

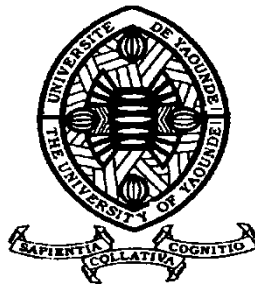
REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix-Travail-Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES
HUMAINES, SOCIALES ET EDUCATIVES

UNITE DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES DE L'EDUCATION ET
INGENIERIE EDUCATIVE



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace-Work-Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

POST GRADUATE SCHOOL FOR SOCIAL
AND EDUCATIONAL ENGINEERING

DOCTORAL UNIT OF RESEARCH AND
TRAINING IN SCIENCE OF EDUCATIONAL
ENGINEERING

**COPARENTALITE ET DEVELOPPEMENT DES
APPRENTISSAGES CHEZ L'ELEVE CAMEROUNAIS
DE 8 A 12 ANS SCOLARISE EN SITUATION DE
SEPARATION PARENTALE**

**Mémoire présenté et soutenu en vue de l'obtention du MASTER en
Sciences de l'Education**

**Enseignements Fondamentaux en Education (EFE)
Spécialisation : Psychologie de l'Education**

Par

DORIAN TCHOUANMOU HENANG

Titulaire d'une Licence en psychologie

Sous la direction de

NGUIMFACK LEONARD

Maitre de Conférences



JUILLET 2021

SOMMAIRE

DEDICACE	iii
REMERCIEMENTS	iv
LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS	v
LISTE DES TABLEAUX	vi
RESUME	viii
ABSTRACT	ix
INTRODUCTION GENERALE	1
1^{ère} PARTIE : CADRE CONCEPTUEL ET THEORIQUE	3
CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE	4
CHAPITRE 2 : LA FAMILLE CAMEROUNAISE CONTEMPORAINE	28
CHAPITRE 3 FAMILLE ET DEVELOPPEMENT DES HABLETES SCOLAIRES CHEZ L'ENFANT : ANCRAGE THORIQUE	43
PARTIE II : CADRE METHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE	53
CHAPITRE 4 : METHODOLOGIE	54
CHAPITRE 5 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS.	66
CHAPITRE 6: INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS	85
IMPLICATIONS ET CONCLUSION GENERALE	94
BIBLIOGRAPHIE	97
ANNEXES	115
TABLE DES MATIERES	121

DEDICACE

A MES PARENTS M & MME HENANG

REMERCIEMENTS

Au moment de mettre un point final à ces deux ans de formation, c'est avec une pointe de nostalgie que je me remémore le chemin parcouru qui m'a donné la chance de rencontrer des personnes qui me sont chères et à qui je souhaite exprimer ma profonde gratitude. Mes remerciements vont particulièrement :

A notre directeur de recherche, le Pr Nguimfack Leonard, pour sa disponibilité, la qualité de ses conseils et surtout sa précision méthodologique.

Aux personnels administratifs et enseignants du Lycée Classique d'Ebolowa, du Lycée Bilingue d'Ebolowa et du Lycée Technique d'Ebolowa pour leur disponibilité et leur accompagnement dans la production des données de cette recherche.

Au corps enseignant et administratif de la Faculté des Sciences de l'Education, pour la qualité des enseignements dispensés et leur accompagnement durant toute notre formation.

À mes camarades de promotion avec qui nous avons consolidé des relations sincères d'amitié et fraternité.

Merci à ma famille pour son soutien inconditionnel, qui me touche beaucoup. Une pensée spéciale à Carine Audrey, pour ses remarques et la relecture méticuleuse de mes rédactions depuis les débuts jusqu'à l'achèvement de ce travail.

LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS

EDSC : Enquête Démographique et de Santé du Cameroun

CNSEE : Centre National de la Statistique et des Etudes Economiques

INS : Institut National de la Statistique

INSEE : Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques

MAI : Metacognitive Awareness Inventory

MEQ : Ministère de l'Éducation du Québec

PISA : Programme International d'Évaluation des Acquis des Élèves

UNICEF : Fonds des Nations Unies pour l'Enfance

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : opérationnalisation de la variable indépendante.....	55
Tableau 2 : opérationnalisation de la variable dépendante.....	56
Tableau 3. Répartition de la population d'étude par genre et selon l'Etablissement (<i>source, annuaire statistique Région du Sud, 2021</i>).....	57
Tableau 4. Répartition de la population accessible de 8 à 12ans par genre et selon l'Etablissement fréquenté (<i>source, Tchouanmou Dorian</i>).....	57
Tableau 5. Répartition de l'échantillon d'étude par genre et selon l'Etablissement fréquenté.....	58
Tableau 6 : calendrier d'administration du Métacognitive Awareness Inventory.....	62
Tableau 7 : répartition des élèves selon le niveau d'instruction des parents.....	68
Tableau 8: répartition des élèves selon la durée de la séparation parentale.....	68
Tableau 9 : répartition des élèves par situation de résidence avec les parents.....	69
Tableau 10 : distribution des réponses aux items du questionnaire de coparentage.....	70
Tableau 11 : distribution des réponses aux items du Métacognitive Assesment Inventory.....	71
Tableau 12 : distribution des performances scolaires des élèves.....	73
Tableau 13 : distribution des réponses aux items du questionnaire de coparentage.....	74
Tableau 14 : répartition des couples de parents d'élèves selon les modalités du conflit et de la coopération.....	75
Tableau 15 : corrélations entre la durée de la séparation, le conflit et la coopération coparentale.....	75
Tableau 16: corrélation entre la coopération coparentale et les compétences métacognitives.....	77
Tableau 17 : corrélations entre l'affection physique à l'enfant, l'attention au conjoint et les compétences métacognitives chez l'élève.....	78
Tableau 18 : corrélations entre la coopération coparentale, l'affirmation verbale à l'enfant, l'affirmation verbale au conjoint et les compétences métacognitives chez l'élève.....	78
Tableau 19 : corrélations entre l'invitation du partenaire à se joindre lors d'évènement commun, l'invocation de l'unité familiale chez l'enfant et les compétences métacognitives chez l'élève.....	79
Tableau 20 : corrélations entre la valorisation de l'image du conjoint chez l'enfant et les compétences métacognitives chez l'élève.....	79
Tableau 21 : corrélation entre le conflit coparental et les performances scolaires chez l'élève.....	80
Tableau 22 : corrélations entre les échanges tendus concernant l'enfant devant lui, les échanges tendus concernant les parents devant l'enfant et les performances scolaires.....	82
Tableau 23 : corrélations entre les disputes par rapport à l'enfant devant lui, les disputes par rapport à un problème conjugal devant l'enfant et les performances scolaires.....	82

Tableau 24 : corrélations entre intervenir dans la discipline, créer les sentiments négatifs chez l'autre conjoint pour l'enfant et les performances scolaires.	83
Tableau 25 : corrélation entre le fait de critiquer le conjoint devant l'enfant et les performances scolaires.....	83

RESUME

La présente recherche porte sur la construction des apprentissages scolaires chez l'élève camerounais de 8 à 12 ans évoluant en contexte de séparation parentale. La séparation familiale est considérée comme un facteur de stress majeur dans la vie de l'enfant, et la qualité des processus familiaux post rupture s'est révélée être déterminante pour l'adaptation des enfants des familles séparées. Dans ce contexte nous nous sommes interrogés sur la dynamique coparentale postséparation et son influence sur les apprentissages scolaires chez l'enfant de 8 à 12 ans. En partant du présupposé théorique de l'interdépendance des sous-systèmes familiaux et de l'influence des processus familiaux post rupture sur l'adaptation des membres des familles séparées, nous avons voulu vérifier si la qualité de la relation coparentale postséparation a une influence sur le développement des apprentissages chez l'enfant camerounais de 8 à 12 ans. L'analyse des résultats au Questionnaire du coparentage de McHale, du Metacognitive Awareness Inventory, et les performances des élèves, révèle l'existence d'une diversité de comportements coparentaux entretenus par les parents séparés, alternant conflit et coopération, mais aussi un lien positif et significatif entre la coopération coparentale et les compétences métacognitives, et un lien négatif et significatif entre le conflit coparental et les performances scolaires chez l'élève.

Concepts clés : séparation parentale, coparentalité postséparation, apprentissages scolaires.

ABSTRACT

The present research is interest in the construction of learning in Cameroonian students aged 8 to 12 evolving in the context of parental separation. Family separation is considered to be a major stressor in a child's life, and the quality of post-separation family processes is found to be decisive for children's adjustment in both intact and separated families. In this context, we then questioned ourselves on the post-separation behavioural dynamics and its influence on school learning in children aged 8 to 12. Starting from the theoretical presupposition of the interdependence of family subsystems and the influence of post-separation family processes on the adaptation of members of separated families, we wanted to verify whether the quality of post-separation co-parenting relationship has an influence on the development of learning in Cameroonian children from 8 to 12 years old. Analysis of data from McHale's questionnaire, the Metacognitive Awareness Inventory, and student's performance reveals the existence of a diversity of parental behaviours in-between separated parents, alternating conflict and cooperation, but also a positive and significant bond between co-parenting cooperation and metacognitive skills, and a negative and significant link between co-parenting conflict and student academic performance.

Keys words: parental separation, post-separation Coparenting, school learning

INTRODUCTION GENERALE

L'idée que l'apprentissage scolaire se construit avec les parents est assez récente dans la culture camerounaise. En effet, l'école et les familles ont longtemps été deux univers bien distincts. La recherche des déterminants d'un apprentissage efficace et le souci d'optimisation des trajectoires scolaires des élèves est au cœur des préoccupations des institutions éducatives contemporaines. Ainsi, de plus en plus de chercheurs considèrent la famille comme une variable principale permettant d'adresser diverses problématiques éducatives tel que les difficultés d'apprentissages, l'abandon scolaire, la réussite ou l'échec scolaire. La diversification des modèles familiaux dans lesquels les élèves évoluent de plus en plus, contribue cependant à complexifier la modélisation du rôle de la famille dans le développement des apprentissages scolaires chez l'enfant.

En partant d'observations cliniques d'élèves reçus en consultation pour des questions d'apprentissages dans notre service d'Orientation scolaire, nous nous sommes rendu compte de la prévalence chez ces derniers de certains modèles et fonctionnement familiaux. En effet, ces élèves semblent évoluer dans des constellations familiales dissociées où prédominent divers patrons de comportements coparentaux postséparation. comme le souligne Turmel et Cloutier (1990), alors que les jeunes issus de familles réorganisées représentent environ 30% de la population scolaire en milieu urbain, ils représentent plus de 60% des élèves référés pour des difficultés d'apprentissage ou de comportement à l'école, et les garçons y sont presque deux fois plus représentés que les filles.

Nous nous sommes alors interrogés sur l'influence des processus familiaux post rupture sur le développement des apprentissages scolaires chez l'élève de 8 à 12 ans.

En prenant pour cadre les théories familiales systémiques, en particulier du postulat de l'interdépendance des sous-systèmes familiaux, nous supposons que la qualité de la relation coparentale aurait une influence sur les différentes facettes de l'adaptation de l'enfant, en particulier le développement des apprentissages.

Notre raisonnement c'est construit au travers d'une approche descriptive et corrélationnelle articulé en 02 parties sur un total de 06 chapitres. La première partie pose le cadre conceptuel et théorique de l'étude. Le premier chapitre expose la problématique de l'étude. Le second chapitre définit et appréhende la famille sous ses différents aspects : psychologique, sociologique, démographique etc. le troisième chapitre met en exergue les liens entre la famille et l'acquisition des habiletés scolaires. La deuxième partie présente le

cadre méthodologique et opératoire. Le chapitre 04 traite de la méthodologie de notre étude. Le chapitre 05 présente et analyse les résultats issus des enquêtes de terrain. Le chapitre 06 est consacré à la discussion et l'interprétation des résultats.

**1^{ère} PARTIE : CADRE CONCEPTUEL ET
THEORIQUE**

CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE

Ce chapitre présente les constats empiriques et théoriques qui ont présidé au choix de ce sujet. Il expose en outre la réflexion particulière autour des différents aspects du sujet, le problème qui se dégage et les questions et hypothèses de recherche qui en résultent.

1.1 Contexte et justification du choix du sujet

Les séparations parentales constituent aujourd'hui un fait majeur de société. Ainsi, de plus en plus d'enfants évoluent dans des configurations familiales différentes de la famille considérée comme traditionnelle, c'est-à-dire intacte et biparentale. Dans son rapport publié en 2018, la Cinquième Enquête Démographique et de Santé du Cameroun (EDSC-V, 2018) révèle que près de trois ménages camerounais sur dix (27%) comptent des enfants qui vivent sans leurs parents. 16% des enfants de moins de 18ans ne vivent avec aucun parent biologique et ce pourcentage varie de 17% en milieu urbain et à 14% en milieu rural. Environ un enfant de moins de 18ans sur cinq (19%) vit seulement avec sa mère, que le père soit en vie (15%) ou décédé (4%). En outre, 6% vivent seulement avec leur père, et 16% ne vivent avec aucun des deux parents : 13% dont les deux parents en vie, 1% sont orphelins de père, 1% sont orphelins de mère et 1% orphelins des deux parents.

Les résultats de recherche (Gardner, 1978 ; Hetherington, Cox & Cox, 1985 ; Hetherington, 1981 ; Poussin et Martin-Lebrun, 1997 ; Cyr & Carobène, 2004), aussi bien que les observations cliniques (Tsala Tsala, 1989 ; Nguimfack, 2017 ; Nguimfack & Kombou, 2019) s'accordent pour considérer la séparation comme une crise du système familial. Le divorce obtient une cote de 73 à l'échelle de stress de Holme et Rae (Spector-Dunssky, 1984). Ce stress affecte le système dans son ensemble aussi bien que chacun des individus qui le constituent.

Les trajectoires conjugales des parents camerounais se complexifient de plus en plus et par conséquent les cadres dans lesquels les élèves évoluent. Ainsi, de nombreuses recherches intègrent désormais la structure familiale comme variable de contrôle d'autres dimensions de l'adaptation sociale des individus (Astone & McLanahan, 1981 ; Beller & Chung, 1992 ; Bumpass & Mc Lanahan, 1994) . De la même manière, les chercheurs en sciences de l'éducation utilisent la configuration familiale dans laquelle l'enfant évolue

comme variable de contrôle lorsqu'il s'agit d'étudier les performances scolaires des enfants (Duru-Bellat & Mingat, 1993 ; Archambault, 1998).

Les recherches considérant la structure familiale comme variable indépendante, ont pendant longtemps postulé que la séparation du couple parental était source de nombreuses difficultés (*scolaires, psychologiques, etc.*) pour l'enfant. Le présupposé fondant ces approches est que la famille « normale » est biparentale et que la séparation est synonyme de crise. C'est pourquoi de nombreux chercheurs en psychologie se sont penchés sur la question du bien-être et le développement social de l'enfant de parents séparés (Dufresne, 2016), sur les conséquences des modalités de garde sur le bien-être de l'enfant de parents séparés (Neyrand, 2014 ; Leclair, 2017), de la conflictualité parentale sur l'enfant (Quigley, 2017), mais très peu de recherches ont abordé la question du développement des apprentissages chez l'enfant.

les résultats de ces recherches ne sont pas tous significatifs et les écarts de performance entre les groupes sont souvent étroits (Amato, 2000), mais néanmoins les auteurs concluent habituellement que les enfants vivant avec des parents séparés ou ayant vécu une ou plusieurs transitions familiales ont de moins bons indicateurs de bien-être et seraient plus susceptibles de vivre des problèmes d'adaptation comparativement à ceux dont la famille est intacte (Kelly, 2012; Kelly & Emery, 2003; Kushner, 2009; Lamb, 2012).

Cette contradiction a conduit à se décentrer peu à peu sur le statut marital considéré comme variable principale et à explorer en profondeur les facteurs de risque et de protection associés, notamment les processus relationnels à l'intérieur du système familial.

Ainsi en se fondant sur les différentes théories de l'attachement certains chercheurs ont premièrement privilégiés la relation dyadique mère-enfant (Booth, Rose-Krasnor, McKinnon, & Rubin 1994; Provost, Tarabulsky, St Laurent, & Lemelin, 2009) ou père-enfant (Braungart-Rieker, Courtney, & Garwood, 1999; Cowan, Cowan, Pruett, & Pruett, 2006) pour aborder la question de l'adaptation de l'enfant en contexte de séparation parentale.

La primauté des liens maternels ou paternels a néanmoins été remise en question progressivement par certaines recherches notamment du fait de leur insuffisance à expliquer la variance des différentes variables du développement de l'enfant (Dufresne, 2016). En effet, comme le rapportent Kolak et Vollings (2007) « *les maris et les femmes ne fonctionnent pas isolément et, en tant que membre du même système familial, il faut observer leur contribution conjointe à la relation coparentale* » (p. 469).

La famille peu dès lors être conceptualisée comme une triade (Fivaz-Depeursinge & al., 2001), et les recherches récentes apportent un nouvel éclairage sur les pratiques parentales

des familles séparées ou intactes. En effet comme le soulignent Bakker et al. (2013), les enquêtes passées sur les séparations conjugales ont porté sur le bien-être (*psychologique ou social*) de l'enfant, la qualité de la relation parent-enfant, mais les pratiques coparentales des familles séparées et leur impact sur l'apprentissage de l'enfant restent méconnues.

La majorité des études qui ont cherché à identifier les déterminants d'un développement harmonieux chez l'enfant ont considéré l'impact des variables maternelles ou paternelles sur ce dernier (Gagnon, 2012). A part un travail notable en contexte camerounais (Nguimfack & Kombou, 2019), rares sont celles qui ont tenu compte des deux parents, et des relations qu'ils entretiennent en tant que coparents.

Notre recherche s'inscrit donc dans un contexte où la question de l'apprentissage scolaire chez l'enfant camerounais évoluant en situation de séparation parentale reste peu explorée.

Sur un autre plan, la multiplicité des difficultés liées aux apprentissages et les plaintes concernant la scolarité chez un élève constituent un motif important de consultation auprès des Conseiller d'Orientation scolaire. L'intervention psychoéducatrice auprès des enfants scolarisés nécessite que l'on s'intéresse de façon plus globale à l'ensemble des déterminants de l'apprentissage. Parmi ceux-ci la famille occupe une place primordiale en particulier les processus relationnels à l'œuvre au sein de celle-ci. En effet, certaines difficultés d'apprentissages s'inscrivent dans une problématique psychique subjective et ce sont les relations entre les processus cognitifs et les processus affectifs qu'il faut interroger (Demogeot, 2009). La centration sur l'intérêt et le bien-être de l'enfant amène le plus fréquemment à penser ceux-ci dans la seule relation parent-enfant, et à ne pas considérer la relation coparentale.

C'est ainsi que très peu de travaux dans le contexte camerounais prennent en compte la triade père-mère-enfant pour expliquer la variance des variables associées au développement de l'enfant en contexte de séparation. Or celle-ci directement centrée sur l'enfant pourrait constituer un axe de réflexion et de travail permettant aux professionnels une compréhension et une meilleure intervention auprès de l'enfant, c'est ce qui peut justifier le choix de notre sujet.

La coparentalité a été étudiée en relation avec plusieurs aspects de l'adaptation tant au sein des familles intactes que séparés. De nombreuses études documentent à suffisance le rôle protecteur d'une relation coparentale fonctionnelle pour le développement social de l'enfant, de même que les difficultés psychologiques et sociales associées à une relation coparentale

conflictuelle (Poussin & Martin-Lebrun, 1997 ; Rouyer, 2008.2009 ; Rouyer & Huet- Gueye, 2012 ; Drapeau & Al, 2008 ; Régnier-Loilier, 2013).

Néanmoins très peu de recherches ont associé la coparentalité post séparation et le développement des apprentissages pourtant la problématique de l'apprentissage (*avec pour corollaire la réussite ou l'échec scolaire*) est au cœur des préoccupations des familles (*intactes ou séparés*), de l'institution scolaire et de l'élève lui même. Il peut donc s'avérer enrichissant d'investiguer sur l'existence ou non d'un rapport entre l'exercice de la coparentalité et l'apprentissage chez l'élève en contexte de séparation parentale, de meme que sur les mécanismes en jeu dans cette relation.

Sur un autre plan, de nombreux auteurs ont utilisé la notion de stades de développement associés à des intervalles d'âges pour décrire les différentes étapes des facettes du développement chez l'enfant. Piaget (1989) et d'autres précurseurs de la théorie cognitive comme Vygotsky (1978), Werner ont évoqué le caractère régulier du développement de la pensée chez l'enfant. Piaget a noté que les enfants semblent tous faire le même genre de découverte sur le monde, qu'ils font les mêmes erreurs et arrivent aux mêmes solutions en fonction de leur niveau de développement. Ainsi l'utilisation d'une population d'une certaine classe d'âge se justifie par la recherche de la stabilité et de l'universalité de certains comportements. Il est donc plus facile de comparer les enfants d'un même stade de développement, car il est plus probable qu'il ait déjà en communs certaines habiletés.

Selon Rouyer et Al., (2013) :

« Les enfants les plus jeunes (âgés de moins de 6 ans) disposent de peu de ressources cognitives pour comprendre la séparation, ses motifs et les responsabilités de chacun dans celle-ci. Si « l'immaturité » cognitive des enfants de moins de 3 ans peut prévenir les sentiments de responsabilité et de culpabilité émergeant dans certains cas chez les enfants plus âgés, leur adaptation est en revanche largement influencée par la qualité des soins qui leur sont apportés, par la proximité des parents et leur sensibilité » (p91).

