiques des manifestations d'autorité-domination et d'autorité permissive, surtout le manque d'écoute, la liberté de choix limitée, l'imposition, l'indulgence (pas de punition) et le laisser-faire. Nous parvenons à conclure que la majorité des parents de l'échantillon sont identifiés pour les pratiques d'une autorité (autonomisation) qui favorisent le développement de l'autonomie et du sens de la responsabilité de l'enfant.

- Résultat 2 :

Les résultats obtenus du test de confrontation et l'analyse descriptive dévoilent le lien entre les formes d'autorité parentale et la motivation d'innovation chez l'enfant. C'est-à-dire que des enfants qui approuvent les pratiques des manifestations d'autorité-autonomisation de leurs parents tels que : montrer à leur enfant des explications des interdictions, le soutien à la prise des initiatives, la reconnaissance de ses efforts, la permission à un espace de choix, ainsi que l'attribution des responsabilités, déclarent se trouver motivés à la recherche dans de nouvelles situations. Ces résultats mettent donc en exergue notre hypothèse selon laquelle les pratiques des formes d'autorité déclarées sur l'enfant affectent ses désirs de découverte, de s'entreprendre (la motivation d'innovation) qui favorisent la prise des initiatives et des responsabilités. Plus précisément, les enfants de parents de type d'autorité-autonomisation (degré d'autorité équilibrée) se sentent motivés à s'engager dans ce qu'ils aiment ou proposent (prendre des initiatives).

De manière détaillée et conformément à notre hypothèse, les parents d'autorité-autonomisation perçus par l'enfant se caractérisent par le fait de l'encourager à la prise des initiatives, reconnaître ses efforts, lui expliquer des interdictions, lui autoriser un espace de

choix ainsi que lui confier des responsabilités. Ce type de parents soutient donc le devenir autonome et responsable de l'enfant.

Nous arrivons également à détecter certaines manifestations d'autorité-domination identifiées par l'enfant telles que la liberté de choix limité, la sous-estimation (le manque de reconnaissance, de félicitation), l'imposition (le contredit), qui ont a priori la relation négative avec la motivation d'innovation de l'enfant. Cependant, nous n'avons pas pu étudier les autres manifestations d'autorité-domination et permissive à cause de la divergence des réponses auprès des enfants et de la taille limitée de l'échantillon.

En fin de compte, nous avons d'une part réussi à étayer la première partie de notre hypothèse selon laquelle les enfants de parents de type d'autorité-autonomisation se sentent motivés à se trouver dans la prise des initiatives, la prise en conscience des responsabilités, d'autre part, pour la deuxième partie, nous avons pu montrer l'effet négatif de certains facteurs motivationnels relatifs à l'autorité-domination sur la motivation d'innovation de l'enfant.

Deuxièmement, concernant l'hypothèse 2, nous supposons que des parents qui ont une haute attention au développement des compétences émotionnelles, épistémiques, attentionnelles, relationnelles et axiologiques de leur enfant, approuvent l'évolution de ces compétences chez leur enfant selon leur observation par rapport à leur attente.

A propos de l'hypothèse 3, nous avons abordé que l'enfant s'aperçoit être capable de démontrer ses compétences émotionnelles envers le soi et les autres, de raisonner, de se concentrer sur soi et sur les autres, d'établir des relations humaines et environnementale, et d'agir pour soi et pour les autres.

- Résultats 3 et 4 :

Les résultats ont décelé que presque la totalité des parents interviewés déclarent prendre en considération le développement des compétences émotionnelles, épistémiques, attentionnelles, relationnelles et axiologiques chez l'enfant. En revanche, les parents n'observent le progrès de leur enfant que dans certaines compétences par rapport à leur attente : critiquer quelque chose ou quelqu'un de manière constructive, agir pour l'environnement, prendre ses propres décisions (choisir). Les autres compétences sont moyennement approuvées par les parents.

Du côté des enfants, ils se trouvent être capable d'exprimer leurs émotions, de comprendre et d'accueillir avec bienveillance les émotions des autres, de se concentrer et de veiller aux limites, de « développer son empathie », « développer ses relations sociales », de prendre des décisions (choisir dans la liberté autorisée). Cependant, malgré l'attention des parents, certaines compétences sont à discuter et nécessitent le soutien des parents ainsi que l'engagement des enfants pour les améliorer. Il s'agit des compétences émotionnelles :

maîtriser ses émotions (état de colère, de stress, mal parler en état énervant), des compétences épistémiques (s'interroger, comprendre pourquoi « je veux » et « je ne veux pas » et critiquer), des compétences attentionnelles (veiller à l'utilisation des expressions « je m'en fous » « je m'en fiche »), des compétences relationnelles (s'intégrer dans une communauté sociale et agir pour l'environnement) et des compétences axiologiques (réfléchir aux conséquences avant d'agir et assumer les responsabilités).

En référence à ces résultats et conformément à nos hypothèses, nous avons pu montrer que les parents qui disent conduire l'enfant à la construction des capacités autonomes et responsables dans toutes les activités engagées apprécient moyennement l'évolution de ses compétences émotionnelles, épistémiques, attentionnelles, relationnelles et axiologiques par rapport à leur haute attente. Pourtant, l'enfant se sent plus confiant en ses compétences en comparaison avec l'attitude des parents, même si certaines compétences ont besoin davantage d'orientation, et de l'aide des adultes afin que l'enfant devienne capable de maîtriser les émotions (état de colère, de stress, mal parler en état énervant), de développer son esprit critique, de comprendre pourquoi « je veux » et « je ne veux pas », de veiller à l'utilisation des expressions « je m'en fous », « je m'en fiche », d'améliorer leur attitude envers la communauté et l'environnement, d'être capable de prendre en conscience des conséquences de ses choix.

A l'égard des questions anecdotiques concernant la place de l'éducation à la responsabilité dans l'éducation générale de l'enfant et la relation de partenariat entre les parents et l'enseignant, nous avons également pu apporter par ce travail des informations supplémentaires enrichissantes. Effectivement, nous avons retenu que la notion de l'éducation à la responsabilité n'est pas fréquemment entendue par les parents et apparaît peu dans les communications des parents bien qu'elle se présente dans tous les aspects éducatifs pratiqués par les parents. En fait, la plupart des parents (plus de 85%) prennent en considération l'éducation générale de leur enfant dont la performance scolaire, la construction de l'autonomie, les comportements responsables et écologiques, l'esprit critique, la prise d'initiatives, le développement émotionnel et les interactions personnelles. Néanmoins, une moitié des parents parlent de la prise de responsabilités (56,8%), des relations sociales (56,8%) et des comportements autonomes (54,1%) à leur famille, leur proche et des partenaires éducatifs. D'autres sujets tels que les comportements écologiques, le développement des émotions (43,2%), l'esprit critique, la prise des initiatives (30%) s'adressent moins dans leur communication. Ajouté de cela, le terme de « l'éducation à la responsabilité » paraît moins familier (environ 50%) avec les parents par rapport au terme « la construction de l'autonomie » (75%) à l'issue des sources d'informations principale tels que : revue, télévision, presse, radio, bulletin de l'école. Ces résultats relèvent donc un manque de

reconnaissance formelle d'une moitié des parents sur l'existence de l'éducation à la responsabilité dans l'éducation générale de l'enfant malgré leur pratique explicite de cette éducation.

Relativement à la collaboration entre les parents et l'enseignant dans l'accompagnement envers l'enfant à la responsabilité, nous avons récolté des informations remarquables relatives aux modes et à la fréquentation ainsi que le contenu de communication. L'engagement des parents dans cette relation partenaire et la réactivité de la part de l'enseignant sont aussi éclairés du point de vue des parents. Conformément à notre hypothèse, cette collaboration est encore faible : peu d'interactions entre les partenaires concernant l'éducation à la responsabilité, à l'exception du rendement scolaire. La passivité des parents dans la prise d'action en collaboration se présente dans la manière de communication et la fréquence : traditionnelle et occasionnelle ainsi que le manque de réactivité.

8. Limites et perspectives

Nous allons conclure ce travail en prenant du recul sur notre travail qui relève des limites au niveau de la théorie choisie et de la méthodologie. Il s'agit de points que nous ferions différemment si c'était à refaire. Cependant, ces limites apportent d'autres perspectives de la poursuite de cette étude. C'est également une belle expérience dont les erreurs identifiées seraient à éviter pour produire un travail plus élaboré. Je dirais que c'est le commencement d'un vrai travail de recherche après la thèse, donc ces limites m'apportent davantage que je n'ai pu réaliser à travers cette thèse. En outre, ce travail a ouvert la porte à plusieurs directions de recherche que je vais préciser par la suite.

8.1. Limites de la recherche

Comme nous l'avons discuté, notre étude a pu étayer des hypothèses de recherches émises et apporter de nouvelles approches méthodologiques et théoriques ainsi qu'ouvrir à plusieurs directions de recherche en éducation à la responsabilité.

Néanmoins, nous devons reconnaître les limites principales de la recherche. Premièrement, la petite taille d'expérimentation réalisée n'a pas pu permettre d'observer le phénomène à grande échelle, ni de valider correctement les outils créés. Notamment, nous ne sommes pas parvenus à étudier ni vérifier la pertinence de toutes les manifestations d'autorité-dominance et permissive proposées. Nous espérons tout de même les tester dans une étude plus affinée avec une grande taille de l'échantillon pour pouvoir les généraliser en tant que savoir. Malgré cela, les résultats obtenus tendent à aller dans le sens de ceux qui sont déjà étayés dans la littérature. Ces connaissances peuvent être considérées en tant que ressources indicatrices pour d'autres recherches concernant l'éducation à la responsabilité. Nous n'avons pas non plus mentionné l'aspect social concernant les profils parentaux comme origine, état de mariage, mode de vie, etc. qui auraient pu nous permettre d'associer ces éléments contextuels avec les pratiques d'autorité parentale. Pourtant, nous avons pu réussir à recueillir des informations générales des parents, notamment l'âge, la profession, le niveau d'étude. D'ailleurs, la question concernant l'origine ethnique a été éliminée par les responsables d'académie de Montpellier et de Limoges, à cause de la sensibilité discriminatoire. De même, nous avons tenté d'examiner l'éducation à la responsabilité au sein de la famille, faute de ces éléments sociaux, nous n'avons que pu nous arrêter sur l'analyse des déclarations des parents et des enfants sur des pratiques d'autorité parentale. De ce fait, l'aspect social qui n'est pas abordé dans la thèse, pourrait être complété par des approches plus qualitatives qui permettraient d'étudier davantage le contexte familial des paires enfant-parent interrogées. Pour étudier cet aspect, nous nous référons à des travaux de Lahire (1995) sur les conditions sociales de la famille associées à la scolarité de l'enfant (Merle, 1996). Cependant, notre étude concerne l'éducation à la responsabilité de l'enfant à travers des interactions avec les parents, même si ce ne sont ici que des pratiques d'autorité déclarées.

Deuxièmement, l'étude n'est pas parvenue à élaborer le lien entre les pratiques d'autorité parentale et le développement des compétences indicatrices de la responsabilité parce que nos dispositifs de recherche nous ont seulement permis d'étudier le rapport entre des formes d'autorité parentale et le sentiment de motivation de l'enfant à travers des déclarations des parents et des enfants. En revanche, dans le cadre de notre étude, les résultats obtenus indiquent que les enfants de parents qui les soutiennent et les accompagnent semblent développer leurs compétences émotionnelles, épistémiques, attentionnelles, relationnelles et

axiologiques, sachant que certaines compétences requièrent de s'améliorer et ont besoin de l'orientation de la part des parents. Concernant l'acquisition des compétences indicatrices de la responsabilité, nous n'avons pas examiné le processus de l'acquisition de chaque compétence de manière systématique et approfondie.

Troisièmement, nous n'avons pas pu éclairer la collaboration entre parents et enseignants dans l'éducation de l'enfant à la responsabilité en raison de résultats non fiables et subjectifs du côté des parents et de manque d'informations de la part des enseignants. Pourtant, des données recueillies ont ouvert une perspective pour la suite de la recherche sur cette direction avec une évolution dans la méthode de recherche.

Enfin, à propos de la méthode de recherche, le questionnaire destiné aux parents semble ambitieux et lourd avec trois parties afin d'étudier en même temps l'accompagnement des parents envers l'enfant au développement du sens de responsabilité à travers la pratique d'autorité parentale et la collaboration entre les partenaires éducatifs sur ce sujet. Le long questionnaire affecte probablement d'une part les résultats de la partie de la collaboration qui y est mise à la fin. D'autre part, le croisement des informations auprès parents et enseignants sur la collaboration n'a pas pu être réalisé faute de manque d'informations de la part des enseignants. Effectivement, nous avons effectué des entretiens (semi-directif) avec les enseignants avec le guide d'entretien ayant le même contenu que le questionnaire destiné aux parents. Pourtant, à cause de notre manque d'expérience et de compétence en matière d'entretien et parce que la formulation orale des questions n'était pas optimale, les entretiens n'ont pas été correctement menés. Les informations recueillies n'étaient pas assez denses et précises pour pouvoir éclairer un tel problème. C'est pour ces raisons que nous souhaitons poursuivre cette partie dans une autre étude avec des dispositifs de recherche plus adaptés et plus approfondis. Par ailleurs, en ce qui concerne la validité des échelles destinées aux parents et aux enfants, ce travail n'est pas une étude complète de validation d'échelles répondant aux canons de la psychologie expérimentale. En effet, la taille limitée de l'échantillon ne nous a pas permis de procéder à des études complémentaires comme d'analyses factorielles et de fiabilité temporelle pour une telle validation. Ce manque de matériels provient de l'accès limité au terrain à cause de la pandémie notamment, parce que nous avons demandé à tous les secteurs de Montpellier ainsi qu'à Lyon, voire à Limoges pour pouvoir interroger davantage de sujets. Nous avons pris à peu près huit mois afin d'être acceptés pour la mise en place du prétest et du test pouvoir (cela aurait demandé d'interroger davantage de sujets). Par conséquent, nous souhaitons réaliser dans l'avenir une étude de validation des échelles employées de manière plus élaborée. Le fait de réétudier ces instruments vis-à-vis de nouvelles études, nouvelles situations, nouveaux sujets avant de les appliquer serait indispensable et nécessaire.

8.2. Perspectives / poursuites de la recherche

Notre recherche dans l'ensemble a atteint ses objectifs, mais il existe des aspects à développer ou à creuser pour la suite. Comme nous l'avons mentionné dans la partie d'analyse des données, il existe une divergence entre la vision des parents et la vision des enfants sur des pratiques d'autorité parentale déclarées. La suite de cette étude serait donc de réaliser des observations des pratiques d'autorité parentale ou des entretiens compréhensifs pour appréhender la nature de cette incohérence, par exemple à cause du biais de désirabilité sociale, de la communication (malentendu entre les parents et l'enfant dans certaines situations). En outre, notre étude n'a pas mis accent sur le processus de l'acquisition des compétences indicatrices de la responsabilité, donc nous proposons pour la suite ou pour ceux qui s'y intéressent de continuer à étudier l'évolution des compétences émotionnelles, épistémiques, attentionnelles, relationnelles et axiologiques de l'enfant avec l'étude de cas à travers des situations prédéterminées (activités quotidiennes et d'apprentissage) par l'observation et l'entretien. Par ailleurs, nous avons détecté un phénomène étonnant et alarmant grâce aux données récoltées selon lequel certains enfants expriment se sentir stressé, se mettent facilement en colère ou se trouvent en état énervant. Nous avons initié à la recherche bibliographique concernant l'affect des comportements parentaux sur le développement des émotions de l'enfant. Il existe des travaux sur l'état de stress de l'enfant, sur l'utilisation langagière de l'enfant. Par conséquent, nous proposons d'approfondir le sujet relatif au développement des compétences émotionnelles chez l'enfant en mettant la relation avec les comportements émotionnels parentaux. Par ailleurs, nous n'avons pas pu résoudre la problématique d'enseignement à la responsabilité dans le cadre scolaire et la coéducation entre les partenaires éducatifs (parents et enseignants). Il s'agit de la seconde direction vers laquelle nous souhaitons prolonger après cette recherche par des entretiens semi-directifs avec les enseignants et les parents.

8.2.1. Enseignement de l'éducation à la responsabilité en classe : utopique ou réaliste ?

Dans le cadre de l'étude, nous avons eu l'occasion d'échanger avec les deux enseignants en primaire (CM1 et CM2) sur l'enseignement de l'éducation à la responsabilité dans leurs pratiques éducatives en classe à travers un entretien semi-directif. Les résultats obtenus ne sont pas surprenants mais ils provoquent une réalité à réfléchir comme l'a relevé Hagège (2017) Comment enseigner l'éducation à la responsabilité en classe face à des contraintes : politique, limite de temps, manque d'attention de l'enseignant et même de l'enfant ? Nous avons découvert des éléments clés qui ouvrent une nouvelle orientation pour l'enseignement de l'éducation à la responsabilité à l'école. D'abord, il s'agit de la perception de la notion de

l'éducation à la responsabilité auprès des enseignants. La question qui se pose est d'appréhender comment les enseignants s'aperçoivent de cette notion par rapport à leurs pratiques éducatives. Effectivement, selon les deux enseignants interviewés, le terme de l'éducation à la responsabilité comporte un sens vaste. Il s'agit d'un sujet transversal qui touche tous les domaines. Le problème issu de la perception sur la notion de l'éducation à la responsabilité est comment les enseignants transmettent aux élèves des valeurs de responsabilité face au manque de compréhension de fond de ce terme. Il nécessite préalablement une précision, une clarté au niveau de la politique à l'échelle nationale de l'éducation qui permettrait aux enseignants de cibler le sujet d'enseignement. Le deuxième problème essentiel soulevé renvoie à la place de l'éducation à la responsabilité vis-à-vis d'autres « éducations à » qui sont formellement acceptées être enseignées en classe ainsi que d'autres matières principales. Il s'agit de la mission de la transmission de la responsabilité aux élèves face à des difficultés relevées : politique, manque de temps, d'attention, de moyen... Il faut constater la difficulté même être réaliste dans l'enseignement de l'éducation à la responsabilité en tant que matière dans le cadre institutionnel en contexte actuel. Au lieu de forcer à trouver une place formelle pour cette éducation parmi nombreux disciplines et pour éviter d'alourdir l'enseignement et charger les enseignants, insérer l'éducation à la responsabilité dans toutes les activités d'enseignements, toutes les activités scolaires de manière constructive grâce à sa vaste application, qui selon sa définition semblerait être une solution réaliste et réalisable.

8.2.2. Perspective d'une coéducation à la responsabilité entre les partenaires éducatifs

8.2.2.1. Recherches relatives à la relation de partenariat entre les partenaires éducatifs

Comme bien décrit dans la loi, les parents sont les premiers responsables de l'éducation de leurs enfants et sont encouragés à être en interaction avec les autres acteurs éducatifs. L'Etat insiste également sur le soutien, l'aide de la part des institutions scolaires afin de renforcer cette relation partenariale. En effet, l'éducation nationale française confirme l'importance de la coéducation école-famille à travers de nombreux textes officiels explicatifs et injonctifs. Précisément, la circulaire n° 2006-137 du 25 août 2006 (MEN, 2006) annonce que « la régularité et la qualité des relations construites avec les parents constituent un élément déterminant dans l'accomplissement de la mission confiée au service public de l'éducation ».

Selon les textes officiels, la coéducation se définit comme « le partage des responsabilités éducatives entre la famille et les autres éducateurs (réels ou potentiels) de l'enfant » (Prévôt, 2014, p. 6). En France, les orientations nationales (MEN, 2002 ; 2006) indiquent que les

enseignants et les parents « partagent l'éducation des enfants », par conséquent, la coéducation est une « nécessité » dont la qualité repose sur « une confiance et une information réciproque » (Mackiewicz, 2010). Elle représente la reconnaissance de tous les partis éducatifs par collaboration, délégation et opposition (Mackiewicz, 2010). De plus, bulletin officiel du ministère de l'Education nationale et du ministère de la Recherche, n°38 du 17 octobre 2013 a confirmé la nécessité d'une coopération renforcée entre l'école et les parents pour construire l'école de la réussite de tous les élèves (Mackiewicz, 2010). Le texte insiste sur le fait que l'investissement dans la communication entre les personnels éducatifs et la famille contribue à augmenter le climat scolaire et promouvoir la collaboration entre les partenaires éducatifs (Mackiewicz, 2010).

Vieille-Grosjean (2011) suggère en outre que l'éducation quel que soit le contexte, formel ou informel, c'est former l'enfant à devenir un adulte autonome et responsable. Cette éducation nécessite un partage de l'autorité éducative entre la famille et l'école, plus précisément : parents et professionnels. En effet, l'enfant est éduqué en tout premier au sein de la famille grâce aux situations interactives avec les parents, les adultes et puis s'induit par son enseignant dans le cadre scolaire pour qu'il se fixera lui-même à travers des tâches entreprises en classe, l'enfant revient ensuite vers les parents pour leur faire preuve de sa patience, présence, détermination et ses comportements adaptatifs (Singly, 2007).

Par ailleurs, de nombreuses recherches sur les effets de la collaboration famille-école sur l'enfant, sur les parents et sur l'école. En effet, selon Chartier la relation ou la coopération parents-enseignant a fait l'objet de plusieurs études en France, Québec, Suisse (Chartier et al., 2014). Certains chercheurs comme Deslandes et Bertrand, (2004) ; Bergonnier-Dupuy, (2005) ; Bardouet al. (2010) ; Poncelet et Francis, (2010) (Asdih, 2012) se centre sur le rapport entre famille-école, famille-enseignant ainsi que les effets de cette relation sur la scolarité des enfants. D'autres comme Careil, 1995 ; Maulini, 2000 ; Larivée, 2008 ; Guigue, 2010 (Asdih, 2012) se lancent à étudier les postures et les pratiques enseignantes vis-à-vis des postures et de la participation des parents. En France, les entretiens individuels parents-enseignant ou les personnels d'éducation portent essentiellement sur les punitions ou sanctions, la surveillance ou la violence scolaire (entre élèves), les résultats ou difficultés scolaires (33 %) ou le déroulement de la scolarité (25 %). Selon Asdih (2012), les études de Montandon et Perrenoud, 1987 ; Dubet, 1997 ; Gayet, 1999 ; Périer, 2005 ; Guigue, 2010 indiquent que les relations enseignants-parents dépendent de la qualité des dialogues réalisés entre eux. Ces dialogues sont qualifiés : impossible (Montandon et Perrenoud, 1987), « malentendu » (Dubet, 1997), « contentieux » (Gayet, 1999), « différent » (Périer, 2005), et « partenariat obligé » (Guigue, 2010), selon Asdih (2012).

Montandon et Perrenoud (1989) ont postulé que la collaboration entre parents-enseignants commence dès le début de la rentrée scolaire où les enseignants mettent en accord avec les parents la façon d'informer et de communiquer avec eux sur la scolarité. Il s'agit également du moment où l'enseignant facilite leur engagement dans le suivi scolaire de leur enfant et dans la vie de l'établissement. Cependant, il existe des facteurs qui entravent les parents à s'engager dans la communication avec l'enseignant, tels que : origine, culture, barrière linguistique, sentiment de dévalorisation ou de distance (Warzee et al., 2006).

