



**HAL**  
open science

## Dynamique éducative familiale et construction identitaire de l'enfant

Christine Bouissou

► **To cite this version:**

Christine Bouissou. Dynamique éducative familiale et construction identitaire de l'enfant. *Revue internationale de l'éducation familiale*, 2001, vol 5 ( n°2), pp.43-61. halshs-01254449

**HAL Id: halshs-01254449**

**<https://shs.hal.science/halshs-01254449v1>**

Submitted on 12 Jan 2016

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

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

# **Dynamique éducative familiale et construction identitaire de l'enfant**

Christine Bouissou

Maître de conférences en psychologie - IUFM de Reims

Équipe éducation familiale et interventions sociales auprès des familles

Paris X Nanterre

**Mots Clés** : socialisation - éducation parentale - estime de soi – internalité – négociation – rapport à autrui

## **Résumé**

Bien que les milieux de vie de l'enfant se diversifient et se complexifient, la famille reste son ancrage principal, et les parents, ses premiers partenaires. Les valeurs occidentales individualistes contribuent à faire de l'autonomie, de l'estime de soi et de la responsabilité personnelle, des objectifs éducatifs forts. Ce qui n'évacue pourtant pas le rôle d'autrui dans le développement, notamment sur le plan identitaire : l'enfant s'y compare, s'en distingue, il se construit toujours dans un rapport social.

L'étude porte sur un échantillon de 200 parents et leur enfant de 10-12 ans. On analyse les pratiques éducatives parentales (plus ou moins fondées sur la négociation parent-enfant), et la manière dont les enfants se sont positionnés sur des échelles d'internalité et d'estime de soi.

## **Repères théoriques**

La socialisation est le processus par lequel l'individu devient acteur social, et construit un rapport au monde. Ce rapport, symbolique, abstrait, est un ensemble de sentiments, de valeurs, de représentations, à l'égard de soi et des autres. L'individu ne devient pas un être social sous l'effet de contingences extérieures, il est ainsi par nécessité intime, génétique (Wallon, 1946). De la relation fusionnelle avec la mère, l'enfant se détache progressivement, pour prendre conscience de lui-même et construire une représentation de sa personne. Mais les autres restent présents dans la conscience, ils la constituent (Mead, 1933 ; Vygotski, 1934 ; Wallon, 1946).

La socialisation s'étend sur la vie entière, mais on peut repérer des temps forts, à certaines périodes de la vie (la socialisation professionnelle ou l'entrée dans la vieillesse, par exemple). On accorde une spécificité à la socialisation primaire - qui caractérise l'enfance – car elle détermine les socialisations ultérieures (De Queiroz & *al.*, 1984). L'enfant est dépendant de son entourage - non choisi -, lié à ses partenaires par un lien affectif (Berger & *al.*, 1966).

Cependant il se développe aussi en dehors de la famille, dans une structure sociale complexe, et les agents de socialisation extérieurs à la famille sont multiples. En conséquence, on souligne aujourd'hui le rôle nécessaire des parents dans la médiatisation des influences auprès de l'enfant, dans l'harmonisation et la mise en cohérence de messages parfois contradictoires (Cloutier, 2001).

Une telle conception de l'éducation familiale s'inspire des approches interactionnistes et systémiques de la famille (Bronfenbrenner, 1979 ; Peterson & *al.*, 1987 ; Kellerhals & *al.*, 1991), considérant la relation éducative comme multidirectionnelle et complexe, a contrario de la conception atomiste, plus ancienne. Par ailleurs, le modèle écologique en resituant la famille dans un contexte social plus large (appréhendé en termes de systèmes plus ou moins « distaux »), tente d'en mieux comprendre le fonctionnement interne (Bouissou & *al.*, 1995).

Le « macrosystème » (Bronfenbrenner, 1979) fixe les normes en matière d'éducation, et oriente de cette façon, les attitudes éducatives. Le regard porté sur l'éducation - dans les pratiques quotidiennes d'évaluation et par les chercheurs – est lui aussi imprégné des normes sociales (Gayet, 2001).

Les règles, croyances, valeurs caractéristiques d'une société, véhiculées et médiatisées par les groupes sociaux, influent donc indirectement sur le développement des personnes. La socialisation, dont la conception dans les sociétés occidentales est largement imprégnée du modèle individualiste inscrit dans une tradition humaniste et existentialiste, se veut « personnalisante » (Vanandruel, 1991 ; Bouissou, 1998). Les valeurs qui guident les pratiques éducatives, et que l'on souhaite transmettre aux enfants, concernent essentiellement l'autonomie, la responsabilité, la réalisation personnelle, le souci de soi et d'autrui, la singularité et l'expressivité.

Les nouvelles attentes et pratiques de socialisation s'expliquent par l'évolution du processus de civilisation dans les sociétés occidentales (Elias, 1973), qui ont vu l'émergence, depuis la

Renaissance, d'un nouveau type de sensibilité, d'affectivité, d'«une économie pulsionnelle particulière». Plus qu'autrefois, les acquisitions sociales supposent aujourd'hui le refoulement des pulsions initiales ; ce qui nous conduit à les considérer après coup, comme l'expression de notre personnalité, de notre identité. On a tendance à expliquer les comportements et les événements de la vie à partir de que l'on est, ou fait. Chacun devient « responsable de sa propre vie » (Lipovetsky, 1983). Le processus de civilisation actuel conduit à une naturalisation des utilités sociales.