La période de 07/08 à 11/12ans qui correspond au stade des opérations concrètes répertorié chez Piaget apparait donc propice pour étudier les effets de la séparation sur l'enfant. Rouyer et Al., (2013), révèlent qu'à cet âge, les enfants ont des habiletés cognitives et émotionnelles leur permettant de mieux se situer dans le temps et ont déjà intériorisé des représentations de leurs deux parents et développé avec chacun d'entre eux une relation particulière. Dès lors, ils comprennent mieux la séparation et ces conséquences. Situer la problématique de l'apprentissage de l'enfant dans une perspective développementale apparait

donc nécessaire pour étudier la dynamique de la séparation parentale sur l'adaptation scolaire de l'enfant.

1.2 Précision autour des concepts et formulation du problème.

Toute famille a une dimension structurelle caractérisée par les rapports hiérarchiques entre les membres et une dimension fonctionnelle définie par les comportements et les échanges communicationnels. L'émergence des nouvelles formes de configurations familiales a introduit un jargon nouveau dans les études familiales qui nécessitent qu'on s'y intéresse en profondeur. Ceux-ci renvoient notamment aux concepts de séparation parentale, parentalité, coparentalité, coparentalité postséparation.

1.2.1 Les relations au sein de la famille

Les études récentes sur les rapports parents-enfants portent la marque de la théorie de l'attachement, en particulier des travaux de Bowlby (1969, 1973, 1980, 1988a.). Selon lui, les enfants naissent avec une inclinaison naturelle à rechercher des liens émotionnels forts avec leurs parents. Les travaux sur l'attachement se sont dans un premier temps concentrés sur l'étude de la relation mère-enfant, mais de plus en plus d'études montrent l'importance de la relation père-enfant de même que la relation coparentale dans les différentes problématiques d'adaptation de l'enfant.

- **La dyade mère-enfant**

Le lien privilégié qui unit l'enfant à sa mère est un fait avéré. Dans les années 1960, Bowlby (1969) a développé la théorie de l'attachement qui est reconnue aujourd'hui comme une théorie permettant d'expliquer une grande partie de la relation mère-enfant et qui sert de base théorique à une grande partie des recherches empiriques. L'attachement, ou la possibilité pour l'enfant de pouvoir trouver du réconfort auprès de sa figure d'attachement (*souvent la mère*) lors de situations stressantes, a été mis en relation avec plusieurs variables dont le développement social de l'enfant (Booth, Rose-Krasnor, McKinnon, & Rubin 1994; Provost, Tarabulsky, St Laurent, & Lemelin, 2009), l'autorégulation émotionnelle (Weinfeld, Sroufe, Egeland, & Carlson, 1999) et les différents problèmes internalisés (anxiété, inhibition comportementale) et externalisés (agressivité, délinquance) (Lyons-Ruth, Easterbrooks, & Cibelli, 1997). Malgré le nombre d'écrits sur le sujet, le vaste corpus de données a également démontré que l'attachement mère-enfant ne prédit qu'une partie de la

variance (*généralement autour de 25 %*) du développement de la personnalité, des comportements ou de la compétence sociale de l'enfant (Dufresne, 2016).

- **De l'étude de la maternité à celle de la paternité : la relation dyadique père-enfant.**

Les chercheurs qui ont étudié la parentalité et son incidence sur l'enfant se sont, pendant de nombreuses années, intéressés presque exclusivement aux mères (Dubeau, 1995; Simons, Whitbeck, Conger & Melby, 1990), malgré le fait que l'on considérait les résultats qui en étaient issus comme applicables aux parents en général, et donc généralisables aux pères (Stolz, Barber & Olsen, 2005).

Néanmoins, quelques équipes de chercheurs (Braungart-Rieker, Courtney, & Garwood, 1999; Cowan, Cowan, Pruett, & Pruett, 2006) ont manifesté un intérêt pour l'observation du rôle du père dans la vie de l'enfant en s'intéressant entre autres à la qualité de la relation d'attachement de l'enfant au père, de l'engagement paternel, des différentes facettes du fonctionnement familial, aux conséquences pour l'enfant de l'absence du père, à la suite d'un décès, d'un divorce (Lacharité, 2004) ou d'une absence prolongée due au travail (McBride & Al., 2005, Gagnon, 2012).

Par exemple, Dubowitz et al. (2001) ont étudié l'influence du père chez 855 enfants âgés de 6 ans. Ils ont observé que l'engagement actif du père auprès de l'enfant était associé à un meilleur développement cognitif et à une perception accrue de compétence personnelle chez l'enfant en comparaison avec les enfants dont les pères étaient moins présents. De plus, les enfants qui décrivaient leur père comme soutenant montraient une meilleure compétence sociale ainsi que moins de symptômes dépressifs que ceux qui ne percevaient pas leur père comme engagé et soutenant.

Sur un échantillon de 65 dyades mère-enfant et père-enfant Shannon, Tamis-Lemonda, London et Cabrera (2002) ont observé un résultat plus élevé à l'index de développement mental du BSID-II (Bayley, 1933) chez les enfants de 23 à 30 mois dont le père était positivement impliqué que chez les enfants dont le père était intrusif ou désengagé. Les chercheurs ont mené des visites à la maison et filmé les activités mère-enfant et père-enfant séparément. Le critère sensibilité des pères, observé lors de l'enregistrement à la maison, était positivement corrélé aux comportements pro sociaux observés chez l'enfant.

1.2.2 La coparentalité

Les études portant sur l'adaptation de l'enfant en fonction de l'engagement du père et de la mère sont excessivement rares (Gagnon, 2012). De nombreux chercheurs évitent de complexifier leurs recherches en incluant les deux parents dans leurs travaux sur la famille (Lacharité, 2004). En conséquence, on tend à étudier la paternité ou la maternité en vase clos, sans proposer une analyse familiale des données obtenues (Ménard, 2001). Les influences entre la dyade père-enfant, la dyade mère-enfant et le couple parental ne sont donc généralement pas prises en compte (Simons, Whitbeck, Conger & Melby, 1990). Ces interactions apparaissent pourtant particulièrement pertinentes si l'on souhaite en arriver à une meilleure compréhension de l'adaptation de l'enfant.

Noël et Cyr (2009, 2010) proposent que la fonction paternelle et maternelle ne peut être comprise que dans une perspective systémique. Ainsi pour eux, père, mère et enfant contribuent, individuellement mais aussi ensemble, à la construction d'un espace tiers de laquelle émerge la fonction de triangulation. D'autres chercheurs par contre ont proposé qu'il soit plus valable, lorsque l'on s'intéresse à l'enfant, de se pencher sur la qualité de la relation coparentale plutôt qu'à la qualité de la relation maritale (McHale, 1997; McBride & Rane, 1998; Paquette, Bolté, Turcotte, Dubeau & Bouchard, 2000). Plusieurs constats fondent cette proposition. En effet, on sait que les relations coparentales se distinguent des relations maritales, mais aussi de la parentalité que manifeste chaque parent; ces trois concepts ne sont pas équivalents et leurs corrélats sont souvent différents (Kolak, 2004).

La coparentalité de façon générale renvoie à la dynamique interactionnelle au sein de la dyade parentale, à la façon dont père et mère se coordonnent ou se soutiennent dans leurs rôles de parents. Cependant, beaucoup de recherches sur la coparentalité utilisent des termes qui ne recouvrent pas exactement les mêmes éléments de définition (*alliance parentale, engagement parental etc.*). Néanmoins un consensus semble s'élaborer autour des dimensions-clés de ce concept (Feinberg, 2002, 2003 ; Mc Hale, 1997, 2000, 2011 ; Teubert & Pinquart, 2010 ; Van Egeren & Hawkins, 2004).

Pour comprendre le concept de la coparentalité, il est nécessaire, dans un premier temps, de définir ce qu'est un coparent et, dans un second temps, de bien saisir l'aspect triadique qui est au cœur de ce concept.

Selon Mc hale et Irace (2011), deux critères permettent de définir ce qu'est un coparent. Le premier critère concerne la personne qui détient l'autorité légale de prendre les décisions pour l'enfant. Au Cameroun, lorsque deux parents se séparent légalement, l'autorité parentale est conservée par les deux parents, et ce, même si l'enfant vit exclusivement chez un de ses deux parents. En tenant uniquement compte de ce critère, un père ne s'impliquant pas dans la vie de son enfant partagerait tout de même une coparentalité avec la mère de l'enfant.

Le second critère, s'intéresse à la personne qui est réellement impliquée en tant que figure d'attachement et de socialisation dans la vie de l'enfant. Cela signifie que la coparentalité ne peut être définie uniquement sur une base biologique, sexuelle, légale ou maritale (Drapeau & al., 2008; Feinberg, 2003). Ainsi, un beau-parent ou un grand-parent qui joue un rôle clé dans la vie de l'enfant peut très bien partager la coparentalité avec le père ou la mère de l'enfant. La coparentalité reste donc un concept difficile à appréhender.

- **Les dimensions de la coparentalité**

Plusieurs auteurs ont tenté de conceptualiser la relation coparentale. À ce jour, il n'existe pas de consensus au sein de la littérature concernant les dimensions de la coparentalité (Drapeau & al., 2008; Teubert & Pincart, 2010). Néanmoins, le fait que la coparentalité soit un concept multidimensionnel qui comprend des dimensions positives et négatives semble faire l'unanimité entre les auteurs. De façon générale, les auteurs définissent la coparentalité de manière à ce qu'elle soit applicable à diverses configurations familiales. Ainsi, même si la coparentalité postséparation diffère de la coparentalité en union, les chercheurs utilisent les mêmes dimensions pour conceptualiser cette relation coparentale dans les deux contextes.

Margolin, Gordis et John (2001) repèrent trois dimensions : la coopération, le conflit et la triangulation.

Feinberg (2003) distingue quant à lui quatre composantes : l'accord ou le désaccord concernant l'éducation de l'enfant, le partage des tâches et des activités éducatives, le soutien ou le dénigrement entre les coparents et la gestion conjointe des interactions familiales.

Rouyer (2008) propose de distinguer trois dimensions de la coparentalité, sur la base du triptyque de la parentalité proposé par Houzel et ses collaborateurs (1999). La dimension de l'exercice de coparentalité renvoie ainsi au principe juridique de l'exercice en commun de

l'autorité parentale, mis en place à la naissance de l'enfant et qui perdure après la séparation ; celle de la pratique comprend les comportements des parents de soutien et de respect vis-à-vis de l'autre parent, ainsi que l'implication dans les tâches et responsabilités liées à l'éducation de l'enfant ; la dimension de l'expérience de la coparentalité se réfère à la façon dont mères et pères se représentent et vivent leurs relations coparentales avec l'autre parent (Rouyer, 2008).

Plus récemment, Pruett et Pruett (2011) ont défini six composantes-clés d'une relation coparentale forte, dont quatre d'entre elles concernent également les partenaires séparés/divorcés : a) agir ensemble en tant qu'équipe de l'enfant ; b) partager les soins directs à l'enfant ; c) gérer le conflit relatif à l'enfant et d) se sentir soutenu dans le processus de parentage. Ils ont également souligné que le coparentage réussi, quel que soit le contexte, requiert négociation, respect et soutien.

Cependant, deux éléments principaux différencient le contexte de la famille unie de celui de la famille divorcée : d'une part, le changement dans les liens familiaux avec la fin de la relation conjugale et d'autre part, la rivalité, voire la compétition entre les parents qui peut s'installer.

Les définitions présentées dans la littérature font ressortir les deux grandes dimensions suivantes :

Le soutien. Cette dimension est définie comme l'ensemble des stratégies et des actions du coparent qui supporte, respecte et renforce l'autre coparent dans son rôle parental (Feinberg, 2003).

Le conflit. Il rend compte du niveau de tension et de désaccord entre les coparents.

En définitive la relation coparentale s'inscrit sur un continuum qui permet de rendre compte du degré d'accord et de coopération ou le manque de soutien et de coordination parentale concernant les besoins de l'enfant.

- **La construction de la relation coparentale : déterminants et évolution**

Différents facteurs peuvent influencer la qualité de la relation coparentale après la naissance. Certains d'entre eux renvoient aux représentations et croyances du père et de la mère (Feinberg, 2002), aux relations de chacun des parents avec leurs propres parents, et

notamment la relation coparentale dans la famille d'origine (Van Egeren, 2003), ou encore au statut d'emploi de la mère (Van Egeren, 2004).

D'autres facteurs sont liés à la relation conjugale entre les deux conjoints, avant la naissance et après la naissance de l'enfant, en particulier pour les pères (Van Egeren, 2004). Van Egeren, (2004) par exemple montre, qu'il existe des prolongements de la relation conjugale avant la naissance dans la relation coparentale après la naissance. Par exemple, lorsque les hommes manifestent du soutien et de la positivité dans les interactions conjugales avant la naissance de l'enfant, les expériences coparentales après la naissance sont plus empreintes de mutualité.

Une autre étude illustre les différentes articulations possibles entre conjugalité et coparentalité, observées lors d'interactions entre le père, la mère et l'enfant âgé de trois mois : « *le couple ne fonctionne pas nécessairement de la même façon dans le registre coparental et dans le registre conjugal* » (Frascarolo, Darwiche & Favez, 2009, 225).

La littérature suggère aussi également que certaines caractéristiques de l'enfant interviennent dans la dynamique de la relation coparentale, celle-ci est vécue comme moins soutenante par les parents lorsque ceux-ci perçoivent leur enfant comme ayant un tempérament difficile (Van Egeren, 2004). De plus, l'âge de l'enfant et les différentes étapes de son développement, caractérisés par des besoins et des exigences spécifiques, ne vont pas solliciter de la même façon la dynamique coparentale (Mc Hale & Irace, 2011). L'enfant est donc un partenaire actif des relations coparentales.

Il n'est donc pas possible d'appréhender la relation coparentale sans penser à l'enfant car les caractéristiques de ce dernier (*par exemple : son âge, son sexe, etc.*) vont influencer la dynamique coparentale. Enfin, d'autres événements de vie comme la perte d'un emploi, ou encore la séparation conjugale participent aux réaménagements de la relation coparentale.

1.2.3 L'enfant et la séparation dans une perspective scolaire

Le courant de recherche sur la séparation et ses conséquences s'est développé en grande partie en Amérique du Nord (*Etats-Unis et Canada*) dans le sillage de la compréhension de diverses problématiques sociétales tel que la pauvreté, la délinquance juvénile, la criminalité. En effet, nombreuses études confirment l'existence d'un lien entre les trajectoires conjugales et l'adaptation des familles. Amato (1993, 2000 et 2010) recense les principales études sur le divorce des dernières décennies et constate que l'avantage scolaire et

cognitif des enfants vivant avec leurs deux parents biologiques mariés sur ceux vivant en famille monoparentale ou recomposée est resté pratiquement constant au cours de la période.

Bulanda et Manning (2008), par exemple, trouvent que chaque transition familiale, y compris le divorce, est associée à une baisse de la probabilité d'obtenir un diplôme d'études secondaires pour les filles nées dans le mariage. De même, Frisco et ses collaborateurs (2007) rapportent que les adolescents qui vivent un divorce connaissent au cours de la même année une baisse significative de leur moyenne scolaire et une hausse du nombre de cours échoués.

Wallerstein et Kelly (1980) dans une étude portant sur des enfants du divorce retrace le déroulement des réactions dans le temps. Leurs travaux incluent une relance faite un an, cinq ans et dix ans après la séparation (*étude qui comprend 60 familles, 136 enfants âgés de un an à 22 ans*).

- **Description des réactions**

L'ensemble des réactions relevées par Wallerstein et Kelly (1980) sont influencées par les paramètres auxquels elles se sont arrêtées. Notamment:

- l'âge chronologique de l'enfant, et plus particulièrement le niveau de développement psychique atteint au moment de la séparation;
- la personnalité de l'enfant;
- le degré d'intensité du conflit parental au moment de la crise;
- la qualité et la fréquence du contact avec le parent qui a quitté le domicile;
- la relation entre enfants de la même famille.

De leur population étudiée (*131 enfants*), deux tiers, soit 87, ont manifesté des changements de comportement à l'école suite à la séparation. Les problèmes le plus souvent identifiés sont les suivants :

- baisse du rendement académique ;
- manifestations d'anxiété: activité motrice plus élevée; les enfants bougent, se lèvent, dérangent les autres;
- difficultés de concentration;
- difficultés de concentration;
- augmentation des rêveries ;
- signes de tristesse et de dépression ;
- recherche de marque d'attention du professeur.

Le moment d'apparition de ces signes n'est pas prévisible, et chaque enfant semble réagir selon son rythme personnel. Chez l'enfant d'âge préscolaire elles observent :

- Des comportements de régression : accidents de propreté, énurésie, angoisse de séparation ;
- manifestation d'un besoin accru de contact physique et de dépendance envers les autres.

A 4-5 ans, on observe :

- Une augmentation des signes d'irritabilité, de colère et d'agressivité ;
- Une possibilité d'encopésie ;
- des difficultés à tolérer les changements de routine, par exemple, rejet des professeurs substitués.

A 5-6 ans on observe :

- une grande variabilité de l'humeur, tendance à bouder ;
- dans ce groupe, les enfants expriment ouvertement que le parent absent leur manque.

A 6-7 ans on observe des troubles de concentration, une mauvaise performance académique, ceci met en danger les bases académiques des futurs apprentissages, résultant plus tard en échecs et en sentiment de dévalorisation.

A 7-8 ans on observe les manifestations de tristesse et même de dépression sont plus marquées. Ce groupe semble être celui qui manifeste le plus de difficulté d'adaptation.

A 9-11 ans :

- sentiment de honte et de colère intense dirigée vers le parent perçu comme responsable du divorce ;
- baisse sensible de la performance académique ;
- détérioration des relations avec les pairs.

A l'adolescence on observe :

- Une réaction de retrait en établissant une certaine distance entre eux et la situation comme si celle-ci ne les affectait pas ;
- Des signes de pseudo-maturité qui les amènent à éprouver des conflits avec les figures d'autorité, dont les professeurs.
-

- **Relance**

Un an plus tard les auteurs observent des changements encourageants à la fois sur le plan de la performance académique et sur celui du comportement. Près de 55% des enfants manifestent un progrès, tandis que pour 25% des enfants on note une détérioration.

Cinq ans plus tard le fonctionnement académique de ce groupe ne le distingue plus du groupe total: donc le divorce n'aurait pas altéré ce fonctionnement d'une façon significative. Sur le groupe total, environ 60% ont un rendement au-dessus de la moyenne, 25% au-dessous et 16% fonctionne mal. Il est intéressant de noter que dans le groupe qui continue à ne pas bien fonctionner, on retrouve plusieurs variables :

- le schème des visites et des contacts avec le parent absent est demeuré peu stable, et peu fréquent ; les enfants vivant avec un parent qui présente une pathologie sérieuse ;
- les enfants pour qui le divorce représente encore, cinq ans plus tard, une préoccupation centrale.

Ces travaux font ressortir un certain nombre de conditions favorables à une meilleure adaptation, en particulier :

- le bon fonctionnement, et une bonne santé mentale du parent qui a la garde des enfants;
- des contacts réguliers avec l'autre parent ;
- la diminution de l'intensité du conflit post conjugal, et l'implication des enfants dans lesdits conflits ;
- enfin, l'importance d'un réseau de soutien familial et social.

Les travaux présentés plus haut nous amènent à adopter une attitude de prudence face à la complexité de la situation des familles séparées ainsi que la nécessité de tenir compte d'un ensemble de facteurs qui pourraient aussi intervenir au niveau des conséquences observées.

1.2.4 Reproduction sociale, héritage scolaire, et dissociation familiale.

Les liens entre la famille et l'école ont été longuement étudiés par les sociologues de la mobilité dans les années 1970-1980. Les sociologies de l'école et de la mobilité sociale ont longuement mis en avant le rôle prépondérant de l'origine sociale dans la reproduction des disparités d'accès à l'école. En effet, selon ces auteurs, les enfants de cadres réussissent mieux à l'école et poursuivent une scolarité plus longue que les fils d'ouvriers. Le statut

économique des cadres leur permettant d'assurer en plus matériellement des études longues à leurs enfants.

Si les aspects matériels du soutien des familles sont importants ils demeurent de moindre influence lorsqu'on considère la place du capital culturel. La destinée scolaire des enfants « *dépend aussi de la plus ou moins grande proximité proprement culturelle des parents avec l'école, d'une sorte de familiarité née de leurs propres études, consacrés notamment par les diplômes qu'ils ont eux-mêmes obtenus* » (thélot, 1982, P. 150).

La forme des structures familiales vécues par les enfants peut venir renforcer ou perturber la réussite scolaire programmée par l'héritage social et le capital culturel (Beller & chung, 1992 ; Kinard & Reinherz 1986 ; Astone & Mc Lanahan, 1991).

Les données de l'enquête « *jeune* » de l'INSEE (1992) apporte des résultats intéressants sur l'évaluation de l'impact des structures familiales sur le niveau scolaire atteint par les enfants.

Sur la base de ces travaux, Archambault (1998) révèle qu'à origine sociale et héritage scolaire donnés, la désunion du couple parental est associée à une moindre réussite scolaire des enfants. Lorsque l'on contrôle le milieu social et le niveau scolaire, la dissociation intentionnelle (*hors décès*) du couple parental avant 18 ans est systématiquement un facteur de réduction des chances scolaires et de la durée des études d'une année.