Selon Epstein et Sanders (2006), la collaboration entre famille-école est basée sur les responsabilités partagées, parallèles et intégrées. Ils ont proposé le modèle de l'influence partagée développé par Epstein, (1987, 1990, 1992) selon lequel l'école et la famille partagent des responsabilités communes concernant le développement, l'apprentissage et la réussite scolaire de l'élève. D'après l'auteur, il est essentiel que les parents et les éducateurs travaillent ensemble, forment une véritable collaboration qui apporte des effets positifs sur la scolarité et le développement personnel des enfants (Epstein & Sanders, 2006). La relation partenariale se présente dans les activités réciproques de soutien entre les parents d'élèves et les enseignants. Selon les auteurs, la favorisation de différents types d'engagement parental de la part de l'école et des éducateurs contribue à une collaboration famille-école complète et applicable à tous les niveaux scolaires.

En fait, sur les jeunes de tous les niveaux, primaire et secondaire, Epstein et ses collaborateurs ont montré que la participation parentale dans le suivi scolaire à l'école et à la maison favorise la réussite scolaire de leurs enfants (Deslandes & Royer, 1994). La collaboration partenariale entre l'école et les familles améliore le comportement, favorise la motivation des élèves et réduit le taux d'absentéisme, taux de suspension et d'abandon des études d'après les travaux des chercheurs tels que : Christenson et al., 1992 ; Epstein, 1990, 1992 ; Grolnick et Slowiaczek, 1994 (Deslandes & Royer, 1994).

En outre, des études d'Epstein indiquent que les parents encouragés par l'enseignant à la scolarité de l'enfant font confiance aux habiletés pédagogiques et interpersonnelles des éducateurs (Deslandes & Royer, 1994). Du côté des enseignants, ils apprécient davantage les compétences des parents qui impliquent le suivi scolaire sans recourir à leur niveau socio-économique et leur degré de scolarité (Deslandes & Royer, 1994). Cette relation harmonieuse améliore le climat éducatif et rend l'école plus efficace. De même, les études de Christenson et ses collaborateurs (1992) (Deslandes & Royer, 1994) ont montré que les attitudes des parents et des éducateurs semblent être des facteurs influençant la collaboration famille-école. Plus précisément, une part des enseignants craignent de perdre leur autonomie professionnelle face à la participation des parents. Du côté des parents, certains parents

délèguent leurs responsabilités à l'école sous prétexte d'un manque de temps, des problèmes de santé, des raisons professionnelles (Deslandes & Royer, 1994).

Dans la relation parents-enseignants, le succès d'une réelle collaboration saine ou sympathique requiert de l'empathie, de la volonté de la part de l'enseignant qui doit professionnellement considérer les parents comme des collaborateurs indispensables (Dumoulin et al., 2014). Les stratégies déployées par les enseignants et le rôle attribué par l'école aux parents paraissent des éléments décisifs influençant leurs attitudes et leurs attentes et leur implication. Des études ont révélé que malgré de nombreuses activités fort variées proposées par les enseignants, ces pratiques, majoritairement traditionnelles, ne suffisent pas à inciter les parents à s'engager davantage à l'environnement scolaire (Dumoulin et al., 2014). En outre, selon Epstein (2006), les parents s'engagent davantage lorsqu'ils reçoivent, de la part des enseignants, l'appréciation et l'encouragement à leur interventions pour soutenir leurs enfants. Les parents attendent de la part des enseignants des échanges habituels relatifs à l'enfant et son travail scolaire (Deslandes & Bertrand, 2004). Par ailleurs, les stratégies des éducateurs et les programmes de collaboration famille-école favorisent davantage la participation des parents et les communications efficaces entre les partenaires éducatifs (Deslandes & Royer, 1994). Lorsque la mise en œuvre de des activités de collaboration se multiplient, les parents s'engagent davantage. Ainsi, entre les partenaires, il est essentiel de « travailler à la convergence dans les perceptions, les croyances et les attentes respectives des partenaires » (Deslandes et Bertrand, 2001).

En ce qui concerne les recherches sur la collaboration entre parents et enseignants, entre parents et l'école dans « les éducations à » chez les enfants, il paraît manquer des travaux rigoureux. Stéphanie Constans (2017) a relevé précédemment dans son travail, la mise en question de la perspective de la coéducation à la citoyenneté dans les cadres éducatifs (famille et institution scolaire).

Dans la limite de notre recherche bibliographique, le sujet de la collaboration pour une coéducation à la responsabilité mérite davantage d'attention des chercheurs en éducation, en pédagogie, en psychologie, sociologie, etc....C'est pour cette raison que nous souhaitons prolonger la suite de cette étude vers la relation partenaire des acteurs éducatifs sur l'éducation à la responsabilité dans les contextes formels et informels. De ce fait, nous avons déclenché des questions autour de la communication, des aspects éducatifs partagés entre les parents et les enseignants, le rôle (ou la posture) de chacun dans cette éducation vis-à-vis de l'autre ainsi que des suggestions pour promouvoir la collaboration, particulièrement l'éducation à la responsabilité au sein de la famille et en classe.

8.2.2.2. Pour une coéducation à la responsabilité : engagement et créativité des partenaires éducatifs

Les données recueillies ont démontré l'attention des parents sur l'éducation de leur enfant dans tous les sens (scolarité, autonomie, comportements). Pourtant, les comportements écologiques, le développement des compétences émotionnelles, la prise d'initiatives et de responsabilité chez l'enfant ne sont pas fréquemment abordés dans le dialogue entre parents et enseignants quel que soit direct ou indirect. Cela évoque un manque de soin des acteurs éducatifs, même si l'enfant développe et acquiert de manière réciproque son autonomie et son sens de responsabilité à travers des activités quotidiennes au sein de la famille et d'apprentissage en classe dans l'interaction avec les adultes (parents, enseignant). La question de la fréquence de rencontre et de partage des informations se pose également, principalement par manque de temps, par le contexte/la situation ou par la réalité. C'est pour cela que nous proposons de creuser cette problématique dans l'enseignement et l'accompagnement envers l'enfant à développer son sens de responsabilité et son autonomie en deux modules principaux : premièrement, il s'agit de l'engagement dans la communication et la prise d'action entre les acteurs éducatifs ; deuxièmement, c'est la créativité dans les modes de communication. Autrement dit, il est nécessaire que les parents et les enseignants soient ouverts à partager leurs points de vue d'éducation non seulement sur la scolarité mais également sur les comportements responsables, violents, écologiques de l'enfant. La réactivité et la présence des acteurs vis-à-vis des invitations, des idées de partage, de collaboration dans l'éducation de l'enfant permettent une communication en continue (de manière fréquente) et d'éviter la passivité dans la transmission et l'obtention des informations. De plus, face à des contraintes : manque de temps, de moyen, la flexibilité et la créativité pour mieux transmettre des informations de manière fréquente et sincère s'avèrent décisif pour la relation de partenariat efficace en modernisant les modes de communication grâce à des réseaux sociaux : Facebook, mail, chats, blogues, en transformant les réunions parentales en ateliers d'échange, en créant des réunions de thème avec les professionnels éducatifs, etc... Bulletin Officiel du ministère de l'Education Nationale et du ministère de la Recherche, n°38 du 17 octobre 2013 relève l'importance de « diversifier les modalités d'échanges entre les professionnels et les parents » dans la perspective d'encourager les parents et les enseignants à s'engager davantage dans des dialogues ouverts, constructifs. Des dispositifs nouveaux, par exemple les blogues donnent lieu à « des échanges de vive voix entre parents et enseignants ». Dans tous les cas, ces activités requièrent nécessairement un engagement persistant et une dynamique chez les parents et les enseignants afin d'accompagner l'enfant à devenir le maître de son choix en tenant compte des conséquences de ses actes, ses décisions.

8.2.3. Impact des comportements stressés chez les parents sur le développement des compétences émotionnelles chez l'enfant

Plusieurs études ont abordé l'impact des interactions parent-enfant sur le développement de l'enfant. Il s'agit de l'influence sur le développement de la personnalité (Pesonen et al., 2008), des problèmes d'intériorisation (Fanti, Henrich, Brookmeyer, & Kupermine, 2008), et d'extériorisation (Gross, Shaw, & Moilanen, 2008 ; Zhang, Chen, Zhang, Zhou et Wu, 2008), l'adaptation émotionnelle (VanderValk, de Goede, Spruijt et Meeus, 2007), l'autorégulation (Brody et Ge, 2001) chez l'enfant et l'adolescent (Neece et al., 2012).

En ce qui concerne le rapport entre les comportements émotionnels des parents, notamment le stress et la régularisation de l'émotion de l'enfant, de nombreuses recherches démontrent que le stress parental cause des problèmes comportementaux chez l'enfant dès très bas âge. Effectivement, les travaux de Baker (2003), Deater-Deckard (1998), Belsky, Woodward, & Crnic, (1996), Conger, Patterson, & Ge, (1996), McBride & Mills (1994), Rothbaum & Weisz (1994). postulent que le niveau de stress élevé chez les parents augmente le risque des troubles comportementaux, le développement cognitif (Neece et al., 2012). Hattangadi et ses collègues montrent que les stress chez les parents pendant la période d'enfance, surtout vers l'âge préscolaire (3 ans) affectent négativement le développement émotionnel et comportemental de l'enfant au cours de sa croissance (Hattangadi et al., 2020) .

Par ailleurs, notre étude a relevé que 48,4% des enfants se sentent souvent stressés, plus d'un tiers d'enfants n'arrivent pas à maîtriser leurs émotions en se mettant facilement en colère ou en état d'énervement. Je m'interroge si ces faits résultent de la reproduction des comportements des parents par l'enfant, c'est-à-dire que les parents qui manifestent souvent l'état de stress, de colère et d'énervement affectent négativement sur les compétences émotionnelles de l'enfant. Je m'intéresse également à l'usage des expressions vulgaires et des gros mots chez l'enfant en état de stress, de colère et d'énervement. Je propose de développer une échelle d'évaluation de l'utilisation langagière en état de stress, de colère et d'énervement (avec le même contenu) destinée aux parents et aux enfants afin d'étudier le lien entre l'état motivationnel avec l'usage langagière chez parents et l'enfant. Je tente également à travers cet instrument d'étudier la reproduction de la même façon d'employer le langage des parents chez l'enfant. Cette tentative s'est mise dans le contexte de l'éducation familiale, surtout les interactions parents-enfant.

En guise de conclusion

Notre étude a d'une part apporté un point de vue initiative et précis sur l'éducation à la responsabilité envers l'enfant à travers des pratiques d'autorité parentale déclarées parmi des recherches du même sujet par une autre approche méthodologique (tests de confrontation) et théorique (systèmes de motivation d'innovation de Daniel Favre). Autrement dit, nous avons éclairé le lien entre les formes d'autorité parentale sur les moteurs motivationnels qui conduisent l'enfant à décider et qui favorisent le développement du sens de responsabilité. De plus, l'étude a initié examiner la perception des enfants sur leurs habiletés émotionnelles, relationnelles, l'esprit critique et la réflexivité ainsi que les capacités de prendre l'action, de décider ou de choisir en assumant des responsabilités sous l'orientation, et l'accompagnement des parents. Du point de vue théorique, l'application des systèmes de motivation de Daniel Favre dans la construction des dispositifs de recherche et l'explication des résultats a apporté un nouveau cadre théorique dans la recherche sur l'éducation à la responsabilité. Il s'agit d'utiliser les moteurs motivationnels afin d'étudier la prise d'action et les comportements de l'enfant face à la prise des responsabilités de ses choix. En ce qui concerne la méthodologie, les démarches scientifiques sont claires en deux phases : pré test et test dont la construction des outils de recherche à l'appui des bases théoriques, l'analyse descriptive et les tests de comparaison des données à l'aide du logiciel SPSS. La méthode de triangulation des participants (confrontation de la vision des parents et des enfants) a pointé la spécialité de notre travail, car elle le rend crédible, profond et précis.

Dans l'ensemble, nous avons pu d'un côté tester la plausibilité de la plupart des hypothèses émises, d'un autre côté l'étude a ouvert à de nouvelles pistes de recherche relative à l'éducation à la responsabilité dans le contexte familiale et scolaire, à la coéducation et au développement des compétences émotionnelles chez l'enfant. Précisément, les résultats obtenus rejoignent les travaux de Daniel Favre relatifs à l'impact des formes d'autorité parentale sur les systèmes de la motivation d'innovation. Ils rejoignent également les études portant sur la relation entre les pratiques éducatives parentales et la construction d'autonomie ainsi que la motivation de l'enfant auprès de la théorie d'autodétermination de Ryan et Deci. Notre travail contribue à enrichir des recherches relatives à l'éducation à la responsabilité au sein de la famille par rapport à de nombreuses recherches penchant davantage sur le contexte institutionnel.

Comme nous l'avons mentionné, nous vivons maintenant dans un monde incertain (Hagège, 2017), il est nécessaire de revenir sur des valeurs qui nous permettent de nous positionner, de nous tenir droit face à l'incertitude, au changement, à la compétition, à l'individualisme, au

matérialisme, à la mondialisation et au changement climatique. Ce sont des valeurs inscrites dans la responsabilité qui relie le soi et les autres, le soi et la société, le soi et la nature. La responsabilité renvoie au respect, à l'attitude, à la réflexivité, à la concentration portée sur soi, sur le monde, à l'empathie, à la compréhension qui sont des valeurs de durabilité, de stabilité et d'éthique. Transmettre des valeurs de la responsabilité aux enfants, aux individus citoyens devient indispensable/primordial. Face aux enfants, leur apprendre à être responsable peut se produire à partir des situations de vie, des activités scolaires familiales et adaptées à leur âge, leur stade de développement. Notamment, susciter chez eux un sentiment de responsabilité les aide à développer leur autonomie et à devenir un citoyen de demain. Par ailleurs, nous croyons que la finalité de l'éducation de l'enfant est de le conduire à la liberté, à l'autonomie, à l'émancipation et à la responsabilité. Le rôle des parents reste toujours primordial et le plus important dans n'importe quelle éducation, car ils demeurent des premiers transmetteurs de valeurs morales, sociales, de connaissance du monde de leur enfant et également leur exemple. L'école et les personnels éducatifs, complètent des aspects social, cognitif, éthique, citoyen avec l'éducation familiale pour un développement entier de l'enfant. L'éducation à la responsabilité envers l'enfant semble donc être de créer un environnement par les adultes (parents et l'enseignant) où il découvre l'interaction de son monde interne (le soi, ses besoins, ses envies, ses désirs) avec le monde externe (d'autres personnes et l'environnement) et apprend à harmoniser ces deux mondes.

Références bibliographiques

Bibliographie

- Asdih, C. (2012). Collaborer avec les parents pour accompagner la scolarité ? Représentations des enseignants et pratiques professionnelles. *Enfances, Familles, Générations*, 16, 34–52. <https://doi.org/10.7202/1012800ar>
- Audigier, F. (2012). Les Éducation à... *Recherches en didactiques*, N° 13(1), 25–38.
- Bardou, É., Oubrayrie-Roussel, N., & Lescarret, O. (2012). Engagement éducatif parental, estime de soi et mobilisation scolaire de collégiens. *La revue internationale de l'éducation familiale*, n° 32(2), 121–141.
- Barreau, H. (2006). *L'éthique de Paul Ricoeur à partir de « Soi-même comme un autre » (1990)*. 12.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4 (1, Pt.2), 1–103. <https://doi.org/10.1037/h0030372>
- Becker, E. de, Lescalier-Grosjean, I., & Tilmans-Ostyn, E. (2005). La « famille – enfant-roi » et la thérapie familiale. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, no 34(1), 13–34.
- Berger, E., Alberto Crescentini, Cristina Galeandro, & Giuditta Mainardi Croha. (2010, Septembre). *La triangulation au service de la recherche en éducation. Exemples de recherche dans l'école obligatoire*. AREF 2010. <https://plone.unige.ch/aref2010/communications-orales/premiers-auteurs-en-b/La%20triangulation.pdf/view>
- Bilheran, A. (2020). Chapitre 1. Histoire et étymologie de l'autorité. *Univers Psy*, 2e ed., 19–54.
- Brodard, F., & Reicherts, M. (2007). Comment l'enfant influence-t-il ses parents et quels sont les liens avec ses difficultés émotionnelles et comportementales ? *La revue internationale de l'éducation familiale*, n° 21(1), 99–123.
- Caillaud, S., & Uwe, F. (2016). Triangulation méthodologique. Ou comment penser son plan de recherche. In *Les représentations sociales*. Bruxelles : De Boeck. https://www.researchgate.net/publication/303019389_Triangulation_methodologique_Ou_comment_penser_son_plan_de_recherche
- Cariou, M. (1974). *Enfance*. <https://www.persee.fr/authority/169382>

- Chartier, M., Rufin, D., & Pelhate, J. (2014). Les enseignants dans l'entretien individuel avec les parents : Entre souci de la relation et exigence d'efficacité. *Éducation et sociétés*, 34(2), 39–54.
- Connac, S., & Étienne, R. (2012). *La personnalisation des apprentissages : Agir face à l'hétérogénéité, à l'école et au collège*. ESF éditeur.
- Considère, S., & Tutiaux-Guillon, N. (2013). L'éducation au développement durable : Entre « éducation à » et disciplines scolaires. *Recherches en didactiques*, N° 15(1), 111–133.
- Constans, S., Alcorta, M., & Rouyer, V. (2017). Des enfants citoyens ou des citoyens en devenir ? Enjeux et paradoxes de l'éducation à la citoyenneté. *La revue internationale de l'éducation familiale*, n° 41(1), 23–44
- Delalande, J. (2014). Le concept d'enfant acteur est-il déjà périmé ? Réflexions sur des ouvertures possibles pour un concept toujours à questionner. *AnthropoChildren*. <https://popups.uliege.be/2034-8517/index.php?id=1927>
- Demeuse, M., & Wanlin, P. (2004). *Échelles de mesure-Introduction in « Introduction aux théories et aux méthodes de la mesure en sciences psychologiques et en sciences de l'éducation »*. <https://di.umons.ac.be/details.aspx?pub=9e895dc8-5016-4116-a9c9-450305826be8>
- Demeuse, M. (n.d.). *Echelle de Likert ou méthode des classements additionnés*. https://iredubourgogne.fr/images/stories/Documents/Cours_disponibles/Demeuse/Cours/p5.3.pdf
- Deslandes, R. (1996). *Collaboration entre l'école et les familles : Influence du style parental et de la participation parentale sur la réussite scolaire au secondaire*. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/37926>
- Deslandes, R., & Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(2), 411–433. <https://doi.org/10.7202/012675ar>
- Deslandes, R., & Cloutier, R. (2005). Pratiques parentales et réussite scolaire en fonction de la structure familiale et du genre des adolescents. *Revue française de pédagogie*, 151(1), 61–74. <https://doi.org/10.3406/rfp.2005.3275>
- Deslandes, R., & Royer, É. (1994). Style parental, participation parentale dans le suivi scolaire et réussite scolaire. *Service social*, 43(2), 63–80. <https://doi.org/10.7202/706657ar>

- Deslandes, R., & Royer, É. (2005). Style parental, participation parentale dans le suivi scolaire et réussite scolaire. *Service social*, 43(2), 63–80. <https://doi.org/10.7202/706657ar>
- Deslandes, R., Potvin, P., & Leclerc, D. (2000). Les liens entre l'autonomie de l'adolescent, la collaboration parentale et la réussite scolaire. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 32, 208–217.
- Desquesnes. (2004). L'éducation civique : Une éducation à la responsabilité ? In *Responsabilités – Vers une thématique, vers une problématique* (CRDP de l'académie de Dijon). Scérén-CRDP Bourgogne. http://www.cndp.fr/crdp-dijon/IMG/pdf/07_Responsabilites_Desquesnes.pdf
- Dumoulin, C., Thériault, P., & Duval, J. (2014). Opinion parentale sur des pratiques efficaces de collaboration école-famille au primaire. *La revue internationale de l'éducation familiale*, n° 36(2), 117–140.
- Durning, P., & Fortin, A. (2000). Les pratiques éducatives parentales vues par les enfants. *Enfance*, 53(4), 375–391. <https://doi.org/10.3406/enfan.2000.3192>
- El Nokali, N., Bachman, H., & Votruba-Drzal, E. (2010). Parent Involvement and Children's Academic and Social Development in Elementary School. *Child Development*, 81, 988–1005. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01447.x>
- Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2006). Prospects for Change: Preparing Educators for School, Family, and Community Partnerships. *Peabody Journal of Education*, 81(2), 81–120. https://doi.org/10.1207/S15327930pje8102_5
- Fabre, M. (2014). Les « Éductions à » : Problématisation et prudence. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 36, Article 36. <https://doi.org/10.4000/edso.875>
- Favre, D. (1996). L'apparement : Un mode de relation au monde humain et non humain que pourrait développer l'enseignement de la biologie. *Tréma*. https://www.researchgate.net/publication/272438802_L'apparement_un_mode_de_relation_au_monde_humain_et_non_humain_que_pourrait_developper_l'enseignement_de_la_biologie
- Favre, D. (2007). In *Transformer la violence des élèves* (pp. 45–56). Dunod.
- Favre, D. (2008). L'intérêt de l'introduction du DD dans les systèmes de formation... pour sortir de la logique de l'immédiateté. *Pour*, N° 198, 68-74.
- Favre, D. (2014). Sur les traces d'un « sujet en devenir ». *Éducation et Socialisation*, 36. <https://doi.org/10.4000/edso.1058>
- Favre, D. (2020a). Clé n° 9. Muscler l'attention. *Hors collection*, 3, 69–76.