Les objectifs éducatifs que l'école s'assigne en tant qu'institution sociale sont cohérents avec le système de valeur socialement dominant. L'ensemble des réformes du système scolaire français traduit le souci de s'orienter vers une responsabilisation de l'enfant : la loi d'orientation de 1989 le place « au cœur du système », les programmes scolaires de 1995 le rendent «acteur de sa formation ». La Convention Internationale des Droits de l'Enfant ratifiée par la France en 1990 garantit à l'enfant « qui est capable de discernement, le droit d'exprimer son opinion sur toute question l'intéressant ».

Éduquer un enfant aujourd'hui consiste à l'aider à devenir une personne, le guider dans l'expression de son identité propre, l'accompagner dans sa formation (De Singly, 2000). Il s'agit notamment pour lui d'apprendre à être responsable et à porter sur lui-même un regard positif<sup>1</sup>.

Cette centration culturelle sur l'individualité n'invalide toutefois pas la dimension sociale du développement psychologique. Il n'y a de développement et d'apprentissage qu'en relation avec autrui (Vygotski, 1934). Dans ses rapports sociaux, l'enfant est pris entre deux exigences opposées et indissociables : il doit s'identifier aux autres, mais aussi s'en différencier, en faisant parmi eux figure d'individu distinct (Wallon, 1946). La formation de l'identité suppose la prise de conscience de soi, séparé d'autrui : de la figure maternelle d'abord, des autres ensuite. Mais symboliquement, ils restent présents dans la conscience. Ainsi Mead (1933) décrit le développement du soi selon deux dimensions : le je, partie la plus intime de l'identité, et le moi, représentant le monde extérieur, ses exigences, ses normes. C'est par la dialectique entre ces

---

<sup>1</sup> Ces exigences développementales ne concernent pas que l'enfant : l'adulte est lui aussi très fortement incité à acquérir une plus grande autonomie et un sentiment plus marqué de sa responsabilité dans les événements qui jalonnent sa vie. En témoignent les processus de professionnalisation qui concernent aujourd'hui de nombreux métiers tels que l'enseignement ou le champ du travail social (Dubar, 1991).

deux instances que la conscience de soi se construit. Le rapport à autrui est une dimension essentielle de l'identité (Tap, 1988), au même titre que la continuité temporelle ou la cohérence interne. Il s'agit pour la personne de pouvoir se comparer aux autres, repérer des similitudes, mais aussi de s'en distinguer, afin d'affirmer son unicité et sa singularité.

## **Problématique**

Aider l'enfant à s'attribuer de la valeur, et un rôle actif dans sa vie : voici des objectifs actuels d'éducation. L'internalité – reconnaissance par la personne de sa responsabilité, vis-à-vis des événements et des comportements - et l'estime de soi - évaluation positive portée à ses compétences et à sa personne - se construisent au cours de la socialisation, entretiennent des relations d'interdépendance et sont des facteurs de réussite sociale et scolaire (Codol, 1981 ; Dubois, 1987 ; Pierrehumbert, 1988 ; Vanandruel, 1991 ; Oubrayrie, 1992 ).

L'éducation familiale participe largement à la formation de ces deux dimensions. La négociation parent-enfant est le garant d'un grand nombre d'effets positifs sur le développement de l'enfant (Pourtois & *al.* 1997). Négocier avec l'enfant, c'est le considérer (notamment digne d'intérêt) et lui renvoyer une image positive (Lescarret & *al.* 1995 ; De Léonardis & *al.* 1998). Négocier avec l'enfant c'est aussi le stimuler intellectuellement : lui parler, l'écouter, argumenter et l'inciter à faire de même. C'est lui donner un rôle actif, le responsabiliser, le reconnaître autonome (Kellerhals & *al.*, 1992). L'argumentation et l'explicitation ont également un effet sur l'appropriation des normes et des valeurs : elles sollicitent le fonctionnement cognitif de l'enfant et l'aident à transformer les normes extérieures en exigences personnelles, alors que des pratiques éducatives plus coercitives développent peu l'autonomie (Hoffman, 1983). Par ailleurs, la négociation et l'argumentation rendent l'enfant psychologiquement plus flexible, en lui permettant de se confronter à l'ambivalence (Bernstein, 1975 ; Moreau, 1989).

Autrement dit, le parent qui impose ses décisions et ses valeurs à l'enfant de manière autoritaire, le reconnaît peu en tant que personne à part entière, ne facilite pas son autonomisation, ni la construction d'un sentiment de valeur personnelle ; il contribue en revanche à développer chez l'enfant des

conduites de soumission. Au contraire, la co-gestion du pouvoir entre parent et enfant dans une relation de réciprocité, la reconnaissance à l'enfant d'un statut de sujet et la régulation dynamique de leurs échanges ont un effet positif sur l'estime de soi de l'enfant, sur son autonomisation, et facilite la dynamique personnelle de l'enfant à gérer les conflits, son « engagement dans des activités psychiques » (Lescarret & *al.*, 1995). Le parent accorde à l'enfant un pouvoir décisionnel et se conçoit lui-même accompagnateur dans une interaction coopérative.

### **Hypothèse**

L'internalité et l'estime de soi de l'enfant sont favorisées par des pratiques éducatives parentales souples, fondées sur la négociation entre les parents et l'enfant.

### **Méthodologie**

Pour analyser les pratiques éducatives parentales et l'internalité et l'estime de soi des enfants, nous avons travaillé sur un échantillon de 200 familles, à qui nous avons soumis des questionnaires.

### **Population**

L'étude a donc porté sur un échantillon de 200 enfants et leurs parents, issus de milieux socioculturels contrastés. Pour définir cette variable synthétique, on a tenu compte de la profession socio-économiquement la plus élevée et du niveau d'études (l'un pondère l'autre, quand ils ne sont pas en adéquation).

