



HAL
open science

La maturité psycho-sociale : effets de l'environnement familial et scolaire

Sébastien Prévot

► **To cite this version:**

Sébastien Prévot. La maturité psycho-sociale : effets de l'environnement familial et scolaire. Education. 2015. dumas-01234610

HAL Id: dumas-01234610

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01234610>

Submitted on 27 Nov 2015

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.

Année universitaire 2014-2015

**Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation
Encadrement éducatif 2^{ème} année**

*La maturité psycho-sociale : effets de
l'environnement familial et scolaire.*

Présenté par Sébastien PRÉVOT

Mémoire encadré par Christine CANNARD

« Vivre est le métier que je veux lui apprendre : en sortant de mes mains, il ne sera, j'en conviens, ni magistrat, ni soldat, ni prêtre ; Il sera premièrement homme : tout ce qu'un homme doit être ».

Jean-Jacques Rousseau, dans Emile (1762).

Remerciements

En premier lieu je voudrais remercier ma Directrice de mémoire Christine Cannard avec qui j'aurais passé ces quelques mois à réfléchir, mais pas que. Notre partage restera comme une étape marquante de mon parcours de vie.

Un merci aussi à Claire-Marie Toth pour la construction de ce Master MEEF et qui m'a conduit de la préparation du concours de Conseiller Principal d'Education jusqu'à la prise de fonction en septembre 2014.

Merci aussi à Fernando pour son coup de pouce salvateur.

Un merci au jury pour l'audition et l'évaluation de ce travail.

Une pensée émue pour mon papa qui ne lira jamais ce travail. Il m'a toujours poussé à devenir ce que je suis. Je crois être sur le bon chemin. Maman et Nico peuvent en témoigner.

Un doux merci à mon Schatzi pour son soutien, ses conseils et son indéfectible amour.

Manon, sans toi je n'aurais certainement pas eu ce concours. Comme quoi la montagne des Ecrins recèle de sacrés rencontres.

Une pensée toute particulière à mes colocataires préférés Sylvain et Aline qui m'ont vu bûcher pour mes études universitaires comme personne d'autres auparavant.

Merci au collège du Grand Lemps, qui restera l'endroit de mon premier poste. Merci à Madame Cochet, à Monsieur Jullien et à Madame Rivoire d'avoir été les contributeurs des classes expérimentales de 6^{ème}. Merci à Madame Tournier, à Madame Triquenaux et à Monsieur Sauvan pour votre coup de pouce dans ce travail. Et sans oublier mes chers collègues du Service Vie Scolaire : Pascale, Adrien, Anne-laure, Eddy, Elodie, Johanna, Karine, Pauline, Vanessa et Ysaline sans qui je ne passerais d'aussi bons moments au travail.

Puis un merci à mes collègues de Promotion du Master MEEF EE qui m'auront accompagné dans cette année charnière pour nos vies.

A toi Soufly.

Sommaire

Remerciements	2
Introduction.....	5
Partie 1 : le cadre théorique de la recherche.....	7
1.1. La maturité psycho-sociale	7
1.2. Le style éducatif et les pratiques éducatives parentales.....	10
1.3. Liens entre styles éducatifs, pratiques éducatives parentales et maturité psychosociale.....	11
1.3.1. La socialisation à l'autonomie individuelle	12
1.3.2. La socialisation à la coopération sociale	13
1.3.3. La socialisation à la participation publique	14
1.4. L'apprentissage coopératif et la pédagogie coopérative	15
1.4.1. Les limites de l'apprentissage coopératif et les freins à sa mise en œuvre en classe	15
1.4.2. Des limites dans les recherches	17
1.5. Liens entre apprentissage coopératif et la maturité psycho-sociale	18
1.6. Problématique et hypothèses	19
Partie 2 : Méthodologie	20
2.1. Participants.....	20
2.2. Matériel	21
2.2.1. Questionnaire d'Evaluation des Relations Parents/Enfants (QERPE)	21
2.2.2. Le questionnaire de mesure de la maturité psycho-sociale	22
2.3. Procédure	23

Partie 3 : Analyse des résultats	24
3.1. Analyses descriptives préalables	24
3.2. Influence de l'apprentissage coopératif sur le niveau de maturité psychosociale ...	25
3.3. Relations entre style éducatif parental et maturité psychosociale	26
3.4. Différence du niveau de corrélation entre le style éducatif de type « rejet » et la maturité psychosociale selon le groupe	29
Partie 4 : Discussion	34
Partie 5 : Limites et perspectives	39
Conclusion et implications professionnelles	41
Bibliographie	43
Table des annexes	44
Annexe 1.....	45
Annexe 2.....	47
Résumé.....	52
Mots clés	52
Abstract	52
Keywords.....	52

Introduction

Qu'est-ce qui détermine que les élèves sont autonomes, coopèrent avec leurs camarades et participent à la vie de l'établissement ? Est-ce par le développement de ces compétences sociales et civiques que le climat scolaire peut s'améliorer ? L'Ecole peut-elle contribuer au même point que les parents au développement des compétences psycho-sociales ? Dans une perspective d'amélioration du climat scolaire de l'établissement, notamment en atteignant l'objectif d'une baisse des violences et incivilités, développer des compétences et aptitudes psycho-sociales chez les élèves est un des sept leviers préconisés par le Ministère pour agir sur le climat scolaire. Nous pouvons alors nous attendre à ce que des élèves autonomes, forts de compétences psycho-sociales, et habitués à être porteurs d'initiatives, seront possiblement motivés à s'engager et ainsi rendre davantage substantielle la vie sociale de l'établissement de leur établissement, et par la même à améliorer le sentiment d'appartenance et le climat scolaire. Ces interrogations intéressent donc les professionnels de l'éducation dans leur devoir de préparer les élèves à l'exercice d'une citoyenneté pleine et entière¹, et d'autant plus le Conseiller Principal d'Education (CPE) qui doit aussi accompagner les élèves, particulièrement dans leur formation à une citoyenneté participative². En effet, les compétences sociales et civique, de prise d'initiative et d'autonomie sont à évaluer par l'équipe pédagogique et éducative, et à valider par les élèves de 3^{ème} afin d'acquérir le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture (SCCCC). Avec l'avènement d'un nouveau Socle Commun de Compétences, le domaine de la formation de la personne et du citoyen perdure et se substituera aux piliers 6 et 7 du Socle de Compétences du Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006.

L'importance que revêt l'éducation parentale est aussi à interroger au sujet de ces mêmes enjeux. Ces compétences sociales et civiques, ces enjeux d'autonomisation et de prises d'initiatives chez les élèves peuvent donc se développer en dehors de l'établissement, en dehors de la classe au bénéfice d'actions éducatives articulées avec les enjeux du SCCC, mais également en son sein. Les leviers des pédagogies nouvelles sont prônés depuis plus d'un Siècle par certains pédagogues tandis que d'autres les décrient. Notre étude sera en

¹ http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066

² Ibid.

somme l'occasion de mieux interroger l'apprentissage coopératif, ou encore de comprendre les effets des styles éducatifs parentaux sur la maturité psycho-sociale des enfants.

Pour répondre à ces interrogations, nous nous sommes intéressés aux élèves des deux classes expérimentales de 6^{ème} du collège où j'exerce comme CPE. Dans ces deux classes la pédagogie coopérative – par la méthode des « îlots bonifiés » – est appliquée à pratiquement toutes les matières enseignées. Ainsi nous nous sommes demandé s'il existait des relations entre les styles éducatifs des parents, le bénéfice d'une forme de pédagogie et la maturité psycho-sociale des élèves. Par exemple, est-ce que le lien entre style éducatif et niveau de maturité peut être différent entre les classes, comme si la classe expérimentale pouvait compenser l'effet délétère d'un style éducatif sur le niveau de maturité psycho-sociale, si effet négatif il y a ?

L'organisation de ces deux classes veut répondre à différentes ambitions, notamment celles d'offrir une meilleure adaptabilité aux élèves issus de l'école élémentaire, de mieux prendre en compte les difficultés scolaires, de placer les élèves en situation de réussite et de valoriser la participation des élèves (Rivoire, 2011). Pour ce faire, ces deux classes de 6^{ème} constituées de façon hétérogène, adoptent des outils pédagogiques et éducatifs spécifiques : pas de devoirs écrits à la maison ; une aide aux devoirs en demi-groupe de 2 heures par semaine incluse dans l'emploi du temps des élèves ; une évaluation par compétences ; la mise en œuvre d'îlots bonifiés en langues, en SVT et en Français ; et une notation européenne³.

En tant que stagiaire CPE, l'objectif de cette étude est d'évaluer les effets des styles éducatifs, familiaux et scolaires, sur la maturité psycho-sociale des élèves. Ainsi, après avoir défini en introduction le contexte de cette étude, nous exposerons son cadre théorique afin d'aboutir à des hypothèses d'études auxquelles nous répondrons ensuite par la méthodologie expérimentale. Enfin une dernière partie, nous permettra d'analyser les résultats de cette étude et de les discuter.

³ Extrait du Projet d'Établissement du collège Liers et Lempis

Partie 1 : le cadre théorique de la recherche

1.1. La maturité psycho-sociale

Plusieurs auteurs décrivent haut et fort la fragilité du lien social dans les sociétés industrialisées. La notion de lien social réfère à l'ensemble des affiliations et des relations qui unissent les gens ou les groupes sociaux entre eux. Un lien social fort conduit habituellement vers le passage du « je » au « nous ». Lorsque le lien est fort, y figurent l'engagement, la solidarité, la tolérance et la connaissance de l'autre. À l'inverse, si le lien est faible, apparaissent alors une augmentation des inégalités sociales, la violence, l'absence de contact entre les gens, l'exclusion de certains individus, l'insécurité, l'incivilité ainsi que l'omniprésence de l'individualisme (Deslandes, 2008).

La construction du lien social entre les individus peut notamment se créer à partir d'individus sensibilisés et éduqués à la citoyenneté. Trois concepts clés de l'éducation à la citoyenneté ont été définis par Leleux (2000) soit l'autonomie individuelle, la coopération sociale et la participation publique. Selon l'auteure, éduquer à l'autonomie individuelle amène l'individu à penser et à juger par lui-même, de même qu'à prendre conscience des valeurs et des normes qui influencent ses prises de décision. La notion de coopération sociale renvoie au savoir-être avec autrui tandis que celle de participation publique est axée sur les compétences requises pour prendre part au pouvoir qui concerne tous les citoyens. Ces notions renvoient au modèle théorique de Greenberger et ses collaborateurs (1975) qui stipule que la maturité psycho-sociale est reflétée par trois compétences correspondant aux trois demandes générales faites par toutes les sociétés en regard de l'individu, à savoir la capacité de fonctionner d'une façon autonome – compétence individuelle –, la capacité d'interagir adéquatement avec les autres – compétence interpersonnelle – et la capacité de contribuer à la cohésion sociale – compétence sociale –. La notion d'autonomie s'exprime quant à elle selon trois dimensions : l'orientation vers le travail, laquelle englobe la persévérance, l'effort, les habiletés de travail du jeune, le désir de réaliser un travail satisfaisant et la capacité à ressentir du plaisir dans le travail; l'identité qui inclut le concept de soi, l'estime de soi, la confiance en soi et l'intériorisation de valeurs; l'indépendance qui comprend le sentiment de contrôle, l'initiative et l'autodétermination (Greenberger, Josselson, Knerr, & Knerrand Knerr, 1975).

D'autres auteurs (Rosenthal, M. Gurney, & Moore, 1981) s'appuient sur la théorie du développement d'Erikson (1968) afin d'élaborer une échelle de mesure de la maturité psycho-sociale, en complément de celle de Greenberger, et al. (1975), qui tient davantage en compte les stades de développement tout au long de l'enfance et de l'adolescence. La validation par Rosenthal, et al. (1981) est corrélée avec celle de Greenberger, et al. (1975) de la façon suivante :

Erikson Psychosocial Stage Inventory (EPSI)	Psycho Social Maturity
Stade 1 : Trust vs. mistrust	Enlightened trust
Stade 2 : Autonomy vs. shame, doubt	Self-reliance
Stade 3 : Initiative vs. guilt	Self-reliance, work orientation
Stade 4 : Industry vs. inferiority	Work orientation
Stade 5 : Identity vs. identity confusion	Identity
Stade 6 : Intimacy vs. Isolation	Communication skills, tolerance of individual differences

Ainsi cette échelle, Rosenthal et al. (1981) opérationnalise six des huit stades de développement qu'Erikson (1968) a déterminés pour décrire toute la complexité du processus identitaire de la naissance à la vieillesse, chaque stade se caractérisant par des conflits et des tensions – « la crise » – que l'individu doit surmonter pour grandir et être soi. Le nom donné à chaque stade reflète la crise bipolaire du moment que la personne doit résoudre. A chaque stade, l'identité personnelle est confrontée à l'environnement de l'individu, à ses attentes et aux aspirations qu'il génère (Cannard, 2010). Erikson souligne le fait que les crises antécédentes à un âge donné ne cessent pas d'influencer un individu parce que l'âge optimum pour la résolution de la crise est passé. Ces 6 stades correspondent à des périodes déterminées de la vie mais avec leur échelle, Rosenthal, et al. (1981) cherchent à mesurer le niveau de maturité des jeunes adolescents : leur niveau de résolution de la « crise » identitaire réussie ou en partie réussie.