- Favre, D. (2020b). Clé n° 15. Se positionner comme gardien du cadre et des objectifs. *Hors collection*, 3e éd., 129–139.
- Favre, D., & Larès, A. (2007). Les enseignants à la recherche d'un nouveau mode d'autorité pour dépasser la peur et la violence. *Tréma*. <https://doi.org/10.4000/trema.540>
- Favre, D., Christian, R., & Caussidier-Dechesne, C. (2012). Three Motivation Systems But Only One Self-Esteem? *Handbook on Psychology of Self-Esteem*, 61–80.
- Favre, D., Joly, J., Reynaud, C., & Salvador, L.-L. (2005). Empathie, contagion émotionnelle et coupure par rapport aux émotions. *Enfance*, 57. <https://doi.org/10.3917/enf.574.0363>
- Feyfant, A., & Rey, O. (2006). *Les parents et l'école* (Issue 22) [Rapport]. IFÉ - ENS de Lyon. <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=22&lang=fr>
- Geneviève, B.-D. (2005). Famille(s) et scolarisation. *Revue Française de Pédagogie*, 151. https://www.researchgate.net/publication/238750768_Familles_et_scolarisation
- Grolnick, W. S., & Pomerantz, E. M. (2009). Issues and challenges in studying parental control: Toward a new conceptualization. *Child Development Perspectives*, 3 (3), 165–170. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2009.00099.x>
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81 (2), 143–154. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.2.143>
- Hagège, H. (2013). *Du savoir à la responsabilité : Une formation à l'éducation interculturelle pour décoloniser le savoir, le pouvoir et l'action* (pp. 89–128).
- Hagège, H. (2015). *Des compétences spirituelles au cœur de l'éducation à la responsabilité* [Habilitation à diriger des recherches, Montpellier III]. <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01391921>
- Hagège, H. (2017). L'éducation à la responsabilité à l'École française : Obstacles et leviers à l'échelle institutionnelle. *RDST. Recherches en didactique des sciences et des technologies*, 16, 129–158. <https://doi.org/10.4000/rdst.1580>
- Hagège, H. (2017a). *Méditer pour l'équité*. Research Gate. <http://dx.doi.org/10.7202/1040723ar>
- Hagège, H. (2017b). *Affectivité*.
- Hagège, H. (2018). *Pour une éducation à la responsabilité* (Vol. 3). ISTE éditions. <https://www.furet.com/livres/education-helene-hagege-9781784055189.html>

- Hagège, H., Bogner, F., & Caussidier-Dechesne, C. (2009). Évaluer l'efficacité de l'éducation relative à l'environnement en mesurant des indicateurs d'une posture éthique et d'une attitude responsable. *Éducation Relative à l'environnement : Regards - Recherches - Réflexions*, 8, 109–128. <https://doi.org/10.4000/ere.2157>
- Hagège, H. (2014). *Des modèles du sujet pour éduquer à la responsabilité. Rôles de la conscience et de la méditation*. <http://dx.doi.org/10.4000/edso.1068>
- Hauw, N. (2006). *Un test des déterminants internes de la motivation situationnelle en contexte naturel : Approche hiérarchique de la motivation en Education Physique et Sportive* [Thèse de doctorat, Caen]. <http://www.theses.fr/2006CAEN2071>
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005). Why Do Parents Become Involved? Research Findings and Implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105–130. <https://doi.org/10.1086/499194>
- Kahn, S., & Rey, B. (2017). La notion de compétence : Une approche épistémologique. *Éducation et francophonie*, 44(2), 4–18. <https://doi.org/10.7202/1039019ar>
- Kant, E. (2018). *Réflexions sur l'Éducation* (A. Philonenko, Trans.; édition). Librairie Philosophique J. Vrin.
- Lallement, M., & Zimmermann, B. (2019). Tous responsables ? Transformations du travail, métamorphoses de la responsabilité. Introduction. *Sociologie du travail*, 61(Vol. 61-n° 2), Article 2. <https://doi.org/10.4000/sdt.17981>
- Larivée, S. J., Terrisse, B., & Richard, D. (2013). La collaboration école-famille : Quelles compétences les parents québécois jugent-ils nécessaires pour s'impliquer ? *La revue internationale de l'éducation familiale*, n° 34(2), 105–131.
- Lhotellier, L. (2012). D. Favre. Transformer la violence des élèves / Cessons de démotiver les élèves. 18 clefs pour favoriser l'apprentissage. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 41/3, Article 41/3. <https://journals.openedition.org/osp/4015>
- Lieury, A., & Fenouillet, F. (2013). *Motivation et réussite scolaire* (3e édition entièrement revue et actualisée). Dunod.
- Loi n°75-620 du 11 juillet 1975 relative à l'éducation « Loi Haby, » 75-620 (1975).
- Mackiewicz, M.-P. (2010). Coéducation à l'école maternelle et engagement parental en Réseau d'Éducation Prioritaire. *La revue internationale de l'éducation familiale*, n° 28(2), 73–91.

- Maesschalck, M. (2006). Paul Ricœur et les éthiques procédurales. *Revue d'Histoire et de Philosophie religieuses*, 86(1), 67–96. <https://doi.org/10.3406/rhpr.2006.1172>
- Mialaret, G. (2004). Les démarches de la recherche scientifique. In *Que sais-je ?* (pp. 22–35). https://www.cairn.info/feuilleter.php?ID_ARTICLE=PUF_MIALA_2004_01_0022
- Mikolajczak, M. (2014). *Chapitre 1. Les compétences émotionnelles : Historique et conceptualisation*. Dunod. <https://www.cairn.info/les-competences-emotionnelles--9782100712946-page-1.htm>
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2016). *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo17/MENE1506516D.htm>
- Ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2006). *Bulletin officiel n° 29 du 20 juillet 2006*. <https://www.education.gouv.fr/bo/2006/29/MENE0601554D.htm>
- Ministère de l'Éducation nationale. (2015). *Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015*. Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=32094
- Ministère de l'Éducation nationale. (n.d.). *Loi d'orientation sur l'éducation (n°89-486 du 10 juillet 1989)*. Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. <https://www.education.gouv.fr/loi-d-orientation-sur-l-education-ndeg89-486-du-10-juillet-1989-3779>
- Ministre de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2006). *Bulletin officiel n° 31 du 31 août 2006*. <https://www.education.gouv.fr/bo/2006/31/MENE0602215C.htm>
- Montandon, C., & Perrenoud, P. (1989). *Entre parents et enseignants : Un dialogue impossible?* (Vol. 89). Institut national de recherche pédagogique. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1989_num_89_1_2462_t1_0108_0000_1
- Murphy, G., & Likert, R. (1938). *Public opinion and the individual. A psychological study of student attitudes on public questions, with a retest five years later* (pp. x, 316). Harper.
- Patry, D. (2018). L'autonomie : L'incontournable de toutes les pédagogies actuelles ? *Tréma*, 50, Article 50. <https://doi.org/10.4000/trema.4237>

- Pelletier, L., & Vallerand, R. (1993). *Une perspective humaniste de la motivation : Les théories de la compétence et de l'autodétermination*. 233–281.
- Poncelet, D., Dierendonck, C., Kerger, S., & Mancuso, G. (2014). Rôle parental, sentiment de compétence et engagement des parents dans le cursus scolaire de leur enfant. *La revue internationale de l'éducation familiale*, n° 36(2), 61–96.
- Pouivet, R. (2008). Vertus épistémiques, émotions cognitives et éducation. *Éducation et didactique*, 2–3, 123–139. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.380>
- Prairat, E. (2012). La responsabilité. *Le Télémaque*, n° 42(2), 19–34.
- Prévôt, O. (2014). La loi pour la refondation de l'école en France, vers de nouveaux rapports entre famille, école et temps libre ? *La revue internationale de l'éducation familiale*, n° 36(2), 15–33.
- Raison, J. (1959). Les principaux tests non paramétriques. Quelques généralités et références bibliographiques. *Revue de Statistique Appliquée*, 7(1), 83–106.
- Raveleau, B. (2009). *Capacités. Érés*. <https://www.cairn.info/l-abc-de-la-vae--9782749211091-page-92.htm?contenu=resume>
- Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. In the *Handbook of self-determination research* (pp. 183–203). University of Rochester Press.
- Richard M. Ryan & Edward L. Deci. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*.
- Ricœur, P. (1989). L'éthique, la morale et la règle. *Autres Temps. Les cahiers du christianisme social*, 24(1), 52–59. <https://doi.org/10.3406/chris.1989.1347>
- Ricoeur, P. (1994). Le concept de responsabilité. Essai d'analyse sémantique | *Revue Esprit*. *Esprit Presse*, 206, 28–48.
- Ricoeur, P. (1999). Ethique et morale. In *Lectures 1 : Autour du politique* (Vol. 1–1). Points. http://palimpsestes.fr/textes_philo/ricoeur/lectures1.html
- Ricœur, P. (2001). Autonomie et vulnérabilité. In *La philosophie dans la Cité : Hommage à Hélène Ackermans* (pp. 121–141). <http://books.openedition.org/pusl/18960>
- Roberts, G. C., & Walker, B. W. (2001). 3. *La théorie des buts d'accomplissement dans le domaine du sport et des activités physiques*. Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/theories-de-la-motivation-et-pratiques-sportives--9782130504726-page-97.htm>

- Roskam, I., Meunier, J.-C., Mouton, C., & Vassart, É. (2009). Évaluer l'activité éducative parentale : Les méthodes se valent-elles ? *Enfance*, N° 4(4), 423–432.
- Sauvé, L. (1998). *L'éducation relative à l'environnement – Entre modernité et postmodernité : Les propositions du développement durable et de l'avenir viable.*
- Sauvé, L. (2000). À propos du concept d'éducation, de responsabilité et de démocratie. In Jarret, A., Jickling, B., Sauvé, L., Wals, A. et Clarkin, P. (dir.). *The Future of Environmental Education in a Postmodern World? Whitehorse: Yukon College, 81-84.*
- Singly, F. de. (2007). L'enfant n'est pas qu'un enfant... *Les Grands Dossiers des Sciences Humaines*, N°8(9), 3–3.
- Sophie Galabru. (2019). Paul Ricœur et Emmanuel Levinas : Vulnérabilité, mémoire et narration : Peut-on raconter la vulnérabilité ? *Études Ricœuriennes / Ricœur Studies*, Vol 10, No 1. https://www.researchgate.net/publication/335844284_Paul_Ricoeur_et_Emmanuel_Levinas_vulnerabilite_memoire_et_narration_Peut-on_raconter_la_vulnerabilite
- Svandra, P. (2016). Repenser l'éthique avec Paul Ricœur. *Recherche en soins infirmiers*, N° 124(1), 19–27.
- Tazouti, Y. (2014). Relations entre l'implication parentale dans la scolarité et les performances scolaires de l'enfant : Que faut-il retenir des études empiriques ? *La revue internationale de l'éducation familiale*, n° 36(2), 97–116.
- Tazouti, Y., & Jarlégan, A. (2010). Sentiment de compétence parentale, participation parentale au travail scolaire et performances scolaires de l'enfant. *La revue internationale de l'éducation familiale*, n° 28(2), 23–40.
- Vieille-Grosjean, H. (2011). École et famille : Vers une éducation partagée ? *La revue internationale de l'éducation familiale*, n° 30(2), 119–140.
- Warzee, A., Le Goff, F., Mandon, G., Nicole, T., Souchet, C., & Sallé, J. (2006, October 1). *La place et le rôle des parents dans l'école.* Vie publique. <https://www.vie-publique.fr/rapport/28711-la-place-et-le-role-des-parents-dans-lecole>

Annexes

Annexe 1. Questionnaire destiné aux parents

Questionnaire destiné aux parents

Chers les parents,

Questionnaire à compléter dans le cadre d'une recherche doctorale sur le rapport du soutien des parents dans le développement du sens de responsabilité chez l'enfant.

La confidentialité de vos réponses sera respectée ainsi que le traitement des données sera anonyme.

Le questionnaire est composé de deux parties : la première partie aborde le soutien des parents dans la construction des compétences autonomes chez l'enfant ; la deuxième porte sur la collaboration entre parents et enseignants pour accompagner l'enfant à développer son sens de responsabilité.

Veuillez remplir le questionnaire de manière spontanée. Cela nécessite environ vingt minutes. Si vous trouvez certaines phrases identiques, ce qui est normal, continuez de répondre sans revenir en arrière.

Je vous remercie bien pour votre collaboration !

TRINH Thi Thu

Trinhthithu.sf@ gmail.com

Université de Limoges, Laboratoire de l'Éducation et Diversité en Espaces Francophones.

Profil des parents

1. Votre âge :
2. Votre professionnel :
3. Votre niveau d'étude :

Pour commencer :

1. Avez-vous entendu parler des termes ci-dessous ? Entourez votre réponse.

L'éducation à la responsabilité	Oui	Non
Le développement (la construction) d'autonomie	Oui	Non

Si Oui, comment ? Vous pouvez cocher plusieurs réponses dans chaque colonne.

	L'éducation à la responsabilité	Le développement (la construction) d'autonomie
Votre famille (parents, frères, sœurs, proches)		
Vos amis ou vos collègues		
Parents d'élèves		
Enseignant		
Personnels éducatifs dans ou hors de l'école		
Autres (revue, télévision, presse, radio, bulletin de l'école, diffusions internes...)		

2. Quels sont les sujets relatifs à votre enfant dont vous avez parlé à une autre personne ? Entourez votre réponse.

La prise des responsabilité	L'esprit critique
Les comportements autonomes	La prise des initiatives
Le développement des émotions	L'autodiscipline
Le relation sociale	Les comportements écologiques

D'autres réponses à préciser :

Si Oui, à qui en avez-vous parlé ? Vous pouvez entourer plusieurs réponses.

Votre famille (parents, frères, sœurs, proches)	Enseignant
Vos amis ou vos collègues	Personnels éducatifs dans ou hors de l'école
Parents d'élèves	Autres (revue, télévision, presse, radio, bulletin de l'école, diffusions internes...)

D'autres réponses à préciser :

3. Comment concevez-vous le terme « l'éducation à la responsabilité » ?

A. La place de l'éducation à la responsabilité dans l'éducation familiale

1. Cochez une seule des cinq cases par ligne, votre degré d'accord avec chacune des propositions ci-dessous.

Quels sont les aspects éducatifs cités ci-dessous que vous considérez importants dans l'éducation de votre enfant ?

	Pas du tout d'accord	Un peu d'accord	Moyennement d'accord	Assez d'accord	Tout à fait d'accord
Sa performance scolaire					
Son développement émotionnel (expression et régulation des émotions, compréhension des émotions des autres)					
Sa confiance en soi					
Son esprit critique (se questionner et raisonner)					
L'intégration à des relations sociales					
Le développement de l'empathie					
Ses comportements écologiques					

Ses comportements écologiques					
Sa capacité à agir lui-même en prenant compte des conséquences					
Sa capacité à se concentrer					
Sa capacité à être conscient de ses décisions					
D'autres à préciser :					

2. Cochez une seule des cinq cases par ligne, votre degré d'accord avec chacune des propositions ci-dessous.

A quel point estimez-vous l'importance d'accompagner l'enfant à développer son sens de responsabilité ?

	Pas du tout d'accord	Un peu d'accord	Moyennement d'accord	Assez d'accord	Tout à fait d'accord
Essentiel pour le développement personnel de l'enfant					
Indissociable dans la construction de l'autonomie chez l'enfant					
Base dans le développement de l'esprit de citoyenneté chez l'enfant					
Pas important par rapport aux résultats scolaires					
Je ne fais pas attention à cette éducation car l'enfant apprend la citoyenneté à l'école					
D'autres à préciser :					

B. Accompagner l'enfant à prendre des responsabilités dans l'éducation familiale

B1. Degré d'autorité parentale exercée sur l'enfant

1. Cochez une seule des cinq cases par ligne, votre degré d'accord avec chacune des propositions ci-dessous.

Comment accompagnez - vous votre enfant à développer son sens des responsabilités (et son autonomie) ?

	Pas du tout d'accord	Un peu d'accord	Moyennement d'accord	Assez d'accord	Tout à fait d'accord
Je lui permets de choisir ses propres activités sans passer des limites.					
Je ne le laisse pas choisir.					
Je l'autorise à faire ce qu'il veut.					
Je lui explique pourquoi je lui interdis de ne pas faire certaines choses.					
Je l'interdis sans explications.					
Je lui laisse agir comme il veut.					
Je lui donne la parole pour s'exprimer.					
Je ne supporte pas qu'il me contredise.					
Je respecte son opinion même si la mienne est différente.					
Je lui dis non si ses points de vue sont différents des miens ou que je ne les comprends pas.					
Je l'écoute parler de sa journée, de ses activités.					
Je ne fais pas attention à ce qu'il me raconte ou propose.					
Je l'encourage à prendre des initiatives ou des responsabilités.					

Je ne soutiens pas ses idées d'initiatives.					
Je l'encourage à réfléchir avant de se décider.					
Je décide tout à sa place, car il est encore petit.					
Je lui dis « oui » pour tout.					
Je lui retire ses droits quand il dépasse les règles accordées entre nous.					
Je l'avertis des punitions avant qu'il se mette à faire quelque chose.					
Je le punis quand il me contredit.					
Je ne le punis jamais.					
Je le félicite moralement à chaque fois qu'il a bien fait la tâche que je lui avais confiée ou qu'il prend lui-même des initiatives.					
Je ne lui montre pas mes félicitations.					
Je l'encourage même s'il n'a pas bien fait quelque chose pour qu'il puisse reprendre.					
Je lui dis bien pour tout.					
Je lui confie des tâches (quotidiennes ou activités de loisir...) en lien avec sa capacité.					
Je lui ordonne de m'aider à faire quelque chose.					
Je ne lui demande rien.					
D'autres à préciser :					

B2. Compétences ou capacités autonomes développées

1. Cochez une seule des cinq cases par ligne, votre degré d'accord avec chacune des propositions ci-dessous.

Quelles sont les capacités que vous accompagnez votre enfant à développer ?

	Pas du tout d'accord	Un peu d'accord	Moyennement d'accord	Assez d'accord	Tout à fait d'accord
Prendre soin de lui-même					
Exprimer ses émotions					
Maîtriser ses émotions					
Accueillir les émotions des autres personnes avec bienveillance					
Comprendre les émotions des autres					
S'interroger sur ce qu'il a appris, sur son environnement					
Argumenter et juger son avis, son choix					
Critiquer quelques choses ou quelqu'un de manière constructive					
Être concentré/attentif					
Prendre conscience de soi					
Développer son auto-discipline					
S'intégrer dans une communauté sociale					
Développer ses relations sociales					
Développer son empathie envers les uns et les autres					
Respecter des règles en commun pour vivre ensemble					

Agir pour l'environnement					
Entreprendre ou s'engager dans ce qu'il aime ou ce qu'il propose					
Prendre ses propres décisions (choisir)					
Assumer des responsabilités lorsqu'il se comporte ou agit					
D'autres à préciser :					

2. Cochez une seule des cinq cases par ligne, votre degré d'accord avec chacune des propositions ci-dessous.

Quelles sont les capacités acquises chez votre enfant selon vos observations par rapport à celles que vous l'avez accompagnées à développer (Question précédente numéro 1) ?

	Pas du tout d'accord	Un peu d'accord	Moyennement d'accord	Assez d'accord	Tout à fait d'accord
Prendre soin de lui-même					
Exprimer ses émotions					
Maîtriser ses émotions					
Accueillir les émotions des autres personnes avec bienveillance					
Comprendre les émotions des autres					
S'interroger sur ce qu'il a appris, sur son environnement					
Argumenter et juger son avis, son choix					
Critiquer quelques choses ou quelqu'un de manière constructive					
Être concentré/attentif					
Prendre conscience de soi					

Développer son auto-discipline					
S'intégrer dans une communauté sociale					
Développer ses relations sociales					
Développer son empathie envers les uns et les autres					
Respecter des règles en commun pour vivre ensemble					
Agir pour l'environnement					
Entreprendre ou s'engager dans ce qu'il aime ou ce qu'il propose					
Prendre ses propres décisions (choisir)					
Assumer des responsabilités lorsqu'il se comporte ou agit					
D'autres à préciser :					

C. La collaboration entre les parents et l'enseignant

1. Quels sont les modes de communication, d'échange entre vous et l'enseignant ? Entourez vos réponses (vous avez le droit d'avoir plusieurs réponses).

Cahier de liaison

Discussion à l'occasion des réunions des parents, rencontres festives

Convocation

Rencontres quotidiennes à l'entrée et à la sortie de l'école

Blogue, réseaux sociaux

D'autres à préciser :

2. La fréquence de communication (avant ou après l'école, par cahier de liaison, réunion) entre vous et enseignant. Entourez une seule des cinq cases selon votre degré d'accord.

Tous les jours	Souvent	Parfois	Pas souvent	Pas du tout
----------------	---------	---------	-------------	-------------

3. Cochez une seule des cinq cases par ligne, votre degré d'accord avec chacune des propositions ci-dessous.

Quels sont les sujets abordés entre vous et l'enseignant ?

	Pas du tout d'accord	Un peu d'accord	Moyennement d'accord	Assez d'accord	Tout à fait d'accord
Sa performance scolaire					
Son développement émotionnel (expression et régulation des émotions, compréhension des émotions des autres)					
Sa confiance en soi					
Son esprit critique (se questionner et raisonner)					
L'intégration à des relations sociales					
Le développement de l'empathie					
Ses comportements écologiques					
L'esprit d'initiatives					
La prise en compte des conséquences de ses choix ou ses actes					
La concentration					
D'autres à préciser :					

4. Comment développer selon vous le sens de responsabilité chez l'enfant au sein de la famille et dans le contexte scolaire ?

5. À votre avis, comment promouvoir la collaboration entre les parents et l'enseignant pour aider les enfants à développer leur sens des responsabilités dans les deux cadres familial et scolaire ?

Je vous remercie d'avoir bien voulu répondre à ces questions.

Annexe 2. Questionnaire destiné aux enfants

Questionnaire destiné à l'enfant

Merci de bien vouloir répondre à ce questionnaire. Tes réponses sont certainement anonymes.

Nom et prénom :

Classe :

Âge :

Entoure ta réponse

Garçon

Fille

1. Donne ton accord sur chacun des énoncés ci-dessous. Coche une seule case par ligne.

	Pas du tout d'accord	Un peu d'accord	Moyennement d'accord	Assez d'accord	Tout à fait d'accord
Mon parent (ou mes parents) me permet de choisir mes propres activités sans passer des limites.					
Mon parent (ou mes parents) ne me laisse pas choisir.					
Je peux choisir ce que je veux faire sans lui demander.					
Mon parent (ou mes parents) m'explique quand il ne m'autorise pas à faire quelque chose.					
Mon parent (ou mes parents) m'interdit sans m'expliquer pourquoi.					
Mon parent (ou mes parents) ne m'interdit pas car c'est moi qui décide tout.					

Mon parent (ou mes parents) me donne la parole pour m'exprimer.					
Mon parent (mes parents) ne supporte pas que je le contredise.					
Mon parent (ou mes parents) respecte mes opinions, mes arguments.					
Mon parent (ou mes parents) me dit « non » si mon opinion est différente de la sienne.					
Mon parent (ou mes parents) m'écoute parler de mes activités.					
Mon parent (ou mes parents) ne fait pas attention à ce que je lui raconte.					
Mon parent (ou mes parents) m'encourage à réaliser mes idées d'initiatives.					
Mon parent (ou mes parents) ne soutient pas mes idées.					
Mon parent (ou mes parents) demande de réfléchir à ce que je vais vouloir faire.					
Mon parent (ou mes parents) décide tout à ma place sans me demander.					
Mon parent (mes parents) me dit « oui » pour tout.					
Mon parent (ou mes parents) me retire mes droits ou ce que j'aime quand je fais n'importe quoi.					
Mon parent (ou mes parents) avertit de me punir lorsque je me mets à faire quelque chose.					