### **Insérer tableau 1**

Les enfants se trouvaient au moment de l'enquête en classes de CM1 ou CM2. Nous les avons rencontrés dans les écoles, et transmis, par leur intermédiaire, le questionnaire aux parents. L'anonymat des sujets a été respecté. Pour mettre en relation les réponses des parents et celles de l'enfant, un même code a été porté sur les questionnaires.

## ***Instruments***

### Échelle des pratiques éducatives<sup>2</sup>

On s'intéresse aux pratiques éducatives en termes de responsabilisation de l'enfant dans la vie familiale (son implication dans des activités ou des tâches de la vie quotidienne), de négociation entre les parents et l'enfant, vis-à-vis des règles de vie. Il s'agit de cerner la gestion de l'autorité à travers le contrôle parental et la marge de liberté laissée à l'enfant.

Le questionnaire de Lautrey (1980) nous a paru approprié pour cette recherche, car le concept de structuration de l'environnement familial est proche de celui de négociation. Rappelons la typologie de Lautrey :

- environnement rigidelement structuré : les parents contrôlent fortement l'enfant. Ils lui imposent des règles et le laissent peu participer aux activités ou aux prises de décisions.
- environnement souplelement structuré : les parents définissent des règles, en les explicitant à l'enfant ; ce qui rend possible leur modification, dans certaines circonstances.
- environnement faiblement structuré : les parents contrôlent peu les activités de l'enfant et lui laissent une marge de manoeuvre importante.

Seul un environnement souplelement structuré implique une négociation entre les partenaires, permettant une forte « responsabilisation » de l'enfant par les parents. Guingouain (1986) a en effet montré, que pour que l'enfant se sente véritablement responsabilisé, « engagé » par ses parents, il ne doit pas être laissé à « lui-même », sans contrôle. La responsabilisation la plus forte est clairement encouragée par l'adulte, maîtrisée, contrôlée.

### Modalités

1. Pratiques éducatives rigides : le parent décide seul de la façon de procéder. La règle est imposée, sans négociation.
2. Pratiques éducatives souples : parent et enfant négocient. Le premier pose un cadre, à l'intérieur duquel le second agit.

3. Pratiques éducatives laxistes : le parent laisse l'enfant agir à sa guise. La négociation est absente.

L'échelle, de forme classique, propose pour chaque situation éducative (une vingtaine au total), trois propositions de réponses parmi lesquelles le parent choisit celle qui lui correspond le mieux. Certaines questions sont reprises du questionnaire de Lautrey (le rangement des jouets, l'achat de vêtements, les conversations avec les adultes) ; d'autres ont été construites pour l'étude (l'organisation des sorties de l'enfant, l'argent de poche, l'utilisation d'appareils électroménager).

#### Échelle de style causal (Pierrehumbert & *al.*, 1987)

Elle appréhende - en vingt-quatre items - les explications internes/externes, de comportements ou d'événements susceptibles de se produire dans la vie quotidienne de l'enfant ; les domaines abordés concernent les relations avec les parents, les camarades, l'école, la santé. Les explications internes se réfèrent à des caractéristiques personnelles de l'enfant ou à ses actes. Les explications externes font intervenir le hasard, une règle, autrui.

Douze items évoquent des événements ou des comportements à connotation positive ; les douze autres, des événements ou des comportements à connotation négative.

#### Échelle d'estime de soi (Pierrehumbert & *al.*, 1988)

L'échelle d'estime de soi est la version traduite (et validée) de la « Perceived Competence Scale of Children » (Harter, 1982).

Elle comporte trente questions réparties sur six sous-échelles : évaluation des compétences cognitives, des compétences sociales, des compétences physiques, de l'apparence physique, de la conduite, évaluation de soi en tant que personne (« self-worth » : valeur personnelle).

---

<sup>2</sup> Une seule échelle des pratiques éducatives a été proposée par foyer et le choix du (des) répondant(s), laissé à l'appréciation des familles. La plupart du temps, ce sont les mères qui ont répondu.



## Modalités d'internalité et d'estime de soi

Les deux échelles se présentent de façon semblable (voir exemples ci-dessous). A chaque item, deux groupes d'enfants sont évoqués.

Pour l'échelle d'internalité : un groupe fournit une explication externe, un autre propose une explication interne.

### Insérer tableau 2

Pour l'échelle d'estime de soi : un groupe est caractérisé par une faible estime de soi, un autre, par une forte estime de soi<sup>3</sup>.

### Insérer tableau 3

L'enfant choisit le groupe qui lui ressemble le plus (proposition I ou II). Puis il précise son degré de ressemblance avec le groupe choisi : ressemblance moyenne (modalités 2 et 3), ou forte (modalités 1 et 4).

Ceci permet la définition de quatre modalités pour les deux variables.

#### Internalité :

- 1: externalité forte
- 2: externalité moyenne
- 3: internalité moyenne
- 4: internalité forte

#### Estime de soi :

- 1: estime très faible
- 2: estime faible
- 3: estime forte
- 4: estime très forte

## Résultats

Pour mettre à l'épreuve l'hypothèse, et étudier les relations entre les variables, les questionnaires ont été traités par des analyses factorielles, permettant de dégager la structure, l'organisation des réponses, et de calculer des scores factoriels.

---

<sup>3</sup> L'ordre des propositions (interne/externe ; estime de soi forte/faible) varie entre les items.

## **Les analyses factorielles<sup>4</sup>**

Pratiques éducatives :

Une analyse factorielle des correspondances multiples (AFCM) a dégagé un premier axe qui oppose :

- des pratiques éducatives souples (modalités 2)
- à des pratiques éducatives rigides et laxistes (modalités 1 et 3).