Ci-après les 5 premiers stades de la théorie d'Erikson citée par (Cannard, 2010) :

Le stade 1 (première année de l'enfant) : confiance en soi versus méfiance

En fonction de la qualité et de la stabilité de l'environnement et des premiers soins donnés à l'enfant celui-ci ne trouvera pas la même confiance au monde qui l'entoure. Soit il pourra le trouver hostile soit bienveillant.

Le stade 2 (de 18 mois à 3 ans) : autonomie versus honte et doute

Face aux différents apprentissages que l'enfant fera à ces âges (propreté, marche, langage) et à la demande sociale d'auto-régulation et de contrôle de soi, il développera différemment son sentiment d'efficacité personnelle (en termes d'autonomie) ou de doute.

Le stade 3 (de 3 à 6 ans) : initiative vers culpabilité

L'enfant explore activement son environnement (objets et personnes). Selon si des encouragements ou des obstacles ont été proférés l'enfant prendra des initiatives qui favoriseront sa quête d'autonomie ou au contraire il vivra un sentiment de culpabilité en même temps que le désir d'entreprendre.

Le stade 4 (âge scolaire : 6-12 ans) : compétence versus infériorité

L'enfant qui a acquis la confiance, l'autonomie, et qui prend des initiatives, trouvera en l'école un lieu favorable pour développer ses compétences. Selon que l'enfant est valorisé ou non dans ce qu'il entreprend et dans les habiletés qu'il développe, il acquiert un sentiment de compétence ou au contraire un sentiment d'infériorité.

Le stade 5 (adolescence) : identité versus confusion de rôles

Les transformations pubertaires accompagnent l'adolescent d'un questionnement par rapport à lui-même et aux nouveaux rôles qui l'attendent. L'adolescent doit intégrer les expériences qu'il vit dans le but de construire un sentiment identitaire stable et cohérent, afin de se différencier des autres et d'adopter son propre système de normes.

Selon ces différents auteurs, développer la maturité psycho-sociale des jeunes a donc pour objectif de créer du lien social qui, à son tour, facilite le « vivre et faire ensemble ». Pour atteindre cet objectif cela passe par l'accompagnement de l'enfant, puis de l'adolescent – dans sa construction identitaire – afin qu'il devienne un individu autonome, responsable, capable de partager et d'entretenir des relations interpersonnelles harmonieuses, et de participer à la vie citoyenne. En ce sens, la contribution de la famille est indubitablement requise, avant même l'entrée à l'école des enfants tout comme au cours de leur scolarisation (Deslandes, 2008).

1.2. Le style éducatif et les pratiques éducatives parentales

La famille est considérée comme l'influence socialisatrice la plus puissante qui s'exerce sur les jeunes, suivie de l'école, à titre d'institution hors du milieu familial (Deslandes, 2008). Le modèle théorique de Darling et Steinberg est un modèle dans lequel les valeurs des parents et les buts visés par la socialisation des jeunes sont des déterminants essentiels du comportement parental (cités par Cannard, 2010). Ces chercheurs identifient deux variables associées à l'influence parentale : le style éducatif parental et les pratiques éducatives parentales.

Le style éducatif parental constitue la première classe d'attributs parentaux influencés par les buts et les valeurs. Il fait référence à un ensemble d'attitudes qui sont communiquées à l'enfant et qui créent un climat émotif à travers lequel les comportements parentaux sont exprimés. Maccoby et Martin (1983, cités par Cannard, 2010) conceptualisent ces styles éducatifs parentaux à travers deux dimensions comportementales qu'adoptent les parents : la sensibilité parentale (responsiveness) aux besoins de l'enfant et de l'adolescent et le contrôle parental (demandingness). Cette dimension de sensibilité parentale fait appel à l'écoute, et à la capacité de capter les besoins de l'enfant mais également à l'aptitude d'y répondre adéquatement. Être parent c'est aimer son enfant, lui exprimer son affection, se porter à son secours en cas de détresse ou de difficulté. Tandis que la dimension de contrôle recouvre les notions d'attentes et d'aspirations parentales, mais également les consignes et les exigences. Être parent c'est donc aussi convenir des règles de conduite, fixer des limites qu'on ne franchira pas et sanctionner les écarts éventuels. Les parents se distinguent donc sur ces deux dimensions. Sur la première (sensibilité), certains seront proches et chaleureux, d'autres seront froids et distants. Sur la deuxième (contrôle), certains seront permissifs et attendront très peu de l'enfant, d'autres en attendront beaucoup. Quatre styles éducatifs parentaux ont été dégagés en lien avec ces deux dimensions, par Maccoby et Martin : authoritarian, autoritarive, indulgent, indifférent. Ces derniers ont été définis par Cloutier en 1996 par : « autocratique », « démocratique », « permissif », et « désengagé ». Le tableau ci-après résume les styles éducatifs parentaux selon ces deux variables (Cannard, 2010) :

		Degré d'affirmation du contrôle	
		élevé	faible
Degré de sensibilité	élevé	Démocratique	Permissif
	faible	Autocratique	Indifférent

Schéma de classification des 4 styles éducatifs parentaux (Maccoby et Martin, 1983)

Le deuxième attribut, après celui du style éducatif parental, sont les pratiques éducatives parentales. Elles sont illustrées comme des comportements définis par un contenu spécifique et par les buts visés dans le processus de socialisation. Encourager son adolescent à présenter sa candidature comme représentant de classe et de l'accompagner dans l'organisation de sa campagne électorale est un exemple de pratique éducative parentale ayant pour but de promouvoir la participation à la vie politique comme citoyen. Par exemple, le style « démocratique » est habituellement associé à des pratiques éducatives, telles que le soutien affectif, la communication entre parents et jeunes et la participation de ces derniers au processus de prise de décision (Tremblay, Deslandes, & Cloutier, 2005).

Ainsi, le style éducatif parental modifie la capacité des parents à socialiser leurs enfants en changeant l'efficacité des pratiques éducatives parentales. Dans une telle perspective, le style éducatif parental peut être décrit comme une variable contextuelle qui modère l'influence des pratiques éducatives parentales sur le développement de l'enfant de deux façons : en transformant la nature de l'interaction entre le parent et l'enfant, et par conséquent, en modifiant l'influence des pratiques éducatives parentales sur le développement de ce dernier ; d'autre part, en influençant la personnalité de l'enfant, spécialement sa réceptivité à l'influence parentale. Cette réceptivité à la socialisation exerce à son tour un impact sur la relation entre les pratiques parentales et les résultats sur le développement de l'enfant (Deslandes, 2008). C'est ce que nous allons décrire plus précisément maintenant.

1.3. Liens entre styles éducatifs, pratiques éducatives parentales et maturité psychosociale

Nous allons nous appuyer principalement des travaux de Deslandes qui est une des rares auteurs à avoir étudié le lien entre les pratiques éducatives et la maturité psycho-sociale.

1.3.1. La socialisation à l'autonomie individuelle

En ce qui concerne le style éducatif parental en lien avec le développement de la capacité d'autonomie, Deslandes montre en 1996 que c'est le style éducatif parental « démocratique » qui contribue le mieux au développement global de l'autonomie de l'adolescent (citée par Deslandes, 2008). En termes de pratiques éducatives parentales, cela veut dire que les parents incitent l'adolescent à exprimer son individualité au sein de la famille (participation au processus de prise de décision), l'encouragent à l'autonomie, lui apportent un soutien affectif. Il est aussi associé à plus d'efforts de discussions de la part des parents lors du processus de prise de décision. En offrant des occasions d'échanges, les parents permettent ainsi aux jeunes de prendre conscience des valeurs de la famille, de réfléchir et d'argumenter, tout en écoutant et en apprenant à respecter les points de vue de chacun. Ces pratiques éducatives parentales vont agir sur la réceptivité de l'adolescent qui à son tour va agir sur la participation parentale (cercle vertueux). Par exemple, dans l'étude de Deslandes et Cloutier de 2002 il est démontré que plus le jeune fait des efforts et persévère (orientation vers le travail), plus il a confiance en lui-même (identité) et plus il est réceptif à la socialisation de ses parents (Deslandes, 2008). Il devient donc davantage ouvert à certaines interventions de la part de ses parents qui participent plus volontiers.

Lorsque le style éducatif parental est « autocratique », les décisions sont prises uniquement par les parents, et entraînent un faible ajustement psycho-social chez le jeune (Tremblay, Deslandes, & Cloutier, 2005). En raison d'attentes et d'exigences trop élevées à son égard, l'adolescent qui grandit à l'intérieur d'une telle famille manque d'assurance, est inquiet, n'est pas responsabilisé et doit être en conformité avec ce qu'on attend de lui. Un tel étouffement peut susciter chez l'adolescent une forte hostilité envers ses parents, ce qui peut alors se traduire par des discordes familiales importantes et une faible prise d'autonomie personnelle (Cannard, 2010).

Tandis que, lorsque le style éducatif parental est « permissif », les décisions sont prises uniquement par l'adolescent, ce qui tend à déboucher sur une plus grande proportion de comportements déviants et une augmentation de la susceptibilité envers la pression des pairs, ce qui correspond à une faible autonomie individuelle (Tremblay, Deslandes, & Cloutier, 2005).

Enfin lorsque le style éducatif parental est « désengagé », le jeune ne voit aucun intérêt à communiquer avec ses parents et risque davantage des comportements délinquants et anti-sociaux (Cannard, 2010).

Ces quatre styles éducatifs parentaux présentent de fortes similitudes avec les trois styles d'attachement décrits par Delforge, Le Scanff & Fontaine (2007). Ces auteurs ont traduit et validé l'échelle d'évaluation des relations parents/enfant et en ont soustrait trois facteurs dans le but de définir le style parental du père et de la mère, à savoir le « support », le « rejet » et la « surprotection ». Le terme « support » désigne le parent témoignant de manière adéquate une supervision à l'égard de son enfant, et se veut sensible à ses besoins et requêtes tout en exerçant un contrôle actif sur celui-ci. Par son comportement, l'adulte offre à l'enfant des repères et des limites explicites ce qui favorise le processus d'autonomisation. Nous pouvons alors rapprocher le style éducatif parental de type « support » à un style éducatif parental « démocratique ». Le style éducatif parental de type « rejet » se définit comme n'assurant pas de contrôle et qui demeure peu sensible aux besoins et attentes de l'adolescent. Celui-ci est comme repoussé, ce qui nous permet de faire le lien entre ce type de parent et le style éducatif parental « désengagé ». Enfin le style éducatif parental dit en « surprotection » peut se présenter sous deux cas de figures : soit, ce parent exerce un contrôle trop actif et manque de sensibilité à l'égard de l'adolescent, nous ferons alors le lien avec le style éducatif « autocratique », soit le parent qui peut manquer de contrôle et d'autorité mais néanmoins faire preuve d'un bon degré de sensibilité à l'égard de son adolescent en anticipant ses besoins et ses attentes alors le style éducatif parental correspondant est dit « permissif » (Cannard, 2010).

1.3.2. La socialisation à la coopération sociale

La socialisation parentale à la coopération, ou le savoir-vivre avec les autres, est examinée en fonction des mécanismes d'influence que sont les adultes comme modèles, au rapport pédagogique qu'il existe entre les adultes et les enfants et aux pratiques qui viennent renforcées les croyances, les habiletés et attitudes de l'enfant (Deslandes, 2008).

La famille est le premier lieu vital où l'enfant apprend à partager, à se coordonner avec autrui, et à s'entendre pour améliorer la solidarité et développer son sentiment d'appartenance (Deslandes, 2008). Les parents sont des modèles dès lors qu'ils évoquent leurs idées et partagent leurs histoires. Le fait de voir leurs parents aider les autres est

également inspirant pour les enfants. En effet, ceux-ci apprennent des manières d'être, apprennent à tisser des liens avec les autres, à coopérer socialement, simplement observant leurs parents (entre autres). Les parents sont aussi des pédagogues au sens où ils peuvent prodiguer certains enseignements à leur enfant (ce à quoi se refusent certains sous prétexte de laisser leur enfant libre), comme enseigner des règles de respect, faire attention à « ce que l'on dit » et à « comment on le dit » lorsqu'on interagit avec les autres. Ces pratiques éducatives développent les compétences communicationnelles d'écoute et de dialogue, essentielles à une bonne coopération sociale. Lorsqu'ils donnent des responsabilités à leur enfant et qu'elles sont respectées, ils se doivent de les complimenter, renforçant ainsi l'importance de coopérer et de la nécessité d'être solidaire au sein de la famille. En tant qu'agents renforçateurs, ils contribuent alors à développer son sens des responsabilités essentiel à la coopération sociale (Deslandes, 2008).

1.3.3. La socialisation à la participation publique

Le fait de voir ses propres parents aider les autres est inspirant en soi (Deslandes, 2008). En servant de modèles, les parents font la promotion d'une culture de participation publique chez l'enfant ou l'adolescent en étant eux-mêmes impliqués. Il ne faut pas oublier que c'est d'abord dans la famille que les enfants font l'apprentissage des procédures démocratiques, y compris celles qui permettent de les modifier, de critiquer ou de comprendre les justifications d'un interdit (Deslandes, 2008). C'est dans ce lieu privilégié que les parents les initient au processus de prise de parole, au processus de consultation et à la tolérance à l'égard des impondérables de la vie. Face à ces modèles et cet enseignement, si l'enfant en vient alors à s'engager lui aussi dans des projets communautaires et solidaires, les parents, en tant qu'agents renforçateurs, peuvent appuyer, complimenter sa participation et s'intéresser à ce qu'il fait (Deslandes, 2008). Dans ses projets et face à toutes ses expériences, l'enfant ou l'adolescent a alors l'occasion de développer des habiletés interpersonnelles, une meilleure compréhension du monde et de lui-même, un sens aigu de la justice et un désir de relever des défis. Ce genre de comportement familial peut aussi se trouver face à des engagements au sein du système éducatif. Les parents peuvent encourager leur adolescent à participer à la vie politique de l'école, être délégué de classe,

délégué du foyer, etc. Tout ceci constitue une autre façon de développer sa compréhension de la notion de citoyenneté responsable.