Les incidences sur la scolarité de la dissociation parentale sont plus nettes pour l'obtention du diplôme « *type* » conforme au milieu social et à l'héritage scolaire. En outre, la relation entre la séparation des parents et l'arrêt des études est particulièrement forte lorsque la structure d'éducation reste monoparentale, contrairement aux familles recomposées. Archambault (1998). De nombreuses études ont d'ailleurs démontré la précarité affective et économique du parent en situation monoparentale. Cette précarité est certainement un élément essentiel de différenciation de la famille monoparentale et de la famille recomposée. Les difficultés scolaires des enfants de familles monoparentales découleraient donc plus de cette précarité.

La recherche des déterminismes familiaux de la réussite scolaire des enfants doit aussi prendre en compte l'histoire du couple parental avant son la séparation. La séparation du couple n'est souvent que l'aboutissement d'un processus familial entamé bien avant.

Archambault (1998) soulève donc un certain nombre d'interrogations : « *La relation entre le divorce et ses effets est-elle directe (effet causal) ou induite par des circonstances antérieures au divorce (effet de sélection) ? Les effets du divorce découlent-ils en droite ligne de la séparation des parents ? Ou le divorce ne serait-il qu'un révélateur d'un environnement éducatif plus défavorable.* » (p 222).

L'hypothèse de sélection suppose que les couples séparés se distinguent des autres sur beaucoup d'aspects. Dans ce même sens, Sun et Li (2001) confirment que la rupture d'un mariage affecte négativement les performances scolaires, mais ajoutent que les différences sont souvent déjà visibles dans les années précédant la rupture effective.

La séparation ne serait alors que la résultante logique de cette distinction. Les parents les plus fragiles seraient les plus exposés au divorce et ces mêmes personnes éprouvent plus de difficultés à suivre la scolarité de leurs enfants. Ainsi, pour McLanahan (1985), séparer les effets de sélection des effets purs du divorce est un « défi » posé à la recherche sur la famille.

Au demeurant, les arrangements et les choix conjugaux après la séparation des parents ont un impact important sur la scolarisation des enfants.

1.2.5 La coparentalité dans le contexte de la séparation parentale

La séparation fait d'emblée référence au couple, c'est-à-dire à la famille restreinte. Il importe donc dans un premier temps de voir comment le « *couple séparé* » a été défini dans la littérature. Comme Acs et al. (2015) l'ont montré à partir de l'exploitation de l'enquête française « *Famille et logements* » (2011), certains parents de famille monoparentale n'ont jamais vécu en couple. De même, nombreux parents seuls sont en réalité en couple avec un conjoint habitant en dehors du logement. À ceci s'ajoute le fait qu'un parent peut élever seul ses enfants à la suite d'un décès. Ainsi, familles monoparentales et familles de couples séparés avec enfants ne sont pas strictement synonymes.

En plus des couples n'ayant jamais cohabité, il y a le cas des ex-couples qui continuent de vivre sous le même toit : ce sont les « *living together apart* ». La notion de séparation parentale dépend aussi notamment de la reconnaissance du couple. Si certaines recherches se limitent aux couples divorcés comme gage de l'existence même du couple par le passé, d'autres chercheurs se concentrent sur les ex-concubins ou ex

partenaires désormais séparés. Lachance (2018) utilise quatre critères, qui nous semblent pertinent pour appréhender la notion de séparation parentale :

- La famille doit être intacte à la naissance de l'enfant ;
- La séparation est résidentielle et de vie;
- Les deux parents sont encore en vie.

Sont ainsi exclus des analyses les parents qui se déclarent séparés de leur conjoint mais qui n'ont jamais cohabité avec lui/elle. Le facteur résidentiel et la durée de vie semblent donc importants pour appréhender la séparation parentale

La relation entre les parents joue un rôle central dans la vie familiale post -rupture, car elle influence le climat au sein duquel le système familial va se redéfinir (Afonso, 2007). La séparation influence la manière dont la coparentalité s'exerce. En effet, lorsque deux adultes ayant la charge d'un même enfant, mettent fin à leur relation conjugale, leur union amoureuse prend fin.

Toutefois, en conservant chacun leur rôle de parent auprès du même enfant, l'aspect parental de leur relation se poursuit, et ce, même après la rupture conjugale (Maccoby & Mnookin, 1992). Deux éléments essentiels distinguent la coparentalité postséparation de la coparentalité en union.

La division des tâches concernant l'enfant est le premier aspect qui distingue la relation coparentale postséparation de celle en union (Maccoby & Mnookin, 1992). Avec la séparation, il devient difficile de maintenir la même division préexistante des tâches familiales. C'est dans ce sens qu'un minimum de communication entre les deux coparents séparés est nécessaire afin d'exécuter avec cohérence l'ensemble des tâches parentales concernant l'éducation de l'enfant.

De manière plus générale, une autre différence majeure entre la coparentalité postséparation et l'exercice de la coparentalité en union concerne l'idée que les parents séparés devront nécessairement établir de nouvelles frontières relationnelles entre eux (Ahrons, 1981; Maccoby & Mnookin, 1992). Pour Emery (1994), cette renégociation relationnelle entre les deux coparents est la tâche la plus importante à exercer dans un contexte de séparation parentale. Le défi ici réside dans le fait que, tout en renégociant les limites de leurs nouvelles relations, les coparents doivent poursuivre l'exercice de leur rôle parental et doivent donc continuer de communiquer entre eux (Drapeau & al, 2008).

1.2.6 Les types de coparentalité postséparation.

La diversité des patrons de coparentalité post-rupture a clairement été démontrée dans des études visant l'identification de typologies (Ahrons, 1994; Baum, 2004; Beckmeyer, Coleman, & Ganong, 2014; Lau, 2007; Maccoby, & al., 1990). En se basant généralement sur des indicateurs de conflit et de coopération, (Maccoby, & al., 1990) identifient quatre profils de coparentalité postséparation sont identifiés dans la littérature en croisant ces deux dimensions : coopérative, conflictuelle, désengagée et mixte.

Les parents coopératifs s'offrent du soutien et évitent les disputes (Baum, 2004; Beckmeyer, & al., 2014; Maccoby, & al., 1990). Ceux en conflit communiquent de manière hostile à propos des enfants, contestent mutuellement leurs compétences et sapent leur autorité respective (Baum, 2004; Maccoby, & al., 1990). Les parents désengagés restent impliqués auprès de leurs enfants, mais sont engagés dans une parentalité en parallèle. Ils se caractérisent par un degré de faible de conflit et de coopération (Baum, 2004; Maccoby, & al., 1990). La catégorie mixte regroupe les parents qui tentent de coopérer, malgré un niveau de conflit élevée (Maccoby, & al., 1990).

D'autres auteurs (Ahron, 1994; Amato, & al., 2011; Beckmeyer & al., 2014) présentent des typologies similaires pour définir la coparentalité postséparation. Par exemple, à l'aide des données d'un échantillon de 944 parents séparés ayant la garde de leur enfant, Amato et al. (2011) distinguent trois types de coparentalité: la coparentalité coopérative (*niveau élevé de coopération et niveau modeste de conflit*), la coparentalité parallèle (*niveau faible de coopération et niveau modéré de conflit*) et la coparentalité unique (*niveau faible coopération et un niveau faible de conflit*).

Une synthèse de différentes approches proposées par les auteurs permet de remarquer la prépondérance des dimensions de conflit et de coopération dans l'exercice de la coparentalité en contexte de séparation. Ainsi, même si certaines nuances existent entre les typologies, il semble que le modèle de Maccoby et Mnookin (1992), conceptualisé à l'aide des dimensions de conflit et de coopération, offre une approche complète de la diversité de l'exercice de la coparentalité postséparation.

Afin d'identifier ces types de coparentalité, les auteurs mesurent le niveau conflit coparental à l'aide de cinq questions concernant la fréquence des disputes, le dénigrement de la parentalité de l'autre, les problèmes logistiques d'organisation des visites, l'interférence lors des visites et les tentatives des ex-conjoints de faire fâcher l'autre lors des

désaccords (Drapeau & al., 2008; Maccoby & Mnookin, 1992). La coopération coparentale, quant à elle, est mesurée à l'aide de trois questions portant sur la fréquence des interactions entre les parents concernant l'enfant, les tentatives des parents à coordonner les règles dans les deux maisonnées et les efforts des parents pour éviter le contact avec leur ex-conjoint.

Pour Drapeau et al (2008) la majorité des études montrent que les types de coparentalité coopérative, conflictuelle et désengagée se distribuent relativement également chez les familles, soit entre 25 % et 35 % des échantillons. Cela dit, la coparentalité désengagée reste la plus fréquente chez les familles (Adamsons & Pasley, 2006), car les types de coparentalité coopérative et conflictuelle tendent à devenir désengagés au fil du temps (Adamsons & Pasley 2006; Maccoby & Mnookin, 1992). Ce changement au sein de la coparentalité peut être dû au fait que les parents interagissent souvent de moins en moins au fil du temps suivant la rupture initiale.

1.2.7 L'apprentissage scolaire et ses déterminants

Apprendre vient du mot latin « *apprehende* » qui signifie saisir, prendre, peser, transformer. La capacité d'apprendre est une des caractéristiques du vivant. C'est aussi une faculté particulière de l'être humain. Il s'agit d'acquérir par l'étude, la pratique, l'expérience une connaissance, un savoir-faire. Apprendre, n'est pas seulement recevoir une information, c'est aussi la traiter, l'intégrer et la transférer. Il existe plusieurs types ou formes d'apprentissage.

L'épithète scolaire tend à montrer que les apprentissages scolaires relèvent de procédures bien différentes de de celles qui prévalent dans les façons d'apprendre au sein d'univers extrascolaires comme la famille, l'entreprise ou le monde des pairs (Weil-Barais & Deleau, 2004). Les apprentissages scolaires sont complexes. Ils sont composés d'éléments qui entretiennent des rapports nombreux, diversifiés, difficiles à saisir par l'esprit et présentant souvent des aspects différents (Crahay et Dutrévis, 2015). Toute compétence scolaire consiste en un ensemble d'éléments divers qui par la suite de leur interaction constitue un tout plus ou moins cohérent.

La maîtrise des compétences scolaires enseignées au primaire ou au secondaire exige par exemple, l'articulation de connaissances procédurales, conceptuelles, et métacognitives (Crahay & Dutrévis, 2015). Ainsi, l'apprentissage scolaire met en jeu des représentations ou des croyances épistémiques et motivationnelles qui contribuent à réguler le processus cognitif de l'apprentissage. Faire en sorte qu'un élève apprenne à lire implique de

favoriser le développement d'une série de savoirs et de savoirs faire, mais aussi de représentations concernant la lecture et, en définitive d'un rapport positif, au savoir lire (Crahay & Dutrévis, 2015).

C'est le cas par exemple pour l'apprentissage des mathématiques, celles-ci supposent des changements conceptuels mais aussi des apprentissages procéduraux (Kilpatrick, 1992). Cela justifie que l'on parle à propos des apprentissages scolaires, d'architecture cognitive, ou mieux de montage cognitifs et motivationnels. Pour réaliser ces montages cognitifs et motivationnels, il faut miser à la fois sur des processus développementaux endogènes et sur différentes modalités d'apprentissage (Crahay & Dutrévis, 2015).

Les déterminants des apprentissages scolaires sont donc multiples, puisqu'ils sont envisageables à partir de la considération de différents systèmes : celui de l'école, du système scolaire, du système familial et plus globalement encore du système social. Les déterminants sociaux renvoient au milieu familial ou social, et d'autres parts aux pratiques éducatives parentales. Les déterminants psychologiques sont nombreux. Ils renvoient généralement aux éléments conatifs, cognitifs et métacognitifs.

Trois principaux courants ont essayé de théoriser l'apprentissage. Les behavioristes se sont concentrés sur le comportement observable. Selon la conception behavioriste, apprendre c'est modifier durablement son comportement. Pour les constructivistes, les apprentissages résultent d'expérimentations et raisonnements.

Pour les cognitivistes, l'apprentissage est essentiellement un processus de traitement de l'information. L'élève traite une multitude d'informations. Il traite des informations affectives qui viennent plus particulièrement de ses expériences scolaires antérieures (*buts poursuivis par la nouvelle tâche, valeur attribuée à cette tâche et perception du contrôle possible sur sa réussite*) ; il traite des informations cognitives; il met les nouvelles informations en relations avec ses connaissances antérieures, choisit les stratégies jugées les plus appropriées pour réussir la tâche, il traite aussi des informations métacognitives (*prise de conscience constante de ses stratégies, de son engagement personnel et de sa persistance au travail*)(tardif, 1992).

Le processus d'apprentissage mobilise des savoirs, savoir-faire et savoir-être qui se situent à différents niveaux dans, ce que l'on peut appeler d'une façon générale, le fonctionnement intellectuel. Pour toute situation d'apprentissage, on peut distinguer trois

principales sphères qui sont autant de portes d'entrée afin d'analyser et de mieux comprendre le comportement d'apprentissage de l'apprenant : la sphère cognitive, la sphère métacognitive et la sphère psychoaffective.

Le niveau considéré comme le plus objectif pour appréhender l'apprentissage est la performance (Weil-Barais & Deleau, 2004). Ainsi, on dira que quelqu'un a appris à compter s'il sait compter. Les performances renvoient au comportement de l'élève soumis à une tâche et peuvent être relié au concept de l'évaluation. Les performances en milieu scolaire sont généralement définies par les résultats des élèves aux évaluations des enseignants. Ces évaluations peuvent être séquentielles ou trimestrielles et porter sur les contenus enseignés dans les différentes disciplines inscrites au programme scolaire. L'évaluation des performances peut porter sur les savoirs, les savoirs faire et les savoirs être. Le Programme International pour l'Évaluation des Acquis des Elèves (*PISA*) par exemple, se base sur les mathématiques, la compréhension de l'écrit et la culture scientifique pour évaluer les performances des élèves.

L'apprentissage scolaire peut aussi être appréhendé en investiguant les processus ou stratégies que l'élève mobilise pour construire la connaissance ou pour résoudre un problème : les processus métacognitifs. La métacognition est considérée comme une composante essentielle de l'apprentissage. Les élèves qui réussissent sont ceux qui possèdent des méta connaissances sur leurs stratégies et leurs connaissances : ils savent ce qu'ils savent et savent ce qu'ils ne savent pas (Rochex, 1995). Pour Gaveleck et Raphael (1985), la métacognition fait de l'apprenant un théoricien implicite ou explicite de cognition et lui permet de transférer ses connaissances et ses compétences à différentes tâches. D'ailleurs, les élèves qui transfèrent le mieux sont ceux qui contrôlent leur activité en planifiant, en évaluant et en s'autocorrigeant (Bouffard-Bouchard 1991 ; Brown, 1987).

Les composantes métacognitives font partie des variables majeures de l'apprentissage (Berger & Büchel, 2013 ; Boekaerts, 1996). Elles ont une influence primordiale sur les performances scolaires (Büchel, 2013) et elles jouent un rôle central dans l'apprentissage (Veenman, Kok & Blote, 2005). Considérées comme « *supérieures* », elles permettent de coordonner, guider, contrôler et modifier les processus cognitifs « *subordonnés* » (Butterfield & Belmont, 1977).

Les recherches liées aux grandes enquêtes internationales comme Pisa montrent, que le développement de la métacognition chez les jeunes est indispensable à leur insertion dans la société. Aussi, depuis quelques années, les spécialistes s'efforcent d'intégrer une approche plus socioconstructiviste que behavioriste aux pratiques de l'école. Cette approche place l'élève au centre du processus d'apprentissage et favorise son autonomie en tant qu'apprenant (Frenquel, 2014). Dans cette perspective, dès leur entrée à l'école, les enfants sont invités à développer des habiletés appelées « *métacognitives* » et/ou « *réflexives* » selon le contexte (Frenquel, 2014).

Le concept de métacognition réfère couramment à deux composantes : les connaissances métacognitives et les habiletés métacognitives.

Flavell (1979) définit les connaissances métacognitives comme étant des connaissances sur les variables qui agissent sur le déroulement et sur le résultat des entreprises cognitives. Elles regroupent donc les connaissances, qu'elles soient correctes ou erronées, qu'une personne a de son propre fonctionnement cognitif et de celui d'autrui.

On peut distinguer trois types de connaissances métacognitives : (a) par rapport aux personnes (relatives aux motivations, émotions, cognitions...); (b) par rapport aux tâches (pré-connaissances du contenu, niveau de difficulté du contenu, raisons du niveau de difficulté) et (c) par rapport aux stratégies cognitives et métacognitives (*connaissances déclaratives, connaissances procédurales, connaissances conditionnelles*).

Les stratégies métacognitives réfèrent à la régulation et au contrôle des processus cognitifs mis en œuvre dans une tâche (Fernandez-Duque, Baird, & Posner, 2000), c'est-à-dire à la conscience et au contrôle de son propre fonctionnement cognitif. Les habiletés métacognitives comprennent la planification, l'anticipation des étapes et du résultat, le contrôle de l'action, l'autoévaluation et la correction éventuelle d'erreurs. Elles représentent l'aspect procédural de la métacognition.

De nombreuses méthodes sont utilisées afin d'évaluer les composantes métacognitives. On distingue les mesures auto-rapportées (*questionnaires*) et les mesures hétéro-rapportées (*observations, mise en situation de résolution de problème avec indices de mesure*). Certains auteurs associent les deux approches (*entretiens, mise en situation de résolution de problème avec indices de mesure et/ou demande de verbalisation*) (Frenquel, 2014).

1.2.8 Coparentalité et apprentissage

Dufresne et Provost, (2016) ont documenté l'existence de liens entre la qualité de la relation coparentale et le développement de l'enfant, en particulier dans le domaine scolaire. Les études conduites avec des enfants d'âge préscolaire montrent que la facette de l'ajustement de l'enfant la plus liée au conflit coparental est celle des problèmes de comportements extériorisés (*comportement agressif ou antisocial, symptômes d'hyperactivité*).

Par exemple, dans une étude réalisée sur toute une année préscolaire, McHale, Johnson et Sinclair (1999) montrent que les enfants âgés de quatre ans et demi issus de familles caractérisées par des niveaux bas de mutualité et de soutien dans la relation coparentale semblent plus montrer de difficultés dans l'ajustement social à l'école que leurs compagnons de classe.

Dans une méta-analyse réalisée avec 59 études, Teubert et Pinquart (2010) ont confirmé les liens entre la qualité de la relation coparentale et l'ajustement social de l'enfant, tout en précisant que la taille de l'effet dépend d'un certain nombre de variables (*âge des enfants, pourcentage de filles dans l'échantillon, échantillon clinique ou non clinique, un seul répondant à l'étude, revenu annuel de la famille, et pourcentage de parents séparés*). Cependant, les effets observés de la relation coparentale sur l'ajustement social des enfants reste significatif même après avoir contrôlé l'effet d'autres variables (*le parentage individuel et la qualité de la relation conjugale*).

Dans une autre étude, McHale (1997) s'est intéressé aux communications des parents avec leur jeune enfant. Pour lui, il est plus important de considérer ce qui se passe au niveau de la communication lorsqu'un parent est seul avec l'enfant. Ainsi, les discussions sur le père entre une mère et son enfant, ou entre un père et son enfant à propos de la mère, ont le potentiel de consolider ce que l'enfant a saisi et appris directement de ses expériences avec ses deux parents.

Ces recherches mettent en évidence le fait qu'une coordination pauvre, un dénigrement actif, un manque de coopération et de chaleur, et la non-implication de l'un des partenaires sont autant de conditions qui influencent le développement socio-affectif des enfants (Dufresne, 2016). Ce lien entre la qualité de la relation coparentale et le développement social de l'enfant reste significatif, après avoir pris en compte la qualité des relations conjugale et parent-enfant (McHale & al., 2002).

Les compétences sociales de l'enfant sont déterminantes dans le processus de construction des apprentissages scolaires. Elles rendent compte de la capacité de l'élève à établir et à maintenir des relations sociales positives avec les pairs en milieu scolaire. Cela inclut par exemple le fait de rechercher de l'aide lorsqu'on éprouve des difficultés, de s'intégrer à un groupe d'étude, de travailler en groupe, de solliciter l'aide des enseignants et des responsables des ressources éducatives complémentaires.

1.2.9 L'élève de 8 à 12 ans dans une perspective développementale

Du point de vue développemental, les mécanismes qui peuvent expliquer les effets de l'environnement sur l'enfant dépendent de l'étape de son développement socioémotif, et de ses capacités cognitives. Plusieurs types d'acquisitions spécifiques à l'enfant autour de 7 ans seront présentés afin de pouvoir situer l'enfant de point de vue cognitif, métacognitif, émotionnel et relationnel. Ceci est indispensable pour nuancer l'impact de la séparation parentale et de la qualité de la relation coparentale sur le développement des apprentissages scolaires chez l'enfant.

Ce stade correspond à la période du développement cognitif au cours duquel l'enfant accède, de six à douze ans, à une pensée logique mais non abstraite lui permettant de faire mentalement des opérations pour résoudre des problèmes concrets. Ce stade est aussi nommé ainsi parce que l'enfant est désormais capable d'utiliser des opérations mentales pour résoudre des problèmes réels et concrets (Piaget & Inhelder, 1966).

Étant moins égocentrique, il peut se décentrer, c'est-à-dire qu'il peut tenir compte de plusieurs aspects d'une situation. L'enfant comprend également le caractère réversible de la plupart des opérations physiques.