Certains parents adoptent des comportements éducatifs souples, et ce de façon homogène (les modalités 2 sont associées entre elles). Dans ce cas, le rapport aux règles est souple, modéré, négocié. Les parents tentent d'articuler, dans leur pratique, des valeurs « contraires », telles que la liberté et la contrainte. Dans d'autres familles, les parents alternent – selon les situations – entre coercition et permissivité (association des modalités 1 et 3). La négociation est absente. Le rapport à la règle est fort, exclusif et son respect absolu, ou au contraire très lâche, peu présent.

Autrement dit, on observe une dichotomie forte au sein de la population parentale, entre deux types de positionnement. Des choix extrêmes et exclusifs, des pratiques éducatives hétérogènes et contrastées s'opposent à des choix parentaux tempérés, à des pratiques éducatives homogènes et constantes. Il semble que certains parents affirment leur volonté de négocier entre des principes éducatifs différents, c'est-à-dire entre le contrôle et la liberté de l'enfant, alors que d'autres ne semblent pas particulièrement sensibles à l'idée de négociation et se montrent du coup beaucoup plus tranchés dans leurs attitudes.

La signification de cet axe a semblé suffisamment claire pour nous permettre de calculer un score factoriel « négociation versus non négociation », afin d'étudier ses relations avec l'internalité et l'estime de soi.

### **L'internalité**

L'opposition envisagée entre des réponses internes et des réponses externes, n'apparaît pas dans la structuration dégagée par l'AFCM<sup>5</sup>. On a réalisé une analyse en composantes principales, suivie

---

<sup>4</sup> Les analyses factorielles ont été réalisées par le logiciel SPAD.

<sup>5</sup> Nous y reviendrons dans la partie « positionnement sur les deux échelles ».

d'une rotation. Huit d'items sont fortement corrélés avec le premier facteur. Cette analyse a permis le calcul d'un score d'internalité.

### L'estime de soi

Les AFCM - réalisées sur les six dimensions de l'estime de soi et sur le questionnaire global – dégagent un axe de «valorisation de soi» qui oppose :

- une très forte et forte estime de soi (modalités 4 et 3)
- à une très faible et faible estime de soi (modalités 1 et 2).

Des scores factoriels d'estime de soi sont calculés : un score par dimension et un score global.

### Le positionnement sur les deux échelles

Les AFCM ont mis en évidence une dimension assez « inattendue », concernant le positionnement plus ou moins polarisé des enfants sur les échelles

### Internalité

Le premier facteur dégagé par l'AFCM montre une nette opposition entre :

- un positionnement modéré (modalités 2 et 3) et
- un positionnement polarisé (modalités 1 et 4).

L'axe factoriel distingue les réponses à la fois modérément externes et modérément internes (médianes) et les réponses à la fois fortement externes et fortement internes (polarisées).

### Estime de soi

Outre l'axe de valorisation (précédemment évoqué), un autre facteur<sup>6</sup> oppose :

- un positionnement modéré (modalités 2 et 3) et
- un positionnement polarisé (modalités 1 et 4).

L'estime de soi modérée (modalités médianes : « faible » et « forte ») contraste avec l'estime de soi non modérée (modalités polaires : « très faible » et « très forte »).

---

Ce résultat semble confirmer que d'autres dimensions sont à prendre en compte dans l'étude de l'internalité, comme la « classe de situation », ou la « stabilité du facteur causal », ou encore la « clairvoyance normative » (Dubois, 1994).

<sup>6</sup> Selon les différentes dimensions, il s'agit soit du premier facteur, soit du second. Dans tous les cas, les parts de variance expliquée par les deux premiers facteurs sont très proches.

Apparaît une dichotomie entre des enfants modérés dans leurs positionnements, au profil relativement constant et cohérent, se situant dans la moyenne ; et à l'opposé, le profil fortement contrasté d'enfants plus extrêmes, tranchés, exclusifs. Les premiers ont des représentations d'eux-mêmes très unifiées alors que les seconds montrent une forte « dysharmonie identitaire » (Gilly & *al.*, 1972). Remarquons que la tempérance et la modération vis-à-vis de soi-même sont sans doute plus souhaitables, en tous cas socialement plus appréciées, que l'excès de dévalorisation ou de survalorisation (Bouissou, 1995).

Ce résultat concerne l'attitude des enfants vis-à-vis d'eux-mêmes, tout en renvoyant à un positionnement vis-à-vis d'autrui : dans l'étude, les enfants avaient à se comparer à des groupes d'enfants virtuels.

Nous faisons l'hypothèse que les positionnements sur les échelles sont des indices des positionnements psychiques des enfants. Le positionnement d'un individu - « la manière dont il se situe par rapport à d'autres personnes, et le degré de communauté qu'il éprouve vis-à-vis de celles-ci » (Meyer, 1989, p. 443) -, témoigne du rapport à autrui, à l'œuvre dans la construction de l'identité (Mead, 1933 ; Wallon, 1946 ; Tap, 1988). C'est le processus par lequel l'enfant procède à une articulation entre ressemblances et différences dans sa comparaison avec autrui.

Le positionnement modéré serait l'indice d'une négociation entre la recherche de ressemblances vis-à-vis d'autrui et la volonté de s'en différencier : « je ressemble aux autres » et « je ne suis pas comme eux ». Cette négociation n'est pas présente chez d'autres enfants qui ont adhéré fortement au groupe, qui n'ont pas hésité à affirmer une forte ressemblance, et à se définir visiblement, en totale conformité avec autrui.

Nous allons vérifier si les pratiques éducatives souples axées sur la négociation entre les partenaires, favorisent chez l'enfant une plus forte internalité et une plus forte estime de soi, que les pratiques éducatives rigides et laxistes caractérisées par un déséquilibre entre les statuts de l'adulte et de l'enfant, frein à la négociation.