Si les parents peuvent être influents sur la maturité psycho-sociale de leur enfant, l'apprentissage coopératif est, dans l'Ecole, un moyen d'œuvrer également dans ce sens.

1.4. L'apprentissage coopératif et la pédagogie coopérative

Le terme apprentissage coopératif désigne un ensemble de méthodes dont l'enjeu est d'organiser une classe en sous-groupes, le plus souvent hétérogènes, au sein desquels les élèves travaillent en coopération sur des tâches scolaires (Plante, 2012).

L'apprentissage coopératif repose sur cinq principes de base énoncés par Johnson et al. (cité par Plante, 2012) : une interdépendance positive entre les membres des équipes ; une responsabilisation individuelle et collective face à la tâche ; le développement systématique d'habiletés sociales ; la promotion d'interactions simultanées en groupes hétérogènes restreints ; une réflexion critique sur les processus à l'œuvre dans les groupes.

En même temps qu'elle vise à mettre en œuvre les principes énoncés, la pédagogie coopérative fait explicitement appel aux valeurs de la coopération telle que la confiance, l'entraide et la solidarité, et cherche ainsi à aller au-delà de la seule utilisation des composantes de l'apprentissage coopératif dans le but d'assurer le bon fonctionnement des équipes de travail. Une pratique de pédagogie coopérative devrait ainsi comporter, outre la structuration des activités selon les cinq principes cités, des moments réservés à d'autres démarches d'éducation à la coopération (par ex., la résolution de conflits, le conseil de coopération) et viser à développer les valeurs de la coopération (Lehraus, 2002).

1.4.1. Les limites de l'apprentissage coopératif et les freins à sa mise en œuvre en classe

Baudrit (2005) mentionne que les effets de l'apprentissage coopératif sont souvent inégaux et que ce dernier ne convient malheureusement pas à tous les étudiants ; il ne faut donc pas voir l'apprentissage coopératif comme une solution pour éliminer l'échec scolaire ni même le décrochage, mais plutôt une approche qui bonifie le processus pédagogique.

À la lumière de la littérature disponible, qui est principalement fondée sur le contexte scolaire américain, trois principaux facteurs ont été identifiés pour expliquer les freins des enseignants à sa mise en œuvre : les perceptions des enseignants à l'égard de l'apprentissage coopératif, la préparation et la planification associées à l'apprentissage coopératif et la mise en œuvre et la gestion de l'apprentissage coopératif (Baudrit, 2005).

D'abord, l'apprentissage coopératif exige que l'enseignant passe d'un rôle de transmission du savoir à celui d'un guide dans l'apprentissage coopératif, impliquant que les enseignants développent de nouveaux comportements et attitudes. Ainsi, préalablement à l'implantation de l'apprentissage coopératif en classe, il importe que les enseignants se questionnent quant à leur vision de l'enseignement, de manière à percevoir les bénéfices de la coopération. Un second facteur est le manque de confiance des enseignants en formation initiale et en exercice quant à leur capacité à mettre en œuvre l'apprentissage coopératif. Plusieurs recherches ont mis en évidence un «problème de transfert» entre la formation et le contexte d'application. Parmi les facteurs susceptibles d'avoir des effets sur ce transfert, on trouve notamment les caractéristiques des formés, la stratégie de formation et l'environnement de travail (Lehraus, 2002). En outre, le faible sentiment de compétence professionnelle des enseignants limite considérablement le recours à l'apprentissage coopératif en classe. Ce manque de confiance serait notamment dû au fait que les enseignants perçoivent un certain décalage entre la théorie prometteuse de l'apprentissage coopératif et la réalité des milieux scolaires. En effet, plusieurs enseignants sont d'avis que l'apprentissage coopératif nécessite beaucoup de temps et provoque de nombreux problèmes d'indiscipline, réduisant ainsi les effets positifs escomptés sur les élèves. L'apprentissage coopératif est donc plutôt perçu comme une approche secondaire à l'apprentissage magistral.

Une seconde limite concerne la préparation et la planification que l'apprentissage coopératif requiert, pour réussir à préparer adéquatement les élèves aux interactions sociales et aux comportements nécessaires à l'apprentissage coopératif (Baudrit, 2005). Identifier des tâches attrayantes et présentant un niveau de difficulté adapté aux élèves est souvent complexe et représente un vrai défi pour les enseignants. Alors que la préparation de la coopération nécessite de proposer des tâches nécessitant un travail en équipe de deux ou à plusieurs, dans la pratique courante, il est fréquent de constater que les tâches choisies ne correspondent pas aux principes de l'apprentissage coopératif et n'activent donc pas

l'interdépendance positive entre les élèves. C'est pourquoi il est important de créer un environnement propice au développement des habiletés sociales et académiques des élèves et à leur bien-être. Pour cela les enseignants ont besoin d'être assistés et formés afin de pratiquer l'apprentissage coopératif de manière efficace (Ashman & Gillies, 1997). De plus, l'appartenance à un réseau d'enseignants à la suite de la formation constitue un facteur essentiel à la mise en œuvre sur le long terme (Lehraus, 2002). Sinon, en conséquence, l'implantation de la coopération en classe est souvent loin de produire les effets positifs attendus, réduisant ainsi l'attrait de l'apprentissage coopératif pour les enseignants.

La gestion de l'apprentissage coopératif ressort comme un troisième facteur susceptible d'affecter la fréquence d'utilisation qu'en font les enseignants. En effet, plusieurs études rendent compte des problèmes survenant durant le travail en coopération et qui peuvent rendre sa gestion complexe (Baudrit, 2005). C'est le fait par exemple que dans certains groupes, les élèves refusent de travailler en équipe, se socialisent plutôt que de travailler, éprouvent des difficultés à gérer efficacement leur temps, ou rapportent des frustrations dues aux faibles compétences sociales de leurs coéquipiers. D'autres études soulignent la difficulté pour les enseignants à questionner efficacement les élèves durant la supervision, pour les amener à organiser leur pensée. Ainsi, les efforts requis pour élaborer des interventions adaptées au travail en coopération s'avèrent parfois suffisants pour décourager certains enseignants d'adopter l'apprentissage coopératif de façon régulière.

1.4.2. Des limites dans les recherches

Dans la littérature scientifique, certains relèveront que plusieurs aspects restent en suspens et limitent les conclusions qui ont pu en être tirées (e.g. Plante, 2012). D'abord, puisque la majorité des études empiriques recensées ont été réalisées aux États-Unis, davantage de recherches seront nécessaires pour dresser un bilan comparatif des effets de l'apprentissage coopératif sur les élèves et des difficultés d'implantation de l'apprentissage coopératif selon le contexte culturel. Les études voulant distinguer les bénéfices de l'apprentissage coopératif selon les disciplines scolaires sont quasi inexistantes et rendent irréalisable l'ambition de généraliser les résultats à l'ensemble des disciplines scolaires. En outre, il est possible que certaines disciplines se prêtent mieux que d'autres à l'apprentissage en petit groupe si bien que les bénéfices issus de l'apprentissage coopératif et les difficultés ressenties lors de sa

mise en œuvre sont susceptibles de varier selon les matières. Plante (2012) souligne la nécessité d'études futures afin d'examiner ces hypothèses de façon empirique.

1.5. Liens entre apprentissage coopératif et la maturité psycho-sociale

Avec l'émergence des méthodes coopératives développées depuis les années 70, plusieurs chercheurs se sont intéressés à leurs effets sur les apprenants. Plante (2012) a recensé trois principales catégories d'effets de l'apprentissage coopératif ressortent : les effets sur le rendement scolaire, les effets sur les attitudes scolaires et les effets sur les habiletés sociales et relationnelles. La nature et la direction des effets de l'apprentissage coopératif sur les élèves sont synthétisées dans la figure ci-dessous selon Plante (2012).

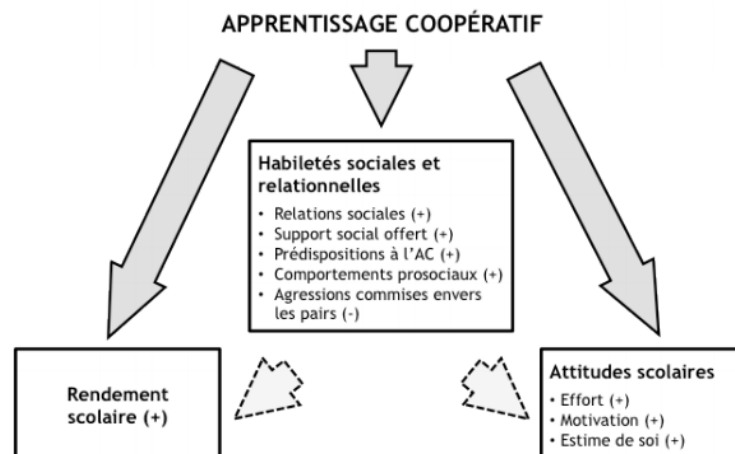


Figure 1. Synthèse de la nature et de la direction des effets de l'apprentissage coopératif sur différents indicateurs relatifs aux apprenants. Il est proposé que l'apprentissage coopératif affecte positivement le rendement scolaire et les attitudes scolaires à travers les habiletés sociales et relationnelles accrues des élèves. Note: AC = apprentissage coopératif; le signe « + » indique des liens positifs alors que le signe « - » indique des liens négatifs; les flèches dont le contour est constitué d'un trait plein indiquent des effets soutenus empiriquement alors que les flèches dont le contour est constitué d'un trait pointillé indiquent des effets postulés, qui n'ont pas été démontrés scientifiquement.

Roseth et ses collaborateurs ont réalisé une méta-analyse qui révèle que la coopération entre individus est associée à des relations sociales davantage positives, contrairement à des environnements compétitifs (Plante, 2012). En outre, l'expérience de travail en coopération augmente le support social offert aux pairs et favorise le développement de prédispositions lors d'un véritable apprentissage coopératif (Ashman & Gillies, 1997). En retour, de bonnes prédispositions à la coopération prédisent des comportements pro-sociaux accrus, c'est-à-dire la capacité à l'empathie et à la coopération avec autrui, et une réduction des agressions commises entre pairs (Plante, 2012). Une étude américaine montre que les élèves qui parlent et travaillent avec d'autres élèves dans un contexte d'apprentissage coopératif, n'acquièrent pas seulement un savoir académique mais ils établissent un groupe culturel qui

façonne le contexte social dans lequel les relations sociales entre les élèves sont définies, établies, et sont porteuses de valeurs et de sens (Slavin & Cooper, 1999).

De l'avis de plusieurs chercheurs, les habiletés sociales et relationnelles – ou maturité psycho-sociale – que les élèves développent durant l'apprentissage coopératif ont des effets sur le rendement et les attitudes scolaires mais aussi sur l'estime de soi. Par effet subséquent cela entraîne une diminution des comportements inadaptés, tels la violence, l'usage de drogues et la délinquance (Plante, 2012).

1.6. Problématique et hypothèses

Notre revue de littérature nous permet de supposer que les styles éducatifs parentaux font varier l'autonomie individuelle de l'élève, sa capacité à interagir et de s'impliquer dans la vie publique. Ainsi plus les parents sont « supports » pour leur enfant plus celui-ci développera sa maturité psycho-sociale. Par contre, si l'apprentissage coopératif développe des habiletés sociales, il n'est pas encore avéré qu'il permet d'atteindre un niveau de maturité psycho-social – au sens d'Eriksson (1968) et Greenberger et al. (1975) et repris par Rosenthal et al. (1981) – favorisant alors une éducation à la citoyenneté au sens de Leleux (2000). Ce questionnement prend d'autant plus de sens au regard de la qualité de la mise en œuvre de la pédagogie à « îlots bonifiés ». En effet, la revue de la littérature a mis en lumière les limites et freins qui existent dans l'apprentissage coopératif et qui peuvent alors minimiser les bénéfices de cette pédagogie sur l'élève.

L'objectif général de notre travail de recherche est d'étudier les relations entre les styles éducatifs parentaux, une forme d'apprentissage coopératif et le niveau de maturité psycho-sociale chez des élèves de 6^{ème} dont certains bénéficient d'une forme de pédagogie coopérative.

Après avoir évalué d'une part l'influence du style éducatif parental (1^{ère} VI), d'autre part l'apprentissage coopératif (2^{ème} VI) sur le niveau de maturité psycho-sociale (VD), nous chercherons à savoir laquelle de ces deux variables explicatives peut prédire le mieux le niveau de maturité psychosociale et si le lien entre style éducatif parental et maturité psycho-sociale est le même dans les classes de 6^{ème} bénéficiant de l'apprentissage coopératif (groupe expérimental) et dans les classes de 6^{ème} ordinaire (groupe contrôle). En d'autres termes, on se demande en quoi la pratique d'une pédagogie coopérative peut

moduler l'effet, que l'on sait très influant, du style éducatif parental sur le développement de la maturité psycho-sociale de l'enfant.

Ainsi, au regard de notre professionnalité de CPE et des enjeux inhérents au développement de la maturité psycho-sociale des élèves, nous avons dégagé les 3 hypothèses opérationnelles suivantes :

Hypothèse 1 : Alors que les classes expérimentales ont été construites de façon hétérogène, nous faisons l'hypothèse que la pédagogie pratiquée en classe influence le niveau de maturité psychosociale. Nous nous attendons à un niveau de maturité plus élevé chez les élèves de 6^{ème} expérimentale que chez les autres.