En outre, sa capacité accrue de comprendre le point de vue des autres lui permet de communiquer plus efficacement et de se montrer plus souple dans son jugement moral. Sa pensée est beaucoup plus logique.

Ce deuxième stade, qui dure de l'âge de sept ou huit ans à dix ou onze ans environ, se caractérise aussi par une souplesse dans le raisonnement moral. L'enfant commence alors à penser de façon moins égocentrique et acquiert son propre sens de la justice, un sens fondé sur l'impartialité. En plus sa capacité à évaluer une situation sous plusieurs aspects lui permet de poser des jugements moraux plus subtils et prendre en considération l'intentionnalité de l'acte (Piaget, 1932).

La famille joue un rôle fondamental dans la socialisation scolaire de l'enfant. Bien que, de manière générale, les enfants de familles séparées ont une adaptation plus faible que celle des membres de familles intactes, certains auteurs (Amato, 2001; Kelly, 2012) révèlent que ces différences sont tout de même modestes et les symptômes et problèmes vécus ne sont pas universels. En fait, il semble exister une variation importante dans la manière dont les enfants réagissent à la séparation parentale ainsi que dans la sévérité des problèmes vécus (Amato 2010; Lamb, 2012 ; Beckmeyer, Coleman & Ganong, 2014). Considérant l'importance de ces différences, certains auteurs se sont intéressés aux facteurs qui augmentent ou diminuent le risque pour l'enfant de vivre des difficultés scolaires à la suite d'une séparation parentale (Hetherington, Bridges, & Insabella, 1998 ; Lansford, Ceballo, Abbey & Stewart, 2001 ; Amato, 2010; Beckmeyer & al., 2014).

À ce propos, il semble que la dynamique relationnelle au sein de la famille expliquerait mieux les problématiques d'apprentissages que le statut marital lui seul (Lansford, Ceballo, Abbey & Stewart, 2001 ; Amato, 2010). En effet, la façon dont les relations sont renégociées après la séparation ou le divorce des parents est essentielle au bien-être des membres de la famille (Emery, 2011). Ce constat met en exergue l'importance des processus relationnels, pour l'adaptation des membres tant dans les familles intactes que séparées.

A ce titre, étant centrée sur l'enfant la coparentalité post séparation pourrait constituer un des facteurs les plus puissants pour expliquer l'adaptation de l'enfant (Amato, 2001; Kelly & Emery, 2003; Kelly, 2012; Lamb, 2012 ; Jamison, Coleman, Ganong & Feistman, 2014), car elle est plus directement reliée à ce dernier que la relation conjugale (Feinberg, 2003; Teubert & Pinquart, 2010).

Néanmoins, la diversité des relations coparentales entretenues entre les parents séparés a clairement été démontrée (Ahrons, 1994 ; Mc Hall, 1997, 2000 ; Baum, 2004 ; Hetherington & Kelly, 2002 ; Maccoby, Depner & Mnookin, 1990). Celle-ci pouvant prendre plusieurs formes : coopérative, conflictuelle, désengagée, mixte etc. et les effets sur l'enfant apparaissent nuancés en fonction de sa trajectoire développementale.

Orientée dans une perspective scolaire, on peut légitimement se questionner sur le développement des apprentissages chez l'enfant de 8 à 12 ans envisagée sous le double prisme de la séparation et de la coparentalité.

1.3 QUESTIONS DE RECHERCHE

La qualité de relation coparentale postséparation a-t-elle une influence sur le développement des apprentissages scolaires chez l'élève camerounais âgé entre 8 et 12 ans?

- **Questions spécifiques :**

- Qu'est ce qui caractérise la relation coparentale des couples camerounais séparés ?
- Existe-t-il un lien entre la coopération coparentale postséparation et compétences métacognitives chez l'élève de 8 à 12 ans ?
- Le conflit coparental postséparation a-t-il une influence sur les performances scolaires chez l'élève de 8 à 12 ans ?

1.4 OBJECTIFS DE LA RECHERCHE.

Cette recherche porte sur l'apprentissage de l'élève évoluant en contexte de séparation parentale. Son but est de mettre à vérifier l'influence des différents patterns de comportements coparentaux postséparation sur l'apprentissage de l'élève camerounais de 8 à 12 ans.

- **Objectifs spécifiques :**

- Caractériser les comportements coparentaux des couples camerounais séparés ;
- Déterminer l'existence d'une liaison entre la coopération coparentale postséparation et le développement des compétences métacognitives chez l'élève de 8 à 12 ans ;
- Mettre en exergue l'existence d'une relation entre le conflit coparental et les performances scolaires chez l'élève de 8 à 12 ans;
-

1.5 HYPOTHESES DE RECHERCHE

La synthèse des connaissances issues de la littérature nous conduit à formuler l'hypothèse générale suivante : **la qualité de la coparentalité postséparation a une influence sur les apprentissages de l'élève de 8 à 11 ans.**

Hypothèses de recherche

HR1 : les couples camerounais séparés entretiennent une diversité de comportements coparentaux caractérisés par un niveau de conflit et de coopération bas.

HR2 : il existe un lien entre la coopération coparentale postséparation et les compétences métacognitives chez l'élève de 08 à 12 ans.

HR3 : le conflit coparental postséparation a une influence sur les performances scolaires de l'élève de 08 à 12ans.

La séparation parentale est une réalité de plus en plus courante dans société. La fin de la relation conjugale n'entraîne plus nécessairement la fin de la relation parentale. La coparentalité qui rend compte du degré de coopération ou de conflit entre les parents concernant l'enfant devient le mode privilégié d'exercice de la parentalité post rupture et introduit donc à une nouvelle façon de penser la famille séparée. Pour saisir cette réalité, le maniement de concepts tel que la parentalité, la séparation parentale, la coparentalité postséparation apparaissent indispensables. Le devenir social et scolaire des enfants du divorce reste une préoccupation majeure mais encore peu investiguée par les chercheurs et les praticiens. La recherche des facteurs de risques et de protections appellent cependant à réinterroger la dynamique des processus familiaux post rupture. La famille constitue l'élément de base de toute société. L'histoire, l'anthropologie, la psychologie, la démographie et d'autres disciplines l'ont étudié avec beaucoup de précision, faisant ressortir la diversité des modèles familiaux observés de part le monde et à travers le temps. Si chacun connaît instinctivement quelle est sa famille, il apparaît néanmoins difficile d'en proposer une définition univoque. Selon Anaut (2005), la famille est « *un phénomène universel des sociétés humaines, cependant le concept de famille revêt des significations diverses suivant les pays, les cultures et les sociétés* ». La famille est donc difficile à définir dans la mesure où elle répond selon les pays, les sociétés et les cultures, et dans la dynamique historique à des délimitations extrêmement variables et variées. L'étude des structures familiales s'avère donc complexe et nécessite les apports de diverses sciences et l'éclairage de nombreuses approches.

CHAPITRE 2 : LA FAMILLE CAMEROUNAISE CONTEMPORAINE

La séparation parentale est une réalité de plus en plus courante dans société. La fin de la relation conjugale n'entraîne plus nécessairement la fin de la relation parentale. La coparentalité qui rend compte du degré de coopération ou de conflit entre les parents concernant l'enfant devient le mode privilégié d'exercice de la parentalité post rupture et introduit donc à une nouvelle façon de penser la famille séparée. Pour saisir cette réalité, le maniement de concepts tel que la parentalité, la séparation parentale, la coparentalité postséparation apparaissent indispensables. Le devenir social et scolaire des enfants du divorce reste une préoccupation majeure mais encore peu investiguée par les chercheurs et les praticiens. La recherche des facteurs de risques et de protections appellent cependant à réinterroger la dynamique des processus familiaux post rupture. La famille constitue l'élément de base de toute société. L'histoire, l'anthropologie, la psychologie, la démographie et d'autres disciplines l'ont étudié avec beaucoup de précision, faisant ressortir la diversité des modèles familiaux observés de part le monde et à travers le temps. Si chacun connaît instinctivement quelle est sa famille, il apparaît néanmoins difficile d'en proposer une définition univoque. Selon Anaut (2005), la famille est « *un phénomène universel des sociétés humaines, cependant le concept de famille revêt des significations diverses suivant les pays, les cultures et les sociétés* ». La famille est donc difficile à définir dans la mesure où elle répond selon les pays, les sociétés et les cultures, et dans la dynamique historique à des délimitations extrêmement variables et variées. L'étude des structures familiales s'avère donc complexe et nécessite les apports de diverses sciences et l'éclairage de nombreuses approches.

2.1 La définition de la famille au sens psychologique

Selon Anaut (2005), les modifications importantes de la structure familiale, famille monoparentale, familles recomposées rendent la tâche difficile pour les psychologues qui veulent définir la famille. Du point de vue psychologique, la famille est « *un groupe spécifique, caractérisé par des liens d'alliance et de filiation et par les interdits qui régissent ces liens (interdits de l'inceste et du meurtre)* » (Eiguer, 2005).

La famille en psychologie peut se définir sur la base de plusieurs éléments structuraux. La première cellule de la famille est le couple. Bien que le couple ne constitue à lui seul la famille, il ne peut y avoir véritablement de famille sans le couple. Le couple, marital au début doit par la suite devenir couple parental pour que se constitue une famille et c'est avec la venue de l'enfant que ce passage s'effectue.

Enfin aux variables couple et enfant, s'ajoute une troisième dimension tout aussi essentielle que les deux premières : le foyer. Un homme, une femme et un enfant vivant sous un toit différent ne peuvent pas, à proprement parler, constituer une famille dans son acceptation psychologique. C'est le cas par exemple d'individus qui bien qu'ayant des liens de sang ne seraient engagés dans aucun système relationnel. Le foyer ici est surtout vu comme la mise en valeur d'un réseau de sentiments et d'émotions entre personnes, ordinairement groupés sous un même toit. Qu'il y ait vie conjugale active ou non, c'est la relation parent-enfant qui est à l'origine de la notion de famille. C'est la qualité de cette relation qui est nécessaire à la croissance psychologique et au développement de l'enfant.

La famille n'est donc pas seulement une mise en commun disparate et hétérogène de divers éléments structurants. Elle possède une dynamique propre qui fait sens et qui lui donne un sens. Certains auteurs ont utilisé la notion d'appareil psychique familial pour décrire la dynamique intersubjective de la vie familiale.

La notion d'appareil psychique familial a été proposée par Ruffiot (1990) en lien avec la notion d' « *appareil psychique groupal* » de Kaës (1976). Eiguer (2005) définit l'appareil psychique familial comme « *un appareillage psychique, commun et partagé par les membres d'une famille, dont la fonction est d'articuler le fonctionnement de « l'être ensemble familial » avec les fonctionnements psychiques individuels de chacun des membres de la famille* » (cité par Zubidat-Saranik, 2014, p43).

Autrement dit, selon Eiguer (2005) l'appareil psychique familial est « *une matrice de sens qui sert d'enveloppe et d'étayage primaires aux psychés des sujets qui naîtront au sein d'une famille* » (cité par Zubidat-Saranik, 2014. , p43). Ruffiot (1990) propose la métaphore suivante : « *On est tissu avant d'être issus* ».

En définitive c'est la dynamique relationnelle qui crée la famille au sens psychologique du terme. Celle-ci a une vie propre, symbolique et subjective, différente de sa simple structure matérielle.

2.2 Les formes de familles

La famille comme beaucoup d'autres institutions est touchée par de nombreux bouleversements. On assiste depuis quelques temps à un phénomène de diversification des modèles familiaux, ces changements posent un certain nombre de questions qu'il n'est pas toujours facile d'adresser d'un point de vue uni disciplinaire ici (Nguimfack & Al., 2010). En prenant en compte la taille et la composition des familles on peut présenter la typologie suivante.

- **La famille élargie**

Ce type de famille regroupe les situations, impliquant plusieurs conjoints (*polygamie avec co-résidence des épouses*), des descendants au second degré ou plus (*petits enfants*), des ascendants (*père/mère*), des collatéraux (*frères/sœurs*), des conjoints des descendants (*gendres / brus*), d'autres apparentés et/ou des personnes non apparentées au chef ménage.

A l'analyse, on peut penser dans un premier temps que la famille élargie réponds à un besoin de nécessité surtout dans les pays Africain où le système sécurité sociale et de l'emploi reste précaire. Ainsi elle permettrait la solidarité dans le groupe, chacun pouvant compter sur les liens d'appartenance pour y puiser les moyens de sa survie en cas d'extrême difficulté. La famille africaine a longtemps fonctionné selon ce modèle. En effet, la famille Africaine traditionnelle était régie dans son fonctionnement par le principe de solidarité et de vie en communauté, la notion d'individualisme propre aux familles des sociétés capitalistes n'existaient pas ici (Nguimfack & Al., 2010). Au sein d'une famille, tout le monde « vivait » pour tous et non pour soi. (Nguimfack & Al., 2010). Ce mode d'organisation familiale est plus fréquent au Cameroun et Afrique, où le collectif a une part prépondérante sur l'individuel.

- **La famille nucléaire**

La famille nucléaire fait référence aux parents et aux enfants, qui vivent sous un même toit. Murdock (1972) affirme aussi que la famille nucléaire est universelle, et non pas exclusive des sociétés dites industrielles, la définissant comme la cohabitation et la collaboration, socialement reconnues, d'un couple et de ses enfants (cité par. Oliveira, 2010).

Shorter (1975) considère que « *la famille nucléaire représente plutôt un état d'esprit qu'un genre particulier d'organisation familiale* » car ce qui la distingue d'autres modèles de vie familiale, c'est un sentiment de solidarité qui sépare l'unité domestique de la communauté environnante, et le fait que ses membres considèrent qu'ils ont beaucoup plus de choses en commun les uns avec les autres plutôt qu'avec les autres personnes qui ne font pas partie de la famille.

La famille Africaine autrefois adossée au modèle traditionnel de la famille élargie, se modifie aujourd'hui progressivement sous la pression de la modernisation, des nouvelles formes éthiques, politiques et religieuses (Mbassa, 2003). Ainsi les valeurs originelles de solidarité et de partage sont progressivement remises en question au profit des valeurs d'individualisme et de réussite personnelle. On assiste donc à un passage progressif mais hésitant du modèle de la famille élargie au modèle de la famille nucléaire. Tsala Tsala (1991 ; 1992a) remarque d'ailleurs que la famille africaine évolue actuellement dans une situation paradoxale où elle essaye d'exister entre deux modèles culturels différents ce qui n'est pas sans problème au niveau de ses membres.

Sur un autre plan, on peut aussi postuler que la nucléarisation de la famille tient dans les nouvelles formes de précarités tant urbaines que rurales. De ce point de vue, la famille nucléaire prédominerait dans les couches sociales les plus pauvres, parce qu'elle représenterait davantage une solution imposée par la précarité qu'un choix effectif résultant de l'attraction d'un modèle associé à la modernité.

- **Les familles monoparentales**

Le nombre d'enfants vivant avec un seul parent est en forte augmentation au Cameroun. En effet les familles monoparentales ont toujours existé au travers des âges. D'après Letablier, (2011), « *Bien que la monoparentalité ne soit pas un phénomène nouveau, son incidence augmente considérablement. Parallèlement à cette augmentation, la*

structure des familles monoparentales a changé, la plupart d'entre elles résultant désormais de la séparation d'un couple parental, marié ou non, et non plus du veuvage ou de la maternité célibataire comme dans le passé » (cité par Zubidat-Saranik, 2014, p60). La monoparentalité recouvre, donc une grande diversité de situations. C'est par exemple le cas des mères célibataires, veufs et veuves précoces, parents séparés ou divorcés.

Les familles monoparentales sont l'objet d'une attention nouvelle en raison des enjeux qu'elles représentent au niveau social et personnel. En effet, ces familles sont plus confrontées au risque de pauvreté, à la précarité sociale et à l'exclusion. De nombreuses études ont par ailleurs montré la corrélation entre le fait de provenir d'une famille monoparentales et diverses problématiques liées au développement social, cognitif, affectif et émotionnel notamment chez l'enfant (Hetherington & al., 1983; Garfinkel & McLanahan, 1986; Chase-Lansdale & Hetherington, 1990).

- **Les familles recomposées**

Parmi les phénomènes impliqués dans le remaniement des familles camerounaises, depuis toujours et encore aujourd'hui, la recomposition familiale occupe une place assez importante (Nguimfack, 2017). Les familles recomposées ne sont pas une invention moderne (Anaut, 2005). Ces familles étaient fréquentes au XIXe siècle, en fonction de la situation de veuvage et du remariage de l'un des parents. Les familles recomposées sont souvent présentées, dans le langage courant, comme un nouveau type de famille. La famille recomposée peut se définir comme une famille dont au moins un enfant vit avec un de ses parents et un beau-parents. Cette nouvelle forme de configuration familiale vient d'unions successives qui associent parents, beaux-parents, frères, sœurs, demi-frères et d'autres figures importantes dans les constellations familiales.

La famille recomposée se distingue de la famille biparentale intacte ou monoparentale par le fait que les enfants ne sont pas tous unis par des liens de sang avec les figures parentales ou avec les autres membres de la fratrie. Elle fait appel à la parenté sociale plutôt qu'à la parenté biologique. En théorie, ces familles font face à une situation de pluri parentalité (Le Gall, 1992). L'examen des différentes typologies visant à rendre compte de leur réalité montre qu'il existe une diversité au sein de ces familles, que ce soit sur le plan de son fonctionnement, des rôles et des relations, des représentations, des attentes et enfin des trajectoires conjugale et familiale qui ont conduit à l'établissement de cette famille (Bray & Kelly, 1998; Saint-Jacques & al., 2009). On ne peut donc pas parler de la recomposition

familiale comme d'une réalité homogène. La recomposition familiale est associée à diverses problématiques sociales et familiales. Notamment sur le plan juridique, le concept de beaux-parents et de beaux-enfants restent encore flou. Sur le plan familial, l'intrication des rapports de parenté sociale et biologique instaure la famille dans une quête permanente de son identité et de repère, ce qui n'est pas sans implication sur le plan psychologique et psychopathologique (Roussel, 1989 ; Salem, 1987 ; Tsala Tsala, 2004 ; Ngumfack, 2017).

2.3 Modèle de configuration et typologie familiale

L'observation et l'analyse des familles permet d'identifier des caractéristiques dominantes dans les modes de fonctionnement des groupes familiaux. Ces formes d'organisations peuvent être regroupées en modèles familiaux ou typologies familiales constituant des repères nosologiques. Sur la base de ses observations, des typologies familiales ont ainsi été construites par des sociologues, des psychiatres ou par des psychologues (Kellerhals, 1984; Minuchin, 1979; Eiguer, 1996 ; Anaut, 2005).

Selon Anaut (2005), « *ces typologies familiales constituent des cadres explicatifs de référence qui visent à aider à comprendre les spécificités familiales, à partir de la description de leur structure et des principaux modes de fonctionnement qui apparaissent comme leurs principaux organisateurs internes et externes* » (cité par Zubidat-Saranik, 2014, p66).

Minuchin (1979), pense que la structure familiale correspond au réseau invisible d'exigences fonctionnelles qui organise la façon dont interagissent les membres de la famille.

Les typologies familiales constituent des schémas familiaux que l'on peut utiliser pour analyser des fonctionnements et des dysfonctionnements familiaux. La compréhension de l'organisation et du fonctionnement interne dans la famille est importante car elle façonne le comportement de l'enfant. Ainsi, certains comportements parentaux peuvent avoir un impact direct sur le développement des enfants.

Anaut (2005) indique par ailleurs que ces typologies peuvent contribuer à appréhender certaines sources de souffrances inhérentes aux liens familiaux.

2.3.1 Typologies familiales psychosociologiques

Anaut (2005) souligne que « *malgré la diversité des structures et des organisations familiales possibles, quatre types principaux de familles peuvent être définis, à partir du croisement des axes de fonctionnement relevant : des formes de cohésion familiale, du mode d'intégration sociale et de la relation à l'environnement* » (cité par Zubidat-Saranik, 2014, p66).

Dans son ouvrage « *Soigner la famille* » Anaut (2005) résume quatre types de fonctionnement familiaux.

- **Les familles « *bastions* »**

Anaut (2005) explique que : « *En interne, elles sont soudées émotionnellement et démontrent une grande solidarité entre les membres du groupe. Vis-à-vis de l'extérieur, elles se caractérisent par le maintien de frontières tranchées avec le monde extérieur. Malgré le respect des normes et des rôles sociaux, c'est la méfiance qui prime dans les relations avec l'environnement* » (cité par Zubidat-Saranik, 2014, p67).

- **Les familles « *compagnonnage* »**

Ces familles fonctionnent selon un mode démocratique entre conjoint, voire entre enfant. Anaut, (2005) souligne que : « *Ce sont des familles souples dans leurs interrelations intrafamiliales en termes de communication et d'échanges. Elles entretiennent également des frontières nettes et différenciées avec l'extérieur, mais sans empêcher une ouverture vers les échanges sociaux. L'environnement est considéré comme une ressource positive pour le fonctionnement familial* » (cité par Zubidat-Saranik, 2014, p67).

- **Les familles « *association* »**

Ces groupes familiaux correspondent aux familles non cohésives. On observe un non-respect des normes, des rôles et des hiérarchies sociales. Anaut (2005) souligne que : « *Ces familles se caractérisent par la prédominance du « je » individuel sur le « nous » familial. Les partenaires s'associent pour maximiser certaines ressources, atteindre des objectifs limités et explicites* » (cité par Zubidat-Saranik, 2014, p67).