Mon parent (ou mes parents) me punit quand je fais autrement que ce qu'il me disait.					
Mon parent (ou mes parents) ne me punit jamais quoique je fasse.					
Mon parent (mes parents) me fait des compliments quand j'arrive à faire quelque chose.					
Mon parent (mes parents) ne me félicite pas quoique je fasse.					
Mon parent (mes parents) m'encourage à reprendre des activités que je n'ai pas réussies.					
Mon parent (mes parents) me dit « bien » pour tout ce que j'ai fait.					
Mon parent (ou mes parents) me donne des tâches que je peux réaliser.					
Mon parent (mes parents) m'ordonne de l'aider à faire quelque chose.					
Mon parent (mes parents) ne me demande rien.					
D'autres à préciser :					

2. Indique à quel point tu es en accord avec chacun de ces énoncés. Coche une seule case par ligne.

	Pas du tout d'accord	Un peu d'accord	Moyennement d'accord	Assez d'accord	Tout à fait d'accord
Je suis motivé quand mon parent (ou mes parents) me permet de choisir mes propres activités sans passer des limites.					
Je suis démotivé quand mon parent (ou mes parents) ne me laisse pas choisir mes propres activités ou m'impose à faire quelque chose.					
Je me sens rassuré quand mon parent (ou mes parents) m'explique quand il ne m'autorise pas à faire quelque chose.					
Je me sens démotivé quand mon parent (ou mes parents) m'interdit de faire quelque chose sans explications.					
Je me sens motivé quand mon parent (ou mes parents) me donne la parole pour m'exprimer.					
Je me sens démotivé quand mon parent (ou mes parents) ne me permet pas de le contredire.					
Je me sens démotivé quand mon parent (ou mes parents) me dit « non » si mon opinion est différente de la sienne.					
Je me sens motivé quand mon parent (ou mes parents) m'encourage à prendre des initiatives.					
Je me sens démotivé quand mon parent (ou mes parents) ne soutient pas mes initiatives.					

Je suis d'accord quand mon parent (ou mes parents) me retire mes droits ou ce que j'aime quand je fais n'importe quoi.					
Je me sens démotivé quand mon parent (ou mes parents) avertit de me punir lorsque je me mets à faire quelque chose.					
Je me sens motivé quand mon parent (mes parents) me fait des compliments quand j'arrive à faire quelque chose.					
Je me sens ennuyé quand mon parent (mes parents) me dit « bien » pour tout ce que j'ai fait.					
Mon parent (mes parents) me fait confiance en moi quand il (ils) me confie une tâche.					
Je suis démotivé quand mon parent (ou mes parents) ne me félicite pas quoique je fasse.					
Je me sens ennuyé quand j'ai le droit de tout faire (il me dit oui pour tout).					
Je me sens ennuyé quand mon parent (mes parents) me demande rien.					

3. Indique à quel point tu es en accord avec chacun de ces énoncés. Coche une seule case par ligne.

	Pas du tout d'accord	Un peu d'accord	Moyennement d'accord	Assez d'accord	Tout à fait d'accord
J'exprime mes émotions au (x) parent (s).					
Je me mets facilement en colère.					
Je me trouve souvent stressé.					
Je parle mal quand je m'énerve (gros mots, je m'en fous ou je m'en fiche).					
Je partage les émotions de mes amis, mes proches.					
Je sais consoler les autres.					
Je me pose des questions en classe sur ce que j'apprends.					
Je comprends pourquoi je dis « je veux » ou « je ne veux pas ».					
Je sais donner mes opinions sur des choses ou sur des faits.					
Je n'utilise (parle) pas des expressions comme « je m'en fous » « je m'en fiche ».					
Je fais attention quand je m'occupe de quelque chose ou d'autres personnes.					
Je m'engage jusqu'à la fin des activités que j'ai choisies.					

J'ai confiance en moi quand je réalise des tâches dans ma capacité.					
J'ai mon rythme tout seul : l'heure de réveil, de coucher, de faire des devoirs, de loisir.					
Je fais attention aux limites (interdictions) à la maison et en classe.					
Je participe à des activités communes en classe, dans le quartier avec mes parents.					
J'ai des amis à l'école.					
J'accepte les différences des autres.					
J'aime proposer aux gens de les aider.					
Je respecte des règles en commun en classe, à l'école et à la maison.					
Je sais faire du tri et du recyclage.					
Je propose de réaliser mes idées.					
Je choisis des activités que je suis capable de réaliser.					
Je pense aux conséquences quand je commence à faire quelque chose.					
J'avoue et admet mes fautes quand je me comporte mal.					
Je fais ce que je veux sans penser aux limites.					

Tableau 51 : Structure du questionnaire destiné aux parents

Parties	Questions	Propositions prédéterminées	Thème
A : éducation à la responsabilité auprès des parents	Question 1 : fermée	11 items	Aspects éducatifs concernés
	Question 2 et 3 : oui non		Information sur l'éducation à la responsabilité
	Question 4 : fermé	5 items	Importance de l'éducation à la responsabilité
B1 : Accompagner l'enfant vers la responsabilité à travers des pratiques d'autorité parentale	Question 1 : fermé	28 items : Liberté de choix- Soumission/imposition (pas de liberté de choix) -Laissez- faire Explication- Imposition- laisser faire Compréhension- contredit/ dit non/ indifférence/ignorance/non-respect Encouragement- sous-	Pratique d'autorité parentale

		<p>estimation/manque de soutien</p> <p>Punition-culpabilité : menace/interdiction/soumission-indulgence</p> <p>Félicitation-ignorance/sous-estimation</p> <p>Renforcement de confiance en soi-Soumission</p>	
	Question 2 : fermé	11 items	Comportements de votre enfant à la maison
B2 : Accompagner l'enfant à développer des compétences indicatrices de la responsabilité	Question 1 : fermé	<p>21 items dont les compétences :</p> <p>Émotionnelles</p> <p>Épistémiques</p> <p>Attentionnelles</p> <p>Relationnelles</p> <p>Axiologiques</p>	Compétences ou capacités développées
	Question 2 : fermé	<p>19 items dont les compétences :</p> <p>Émotionnelles</p> <p>Épistémiques</p> <p>Attentionnelles</p> <p>Relationnelles</p>	

		Axiologiques	
C : La collaboration entre les parents et l'enseignant dans l'éducation à la responsabilité chez l'enfant	Question 1 : fermé	12 items	Sujets abordés dans la communication entre parents et l'enseignant
	Question 2 : multichoix	6 items	Modes de communication
	Question 3 : fermé	Échelle à 5 degrés	Fréquence de communication
	Question 4 : fermé	11 items	Aspects éducatifs partagés
	Question 5 : fermé	5 items	Comportements autonomes de l'enfant à la maison par rapport à ceux de l'école
	Question 6 : fermé	14 items	Comportements ou compétences amenées à développer à l'école
	Question 7 : fermé	8 items	Rôle de l'enseignant sur le fait d'accompagner l'enfant à développer son sens des responsabilités

	Question 8 : fermé	8 items	Posture des parents
	Question 9 : fermé	10 items	Mesures pour développer le sens de responsabilité chez l'enfant dans les contextes éducatifs
	Question 10 : fermé	8 items	Mesures pour promouvoir la collaboration entre les parents et l'enseignant

Tableau 52 : Structure du questionnaire destiné aux enfants

Questions	Propositions prédéterminées	Thème
1 : question fermée	16 items : Liberté de choix Explication Compréhension Encouragement Félicitation Renforcement de confiance en soi	Manifestations d'autorité-autonomisation favorisant la motivation d'innovation
2 : question fermée	14 : items Soumission/imposition (pas de liberté de choix) Imposition - laisser faire	Manifestations d'autorité domination et permissive nuisant à l'émergence de la motivation d'innovation

	Contredit/ dit non/ indifférence/ignorance/non-respect Sous-estimation/manque de soutien Punition-culpabilité : menace/interdiction/soumission Ignorance/sous-estimation Laissez- faire/ Indulgence	
3 : question fermée	27 items concernant 5 compétences indicatrices de la responsabilité : Émotionnelles Épistémiques Attentionnelles Relationnelles Axiologiques	Perception de l'enfant sur ses compétences

Tableau 53 : Récapitulatif des résultats de consistance interne des échelles appliquées aux enfants et aux parents

Échelles appliquées aux enfants	Alpha-Cronbach de l'échelle	Remarques
QE1 : sentiment d'encouragement auto-rapporté par l'enfant face aux pratiques d'autorité-autonomisation (17 items)	0,84	Forte corrélation entre les items de l'échelle
QE2 : sentiment de découragement face aux pratiques d'autorité domination et permissive (14 items)	0,94	Forte corrélation entre les items de l'échelle

QE3 : perception de l'enfant sur ses compétences indicatrices de la responsabilité (28 items)	0,76	Forte corrélation entre les items de l'échelle
Échelles appliquées aux parents	Alpha de Cronbach	Remarques
QPA1 : aspects éducatifs occupés par les parents (18 items)	Absence de réponses	A modifier
QPA4 : aspects éducatifs partagés avec l'enseignant selon les déclarations des parents (16 items)	0,49	Faible corrélation interne des items
<p>QPB1Q1 comprend 2 sous échelles dont :</p> <ul style="list-style-type: none"> - échelle 1 concernant les pratiques d'autorité-autonomisation identifiées par les parents (11 items) - échelle 2 concernant les pratiques d'autorité domination et permissive identifiées par les parents (16 items) <p>Les items d'autorité-autonomisation sont attendus opposés aux items d'autorité domination et permissive.</p>	0,37 et 0,41 (respectivement)	<p>Faible corrélation entre les items</p> <p>Pas de relation directe entre les pratiques d'autorité-autonomisation et les pratiques d'autorité domination</p> <p>=> échelles à retravailler ultérieurement</p>
QPB1Q2 : comportements de l'enfant observés par les parents (11 items)	0,3	Très faible corrélation interne des items
QPB2Q1 : accompagnement déclaré envers l'enfant aux compétences indicatrice de la responsabilité (21 items)	0,91	Forte corrélation entre les items

QPB2Q2 : acquisition des compétences indicatrices de la responsabilité selon l'observation des parents par rapport à leur accompagnement (21 items)	0,98	Trop forte corrélation entre les items : à reformuler
C4 : aspects éducatifs partagés avec l'enseignant selon les déclarations des parents (13 items)	0,94	Trop forte corrélation entre les items : à reformuler
C5 : Observation des parents sur les comportements autonomes de l'enfant à la maison par rapport à ceux de l'école	-0,007	Absence de corrélation interne entre les items
C6 : Observation des parents sur les comportements ou compétences amenées à développer à l'école (9 items)	0,94	Trop forte corrélation entre les items : à reformuler
C7 : posture de l'enseignant dans l'éducation à la responsabilité par rapport aux parents selon l'avis des parents (7 items)	0,32	Faible corrélation interne des items
C8 : posture de parents dans l'éducation à la responsabilité par rapport à l'enseignant selon l'avis des parents (9 items)	0,77	Forte corrélation entre les items
C9 : mesures pour développer l'éducation à la responsabilité dans l'éducation générale de l'enfant selon l'avis des parents (10 items)	0,98	Trop forte corrélation entre les items : à reformuler
C10 : mesures pour promouvoir la collaboration dans l'éducation à la	0,65	Corrélation acceptable entre les items

responsabilité dans les cadres éducatifs selon l'avis des parents (8 items)		
--	--	--

Tableau 54 : Modification de la version préliminaire du questionnaire destiné aux parents

Structure du questionnaire version d'essai	Remarques générales sur la Version préliminaire	Modification
Partie A : la place de l'éducation à la responsabilité dans l'éducation générale de l'enfant		
1 : Dans l'éducation de votre enfant en famille, vous faites attention à	=> Corrélation nulle Sa capacité à s'occuper de lui-même	Supprimer
	=> Corrélation nulle Sa capacité à exprimer ses émotions	
	=> Répétitif Sa capacité à réguler ses émotions	Substituer et Modifier : Son développement émotionnel (expression et régulation des émotions, compréhension des émotions des autres)
	=> Répétitif Sa capacité à comprendre les émotions des autres personnes	

	<p>=> Faible corrélation</p> <p>Son envie d'apprendre</p>	<p>Son esprit critique (se questionner et raisonner)</p>
	<p>=> Répétitif</p> <p>Capacité affective : aimer et être aimé</p>	<p>L'intégration à des relations sociales</p>
	<p>=> Répétitif</p> <p>Ses relations sociales</p>	
	<p>=> Faible corrélation</p> <p>Son autodiscipline</p>	<p>Supprimer</p>
<p>2 : Avez-vous entendu parler du terme « l'éducation à la responsabilité » ?</p>	<p>Regrouper des questions répétitives « oui, non » simples en question multichoix pour simplifier le questionnaire</p>	<p>Question oui non en multichoix</p> <p>Avez-vous entendu parler des termes ci-dessous ? l'éducation à la responsabilité/ Construction d'autonomie</p>
<p>Si Oui, comment ?</p>		<p>Si Oui, comment ?</p>
<p>3 : Avez- vous déjà parlé de « l'éducation à la responsabilité » à votre entourage ? Si Oui, à qui en avez-vous parlé ? A quelle fréquence ?</p>		<p>Quels sont les sujets relatifs à votre enfant dont vous avez parlé à une autre personne ?</p>

4 : Avez-vous entendu parler des sujets concernant l'autonomie chez l'enfant ?		A qui en avez-vous parlé ?
Si Oui, comment ?		
5 : Avez- vous déjà parlé de de l'autonomie chez l'enfant ?		
Si Oui, à qui en avez-vous parlé ?		
6 : A quelle fréquence ?		
B1. Soutien des parents dans le développement du sens de responsabilité chez l'enfant		
1 : Comment accompagnez-vous votre enfant à développer son autonomie ?	=> Faible corrélation	Comment accompagnez-vous votre enfant à développer son sens des responsabilités (et son autonomie) ?
	Je lui permets de choisir ses propres activités s'il me donne ses raisons.	Je lui permets de choisir ses propres activités sans passer des limites.
	Je ne lui explique pas puisqu'il est totalement libre d'agir tout seul.	Je lui laisse agir comme il veut.

	On n'échange pas d'avis.	Je ne fais pas attention à ce qu'il me raconte ou propose.
	Je lui demande rarement d'expliquer ses sentiments, ses comportements.	Je l'écoute parler de ses activités.
	Je l'impose.	Je décide tout à sa place, car il est encore petit.
	Je le laisse se comporter comme il veut.	Je lui dis « oui » à tout.
	Je le punis lorsqu'il agit sans se rendre compte des conséquences.	Je lui retire ses droits quand il dépasse les règles accordées entre nous.
	Je ne le félicite pas ou rarement pour ses responsabilités.	Je ne lui montre pas mes félicitations.
	Je ne lui dis rien s'il veut reprendre ou pas.	Je lui montre mon mécontentement s'il n'a pas bien fait quelque chose.
	Je ne lui donne pas de tâches	Supprimer
2 : Comment percevez-vous les comportements de votre	=> Faible corrélation	Supprimer

enfant à la maison, ou quand il est avec vous ?		
B2. Compétences ou capacités autonomes développées		
1 : Vous accompagnez votre enfant pour être capable de	=> Faible corrélation	
	Être patient avec les autres	Accueillir les émotions des autres personnes avec bienveillance
	Se rendre compte de ses capacités et ses limites	Supprimer
	Être à l'écoute des autres	
	Accepter les différences des autres	
2 : Quelles sont les capacités développées ou acquises chez votre enfant selon vos observations au sein de la famille (par rapport à ce que vous lui avez appris) ?	=> Faible corrélation et répétitif	
	Capacité d'être patient avec les autres	Capacité à comprendre les émotions des autres personnes
	Exprimer ses opinions	Capacité de porter un jugement motivé sur quelqu'un ou sur quelque chose
	Capacité de se rendre compte de ses capacités et ses limites	Supprimer

	Capacité affective : aimer et être aimé	Capacité de s'insérer dans une communauté sociale (vivre ensemble)
Partie C : La collaboration entre les parents et l'enseignant dans l'éducation à la responsabilité chez l'enfant		
1 : Quels sont les sujets abordés entre vous et l'enseignant ?	Répétitif	Fusionner avec C4
3 : La fréquence de communication entre vous et enseignant	Modifier Échelle de 7 degrés de fréquentation	Échelle de 5 degrés de fréquentation
4 : Quels sont les aspects éducatifs sur votre enfant que vous voulez (ou déjà) partager et collaborer avec l'enseignant ?	Répétitif avec C1	Supprimer
5 : Comment percevez-vous les comportements autonomes de votre enfant à la maison par rapport à ceux de l'école (par échange avec l'enseignant) ?	Faible corrélation	Supprimer
6 : Quels sont les comportements ou les compétences que votre enfant a acquis à l'école et qui se reproduisent à la maison	Faible corrélation	Supprimer

(par échange avec l'enseignant) ?		
7 : Que pensez-vous du rôle de l'enseignant sur le fait d'accompagner l'enfant à développer son sens de responsabilité ?	Faible corrélation	Supprimer
8 : Comment vous positionnez-vous vis-à-vis de l'enseignant dans cette éducation ?	Faible corrélation	Supprimer
9 : Comment peut être exercée selon vous l'éducation à la responsabilité dans l'éducation de l'enfant au sein de la famille et dans le contexte scolaire ?	Question fermée : forte corrélation comme évident	Question ouverte
10 : À votre avis, comment articuler (dans le sens prendre le relais) l'éducation à la responsabilité entre l'école et la maison ?	Question fermée : forte corrélation comme évident	Question ouverte

Tableau 55 : Corpus du questionnaire destiné aux parents-version finale

Structure du questionnaire	Type de question	Questions	Thème des données à recueillir
Partie A : 5 questions	Question 1 : Oui, Non	Question 1 abordant la prise de connaissance du terme l'éducation à la responsabilité	Opinion sur l'éducation à la responsabilité
	Question 2 : fermées multichoix	Quels sont les sujets relatifs à votre enfant dont vous avez parlé à une autre personne ?	
	Question 3 : ouverte	Comment concevez-vous le terme « l'éducation à la responsabilité » ?	Conception de la notion de l'éducation à la responsabilité
	Question 4 : fermées à l'échelle Likert	Quels sont les aspects éducatifs cités ci-dessous que vous considérez importants dans l'éducation de votre enfant ?	Importance de l'éducation à la responsabilité dans l'éducation générale de l'enfant
	Question 5 : fermées à l'échelle Likert	A quel point estimez-vous l'importance d'accompagner l'enfant à développer son sens de responsabilité ?	

Partie B1 : 1 question fermée	Question B1.1 : fermées à l'échelle Likert	Comment accompagnez - vous votre enfant à développer son sens des responsabilités (et son autonomie) ?	Rapport entre les formes d'autorité parentale et le système de motivation d'innovation de chez l'enfant.
Partie B2 : deux questions fermées	Question B2.1 : fermées à l'échelle Likert	Quelles sont les capacités que vous accompagnez votre enfant à développer ?	Attitude des parents sur les compétences responsables développées face à celle des enfants sur leurs compétences acquises.
	Question B2.2 : fermées à l'échelle Likert	Quelles sont les capacités acquises chez votre enfant selon vos observations par rapport à celles que vous l'avez accompagnées à développer (Question précédente numéro 1) ?	
Partie C : 5 questions	Question 1 : multichoix	Quels sont les modes de communication, d'échange entre vous et l'enseignant ?	Modes de communication et la fréquence
	Question 2 : échelle de mesure	La fréquence de communication (avant ou après l'école, par cahier de liaison, réunion) entre vous et enseignant	

	Question 3 : fermées à l'échelle Likert	Quels sont les sujets abordés entre vous et l'enseignant ?	Sujets abordés et la place de l'éducation à la responsabilité
	Question 4 : ouverte	Comment développer selon vous le sens de responsabilité chez l'enfant au sein de la famille et dans le contexte scolaire ?	Propositions pour une coéducation à la responsabilité
	Question 5 : ouverte	À votre avis, comment promouvoir la collaboration entre les parents et l'enseignant pour aider les enfants à développer leur sens des responsabilités dans les deux cadres familial et scolaire ?	Solutions pour faciliter la collaboration entre parents et enseignant

Tableau 56 : Modification de la version préliminaire du questionnaire destiné aux enfants

Structure du questionnaire version d'essai	Remarques auprès des résultats obtenus	Structure du questionnaire version finale
Question 1	Il y des réponses contradictoires sur certains items ayant le même contenu mais différente formulation : supprimés ou modifiés	Regroupée dans une question (numéro 2) avec des items portant sur des éléments motivationnels (négatifs)
Question 2	Il y des réponses contradictoires sur certains items ayant le même	Regroupée dans une question (numéro 2) avec des items portant

	contenu mais différente formulation : supprimés ou modifiés	sur des éléments motivationnels (positifs)
Question 3	Supprimer des items évidents ou nuls (taux de corrélation est égale à 1) Ajouter quelques items portant notamment sur les compétences émotionnels et épistémiques	Gardée bien que la troisième question
		Ajouter une question (numéro 1) qui est visée à donner une référence d'exactitude sur les réponses des parents concernant leurs pratiques d'autorité parentale envers l'enfant ainsi qu'a pour but d'identifier des formes d'autorité parentale exercées sur l'enfant selon les déclarations des parents.

Tableau 57 : Récapitulatif des items faibles de corrélation à éliminer ou modifier

Version préliminaire	Items	Remarques (des items supprimé ou modifié sont corrélés faiblement avec d'autres items)	Version finale
Q1 Comment ton parent (ou tes parents) te motive ?		Regroupement Q1 et Q2 en Q2 de la version finale : Indique à quel point tu	Q2

Coche une seule case par ligne.		es en accord avec chacun de ces énoncés. Coche une seule case par ligne.	
	Mon parent (ou mes parents) me demande d'expliquer mes décisions.	Supprimé	
	Mon parent (ou mes parents) me permet de choisir mes propres activités.	Modifié	Je suis motivé quand mon parent (ou mes parents) me permet de choisir mes propres activités sans passer des limites.
	Je peux choisir mes activités si je lui (leur) donne les raisons de mon choix.	Supprimé	
	Mon parent (ou mes parents) m'explique quand il ne m'autorise pas à faire quelque chose.	Modifié	Je me sens rassuré quand mon parent (ou mes parents) m'explique quand il ne m'autorise pas à faire quelque chose. Je me sens démotivé quand mon parent (ou mes parents) m'interdit de faire quelque chose sans explications.

	Mon parent (ou mes parents) écoute mes opinions, mes arguments.	Supprimé	Je me sens motivé quand mon parent (ou mes parents) écoute mes opinions, mes arguments.
	Mon parent (ou mes parents) me laisse exprimer mes sentiments, mes émotions.	Modifié	Je me sens motivé quand mon parent (ou mes parents) me donne la parole pour m'exprimer.
	Mon parent (ou mes parents) m'encourage à donner mes opinions.	Supprimé	
	Mon parent (ou mes parents) m'incite à prendre des initiatives (c'est moi qui propose de faire les bonnes choses que je veux faire).	Modifié	Je me sens motivé quand mon parent (ou mes parents) m'encourage à prendre des initiatives.
	Mon parent (ou mes parents) me donne des tâches que je peux réaliser.	Modifié	Je me sens motivé quand mon parent (mes parents) me fait des compliments quand j'arrive à faire quelque chose.