Hypothèse 2 : Nous nous attendons à trouver une relation entre le style éducatif parental et le niveau de maturité psychosociale, dans le sens d'une corrélation positive entre le niveau de maturité et le style éducatif de type « support » et une corrélation négative pour le style éducatif de type « rejet » et « surprotection ».

Hypothèse 3 : Nous faisons l'hypothèse que la pédagogie coopérative peut en partie compenser un style éducatif « défaillant » – perception de « rejet » du père ou de la mère –. Nous nous attendons à ce que le lien d'association entre les deux variables « style éducatif parental » et « maturité psycho-sociale » soit différent selon les deux groupes-classes, et plus précisément à ce que la pédagogie coopérative (groupe expérimental) compense l'influence du style éducatif parental de type « rejet » sur le niveau de maturité psychosociale.

Partie 2 : Méthodologie

2.1. Participants

Cette étude a été conduite auprès de 92 élèves. Chacun d'entre eux sont scolarisés en classe de 6^{ème} dans le collège Liers et Lemps au Grand Lemps (38) et étaient âgés de 11 à 12 ans. L'échantillon s'est composé de 44 élèves scolarisés en classes de 6^{ème} expérimentale et de 48 élèves en classes de 6^{ème} ordinaire. Ce travail de recherche a été mené une fois obtenue

l'autorisation de La Principale et une fois informés les enseignants concernés. Les parents des enfants qui ont collaboré à notre étude ont également été avertis par le collège : ils ont eu la possibilité de s'opposer à la participation de leur enfant par l'intermédiaire d'une demande d'autorisation. Cela a concerné 3 élèves.

2.2. Matériel

2.2.1. Questionnaire d'Evaluation des Relations Parents/Enfants (QERPE)

Le premier questionnaire est un questionnaire d'Evaluation des Relations Parents/Enfants (QERPE – Delforges, Le Scanff & Fontaine, 2007), une validation française de l'Egna Minnen Beträffande Uppfostran (EMBU). Ce questionnaire permet d'aboutir à la mesure de notre première variable dépendante : le style éducatif parental perçu par l'adolescent (Annexe 1).

Les dimensions

L'échelle du QERPE est composée de 3 dimensions, chacune comportant 7 items, soit 21 items au total pour le questionnaire :

- L'échelle de « support » juge les parents laissant une capacité d'expression et d'action autonomes à leur enfant, se révélant suffisamment contrôlant et attentif, et qui ont un haut degré de sensibilité aux besoins de leur enfant. Les items concernés sont les 1, 5, 8, 11, 14, 16, 19 (alpha de Crombach = .90 pour le père, et .82 pour la mère). Par exemple item 5 : « *Si les choses vont mal pour moi, j'ai l'impression que mes parents essaient de me reconforter et de m'encourager* ».
- L'échelle de « rejet » révèle les enfants se sentant rejetés par leurs parents. Ces parents-là sont décrits comme peu contrôlant et ne constituant pas un étayage suffisamment bon qui permette aux enfants d'appréhender les situations extérieures de manière adéquate. Les items concernés sont les items 3, 6, 9, 12, 15, 18 et 20 (alpha de Crombach = .79 pour le père, et .71 pour la mère). Par exemple item 3: « *J'ai l'impression que mes parents pensent que c'est de ma faute quand ils ne sont pas heureux* ».
- L'échelle de « surprotection » correspond à des enfants n'ayant pas la possibilité d'avoir des champs d'action autonome dû au fait que les parents sont trop contrôlant. Les items

concernés sont les items 2, 4, 7, 10, 13, 17, 21 (alpha de Crombach = .54 pour le père, et .66 pour la mère). Par exemple item 2 : « *Mes parents interviennent dans tout ce que je fais* ».

Cotation et dépouilement

Chaque participant doit entourer le chiffre correspondant au mieux à ce qu'il vit. Pour se faire, est utilisée une échelle de Likert en quatre points et qui permet de choisir le degré approprié à la situation. Le 1 équivaut à « jamais », le 2 à « parfois », le 3 à « souvent », et le 4 à « toujours ». Les sujets répondent à cette même échelle en fonction de la double modalité : « P » (pour le père) et « M » (pour la mère).

Chacune des 3 échelles mesurait donc un score sur 28 avec 7 items. Le style éducatif est extrait séparément pour le père et la mère, en additionnant les scores obtenus aux 7 items qui le composent.

2.2.2. Le questionnaire de mesure de la maturité psycho-sociale

Le second questionnaire est un questionnaire d'évaluation du niveau de maturité psychosociale (Annexe 2). Ce questionnaire permet d'aboutir à la mesure de notre second variable dépendante : la maturité psycho-sociale. L'échelle de ROSENTHAL, et al. (1981) ne sera reprise que partiellement étant donné l'âge de notre échantillon. Etant âgés de 11 ans en moyenne, nous nous intéresserons aux quatre premiers stades d'Erikson. La validation de la version francophone n'existant pas, nous avons traduits les items qui nous intéressaient.

Les échelles

Cette échelle EPSI se compose de 4 facteurs – correspondant aux 4 stades d'Erikson – comportant 12 items par sous-échelle soit 48 items au total pour le questionnaire :

- L'échelle de « confiance » – « trust » – est composée des items : 3*, 7*, 11*, 12, 16, 20*, 24, 25, 28*, 31*, 34, 43 (alpha de Crombach = .65). Par exemple item 3 : « *J'aimerais savoir mieux gérer mes émotions* ».

- L'échelle de « l'autonomie » – « autonomy » – est composée des items : 1, 2*, 4*, 6*, 8, 19, 26*, 35, 36*, 41, 42*, 44 (alpha de Crombach = .76). Par exemple item 1 : « *Je suis capable de gérer les choses telles qu'elles arrivent* ».

L'échelle de « prise d'initiative » – « initiative » – est composée des items : 5, 10*, 13*, 15*, 18*, 22, 30, 32*, 37, 40*, 45, 47 (alpha de Crombach = .61). Par exemple item 5 : « *Je suis capable d'être la/le premier(e) à avoir une nouvelle idée* ».

L'échelle de « compétence » – « industry » – est composée des items : 9*, 14*, 17, 21, 23, 27, 29, 33*, 38*, 39, 46*, 48* (alpha de Crombach = .77). Par exemple item 9 : « *Je ne pense pas être en mesure de réaliser mes ambitions* ».

Cotation

Les participants devaient entourer le chiffre qui correspondait le mieux à ce qu'ils vivent, sur une échelle de Lickert allant de « 1 » à « 4 », « 1 » correspond à « pas du tout d'accord » ; « 2 » à « pas d'accord » ; « 3 » à « plutôt d'accord » et « 4 » à « tout à fait d'accord ».

Ces 4 échelles mesure un score moyen pour chacun des 4 facteurs. Plus le score moyen tend est proche de « 4 » plus l'élève est mature. Par contre les items avec asterisques (*) renvoient aux items contre-traits, auquel cas la valeur reportée « 1 » renvoie à une valeur calculée « 4 », la valeur « 2 » à « 3 », la valeur « 3 » à « 2 » et la valeur « 4 » à « 1 ». Donc plus le score reporté était proche de « 4 » plus l'élève manquait de maturité au sujet de l'item en question.

2.3. Procédure

Devant la classe, l'expérimentateur a expliqué qu'il menait une étude pour l'Université Pierre Mendès France et l'École Supérieure de Professorat et d'Éducation qui traite de la maturité psycho-sociale des élèves. En quelques mots simples l'expérimentateur a expliqué qu'il s'agissait de comprendre à quel point les élèves de 6^{ème} étaient autonomes, en mesure de coopérer avec les autres élèves, et de prendre des initiatives. Avant de commencer, l'expérimentateur a distribué à chaque élève un numéro d'anonymat qu'il a dû noter sur sa feuille de questionnaires à la place de son identité pour préserver l'anonymat des participants.

Les mesures ont été réalisées en passation collective avec le groupe classe. Avant de démarrer la passation, certaines consignes générales ont été dites oralement et inscrites sur le tableau blanc. Tout d'abord l'expérimentateur a spécifié qu'il était important de répondre individuellement aux questions, sans communiquer avec les autres élèves pendant la passation. Il a aussi indiqué que les réponses resteraient anonymes et les données confidentielles dans le sens où elles ne seraient pas divulguées aux professeurs et aux parents afin de rendre concrète l'idée que leur sincérité pouvait être engagée. Par ailleurs, les enfants étaient tenus de répondre à toutes les questions. De plus, les participants

n'avaient pas la possibilité de revenir sur le premier questionnaire une fois terminé. Les deux questionnaires ont été administrés à la suite pour des raisons de convenances avec les enseignants, dans le souci de ne pas déranger le cours une seconde fois. En outre cela a permis à l'expérimentateur à devoir énoncer les consignes qu'une seule fois. Les élèves ont pu « prendre le rythme » pour remplir plus facilement le deuxième questionnaire, en ayant apprivoisés les consignes et les échelles de réponses. La passation n'a pas été chronométrée mais l'expérimentateur s'est assuré que tous aient le temps de répondre aux questions.

L'expérimentateur a invité les élèves à poser une question à haute voix si le besoin de précision se faisait sentir, notamment au sujet du vocabulaire et des consignes. En plus des consignes et précisions décrites ci-dessus, l'expérimentateur s'est servi d'une question exemple pour montrer à la classe comment répondre aux questions avec échelle de Likert.

L'ensemble des questions ont été lues par l'expérimentateur pour les classes expérimentales mais chaque élève pouvait aller à son rythme ; ce choix a été pris afin de limiter les effets possibles des difficultés de lecture. Je suis resté également disponible pour les difficultés de compréhension.

Partie 3 : Analyse des résultats

3.1. Analyses descriptives préalables

Le tableau 1 présente les données descriptives de nos variables selon la classe d'appartenance – groupe expérimental (GE) vs groupe contrôle (GC).

Variables	Groupes	N	Moyenne	Ecart type
QERPE support Père	GE	43	23,72	4,38
	GC	47	22,70	5,48
QERPE support Mère	GE	43	24,77	3,65
	GC	48	24,19	3,74
QERPE rejet Père	GE	40	9,07	2,99
	GC	35	8,03	3,13
QERPE rejet Mère	GE	38	8,87	3,04
	GC	40	8,33	2,35
QERPE surprotection Père	GE	44	13,20	2,88
	GC	47	12,98	3,74
QERPE surprotection Mère	GE	44	14,70	3,91
	GC	48	14,12	3,61
EPSI confiance	GE	44	2,50	,26
	GC	48	2,64	,29

EPSI autonomie	GE	44	2,56	,26
	GC	48	2,56	,29
EPSI Initiative	GE	44	2,66	,29
	GC	48	2,72	,27
EPSI Compétence	GE	44	2,51	,29
	GC	48	2,51	,25
EPSI global	GE	44	2,56	,17
	GC	48	2,61	,19

Tableau 1 – statistiques descriptives pour toutes nos variables selon le groupe-classe.

De façon globale, les données descriptives montrent que les moyennes sont très proches entre classes expérimentales et classes contrôles.

3.2. Influence de l'apprentissage coopératif sur le niveau de maturité psychosociale

Rappel hypothèse 1 : nous faisons l'hypothèse que la pédagogie pratiquée en classe influence le niveau de maturité psycho-sociale. On s'attend à un niveau de maturité plus élevé chez les élèves de 6^{ème} expérimentale que chez les autres.

Pour tester cette hypothèse nous avons procédé à un test de *t* pour échantillons indépendants entre les moyennes obtenues à l'échelle de maturité psycho-sociale par les élèves des classes expérimentales et des classes générales – voir tableau 2.

Test des échantillons indépendants						
	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes			
	F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne
EPSI confiance	2,689	,105	-,572	90	,569	-,041
EPSI autonomie	,752	,388	,082	90	,934	,005
EPSI Initiative	,291	,591	-1,499	90	,137	-,097
EPSI Compétence	,616	,435	-,935	90	,352	-,068
EPSI global	,030	,864	-1,011	90	,315	-,056

Tableau 2 – Test de t de comparaison de moyennes entre groupe-expérimental et groupe-contrôle sur la maturité psycho-sociale.

Le test t confirme l'absence de différences significatives (aucune différence significative à $p < .05$) entre les moyennes des deux groupes sur les 4 facteurs de maturité psycho-sociale.

La première hypothèse émise est donc invalidée. Les différences de niveau de maturité psycho-sociale entre les élèves des classes expérimentales de 6^{ème} et ceux des classes ordinaires de 6^{ème} ne sont pas significatives. Il n'y a donc pas de dépendance entre les deux variables.

3.3. Relations entre style éducatif parental et maturité psychosociale

Rappel hypothèse 2 : nous nous attendons à trouver une relation entre le style éducatif parental et le niveau de maturité psycho-sociale, dans le sens d'une corrélation positive entre le niveau de maturité et le style éducatif de type « support » et une corrélation négative pour le style éducatif de type « rejet » et « surprotection ».

Pour répondre à cette hypothèse nous avons fait une analyse corrélationnelle entre le style éducatif parental et le niveau de maturité psycho-sociale sur l'échantillon total – tableau 3. De façon générale, les analyses corrélationnelles montrent que le « support », le « rejet » et la « surprotection » ressentis par l'enfant ont des liens de corrélation avec les niveaux de maturité psycho-sociale de l'enfant.