- **Les familles « *parallèles* »**

Anaut (2005) analyse les types de fonctionnement familiaux pour ces groupes et elle affirme que : « *Ces familles, à la différence des familles « bastion », ne sont pas*

cimentées émotionnellement, mais sont structurées par un sens profond des valeurs culturelles, le respect et la hiérarchie des rôles familiaux spécifiques et des normes présidant aux échanges entre les sexes et les générations. Elles se caractérisent par un certain isolement social et/ou par la méfiance vis-à-vis de l'environnement » (cité par Zubidat-Saranik, 2014, p67).

2.3.2 Typologies familiales systémiques

Selon les approches psychologiques systémiques, la famille peut être considéré comme un système qui fonctionne selon des « *patterns transactionnels* » et des modes de communication spécifiques. En repérant ces « *patterns* », ses modes de communication et en les analysant, on peut réussir à caractériser la structure du système familial.

Dans son ouvrage « *Les thérapies familiales : approches systémiques et psychanalytiques* ». Anaut (2012) identifie quatre principales structures familiales répertoriées, selon la prépondérance d'un type de fonctionnement. Elle précise que les premières typologies font référence aux fonctionnements des familles d'après les travaux de Minuchin (1985), alors que la dernière (*familles chaotiques*) correspond à des travaux ultérieurs inspirés de la lignée structurale et proposés par Vasquez (1996). Les quatre typologies proposées sont les suivantes :

a- Les familles « flexibles » (ou adaptatives)

Ici les modes de communication et d'échanges sont caractérisés par la sensibilité, l'empathie, l'ouverture, la solidarité, la communication, l'offre d'un soutien dans le respect de l'autonomie de chacun. Ces familles sont capables de se transformer pour répondre aux nouvelles circonstances de leur évolution, sans perdre la continuité identitaire qui procure à chaque membre un cadre de référence. Ces familles associent l'individuation des sujets et le respect des besoins de chacun.

b- Les familles « désengagées »

Elles sont caractérisées par des modes de communication basés sur les relations formelles et l'évitement des sentiments. Les échanges sont marqués par l'ignorance mutuelle, l'insensibilité entre les membres du groupe familial, le manque de solidarité familiale, voire le ressentiment. Les frontières entre sous-systèmes sont excessivement rigides. Les parents peuvent se désengager envers les difficultés de leurs enfants. La communication entre les membres est difficile, froide ou réduite à des échanges formels. Les fonctions de protection de la famille sont handicapées et peuvent donner prise aux conduites de délinquance, à la toxicomanie et aux conduites suicidaires.

c- Les familles « enchevêtrées » (ou intriquées)

Ces familles sont repliées sur elles-mêmes, isolées du monde extérieur. A contrario, les échanges internes sont caractérisés par l'implication excessive entre les membres du groupe familial. La famille apparaît comme une masse indifférenciée avec une forte cohésion de ses membres. Les relations familiales sont marquées par l'interférence, l'intrusion, le contrôle, le non-respect de l'espace, des besoins et de l'autonomie de chacun. Les distances et les frontières entre les sous-groupes sont brouillées, avec une confusion des statuts, des rôles et des responsabilités (*parents-enfants*). Les fonctions de protection susceptibles d'être assurées par la famille sont défailantes.

d- Les familles « chaotiques » (Luis Vasquez)

Elles sont caractérisées par un manque de structure du groupe familial et un fonctionnement dans le présent et l'immédiateté, l'absence de repères intergénérationnels et les fantasmes d'auto-engendrement. Elles présentent une configuration marquée par le renfermement de chaque individu sur soi et le manque de solidarité interne. Les frontières sont inexistantes entre les membres de la famille comme avec l'environnement extérieur. Le climat familial est souvent incestuel (Racamier, 1995) avec une érotisation malsaine des relations et une intrusion constante dans la vie intime de l'autre. Ces familles rappellent plus généralement les descriptions de familles considérées comme à transaction incestueuse. La violence est souvent présente dans les échanges.

Ces deux grands courants de typologies familiales présentés (*psychosociologique et systématique*) constituent des cadres de référence susceptibles de contribuer à la compréhension des problématiques familiales.

2.4 Appréhender la famille camerounaise à partir des sources statistiques

La démographie, a favorisé une approche quantitative de la famille centrée principalement autour de la notion de ménage. Cette approche a été fréquemment utilisée dans divers rapports d'enquêtes menées en Afrique francophone (CNSEE, 2006, p. 23; DPS, 2004, p. 12; INS Cameroun, 2011, p. 13; ODHD/LCPM, 2006, p. 31; Unicef Cameroun, 2009, p. 58) et elle tends à s'imposer dans de nombreuses études sur la famille. .

Au Cameroun, le concept de ménage recouvre des situations plus diverses en raison des pratiques matrimoniales et résidentielles. Ainsi on peut essayer de l'appréhender en mettant principalement en exergue les liens de parenté et de résidence.

D'un point de vue statistique, la famille est appréhendée à partir de la composition du ménage. Dans son rapport final, la cinquième Enquête Démographique et de Santé (*EDSC-V*) publié par le ministère camerounais de la santé en 2018 définit le ménage comme : « *une personne ou un groupe de personne apparentées ou non qui vivent ensemble dans le même logement, qui reconnaissent parmi elles, un adulte, femme ou homme, comme chef de ménage, qui partagent les mêmes arrangements ménagers et qui sont considérés comme une seule unité* ». Cette définition rappelle que le ménage peut s'organiser au tour d'un noyau familial, et n'exclut pas qu'il puisse même être composé de plusieurs noyaux familiaux.

Selon les données de l'EDSC-V, un ménage camerounais compte en moyenne 4,5 personnes en milieu urbain et 5,6 en milieu rural. Globalement, 15% des ménages sont composés d'une seule personne. A l'autre extrême, 13% des ménages comptent au moins 09 personnes et c'est en milieu rural qu'ils sont proportionnellement plus nombreux (18%).

En prenant en compte la résidence des enfants avec leurs parents, l'EDSC-V révèle que près de trois ménages sur dix (27%) comptent des enfants qui vivent sans leurs parents. 60% d'enfants de moins de 18ans vivent avec leurs deux parents. A l'opposé, 16% des enfants de ce groupe d'âge ne vivent avec aucun parent biologique et ce pourcentage varie de 17% en milieu urbain et à 14% en milieu rural. Environ un enfant de moins de 18ans sur cinq (19%) vit seulement avec sa mère, que le père soit en vie (15%) ou décédé (4%). En outre, 6% vivent seulement avec leur père, et 16% ne vivent avec aucun des deux parents : 13%

dont les deux parents en vie, 1% sont orphelins de père, 1% sont orphelins de mère et 1% orphelins des deux parents.

La proportion des enfants vivant avec leurs deux parents est plus élevée en milieu rural (65%) qu'en milieu urbain (55%). Le même rapport indique que c'est dans les Régions du Nord-Ouest (47%) et du Sud (48%) que les proportions d'enfants vivant avec leur deux parents est plus faible.

Ainsi donc, sur le plan strictement démographique, la famille camerounaise est dominée par les ménages de type élargi. Concernant la situation des enfants, si la grande majorité vit avec ses deux parents, on observe aussi beaucoup des cas de monoparentalité et de recomposition familiale.

2.5 La famille au-delà du lien de parenté : le concept de parentalité révisé

La famille camerounaise est organisée au tour d'un noyau principal et d'un ou plusieurs noyaux secondaires. De façon globale la tendance reste à la famille élargie même si cette dernière tend à se nucléariser surtout en milieu urbain. L'approche de catégorisation par les liens de parenté permet aisément d'identifier le chef du ménage, les membres du ménage, les parents biologiques de l'enfant à l'intérieur ou à l'extérieur du ménage, mais elle ne renseigne que très peu sur les rapports économiques, sociaux, ou affectifs qu'ils entretiennent entre eux. Comprendre la famille consiste aussi à dépasser le cadre simple des liens de parentés pour interroger la relation entre les membres du ménage, surtout la relation parents-enfants, ainsi que les différentes formes de parenté pratiques.

Les formes familiales au Cameroun répondent aux logiques de la parenté élargie. Les Bétis traditionnels du Cameroun par exemple, ne font pas de distinction entre enfants naturels et enfants légitimes (Tsala Tsala, 2007). Tout enfant est légitime ou légitimé dès lors qu'il est socialement attribué à un père. Ainsi, les frères du père d'un enfant sont considérés comme étant en position de « *Papa* », les épouses des frères du Papa en position de « *Maman* ». Ceci signifie qu'un individu connaît son père et sa mère biologique mais sait que plusieurs adultes qui lui sont liés sont également des parents sociaux et sont susceptibles d'exercer vis-à-vis de lui des rôles dévolus aux seuls géniteurs des enfants dans la société occidentale (Cissé & Al., 2018).

Dekeuwer-Défossez (2001) ainsi, distingue la parenté et la parentalité, car pour lui être parent ne se réduit pas à une fonction de géniteur. C'est pourquoi la fonction peut être

élargie à toute personne répondant aux besoins des enfants et leur apportant l'amour et l'attention dont ils ont besoin. De ce fait, il est admis que chaque adulte a la responsabilité de jouer un rôle éducatif vis-à-vis d'un enfant, même s'il n'entretient aucun lien de parenté vis-à-vis de lui. L'éducation revêt un caractère collectif et social qui fait qu'elle relève non seulement de la responsabilité de la famille, mais aussi de celle des membres d'un même village, d'un même quartier, d'une même ethnie (Mbasso, 1993).

Cette forme de parentalité élargie s'observe au Cameroun en particulier dans les situations de confiage d'enfants, de polygamie, ou de solidarité intergénérationnelle.

Dans les ménages de type polygamique par exemple, plusieurs personnes exercent des fonctions parentales auprès des différents enfants de la grande famille. Le plus souvent, l'éducation des enfants est assurée tant bien que mal par les frères et sœurs aînés du fait de l'écart d'âge au sein d'une même fratrie.

De même, à côté des parents biologiques, d'autres personnes peuvent intervenir dans la vie de l'enfant et jouer un rôle significatif dans l'éducation. C'est le cas des frères et sœurs adultes, des grands parents, des aînés ou cadets s'investissent dans la fonction parentale en relais ou en « *substitution* » des parents biologiques. Le plus souvent ce sont les grands-parents qui accueillent leur fille mineure avec son bébé, ou des membres de la famille élargie ou d'amis qui soutiennent de façon rapprochée des parents en grande difficulté et dans l'incapacité d'assumer seuls leurs fonctions (Cissé & Al., 2018).

La parentalité s'exerce aussi souvent au-delà des liens de filiation biologique directs à travers le phénomène de confiage. Ainsi, tant en milieu urbain que rural on observe une circulation d'enfants au sein des familles apparentés ou non (Cissé & Al., 2018). Ces transferts d'enfants sont parfois motivés par des raisons économiques ou liées à l'éducation car l'accès à la scolarisation est une cause de confiage d'un enfant à une famille urbaine et quelques fois en échange de quelques travaux domestiques (Jonckers, 1997).

La parentalité ne se réduit donc ni aux géniteurs ni aux seuls apparentés mais peut se décliner sur l'ensemble des adultes qui sont amenés à côtoyer un enfant (Case, Paxson, Ableidinger, 2004).

Si la famille est quelque chose de familier, par contre lui donner un contenu pouvant servir à la recherche et à l'intervention apparaît complexe. Nous pouvons l'appréhender de multiples façons en prenant en compte sa composition et sa structure, son fonctionnement

et ses modes d'organisations réels et symboliques. De meme, l'identité biologique et sociale de la famille est solidaire d'une identité affective qui rend nécessaire d'interroger ce qui relève du lien familial (Zubidat-Saranik, 2014). Dans une perspective orientée vers la coparentalité, identifier les parents de l'enfant apparait difficile surtout lorsque plusieurs personnes peuvent jouer et remplir cette fonction en dehors des parents biologiques. Dès lors, la famille ne serait-elle qu'un construit ou reposerait-elle sur des repères formels et intangibles ?

CHAPITRE 3 FAMILLE ET DEVELOPPEMENT DES HABLETES SCOLAIRES CHEZ L'ENFANT : ANCRAGE THORIQUE

Plusieurs facteurs entre en jeu dans le développement des habiletés scolaires chez l'enfant. On peut en distinguer trois principaux : le milieu, l'institution scolaire et les caractéristiques personnelles de l'élève. Les liens entre la famille et l'école ont fait l'objet d'écrits prolifères. En effet, il semblerait que la socialisation familiale serait un bon prédicteur de l'adaptation scolaire de l'élève. Dans cette considération, les stimulations parentales précoces, les caractéristiques familiales et les pratiques éducatives parentales semblent jouer un rôle prépondérant.

3.1 Stimulation parentale précoce et développement cognitif chez l'enfant

La famille est le premier milieu qui imprègne l'enfant à sa naissance. Elle contribue à sa maturation affective, cognitive et à la transmission des normes et valeurs sociales. Le milieu familial est structurant pour le développement de l'enfant. Ainsi, tout facteur de la vie familiale (*désaccord entre les parents, illogisme de la discipline, indulgence ou sévérité excessives*) tend à se refléter dans, le travail scolaire de l'enfant (Wall, 1954).

Ramey et Campbell, (1979) étudiant les relations entre l'environnement familial et le développement cognitif du jeune enfant ont montré que les stimulations familiales précoces étaient le prédicteur le plus important et le plus sûr du développement de l'enfant, notamment le développement intellectuel.

Dans la même lancée, Pourtois et Dupont, (1985) étudiant le développement langagier chez l'enfant insiste sur le rôle actif de la mère dans l'apprentissage par l'enfant des structures syntaxiques et morphologiques de la langue. Ils ont montré qu'il y a une pratique syntaxique commune à la mère et à l'enfant. En effet, un quart des habiletés syntaxiques de la mère s'observe également dans le discours de l'enfant. Les conversations entre mère et enfant sont donc d'une importance inestimable, non seulement pour le développement du vocabulaire lui-même mais pour la formation des concepts, le développement de l'intelligence et l'acquisition d'un fonds de connaissances .

les différences de développement du vocabulaire à la période préscolaire entre enfants de milieux sociaux différents seraient donc en grande partie liées aux différences de stimulation verbale au foyer.

Lieven (1984) fait le même constat. Dans ses travaux, elle soutient que la dyade mère-enfant constituait un système auto-régulateur particulièrement efficace dans le développement des habiletés communicatives de l'enfant. Ainsi, avant l'entrée à l'école primaire, l'enfant a intériorisé plus des huit dixièmes de la singularité des habiletés syntaxiques de son milieu social par l'entremise des interactions avec sa mère.

Dans le même sillage, Hess et Shipman (1965), étudiant la communication mère-enfant notait que les mères socialement défavorisées attribuaient rarement un signification plus précise à la réponse de l'enfant ; elles exigeaient peu de justification ou d'explication ; elles ne justifiaient pas davantage leurs propres comportements. Ainsi, le langage des milieux modestes serait peu utilisé en tant qu'outil de raisonnement qui amènerait l'enfant à découvrir des relations entre les objets, les événements ou les actions. Par contre, les comportements d'explication et de justification étaient surtout utilisés par les groupes sociaux supérieurs et moyens et favorisaient surtout l'adaptation scolaire de l'enfant.

L'environnement familial peut donc stimuler ou inhiber les apprentissages scolaires. Par exemple si les parents communiquent peu entre eux, ou si l'enfant n'est pas exposé aux usages scolaire tel que la lecture, l'écriture etc. , il a tendance à être réfractaire aux pratiques scolaires et à les associer à des degrés de difficultés réels ou imaginaires (Wall, 1954).

Palacio-Quintin (1989) a mis en évidence une série de facteurs du milieu familial qui apparaissent dans de multiples recherches comme étant favorables ou défavorables à la réussite aux épreuves cognitives. Ainsi, selon elle, les enfants qui réussissent le mieux ont un environnement familial qui :

- aide à l'exploration ;
- oriente vers la tâche ;
- encourage à évaluer les conséquences de leurs actions futures ;
- encourage à vérifier les résultats de leurs actions ;
- donne davantage de feedbacks positifs ;
- donne plus d'indices et d'informations spécifiques et pertinentes ;

- pose plus de questions.

Les enfants qui réussissent moins bien ont un environnement familial qui :

- est plus directif ;
- intervient à leur place ;
- s'exprime sous forme impérative ;
- donne la solution au problème ;
- oriente peu vers la tâche ;
- donne plus de feedbacks négatifs.

De même, certaines attitudes parentales peuvent compromettre le développement des apprentissages scolaires chez l'enfant. Ainsi, nombreux sont les enfants d'intelligence moyenne ou supérieure qui ne réussissent pas à cause des pratiques éducatives parentales incohérentes:

« On leur alloue trop peu de sommeil, c'est pourquoi, en classe, ils sont toujours un peu fatigués; on leur confie trop de tâches domestiques, trop de courses à faire, etc., qui absorbent leur énergie; ou encore leur régime alimentaire est irrégulier ou mal adapté, ce qui se répercute sur leur santé comme sur leur sentiment de sécurité. A l'autre extrême, on trouve les parents anxieux, ambitieux, qui trouvent les progrès de l'enfant trop lents et qui pendant des heures jouent au professeur amateur; malgré leurs bonnes intentions, ils sèment le trouble dans l'esprit de l'enfant et l'embrouillent, ils le fatiguent en le faisant trop travailler et le privent d'exercice et de jeux. » (Wall, 1954, p121).

Le milieu familial est donc structurant pour la socialisation familiale et la socialisation scolaire de l'enfant. De ce fait, il semblerait que l'école traduise en performances scolaires la qualité du développement de l'enfant. En d'autres termes, l'école ne ferait que reconnaître la qualité d'un développement construit en dehors d'elle, à travers la socialisation du milieu familial (Wall, 1954).

3.2 Participation parentale au suivi scolaire et développement des habilités scolaires chez l'enfant

L'impact de la famille sur le développement des compétences scolaires peut aussi être théorisé sous l'angle de la participation parentale. L'impact de l'influence parentale sur le rendement scolaire des élèves a été abondamment étudié par les chercheurs. Pour les tenant

de ce courant d'idées, le processus d'apprentissage d'un enfant n'est pas uniquement lié aux mécanismes cognitifs mais est aussi fonction d'une dynamique émotive, soit les attitudes et l'intérêt que manifestent les parents à l'égard de l'apprentissage et des résultats scolaires (Sheldon & Epstein, 2005). Ainsi les familles ont nécessairement un rôle à jouer dans l'apprentissage chez les élèves. Ce sont elles qui parviennent à renforcer l'importance de l'école, des devoirs à la maison et des activités parascolaires qui permettent l'établissement des capacités scolaires et du sentiment de succès des élèves (Doucet & Al., 2009).

Toutefois, il n'existe actuellement pas de consensus dans la communauté scientifique relativement à la définition de l'implication parentale dans le suivi scolaire. De façon générale, nous pouvons dire que la participation parentale réfère au rôle des parents dans l'apprentissage et la réussite scolaire des enfants (Christenson & al., 1992; Deslandes, 1996).

Une revue des définitions proposées par (Fan & Chen 2001 ; Epstein, 2001 ; Jeynes, 2005) fait converger deux principales dimensions de la participation parentale : l'aide au devoir et le soutien affectif.

Selon Giasson et Saint-Laurent (1999), les devoirs, en tant qu'activité quotidienne impliquant des interactions particulières entre le parent et l'enfant, occupent une place importante dans la vie familiale. Humbeeck, Lahaye, Balsamo et Pourtois (2006) avancent que les modalités de prise en charge des devoirs de l'enfant par les parents conditionnent le rapport à l'école. D'après ces chercheurs, les devoirs à la maison facilitent, pour les enfants, l'acquisition de compétences puisqu'ils permettent aux parents de repérer l'endroit où les apprentissages n'ont pas été réalisés. Une fois le problème identifié, des stratégies de régulation peuvent être mises de l'avant. Dans cette perspective, les devoirs sont considérés comme un instrument de communication entre l'école et la famille ainsi qu'un outil pédagogique.

Sur un autre plan, Kelley (1979), soutient que les parents sont les principaux responsables des premiers stades de socialisation des enfants. Ils sont non seulement responsables de l'établissement chez leurs enfants des bases cognitives, mais aussi des bases émotives sur lesquelles l'école et la communauté peuvent construire. Sur le plan affectif, les manifestations d'encouragement des parents qui soutiennent, complimentent et offrent leur aide sont associées à de meilleurs résultats scolaires ou à une amélioration de la performance scolaire (Dornbusch & Ritter, 1992).

Le rôle de la médiation parentale au niveau du développement des habiletés métacognitives est aussi maintenant bien connu. Aujourd'hui, assez d'éléments permettent d'affirmer que le contexte culturel et le niveau socioculturel de la famille jouent un rôle considérable au niveau de la qualité et de la quantité de la médiation métacognitive parentale (Broyon, 2009).

Pour Tomasello (1999), par exemple, la médiation métacognitive est universelle et est possible dès l'âge de 5-7 ans, l'âge auquel l'enfant commence à être responsabilisé dans toutes les sociétés. Il explique que, partout dans le monde, les adultes apportent à leurs enfants un grand nombre d'explications et d'instructions directes, que ce soit par le langage ou à l'aide d'un autre système symbolique.