On étudiera également les relations entre pratiques éducatives parentales et « positionnements » des enfants sur les deux échelles.

Des régressions linéaires ou des analyses de covariance sont réalisées à partir des scores factoriels (« négociation parent-enfant », « internalité », « estime », « positionnement / internalité », « positionnement / estime »)<sup>7</sup>.

### **Pratiques éducatives et estime de soi**

#### **Insérer tableau 4**

La négociation parent-enfant semble favoriser une forte estime de soi sur la dimension « valeur propre ». En revanche, la valeur que l'enfant s'attribue sur le plan de ses compétences (qu'elles soient cognitives, sociales, comportementales ou physiques) est sans rapport avec les pratiques éducatives appréhendées dans l'étude. Kellerhals & al. (1992) rappellent que l'évaluation des compétences – « the self-efficacy » – dépend surtout des expériences de réussites ou d'échecs de la personne et serait moins influencée par le regard d'autrui, que le sentiment de valeur personnelle – « the self-worth » - (Gecas & al., 1986).

L'estime globale de soi et les évaluations de ses compétences sont des réalités psychologiques différentes et se construisent par des processus spécifiques. Ce qui fait écho aux deux modèles explicatifs concurrents, concernant la genèse de l'estime de soi. Deux perspectives se sont en effet longtemps affrontées. Selon James (1892), l'individu évalue le rapport entre ses compétences (telles qu'il les perçoit) et ses ambitions personnelles de réussite. De cette comparaison émergerait l'estime de soi. Pour Cooley (1902) ou Ziller (1973), le sentiment de valeur personnelle est le reflet des attitudes des autres envers la personne. Ils insistent particulièrement sur le rôle d'autrui dans la formation de la conscience de soi. Nos résultats confirment que l'éducation parentale joue sans doute un rôle essentiel sur le sentiment fondamental de confiance en soi, sur l'estime que l'enfant se porte à lui-même en tant que personne, ce qui ne converge pas forcément avec l'évaluation qu'il fait de ses capacités dans des domaines variés (le sport, l'école, ses relations sociales ou son apparence physique).

---

<sup>7</sup> Les calculs ont été effectués par le logiciel SPSS.

### ***Pratiques éducatives et internalité***

#### **Insérer tableau 5**

Plus les pratiques éducatives sont souples et plus l'enfant s'attribue la responsabilité de ses comportements et des événements. La relation de réciprocité entre parent et enfant qui caractérise l'orientation éducative souple, permet à l'adulte d'octroyer explicitement un rôle actif à l'enfant. Il le reconnaît responsable, lui cède une part de son pouvoir décisionnel. La responsabilisation de l'enfant d'abord insufflée par l'adulte semble aboutir à la construction par l'enfant d'un sentiment de responsabilité personnelle. En revanche, les comportements laxistes et rigides se caractérisent par une relation asymétrique entre l'adulte et l'enfant, entre la liberté de l'un et les limites imposées par l'autre : tantôt le parent contraint l'enfant à se soumettre aux normes, tantôt il n'intervient pas. L'enfant règle ses conduites dans les limites décidées par l'adulte et perçues comme telles. Il ne les intériorise pas, et ne s'autolimite pas (Lahire, 1995).

### ***Pratiques éducatives et positionnement***

#### **Insérer tableau 6**

Nous avons en premier lieu vérifié que le positionnement à une échelle est significativement corrélé avec le positionnement à l'autre échelle : les enfants ont tendance à se positionner pareillement sur les deux échelles d'internalité et d'estime de soi.

Par ailleurs, il s'avère que le positionnement de l'enfant est en relation avec les pratiques éducatives : l'enfant se positionne d'autant plus modérément sur les deux échelles, qu'il bénéficie de pratiques éducatives souples ; il se positionne d'autant plus sur les pôles des échelles, qu'il bénéficie de pratiques éducatives non souples, à la fois rigides et laxistes.

#### **Insérer tableaux 7 et 8**

L'attitude modérée et constante des parents dans leurs comportements éducatifs favorise une attitude tempérée de l'enfant quand il se définit vis-à-vis d'autrui (Bouissou & *al.*, 2001). Moreau

(1989) a observé qu'un fonctionnement familial fondé sur la négociation adulte-enfant et offrant à l'enfant des occasions de se confronter à l'ambiguïté et à la complexité, garantissent la souplesse de son fonctionnement, tant du point de vue cognitif que de la personnalité dans son ensemble.

### ***Discussion conclusive***

Dans notre étude, les réponses des parents se structurent en fonction d'une opposition entre des attitudes parentales ouvertes à la négociation avec l'enfant (présence et affirmation parentales modérées) et des attitudes parentales qui n'envisagent pas cette négociation et ne semblent pas la mettre en œuvre (attitude à la fois plus tendue et plus fluctuante, de l'ordre de la coercition et du laxisme).

On a mis en évidence la spécificité d'une attitude parentale fondée sur la négociation avec l'enfant. Il s'agit d'une négociation interpsychique, qui nous interpelle quant à l'activité intrapsychique du parent. Si le parent négocie avec l'enfant, n'est-ce pas parce que psychiquement il procède à une délibération entre des valeurs relativement contradictoires, telles que contrôler l'enfant, définir des limites, et le faire accéder à l'indépendance, lui laisser une certaine liberté ? C'est là l'hypothèse interprétative forte de cette étude.