C'est le style éducatif de type « support » qui est le plus fortement associé à tous les facteurs de maturité psycho-sociale. Le « support » ressenti chez les pères par les adolescents est fortement et positivement corrélé avec le niveau de « confiance » ($r=.501, p<.01$), avec le niveau « d'autonomie » ($r=.579, p<.01$), avec le niveau « d'initiative » ($r=.331, p<.01$), avec le niveau de « compétence » ($r=.488, p<.01$) et avec le niveau de maturité globale ($r=.626, p<.01$). Nous obtenons également de très fortes corrélations entre tous les facteurs de maturité et le style « support » perçu chez la mère.

Le style éducatif de type « rejet » est négativement corrélé avec le niveau de « compétence » ($r=-.307, p<.01$) et le niveau global de maturité ($r=-.277, p<.01$) lorsqu'il est perçu chez le père, et négativement corrélé avec le niveau de « confiance » ($r=-.226, p<.05$), d'« initiative » ($r=-.238, p<.05$), de « compétence » ($r=-.245, p<.05$), et de « maturité globale » ($r=-.247, p<.05$) lorsqu'il est perçu chez la mère.

En ce qui concerne le style de type « surprotection », les résultats montrent, de façon inattendue, seulement une corrélation positive entre ce style perçu chez le père et le niveau d'autonomie de l'enfant ($r=.358$, $p<.01$).

Corrélations

		QERPE support Père	QERPE support Mère	QERPE rejet Père	QERPE rejet Mère	QERPE surprotection Père	QERPE surprotection Mère	EPSI confiance	EPSI autonomie	EPSI Initiative	EPSI Compétence	EPSI global
QERPE support Père	Corrélation de Pearson	1	,713**	-,468**	-,197	,326**	,051	,501**	,579**	,331**	,488**	,626**
QERPE support Mère	Corrélation de Pearson	,713**	1	-,253*	-,440**	,152	,060	,609**	,464**	,455**	,514**	,667**
QERPE rejet Père	Corrélation de Pearson	-,468**	-,253*	1	,529**	,097	,163	-,193	-,204	-,202	-,307**	-,277**
QERPE rejet Mère	Corrélation de Pearson	-,197	-,440**	,529**	1	,206	,291**	-,226*	-,069	-,238*	-,245*	-,247*
QERPE surprotection Père	Corrélation de Pearson	,326**	,152	,097	,206	1	,771**	,095	,358**	,088	,057	,191
QERPE surprotection Mère	Corrélation de Pearson	,051	,060	,163	,291**	,771**	1	-,063	,181	,057	-,119	,002

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Tableau 3 – Analyses corrélationnelles entre la variable « style éducatif parental » et la variable « maturité psycho-sociale » pour l'échantillon total

Notre hypothèse 2 est en partie validée. En effet il existe bien des liens de corrélation significativement positifs entre le style éducatif parental « support » et les différents facteurs composant la maturité psycho-sociale. Pour le style perçu comme « rejet », seules quelques dimensions de la maturité psycho-sociale répondent à l'hypothèse, et les résultats sur le style « surprotection » invalident l'hypothèse.

Il nous paraît alors intéressant d'aller voir ce qui se passe précisément entre les deux groupes classes du côté du style éducatif de type « rejet ». Nous aimerions savoir si la mise en œuvre de la pédagogie coopérative en « îlots bonifiés » dans notre collège peut compenser l'influence de ce style « défaillant » sur le niveau de la maturité psycho-sociale des élèves. C'est l'objet de notre hypothèse 3.

3.4. Différence du niveau de corrélation entre le style éducatif de type « rejet » et la maturité psychosociale selon le groupe

Rappel hypothèse 3 : nous faisons l'hypothèse que la pédagogie coopérative peut en partie compenser un style éducatif « défaillant » – perception de « rejet » du père ou de la mère –. Nous nous attendons à ce que le lien d'association entre les deux variables « style éducatif parental » et « maturité psycho-sociale » soit différent selon les deux groupes-classes, et plus précisément à ce que la pédagogie coopérative (groupe expérimental) compense l'influence du style éducatif parental de type « rejet » sur le niveau de maturité psychosociale.

Pour tester cette hypothèse nous avons fait des analyses corrélationnelles entre le style éducatif parental et le niveau de maturité psycho-sociale pour chaque groupe – tableau 4.

De façon générale, les analyses corrélationnelles montrent que la perception du « rejet » ressenti par l'enfant a des liens de corrélation différents avec la maturité psycho-sociale dans les 2 groupes-classe. Elles sont toutes négatives, mais elles ne sont pas significatives dans le groupe contrôle, tandis qu'elles sont significatives ou tendancielle dans le groupe expérimental sur plusieurs facteurs de maturité psychosociale. Le style éducatif de type « rejet » est corrélé négativement avec le niveau « d'initiative » ($r=-.447, p<.01$) et le niveau global de maturité ($r=-.360, p<.05$) lorsqu'il est perçu chez le père, et négativement corrélé

avec le niveau « d'initiative » ($r=-.405$, $p<.05$) lorsqu'il est perçu chez la mère. Les corrélations sont tendanciellles avec le niveau « confiance » et « compétence » du côté du père et « maturité globale » du côté de la mère. Ce qui signifie que plus la perception de type « rejet » chez le père augmente, plus la prise d'initiatives et la maturité psycho-sociale diminuent chez le jeune adolescent. Idem du côté de la perception maternelle pour la prise d'initiative.

			QERPE rejet Père	QERPE rejet Mère	
Groupe contrôle	EPSI confiance	Corrélation de Pearson	-,076	-,045	
		Sig. (bilatérale)	,671	,788	
	EPSI autonomie	Corrélation de Pearson	-,269	,050	
		Sig. (bilatérale)	,124	,762	
	EPSI Initiative	Corrélation de Pearson	-,182	-,090	
		Sig. (bilatérale)	,303	,588	
	EPSI Compétence	Corrélation de Pearson	-,184	-,210	
		Sig. (bilatérale)	,296	,200	
	EPSI global	Corrélation de Pearson	-,227	-,076	
		Sig. (bilatérale)	,197	,644	
	Groupe expérimental	EPSI confiance	Corrélation de Pearson	-,283	-,185
			Sig. (bilatérale)	,080	,273
		EPSI autonomie	Corrélation de Pearson	-,035	-,047
			Sig. (bilatérale)	,831	,784
EPSI Initiative		Corrélation de Pearson	-,447**	-,405*	
		Sig. (bilatérale)	,004	,013	
EPSI Compétence		Corrélation de Pearson	-,306	-,163	
		Sig. (bilatérale)	,058	,334	
EPSI global		Corrélation de Pearson	-,360*	-,287	
		Sig. (bilatérale)	,024	,085	

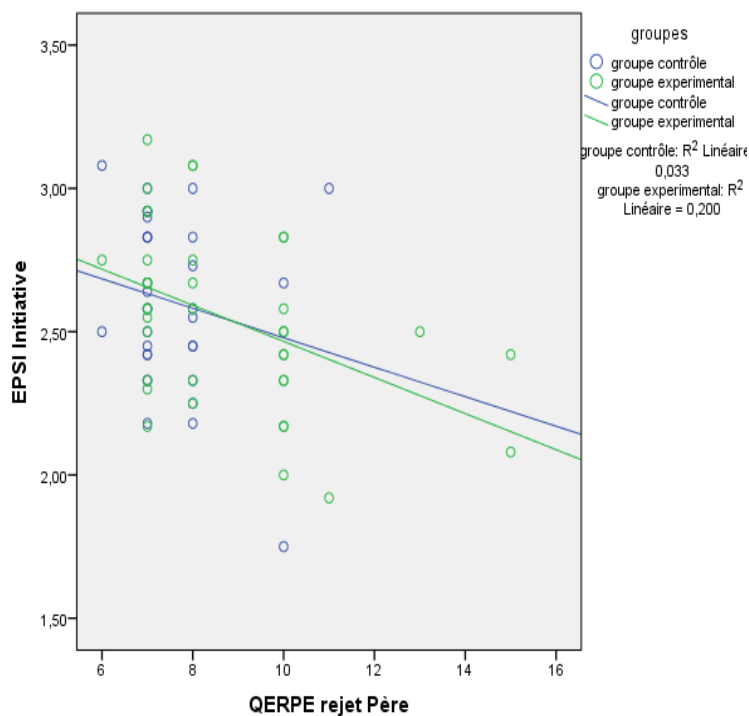
** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

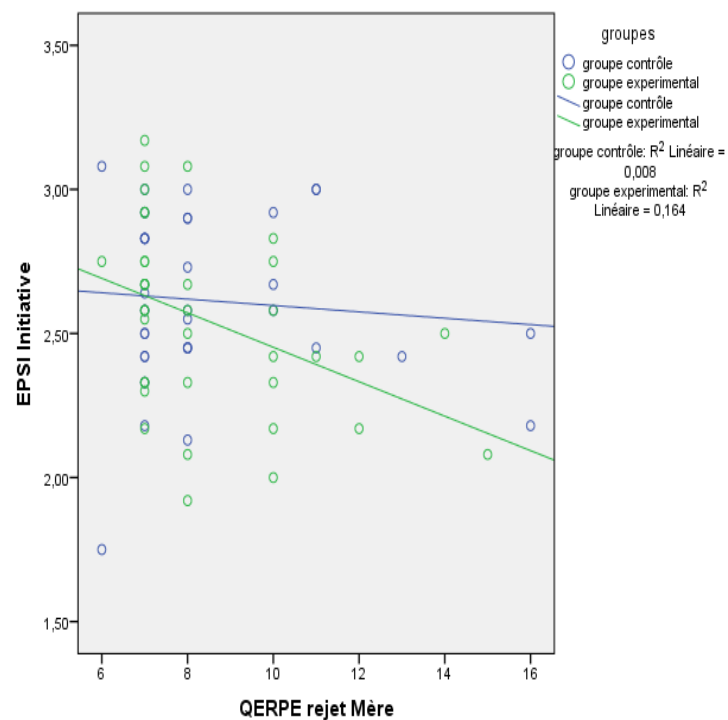
Tableau 4 – Analyses corrélacionnelles entre le facteur « rejet » et les facteurs de maturité psycho-sociale selon les deux sous-groupes « expérimental » et « contrôle ».

L'appartenance à la classe parait bien influencer la relation entre style éducatif parental de type « rejet » et la maturité psycho-sociale qui est différente dans les deux groupes. Cependant, bien qu'ils soient significatifs à $p <.01$ (pour le père), et $p <.02$ (pour la mère), les coefficients de corrélation ne nous permettent pas d'être absolument catégorique

concernant la relation entre maturité psycho-sociale et perception du style éducatif de type « rejet ». S'il est vrai qu'une certaine variabilité dans le niveau de maturité psycho-sociale puisse s'expliquer par des différences de perception du style éducatif parental, ce n'est certainement pas 100 % de la variabilité qui soit explicable. Les graphiques de dispersion et le coefficient de détermination R^2 vont nous permettre de quantifier le phénomène – graphiques 1 et 2. Tout d'abord, malgré l'exclusion de deux sujets outsiders, nous pouvons voir des dispersions importantes des participants (R^2 très éloignés de 1). En transformant le R^2 en pourcentage dans le groupe expérimental chez qui les corrélations sont significatives, nous voyons que 20% de la variation du facteur « Initiative » de la maturité psycho-sociale est associée à la variation de la perception du « rejet paternel », et 16.4% à la variation de la perception du « rejet maternel ». Le corollaire de cette affirmation est évidemment que 80% au moins de la variation de ce facteur de la maturité psycho-sociale n'est liée avec la variation de la perception du style éducatif parental dans ce groupe. C'est encore plus élevé pour le groupe contrôle.

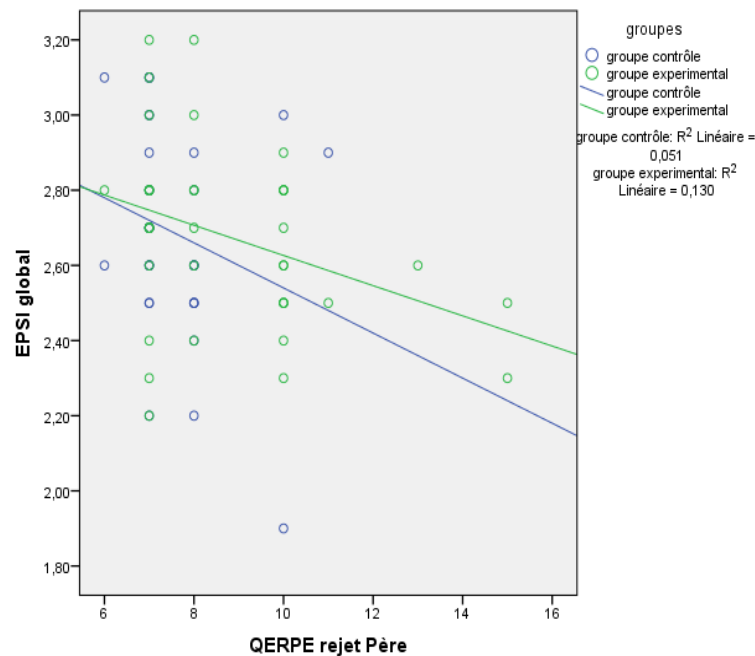


Graphique 1



Graphique 2

En ce qui concerne la corrélation significative à $p < .05$ entre le facteur « maturité psycho-sociale » et la perception du « rejet » paternel dans le groupe expérimental, le coefficient de détermination rappelle là encore que 13 % seulement de la variation de la maturité est associée au style éducatif parental – graphique 3.