<p>Q2 Quand est-ce que tu te sens découragé par les adultes ? Coche une seule case par ligne.</p>	<p>Mon parent (ou mes parents) ne me laisse pas choisir.</p>	<p>Modifié</p>	<p>Je suis démotivé quand mon parent (ou mes parents) ne me laisse pas choisir.</p>
	<p>Mon parent (ou mes parents) ne m'écoute que rarement, car c'est lui qui décide.</p>	<p>Supprimé</p>	
	<p>Mon parent (ou mes parents) ne comprend pas mes opinions, mes sentiments.</p>	<p>Modifié</p>	<p>Je me sens démotivé quand mon parent (ou mes parents) ne soutient pas mes idées (des initiatives).</p>
	<p>Mon parent (ou mes parents) me contrôle sans écouter mes opinions.</p>	<p>Supprimé</p>	
	<p>Mon parent (ou mes parents) ne me donne pas la parole.</p>	<p>Modifié</p>	<p>Je me sens démotivé quand mon parent (ou mes parents) ne me permet pas de le contredire.</p>
	<p>Mon parent (ou mes parents) n'écoute pas mes décisions.</p>	<p>Modifié</p>	<p>Je me sens démotivé quand mon parent (ou mes parents) me dit non si mon</p>

			opinion est différente de la sienne.
	Mon parent (ou mes parents) me punit quand je fais autrement que ce qu'il me disait.	Supprimé	
	Mon parent (ou mes parents) me punit quand je fais quelque chose sans lui demander peu importe les résultats.	Supprimé	
	Mon parent (ou mes parents) ne m'encourage jamais, ni me punit quoi que je fasse.	Supprimé	
	Mon parent (ou mes parents) me considère comme coupable tout le temps quoi que je fasse.	Modifié	Je me sens démotivé quand mon parent (ou mes parents) m'avertit de me punir lorsque je me mets à faire quelque chose.
	Mon parent (ou mes parents) me fait sentir nul de tout.	Modifié	Je suis démotivé quand mon parent (ou mes parents) me félicite jamais quoique je fasse.

	Je me sens être le chef de la maison, mon parent (ou mes parents) me dit rien quoi que je fasse.	Modifié	Je me sens ennuyé quand j'ai droit à tout faire.
	Je me sens abandonné, mon parent (ou mes parents) me dit rien quoi que je fasse.	Modifié	Je me sens ennuyé quand mon parent (mes parents) me demande rien.
Q3. Indique à quel point tu es en accord avec chacun de ces énoncés. Coche une seule case par ligne.		Q3. Indique à quel point tu es en accord avec chacun de ces énoncés. Coche une seule case par ligne.	
	Je peux maîtriser mes émotions.	Modifié	Je me mets facilement en colère.
			Je me trouve souvent stressé.
			Je parle mal quand je m'énerve (gros mots, je m'en fous ou je m'en fiche).
	Je suis capable d'être à l'écoute des autres personnes.	Modifié	Je partage les émotions de mes amis, mes proches.

	Je suis curieux des choses autour de moi.	Supprimé	
	Je parle aux adultes mes idées, mes opinions.	Supprimé	
		Ajouté	Je comprends pourquoi je dis « je veux » ou « je ne veux pas ».
	Je donne mes raisons pour quelque chose.	Modifié	Je sais donner mes opinions sur des choses ou sur des faits.
	Je demande au parent (aux parents) de m'expliquer sur des choses, des événements, des gens.	Supprimé	
		Ajouté	Je me pose des questions en classe sur ce que j'apprends.
		Ajouté	Je n'utilise (parle) pas des expressions comme « je m'en

			fous » « je m'en fiche ».
	Je suis capable de me concentrer quand je me mets à faire quelque chose.	Supprimé	
		Ajouté	Je fais attention aux limites (interdictions) à la maison et en classe.
	J'ai des amis hors de l'école.	Modifié	Je participe à des activités communes en classe, dans le quartier avec mes parents.
	Je m'entends bien avec tout le monde autour de moi.	Supprimé	
	J'aime réaliser mes idées.	Modifié	Je propose de réaliser mes idées.

Tableau 58 : Version finale de la question 1 et 2 du questionnaire destiné aux enfants

Enfant Q1	Enfants Q2
Mon parent (ou mes parents) me permet de choisir mes propres activités sans passer des limites.	Je suis motivé quand mon parent (ou mes parents) me permet de choisir mes propres activités sans passer des limites.

Mon parent (ou mes parents) ne me laisse pas choisir.	Je suis démotivé quand mon parent (ou mes parents) me laisse pas choisir.
Mon parent (ou mes parents) m'explique quand il ne m'autorise pas à faire quelque chose.	Je me sens rassuré quand mon parent (ou mes parents) m'explique quand il ne m'autorise pas à faire quelque chose.
Mon parent (ou mes parents) m'interdit sans m'expliquer pourquoi.	Je me sens démotivé quand mon parent (ou mes parents) m'interdit de faire quelque chose sans explications.
Mon parent (mes parents) ne supporte pas que je lui contredise.	Je me sens démotivé quand mon parent (ou mes parents) ne me permet pas de le contredire.
Mon parent (ou mes parents) me donne la parole pour m'exprimer.	Je me sens motivé quand mon parent (ou mes parents) me donne la parole pour m'exprimer.
Mon parent (ou mes parents) me dit « non » si mon opinion est différente de la sienne.	Je me sens démotivé quand mon parent (ou mes parents) me dit « non » si mon opinion est différente de la sienne.
Mon parent (ou mes parents) m'encourage à réaliser mes idées d'initiatives.	Je me sens motivé quand mon parent (ou mes parents) m'encourage à prendre des initiatives.
Mon parent (ou mes parents) ne soutient pas mes idées (initiatives).	Je me sens démotivé quand mon parent (ou mes parents) ne soutient pas mes idées (initiatives).
Mon parent (mes parents) me dit « oui » pour tout.	Je me sens ennuyé quand j'ai droit à tout faire (il me dit « oui » pour tout).
Mon parent (ou mes parents) me retire mes droits ou ce que j'aime quand je fais n'importe quoi.	Je suis d'accord quand mon parent (ou mes parents) me retire mes droits ou ce que j'aime quand je fais n'importe quoi.

Mon parent (ou mes parents) avertit de me punir lorsque je me mets à faire quelque chose.	Je me sens démotivé quand mon parent (ou mes parents) avertit de me punir lorsque je me mets à faire quelque chose.
Mon parent (mes parents) me fait des compliments quand j'arrive à faire quelque chose.	Je me sens motivé quand mon parent (mes parents) me fait des compliments quand j'arrive à faire quelque chose.
Mon parent (mes parents) ne me félicite pas quoique je fasse.	Je suis démotivé quand mon parent (ou mes parents) ne me félicite pas quoique je fasse.
Mon parent (mes parents) me dit « bien » pour tout ce que j'ai fait.	Je me sens ennuyé quand mon parent (mes parents) me dit « bien » pour tout ce que j'ai fait.
Mon parent (ou mes parents) me donne des tâches que je peux réaliser.	Mon parent (mes parents) me fait confiance en moi quand il (ils) me confie une tâche.
Mon parent (mes parents) ne me demande rien.	Je me sens ennuyé quand mon parent (mes parents) me laisse faire tout ce que je veux (ne me demande rien).

Tableau 59: Items correspondants destinés aux enfants et aux parents

Enfant	Parents
Mon parent (ou mes parents) me permet de choisir mes propres activités sans passer des limites.	Je lui permets de choisir ses propres activités sans passer des limites.
Mon parent (ou mes parents) ne me laisse pas choisir.	C'est moi qui décide, mon enfant suit ce que je lui dis.

Je peux choisir ce que je veux faire sans lui demander.	Je l'autorise à faire ce qu'il veut.
Mon parent (ou mes parents) m'explique quand il ne m'autorise pas à faire quelque chose.	Je lui explique pourquoi je lui interdis de ne pas faire certaines choses.
Mon parent (ou mes parents) m'interdit sans m'expliquer pourquoi.	Je l'interdis sans explications.
Mon parent (ou mes parents) ne m'interdit pas car c'est moi qui décide tout.	Je lui laisse agir comme il veut.
Mon parent (ou mes parents) me donne la parole pour m'exprimer.	Je lui donne la parole pour s'exprimer.
Mon parent (mes parents) ne supporte pas que je lui contredise.	Je ne supporte pas qu'il me contredise.
Mon parent (ou mes parents) respecte mes opinions, mes arguments.	Je respecte son opinion même si la mienne est différente.
Mon parent (ou mes parents) me dit « non » si mon opinion est différente de la sienne.	Je lui dis non si ses points de vue sont différents des miens ou que je ne les comprends pas.
Mon parent (ou mes parents) m'écoute parler de mes activités.	Je l'écoute parler de ses activités.
Mon parent (ou mes parents) ne fait pas attention à ce que je lui raconte.	Je ne fais pas attention à ce qu'il me raconte ou propose.

Mon parent (ou mes parents) m'encourage à réaliser mes idées d'initiatives.	Je l'encourage à prendre des initiatives ou des responsabilités.
Mon parent (ou mes parents) ne soutient pas mes idées.	Je ne soutiens pas ses idées d'initiatives.
Mon parent (ou mes parents) demande de réfléchir à ce que je vais vouloir faire.	Je l'encourage à réfléchir avant de se décider.
Mon parent (ou mes parents) décide tout à ma place sans me demander.	Je décide tout à sa place, car il est encore petit.
Mon parent (mes parents) me dit « oui » pour tout.	Je lui dis « oui » pour tout.
Mon parent (ou mes parents) me retire mes droits ou ce que j'aime quand je fais n'importe quoi.	Je lui retire ses droits quand il dépasse les règles accordées entre nous.
Mon parent (ou mes parents) avertit de me punir lorsque je me mets à faire quelque chose.	Je lui avertis des punitions lorsqu'il se met à faire quelque chose.
Mon parent (ou mes parents) me punit quand je fais autrement que ce qu'il me disait.	Je le punis quand il me contredit.
Mon parent (ou mes parents) ne me punit jamais quoique je fasse.	Je ne le punis jamais.
Mon parent (mes parents) me fait des compliments quand j'arrive à faire quelque chose.	Je le félicite moralement à chaque fois qu'il a bien fait la tâche que je lui avais confiée ou qu'il prend lui-même des initiatives.

Mon parent (mes parents) ne me félicite pas quoique je fasse.	Je ne lui montre pas mes félicitations.
Mon parent (mes parents) m'encourage à reprendre des activités que je n'ai pas réussies.	Je l'encourage même s'il n'a pas bien fait quelque chose pour qu'il puisse reprendre.
Mon parent (mes parents) me dit « bien » pour tout ce que j'ai fait.	Je lui dis bien pour tout.
Mon parent (ou mes parents) me donne des tâches que je peux réaliser.	Je lui confie des tâches (quotidiennes ou activités de loisir...) en lien avec sa capacité.
Mon parent (mes parents) m'ordonne de l'aider à faire quelque chose.	Je lui ordonne de m'aider à faire quelque chose.
Mon parent (mes parents) ne me demande rien.	Je ne lui demande rien.

Tableau 60 : Méthodes de traitement de données et de catégorisation des résultats à analyser

Questionnaire destiné aux parents	Tests appliqués	Logiciels utilisés	Regroupement des données à analyser
QP1	Oui Non question Analyse descriptive (en pourcentage)	SPSS	QP1-QP2 vs PA1, PA2 : Connaissance de l'éducation à la responsabilité auprès des parents et la collaboration perçues entre les partenaires éducatifs.
QP2	Oui Non question Analyse descriptive (en pourcentage)	SPSS	

QP3	Question ouverte Analyse sémantique	Tropes	Notion de l'éducation à la responsabilité auprès des parents
QPA1	Analyse descriptive (en pourcentage)	SPSS	QP1-QP2 vs PA1, PA2
QPA2	Analyse descriptive (en pourcentage)	SPSS	
QPB1.1	Etude de la consistance interne des échelles : alpha Cronbach Test de comparaison avec QE1	SPSS	QPB1.1 vs QE1 Pratiques d'autorité parentale identifiées par les parents et perçues par les enfants
QPB2.1	Etude de la consistance interne des échelles : alpha Cronbach Test de comparaison avec QPB2.2	SPSS	QPB2.1 vs QPB2.2 Accompagnement déclaré des parentes envers l'enfant vers les compétences indicatrices de la responsabilité et l'acquisition de ces compétences chez l'enfant selon l'observation des parents
QPB2.2	Etude de la consistance interne des échelles : alpha Cronbach Test de comparaison avec QPB2.1	SPSS	

QPC1	Question choix-multiple Analyse des effectifs	SPSS	C1, 2, 3 : Collaboration entre les partenaires éducatifs
QPC2	Échelle de fréquence Analyse descriptive (en pourcentage)	SPSS	
QPC3	Analyse descriptive (en pourcentage)	SPSS	
QPC4	Question ouverte Analyse sémantique	Tropes	Recommandations pour développer la relation de partenariat et pour l'accompagnement envers l'enfant à la responsabilité
QPC5	Question ouverte Analyse sémantique	Tropes	
Questionnaire destiné aux enfants			
QE1	Etude de la consistance interne des échelles : alpha Cronbach avec B1.1 Analyse descriptive (en pourcentage)	SPSS	QE1 et QPB1.1 : Pratiques d'autorité parentale identifiées par les parents et perçues par les enfants
QE2	Etude de la consistance interne des échelles : alpha	SPSS	QE2 et QE1 : Rapport entre les pratiques d'autorité parentale

	Cronbach avec QE1 Analyse descriptive (en pourcentage)		(déclarées) et la motivation de l'enfant (auto-rapporté)
QE3	Etude de la consistance interne des échelles : alpha Cronbach Analyse descriptive (en pourcentage)	SPSS	Perception de l'enfant sur ses compétences indicatrices de la responsabilité

Tableau 61 : Statistiques de fiabilité de l'échelle concernant l'attitude de l'enfant face aux pratiques d'autorité-autonomisation

Alpha de Cronbach	Nombre d'items
0,42	11

Tableau 62 : Statistiques de total de l'échelle concernant l'attitude de l'enfant face aux pratiques d'autorité-autonomisation

		Corrélation complète des éléments corrigés	Carré de la corrélacion multiple	Alpha de Cronbach en cas de suppression d'élément
AA-E1	Mon parent (ou mes parents) me permet de choisir mes propres activités sans passer des limites.	0,05	0,38	0,44

AA-E2	Mon parent (ou mes parents) m'explique quand il ne m'autorise pas à faire quelque chose.	0,24	0,43	0,37
AA-E3	Mon parent (ou mes parents) me donne la parole pour m'exprimer.	0,30	0,55	0,33
AA-E4	Mon parent (ou mes parents) respecte mes opinions, mes arguments.	0,08	0,28	0,42
AA-E5	Mon parent (ou mes parents) m'écoute parler de mes activités.	0,30	0,48	0,40
AA-E6	Mon parent (ou mes parents) m'encourage à réaliser mes idées d'initiatives.	0,50	0,69	0,28
AA-E7	Mon parent (ou mes parents) demande de réfléchir à ce que je vais vouloir faire.	0,11	0,46	0,42
AA-E8	Mon parent (ou mes parents) me retire mes droits ou ce que j'aime quand je fais n'importe quoi.	0,10	0,42	0,43
AA-E9	Mon parent (mes parents) me fait des compliments quand j'arrive à faire quelque chose.	-0,02	0,58	0,44
AA-E10	Mon parent (ou mes parents) me donne des tâches que je peux réaliser.	0,13	0,29	0,41

AA-E11	Mon parent (mes parents) m'encourage à reprendre des activités que je n'ai pas réussies.	0,12	0,49	0,41
--------	--	------	------	------

Tableau 63 : Rotation de la matrice des composantes a

	Composante				
	AA-E1	AA-E2	AA-E3	AA-E4	AA-E5
AA-E6 : Mon parent (ou mes parents) m'encourage à réaliser mes idées d'initiatives.	0,88	-0,07	0,15	-0,04	0,05
AA-E2 : Mon parent (ou mes parents) m'explique quand il ne m'autorise pas à faire quelque chose.	0,71	0,01	-0,31	-0,06	0,20
AA-E3 : Mon parent (ou mes parents) me donne la parole pour m'exprimer.	0,52	0,52	0,15	0,16	-0,39
AA-E9 : Mon parent (mes parents) me fait des compliments quand j'arrive à faire quelque chose.	-0,05	0,91	0,03	0,09	-0,09
AA-E11 : Mon parent (mes parents) m'encourage à reprendre des activités que je n'ai pas réussies.	-0,01	-0,19	0,85	0,00	0,13
AA-E5 : Mon parent (ou mes parents) m'écoute parler de mes activités.	-0,01	0,33	0,78	0,11	0,10
AA-E10 : Mon parent (ou mes parents) me donne des tâches que je peux réaliser.	0,02	0,35	0,01	0,74	0,04
AA-E1 : Mon parent (ou mes parents) me permet de choisir mes propres activités sans passer des limites.	0,51	0,03	0,02	-0,64	-0,12
AA-E8 : Mon parent (ou mes parents) me retire mes droits ou ce que j'aime quand je fais n'importe quoi.	0,18	-0,43	0,31	0,64	-0,27

AA-E4 : Mon parent (ou mes parents) respecte mes opinions, mes arguments.	-0,02	0,04	0,18	-0,06	0,77
AA-E7 : Mon parent (ou mes parents) demande de réfléchir à ce que je vais vouloir faire.	0,37	-0,27	0,04	0,15	0,66

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Méthode de rotation : Varimax avec normalisation Kaiser.

Convergence de la rotation dans 12 itérations.

Tableau 64 : Échelle concernant l'encouragement au choix de l'enfant (items 1, 2, 3, 6 et 7)

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,54	5

Tableau 65 : Échelle concernant l'écoute de l'enfant et les explications (items 4, 5, 8, 9, 10 et 11)

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,40	6

Tableau 66 : Statistiques de fiabilité de l'échelle concernant l'attitude de l'enfant face aux pratiques d'autorité domination et permissive

Alpha de Cronbach	Nombre d'items
0,57	17

faiblement entre eux.

Tableau 67 : Statistiques de total de l'échelle concernant l'attitude de l'enfant face aux pratiques d'autorité domination et permissive

		Corrélation complète des éléments corrigés	Carré de la corrélation multiple	Alpha de Cronbach en cas de suppression
AD-E1	Mon parent (ou mes parents) ne me laisse pas choisir.	0,09	0,74	0,58
AD-E2	Mon parent (ou mes parents) m'interdit sans m'expliquer pourquoi.	0,51	0,60	0,50
AD-E3	Mon parent (mes parents) ne supporte pas que je le contredise.	0,52	0,91	0,48
AD-E4	Mon parent (ou mes parents) me dit « non » si mon opinion est différente de la sienne.	0,36	0,92	0,53
AD-E5	Mon parent (ou mes parents) ne fait pas attention à ce que je lui raconte.	0,11	0,85	0,57
AD-E6	Mon parent (ou mes parents) ne soutient pas mes idées d'initiatives.	0,50	0,67	0,49

AD-E7	Mon parent (ou mes parents) décide tout à ma place sans me demander.	0,17	0,69	0,56
AD-E8	Mon parent (ou mes parents) avertit de me punir lorsque je me mets à faire quelque chose.	0,28	0,53	0,55
AD-E9	Mon parent (ou mes parents) me punit quand je fais autrement que ce qu'il me disait.	0,12	0,82	0,58
AD-E10	Mon parent (mes parents) ne me félicite pas quoique je fasse.	-0,01	0,83	0,58
AD-E11	Mon parent (mes parents) m'ordonne de l'aider à faire quelque chose.	0,03	0,62	0,59
AP-E1_R	Je peux choisir ce que je veux faire sans lui demander.	0,07	0,42	0,58
AP-E2_R	Mon parent (ou mes parents) ne m'interdit pas car c'est moi qui décide tout.	0,06	0,68	0,58
AP-E3_R	Mon parent (mes parents) me dit « oui » pour tout.	0,44	0,91	0,53
AP-E4_R	Mon parent (ou mes parents) ne me punit jamais quoique je fasse.	0,24	0,61	0,56
AP-E5_R	Mon parent (mes parents) me dit « bien » pour tout ce que je fais.	0,17	0,86	0,57

AP-E6_R	Mon parent (mes parents) ne me demande rien.	-0,29	0,79	0,63
---------	--	-------	------	------

Tableau 68 : Rotation de la matrice des composantes a

	Composante						
	AD-E1	AD-E2	AD-E3	AD-E4	AD-E5	AD-E6	AD-E7
AD-E3 : Mon parent (mes parents) ne supporte pas que je le contredise.	0,92	0,00	0,05	0,00	0,06	0,12	0,03
AD-E6 : Mon parent (ou mes parents) ne soutient pas mes idées d'initiatives.	0,81	0,11	0,08	0,17	0,18	-0,13	0,07
AD-E4 : Mon parent (ou mes parents) me dit « non » si mon opinion est différente de la sienne.	0,77	-0,23	0,14	-0,28	-0,27	0,06	0,18
AD-E1 : Mon parent (ou mes parents) ne me laisse pas choisir.	0,04	0,77	0,05	-0,08	-0,01	-0,15	0,17
AP-E5_R : Mon parent (mes parents) me dit « bien » pour tout ce que je fais.	0,13	-0,62	0,06	0,44	0,01	0,01	0,14
AP-E4_R : Mon parent (ou mes parents) ne me punit jamais quoique je fasse.	0,09	-0,55	0,26	-0,21	0,32	0,00	0,49
AP-E3_R : Mon parent (mes parents) me dit « oui » pour tout.	0,24	-0,25	0,85	0,13	0,12	-0,18	0,04
AD-E5 : Mon parent (ou mes parents) ne fait pas attention à ce que je lui raconte.	-0,04	0,43	0,66	-0,24	-0,06	0,30	-0,26

AD-E11 : Mon parent (mes parents) m'ordonne de l'aider à faire quelque chose.	0,00	0,18	0,19	-0,79	0,08	0,17	-0,07
AP-E2_R : Mon parent (ou mes parents) ne m'interdit pas car c'est moi qui décide tout.	-0,05	-0,03	0,44	0,77	0,02	0,15	0,10
AD-E9 : Mon parent (ou mes parents) me punit quand je fais autrement que ce qu'il me disait.	0,04	-0,09	0,04	0,06	0,89	-0,06	-0,03
AP-E1_R : Je peux choisir ce que je veux faire sans lui demander.	0,14	0,03	0,52	0,23	-0,55	0,14	-0,14
AD-E2 : Mon parent (ou mes parents) m'interdit sans m'expliquer pourquoi.	0,34	0,40	0,34	-0,19	0,51	0,14	0,08
AD-E10 : Mon parent (mes parents) ne me félicite pas quoique je fasse.	-0,15	-0,05	-0,02	-0,06	-0,03	0,89	0,15
AP-E6_R : Mon parent (mes parents) ne me demande rien.	-0,40	0,09	-0,08	-0,02	0,06	-0,74	0,27
AD-E8 : Mon parent (ou mes parents) avertit de me punir lorsque je me mets à faire quelque chose.	0,14	0,00	-0,06	0,17	-0,08	-0,07	0,87
AD-E7 : Mon parent (ou mes parents) décide tout à ma place sans me demander.	0,05	0,47	-0,25	0,08	0,37	0,27	0,59
Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales. Méthode de rotation : Varimax avec normalisation Kaiser.							
Convergence de la rotation dans 11 itérations.							