L'attitude parentale modérée est sans doute la plus difficile à tenir sur le plan psychologique, parce que plus complexe : elle est de l'ordre de la dialectique et du compromis. Or, les parents, de par leurs conditions de vie et leurs activités professionnelles notamment, ne développent pas les mêmes compétences de réflexivité et d'abstraction, dont on sait qu'elles contribuent à l'assouplissement du fonctionnement psychique, et des conduites éducatives (Moreau, 1989). Nous avons en effet pu montrer, dans des travaux antérieurs, que la négociation parent-enfant est corrélée avec une origine sociale favorisée (Bouissou, 1996 et 1998).

Or, dans un environnement social de plus en plus complexe, l'attitude modérée de parents « médiateurs », à la recherche d'un subtil équilibre, est aujourd'hui de mise. On évoque la « démission » des plus démunis (Lahire, 1995) qui, se voulant moins coercitifs, se réfugieraient

dans le laxisme. Autrement dit, ils n'ont pas trouvé la position de compromis (un équilibre stable entre contrainte et liberté) qui semble pourtant la plus favorable au développement de l'enfant.

Ce dernier point se confirme dans notre étude : la souplesse des pratiques éducatives favorise une bonne image de soi et l'acquisition du sentiment de responsabilité vis-à-vis de ses actes et des événements de la vie (même si la significativité de ces deux résultats n'est pas forte). La négociation parent-enfant est également favorable à une attitude modérée de l'enfant, dans son rapport à autrui. Et ce point, en revanche, est très significatif.

Ainsi, la compétence parentale à négocier – à un niveau intra-psychique - entre des principes éducatifs différents, et à tenter de les articuler, serait à l'origine de sa capacité à mettre en œuvre une dynamique contractuelle dans la relation avec l'enfant. Et celle-ci pourrait favoriser à son tour la capacité de l'enfant à se construire identitairement, sur le mode de la négociation. C'est-à-dire, être capable de négocier entre des contraintes et des possibles, d'adopter une posture personnelle entre des choix contraires et se positionner ainsi en tant que sujet. Dans certaines familles, la souplesse du comportement parental favorise (autorise, « invite symboliquement à ») la mise en œuvre par l'enfant, d'une délibération psychique. C'est ainsi qu'il peut se mouvoir entre des références identitaires et culturelles différentes, et construire une position psychique intermédiaire (Rochex, 1995). La négociation inter-psychique est reconstruite par l'enfant sur le plan intra-psychique, dans une dynamique d'appropriation du social (Vygotsky, 1934).

## **BIBLIOGRAPHIE**

Berger, P. & Luckmann, T. (1966, 1986 pour la trad). *La construction sociale de la réalité*. Paris :

Sociétés Méridiens Klincksieck.

Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales, codes sociolinguistiques et contrôle social*. Paris

: Éditions de Minuit.



- Bouissou, C. (1998). Valorisation de soi et positionnement de soi chez les pré-adolescents. Dans M. Bolognini & Y. Prêteur (Eds.), *L'estime de soi : perspectives développementales* (147-163). Lausanne : Delachaux & Niestlé.
- Bouissou, C. (1996). *Influence des pratiques éducatives sur l'internalité et l'estime de soi de l'enfant. Une approche psychosociale du développement*. Doctorat NR, Toulouse II.
- Bouissou, C. (1995). Éducation parentale, internalité et estime de soi. Dans Y. Prêteur & M. De Léonardis (Eds). *Éducation Familiale, image de soi et compétences sociales* (203-212). Bruxelles : De Boeck-Université.
- Bouissou, C. & Bergonnier-Dupuy, G. (2001). Pratiques éducatives et construction par l'enfant, d'un rapport à soi et à autrui, 8<sup>ème</sup> Congrès de l'AIFREF, St-Sauveur les Monts, Montréal.
- Bouissou, C. & Tap, P. (1998). Parental education and socialisation of child : internality, valorisation and self-positioning. *European Journal of Psychology of Education*, 13(4), 475-484.
- Bouissou, C & Tap, P. (1995). Stratégies éducatives familiales et personnalisation de l'enfant. *Revue Emergences : L'insertion entre réalité et fiction(s) : espoirs, limites et dérives ?* 55, 119-143. Paris : édition ANPASE.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : experiments of nature or design*. Cambridge : Haward University Press.
- Cloutier, R. (2001). Adolescence et autorité parentale, 8<sup>ème</sup> Congrès de l'AIFREF, St-Sauveur les Monts, Montréal.
- Codol, J.P. (1981). Une approche cognitive du sentiment d'identité, *Information sur les Sciences Sociales*, 20(1), 111-136.
- Cooley, C.H. (1902). *Human nature and the social order*, New York, Scribner's.
- De léonardis & Lescarret, O.. (1998). Estime de soi, pratiques éducatives familiales et investissement de la scolarité à l'adolescence. Dans M. Bolognini & Y. Prêteur (Eds.), *L'estime de soi : perspectives développementales* (217-232). Lausanne : Delachaux & Niestlé.
- De Queiroz, JM. & Ziolkovski, M. (1984). *L'interactionnisme symbolique*. Rennes :PUR.
- De Singly, F. (2000). *Libres ensemble. L'individualisme dans la vie commune*. Pais : Nathan.