Graphique 3

En résumé, même si les corrélations sont faibles entre la maturité psycho-sociale et le style éducatif parental et vont dans le même sens dans les deux groupes (relations négatives), elles sont plus fortes et surtout sont significatives dans le groupe expérimental alors qu'elles ne le sont pas dans le groupe contrôle, suggérant ainsi que l'appartenance à la classe ne paraît pas « diminuer » la dépendance entre les deux variables. Au contraire, la variabilité dans la maturité psycho-sociale s'explique plus fortement par la variation du style éducatif parental dans le groupe expérimental que dans le groupe contrôle, même si cela reste encore faible. Notre hypothèse 3 est invalidée.

Etant donné que l'analyse de corrélation de Pearson s'intéresse à la relation linéaire entre les variables et que nous avons vu une forte variabilité de la maturité psycho-sociale non expliquée par le style éducatif parental (assez forte dispersion des données dans les graphiques de dispersion, avec des individus s'éloignant pas mal de la linéarité), nous pouvons nous demander alors jusqu'à quel point le style éducatif parental, en tant que variable explicative, peut prédire le niveau de maturité psycho-sociale. De même, dans la mesure où les corrélations sont différentes entre les deux groupes-classe, nous pouvons

nous demander aussi jusqu'à quel point celui-ci, même s'il explique peu la variabilité entre style éducatif parental et maturité psycho-sociale, peut prédire à son tour le niveau de maturité psycho-sociale. C'est ce que nous allons voir maintenant avec les analyses de régression multiple sur la variable dépendante maturité psycho-sociale globale (EPSI globale) pour l'échantillon total. C'est un prolongement exploratoire qui nous permet d'avoir plus de précisions sur le pourcentage de prédiction apportée par les deux variables explicatives potentielles, à savoir le style éducatif parental de type « rejet » et le groupe-classe.

Le tableau 5 fournit les tests statistiques et les paramètres de notre équation de régression pour le style éducatif parental de type « rejet » perçu chez le père. La valeur du R^2 , comme dit précédemment, reflète le pourcentage de variance expliquée (8.6% dans ce modèle). La valeur $t = -2.554$, significative à $p < .02$ visible sur la ligne « QERPE rejet père » nous indique que cette variable a un poids significatif dans l'équation de régression lorsque la variable groupe-classe est contrôlée, alors que la variable groupe-classe, pour qui le t n'est pas significatif, n'a pas de poids dans l'équation lorsque la variable QERPE est contrôlée.

Dans la mesure où la variable groupe-classe n'a pas de poids dans l'équation, cela signifie que le style éducatif paternel de type « rejet » prédit à lui tout seul seulement 8.6% de la variance expliquée dans le niveau de maturité psycho-sociale. Alors qu'il expliquait 13% dans le groupe expérimental uniquement.

Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,293 ^a	,086	,060	,24953

a. Prédicteurs : (Constante), groupes, QERPE rejet Père

Coefficients

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
		B	Ecart standard	Bêta		
1	(Constante)	3,016	,135		22,276	,000
	QERPE rejet Père	-,044	,017	-,310	-2,554	,013
	Groupe-classe	,042	,062	,081	,670	,505

a. Variable dépendante : EPSI global

Tableau 5

Le tableau 6 fournit les tests statistiques et paramètres de notre équation de régression pour le style de type « rejet » perçu chez la mère. La valeur du R^2 , comme dit précédemment, reflète le pourcentage de variance expliquée (7.6% dans ce modèle). La valeur $t = -2.438$, significative à $p < .02$ visible sur la ligne « QERPE rejet mère » nous indique que cette variable a un poids significatif dans l'équation de régression lorsque la variable groupe-classe est contrôlée, alors que la variable groupe-classe, pour qui le t n'est pas significatif, n'a là encore, pas de poids dans l'équation lorsque la variable QERPE est contrôlée. Cela signifie que le style éducatif maternel de type rejet prédit à lui tout seul seulement 7.6% de la variance expliquée dans le niveau de maturité psychosociale.

Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,276 ^a	,076	,052	,25628

a. Prédicteurs : (Constante), groupes, QERPE rejet Mère

Coefficients

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
		B	Ecart standard	Bêta		
1	(Constante)	2,908	,099		29,355	,000
	QERPE rejet Mère	-,026	,011	-,272	-2,438	,017
	Groupe-classe	-,015	,058	-,029	-,261	,795

a. Variable dépendante : EPSI global

Tableau 6

En résumé, la variable groupe-classe n'est pas une variable explicative qui a du poids dans l'équation de régression. Autrement dit, l'appartenance à la classe expérimentale ne peut pas prédire une augmentation ou une diminution du niveau de maturité psycho-sociale.

Partie 4 : Discussion

L'objectif de notre travail de recherche est d'étudier l'influence des styles éducatifs parentaux et d'une forme d'apprentissage coopératif sur la maturité psycho-sociale des élèves. Il s'agit plus précisément de s'intéresser à la maturité psycho-sociale des élèves de

6ème des classes expérimentales, et de comprendre en quoi la mise en œuvre de la pédagogie coopérative en « îlots bonifiés » dans notre collège peut-elle permettre d'être un vecteur de renforcement ou de compensation sur le niveau de la maturité psycho-sociale des élèves, selon que le style éducatif parental est « support » ou « défaillant » – styles éducatifs parentaux perçus comme « rejet » et « surprotection ».

Alors que nous pouvions nous attendre à un effet de la classe expérimentale prônant la pédagogie coopérative du fait de l'association forte entre coopération et comportements pro-sociaux (Plante, 2012), nos élèves ne se différencient pas entre les deux groupes-classe sur le niveau de maturité psycho-sociale. Plusieurs explications à cela.

Une première explication, et non des moindres, pourrait venir de l'investissement et de la formation des enseignants eux-mêmes. Seuls des enseignants qui croient à la méthode, qui sont bien formés et préparés à l'apprentissage coopératif peuvent être opérants et efficaces sur le long terme (Baudrit, 2005 ; Lehraus, 2002 ; Ashman & Gillies, 1997), ainsi qu'une mise en réseau des enseignants qui ont suivi la formation (Lehraus, 2002). Dans notre établissement, les professeurs ont été formés mais Marie Rivoire, auteure de la pédagogie en « îlots bonifiés », elle-même professeure d'anglais dans le collège, relate les difficultés à faire adhérer l'ensemble des enseignants (l'ensemble des matières ne sont pas enseignées avec cette méthode, notamment la Technologie et l'histoire-géographie) et le caractère parfois superficiel de la formation à cette pédagogie : *« Je la (une professeure de mathématique) briefai rapidement, et lui conseillai la lecture de mon livre pendant les vacances, ce qu'elle fit, avec plaisir, je crois... »*. Cela ne facilite ni la formation ni la mise en réseau. Peut-être que la classe coopérative n'en était pas vraiment une par manque d'enseignements répondant à la méthode pédagogique choisie et à la nécessaire rigueur dans sa mise en œuvre. Peut être également, mais ça nous ne l'avons pas demandé, que les enseignants mettent les élèves en concurrence par le biais de systèmes de récompenses. Dans ce cas, Baudrit (2005) a souligné le fait que si une dimension compétitive est introduite dans la classe, les effets de l'apprentissage coopératif est réduit : *« Dans ce cas, les membres des groupes pensent surtout à leurs performances collectives, à faire mieux que les autres équipes, en conséquence, ils font moins attention aux difficultés de leurs partenaires de travail et sont moins enclins à leur venir en aide. La compétition parasite en quelque sorte le processus coopératif »*.

L'invalidation de l'hypothèse 1 qui supposait que les élèves étant scolarisés dans les deux classes de 6^{ème} expérimentales avaient un plus haut niveau de maturité psycho-sociale que les élèves scolarisés en classes ordinaires, nous permettraient dès le départ de conclure malheureusement qu'il ne peut y avoir d'effet de compensation de l'effet de l'autre variable indépendante car le niveau de maturité psycho-sociale n'est pas significativement différent entre les classes expérimentales et les classes ordinaires.

Il nous a paru cependant intéressant (et incontournable) de continuer, malgré tout, nos analyses pour mieux connaître le profil de nos élèves et les élèves de cette classe expérimentale en particulier.

Qu'en est-il par exemple du style éducatif parental, principal facteur de socialisation et de développement de la maturité psychosociale chez les enfants. Nous nous attendions à ce que les élèves qui perçoivent leur parents comme « support » aient un niveau de maturité psycho-sociale plus élevé que ceux qui percevaient chez leur parent un style plus délétère de type « rejet » ou « surprotection ». De façon générale, les analyses corrélationnelles montrent que le « support », le « rejet » et la « surprotection » ressentis par l'enfant ont des liens de corrélation avec les niveaux de maturité psycho-sociale de l'enfant. Nos résultats confirment la relation positive et significative entre un style éducatif parental « support » (perçu chez le père et chez la mère) et l'augmentation du niveau de maturité psycho-sociale et une relation négative et significative entre le style éducatif de type « rejet » et quelques dimensions de maturité psycho-sociale, notamment la prise d'initiative chez l'enfant. Ainsi, en offrant des occasions d'échanges, les parents de style éducatif « démocratique », qui ont alors un haut degré à la fois de « sensibilité » et de « contrôle », permettent aux jeunes de prendre conscience des valeurs de la famille, de réfléchir et d'argumenter, tout en écoutant et en apprenant à respecter les points de vue de chacun, et contribuent ainsi au développement global de leurs compétences sociales (Deslandes, 2008 ; Maccoby et Martin cités par Cannard, 2010). Ceci peut expliquer la confiance en soi générée par des parents « support » et le sentiment au contraire d'abandon et d'insécurité générée par des parents désengagés ou rejetant. Dans cette dernière situation, le jeune ne voit aucun intérêt à communiquer avec ses parents et risque davantage des comportements délinquants et anti-sociaux (Cannard, 2010), d'où le lien négatif entre style de type « rejet » et maturité psycho-sociale.

Il aurait été très intéressant de classer notre population selon une catégorie « style éducatif parental » avec trois modalités pour chaque style (« faible, moyen, fort »). Malheureusement, aucune étude à notre connaissance dans le domaine ne donne les seuils permettant de situer nos élèves en termes de perception de « support », « rejet » et « surprotection » par rapport à la population générale. Les quelques analyses exploratoires que nous avons menées sur l'échantillon lui-même (grâce aux quartiles) nous ont montré des disparités énormes entre les catégories : pendant que 48% des élèves perçoivent un « support » dans le style éducatif paternel, 28% en perçoivent le « rejet ». Et si l'on observe ce qui se passe dans les classes : alors que nous avons autant d'élèves qui perçoivent faiblement un « rejet » de la part de leur père dans les deux groupes-classe, 17 appartenant à la classe expérimentale perçoivent un « rejet paternel » fort contre 4 seulement dans la classe ordinaire. Malgré tout, nous avons bien trouvé, comme attendu, que plus le style éducatif de type « support » augmente plus la maturité psycho-sociale augmente, et plus le style éducatif de type « rejet » augmente plus la maturité psycho-sociale diminue. Ce qui permettait ainsi de valider notre hypothèse.

En ce qui concerne le lien entre « surprotection » et maturité psycho-sociale, nous attendions à ce que la relation soit négative, en raison d'attentes et d'exigences trop élevées à l'égard de l'adolescent qui grandit à l'intérieur d'une famille anxieuse. Un tel étouffement peut susciter chez l'adolescent un manque d'assurance, une baisse d'estime de soi, beaucoup d'inquiétude et un manque de responsabilisation qui ne favorisent pas la quête d'autonomie (Delforge, Le Scanff, & Fontayne, 2007 ; Cannard, 2010). De façon, inattendue nos résultats montrent une corrélation positive entre « autonomie » et « surprotection paternelle ». Plus la « surprotection » augmente plus le facteur « autonomie » de la maturité psycho-sociale augmente. Nous pouvons expliquer ce résultat par un faible alpha de Cronbach ($\alpha < .70$, seuil de fiabilité de la mesure) mais aussi la difficulté de rendre compte des représentations parfois antagonistes de parents perçus comme « surprotecteurs ». En effet le lien significatif, corrélé positivement ($r = .326$ à $p < .01$) entre les facteurs « support » et « surprotection » perçus chez le père laissent à penser que la « surprotection » du père est perçue positivement chez les enfants de 11 ans, qui se sentiraient sécurisés par le trop plein d'attention. Alors que chez la mère, lorsque le style éducatif est perçu comme « surprotecteur », il est lié significativement et positivement ($r = .291$ à $p < .01$) au style « rejet ». La surprotection est vécue comme une entrave à leur

quête d'autonomie et est ressentie aussi négativement par les enfants que si la mère les rejetait.