Tableau 69 : Statistiques de fiabilité de l'échelle concernant l'attitude des parents face aux pratiques d'autorité-autonomisation

Alpha de Cronbach	Nombre d'items
0,44	11

Tableau 70 : Statistiques de total de l'échelle concernant l'attitude des parents face aux pratiques d'autorité-autonomisation

		Corrélation complète des éléments corrigés	Carré de la corrélation multiple	Alpha de Cronbach en cas de suppression d'élément
AA-P1	Je lui permets de choisir ses propres activités sans passer des limites.	-0,09	0,39	0,55
AA-P2	Je lui explique pourquoi je lui interdis de ne pas faire certaines choses.	0,39	0,45	0,38
AA-P3	Je lui donne la parole pour s'exprimer.	0,27	0,58	0,40
AA-P4	Je respecte son opinion même si la mienne est différente.	0,35	0,88	0,36
AA-P5	Je l'écoute raconter sa journée.	0,28	0,48	0,38
AA-P6	Je l'encourage à prendre des initiatives ou des responsabilités.	0,14	0,82	0,43

AA-P7	Je l'encourage à réfléchir avant de se décider.	0,34	0,89	0,37
AA-P8	Je lui retire ses droits quand il dépasse les règles accordées entre nous.	-0,20	0,23	0,58
AA-P9	Je le félicite moralement à chaque fois qu'il a bien fait la tâche que je lui avais confiée ou qu'il prend lui-même des initiatives.	0,54	0,80	0,37
AA-P10	Je l'encourage même s'il n'a pas bien fait quelque chose pour qu'il puisse reprendre.	0,31	0,59	0,38
AA-P11	Je lui confie des tâches (quotidiennes ou activités de loisir...) en lien avec sa capacité.	0,32	0,49	0,35

Tableau 71 : Rotation de la matrice des composantes a

	Composante				
	AA-P1	AA-P2	AA-P3	AA-P4	AA-P5
AA-P3 : Je lui donne la parole pour s'exprimer.	0,82	0,01	-0,04	0,02	0,04
AA-P11 : Je lui confie des tâches (quotidiennes ou activités de loisir...) en lien avec sa capacité.	0,75	0,01	0,18	0,05	0,05
AA-P10 : Je l'encourage même s'il n'a pas bien fait quelque	0,66	0,25	0,07	-0,11	-0,12

chose pour qu'il puisse reprendre.					
AA-P6 : Je l'encourage à prendre des initiatives ou des responsabilités.	-0,12	0,93	0,06	-0,08	-0,14
AA-P2 : Je lui explique pourquoi je lui interdis de ne pas faire certaines choses.	0,31	0,71	0,18	-0,02	0,27
AA-P9 : Je le félicite moralement à chaque fois qu'il a bien fait la tâche que je lui avais confiée ou qu'il prend lui-même des initiatives.	0,51	0,63	0,02	0,21	-0,07
AA-P7 : Je l'encourage à réfléchir avant de se décider.	-0,08	0,21	0,93	0,16	-0,09
AA-P4 : Je respecte son opinion même si la mienne est différente.	0,28	0,00	0,91	-0,05	-0,06
AA-P5 : Je l'écoute raconter sa journée.	0,06	0,01	0,12	0,88	0,18
AA-P1 : Je lui permets de choisir ses propres activités sans passer des limites.	-0,10	-0,04	-0,08	0,67	-0,60
AA-P8 : Je lui retire ses droits quand il dépasse les règles accordées entre nous.	-0,07	-0,02	-0,16	0,12	0,88
Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales. Méthode de rotation : Varimax avec normalisation Kaiser.					
a. Convergence de la rotation dans 5 itérations.					

Tableau 72 : Statistiques de fiabilité de l'échelle concernant l'attitude des parents face aux pratiques d'autorité domination et permissive

Alpha de Cronbach	Nombre d'items
0,37	15

Chacune des variables composantes suivantes possède une variance nulle et est supprimée de l'échelle : Je ne lui montre pas mes félicitations. ; Je ne lui demande rien.

Tableau 73 : Statistiques de total de l'échelle concernant l'attitude des parents face aux pratiques d'autorité domination et permissive

		Corrélation complète des éléments corrigés	Carré de la corrélation multiple	Alpha de Cronbach en cas de suppression d'élément
AD-P1	Je ne lui laisse pas choisir.	0,50	0,51	0,23
AD-P2	Je lui interdis sans explication.	0,43	0,72	0,33
AD-P3	Je lui dis non si ses points de vue sont différents des miens ou que je ne les comprends pas.	0,19	0,34	0,33
AD-P4	Je ne supporte pas qu'il me contredise.	0,41	0,72	0,25
AD-P5	Je ne fais pas attention à ce qu'il me raconte ou propose.	0,28	0,68	0,36
AD-P6	Je ne soutiens pas ses idées d'initiatives.	0,08	0,61	0,37
AD-P7	Je décide tout à sa place, car il est encore petit.	0,02	0,62	0,38
AD-P8	Je lui avertis des punitions avant qu'il se mette à faire quelque chose.	0,12	0,50	0,36

AD-P9	Je le punis quand il me contredit.	-0,31	0,59	0,45
AD-P11	Je lui ordonne de m'aider à faire quelque chose.	0,27	0,49	0,29
AP-P1_R	Je l'autorise à faire ce qu'il veut.	0,03	0,71	0,39
AP-P2_R	Je ne lui interdis pas, je lui laisse agir comme il veut.	0,06	0,67	0,38
AP-P3_R	Je lui dis « oui » pour tout.	0,38	0,54	0,35
AP-P4_R	Je ne le punis jamais.	-0,13	0,36	0,46
AP-P5_R	Je lui dis bien pour tout.	0,05	0,55	0,37

Tableau 74 : Analyse factorielle de l'échelle concernant l'attitude des parents face aux pratiques d'autorité-domination et permissive

Rotation de la matrice des composantes

	Composante					
	AD-P1	AD-P2	AD-P3	AD-P4	AD-P5	AD-P6
AD-P5 : Je ne fais pas attention à ce qu'il me raconte ou propose.	0,85	0,01	0,08	0,02	-0,07	0,05
AD-P11 : Je lui ordonne de m'aider à faire quelque chose.	0,67	0,09	-0,23	-0,41	0,17	0,02
AD-P2 : Je lui interdis sans explication.	0,65	-0,10	0,02	0,59	0,07	0,20

AP-P1_R : Je l'autorise à faire ce qu'il veut.	0,00	0,87	0,19	-0,01	-0,07	0,25
AP-P2_R : Je ne lui interdis pas, je lui laisse agir comme il veut.	-0,09	0,80	0,01	-0,27	0,14	-0,05
AP-P4_R : Je ne le punis jamais.	-0,37	-0,59	0,08	-0,27	0,11	0,25
AP-P5_R : Je lui dis bien pour tous.	0,00	0,02	0,85	-0,01	0,15	-0,04
AP-P3 : Je lui dis « oui » pour tous.	-0,09	0,08	0,70	0,18	-0,08	-0,39
AD-P5 : Je le punis quand il me contredit.	0,07	0,10	0,66	-0,22	-0,42	0,36
AD-P6 : Je ne soutiens pas ses idées d'initiatives.	-0,07	-0,05	-0,13	0,85	0,00	0,29
AD-P8 : Je lui avertis des punitions avant qu'il se mette à faire quelque chose.	0,01	0,07	-0,28	-0,54	0,13	0,40
AD-P7 : Je décide tout à sa place, car il est encore petit.	-0,16	-0,04	0,08	-0,08	0,87	0,00
AD-P4 : Je ne supporte pas qu'il me contredise.	0,31	0,08	-0,12	0,00	0,81	0,27

AD-P1 : Je ne lui laisse pas choisir.	0,35	-0,34	0,04	0,14	0,06	0,68
AD-P3 : Je lui dis non si ses points de vue sont différents des miens ou que je ne les comprends pas.	-0,05	0,25	-0,11	0,15	0,12	0,65
Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.						
Méthode de rotation : Varimax avec normalisation Kaiser.						
a. Convergence de la rotation dans 10 itérations.						

Tableau 75 : Statistiques de fiabilité de l'échelle concernant le sentiment motivationnel de l'enfant face à des pratiques d'autorité parentale

Alpha de Cronbach	Nombre d'items
0,74	16

Tableau 76 : Statistiques de total de l'échelle concernant le sentiment motivationnel de l'enfant face à des pratiques d'autorité parentale

		Corrélation complète des éléments corrigés	Carré de la corrélation multiple	Alpha de Cronbach en cas de suppression d'élément
SAA1	Je suis motivé quand mon parent (ou mes parents) me permet de choisir mes propres activités sans passer des limites.	0,43	0,72	0,71

SAA2	Je suis démotivé quand mon parent (ou mes parents) ne me laisse pas choisir.	0,09	0,60	0,75
SAA3	Je me sens rassuré quand mon parent (ou mes parents) m'explique quand il ne m'autorise pas à faire quelque chose.	-0,08	0,49	0,76
SAA4	Je me sens démotivé quand mon parent (ou mes parents) m'interdit de faire quelque chose sans explication.	0,29	0,49	0,73
SAA5	Je me sens motivé quand mon parent (ou mes parents) me donne la parole pour m'exprimer.	0,31	0,50	0,73
SAA6	Je me sens démotivé quand mon parent (ou mes parents) ne supporte pas que je le contredise.	0,68	0,92	0,68
SAA7	Je me sens motivé quand mon parent (ou mes parents) m'encourage à prendre des initiatives.	0,21	0,52	0,73
SAD1	Je me sens démotivé quand mon parent (ou mes parents) ne soutient pas mes idées d'initiatives.	0,51	0,91	0,70
SAD2	Je suis d'accord quand mon parent (ou mes parents) me retire mes	0,07	0,63	0,75

	droits ou ce que j'aime quand je fais n'importe quoi.			
SAD3	Je me sens démotivé quand mon parent (ou mes parents) avertit de me punir lorsque je me mets à faire quelque chose.	0,58	0,82	0,69
SAD4	Je me sens motivé quand mon parent (mes parents) me fait des compléments quand j'arrive à faire quelque chose.	0,52	0,71	0,72
SAD5	Je me sens ennuyé quand mon parent (mes parents) me dit « bien » pour tout ce que j'ai fait.	0,57	0,69	0,69
SAD6	Mon parent (mes parents) me fait confiance en moi quand il (ils) me confie une tâche.	0,12	0,50	0,74
SAP1	Je suis démotivé quand mon parent (ou mes parents) ne me félicite pas quoique je fasse.	0,29	0,40	0,73
SAP2	Je me sens ennuyé quand j'ai le droit de tout faire (il me dit oui pour tout).	0,45	0,67	0,71
SAP3	Je me sens ennuyé quand mon parent (mes parents) me demande rien.	0,32	0,74	0,72

Tableau 77 : Statistiques de fiabilité de l'échelle concernant l'attitude des parents face à l'accompagnement envers l'enfant à des compétences indicatrices de la responsabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'items
0,84	17

Tableau 78 : Statistiques de total de l'échelle concernant l'attitude des parents face à l'accompagnement envers l'enfant à des compétences indicatrices de la responsabilité

		Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression d'élément
CE1	Exprimer ses émotions	0,51	0,83
CE2	Maîtriser ses émotions	0,36	0,84
CE3	Accueillir les émotions des autres personnes avec bienveillance	0,48	0,83
CE4	Comprendre les émotions des autres	0,58	0,83
CEP1	S'interroger sur ce qu'il a appris, sur son environnement	0,57	0,83
CEP2	Argumenter et juger son avis, son choix	0,37	0,84
CEP3	Critiquer quelques choses ou quelqu'un de manière constructive	0,27	0,85

CA1	Être concentré/attentif	0,27	0,84
CA2	Prendre conscience de soi	0,42	0,84
CA3	Développer son auto-discipline	0,52	0,83
CR1	S'intégrer dans une communauté sociale	0,69	0,82
CR2	Développer ses relations sociales	0,57	0,83
CR3	Développer son empathie envers les uns et les autres	0,55	0,83
CR4	Agir pour l'environnement	0,30	0,84
CAX1	Entreprendre ou s'engager dans ce qu'il aime ou ce qu'il propose	0,47	0,83
CAX2	Prendre ses propres décisions	0,57	0,83
CAX3	Assumer des responsabilités lorsqu'il se comporte ou agit	0,54	0,83

Tableau 79 : Statistiques de fiabilité de l'échelle concernant l'attitude des parents face à l'acquisition des compétences indicatrices de la responsabilité chez l'enfant par rapport à leur attente

Alpha de Cronbach	Nombre d'items
0,90	17

Tableau 80 : Statistiques de total de l'échelle concernant l'attitude des parents face à l'acquisition des compétences indicatrices de la responsabilité chez l'enfant par rapport à leur attente

		Corrélation complète des éléments corrigés	Carré de la corrélation multiple	Alpha de Cronbach en cas de suppression d'élément
CE1	Exprimer ses émotions	0,58	0,82	0,89
CE2	Maîtriser ses émotions	0,47	0,63	0,90
CE3	Accueillir les émotions des autres personnes avec bienveillance	0,56	0,74	0,89
CE4	Comprendre les émotions des autres	0,70	0,85	0,89
CEP1	S'interroger sur ce qu'il a appris, sur son environnement	0,74	0,76	0,89
CEP2	Argumenter et juger son avis, son choix	0,60	0,86	0,89
CEP3	Critiquer quelques choses ou quelqu'un de manière constructive	0,30	0,71	0,90
CA1	Être concentré/attentif	0,68	0,78	0,89
CA2	Prendre conscience de soi	0,73	0,86	0,89
CA3	Développer son auto-discipline	0,44	0,63	0,90
CR1	S'intégrer dans une communauté sociale	0,38	0,54	0,90

CR2	Développer ses relations sociales	0,52	0,81	0,90
CR3	Développer son empathie envers les uns et les autres	0,53	0,80	0,90
CR4	Agir pour l'environnement	0,43	0,85	0,90
CAX1	Entreprendre ou s'engager dans ce qu'il aime ou ce qu'il propose	0,40	0,71	0,90
CAX2	Prendre ses propres décisions	0,73	0,88	0,89
CAX3	Assumer des responsabilités lorsqu'il se comporte ou agit	0,68	0,79	0,89

Tableau 81 : Statistiques de fiabilité de l'échelle « Perception de l'enfant sur ses compétences indicatrices de la responsabilité »

Alpha de Cronbach	Nombre d'items
0,79	27

Tableau 82 : Statistiques de total de l'échelle « Perception de l'enfant sur ses compétences indicatrices de la responsabilité »

		Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression d'élément
CE1	J'exprime mes émotions au (x) parent (s).	0,28	0,78
CE2_R	Je me mets facilement en colère.	-0,03	0,80

CE3_R	Je me trouve souvent stressé.	-0,03	0,80
CE4_R	Je parle mal quand je m'énerve (gros mots, je m'en fous ou je m'en fiche).	0,26	0,78
CE5	Je partage les émotions de mes amis, mes proches.	0,05	0,79
CE6	Je sais consoler les autres.	0,61	0,77
CEP1	Je me pose des questions en classe sur ce que j'apprends.	0,34	0,78
CEP2	Je comprends pourquoi je dis « je veux » ou « je ne veux pas ».	0,56	0,76
CEP3	Je sais donner mes opinions sur des choses ou sur des faits.	0,55	0,77
CEP4	Je n'utilise (parle) pas des expressions comme « je m'en fous » « je m'en fiche ».	-0,13	0,81
CA1	Je fais attention quand je m'occupe de quelque chose ou d'autres personnes.	0,56	0,77
CA2	Je m'engage jusqu'à la fin des activités que j'ai choisies.	0,53	0,77
CA3	J'ai confiance en moi quand je réalise des tâches dans ma capacité.	0,20	0,79

CA4	J'ai mon rythme tout seul : l'heure de réveil, de coucher, de faire des devoirs, de loisir.	0,18	0,79
CA5	Je fais attention aux limites (interdictions) à la maison et en classe.	0,41	0,77
CR1	Je participe à des activités communes en classe, dans le quartier avec mes parents.	0,73	0,76
CR2	J'ai des amis à l'école.	0,15	0,79
CR3	J'accepte les différences des autres.	0,03	0,79
CR4	Je ne fais pas de différences (discriminations) sur quelqu'un (origine, langue, caractères, métiers de ses parents).	0,51	0,77
CR5	J'aime proposer aux gens de les aider.	0,35	0,78
CR6	Je respecte des règles en commun en classe, à l'école et à la maison.	0,49	0,77
CR7	Je sais faire du tri et du recyclage.	0,00	0,79
CAX1	Je propose de réaliser mes idées.	0,69	0,76
CAX2	Je choisis des activités que je suis capable de réaliser.	0,62	0,76
CAX3	Je pense aux conséquences quand je commence à faire quelque chose.	0,39	0,77

CAX4	J'avoue et admet mes fautes quand je me comporte mal.	0,29	0,78
CAX5_R	Je fais ce que je veux sans penser aux limites.	0,14	0,79

Tableau 83 : Comparaison des scores des items des échelles concernant les pratiques d'autorité-autonomisation auto-rapportées par les parents et perçues par l'enfant

Statistiques de l'échelle : réponse des enfants concernant les pratiques d'autorité-autonomisation identifiées chez leurs parents (n=28)			Statistiques de l'échelle : attitude des parents face aux pratiques d'autorité-autonomisation envers leur enfant (n=25)			Coefficient de corrélation
		Moyenne	Moyenne			
AA-E1	Mon parent (ou mes parents) me permet de choisir mes propres activités sans passer des limites.	3,59	3,32	Je lui permets de choisir ses propres activités sans passer des limites.	AA-P1	-0,13
AA-E2	Mon parent (ou mes parents) m'explique quand il ne m'autorise pas à faire quelque chose.	4,00	4,72	Je lui explique pourquoi je lui interdis de ne pas faire certaines choses.	AA-P2	0,36
AA-E3	Mon parent (ou mes parents) me donne la parole pour m'exprimer.	3,78	4,72	Je lui donne la parole pour s'exprimer.	AA-P3	-0,31
AA-E4	Mon parent (ou mes parents) respecte mes opinions, mes arguments.	4,33	4,64	Je respecte son opinion même si la mienne est différente.	AA-P4	0,04

AA-E5	Mon parent (ou mes parents) m'écoute parler de mes activités.	4,81	4,68	Je l'écoute raconter sa journée.	AA-P5	0,03
AA-E6	Mon parent (ou mes parents) m'encourage à réaliser mes idées d'initiatives.	4,41	4,80	Je l'encourage à prendre des initiatives ou des responsabilités.	AA-P6	0,00
AA-E7	Mon parent (ou mes parents) demande de réfléchir à ce que je vais vouloir faire.	3,93	4,68	Je l'encourage à réfléchir avant de se décider.	AA-P7	-0,02
AA-E8	Mon parent (ou mes parents) me retire mes droits ou ce que j'aime quand je fais n'importe quoi.	2,74	3,68	Je lui retire ses droits quand il dépasse les règles accordées entre nous.	AA-P8	0,27
AA-E9	Mon parent (mes parents) me fait des compliments quand j'arrive à faire quelque chose.	4,74	4,84	Je le félicite moralement à chaque fois qu'il a bien fait la tâche que je lui avais confiée ou qu'il prend lui-même des initiatives.	AA-P9	-0,16
AA-E10	Mon parent (ou mes parents) me donne des tâches que je peux réaliser.	3,96	4,60	Je l'encourage même s'il n'a pas bien fait quelque chose pour qu'il puisse reprendre.	AA-P10	-0,11
AA-E11	Mon parent (mes parents) m'encourage à reprendre des activités que je n'ai pas réussies.	4,48	4,40	Je lui confie des tâches (quotidiennes ou activités de loisir...) en lien avec sa capacité.	AA-P11	-0,07

Tableau 84 : Comparaison des scores des items des échelles concernant les pratiques d'autorité domination et permissive auto-rapportées par les parents et perçues par l'enfant

Statistiques de l'échelle : attitude de l'enfant face aux pratiques d'autorité domination et permissive (n=28)			Statistiques de l'échelle : attitude des parents face aux pratiques d'autorité domination et permissive sur leur enfant (n=25)			Coefficient de corrélation
		Moyenne	Moyenne			
AD-E1	Mon parent (ou mes parents) ne me laisse pas choisir.	2,00	2,08	Je ne lui laisse pas choisir.	AD-P1	0,01
AD-E2	Mon parent (ou mes parents) m'interdit sans m'expliquer pourquoi.	1,76	1,12	Je lui interdis sans explication.	AD-P2	0,19
AD-E3	Mon parent (mes parents) ne supporte pas que je le contredise.	2,59	1,84	Je lui dis non si ses points de vue sont différents des miens ou que je ne les comprends pas.	AD-P3	-0,05
AD-E4	Mon parent (ou mes parents) me dit « non » si mon opinion est différente de la sienne.	1,97	1,88	Je ne supporte pas qu'il me contredise.	AD-P4	0,18
AD-E5	Mon parent (ou mes parents) ne fait pas attention à ce que je lui raconte.	1,45	1,04	Je ne fais pas attention à ce qu'il me raconte ou propose.	AD-P5	-0,14
AD-E6	Mon parent (ou mes parents) ne soutient pas mes idées d'initiatives.	1,86	1,20	Je ne soutiens pas ses idées d'initiatives.	AD-P6	-0,21
AD-E7	Mon parent (ou mes parents) décide tout à	1,48	1,56	Je décide tout à sa place, car il est encore petit.	AD-P7	0,02

	ma place sans me demander.					
AD-E8	Mon parent (ou mes parents) avertit de me punir lorsque je me mets à faire quelque chose.	1,59	3,64	Je lui avertis des punitions avant qu'il se mette à faire quelque chose.	AD-P8	0,25
AD-E9	Mon parent (ou mes parents) me punit quand je fais autrement que ce qu'il me disait.	2,38	1,32	Je le punis quand il me contredit.	AD-P9	-0,19
AD-E10	Mon parent (mes parents) ne me félicite pas quoique je fasse.	1,28	1	Je ne lui montre pas mes félicitations.	AD-P10	000
AD-E11	Mon parent (mes parents) m'ordonne de l'aider à faire quelque chose.	3,03	4,83	Je lui ordonne de m'aider à faire quelque chose.	AD-P11	-0,13
AP-E1	Je peux choisir ce que je veux faire sans lui demander.	1,87	1,79	Je l'autorise à faire ce qu'il veut.	AP-P1	0,19
AP-E2	Mon parent (ou mes parents) ne m'interdit pas car c'est moi qui décide tout.	1,26	1,92	Je ne lui interdis pas, je lui laisse agir comme il veut.	AP-P2	0,10
AP-E3	Mon parent (mes parents) me dit « oui » pour tout.	1,84	1,04	Je lui dis « oui » pour tout.	AP-P3	-0,37
AP-E4	Mon parent (ou mes parents) ne me punit jamais quoique je fasse.	1,58	1,75	Je ne le punis jamais.	AP-P4	-0,13