3.3 L'enfant et la séparation dans une perspective scolaire (Spector-Dunssky, 1984)

En effet, nombreuses études confirment l'existence d'un lien entre les trajectoires conjugales et l'adaptation des familles. Amato (1993, 2000, 2010) recense les principales études sur le divorce des dernières décennies et constate l'avantage scolaire et cognitif des enfants vivant avec leurs deux parents biologiques mariés sur ceux vivant en famille monoparentale ou recomposée. Plusieurs éléments ont été avancés pour expliquer ce désavantage des enfants du divorce.

3.3.1 La perspective du désavantage économique

La perspective du désavantage économique, s'inspire des théories développementales et économiques, portant généralement sur les conditions de vie des familles autres que la famille dite traditionnelle, composée des deux parents biologiques, les considérant comme plus exposées à la pauvreté. Selon Amato et Keith (1991b), les difficultés financières découlant de la séparation des parents ont une incidence négative sur l'accès à certaines ressources éducatives affectant ainsi le développement des compétences scolaire durant l'enfance.

Teachman (1987) relève que la présence de certains objets à vocation éducative comme des livres, un dictionnaire ou une encyclopédie, des livres de références ou un endroit calme pour étudier a un impact direct et positif sur le niveau de scolarité qu'atteindra l'élève. En effet, ces ressources matérielles, crée une atmosphère motivante favorable aux

apprentissages. Or, la quantité de ressources éducatives et matérielles disponibles est étroitement liée au revenu familial (Downey 1994).

3.3.2 L'impact du conflit coparental sur développement cognitif de l'enfant

L'a priori qui fonde les approches du coparentage est qu'une coopération entre parents, est un facteur contextuel favorable au développement émotionnel et cognitif de l'enfant. A contrario, le conflit ou le désinvestissement constitueraient des facteurs de risque (Favez, 2013).

Un coparentage, avec un niveau élevé de conflictualité et de compétition et un bas niveau de chaleur et de coopération durant la première année de l'enfant, est prédictif de difficultés lors des années suivantes chez l'enfant, notamment un faible ajustement social familial et de la désinhibition lors de la deuxième année (Belsky, Putnam & Crnic, 1996), des comportements agressifs et anxieux dans les relations avec les pairs ainsi qu'un attachement anxieux à trois ans (Frosch, Mangelsdorf & McHale, 2000). Le conflit coparental est donc prédicteur d'une mauvaise adaptation sociale et émotionnelle chez l'enfant.

Il existe en psychologie sociale génétique un consensus sur la nature sociale de l'intelligence (Dumont & Moss, 2018). En effet, plusieurs travaux ont démontré l'influence des pairs sur le développement cognitif et métacognitif. Pour Vygotsky, le point de départ du développement passe du social à l'individuel (Corsaro & Rizzo, 1988 ; Rogoff, 1990). Plus spécifiquement, Vygotsky (1978) croit que les enfants acquièrent des habiletés cognitives en interagissant autour de problèmes à résoudre avec des partenaires adultes ou enfants plus experts qu'eux. Pour Vygotsky, le développement cognitif résulterait d'interactions sociales de type guidage entre partenaires inégaux au niveau de l'expertise (*contexte asymétrique*). Les habiletés sociales, sa capacité à interagir avec ses pairs et son environnement constituent le véhicule du développement cognitif. Autrement dit, les habiletés sociales précèdent le développement cognitif.

Le fonctionnement social de l'enfant est quant à lui lié avec la coopération coparentale, le conflit et l'accord Interparental (Favez, 2013). On peut donc postuler que le conflit coparental agit sur le développement cognitif par l'entremise des capacités sociales et émotionnelles de l'enfant : « *En ce qui concerne l'effet du coparentage sur le développement cognitif, il est possible de considérer que la relation coparentale forme un contexte dans*

lequel l'enfant apprend à comprendre les états internes d'autrui via la communication d'intentions, de croyances, de désirs et d'émotions entre ses parents » (Favez, 2013 p, 80).

Un coparentage harmonieux et flexible est caractérisé par des échanges non seulement instrumentaux, mais également au niveau des émotions et intentions, qui sont contingentes et congruentes ; les états internes sont donc discutés et « officialisés » et l'enfant est ainsi témoin de stratégies de résolution de problèmes qui sont « orientées vers les autres » (Ruffman, & al., 2006). A contrario, les enfants confrontés à un coparentage non cohésif ont, par exemple, des résultats scolaires moins élevés (Stright & Neitzel, 2003) ou un développement moins rapide de la compréhension des états émotionnels d'autrui.

3.4 Ancrage théorique du sujet

Notre cadre théorique s'attache à mettre en lumière les rapports entre la dynamique coparentale postséparation, et le développement des apprentissages chez l'élève de 08 à 12 ans. Afin de pallier aux limites inhérentes à l'étude de la structure familiale uniquement, nous cherchons à mettre en relief non seulement ce que les familles sont, mais également à ce qu'elles font.

L'articulation de cette problématique nous pousse à dépasser la perspective éducative instrumentale, le clivage « *affectif/cognitif* » et à s'inscrire dans une causalité multifactorielle plus large du développement des apprentissages scolaires. Les théories systémiques familiales et les théories de la participation parentale s'avèrent particulièrement pertinentes afin de développer une meilleure compréhension de la manière dont le fonctionnement familial peut être relié aux problématiques de l'apprentissage chez l'enfant.

D'abord, la famille est un système complexe composé de trois principaux sous-systèmes, à savoir les relations entre les adultes de la famille, les relations parents-enfants et les relations fraternelles. La perspective systémique a également comme postulat que les sous-systèmes qui composent la structure familiale sont interdépendants, et s'influencent mutuellement (Cox & Al., 2011). Selon ces principes, l'enfant et les parents s'influencent réciproquement et le comportement de l'enfant ne peut s'expliquer indépendamment de son environnement familial.

Selon Spector-Dunnsky (1984), avant l'avènement d'une séparation, chaque famille avait réussi à trouver un équilibre interne qui lui permettait de fonctionner. Dans certains cas cet équilibre est optimal et fonctionne, tandis que dans d'autres il est malsain et

dysfonctionnel. L'équilibre que chaque famille établit a deux composante : l'une fonctionnelle qui lui permet de répondre aux besoins instrumentaux de chacun des membres (*nourriture, habillement, activités sociales, etc.*) et l'autre affective qui permet à chacun de ses membres de recevoir et de donner en ce qui concerne les besoins de chaleur, d'attention, et d'échanges affectifs.

La séparation a pour conséquence de réorganiser le fonctionnement familial qui s'était construit. Le déséquilibre qui en résulte affecte tous les membres de l'unité familiale, tant ceux qui restent que ceux qui partent. Cette déstructuration entraîne un appauvrissement affectif et socioéconomique de la famille (Garfinkel & McLanahan, 1986). La différence entre les familles recomposées et monoparentales est souvent liée à cette précarité affective et économique de la famille monoparentale.

La séparation parentale est accompagnée à ses débuts d'une augmentation considérable d'anxiété dans la vie affective et sociale souvent associée à une précarité financière. Ce stress amène avec eux des exigences inappropriées auprès des enfants qui y sont soumis et les efforts qu'ils investissent afin d'y faire face risquent de saper l'énergie qu'ils devraient normalement consacrer à leurs études Spector-Dunssky (1984).

Les mécanismes systémiques qui peuvent expliquer les effets du conflit ou de la coopération coparentale sur l'enfant font généralement appel à deux concepts centraux: le déplacement et la compensation.

Les mécanismes de compensation et de déplacement ont trait au passage des affects du sous-système conjugal au sous-système coparental. En effet, les sous-systèmes parent-parent et parent-enfant exercent une influence réciproque l'un sur l'autre (Cox & al., 2011). Certaines études montrent que des mères s'investissent davantage dans leur rôle parental lorsqu'elles vivent des conflits conjugaux (Brody & al., 1986; Easterbrooks & Emde, 1988). L'insatisfaction conjugale peut en effet pousser certaines femmes à compenser par un surinvestissement dans la relation avec l'enfant.

Dans ce cas, la personne qui vit une relation conflictuelle ou soutenante avec l'autre coparent déplace ses états d'âme sur son enfant. Les coparents qui vivent des relations difficiles ont plutôt tendance à négliger les besoins de l'enfant ou encore à mal interpréter ses comportements. Par exemple, on remarque des interactions mère-enfant moins fréquentes, moins chaleureuses et plus négatives dans les familles où il y a des conflits conjugaux (Engfer, 1988).

Le jeune enfant est donc touché directement par l'état des relations entre ses parents. Il subit les conséquences du conflit ou de la coopération coparentale par l'entremise de la relation avec le parent-soignant (Bigras & Al., 1991). En cas de conflit persistant on peut assister à une altération et un appauvrissement de la relation avec le parent soignant. Ceci peut se traduire par un relâchement au niveau de la discipline et du suivi de l'enfant.

« Tout porte à croire que les mésententes coparentales ont un effet sur le soutien affectif et instrumental nécessaire au parent qui s'occupe de l'enfant. Les manifestations de dépression ou d'irritation chez la mère, associées aux conflits coparentaux, peuvent avoir un effet sur la qualité de sa disponibilité auprès de l'enfant » (Bigras & Al., 1991, p254).

Une conceptualisation des hypothèses de recherche éclairée par la théorie systémique de la famille apparaît donc souhaitable, dans le contexte où le comportement de l'enfant risque tout autant d'être affecté par la relation entre ses parents que par la relation qu'il entretient avec eux (McHale, 1995).

La relation coparentale peut aussi être conceptualisée sous l'angle de la participation parentale. La participation parentale au suivi scolaire réfère au rôle des parents dans l'apprentissage et la réussite scolaire des enfants (Christenson et al., 1992 ; Deslandes, 1996). De nombreuses études ont montré le rôle positif du soutien et la coopération coparentale étudié en rapport avec divers aspects du développement de l'enfant, notamment le développement social et affectif (Margolin & al., 2001 ; Feinberg, 2003). Il est aussi bien documenté que la coordination des parents peut jouer un rôle important dans la réussite éducative de l'enfant en ayant un impact tant sur leur rendement (Deslandes, 1996) que sur l'engagement au travail .

Des chercheurs ont alors proposé le concept de la socialisation scolaire pour situer l'implication parentale et rendre compte des mécanismes par lesquels celui-ci influe sur le rendement scolaire. Ce concept englobe les croyances et les comportements parentaux qui influencent le développement de l'enfant dans le domaine scolaire (Taylor & al., 2004). Dans cette optique, les parents sont considérés comme les agents principaux de la socialisation de l'enfant. Cette socialisation opère par le biais de deux catégories de comportements traduisant l'investissement parental, soit : les comportements influençant la qualité de l'environnement familial et les pratiques favorisant les transitions scolaires (Tardiff-Grenier, 2015).

Les comportements qui influencent la qualité de l'environnement familial sont les pratiques que les parents mettent sur pieds en vue de créer un environnement favorisant le bon développement de l'enfant (Tardiff-Grenier, 2015). Il peut s'agir, de prodiguer une stimulation langagière de qualité, adopter des comportements valorisant explicitement la littéracie, avoir des interactions fréquentes et de qualité avec son enfant ainsi que rendre disponible du matériel éducatif à la maison font partie de ces comportements (Caldwell & Bradley, 1984).

Les pratiques favorisant la transition scolaire renvoient aux comportements qui visent spécifiquement à favoriser la préparation scolaire de l'enfant comme par exemple, faire la lecture à l'enfant, le faire pratiquer à compter ou à écrire et lui apprendre les lettres de l'alphabet (Tardiff-Grenier, 2015).

En coopérant ensemble dans la vie scolaire de leur enfant, les parents favorisent chez ce dernier le développement d'un ensemble d'habiletés. En effet, en accompagnant l'enfant au plan scolaire, à l'école et en dehors de l'école, les parents lui permettent de construire ses habiletés. Ces habiletés sont surtout de type cognitif comme la conscience phonologique ou la capacité de comprendre le langage, ainsi que métacognitif, tel que la planification et l'autorégulation (Broyon, 2009). Lorsque le parent s'implique à l'école, en communiquant avec l'enseignant, il recueille des informations utiles sur ce que l'enfant doit apprendre à l'école ainsi que sur ses capacités. Il peut dès lors mieux cerner les compétences qu'il doit développer et s'y atteler (Tardiff-Grenier, 2015).

La théorie systémique familiale et les théories de l'implication parentale permettent donc de mieux cerner nos hypothèses de recherche et surtout de comprendre les mécanismes par lesquels le conflit et la coopération coparentale peuvent influencer le développement des apprentissages chez l'enfant.

PARTIE II : CADRE METHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE

CHAPITRE 4 : METHODOLOGIE

Dans le cadre de l'évolution du processus de construction de ce mémoire, nous avons procédé à plusieurs opérations de recueil de données. Dans ce chapitre, présenterons l'opérationnalisation des variables de l'étude, la procédure pour sélectionner les sujets, les instruments pour recueillir les données et enfin, les techniques utilisées pour traiter et quantifier la relation entre nos variables.

4.1 Type de recherche

Notre recherche est de type descriptif et corrélationnel. La littérature fait état d'une diversité de patterns de comportements coparentaux postséparation qui se définissent et se redéfinissent sous l'effet d'un ensemble de facteurs d'influence. Ceux-ci seraient en lien avec différentes facettes de l'adaptation des familles. Il s'avère donc pertinent dans un premier temps de caractériser ces relations coparentales des couples séparés. Par la suite nous rechercherons l'existence ou non d'une liaison entre ces différents patterns de comportements et l'apprentissage chez l'élève de 08 à 12 ans.

4.2 Rappel des hypothèses de l'étude

La revue des travaux issus de la littérature nous a conduits à formuler l'hypothèse générale suivante : **la qualité de la coparentalité postséparation a une influence sur les apprentissages de l'élève de 8 à 11 ans.**

Hypothèses de recherche

HR1 : les couples camerounais séparés entretiennent une diversité de comportements coparentaux caractérisés par un niveau bas de conflit et de coopération.

HR2 : il existe un lien entre la coopération coparentale postséparation et les compétences métacognitives chez l'élève de 08 à 12 ans.

HR3 : le conflit coparental postséparation a une influence sur les performances scolaires de l'élève de 08 à 12 ans.

Ces hypothèses mettent en relations plusieurs variables qu'il est nécessaire de préciser et d'opérationnaliser afin d'en saisir toute les dimensions.

4.3 Définition et opérationnalisation des variables de l'étude

Notre étude comporte deux types de variables : la variable indépendante et la variable dépendante.

- **La variable indépendante.**

Dans notre étude, la variable indépendante est la coparentalité postséparation. Elle a deux modalités :

- La coopération ;
- Le conflit ;

Variable indépendante	Modalités	Indicateurs
Coparentalité postséparation	Coopération	<ul style="list-style-type: none"> - Affection physique à l'enfant ; - Affection physique au conjoint devant l'enfant ; - Invoquer la cellule familiale chez l'enfant ; - Associer le partenaire aux activités ; - Rehausser l'image que l'enfant a du conjoint.
	Conflit	<ul style="list-style-type: none"> - Se disputer de l'enfant devant lui ; - Discuter d'un problème conjugal devant l'enfant ; - Dénigrer l'autre partenaire devant l'enfant ; - Intervenir quand l'autre partenaire reprend l'enfant ; - Créer des sentiments négatifs pour l'autre partenaire devant l'enfant.

Tableau1 : opérationnalisation de la variable indépendante

- **La variable dépendante.**

Dans notre étude la variable dépendante est l'apprentissage. Son opérationnalisation donne deux modalités :

- Les performances scolaires ;
- Les compétences métacognitives ;

Variable dépendante	Modalités	Indicateurs
APPRENTISSAGE	Performance scolaire	- résultat annuel global.
	Compétences métacognitives	<ul style="list-style-type: none"> - utilisation des auxiliaires pédagogiques ; - définition des objectifs d'une tâche ; - évaluation des objectifs d'une tâche ; - planification du travail à faire ; - gestion du temps de travail ; - gestion du matériel de travail ; - sélection des informations à assimiler ; - l'organisation des informations à assimiler ; -

Tableau 2 : opérationnalisation de la variable dépendante

4.4 Site de l'étude, population et échantillon

4.4.1 Site de l'étude

Notre étude a pour site la ville d'Ebolowa, Département de la Mvilla, Région du sud Cameroun. Le Département de Mvilla compte 69 Etablissements d'Enseignement secondaire, soit 49 pour l'Enseignement secondaire général, 18 pour l'Enseignement technique, et 02 pour l'enseignement Normal (*source : annuaire statistique, Région du Sud, 2021*).

4.4.2 Population de l'étude

Notre population d'étude est constituée par l'ensemble des élèves de familles séparés, scolarisés dans les Etablissements scolaires de la ville d'Ebolowa, Département de la Mvilla, Région du Sud Cameroun. Ne pouvant enquêter sur l'ensemble de la population, nous avons porté notre étude sur une population accessible constituée des élèves scolarisés dans 03 Etablissements, dont 02 Lycées d'Enseignement Général et 01 Lycée d'Enseignement Technique.

Lycée Bilingue d'Ebolowa		Lycée Classique d'Ebolowa		Lycée Technique d'Ebolowa		Total
F	G	F	G	F	G	
2225	2269	1378	1448	1103	1783	
4494		2826		2885		10205

Tableau 3. Répartition de la population d'étude par genre et selon l'Etablissement (source, annuaire statistique Région du Sud, 2021)

4.4.3 Technique d'échantillonnage et échantillon

Notre recherche porte sur une population assez atypique qui n'est pas identifiable à première vue, ni facilement repérable. En effet les élèves de couples séparés constituent un groupe spécifique dans la population des élèves. Ils ne peuvent donc être identifiés que sur la base d'une enquête préalable, car la caractéristique que nous étudions (*séparation parentale*) n'est pas une donnée de la démographie scolaire usuelle (*âge, sexe, religion etc.*).

Nous avons donc procéder à un échantillonnage par choix raisonné. Cette technique repose sur le jugement du chercheur qui fait des tris des cas à inclure dans l'échantillon répondant de façon satisfaisante à sa recherche. Elle est particulièrement adaptée pour étudier les phénomènes rares ou inusités comme dans le cas de notre étude.

Concrètement nous avons dans un premier temps constitué un échantillon des élèves de 8 à 12 ans issues de notre population accessible en nous basant sur les listes de classe fournies par l'administration des Etablissements scolaires.

Lycée Bilingue d'Ebolowa		Lycée Classique d'Ebolowa		Lycée Technique d'Ebolowa		Total
F	G	F	G	F	G	
104	169	102	121	52	137	
273		233		189		695

Tableau 4. Répartition de la population accessible de 8 à 12ans par genre et selon l'Etablissement fréquenté (source, Tchouanmou Dorian)

Par la suite, les Conseillers d'Orientation qui sont nos informateurs dans les Etablissements scolaires se sont servis des données biographiques et des données anamnestiques des dossiers de consultation psychologique des élèves disponibles dans les services d'Orientation scolaire (*Lycée Classique d'Ebolowa, Lycée Bilingue d'Ebolowa,*

Lycée Technique d'Ebolowa) pour constituer un échantillon satisfaisant en se basant sur les critères définis à l'avance.

Cette tâche a été relativement aisée vu que la plupart de ces élèves étaient connus des Conseillers d'Orientation pour diverses raisons et certains avaient un dossier de consultation ouvert au Service de l'Orientation Scolaire.

En effet comme le souligne Turmel et Cloutier (1990), alors que les jeunes issus de familles réorganisées représentent environ 30% de la population scolaire en milieu urbain, ils représentent plus de 60% des élèves référés pour des difficultés d'apprentissage ou de comportement à l'école, et les garçons y sont presque deux fois plus représentés que les filles.

Dans notre étude, les élèves sont la cible principale et les parents la cible secondaire. En identifiant les élèves nous avons pu avoir accès aux parents. La principale difficulté a été de mobiliser les deux parents pour participer à l'étude. En effet, le concept de coparentalité renvoie à la relation triadique parents-enfants et nécessite donc la prise en compte des deux parents.

Les critères arrêtés pour constituer l'échantillon sont repris de l'étude de Lachance (2018) :

- Les familles doivent être intactes avant la naissance de l'enfant ;
- La séparation est résidentielle et de vie;
- Les deux parents sont encore en vie.

Lycée Bilingue d'Ebolowa		Lycée Classique d'Ebolowa		Lycée Technique d'Ebolowa		Total
F	G	F	G	F	G	
07	18	05	12	04	06	52
25		17		10		

Tableau 5. Répartition de l'échantillon d'étude par genre et selon l'Etablissement fréquenté.

4.5 Les instruments de collecte des données

Les données de notre étude ont été récoltées au travers de quatre instruments principaux.

- **Le questionnaire sociodémographique**

Le questionnaire sociodémographique a été utilisé afin de recueillir l'information sur les diverses caractéristiques des enquêtés (*l'âge, le genre, la durée de la séparation, le niveau d'étude des parents, la situation de résidence avec les parents etc.*).

- **L'Echelle de coparentage de Mc Hale (McHale, 1997)**

Mc Hale (1997) a construit un premier questionnaire en 16 items pour évaluer les représentations des parents de la fréquence avec laquelle ils engagent des activités liés au coparentage et qui tendent à promouvoir le sens de l'unité familiale. Pour cette étude, une version de l'échelle en 14 items a été utilisée suite aux modifications que l'auteur en a fait à partir de nouvelles analyses, communiqué et repris par Dimitrova (2006) dans son étude. Les items sont les suivants:

Item A : Montrez-vous votre affection physiquement à votre enfant en présence de votre enfant ?

Item B : Montrez-vous votre affection physiquement à votre conjoint ?