Après avoir relevé la relation entre style éducatif parental et la maturité psycho-sociale, nous sommes demandé si ce lien pouvait être différent entre nos deux groupes-classe (hypothèse 3). Le rôle que pouvait jouer la pédagogie coopérative nous paraissait important chez les enfants confrontés à une faible prédisposition à la coopération dans les familles de type « rejet » et « surprotection ». Nos résultats montrent que l'appartenance à la classe paraît bien influencer la relation entre style éducatif parental de type « rejet » et la maturité psycho-sociale qui est différente dans les deux groupes. En effet, les analyses corrélationnelles montrent que la perception du « rejet » ressenti par l'enfant a des liens de corrélation différents avec la maturité psycho-sociale dans les 2 groupes-classes. Elles sont toutes négatives, mais elles ne sont pas significatives dans le groupe contrôle, tandis qu'elles sont significatives ou tendancielle dans le groupe expérimental sur plusieurs facteurs de maturité psycho-sociale. Ce qui signifie une forte dépendance entre le « rejet paternel » perçu et la maturité psycho-sociale dans le groupe expérimental que l'on ne retrouve pas dans le groupe contrôle. Toutefois, même si les corrélations sont significatives, il faut rester prudent quant aux résultats car les graphiques de dispersion et les coefficients de détermination R^2 montrent que 87% au moins de la variation de maturité psycho-sociale n'a rien à voir avec la variation de la perception du style éducatif paternel de type « rejet » dans ce groupe. C'est encore plus élevé pour le groupe contrôle. Ce chiffre signifie que même si les élèves du groupe expérimental se caractérisent plus que ceux du groupe contrôle par un niveau de maturité psycho-sociale plus fortement expliqué par le style éducatif parental de type « rejet », il ne faut pas oublier d'autres facteurs expliquant la variation dans le niveau de maturité psycho-sociale. C'est ainsi que nous avons fini par une analyse de régression multiple sur notre échantillon total pour savoir jusqu'à quel point le style éducatif parental de type « rejet » mais aussi le groupe-classe, pouvait prédire le niveau de maturité psycho-sociale. Nos résultats indiquent que seule la variable « style éducatif de type rejet » a un poids significatif dans l'équation de régression, la variable groupe-classe, pour qui le t n'est pas significatif, ne prédit en rien la variation dans la mesure de maturité psycho-sociale. Autrement dit, l'appartenance à la classe expérimentale ne peut pas prédire, comme nous l'espérons, une augmentation du niveau de maturité psycho-sociale pour compenser le style éducatif défaillant. Cependant, si le style éducatif parental prédit à lui tout seul la variation

du niveau de maturité psychosociale, il faut rappeler que la variation du style éducatif parental n'explique que 8.6% de la variation de la maturité. On est loin de voir l'impact du style éducatif s'imposer dans les classes. Mais le fait que le style éducatif de type « support » explique de son côté 41.2% (père) et 43.5% (mère) de la variation du niveau de maturité psycho-sociale (sans prédiction là encore de la variable groupe) montre qu'il ne faut pas négliger le style éducatif parental perçu par nos élèves.

Partie 5 : Limites et perspectives

Une première limite selon nous porte sur le questionnaire lui-même. Bien que les difficultés liées à la compréhension du questionnaire ont pu être reprises par la lecture à haute-voix et par la disponibilité de l'expérimentateur à répondre aux questions des élèves lors de la passation, le questionnaire utilisé a été un peu trop compliqué, de notre constat, sur certains items pour des élèves âgés de 11 ans. Rosenthal et al. (1981), qui ont validé cette échelle de mesure de la maturité psycho-sociale, le préconisait pour des élèves de 13 ans, et bien que nous avons travaillé à la traduction de ce questionnaire avec soin, les alphas de Cronbach nous montrent que deux sous-échelles, notamment celles relatives à la « confiance » et à la « prise d'initiative » ont une fiabilité inférieure à 0.7, qui est le minimum comme valeur satisfaisante⁴. Afin de pallier à cet écueil nous pourrions proposer dans une future recherche la validation d'un nouveau questionnaire avec des nouvelles sous-échelles (ou seulement certaines d'entre elles) afin de mesurer plus finement ce que nous souhaitons. Cela nous paraît d'autant plus important que la maturité psycho-sociale est une dimension associée à la citoyenneté mais aussi à la réussite scolaire, et pourtant aucune étude n'a repris l'échelle « vieillissante » de Rosenthal qui date de 1981.

La deuxième limite est la constitution de la classe expérimentale elle-même, du côté des élèves mais aussi du côté des enseignants. Suite à une réunion de bilan sur les classes expérimentales de 6^{ème} (qui a eu lieu malheureusement après le début de mon étude), les enseignants ont souligné le profil particulier des élèves. Les enseignants parlent « d'un manque d'une tête de classe conséquente » et « de la concentration d'élèves ayant des

⁴ <http://spss.espaceweb.usherbrooke.ca/pages/interdependance/alpha-de-cronbach/interpretation.php>

troubles des apprentissages » plus nombreux dans les classes expérimentales. Si ce constat vient peut-être altérer notre protocole, il serait peut-être nécessaire d'en contrôler les effets, pour être dans une situation égalitaire en termes d'acquis scolaires et de maturité psycho-sociale – la littérature corrèle ces deux facteurs. Ainsi nous pourrions contrôler si la différence non-significative de score de maturité psycho-sociale entre les deux groupe-classe ne viendrait pas aussi à la base d'un manque d'homogénéité entre nos deux groupe-classe. En ce qui concerne la classe, nous pouvons aussi interroger le manque d'homogénéité dans la pratique des enseignants. Peut-on encore parler de classe expérimentale avec pédagogie coopérative – en îlots bonifiés – lorsque tous les enseignants ne la pratiquent pas ? Même s'il reste encore des études à faire sur les bénéfices de l'apprentissage coopératif à l'ensemble des disciplines (Plante, 2012), il nous paraît important d'homogénéiser la pratique des enseignants dans les classes expérimentales. Pour mobiliser les enseignants, peut-être faut-il renforcer leur formation à l'apprentissage coopératif et souligner l'utilité de séances d'analyse de pratiques, tout au long de l'année, afin qu'ils soient soutenus, qu'ils croient en cet enseignement, qu'ils aient envie de le pratiquer ou de continuer à le pratiquer dans la durée. Nous pourrions envisager la passation de questionnaires cherchant à mesurer la perception des élèves et des enseignants sur l'apprentissage coopératif, et étudier sa généralisation à des disciplines plus variées.

Une troisième limite est l'absence d'étude longitudinale. Dans l'idéal, il aurait fallu mesurer le niveau de maturité psycho-sociale à un temps 0 – en début d'année par exemple –, puis le mesurer à nouveau à un temps 1 – au mois de juin –. Ainsi nous aurions pu déterminer un potentiel lien de causalité entre le niveau de maturité psycho-sociale et la pédagogie en « îlots bonifiés ». Pour aller plus loin et valider plus finement notre première hypothèse il faudrait éventuellement prolonger ce dispositif expérimental en niveau 5^{ème} afin de réellement mesurer le potentiel apport de l'apprentissage coopératif sur la maturité psycho-sociale. En perspective, nous pourrions proposer une étude longitudinale qui permettrait de mesurer l'évolution de la maturité psycho-sociale des élèves selon qu'ils soient scolarisés en classe expérimentale ou en classe ordinaire sur plusieurs années, avec un suivi de cohorte.

Conclusion et implications professionnelles

Notre étude confirme le lien significatif entre le style éducatif parental et la maturité psychosociale : plus l'adolescent perçoit ses parents comme « support » plus il développe sa maturité psychosociale, plus il perçoit ses parents comme « rejet », plus il la diminue. Nous espérons « compenser » le style éducatif « défaillant » des familles par la pédagogie coopérative promue dans les classes expérimentales. Pourtant, aucune différence significative n'apparaît entre nos classes en termes de maturité psychosociale, et les analyses de régression multiple ont mis en avant que seule la variable « style éducatif de type rejet » – en sus du style éducatif parental de type « support – a un poids significatif dans l'explication de la variation du niveau de maturité psychosociale. Le fait que l'appartenance à la classe expérimentale n'ait pas de poids dans l'équation ne veut rien dire au regard de toutes les limites que nous avons posées plus haut. Les doutes émis par la littérature sur l'apprentissage coopératif ont été renforcés par les résultats de notre travail. En tant que Conseiller des Chefs d'Établissement (compétence 3 de notre référentiel métier de CPE), notamment en matière de politique de formation et de mise en œuvre du travail collaboratif, j'inviterais le chef d'établissement et les enseignants, parties prenantes de ce dispositif expérimental, à se réunir en Conseil Pédagogique afin de proposer des modalités de formation et de pilotage des classes expérimentales qui prennent en compte les analyses et les discussions de notre présente étude. S'y discuterait par exemple la nécessité d'un diagnostic des classes de 6^{ème} expérimentale, le besoin de former davantage les enseignants à cette pédagogie et de réaliser un suivi tout au long de l'année. Cela passerait notamment par un accompagnement dans la mise en œuvre de séquences pédagogiques et des stratégies nécessaires à la gestion du groupe classe dans ce type de pédagogie. Puis dans la mise en place de séances d'analyse de pratiques et de suivi de formation tout au long de l'année. Ces améliorations semblent nécessaires sans quoi les bénéfices de ces classes de 6^{ème} expérimentale en terme de développement de la maturité psychosociale, c'est-à-dire développer chez les élèves leur autonomie, leur confiance, leur prise d'initiatives et leur sentiment de compétence, ne seront significatifs. Du moins, ils n'auront pas autant d'effets que nous pouvons l'espérer en vue d'atteindre ces objectifs.

L'étude confirme également ce que les auteurs ont déjà bien souvent soulevé : La famille est considérée comme l'influence socialisatrice la plus puissante qui s'exerce sur les jeunes (e.g.

Deslandes, 2008) tout en sachant que le système éducatif français ne permet pas de compenser les différences sociales (voire les biens connues enquêtes PISA). Nous voyons bien qu'il est toujours nécessaire de travailler en co-éducation avec les familles si nous voulons avoir un poids auprès des parents afin de favoriser les styles éducatifs parentaux de type « support » (en toute modestie). Si le style éducatif de type « rejet » prédit 13% de la variance dans le niveau de maturité psycho-sociale dans le groupe expérimental, cela suggère fortement qu'il est nécessaire de continuer à mieux connaître le profil éducatif des familles, et surtout la perception qu'en ont les élèves à travers des outils validés scientifiquement. Au-delà de la co-éducation qui est le principe minima à défendre pour le bien-être de l'enfant, en tant que CPE, je peux aussi aller plus loin et réfléchir à la mise en place de séances d'aide à la parentalité, en collaboration avec les réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents (REAPP), et en collaboration avec les autres membres de l'équipe éducative. Le soutien à la parentalité aura pour objectif de favoriser le « support » et le style parental « démocratique » en vue d'améliorer la maturité psycho-sociale des élèves (mais pas seulement). Nous pourrions illustrer cela auprès des parents par des exemples de pratiques éducatives. Parallèlement au travail avec les parents, nous savons que le suivi régulier des élèves permet de rester vigilant sur ceux qui sont en grande difficulté ou ceux qui supportent un climat familial difficile (comme ces élèves qui perçoivent du « rejet » de la part de leurs parents par exemple). Lorsque nous identifions ce genre de situations d'élèves, la communauté scolaire accompagne l'élève en termes pédagogiques, éducatifs et social. Et dans ce contexte, je m'aperçois que connaître des outils de la recherche et valider certaines hypothèses nous aident à encore mieux identifier ce qui se passe dans notre Ecole, et de révéler des situations méconnues jusque là.

Mener ce travail de mémoire de Master m'a permis de m'exercer à la méthodologie scientifique en lien avec une finalité professionnelle ce qui a enrichi mon regard analytique. Avoir mené cette étude pendant mon année de stage en tant que Conseiller Principal d'Education m'a donc fait réfléchir sur les indicateurs, sur l'importance mais aussi la difficulté d'évaluation des dispositifs existants dans mon établissement.

Bibliographie

- Ashman, A. F., & Gillies, R. M. (1997). Children's Cooperative Behavior and Interactions in Trained and Untrained Work Groups in Regular Classrooms. *Vol. 35(3)*, pp. pp. 261-279.
- Baudrit, A. (2005). Apprentissage coopératif et entraide à l'école. *Revue française de pédagogie. Volume 153 N°1*, pp. pp. 121-149.
- Cannard, C. (2010). *Le développement de l'adolescent*. De Boeck.
- Delforge, C., Le Scanff, C., & Fontayne, P. (2007). Le questionnaire d'évaluation des relations parent/enfant (QÉRPE) : une validation française de l'Egna Minnen Beträffande Uppfostran (EMBU). *Canadian Journal of Behavioural Science, 39(4)*, pp. 276-290.
- Deslandes, R. (2008, automne). La construction du lien social à l'école. *Éducation et francophonie, Volume XXXVI, numéro 2*.
- Greenberger, E., Josselson, R., Knerr, C., & Knerrand Knerr, B. (1975). The measurement and structure of psychosocial maturity. *Journal of Youth and Adolescence, 4*, p. 127 143.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Taylor, B. (1993). Impact of cooperative and individualistic learning on high-ability students' achievement, self-esteem, and social acceptance. *Journal of Social Psychology*.
- Johnson, D. W., Johnson, R., & Anderson, D. (1983). Social Interdependance and Classroom Climate. *The Journal Of Psychology(114)*, 135-142.
- Lavoie, A., Drouin, M., & Heroux, S. (Printemps 2012). La pédagogie coopérative : une approche à redécouvrir. *Pédagogie collégiale. Vol 25. no 3*, pp. pp 4-8.
- Lehraus, K. (2002). La pédagogie coopérative : de la formation à la mise en pratique. *Revue Suisse des Sciences de l'Education*.
- Leleux, C. (2000). *Éducation à la citoyenneté. Apprendre les valeurs et les normes de 5 à 14 ans*. Bruxelles: De Boeck.
- Plante, I. (2012). L'apprentissage coopératif : des effets positifs sur les élèves aux difficultés liées à son implantation en classe. *Revue Canadienne de l'Éducation*, pp. 252–283.
- Rivoire, M. (2011) sur <http://www.marierivoire.fr/index.php/fr/pédagogie-ilots-bonifiés-travail-de-groupe-quelle-différence.html>
- Rosenthal, D. A., M. Gurney, R., & Moore, S. (1981). From Trust to Intimacy: A New Inventory for Examining Erikson's Stages of Psychosociai Development. *Journal of youth and adolescence, 10(6)*.
- Slavin, R. E., & Cooper, R. (1999). Improving Intergroup Relations: Lessons Learned From Cooperative Learning Programs. *Journal of Social Issues, 647*.
- Tremblay, L., Deslandes, R., & Cloutier, R. R. (2005). *Processus de prise de décision à l'adolescence*. Laboratoire Famille-École-Communauté et Compétences Transversales (F.E.C.C.T.), Trois Rivières.