AP-E5	Mon parent (mes parents) me dit « bien » pour tout ce que je fais.	2,84	1,29	Je lui dis bien pour tout.	AP-P5	-0,22
AP-E6	Mon parent (mes parents) ne me demande rien.	1,52	1	Je ne lui demande rien.	AP-P6	000

Tableau 85 : Réponses en pourcentage des pratiques d'autorité-autonomisation déclarées

		AA-E1 : Mon parent (ou mes parents) me permet de choisir mes propres activités sans passer des limites. *AA-D1 Je lui permets de choisir ses propres activités sans passer des limites.	AA-E2 : Mon parent (ou mes parents) respecte mes opinions, mes arguments. *AA-D2 Je respecte son opinion même si la mienne est différente.	AA-E3 : Mon parent (ou mes parents) m'écoute parler de mes activités. *JAA-D3 Je l'écoute parler de ses activités.	AA-E4 : Mon parent (ou mes parents) m'encourage à réaliser mes idées d'initiatives. *AA-D4 Je l'encourage à prendre des initiatives ou des responsabilités.				
N	Valide	33	33	33	33	32	33	33	33
	Manquante	18	18	18	18	19	18	18	18
Pas du tout d'accord		15,2	15,2	3,0			3,0	9,1	
Un peu d'accord		12,1		24,2	6,1				
Moyennement d'accord		18,2	33,3	3,0		3,1		9,1	9,1
Assez d'accord		27,3	39,4	12,1	27,3	15,6	18,2	15,2	9,1
Tout à fait d'accord		27,3	12,1	57,6	66,7	81,3	78,8	66,7	81,8

Items de l'échelle d'autorité-autonomisation (suite)									
		AA-E5 : Mon parent (ou mes parents) me retire mes droits ou ce que j'aime quand je fais n'importe quoi. *AA-D5 Je lui retire ses droits quand il dépasse les règles accordées entre nous.		AA-E6 : Mon parent (mes parents) me fait des compliments quand j'arrive à faire quelque chose. * AA-D6 Je le félicite moralement à chaque fois qu'il a bien fait la tâche que je lui avais confiée ou qu'il prend lui-même des initiatives.		AA-E7 : Mon parent (mes parents) m'encourage à reprendre des activités que je n'ai pas réussies. *AA-D7 Je l'encourage même s'il n'a pas bien fait quelque chose pour qu'il puisse reprendre.		AA-E8 : Mon parent (ou mes parents) me donne des tâches que je peux réaliser. *AA-D8 Je lui confie des tâches (quotidiennes ou activités de loisir...) en lien avec sa capacité.	
N	Valide	33	33	33	33	32	33	31	33
	Manquante	18	18	18	18	19	18	20	18
Pas du tout d'accord		33,3	12,1	0	0	6,3	0	19,4	3,0
Un peu d'accord		21,2	0	9,1	0	0		6,5	3,0
Moyennement d'accord		9,1	33,3	3,0		9,4	6,1	9,7	6,1
Assez d'accord		9,1	33,3	3,0	12,1	18,8	24,2	6,5	30,3
Tout à fait d'accord		27,3	21,2	84,8	87,9	65,6	69,7	58,1	57,6

Tableau 86 : Réponses en pourcentage des pratiques d'autorité-autonomisation déclarées (suite)

AA-E9 : Mon parent (ou mes parents) m'explique quand il ne m'autorise pas à faire quelque chose. * AA-D9 Je lui explique pourquoi je lui interdis de ne pas faire certaines choses.		AA-E10 : Mon parent (ou mes parents) me donne la parole pour m'exprimer. *AA-D 10 Je lui donne la parole pour s'exprimer.		AA-E11 : Mon parent (ou mes parents) demande de réfléchir à ce que je vais vouloir faire. *AA-D11 Je l'encourage à réfléchir avant de se décider.	
---	--	---	--	---	--

N	Valide	31	33	32	33	31	33
	Manquante	20	18	19	18	20	18
Pas du tout d'accord		3,2	0	21,9	0	6,5	0
Un peu d'accord		6,5	0	9,4	3	12,9	3
Moyennement d'accord		19,4	0	9,4	0	9,7	3
Assez d'accord		25,8	27,3	3,1	21,2	25,8	18,2
Tout à fait d'accord		45,2	72,7	56,3	75,8	45,2	75,8

Tableau 87 : Réponses en pourcentage des pratiques d'autorité-dominance déclarées

		AD-E1 : Mon parent (ou mes parents) ne me laisse pas choisir. *Je ne le laisse pas choisir.		AD-E2 : Je peux choisir ce que je veux faire sans lui demander. *Je l'autorise à faire ce qu'il veut.		AD-E3 : Mon parent (mes parents) ne supporte pas que je le contredise. *Je ne supporte pas qu'il me contredise.		AD-E4 : Mon parent (ou mes parents) décide tout à ma place sans me demander. *Je décide tout à sa place, car il est encore petit.		AD-E5 : Mon parent (ou mes parents) ne me punit jamais quoi que je fasse. *Je ne le punis jamais.		AD-E6 : Mon parent (mes parents) m'ordonne de l'aider à faire quelque chose. *Je lui ordonne de m'aider à faire quelque chose.	
N	Valide	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33	31	33
	Manquante	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	20	18
Pas du tout d'accord		45,5	39,4	45,5	45,5	33,3	45,5	75,8	66,7	69,7	63,6	12,9	24,2
Un peu d'accord		24,2	21,2	33,3	18,2	15,2	27,3	12,1	12,1	9,1	3,0	16,1	18,2
Moyennement d'accord		18,2	39,4	9,1	24,2	15,2	21,2	6,1	21,2	12,1	24,2	38,7	36,4
Assez d'accord		9,1		6,1	12,1	15,2	6,1	3,0		6,1	6,1	16,1	12,1

Tout à fait d'accord	3,0		6,1		21,2		3,0		3,0	3,0	16,1	9,1
----------------------	-----	--	-----	--	------	--	-----	--	-----	-----	------	-----

Tableau 88 : Réponses en pourcentage des pratiques d'autorité-dominance et d'autorité permissive

		AD-E7 Mon parent (ou mes parents) m'interdit sans m'expliquer pourquoi. *AD-D7 Je lui interdis sans explication.	AD-E8 Mon parent (ou mes parents) ne m'interdit pas car c'est moi qui décide tout. *AD-D8 Je le laisse agir comme il veut.	AD-E9 Mon parent (ou mes parents) me dit « non » si mon opinion est différente de la sienne. * AD-D9 Je lui dis non si ses points de vue sont différents des miens ou que je ne les comprends pas.	AD-E10 Mon parent (ou mes parents) ne fait pas attention à ce que je lui raconte. *AD-D10 Je ne fais pas attention à ce qu'il me raconte ou propose.	AD-E11 Mon parent (ou mes parents) ne soutient pas mes initiatives. *AD-D11 Je ne soutiens pas ses idées d'initiatives.					
N	Valide	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33
	Manquante	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18
Pas du tout d'accord		57,6	87,9	87,9	48,5	54,5	57,6	66,7	97,0	66,7	90,9
Un peu d'accord		24,2	12,1	6,1	21,2	18,2	12,1	9,1	3,0	6,1	3,0
Moyennement d'accord		6,1	0	3,0	24,2	12,1	24,2	15,2		6,1	3,0
Assez d'accord		3,0	0	0	3,0	0	6,1	3,0		6,1	
Tout à fait d'accord		9,1	0	3,0	3,0	15,2		6,1		15,2	3,0

Tableau 89 : Réponses en pourcentage des pratiques d'autorité-dominance et d'autorité permissive (suite)

	AP-E1 Mon parent (mes parents) me dit « oui » pour tout. *AP-D1 Je lui dis «	AP-E2 Mon parent (ou mes parents) avertit des punitions avant que je me mette à faire quelque chose. *AP-D2 Je l'avertis des	AP-E3 Mon parent (ou mes parents) me punit quand je fais autrement que ce qu'il me disait. *AP-D3 Je le punit	AP-E4 Mon parent (mes parents) ne me félicite pas, quoi que je fasse. *AP-D4 Je ne lui montre pas mes félicitations.	AP-E5 Mon parent (mes parents) me dit « bien » pour tout (ce que je fais). *AP-D5 Je lui dis «	AP-E6 Mon parent (mes parents) ne me demande rien. *AP-D6 Je ne lui demande rien.

		oui » pour tout.		punitions avant qu'il se mette à faire quelque chose.		quand il me contredit.			bien » pour tout.				
N	Valide	33	33	33	33	33	33	31	33	31	32	31	33
	Manquante	18	18	18	18	18	18	20	18	20	19	20	18
Pas du tout d'accord		48,5	90,9	75,8	6,1	30,3	78,8	83,9	100,0	19,4	78,1	77,4	93,9
Un peu d'accord		21,2	3,0	6,1	12,1	21,2	15,2	0		19,4	6,3	6,5	6,1
Moyennement d'accord		27,3	3,0	6,1	30,3	30,3	6,1	12,9		35,5	15,6	6,5	
Assez d'accord		3,0	3,0	6,1	27,3	9,1		0		9,7		6,5	
Tout à fait d'accord		0		6,1	24,2	9,1		3,2		16,1		3,2	

Tableau 90 : Statistiques récapitulatives d'items de l'échelle concernant le sentiment motivationnel de l'enfant face à des pratiques d'autorité parentale

	Moyenne	Minimum	Maximum	Plage	Maximum / Minimum	Variance	Nombre d'items
Moyenne des items	3,48	1,54	4,79	3,25	3,11	0,70	17

Tableau 91 : Comparaison des statistiques d'items de l'échelle « Sentiment motivationnel de l'enfant face à des pratiques d'autorité parentale » et de l'échelle « Attitude de l'enfant face aux pratiques d'autorité parentale »

Échelle : sentiment motivationnel de l'enfant face à des pratiques d'autorité parentale (n=30)		Moyenne	Moyenne	Échelle : attitude de l'enfant face aux pratiques d'autorité parentale (n=28)	
SAA1	Je suis motivé quand mon parent (ou mes parents) me permet de choisir mes propres activités sans passer des limites.	3,92	3,59	Mon parent (ou mes parents) me permet de choisir mes propres activités sans passer des limites.	AA-E1
SAA2	Je me sens rassuré quand mon parent (ou mes parents) m'explique quand il ne m'autorise pas à faire quelque chose.	2,75	4,00	Mon parent (ou mes parents) m'explique quand il ne m'autorise pas à faire quelque chose.	AA-E2
SAA3	Je me sens motivé quand mon parent (ou mes parents) me donne la parole pour m'exprimer.	3,92	3,78	Mon parent (ou mes parents) me donne la parole pour m'exprimer.	AA-E3
SAA4	Je me sens motivé quand mon parent (ou mes parents) m'encourage à prendre des initiatives.	3,50	4,41	Mon parent (ou mes parents) m'encourage à réaliser mes idées d'initiatives.	AA-E6
SAA5	Je suis d'accord quand mon parent (ou mes parents) me retire mes droits ou ce que j'aime quand je fais n'importe quoi.	4,50	2,74	Mon parent (ou mes parents) me retire mes droits ou ce que j'aime quand je fais n'importe quoi.	AA-E8

SAA6	Je me sens motivé quand mon parent (mes parents) me fait des compliments quand j'arrive à faire quelque chose.	3,08	4,74	Mon parent (mes parents) me fait des compliments quand j'arrive à faire quelque chose.	AA-E9
SAA7	Mon parent (mes parents) me fait confiance en moi quand il (ils) me confie une tâche.	4,71	3,96	Mon parent (ou mes parents) me donne des tâches que je peux réaliser.	AA-E10
SAD1	Je suis démotivé quand mon parent (ou mes parents) ne me laisse pas choisir.	3,00	4,00	Mon parent (ou mes parents) ne me laisse pas choisir.	AD-E1_R
SAD2	Je me sens démotivé quand mon parent (ou mes parents) m'interdit de faire quelque chose sans explication.	2,92	4,18	Mon parent (ou mes parents) m'interdit sans m'expliquer pourquoi.	AD-E2_R
SAD3	Je me sens démotivé quand mon parent (ou mes parents) me dit « non » si mon opinion est différente de la sienne.	3,06	3,97	Mon parent (ou mes parents) me dit « non » si mon opinion est différente de la sienne.	AD-E4_R
SAD4	Je me sens démotivé quand mon parent (ou mes parents) ne supporte pas que je le contredise.	3,29	3,24	Mon parent (mes parents) ne supporte pas que je le contredise.	AD-E3_R
SAD5	Je me sens démotivé quand mon parent (ou mes parents) ne soutient pas mes idées d'initiatives.	4,79	3,97	Mon parent (ou mes parents) ne soutient pas mes idées d'initiatives.	AD-E6_R

SAD6	Je me sens démotivé quand mon parent (ou mes parents) avertit de me punir lorsque je me mets à faire quelque chose.	3,17	4,03	Mon parent (ou mes parents) avertit de me punir lorsque je me mets à faire quelque chose.	AD-E8_R
SAD7	Je suis démotivé quand mon parent (ou mes parents) ne me félicite pas quoique je fasse.	4,21	4,27	Mon parent (mes parents) ne me félicite pas quoique je fasse.	AD-E10_R
SAP1	Je me sens ennuyé quand mon parent (mes parents) me dit « bien » pour tout ce que j'ai fait.	1,54	3,16	Mon parent (mes parents) me dit « bien » pour tout ce que je fais.	AP-E5_R
SAP2	Je me sens ennuyé quand j'ai le droit de tout faire (il me dit oui pour tout).	3,08	4,15	Mon parent (mes parents) me dit « oui » pour tout.	AP-E3_R
SAP3	Je me sens ennuyé quand mon parent (mes parents) me demande rien.	3,33	4,48	Mon parent (mes parents) ne me demande rien.	AP-E6-R

Tableau 92 : Pourcentage des réponses aux items de l'échelle du sentiment motivationnel face à des pratiques d'autorité-autonomisation

	Mon parent (ou mes parents) m'explique quand il ne m'autorise pas à faire quelque chose. * Je me sens rassuré quand mon parent (ou mes parents) m'explique quand il ne m'autorise pas à faire quelque chose.	Mon parent (ou mes parents) m'encourage à réaliser mes idées d'initiatives. * Je me sens motivé quand mon parent (ou mes parents) m'encourage à prendre des initiatives.	Mon parent (mes parents) me fait des compliments quand j'arrive à faire quelque chose. * Je me sens motivé quand mon parent (mes parents) me fait des compliments quand j'arrive à faire quelque chose.	Mon parent (ou mes parents) me permet de choisir mes propres activités sans limites. * Je suis motivé quand mon parent (ou mes parents) me permet de choisir mes propres activités sans limites.	Mon parent (ou mes parents) me donne la parole pour m'exprimer. * Je me sens motivé quand mon parent (ou mes parents) me donne la parole pour m'exprimer.	Mon parent (ou mes parents) me retire mes droits ou ce que j'aime quand je fais n'importe quoi. * Je suis d'accord quand mon parent (ou mes parents) me retire mes droits ou ce que j'aime quand je fais n'importe quoi.	Mon parent (ou mes parents) me donne des tâches que je peux réaliser. * Mon parent (mes parents) me fait confiance en moi quand il me confie une tâche.							
Valide	31	32	33	32	33	31	33	32	32	30	33	32	31	31
Manquante	20	17	18	17	18	18	18	17	19	19	18	17	20	18

Pas du tout d'accord	3,2	12,5	9,1	3,1	0	3,2	15,2	12,5	21,9	0	33,3	28,1	19,4	3,2
Un peu d'accord	6,5	6,3	0	0	9,1	3,2	12,1	3,1	9,4	0	21,2	12,5	6,5	9,7
Moyennement d'accord	19,4	12,5	9,1	6,3	3,0	6,5	18,2	15,6	9,4	10,0	9,1	18,8	9,7	6,5
Assez d'accord	25,8	25,0	15,2	12,5	3,0	6,5	27,3	25,0	3,1	20,0	9,1	18,8	6,5	25,8
Tout à fait d'accord	45,2	43,8	66,7	78,1	84,8	80,6	27,3	43,8	56,3	70,0	27,3	21,9	58,1	54,8

Tableau 93 : Pourcentage des réponses aux items de l'échelle du sentiment motivationnel face à des pratiques l'autorité-dominaton

		Mon parent (ou mes parents) m'interdit sans m'expliquer pourquoi. * Je me sens démotivé quand mon parent (ou mes parents) m'interdit de faire quelque chose sans explications.	Mon parent (ou mes parents) me dit « non » si mon opinion est différente de la sienne. * Je me sens démotivé quand mon parent (ou mes parents) me dit « non » si mon opinion est différente de la sienne.	Mon parent (mes parents) ne me félicite pas quoi que je fasse. * Je suis démotivé quand mon parent ne me félicite pas quoi que je fasse.	Mon parent (ou mes parents) ne soutient pas mes idées. * Je me sens démotivé quand mon parent (ou mes parents) ne soutient pas mes idées d'initiatives.				
N	Valide	33	32	33	32	31	32	33	30
	Manquante	18	17	18	17	20	17	18	19
Pas du tout d'accord		57,6	18,8	54,5	31,3	83,9	6,3	66,7	36,7
Un peu d'accord		24,2	9,4	18,2	6,3	0	6,3	6,1	10
Moyennement d'accord		6,1	18,8	12,1	18,8	12,9	6,3	6,1	6,7
Assez d'accord		3,0	25,0	0	9,4	0	0	6,1	6,7
Tout à fait d'accord		9,1	28,1	15,2	34,4	3,2	81,3	15,2	40

Tableau 94 : Pourcentage des réponses aux items de l'échelle du sentiment motivationnel face à des pratiques l'autorité-domination (suite)

		Mon parent (ou mes parents) ne me laisse pas choisir. * Je suis démotivé quand mon parent (ou mes parents) ne me laisse pas choisir.		Mon parent (mes parents) ne supporte pas que je le contredise. * Je me sens démotivé quand mon parent (ou mes parents) ne me permet pas de le contredire.		Mon parent (ou mes parents) avertit de me punir lorsque je me mets à faire quelque chose. * Je me sens démotivé quand mon parent (ou mes parents) avertit de me punir lorsque je me mets à faire quelque chose.	
N	Valide	33	32	33	32	33	32
	Manquante	18	17	18	17	18	17
Pas du tout d'accord		45,5	28,1	33,3	25	75,8	31,3
Un peu d'accord		24,2	21,9	15,2	15,6	6,1	9,4
Moyennement d'accord		18,2	25	15,2	15,6	6,1	6,3
Assez d'accord		9,1	9,4	15,2	15,6	6,1	0
Tout à fait d'accord		3,0	15,6	21,2	28,1	6,1	53,1

Tableau 95 : Pourcentage des réponses aux items de l'échelle du sentiment motivationnel face à des pratiques l'autorité permissive

		Mon parent (mes parents) me dit « bien » pour tout ce que j'ai fait. *Je me sens ennuyé quand mon parent (mes parents) me dit « bien » pour tout ce que j'ai fait.		Mon parent (mes parents) ne me demande rien. * Je me sens ennuyé quand mon parent (mes parents) me laisse faire tout ce que je veux.		Mon parent (mes parents) me dit « oui » pour tout. * Je me sens ennuyé quand j'ai le droit de tout faire.	
N	Valide	33	30	31	29	33	32
	Manquante	18	19	20	20	18	17
Pas du tout d'accord		45,5	26,7	77,4	34,5	48,5	25
Un peu d'accord		33,3	3,3	6,5	6,9	21,2	15,6
Moyennement d'accord		9,1	20	6,5	6,9	27,3	25

Assez d'accord	6,1	23,3	6,5	6,9	3,0	9,4
Tout à fait d'accord	6,1	26,7	3,2	44,8	0	25

Tableau 96 : Comparaison du score total des échelles « Attitude des parents face à l'accompagnement envers l'enfant à des compétences indicatrices de la responsabilité » et « Attitude des parents face à l'acquisition des compétences indicatrices de la responsabilité chez l'enfant par rapport à leur attente »

	Moyenne	Minimum	Maximum	Maximum / Minimum	Nombre d'items
Moyenne des items de l'échelle : Attitude des parents face à l'accompagnement envers l'enfant à des compétences indicatrices de la responsabilité	4,51	4,00	4,77	1,19	17
Moyenne des items Score moyen de l'échelle : Attitude des parents face à l'acquisition des compétences indicatrices de la responsabilité chez l'enfant par rapport à leur attente à cette échelle	4,22	3,47	4,77	1,38	17

Tableau 97 : Comparaison du score obtenu des items des échelles « Attitude des parents face à l'accompagnement envers l'enfant à des compétences indicatrices de la responsabilité » et « Attitude des parents face à l'acquisition des compétences indicatrices de la responsabilité chez l'enfant par rapport à leur attente »

Statistiques d'items de l'échelle : Attitude des parents face à l'accompagnement envers l'enfant à des compétences indicatrices de la responsabilité (n=31)			Statistiques d'items de l'échelle : Attitude des parents face à l'acquisition des compétences indicatrices de la responsabilité chez l'enfant par rapport à leur attente (n=31)		
		Moyenne	Moyenne		
CE1	Exprimer ses émotions	4,77	4,00	Exprimer ses émotions	CE1
CE2	Maîtriser ses émotions	4,32	3,78	Maîtriser ses émotions	CE2

CE3	Accueillir les émotions des autres personnes avec bienveillance	4,35	4,00	Accueillir les émotions des autres personnes avec bienveillance	CE3
CE4	Comprendre les émotions des autres	4,32	3,75	Comprendre les émotions des autres	CE4
CEP1	S'interroger sur ce qu'il a appris, sur son environnement	4,68	3,50	S'interroger sur ce qu'il a appris, sur son environnement	CEP1
CEP2	Argumenter et juger son avis, son choix	4,42	4,06	Argumenter et juger son avis, son choix	CEP2
CEP3	Critiquer quelques choses ou quelqu'un de manière constructive	4,00	3,63	Critiquer quelques choses ou quelqu'un de manière constructive	CEP3
CA1	Être concentré/attentif	4,68	3,97	Être concentré/attentif	CA1
CA2	Prendre conscience de soi	4,65	3,94	Prendre conscience de soi	CA2
CA3	Développer son auto-discipline	4,48	3,81	Développer son auto-discipline	CA3
CR1	S'intégrer dans une communauté sociale	4,65	4,34	S'intégrer dans une communauté sociale	CR1
CR2	Développer ses relations sociales	4,61	3,94	Développer ses relations sociales	CR2
CR3	Développer son empathie envers les uns et les autres	4,61	4,22	Développer son empathie envers les uns et les autres	CR3
CR4	Agir pour l'environnement	4,35	4,19	Agir pour l'environnement	CR4
CAX1	Entreprendre ou s'engager dans ce qu'il aime ou ce qu'il propose	4,68	4,16	Entreprendre ou s'engager dans ce qu'il aime ou ce qu'il propose	CAX1