Item C : Dites-vous à votre conjoint un compliment ou une remarque soulignant positivement un comportement de votre enfant ?

Item D : Dites-vous à votre enfant un compliment ou une remarque soulignant positivement un comportement de votre conjoint ?

Item E : Dites-vous intentionnellement ou faites-vous quelque chose pour inviter, encourager ou promouvoir un échange affectueux entre votre conjoint et votre enfant ?

Item N : Intervenez-vous quand vous voyez que votre conjoint s'y prend mal dans une situation avec votre enfant ?

Item O : Vous trouvez-vous avec votre conjoint dans un échange tendu relatif à un problème concernant votre enfant, en sa présence ?

Item P : Vous trouvez-vous avec votre conjoint dans un échange tendu relatif à un problème conjugal, sans relation avec votre enfant, mais en sa présence ?

Item Q : Vous disputez-vous avec votre conjoint à propos de quelque chose que votre enfant a fait, cela en sa présence ?

Item R : Vous disputez-vous avec votre conjoint à propos de problèmes conjugaux, sans relation avec votre enfant, mais en sa présence ?

Item S : Dites-vous quelque chose à votre enfant à propos de votre cellule familiale ?

Item T : Dites-vous quelque chose qui rehausse l'image que votre enfant a de votre conjoint ?

Item V : Faites-vous des commentaires à propos de votre conjoint qui peuvent créer des sentiments plutôt négatifs dans l'esprit de votre enfant ?

Item W : Vous trouvez-vous en train de dire à votre enfant quelque chose de franchement négatif ou de dénigrant à propos de votre conjoint ?

Les parents sont invités à répondre dans quelle fréquence une attitude donnée est entreprise par eux. L'échelle de la réponse de type Likert varie entre 1 et 7, 1 reflétant un comportement qui n'est jamais produit et 7 un comportement qui a une très grande fréquence d'occurrence (*presque constamment*). Ci-dessous est exposée la liste des échelles de réponse :

1=absolument jamais

2=très rarement (*je ne peux me souvenir que d'une ou deux fois*)

3=pas très fréquemment mais de temps en temps (*une fois tous les deux mois*)

4=assez fréquemment (*peut-être une fois par semaine*)

5=plutôt fréquemment (*trois à quatre fois par semaine*)

6= très fréquemment (*une à deux fois par jour*)

7=presque constamment (*une ou deux fois par heure*).

- **Les résultats aux évaluations scolaires**

La variable apprentissage a deux dimensions à savoir les performances scolaires et les compétences métacognitives.

Les performances scolaires ont été évaluées par la moyenne annuelle telle qu'elle ressort des carnets de report des notes en vigueur dans les établissements camerounais.

- **Le Métacognitive Assesment Inventory (MAI)** (Schraw et Dennison, 1994)

Nous nous sommes servis de la version française du **Métacognitive Awareness Inventory (MAI)** (Schraw et Dennison, 1994) pour évaluer les compétences métacognitives. Le MAI divise ses questions en plusieurs catégories et sous-catégories pour qualifier les connaissances et habiletés métacognitives. Le modèle utilisé par le MAI contient pour les connaissances, les sous-catégories connaissances déclaratives, connaissances procédurales et connaissances conditionnelles; et pour les habiletés, les sous-catégories sont planification, traitement de l'information, évaluation, stratégies de correction et monitoring. Pour chaque question, les élèves ont répondu sur une échelle de 1 à 5 où 1 signifie que c'est toujours faux et 5 signifie que c'est toujours vrai.

4.6 Validation de la cohérence des instruments de collecte des données.

Pour établir la fiabilité de notre questionnaire, nous avons opté pour la consistance interne en la conceptualisant au travers de l'approche du coefficient α de Cronbach. Ce coefficient permet de vérifier si des questions portant sur le même sujet obtiennent des réponses similaires. Le calcul du coefficient α de Cronbach, s'est fait après avoir récolté le

questionnaire de Coparentalité de McHale de 104 parents (52 couples) et le Métacognitive Awareness Inventory à 52 élèves.

Pour ce qui est du questionnaire de Coparentalité de McHale le coefficient alpha de Cronbach est de 0,966 pour l'échelle du conflit et de 0,912 pour l'échelle de la coopération. Le Métacognitive Awareness Inventory présente un coefficient de 0,7 pour l'échelle des connaissances et 0,823 pour l'échelle des stratégies. On peut donc conclure que les instruments de collecte de données sont fiables.

4.7 Procédure de collecte des données.

La collecte des données s'est effectuée de janvier 2021 à Juin 2021, ce qui correspond au deuxième et troisième trimestre de l'année scolaire 2020/2021. La collecte s'est déroulée en deux moments proprement dit: l'autorisation d'enquêter et l'administration des questionnaires.

- **L'autorisation d'enquêter**

Dans les trois Lycées où nous avons enquêté, nous avons été introduits auprès du Proviseur par nos Collègues Conseillers d'Orientation. Après nous être présenté et présenté l'objet de notre recherche, les responsables d'Etablissements nous ont donné leur aval. Le Proviseur du Lycée classique nous a mis à la Disposition du Chef de Service de l'Orientation scolaire. Au Lycée Bilingue le Proviseur nous a plutôt orienté vers le Censeur N°1. Au Lycée Technique nous avons travaillé sous la supervision du Chef de service de l'Orientation Scolaire.

- **L'administration des questionnaires.**

L'administration du Métacognitive Awareness Inventory s'est fait sur trois semaines les après-midi de mercredi sur les mois d'Avril à Mai. Nous nous sommes fait accompagner chaque fois lors de l'administration par un Conseiller d'Orientation du Lycée.

	Nbre d'élèves évalués	Temps de passation
21/04/2021	25	30mn
28/04/2021	17	30mn
05/05/2021	10	30mn

Tableau 6 : calendrier d'administration du Métacognitive Awareness Inventory

L'administration du Questionnaire de Coparentage de Mc Hale s'est faite de façon Indirecte. Nous contacté les parents des élèves éligibles à l'étude de deux façons. Pour les parents résidants avec l'enfant, nous les avons d'abord contactés par voie téléphonique, puis nous avons envoyé une lettre de présentation de la recherche pour solliciter leur adhésion à l'étude. Ceux qui nous donnaient leur accord de principe, recevaient les questionnaires sous pli fermé par l'entremise de leur enfant.

Les parents non-résidents avec l'enfant ont été contactés par voie téléphonique et par voie électronique. Ceux qui nous donnaient leur accord de principe recevaient le questionnaire soit par voie électronique pour ceux non résidant à Ebolowa, soit par nous meme pour ceux résidant dans la ville.

Les questionnaires ont été administrés et récolté en totalité du 21/04/2021 au 04/05/2021. 126 questionnaires ont été acheminés, soit 63 pour le père et 63 pour la mère. 115 ont été administrés par voie physique et 11 par voie électronique. Sur les 126 questionnaires envoyés, nous avons en retour reçus 104 questionnaires exploitables, soit 52 hommes et 52 femmes. Ceci fait un taux de récupération de 84.55% d'après la formule :

$$TR = \frac{\text{nombre de questionnaires recuperés}}{\text{nombre de questionnaire distribués}} \times 100.$$

Les données sur les performances des élèves ont été récoltées en consultant les registres dans la base des données informatisées des notes au sein du Lycée. Nous n'avons pas été autorisés à exporter le fichier numérique desdits données, mais juste à relever les informations des élèves qui participent à l'étude.

4.8 Technique d'analyse des données

Pour présenter nos données de terrain, nous avons eu recours à la statistique descriptive en utilisant les fréquences, la moyenne, le mode et l'écart type. Pour vérifier nos hypothèses de recherche, nous avons recours à la statistique inférentielle en utilisant le test de corrélation de Pearson sous SPSS.

Le but visé par cette analyse est de répondre à notre question de recherche à savoir s'il existe un lien significatif entre la qualité de la relation coparentale postséparation et l'apprentissage chez l'enfant camerounais de 8 à 12ans.

Le test de corrélation de Pearson est noté r_{xy} . Cet indice statistique mesure le degré et la direction de la relation linéaire entre deux variables quantitatives X et Y. Les étapes du test

d'hypothèse avec le coefficient de corrélation de Pearson sont :

- **Formulation des hypothèses statistiques**

Ici on émet les hypothèses bilatérales :

HO : $p=0$

H1 : $p\neq 0$

HO : hypothèse nulle qui traduit le fait qu'il n'existe pas une relation significative entre la VI et la VD.

H1 : hypothèse alternative qui traduit le fait qu'il existe une relation significative entre la VI et la VD.

- **Choix du seuil de signification**

Dans notre étude, nous avons choisi la marge d'erreur recommandée en sciences sociales qui est de 5% soit 0,05. Le seuil de signification ou erreur probable noté alpha (α) permet (au chercheur) de fixer les chances de se tromper ou non dans la prise des décisions. Pour notre étude nous prenons $\alpha = 0,05$.

- **Calcul de la valeur du coefficient de corrélation (r_{xy}) entre X et Y de l'échantillon**

Formule :

$$r_{xy} = \frac{n(\Sigma XY) - (\Sigma X)(\Sigma Y)}{\sqrt{\left[n(\Sigma X^2) - (\Sigma X)^2 \right] \left[n(\Sigma Y^2) - (\Sigma Y)^2 \right]}}$$

n = nombre de pair d'observations ;

ΣXY = somme des produits croisés de X et Y ;

ΣX et ΣY sont respectivement les sommes des scores de X et de Y ;

ΣX^2 = somme des carrés des scores pour X ;

ΣY^2 = somme des carrés des scores pour Y ;

$(\Sigma X)^2$ = carré de la somme des scores pour X ;

$(\Sigma Y)^2 =$ carré de la somme des scores pour Y ;

- **Calcul du degré de liberté et lecture de la valeur critique**

La formule du degré de liberté (*ddl*) se calcul ainsi :

$ddl = n - 2$ avec n : effectif de l'échantillon

Pour notre étude, le $ddl = 52 - 2 = 50$

- **Comparaison du coefficient de corrélation calculé (r_{xycal}) au coefficient de corrélation critique (r_{xycrit}) et prise de décision**

- Si $r_{xycal} > r_{xycrit}$, H_0 est acceptée et H_1 rejetée
- Si $r_{xycal} < r_{xycrit}$, H_0 est rejetée et H_1 acceptée

- **Conclusion**

Cette comparaison du coefficient de corrélation calculé à la valeur du coefficient lu ou critique nous permet une prise de décision sur la confirmation ou l'infirmité de l'hypothèse.

- **Interprétation du coefficient de corrélation de Pearson**

- **si $0 \leq r_{xy} \leq 0,20$** , on note une corrélation faible ;
- **si $0,20 \leq r_{xy} \leq 0,40$** , la corrélation est peu significative ;
- **si $0,40 \leq r_{xy} \leq 0,60$** , la corrélation est dite moyenne ;
- **si $0,60 \leq r_{xy} \leq 0,80$** , la corrélation est significative ;
- **si $0,80 \leq r_{xy} \leq 1$** , la corrélation est forte.

Le traitement des données a été effectué à l'aide du logiciel SPSS version 2.0 pour Windows.

Il était question pour nous dans ce chapitre de proposer un cadre opératoire pour l'enquête et la mise à l'épreuve de nos hypothèses. Nous avons privilégié l'approche descriptive et corrélationnelle. En partant d'une population très hétérogène, nous avons opté pour l'échantillonnage par choix raisonné pour constituer notre échantillon qui compte au total 52 élèves, soit 36 Garçons et 16 filles. Une variété d'instruments de mesure a été sollicitée, notamment le questionnaire sociodémographique, la Questionnaire de Coparentage de McHale, le Metacognitive Awareness Inventory, et les tests scolaires. Les instruments de la statistique descriptive et de la statistique inférentielle serviront par la suite à présenter et analyser nos données.

CHAPITRE 5 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS.

Le présent chapitre présente et analyse les données recueillies sur le terrain après enquête. Les caractéristiques des variables étudiées sont décrites à l'aide des outils de la statistique descriptive telle que, la moyenne, le mode, l'écart type, la fréquence. Nous exposerons tour à tour les caractéristiques sociodémographiques des enquêtés, les données issus du questionnaire de coparentage de Mc Hale, les données du Métacognitive Awareness Inventory, et enfin les performances scolaires des élèves. Les données présentées seront éprouvées à l'aide des instruments de la statistique inférentielle. Il va s'agir pour nous ici, de vérifier les hypothèses, d'interpréter les résultats en faisant références aux théories explicatives du sujet. Cette phase d'interprétation nous aidera non seulement à tirer des conclusions et à faire des inférences sur les résultats obtenus par rapport à nos objectifs et hypothèses de départ.

5.1 Présentations des résultats

Les principaux résultats qui seront exposés dans les sections suivantes sont, les caractéristiques sociodémographiques des enquêtés, les résultats issus du questionnaire de coparentage de Mc Hale, les résultats du Métacognitive Awareness Inventory, et les performances scolaires des élèves.

5.1.1 Caractéristiques sociodémographiques des enquêtés.

Les principales caractéristiques sociodémographiques des enquêtés enregistrés sont l'âge, le sexe, le niveau d'instruction des parents, la durée de la séparation parentale et la situation de résidence avec les parents.

AGE DES ELEVES		
N	Valide	52
	Manquant	0
Moyenne		10,54
Mode		11
Ecart type		1,146

AGE DES ELEVES					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Age	8	3	5,8	5,8	5,8
	9	6	11,5	11,5	17,3
	10	15	28,8	28,8	46,2
	11	16	30,8	30,8	76,9
	12	12	23,1	23,1	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

Tableau 5 : répartition des élèves par âge

Le tableau N°5 nous donne la répartition des élèves par âge. Il se dégage que l'âge varie de 8 à 12ans avec un mode situé à 11 ans pour une moyenne de de 10,54ans.

REPARTITION DES ELEVES PAR GENRE					
N	Valide	52			
	Manquant	0			
REPARTITION DES ELEVES PAR GENRE					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Genre	HOMME	36	69,2	69,2	69,2
	FEMME	16	30,8	30,8	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

Tableau 6 : répartition des élèves par genre.

52 élèves ont participé à notre étude, soit 36 garçons pour un pourcentage de 69,2% et 16 filles pour un pourcentage de 30,8%.

NIVEAU D'INSTRUCTION DES PARENTS				
N	Valide	52		
	Manquant	0		
NIVEAU D'INSTRUCTION DES PARENTS				
	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Niveau d'instruction	PRIMAIRE	16	30,8	30,8
	SECONDAIRE PREMIER CYCLE	22	42,3	73,1
	SECONDAIRE SECOND CYCLE	9	17,3	90,4
	UNIVERSITAIRE	5	9,6	100,0
	Total	52	100,0	100,0

Tableau 7 : répartition des élèves selon le niveau d'instruction des parents

Quatre niveaux ont été retenus pour appréhender l'instruction des parents. L'analyse du tableau 7 nous montre que 07 parents, soit 30,08% ont un niveau primaire, 22 parents soit 42,3 % ont fréquenté le secondaire jusqu'au 1^{er} cycle, 09 parents soit 17,3% ont achevé le second cycle et 05 ont un niveau supérieur, 9,6%.

DUREE DE LA SEPARATION PARENTALE				
N	Valide	52		
	Manquant	0		
Moyenne		6,73		
Mode		8		
Ecart type		1,430		
DUREE DE LA SEPARATION PARENTALE				
	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Année	4	6	11,5	11,5
	5	7	13,5	25,0
	6	4	7,7	32,7
	7	13	25,0	57,7
	8	22	42,3	100,0
	Total	52	100,0	100,0

Tableau 8: répartition des élèves selon la durée de la séparation parentale

La durée de la séparation parentale, varie de 04 à 08ans avec un mode au tour de 08ans pour une moyenne de 6,73ans. 22 élèves sont séparés de leur parents depuis 08ans, soit 42,3%, 13 élèves depuis 07ans soit 25%, 04 élèves depuis 06ans, soit 7,7% 07 élèves depuis 05ans soit 13,5% et enfin 06 élèves depuis 04ans, soit 11,5%.

SITUATION DE RESIDENCE AVEC LES PARENTS

N	Valide	52
	Manquant	0

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	VIT AVEC LE PERE UNIQUEMENT	12	23,1	23,1	23,1
	VIT AVEC LA MERE UNIQUEMENT	39	75,0	75,0	98,1
	NE VIT AVEC AUCUN DES DEUX PARENTS	1	1,9	1,9	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

Tableau 9 : répartition des élèves par situation de résidence avec les parents.

Sur les 52 élèves enquêtés, 12 vit uniquement avec le père soit 23,1%, 39 vit uniquement avec la mère soit 75% et 01 élèves soit 1,9% ne vit avec aucun des deux parents.

5.1.2 les données du Questionnaire de coparentage de Mc Hale

Les données récoltées au questionnaire de coparentage de Mc Hale ont été organisées afin d'offrir un portrait global de la famille. Ne n'avons pas souhaité les présenter séparément parce que la distinction père-mère ne nous apparaît pas importante, le coparentage faisant référence au fonctionnement du couple pris dans son ensemble et non isolément. L'analyse détaillée de chaque question nous permet de présenter une interprétation représentative de l'ensemble des données. Les données présentées dans le tableau ci-dessous correspondent à la moyenne, le mode et l'écart type des couples à chaque item du questionnaire. Les participants avaient la possibilité de répondre à chaque question sur une échelle de Likert graduée de 1 à 7 ou 1 signifie absolument jamais et 7 presque constamment.

	N		Moyenne	Mode	Ecart type
	Valide	Manquant			
A- AFFECTION PHYSIQUE A L'ENFANT	52	0	5,90	6	1,071
B- ATTENTION AU CONJOINT	52	0	4,5769	5,00	2,00706
C- AFFIRMATION VERBALE A L'ENFANT	52	0	4,3269	5,00	1,59314
D- AFFIRMATION VERBALE AU CONJOINT	52	0	4,0577	2,00	2,07141
E- INVITER LE PARTENAIRE A SE JOINDRE LORS D'EVENEMENT	52	0	4,3846	6,00 ^a	2,06895
S- INVOQUER L'UNITE FAMILLIALE CHEZ L'ENFANT	52	0	4,0769	2,00 ^a	1,91840
T- REHAUSSER L'IMAGE DU CONJOINT CHEZ L'ENFANT	52	0	4,0000	6,00	1,83645
O- ECHANGE TENDU CONCERNANT L'ENFANT DEVANT LUI	52	0	3,4231	3,00	1,95384
P- ECHANGE TENDU CONCERNANT LES PARENTS DEVANT L'ENFANT	52	0	3,0769	1,00 ^a	1,81331
Q- DISPUTE PAR RAPPORT A L'ENFANT DEVANT LUI	52	0	3,3269	1,00 ^a	1,92732
R- DISPUTE PAR RAPPORT A UN PROBLEME CONJUGAL DEVANT L'ENFANT	52	0	3,4615	2,00 ^a	2,06238
N- INTERVENIR QUAND LE CONJOINT S'Y PREND MAL DANS LA DISCIPLINE	52	0	3,1154	2,00	1,85402
V-CREER DES SENTIMENTS NEGATIFS CHEZ L'ENFANT POUR L'ENFANT	52	0	3,1731	1,00 ^a	1,81196
W- CRITIQUER LE CONJOINT DEVANT L'ENFANT	52	0	3,3462	1,00	1,85646

Tableau 10 : distribution des réponses aux items du questionnaire de coparentage

Le questionnaire de coparentage de McHale, se répartit en deux échelles : celui de la coopération (*A, B, C, D, E, S, T*), et l'échelle du conflit (*T, O, P, Q, R, N, V, W*). Les parents ont la possibilité de répondre sur une échelle de 1 à 7 où 1 signifie absolument jamais et 7 presque constamment. Sur l'échelle de la coopération la moyenne varie de 4 à 5,90 pour tous les items (*A=5,90 ; B=4,57 ; C=4,32 ; D=4,05, E=4,38 ; S= 4,07 ; T=4, 00*). Sur l'échelle du conflit, la moyenne est de 3 pour tous les items, et les modes varient de 1 à 2 (*O=3,42 ; P=3,07 ; Q=3,32 ; R=3,46 ; N=3,11 ; V=3,17 ; W=3,34*).

5.1.3 les données du Métacognitive Assesment Inventory

Statistiques					
	N		Moyenne	Mode	Ecart type
	Valide	Manquant			
CONNAISSANCE DECLARATIVES	52	0	2,9231	2,00	1,34085
CONNAISSANCES PROCEDURALES	52	0	3,1731	5,00	1,64163
CONNAISSANCES CONDITIONNELLES	52	0	2,7500	2,00	1,42629
STRATEGIES DE CORRECTION	52	0	3,1731	4,00	1,53036
EVALUATION	52	0	4,442	5,0	1,0368
STRATEGIES DE TRAITEMENT DE L'INFORMATION	52	0	2,7308	3,00	1,19008
MONITORING	52	0	4,1923	4,00 ^a	1,01050
PLANIFICATION	52	0	3,7308	4,00	1,19008

Tableau 11 : distribution des réponses aux items du **Métacognitive Assesment Inventory**

Nous avons évalué le mode, la moyenne et l'écart type pour chaque catégorie de questions. Les résultats sont les suivants. Dans la catégorie des habiletés métacognitives tous les modes sont supérieurs ou égale à 3 à l'exception de la sous-catégorie stratégie de traitement de l'information ou le mode est 2. Ces données peuvent indiquer que les élèves font preuves de bonnes habiletés métacognitives. Le mode nous montre également que les élèves ont de faibles connaissances métacognitives. La moyenne est de 2,75 avec un mode de 2 pour ce qui est des connaissances conditionnelles, la moyenne est de 2,92 avec un mode de 2 pour les connaissances déclaratives. Pour les connaissances procédurales, le mode est de 5 et la moyenne de 3,17.