Table des annexes

Annexe 1 – Questionnaire d'évaluation des relations parents/enfant (QERPE)	p45
Annexe 2 – Questionnaire d'évaluation du stade de maturité psycho-sociale (EPSI).....	p47

Annexe 1

Questionnaire d'évaluation des relations parents/enfant (QERPE)

Pour chaque affirmation de ce questionnaire, réfléchis à la façon dont ton père, puis ta mère, se comporte avec toi.

Ensuite, mets une croix dans la colonne qui reflète le mieux selon toi ce que tu vis. Essaie de distinguer les comportements de ton père (P) et de ta mère (M) sur les deux lignes prévues à cet effet.

Toutes les réponses resteront confidentielles. Fais attention à ne pas laisser de question sans réponse.

N° d'anonymat : _____

Sexe : _____ Âge : _____

J'ai _____ frères et _____ sœurs.

A remplir éventuellement : mon père est mort quand j'avais _____ ans ; ma mère est morte quand j'avais _____ ans

Mes parents se sont séparés quand j'avais _____ ans

		Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
		1	2	3	4
1	Mes parents me montrent avec des mots et des gestes qu'ils m'aiment.	P			
		M			
2	Mes parents interviennent dans tout ce que je fais.	P			
		M			
3	J'ai l'impression que mes parents pensent que c'est de ma faute quand ils ne sont pas heureux	P			
		M			
4	Mes parents donnent leur avis sur les amis que j'aime fréquenter.	P			
		M			
5	Si les choses vont mal pour moi, j'ai l'impression que mes parents essaient de me reconforter et de m'encourager.	P			
		M			
6	Mes parents sont brusques avec moi.	P			
		M			
7	Mes parents veulent savoir tout ce que je fais de mes soirées.	P			
		M			
8	J'ai la sensation que mes parents m'aiment.	P			
		M			
9	Mes parents me punissent durement, même pour des choses sans importance.	P			
		M			
10	Mes parents mettent des limites définitives sur ce que je peux ou non faire, limites auxquelles ils se tiennent ensuite rigoureusement.	P			
		M			
11	Je peux aller chercher du réconfort auprès de mes parents quand je suis triste.	P			45
		M			

12	Il arrive que mes parents souhaitent que je sois quelqu'un d'autre.	P				
		M				
13	Je pense que l'anxiété de mes parents sur ce qui peut m'arriver est exagérée.	P				
		M				
14	Mes parents me serrent habituellement dans leurs bras.	P				
		M				
15	Je suis battu (e) par mes parents.	P				
		M				
16	Mes parents me montrent qu'ils m'aiment beaucoup.	P				
		M				
17	Quand je rentre chez moi, mes parents veulent savoir tout ce que j'ai fait.	P				
		M				
18	Il arrive que mes parents soient mesquins envers moi ou me donnent des choses à contrecœur	P				
		M				
19	Je pense qu'il y a de la chaleur et de la tendresse entre mes parents et moi.	P				
		M				
20	Mes parents me critiquent habituellement et disent devant les autres combien je suis paresseux et bon à rien.	P				
		M				
21	Mes parents veulent décider de la façon dont je m'habille ou de mon apparence.	P				
		M				

Annexe 2

Questionnaire d'évaluation du stade de maturité psycho-sociale

Traduction française du « Erikson Psychosocial Stage Inventory (EPSI) »

N° d'anonymat :

Consignes : Entoure la réponse qui te correspond le mieux et décrit ce que tu penses. Si tu décides de changer de réponse, pense bien à effacer complètement ta première réponse.

Il n'y a pas de mauvaise ou de bonne réponse. Tes réponses resteront anonymes, c'est-à-dire qu'aucun professeur et parents ne connaîtront les résultats de ce questionnaire.

1. Je suis capable de gérer les choses telles qu'elles arrivent.

Pas du tout d'accord Pas d'accord Plutôt d'accord Tout à fait d'accord

2. Je ne trouve pas le sens de ma vie.

Pas du tout d'accord Pas d'accord Plutôt d'accord Tout à fait d'accord

3. J'aimerais savoir mieux gérer mes émotions.

Pas du tout d'accord Pas d'accord Plutôt d'accord Tout à fait d'accord

4. Je n'arrive pas à me faire ma propre opinion sur les choses.

Pas du tout d'accord Pas d'accord Plutôt d'accord Tout à fait d'accord

5. Je suis capable d'être la/le premier(e) à avoir une nouvelle idée.

Pas du tout d'accord Pas d'accord Plutôt d'accord Tout à fait d'accord

6. Je ne vais jamais réussir dans ce monde.

Pas du tout d'accord Pas d'accord Plutôt d'accord Tout à fait d'accord

7. Je trouve que ce monde est un endroit très déroutant.

Pas du tout d'accord Pas d'accord Plutôt d'accord Tout à fait d'accord

8. Je sais quand me faire plaisir et quand faire plaisir aux autres.

Pas du tout d'accord Pas d'accord Plutôt d'accord Tout à fait d'accord

9. Je ne pense pas être en mesure de réaliser mes ambitions.

Pas du tout d'accord Pas d'accord Plutôt d'accord Tout à fait d'accord

10. Je ne pense pas avoir les capacités que la plupart des gens ont.

Pas du tout d'accord Pas d'accord Plutôt d'accord Tout à fait d'accord

11. J'ai peur de perdre le contrôle de mes émotions.

Pas du tout d'accord Pas d'accord Plutôt d'accord Tout à fait d'accord

12. Je doute peu de moi-même.

Pas du tout d'accord Pas d'accord Plutôt d'accord Tout à fait d'accord

13. Je compte sur les autres pour me donner des idées.

Pas du tout d'accord Pas d'accord Plutôt d'accord Tout à fait d'accord

14. Je n'aime pas travailler.

Pas du tout d'accord Pas d'accord Plutôt d'accord Tout à fait d'accord

15. Je pense être quelqu'un de mauvais.

Pas du tout d'accord Pas d'accord Plutôt d'accord Tout à fait d'accord

16. Les gens me comprennent facilement.

Pas du tout d'accord Pas d'accord Plutôt d'accord Tout à fait d'accord

17. Je suis un travailleur acharné.

Pas du tout d'accord Pas d'accord Plutôt d'accord Tout à fait d'accord

18. Je me sens coupable de beaucoup de choses.

Pas du tout d'accord Pas d'accord Plutôt d'accord Tout à fait d'accord

19. Je crois vraiment en moi.

Pas du tout d'accord Pas d'accord Plutôt d'accord Tout à fait d'accord

20. Je pense que les bonnes choses ne durent jamais longtemps.

Pas du tout d'accord Pas d'accord Plutôt d'accord Tout à fait d'accord

21. Je sens que je suis une personne utile dans mon entourage.

Pas du tout d'accord Pas d'accord Plutôt d'accord Tout à fait d'accord

22. Je suis une personne pleine d'énergie qui fait beaucoup de choses.

Pas du tout d'accord Pas d'accord Plutôt d'accord Tout à fait d'accord

23. Je me bats pour atteindre mes objectifs.

Pas du tout d'accord Pas d'accord Plutôt d'accord Tout à fait d'accord

24. Les gens – tout comme ce qui se passe dans ma vie – est habituellement bénéfique pour moi.

Pas du tout d'accord Pas d'accord Plutôt d'accord Tout à fait d'accord

25. Je pense que le monde et les humains sont bons par nature.

Pas du tout d'accord Pas d'accord Plutôt d'accord Tout à fait d'accord

26. J'ai honte de moi.

Pas du tout d'accord Pas d'accord Plutôt d'accord Tout à fait d'accord

27. Je suis bon dans mon travail.

Pas du tout d'accord Pas d'accord Plutôt d'accord Tout à fait d'accord

28. Les gens sont là pour me piéger.

Pas du tout d'accord Pas d'accord Plutôt d'accord Tout à fait d'accord

29. Je ne supporte pas les personnes fainéantes.

Pas du tout d'accord Pas d'accord Plutôt d'accord Tout à fait d'accord

30. Je peux m'empêcher de faire des choses que je ne devrais pas faire.

Pas du tout d'accord Pas d'accord Plutôt d'accord Tout à fait d'accord

31. Je me prépare toujours au pire.

Pas du tout d'accord Pas d'accord Plutôt d'accord Tout à fait d'accord

32. Je nie certaines choses même si elles sont vraies.

Pas du tout d'accord Pas d'accord Plutôt d'accord Tout à fait d'accord

33. Je perds beaucoup de temps à rien faire.

Pas du tout d'accord Pas d'accord Plutôt d'accord Tout à fait d'accord

34. Je suis aussi bon(ne) que d'autres personnes.

Pas du tout d'accord Pas d'accord Plutôt d'accord Tout à fait d'accord

35. J'aime faire mes propres choix.

Pas du tout d'accord Pas d'accord Plutôt d'accord Tout à fait d'accord

36. Je n'ai pas confiance en mon jugement.

Pas du tout d'accord Pas d'accord Plutôt d'accord Tout à fait d'accord

37. Je m'adapte facilement.

Pas du tout d'accord Pas d'accord Plutôt d'accord Tout à fait d'accord

38. Je ne suis pas très doué(e) pour tout ce qui est intellectuel ou qui nécessite d'être particulièrement habile.

Pas du tout d'accord Pas d'accord Plutôt d'accord Tout à fait d'accord

39. Je m'implique dans les choses jusqu'à ce qu'elles soient terminées.

Pas du tout d'accord Pas d'accord Plutôt d'accord Tout à fait d'accord

40. Je suis plutôt un suiveur qu'un leader.

Pas du tout d'accord Pas d'accord Plutôt d'accord Tout à fait d'accord

41. Je suis capable de voler de mes propres ailes.

Pas du tout d'accord Pas d'accord Plutôt d'accord Tout à fait d'accord

42. Il est difficile pour moi de faire ma propre opinion.

Pas du tout d'accord Pas d'accord Plutôt d'accord Tout à fait d'accord

43. Je fais confiance aux gens

Pas du tout d'accord Pas d'accord Plutôt d'accord Tout à fait d'accord

44. J'aime ma liberté et je ne veux pas en avoir moins.

Pas du tout d'accord Pas d'accord Plutôt d'accord Tout à fait d'accord

45. J'aime les nouvelles aventures.

Pas du tout d'accord Pas d'accord Plutôt d'accord Tout à fait d'accord

46. Je n'arrive jamais à terminer les choses.

Pas du tout d'accord Pas d'accord Plutôt d'accord Tout à fait d'accord

47. J'aime découvrir de nouvelles choses ou de nouveaux endroits.

Pas du tout d'accord Pas d'accord Plutôt d'accord Tout à fait d'accord

48. Je ne fais pas grand-chose.

Pas du tout d'accord Pas d'accord Plutôt d'accord Tout à fait d'accord

Résumé

Notre étude porte sur les relations entre les styles éducatifs parentaux, une forme d'apprentissage coopératif et le niveau de maturité psycho-sociale chez des élèves de 6^{ème}.

Après avoir évalué d'une part l'influence du style éducatif parental, d'autre part l'apprentissage coopératif sur le niveau de maturité psycho-sociale, nous avons cherché à savoir laquelle de ces deux variables explicatives peut prédire le mieux le niveau de maturité psycho-sociale et si le lien entre style éducatif parental et maturité psycho-sociale est le même dans les classes de 6^{ème} bénéficiant de l'apprentissage coopératif (groupe expérimental) et dans les classes de 6^{ème} ordinaire (groupe contrôle).

Notre étude confirme le lien significatif entre le style éducatif parental et la maturité psycho-sociale : plus l'adolescent perçoit ses parents comme « support » plus il développe sa maturité psycho-sociale, alors que plus il perçoit ses parents comme « rejet », plus il la diminue. Aucune différence significative n'apparaît entre nos classes en termes de maturité psycho-sociale, et les analyses de régression multiple ont mis en avant que seule la variable « style éducatif de type rejet » a un poids significatif dans l'explication de la variation du niveau de maturité psycho-sociale.

Mots clés

Classe expérimentale de 6^{ème} ; apprentissage coopératif ; style éducatif parentaux ; maturité psycho-sociale ; Conseiller Principal d'Education.

Abstract

Our research is about connections between parenting style, cooperative learning and psychosocial maturity among 6th grade pupils. After studying the part of influence of the parenting style and the cooperative learning on psychosocial maturity, we looked for which of these two variables could predict the best the psychosocial maturity level and if the connection between parenting style and psychosocial maturity is the same in the class which have cooperative learning experiences or in those which have not. If our research supports the fact that the more the parents are perceived as “support” by the children the higher will be the psychosocial maturity level and at the opposite this level get down when the parents are perceived as “reject”. There is no significant difference between our two types of classes in terms of psychosocial maturity and only parenting style of “reject” is predictable of the variance of the psychosocial maturity level.

Keywords

Experimental class of 6th grade ; cooperative learning ; parenting style ; psychosocial maturity ;
Conseiller Principal d'Education