- Dubar, C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : A. Colin.
- Dubois, N. (1987). *La psychologie de contrôle. Les croyances internes et externes*. Grenoble : P.U.G.
- Dubois, N. (1994). *La norme d'internalité et le libéralisme..* Grenoble : P.U.G.
- Elias, N. (1973). *La civilisation de mœurs*. Paris : Calmann-Lévy.
- Gayet, D. (2001). Quelle typologie en éducation familiale ? *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*. Caen.
- Gecas, V. & Schwalbe, M. (1986). Parental behavior and adolescent self-esteem, *Journal of marriage and the family*, 48, 37-46.
- Gilly, M., Lecour, M. & Meyer, R. (1972). Image propre, images sociales et statut scolaire : étude comparative chez des élèves de CM2. *Bulletin de Psychologie*, 310, 792-806.
- Guinguouain, G. (1986) : *Structuration des théories implicites de la personnalité et pratiques éducatives familiales*. Doctorat Nouveau Régime : Université de Grenoble.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children, *Child Development*, 53(1), 87-97.
- Hoffman, M.L. (1983). Affective and cognitive process in moral internalization. Dans E.T. Higgins, D.N. Ruble & W.W. Hartup (Eds), *Social cognition and social development*. Cambridge : Cambridge University Press.
- James, W. (1892). *Psychology : the briefer course*. New York : Henry Holt.
- Kellerhals, J., Montandon, C., Ritschard, G & Sardi, M. (1992). Le style éducatif des parents et l'estime de soi des adolescents, *Revue Française de Sociologie*, 33, 313-332.
- Kellerhals, J. & Montandon, C. (1991). *Les stratégies éducatives familiales*. Paris : Delachaux & Niestlé.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles*. Paris : Gallimard-Le Seuil.
- Lautrey, J. (1980). *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. Paris : PUF.
- Lescarret, O. & Philip-Asdih, C. (1995). Représentations parentales, dynamique personnelle de l'enfant et intégration sociale. Dans Y. Prêteur & M. De Léonardis (Eds.), *Education familiale, image de soi et compétences sociales*, (107-125). Bruxelles : De Boeck.

- Lipovetski, G. (1983). *L'ère du vide*. Paris : Gallimard.
- Mead, G.H. (1933, 1963 pour la trad). *L'esprit, le soi et la société*. Paris : PUF.
- Meyer, R. (1989). Expérience éducative et positionnement de soi chez des élèves de collège, *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 2(4),441-466.
- Moreau, A. (1989). *Mémoire pour l'obtention de l'habilitation à diriger des recherches*. Doctorat d'État : Université Montpellier III.
- Oubrayrie, N. (1992). *Le contrôle dans l'évaluation et l'orientation de soi de l'enfance à l'adolescence*. Doctorat N.R.: Université Toulouse II.
- Oubrayrie, N & Safont-Mottay, C. (1997). Styles éducatifs parentaux et développement socio-personnel : étude de la réussite scolaire des adolescents. Dans Y. Prêteur & M. De Léonardis, *Milieus, groupes et développement sociopersonnel de l'enfant (95-98)*. Actes du XIV Colloque du GROFRED.
- Peterson, GW. & Rollins, BC. (1987). Parent-child socialization. Dans M.B. Sussman et S.K. Steinmetz (Eds). *Handbbok of mariage and the family*. NY : Plenum Press.
- Pierrehumbert, B., Neuwly-Chuard, E. & Plancherel, B. (1987). Le style causal de l'enfant. Étude d'un questionnaire inspiré des théories du contrôle interne-externe et des attributions causales, *L'année psychologique*, 3, 395-416.
- Pierrehumbert, B., Zanone, F, Kauer-Tchicaloff, C & Plancherel, B. (1988). Image de soi et échec scolaire, *Bulletin de psychologie*, 384, 333-345.
- Pourtois JP. & Desmet, H. (1997). *L'éducation post-moderne*. Paris : Puf.
- Rochex, JY. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris : PUF.
- Tap, P. (1988) : *La société Pygmalion ? Intégration sociale et réalisation de la personne*. Paris : Dunod.
- Vanandruel, M. (1991). La socialisation de soi. Approche psychosociale: le sentiment de valeur personnelle. Dans P. Tap & H. Malewska-Peyre, *La socialisation de l'enfance à l'adolescence* (129-161). Paris : P.U.F.
- Vygotski, LS. (1934, 1985 pour la trad.). *Pensée et langage*. Paris :Editions sociales .

Wallon, H. (1946). Le rôle de l'autre dans la conscience du moi. *Revue Enfance*, n°spécial (1959) 3-4, 279-286.

Ziller, RC. (1973). *The social self*. NY : Pergamon Press.

Tableau n°1 : Caractéristiques de l'échantillon

Appartenance socioculturelle de la famille					Age de l'enfant			Sexe de l'enfant	
Très déf	Déf	Int		Très fav	10 ans	11 ans	12 et +	Féminin	Masculin
18%	24%	16%	18%	24%	40,5%	47%	12,5%	52%	48%

Tableau n° 2 : Exemple d'item d'internalité

I explication externe				II explication interne			
<i>S'ils tombent à la récréation,</i>				<i>d'autres pensent :</i>			
<i>enfants pensent : "c'est sûrement quelqu'un qui m'a poussé"</i>				<i>"je n'étais pas assez prudent"</i>			
$\rho$	$\rho$	$\rho$	$\rho$	$\rho$	$\rho$	$\rho$	$\rho$
<i>vraiment comme moi</i>	<i>1</i>	<i>à peu près comme moi</i>	<i>2</i>	<i>à peu près comme moi</i>	<i>3</i>	<i>vraiment comme moi</i>	<i>4</i>

Tableau n° 3 : Exemple d'item d'estime de soi

I estime de soi faible				II estime de soi forte			
<i>Des enfants voudraient bien être différents</i>				<i>d'autres sont très contents d'être ce qu'ils sont</i>			
$\rho$	$\rho$	$\rho$	$\rho$	$\rho$	$\rho$	$\rho$	$\rho$
<i>vraiment comme moi</i>	<i>1</i>	<i>à peu près comme moi</i>	<i>2</i>	<i>à peu près comme moi</i>	<i>3</i>	<i>vraiment comme moi</i>	<i>4</i>

Tableau n° 4 : Régression linéaire multiple<sup>8</sup> du score « valeur propre » de l'estime de soi de l'enfant, sur le score « négociation parent-enfant » et sur le score « autorité-laxisme »<sup>9</sup>

	Valeur propre
négociation parent-enfant	0,08
Valeur du T - Ddl = 2 – 208	1,7
Proba	<b>0,07</b>
Autorité-laxisme	0,02
Valeur du T - Ddl = 2 – 208	0,62
Proba	0,53

Interprétation : Plus le score « négociation parent-enfant » est fort, et plus est fort le score d'estime de soi de l'enfant, sur la dimension « valeur propre ». (Le résultat n'est pas significatif pour le score autorité-laxisme).