CAX2	Prendre ses propres décisions	4,39	4,06	Prendre ses propres décisions	CAX2
CAX3	Assumer des responsabilités lorsqu'il se comporte ou agit	4,65	3,88	Assumer des responsabilités lorsqu'il se comporte ou agit	CAX3

Tableau 98 : Pourcentage des réponses concernant les compétences émotionnelles acquises chez l'enfant face à l'attente des parents

		Exprimer ses émotions	Selon l'observation des parents	Maîtriser ses émotions	Selon l'observation des parents	Accueillir les émotions des autres personnes avec bienveillance	Selon l'observation des parents	Comprendre les émotions des autres	Selon l'observation des parents
N	Valide	33	33	33	33	33	33	33	33
	Manquante	18	18	18	18	18	18	18	18
Pas du tout d'accord		0	0	0	0	0	0	0	0
Un peu d'accord		0	9,1	3	9,1	3	3,0	3	9,1
Moyennement d'accord		0	18,2	15,2	33,3	9,1	33,3	9,1	33,3
Assez d'accord		21,2	36,4	24,2	33,3	36,4	27,3	36,4	33,3
Tout à fait d'accord		78,8	36,4	57,6	24,2	51,5	36,4	51,5	24,2

Tableau 99 : Pourcentage des réponses concernant compétences épistémiques acquises chez l'enfant face à l'attente des parents

		S'interroger sur ce qu'il a appris, sur son environnement	Selon l'observation des parents	Argumenter et juger son avis, son choix	Selon l'observation des parents	Critiquer quelques choses ou quelqu'un de manière constructive	Selon l'observation des parents
N	Valide	33	33	33	33	33	33
	Manquante	18	18	18	18	18	18
Pas du tout d'accord		0	0	0	0	3	3,0

Un peu d'accord	0	21,2	3	3,0	6,1	9,1
Moyennement d'accord	3	24,2	6.1	118,2	15,2	30,3
Assez d'accord	24,2	39,4	33.3	48,5	33,3	36,4
Tout à fait d'accord	72,7	15,2	57.6	30,3	42,4	21,2

Tableau 100 : Pourcentage des réponses concernant compétences attentionnelles acquises chez l'enfant face à l'attente des parents

		Être concentré/attentif	Selon observation des parents	Prendre conscience de soi	Selon observation des parents	Développer son auto-discipline	Selon observation des parents
N	Valide	33	33	33	33	33	33
	Manquante	18	18	18	18	18	18
Pas du tout d'accord		0	0	0	0	0	0
Un peu d'accord		0	6,1		15,2	3	9,1
Moyennement d'accord		3	24,2	3	6,1	6,1	18,2
Assez d'accord		24,2	33,3	24,2	48,5	27,3	51,5
Tout à fait d'accord		72,7	36,4	72,7	30,3	63,6	21,2

Tableau 101 : Pourcentage des réponses concernant compétences relationnelles acquises chez l'enfant face à l'attente des parents

		S'intégrer dans une communauté sociale	Selon observation des parents	Développer ses relations sociales	Selon observation des parents	Développer son empathie envers les uns et les autres	Selon observation des parents	Agir pour l'environnement	Selon observation des parents
N	Valide	32	33	33	32	33	33	33	33
	Manquante	19	18	18	19	18	18	18	18
Pas du tout d'accord		0	0	0	0	0	0	0	0
Un peu d'accord		0	0	0	9,4	0	3,0	3	3,0

Moyennement d'accord	3,1	18,2	3	18,8	3	12,1	12,1	18,2
Assez d'accord	28,1	30,3	30,3	40,6	30,3	42,4	27,3	33,3
Tout à fait d'accord	68,8	51,5	66,7	31,3	66,7	42,4	57,6	45,5

Tableau 102 : Pourcentage des réponses concernant compétences axiologiques acquises chez l'enfant face à l'attente des parents

		Entreprendre ou s'engager dans ce qu'il aime ou ce qu'il propose	Selon observation des parents	Prendre ses propres décisions (choisir)	Selon observation des parents	Assumer des responsabilités lorsqu'il se comporte ou agit	Selon observation des parents
N	Valide	33	33	33	33	32	33
	Manquante	18	18	18	18	19	18
Pas du tout d'accord		0	0	0	0	0	3
Un peu d'accord		0	3	0	3	0	3
Moyennement d'accord		6.1	24,2	15,2	12,1	3,1	27,3
Assez d'accord		18,2	36,4	33,3	51,5	28,1	33,3
Tout à fait d'accord		75.8	36.4	51.5	33.3	68.8	33.3

Tableau 103 : Attitude de l'enfant face à des pratiques d'autorité parentale déclarées (a)

		Mon parent (ou mes parents) me dit « non » si mon opinion est différente de la sienne.	Mon parent (ou mes parents) m'écoute parler de mes activités.	Mon parent (ou mes parents) ne fait pas attention à ce que je lui raconte.	Mon parent (ou mes parents) m'encourage à réaliser mes idées d'initiatives.	Mon parent (ou mes parents) ne soutient pas mes idées.	Mon parent (ou mes parents) demande de réfléchir à ce que je vais vouloir faire.	Mon parent (ou mes parents) décide tout à ma place sans me demander.	Mon parent (mes parents) me dit « oui » à tout.	Mon parent (ou mes parents) me retire mes droits ou ce que j'aime quand je fais n'importe quoi.
N	33	32	33	33	33	31	33	33	33	
	18	19	18	18	18	20	18	18	18	
Asymétrie		1,263	-2,259	1,588	-1,888	1,231	-0,977	2,424	,560	,324
Erreur std. d'asymétrie		0,490 !	0,414	0,409	0,409	0,409	0,421	0,409	0,409	0,409
Aplatissement		0,249	4,773	1,605	2,669	-0,193	-0,235	5,716	-1,099	-1,601
Erreur std. d'aplatissement		0,798	0,809	0,798	0,798	0,798	0,821	0,798	0,798	0,798

Tableau 104 : Attitude de l'enfant face à des pratiques d'autorité parentale déclarées (b)

		Mon parent (ou mes parents) me punit quand je fais autre chose que ce qu'il me disait.	Mon parent (ou mes parents) ne punit jamais quoi que je fasse.	Mon parent (mes parents) me fait des compliments quand j'arrive à faire quelque chose.	Mon parent (mes parents) ne me félicite pas quoique je fasse.	Mon parent (mes parents) m'encourage à reprendre des activités que je n'ai pas réussies.	Mon parent (mes parents) me dit « bien » à tout ce que je fais.	Mon parent (ou mes parents) me donne des tâches que je peux réaliser.	Mon parent (mes parents) m'ordonne de l'aider à faire quelque chose.	Mon parent (mes parents) ne me	
N	33	33	33	31	32	31	31	31	31		
	18	18	18	18	20	19	20	20	20		
Asymétrie		1,919	,491	1,661	-2,415	2,555	-2,066	,223	-0,857	-0,017	2,093

Erreur std. d'asymétrie	0,409	0,409	0,409	0,409	0,421	0,414	0,421	0,421	0,421	0,409
Aplatissement	2,457	-0,623	1,810	4,418	6,374	4,005	-0,821	-1,020	-0,659	2,457
Erreur std. d'aplatissement	0,798	0,798	0,798	0,798	0,821	0,809	0,821	0,821	0,821	0,798

Tableau 105 : Sentiment motivationnel de l'enfant face aux pratiques d'autorité parentale déclarées (a)

		Je suis motivé quand mon parent (ou mes parents) me permet de choisir mes propres activités sans passer des limites.	Je suis démotivé quand mon parent (ou mes parents) m'impose ou ordonne à faire quelque chose.	Je me sens rassuré quand mon parent (ou mes parents) m'explique quand il ne m'autorise pas à faire quelque chose.	Je me sens démotivé quand mon parent (ou mes parents) m'interdit de faire quelque chose sans explications.	Je me sens motivé quand mon parent (ou mes parents) me donne la parole pour m'exprimer.	Je me sens démotivé quand mon parent (ou mes parents) ne me donne pas la parole pour m'exprimer.	Je me sens démotivé quand mon parent (ou mes parents) m'encourage à prendre des initiatives.	Je me sens motivé quand mon parent (ou mes parents) ne soutient pas mes initiatives.	
N	Valide	32	32	32	32	30	32	32	32	30
	Manquante	17	17	17	17	19	17	17	17	19
Asymétrie		-1,064	,429	-0,995	-0,449	-1,473	-0,057	-0,114	-2,913	-0,016
Erreur std. d'asymétrie		0,414	0,414	0,414	0,414	0,427	0,414	0,414	0,414	0,427
Aplatissement		0,025	-0,988	-0,253	-1,148	0,957	-1,565	-1,677	9,477	-1,923
Erreur std. d'aplatissement		0,809	0,809	0,809	0,809	0,833	0,809	0,809	0,809	0,833

Tableau 106 : Sentiment motivationnel de l'enfant face aux pratiques d'autorité parentale déclarées (b)

		Je suis d'accord quand mon parent (ou mes parents) me retire mes droits ou ce que j'aime quand je fais n'importe quoi.	Je me sens démotivé quand mon parent (ou mes parents) avertit de me punir lorsque je mets à faire quelque chose.	Je me sens motivé quand mon parent (mes parents) me fait des compliments quand j'arrive à faire quelque chose.	Je me sens ennuyé quand mon parent (mes parents) me dit « bien » pour tout ce que j'ai fait.	Mon parent (mes parents) me fait confiance en moi quand il (ils) me confie une tâche.	Mon parent (ou mes parents) ne me félicite pas quoiqu'e je fasse.	Je me sens ennuyé quand j'ai droit à tout faire.	Je me sens ignoré quand mon parent (mes parents) me laisse faire tout ce que je veux.
N	Valide	32	32	31	29	31	32	32	30
	Manquante	17	17	18	20	18	17	17	19
Asymétrie		-0,001	-0,315	-2,535	-0,216	-1,422	1,999	0,112	-0,356
Erreur std. d'asymétrie		0,414	0,414	0,421	0,434	0,421	0,414	0,414	0,427
Aplatissement		-1,492	-1,875	6,003	-1,895	1,163	2,613	-1,382	-1,371
Erreur std. d'aplatissement		0,809	0,809	0,821	0,845	0,821	0,809	0,809	0,833

Tableau 107 : Attitude des parents face aux pratiques d'autorité parentale déclarées (a)

		Je lui permets de choisir ses propres activités sans passer de limites.	C'est moi qui décide, mon enfant suit ce que je lui dis.	Je l'autorise à faire ce qu'il veut.	Je lui explique pourquoi je lui interdis de ne pas faire certaines choses.	Je l'interdis sans explications.	Je lui laisse agir comme il veut.	Je lui donne la parole pour s'exprimer.	Je lui dis non si ses points de vue sont différents des miens ou que je ne les comprends pas.	Je respecte son opinion même si la mienne est différente.	Je ne supporte pas qu'il me contredise.
N	Valide	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33
	Manquante	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18
Asymétrie		-0,82	0	0,531	-1,070	2,433	1,002	-2,745	0,827	-0,82	0
Erreur std. d'asymétrie		0,409	0,409	0,409	0,409	0,409	0,409	0,409	0,409	0,409	0,409
Aplatissement		0,112	-1,818	-1,163	-0,915	4,170	0,493	9,267	-0,812	0,112	-1,818
Erreur std. d'aplatissement		0,798	0,798	0,798	0,798	0,798	0,798	0,798	0,798	0,798	0,798

Tableau 108 : Attitude des parents face aux pratiques d'autorité parentale déclarées (b)

		Je l'écoute parler de ses activités.	Je ne fais pas attention à ce qu'il me raconte ou propose.	Je l'encourage à prendre des initiatives ou des responsabilités.	Je ne soutiens pas ses idées d'initiatives.	Je l'encourage à réfléchir avant de se décider.	Je décide tout à sa place, car il est encore petit.	Je lui dis « oui » à tout.	Je lui retire ses droits quand il dépasse les règles accordées entre nous.	Je lui avertis des punitions avant qu'il se mette à faire quelque chose.
N	Valide	33	33	33	33	33	33	33	33	33
	Manquante	18	18	18	18	18	18	18	18	18

Asymétrie	-3,778	5,745	-2,177	4,210	-2,452	1,058	3,734	-0,785	-3,778
Erreur std. d'asymétrie	0,409	0,409	0,409	0,409	0,409	0,409	0,409	0,409	0,409
Aplatissement	16,913	33,000	3,489	18,647	6,513	-0,679	13,953	0,226	16,913
Erreur std. d'aplatissement	0,798	0,798	0,798	0,798	0,798	0,798	0,798	0,798	0,798

Tableau 109: Attitude des parents face aux pratiques d'autorité parentale déclarées (c)

		Je le punis quand il me contredit.	Je ne le punis jamais.	Je le félicite moralement à chaque fois qu'il a bien fait la tâche que je lui avais confiée ou qu'il prend lui-même des initiatives.	Je ne lui montre pas mes félicitations.	Je l'encourage même s'il n'a pas bien fait quelque chose pour qu'il puisse reprendre.	Je lui dis bien à tout.	Je lui confie des tâches (quotidiennes ou activités de loisir...) en lien avec sa capacité.	Je lui ordonne de m'aider à faire quelque chose.	Je ne lui demande rien.
N	Valide	33	33	33	33	33	32	33	33	33
	Manquante	18	18	18	18	18	19	18	18	18
Asymétrie		2,058	1,094	-2,433		-1,474	1,673	-1,938	0,237	2,058
Erreur std. d'asymétrie		0,409	0,409	0,409	0,409	0,409	0,414	0,409	0,409	0,409
Aplatissement		3,413	0,005	4,170	0	1,274	1,068	4,144	-0,702	3,413
Erreur std. d'aplatissement		0,798	0,798	0,798	0,798	0,798	0,809	0,798	0,798	0,798

Tableau 110: Attitude des parents sur l'accompagnement de l'enfant vers les compétences indicatrices de la responsabilité (a)

		Prendre soin de lui-même	Exprimer ses émotions	Maîtriser ses émotions	Accueillir les émotions des autres personnes avec bienveillance	Comprendre les émotions des autres	S'interroger sur ce qu'il a appris, sur son environnement	Argumenter et juger son avis, son choix	Critiquer quelques choses ou quelqu'un de manière constructive
N	Valide	33	33	33	33	33	33	33	33
	Manquante	18	18	18	18	18	18	18	18
Asymétrie		-1,730	-1,476	-1,120	-1,541	-1,177	-1,553	-1,467	-1,136
Erreur std. d'asymétrie		0,409	0,409	0,409	0,409	0,409	0,409	0,409	0,409
Aplatissement		1,051	0,187	0,273	2,982	1,161	1,679	2,233	0,926
Erreur std. d'aplatissement		0,798	0,798	0,798	0,798	0,798	0,798	0,798	0,798

Tableau 111: Attitude des parents sur l'accompagnement de l'enfant vers les compétences indicatrices de la responsabilité (b)

		Être concentré/attentif	Prendre conscience de soi	Développer son auto-discipline	Comprendre les interdictions, les limites qu'il ne faut pas dépasser	S'intégrer dans une communauté sociale (vivre ensemble)	Développer ses relations sociales	Développer son empathie envers les uns et les autres	Agir pour l'environnement
N	Valide	33	33	33	30	32	33	33	33
	Manquante	18	18	18	21	19	18	18	18
Asymétrie		-1,553	-2,529	-1,677	-1,328	-1,314	-1,188	-1,188	-1,228

Erreur d'asymétrie std.	0,409	0,409	0,409	0,427	0,414	0,409	0,409	0,409
Aplatissement	1,679	8,086	2,770	-0,257	0,893	0,519	0,519	0,788
Erreur d'aplatissement std.	0,798	0,798	0,798	0,833	0,809	0,798	0,798	0,798

Tableau 112 : Attitude des parents sur l'accompagnement de l'enfant vers les compétences indicatrices de la responsabilité ©

		Entreprendre o' s'engager dans ce qu'il aime ou ce qu'il propose	Prendre ses propres décisions (choisir)	Assumer des responsabilités lorsqu'il se comporte ou agit
N	Valide	33	33	32
	Manquante	18	18	19
Asymétrie		-1,841	-0,718	-1,314
Erreur std' d'asymétrie		0,409	0,409	0,414
Aplatissement		2,540	-0,787	0,893
Erreur std' d'aplatissement		0,798	0,798	0,809

Tableau 113: Attitude des parents sur l'acquisition des compétences indicatrices de la responsabilité chez l'enfant (a)

		Capacité de prendre soin de lui-même	Capacité d'exprimer ses émotions	Capacité de se maîtriser	Capacité d'identifier les émotions des autres personnes	Capacité à comprendre les émotions des autres personnes	Capacité d'accueillir les émotions des autres personnes avec bienveillance
N	Valide	33	33	33	33	33	33
	Manquante	18	18	18	18	18	18
Asymétrie		-0,716	-0,660	-0,694	-0,488	-0,117	-0,196
Erreur d'asymétrie std.		0,409	0,409	0,409	0,409	0,409	0,409
Aplatissement		0,243	-0,472	0,981	-0,113	-0,895	-1,270
Erreur d'aplatissement std.		0,798	0,798	0,798	0,798	0,798	0,798

Tableau 114: Attitude des parents sur l'acquisition des compétences indicatrices de la responsabilité chez l'enfant (b)

		Capacité de se poser/s'interposer	Capacité d'argumenter ou de juger son avis, son choix	Capacité de porter un jugement motivé sur quelqu'un ou sur quelque chose	Capacité de faire attention et d'être vigilant	Capacité de prendre conscience de soi	Capacité de s'autodiscipliner
N	Valide	33	33	33	33	33	33
	Manquante	18	18	18	18	18	18
Asymétrie		-0,153	-0,518	-0,485	-0,488	-0,876	-0,599
Erreur d'asymétrie std.		0,409	0,409	0,409	0,409	0,409	0,409

Aplatissement	-1,011	-0,039	-0,032	-0,743	-0,076	0,011
Erreur std. d'aplatissement	0,798	0,798	0,798	0,798	0,798	0,798

Tableau 115: Attitude des parents sur l'acquisition des compétences indicatrices de la responsabilité chez l'enfant (c)

		Capacité de s'insérer dans une communauté sociale (vivre ensemble)	Capacité de construire son cycle de relation	Capacité de développer son empathie (à l'écoute, acceptation des différences)	Capacité d'agir pour l'environnement	Capacité d'agir par soi-même (décider, choisir et s'engager)	Capacité de prendre des initiatives (entreprendre, s'engager)	Capacité de se rendre compte de ses choix (réfléchir et assumer)
N	Valide	33	32	33	33	33	33	33
	Manquante	18	19	18	18	18	18	18
Asymétrie		-0,677	-0,596	-0,875	-0,754	-0,727	-0,431	-0,774
Erreur std. d'asymétrie		0,409	0,414	0,409	0,409	0,409	0,409	0,409
Aplatissement		-0,985	-0,425	0,484	-0,322	0,661	-0,764	-0,985
Erreur std. d'aplatissement		0,798	0,809	0,798	0,798	0,798	0,798	0,798

Résumé

EDUCATION A LA RESPONSABILITÉ : ÉTUDE DU RAPPORT ENTRE LES PRATIQUES DES FORMES D'AUTORITÉ PARENTALE DÉCLARÉES ET LES SYSTÈMES DE MOTIVATION AUTO RAPPORTÉS DE L'ENFANT.

La responsabilité implique notamment une cohérence du sujet entre son dire et son agir. Elle prend racine dans le lien entre l'Homme et la nature, l'Homme dans sa communauté, la communauté avec la nature. Ces « relations rétroactives et dynamiques » (Sauvé, 2000) nécessitent une éducation qui incite l'enfant à prendre sa part de responsabilité envers lui-même, l'environnement humain et non humain, particulièrement dans l'éducation familiale. Notre étude interroge donc la mise en place de cette éducation par les parents à travers leurs pratiques d'autorité auto-rapportées. Précisément, nous mettons l'accent sur le rapport entre les formes d'autorité parentale et les systèmes de motivation de l'enfant ainsi que sur l'acquisition des compétences indicatrices de la responsabilité qui permettent à l'enfant de répondre à ses besoins et à ses désirs en respectant ceux des autres et son milieu de vie. Par l'approche des systèmes de motivation de Daniel Favre (2007), et l'approche des cinq compétences (émotionnelles, épistémiques, attentionnelles, relationnelles et axiologiques) proposées par Héléne Hagège (2018), nous avons construit des outils de recherche dont la méthode centrale est quantitative avec des tests de comparaison appariée : parents-enfant ; parents (phrase d'attente) -parents (phrase d'observation). Des questions ouvertes, objet d'une analyse qualitative ont aussi été posées. L'enquête par questionnaire a été réalisée auprès de 38 parents et 55 enfants âgés de 8 à 11 ans afin d'apporter des réponses à la problématique relevée. Les résultats obtenus ont montré que des formes d'autorité-autonomisation favorisent l'émergence de la motivation d'innovation (plaisir de découverte, prise des initiatives) de l'enfant tandis que des formes d'autorité-domination soulèvent chez lui un sentiment de découragement et la soumission. De plus, les données indiquent que l'enfant a besoin du soutien, de l'orientation des parents afin de développer ses compétences émotionnelles, épistémiques, attentionnelles, relationnelles, axiologiques, notamment, la maîtrise des émotions, l'esprit critique, l'attention à l'utilisation langagière, les comportements envers l'environnement, la prise de conscience des conséquences de ses choix.

Mots-clés : éducation à la responsabilité, autorité parentale, systèmes de motivation, compétences psychosociales.

EDUCATION TO RESPONSIBILITY TOWARD CHILDREN: STUDY OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE DECLARED PRACTICES OF PARENTAL AUTHORITY FORMS AND THE CHILDREN'S SELF REPORTED MOTIVATIONAL SYSTEMS

The responsibility is defined by the coherence of the subject (the author) between the « saying » and the « acting ». It reflexes the link between man and nature, man and his community and community with nature. These « retroactive and dynamic relationships » (Sauvé, 2000) require an education who leads the children to take the responsibility to himself, his community and the environment, especially, in family education. Our study interrogates therefore how parents conduct their children to be responsible for their actions or choices through authority practices. Instead, we emphasize the relationship between parental authority forms and children's motivational systems. We accentuate also the children's development of the responsibility-indicating skills that guide them to respond to their needs or desires while respecting those of others and their living environment. We are based on Daniel's motivational systems approach (2007) and five responsibility indicating skills developed by Hagège (2018), in order to build our research tools. We use the quantitative method and the triangle method to implement comparison tests: parent-child, parent-parent. The qualitative analysis is employed for open-ended questions. We have interrogated all total 38 parents and 55 children aged 8 to 11 years old. The results obtained showed that the authority-autonomization forms raise the children's motivation of innovation (pleasure of discovery, taking initiatives) whereas the authority-domination forms cause the discouragement feeling and the submission. In addition, the obtained results indicate that the children need the support, the orientation of their parents in order to develop their emotional, epistemic, attentional, relational, axiological skills, in particular, emotions control, critical thinking, attention to language use, ecologic behaviors, taking conscious about their choices.

Keywords: education to responsibility toward children, parental authority forms, motivational systems, psychosocial skills.