<sup>8</sup> On doit comprendre qu'il s'agit de l'étude de la variation du score de valeur propre, en fonction de la variation des scores de « négociation » et d' « autorité-laxisme ».

<sup>9</sup> Nous avons intégré dans cette analyse un score d'autorité-laxisme obtenu à partir du deuxième axe de l'AFCM réalisée sur les pratiques éducatives. Nous ne l'évoquons pas dans le cadre de cet article, car il s'est révélé peu en relation avec les variables étudiées. Cependant, d'un point de vue statistique, il est intéressant de l'intégrer dans les analyses, car il permet de réduire la part de variance non expliquée.

Tableau n° 5 : Analyse de covariance du score d'internalité sur le score « négociation parent-enfant » et sur d'autres variables (origine sociale, estime de soi, positionnement des enfants)<sup>10</sup>

Estimation	Erreur	Paramètre
13, 69	0,27	1
<b>0, 23</b>	<b>0,12</b>	<b>Négociation parent – enfant</b>
-0, 40	0,35	Origine sociale 2
- 0,13	0,40	Origine sociale 3
-0,49	0,39	Origine sociale 4
-0,70	0,36	Origine sociale 5
-0,47	0 ,17	Estime de soi (physique)
0,57	0,20	Estime de soi (apparence)
0,27	0,20	Positionnement / « apparence »
0,50	0,19	Positionnement / « conduite »

Interprétation : Le score d'internalité de l'enfant est d'autant plus fort que le score parental de « négociation » est fort.

<sup>10</sup> L'analyse de covariance est intéressante car elle permet d'intégrer de nombreux facteurs explicatifs (origine sociale, estime de soi, positionnement sur les deux échelles), réduisant la part de variance non expliquée. Il s'agit d'une forme de régression multiple, adaptée à des variables quantitatives et qualitatives. Pour le détail de cette analyse, voir Bouissou, 1996

Tableau n° 6 : Corrélations entre les scores de positionnement aux différentes sous-dimensions de l'estime de soi et avec le score de positionnement à l'échelle d'internalité

	Cognitive	Sociale	Physique	Apparence	Conduite	Valeur Propre
Sociale	<b>0,41**</b>					
Physique	<b>0,24**</b>	<b>0,32**</b>				
Apparence	<b>0,38**</b>	<b>0,38**</b>	<b>0,38**</b>			
Conduite	<b>0,36**</b>	<b>0,40**</b>	<b>0,28**</b>	<b>0,29**</b>		
Valeur propre	<b>0,25**</b>	<b>0,40**</b>	<b>0,21**</b>	0,16*	<b>0,46**</b>	
Internalité	<b>0,37**</b>	<b>0,45**</b>	<b>0,47**</b>	<b>0,40**</b>	<b>0,53**</b>	<b>0,51**</b>

\* =  $p < 0,05$

\*\* =  $p < 0,01$

Interprétation : Le score de positionnement sur une dimension de l'estime de soi tend est corrélé avec les scores de positionnement sur les autres dimensions, ainsi qu'avec le score de positionnement sur l'échelle d'internalité.



Tableau n° 7 : Régression linéaire multiple du score de positionnement – estime de soi sur les scores « négociation parent-enfant » et « autorité – laxisme »

	Cognitive	Sociale	Apparence physique	Compétences physiques	Conduite	Valeur propre
négociation parent-enfant	0,16	0,14	0,08	0,09	0,13	0,15
Valeur du T - Ddl = 2 – 208	3,6	3,2	2,1	2,2	3,1	3,1
<b>Proba</b>	<b>&lt; 0,01</b>	<b>&lt; 0,01</b>	<b>&lt; 0,03</b>	<b>&lt; 0,02</b>	<b>&lt; 0,01</b>	<b>&lt; 0,01</b>
Autorité-laxisme	0,03	0,04	0,05	0,04	0,13	0,00
Valeur du T - Ddl = 2 – 208	0,79	1,1	1,4	1,1	3,4	-001
Proba	0,42	0,24	0,14	0,24	<0,01	0,99

Interprétation : Le score de positionnement de l'enfant sur l'échelle d'estime de soi est d'autant plus fort (c'est-à-dire que son positionnement est d'autant plus central et modéré), que le score parental de « négociation » est fort.

Tableau n° 8 : Régression linéaire multiple du score de positionnement – internalité sur les scores « négociation parent-enfant » et « autorité – laxisme »

	Positionnement /internalité
négociation parent-enfant	0,09
Valeur du T - Ddl = 2 – 192	2,6
Proba	<b>&lt;0,01</b>
Autorité-laxisme	0,06
Valeur du T - Ddl = 2 – 192	2,1
Proba	0,03

Interprétation : Le score de positionnement de l'enfant sur l'échelle d'internalité est d'autant plus fort (c'est-à-dire que son positionnement est d'autant plus central et modéré), que le score parental de « négociation » est fort.