5.1.4 les performances scolaires

Statistiques					
PERFORMANCES					
N	Valide	52			
	Manquant	0			
Moyenne	9,9871				
Mode	12,00				
Ecart type	1,53003				
PERFORMANCES					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	5,97	1	1,9	1,9	1,9
	6,98	2	3,8	3,8	5,8
	7,13	1	1,9	1,9	7,7
	7,77	1	1,9	1,9	9,6

8,00	1	1,9	1,9	11,5
8,01	1	1,9	1,9	13,5
8,44	1	1,9	1,9	15,4
8,49	1	1,9	1,9	17,3
8,58	1	1,9	1,9	19,2
8,74	1	1,9	1,9	21,2
8,99	1	1,9	1,9	23,1
9,00	1	1,9	1,9	25,0
9,11	1	1,9	1,9	26,9
9,22	1	1,9	1,9	28,8
9,23	1	1,9	1,9	30,8
9,25	1	1,9	1,9	32,7
9,33	1	1,9	1,9	34,6
9,47	1	1,9	1,9	36,5
9,74	1	1,9	1,9	38,5
9,76	1	1,9	1,9	40,4
9,80	1	1,9	1,9	42,3
10,11	2	3,8	3,8	46,2
10,18	1	1,9	1,9	48,1
10,23	2	3,8	3,8	51,9
10,25	1	1,9	1,9	53,8
10,33	1	1,9	1,9	55,8
10,40	1	1,9	1,9	57,7
10,49	1	1,9	1,9	59,6
10,50	1	1,9	1,9	61,5
10,51	1	1,9	1,9	63,5
10,65	1	1,9	1,9	65,4
10,76	1	1,9	1,9	67,3
10,77	1	1,9	1,9	69,2
10,89	1	1,9	1,9	71,2
11,00	1	1,9	1,9	73,1
11,03	1	1,9	1,9	75,0
11,06	1	1,9	1,9	76,9
11,09	1	1,9	1,9	78,8
11,19	1	1,9	1,9	80,8
11,29	1	1,9	1,9	82,7
11,30	1	1,9	1,9	84,6
11,60	1	1,9	1,9	86,5
11,67	1	1,9	1,9	88,5
12,00	3	5,8	5,8	94,2
12,40	1	1,9	1,9	96,2
12,52	1	1,9	1,9	98,1

	12,78	1	1,9	1,9	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

Tableau 12 : distribution des performances scolaires des élèves

Les performances scolaires des élèves ont été appréciées par la moyenne annuelle. Les notes vont de 5,97 à 12,78, avec un mode au tour de 12 pour une moyenne de 9,98. On constate aussi que sur les 52 élèves, 31 ont une moyenne supérieure ou égale 10 et 21 ont une moyenne inférieure à 10. On observe donc un taux de réussite pour cette série de 40,68%.

5.2 Vérification des hypothèses

Les statistiques à première vue semblent montrer que les relations coparentales sont dominées par un niveau élevé de coopération et un niveau bas de conflit. Sur le plan des compétences métacognitives, les élèves semblent posséder de faibles connaissances métacognitives, mais démontrent de bonnes habiletés métacognitives.

5.2.1 Vérification de l'hypothèse de recherche N°1

Notre première hypothèse porte sur la qualité de la relation coparentale en situation de séparation parentale. Elle postule que : « *les couples camerounais séparés entretiennent une diversité de rapports coparentaux caractérisés par un niveau de conflit et de coopération bas* ».

Le tableau ci-dessous présente les réponses des familles aux items du questionnaire de coparentage. Nous mettrons notre hypothèse à l'épreuve en nous servant des indicateurs de la statistique descriptive tel que présenté dans le tableau ci-dessous.

- **Analyse principale**

	N		Moyenne	Mode	Ecart type
	Valide	Manquant			
I- AFFECTION PHYSIQUE A L'ENFANT	52	0	5,90	6	1,071
J- ATTENTION AU CONJOINT	52	0	4,5769	5,00	2,00706
K- AFFIRMATION VERBALE A L'ENFANT	52	0	4,3269	5,00	1,59314
L- AFFIRMATION VERBALE AU CONJOINT	52	0	4,0577	2,00	2,07141
M- INVITER LE PARTENAIRE A SE JOINDRE LORS D'EVENEMENT	52	0	4,3846	6,00 ^a	2,06895
S- INVOQUER L'UNITE FAMILLIALE CHEZ L'ENFANT	52	0	4,0769	2,00 ^a	1,91840
T- REHAUSSER L'IMAGE DU CONJOINT CHEZ L'ENFANT	52	0	4,0000	6,00	1,83645
O- ECHANGE TENDU CONCERNANT L'ENFANT DEVANT LUI	52	0	3,4231	3,00	1,95384
P- ECHANGE TENDU CONCERNANT LES PARENTS DEVANT L'ENFANT	52	0	3,0769	1,00 ^a	1,81331
Q- DISPUTE PAR RAPPORT A L'ENFANT DEVANT LUI	52	0	3,3269	1,00 ^a	1,92732
R- DISPUTE PAR RAPPORT A UN PROBLEME CONJUGAL DEVANT L'ENFANT	52	0	3,4615	2,00 ^a	2,06238
N- INTERVENIR QUAND LE CONJOINT S'Y PREND MAL DANS LA DISCIPLINE	52	0	3,1154	2,00	1,85402
V-CREER DES SENTIMENTS NEGATIFS CHEZ L'ENFANT POUR L'ENFANT	52	0	3,1731	1,00 ^a	1,81196
W- CRITIQUER LE CONJOINT DEVANT L'ENFANT	52	0	3,3462	1,00	1,85646

Tableau 13 : distribution des réponses aux items du questionnaire de coparentage

A l'analyse de ce tableau, on peut constater que les parents font montre d'un niveau de coopération élevé et de conflit bas. Dans la catégorie du conflit (*N, O, P, Q, R, V, W*) tous les modes sont inférieurs à 3, ce qui témoigne d'un niveau de conflit bas. Dans la catégorie coopération le mode est 6 pour trois questions (*A, E, T*) et 5 pour deux questions (*C et B*) et 2 pour deux questions (*S et D*). Les parents affirment volontiers témoigner de l'affection physique à l'enfant en présence du conjoint ($m=5,90$; $mode=6$), témoigner de l'attention au conjoint en présence de l'enfant, dialogue avec l'enfant en présence du conjoint ($m=4,57$; $mode=5$) et dialogue avec le conjoint en présence de l'enfant ($m=4,32$; $mode=5$). Néanmoins, les comportements positifs ne sont pas les seuls à être entrepris par les parents étant donné qu'ils affirment se disputer par rapport à un problème concernant l'enfant devant lui ($m=3,42$; $mode=3$), se disputer par rapport à un problème conjugal devant l'enfant ($m=3,46$; $mode=2$), ou même critiquer l'autre conjoint devant l'enfant ($m=3,34$; $mode=1$).

Analyses secondaires

		coopération	
		Elevé	Faible
Conflit	Elevé	6	3
	Faible	37	4

Tableau 14 : répartition des couples de parents d'élèves selon les modalités du conflit et de la coopération

L'analyse du tableau 14 fait ressortir les différentes modalités ci-après : conflit élevé-coopération élevé (11,53%) ; conflit faible-coopération faible (07,69%) ; conflit élevé-coopération faible (05,76%) et coopération élevé -conflit faible (71,15%).

Le tableau 15 ci-dessous établit la corrélation entre la durée de la séparation, le conflit et la coopération coparentale.

Corrélations				
		DUREE DE LA SEPARATION PARENTALE	COOPERATION COPARENTALE	CONFLIT COPARENTALE
DUREE DE LA SEPARATION PARENTALE	Corrélation de Pearson	1	,650**	-,694**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000
	N	52	52	52
COOPERATION COPARENTALE	Corrélation de Pearson	,650**	1	-,798**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000
	N	52	52	52
CONFLIT COPARENTALE	Corrélation de Pearson	-,694**	-,798**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	
	N	52	52	52

Tableau 15 : corrélations entre la durée de la séparation, le conflit et la coopération coparentale

L'analyse du tableau 15 montre que la durée de la séparation est positivement corrélée à la coopération coparentale ($r=0,650$) et négativement corrélée au conflit coparental ($r = -0,694$). Ce qui signifie d'une part que lorsque la durée de la séparation coparentale croît, la coopération croît aussi, et d'autre part que lorsque la durée de la séparation augmente, le conflit décroît.

En définitive, nous pouvons conclure que notre première hypothèse est infirmée. La relation entre les couples camerounais séparés n'est pas caractérisée par des niveaux bas de

conflit et de coopération, mais plutôt par un niveau élevé de coopération et un niveau bas de conflit.

5.2.2 Vérification de l'hypothèse de recherche N°2

Notre deuxième hypothèse met en relation la coopération coparentale et les compétences métacognitives chez l'élève. Elle est formulée comme suit : **HR2** : « *il existe un lien entre la coopération coparentale postséparation et les compétences métacognitives chez l'élève* ».

Pour vérifier cette hypothèse de recherche, nous avons calculé le coefficient de corrélation de Pearson (r).

Au préalable, nous avons calculé un indice global de coopération coparentale en agrégeant les données issues des items de la catégorie coopération. Nous avons procédé de façon similaire pour ce qui est des connaissances métacognitives et des stratégies métacognitives. Le traitement statistique a été effectué par le logiciel SPSS.

Étape 1 : Émission de l'hypothèse nulle et de recherche

H₀ : il n'existe pas de corrélation significative entre *la coopération coparentale postséparation et les compétences métacognitives chez l'élève*.

H_a : il existe une corrélation significative entre *la coopération coparentale postséparation et les compétences métacognitives chez l'élève*.

Étape 2 : Calcul de la valeur du coefficient de corrélation de Pearson ($r_{xy\text{ cal}}$)

À partir des données entrées sous SPSS, les résultats obtenus après calcul sont représentés dans le tableau ci-dessous:

- **Analyse principale.**

Corrélations			
		COOPERATION COPARENTALE	COMPETENCES METACOGNITIVES
COOPERATION COPARENTALE	Corrélation de Pearson	1	,760**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	52	52
COMPETENCES METACOGNITIVES	Corrélation de Pearson	,760**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	52	52

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

Tableau 16: corrélation entre la coopération coparentale et les compétences métacognitives

Etape 3. Prise de décision

- $n=52$;
- $r_{cal}= 0,760$;
- $ddl= 50$
- $\alpha=0,05$;
- $r_{lu}= 0,2732$;

L'analyse des données du présent tableau montre qu'il existe une relation significative entre la coopération parentale et les compétences métacognitives. La valeur du coefficient de corrélation calculé $r_{cal} = /0,760/$ est supérieure à la valeur critique $r_{lu}= 0,2732$, entraînant ainsi le rejet de l'hypothèse nulle et la conclusion selon laquelle la corrélation entre nos deux variables est statistiquement significative. Le lien est significatif, et la relation est positive, par conséquent les compétences métacognitives tendent à augmenter lorsque la coopération coparentale croît.

Le coefficient de détermination qui indique la proportion de variabilité commune entre les deux variables est de 0,57. C'est-à-dire que 57% de variation des compétences métacognitives est expliquée par la coopération coparentale.

- **Analyse secondaire**

L'analyse secondaire présente la corrélation entre les différentes dimensions de la coopération coparentale et les compétences métacognitives.

Corrélations				
		AFFECTION PHYSIQUE A L'ENFANT	ATTENTION AU CONJOINT	COMPETENCE S METACOGNITI VES
AFFECTION PHYSIQUE A L'ENFANT	Corrélation de Pearson	1	,717**	,613**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000
	N	52	52	52
ATTENTION AU CONJOINT	Corrélation de Pearson	,717**	1	,723**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000
	N	52	52	52
COMPETENCES METACOGNITIVES	Corrélation de Pearson	,613**	,723**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	
	N	52	52	52

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

Tableau 17 : corrélations entre l'affection physique à l'enfant, l'attention au conjoint et les compétences métacognitives chez l'élève.

Corrélations				
		COMPETENCES METACOGNITIVES	AFFIRMATION VERBALE A L'ENFANT	AFFIRMATION VERBALE AU CONJOINT
COMPETENCES METACOGNITIVES	Corrélation de Pearson	1	,509**	,653**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000
	N	52	52	52
AFFIRMATION VERBALE A L'ENFANT	Corrélation de Pearson	,509**	1	,547**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000
	N	52	52	52
AFFIRMATION VERBALE AU CONJOINT	Corrélation de Pearson	,653**	,547**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	
	N	52	52	52

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

Tableau 18 : corrélations entre la coopération coparentale, l'affirmation verbale à l'enfant, l'affirmation verbale au conjoint et les compétences métacognitives chez l'élève.

		COMPETENCES METACOGNITIVES	INVITER LE PARTENAIRE A SE JOINDRE LORS D'EVENEMENT	INVOQUER L'UNITE FAMILLIALE CHEZ L'ENFANT
COMPETENCES METACOGNITIVES	Corrélation de Pearson	1	,721**	,605**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000
	N	52	52	52
INVITER LE PARTENAIRE A SE JOINDRE LORS D'EVENEMENT	Corrélation de Pearson	,721**	1	,689**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000
	N	52	52	52
INVOQUER L'UNITE FAMILLIALE CHEZ L'ENFANT	Corrélation de Pearson	,605**	,689**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	
	N	52	52	52

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

Tableau 19 : corrélations entre l'invitation du partenaire à se joindre lors d'évènement commun, l'invocation de l'unité familiale chez l'enfant et les compétences métacognitives chez l'élève.

Corrélations			
		COMPETENCES METACOGNITIVES	REHAUSSER L'IMAGE DU CONJOINT CHEZ L'ENFANT
COMPETENCES METACOGNITIVES	Corrélation de Pearson	1	,511**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	52	52
REHAUSSER L'IMAGE DU CONJOINT CHEZ L'ENFANT	Corrélation de Pearson	,511**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	52	52

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

Tableau 20 : corrélations entre la valorisation de l'image du conjoint chez l'enfant et les compétences métacognitives chez l'élève.

L'analyse secondaire montre que toutes les dimensions de la coopération sont fortement corrélés aux compétences métacognitives : les sous catégories « *rehausser l'image de soi* » ($r=0,511$), « *invoquer l'unité familiale* » ($r=0,605$), « *inviter le partenaire à se joindre* » ($r=0,721$), « *affirmation verbale au conjoint* » ($r=0,653$), « *affirmation verbale à l'enfant* » ($r=0,509$), « *témoigner l'attention au conjoint* » ($0,723$), « *témoigner l'affection à l'enfant* » ($r=0,613$).

Les sous catégories « *inviter le partenaire à se joindre* » et « *témoigner l'attention au conjoint* » sont les dimensions les plus fortement corrélés aux compétences métacognitives.

5.2.3 Vérification de l'hypothèse de recherche N°3

L'hypothèse de recherche N° 3 est formulée comme suit : « *le conflit coparental postséparation a une influence sur les apprentissages de l'élève de 8 à 11ans* ». Comme précédemment, nous avons calculé un indice global de conflit coparental en agrégeant les données issues des items de la catégorie conflit. Nous avons premièrement donc corrélé le conflit coparental de façon global aux performances scolaires, et par la suite corrélé les différentes dimensions du conflit parental aux performances scolaires. Le traitement statistique a été effectué par le logiciel SPSS.

Étape 1 : Émission de l'hypothèse nulle et de recherche

H₀ : il n'existe pas une corrélation significative entre *le conflit coparental postséparation et les performances scolaires chez l'élève*.

H_a : il existe une corrélation significative entre *le conflit coparental postséparation et les performances scolaires chez l'élève*.

Étape 2 : Calcul de la valeur du coefficient de corrélation de Pearson ($r_{xy\text{ cal}}$)

À partir des données entrées sous SPSS, les résultats obtenus après calcul sont représentés dans le tableau ci-dessous:

Analyse principale.

Corrélations			
		PERFORMANCES SCOLAIRES	CONFLIT COPARENTAL
PERFORMANCES SCOLAIRES	Corrélation de Pearson	1	-,523**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	52	52
CONFLIT COPARENTAL	Corrélation de Pearson	-,523**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	52	52

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

Tableau 21 : corrélation entre le conflit coparental et les performances scolaires chez l'élève.

Etape 3. Prise de décision

- $n=52$;
- $r_{cal} = - 0,523$;
- $ddl = 50$;
- $\alpha=0,05$;
- $r_{lu} = 0,2732$.

L'analyse des données du présent tableau montre qu'il existe une relation significative entre le conflit parental et les performances scolaires. La valeur du coefficient de corrélation calculé $r_{cal} = - 0,523$ est supérieure à la valeur critique $r_{lu} = 0,2732$, entraînant ainsi le rejet de l'hypothèse nulle et la conclusion selon laquelle la corrélation entre nos deux variables est statistiquement significative. Le lien est significatif et négatif, par conséquent il existe une corrélation négative entre le conflit coparental et les performances scolaires, ce qui veut dire le conflit a tendance à augmenter lorsque les performances diminuent, ou les performances augmentent lorsque le conflit coparental diminue.

Le coefficient de détermination qui indique la proportion de variabilité commune entre les deux variables est de 0,2735. C'est-à-dire que 27,35% de variation des performances scolaires est expliquée par le conflit coparental.

Analyse secondaire

L'analyse secondaire calcule la corrélation pour chaque dimension de la variable indépendante associée à l'hypothèse. Les données sont présentées dans les tableaux suivants.

		PERFORMANCES SCOLAIRES	ECHANGE TENDU CONCERNANT L'ENFANT DEVANT LUI	ECHANGE TENDU CONCERNANT LES PARENTS DEVANT L'ENFANT
PERFORMANCES SCOLAIRES	Corrélation de Pearson	1	-,522**	-,423**
	Sig. (bilatérale)		,000	,002
	N	52	52	52
ECHANGE TENDU CONCERNANT L'ENFANT DEVANT LUI	Corrélation de Pearson	-,522**	1	,793**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000
	N	52	52	52
ECHANGE TENDU CONCERNANT LES PARENTS DEVANT L'ENFANT	Corrélation de Pearson	-,423**	,793**	1
	Sig. (bilatérale)	,002	,000	
	N	52	52	52

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

Tableau 22 : corrélations entre les échanges tendus concernant l'enfant devant lui, les échanges tendus concernant les parents devant l'enfant et les performances scolaires.

		DISPUTE PAR RAPPORT A L'ENFANT DEVANT LUI	DISPUTE PAR RAPPORT A UN PROBLEME CONJUGAL DEVANT L'ENFANT	PERFORMANCES SCOLAIRES
DISPUTE PAR RAPPORT A L'ENFANT DEVANT LUI	Corrélation de Pearson	1	,825**	-,612**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000
	N	52	52	52
DISPUTE PAR RAPPORT A UN PROBLEME CONJUGAL DEVANT L'ENFANT	Corrélation de Pearson	,825**	1	-,589**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000
	N	52	52	52
PERFORMANCES SCOLAIRES	Corrélation de Pearson	-,612**	-,589**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	
	N	52	52	52

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

Tableau 23 : corrélations les disputes par rapport à l'enfant devant lui, les disputes par rapport à un problème conjugal devant l'enfant et les performances scolaires.

		PERFORMANCES SCOLAIRES	INTERVENIR QUAND LE CONJOINT S'Y PREND MAL DANS LA DISCIPLINE	CREER DES SENTIMENTS NEGATIFS CHEZ L'ENFANT POUR L'ENFANT
PERFORMANCES SCOLAIRES	Corrélation de Pearson	1	-.475**	-.482**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000
	N	52	52	52
INTERVENIR QUAND LE CONJOINT S'Y PREND MAL DANS LA DISCIPLINE	Corrélation de Pearson	-.475**	1	,689**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000
	N	52	52	52
CREER DES SENTIMENTS NEGATIFS CHEZ L'ENFANT POUR L'ENFANT	Corrélation de Pearson	-.482**	,689**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	
	N	52	52	52

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

Tableau 24 : corrélations entre intervenir dans la discipline, créer les sentiments négatifs chez l'autre conjoint pour l'enfant et les performances scolaires.

Corrélations			
		PERFORMANCES SCOLAIRES	CRITIQUER LE CONJOINT DEVANT L'ENFANT
PERFORMANCES SCOLAIRES	Corrélation de Pearson	1	-.484**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	52	52
CRITIQUER LE CONJOINT DEVANT L'ENFANT	Corrélation de Pearson	-.484**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	52	52

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

Tableau 25 : corrélation entre le fait de critiquer le conjoint devant l'enfant et les performances scolaires.

On peut observer que toutes les dimensions du conflit sont négativement corrélées aux performances scolaires. Les items critiquer le conjoint devant l'enfant obtient un coefficient de ($r=-0,484$), créer des sentiments négatifs chez l'enfant vis-à-vis du conjoint ($r=-0,482$), intervenir quand le conjoint s'y prends mal dans la discipline ($r=-0,475$), échange tendu concernant les parents devant l'enfant ($r=-0,423$), échange tendu concernant l'enfant devant

lui ($r=-0,522$), dispute par rapport à l'enfant devant lui ($r=-0,612$), dispute par rapport à un problème conjugal devant l'enfant ($r=-0,589$).

Dans ce chapitre nous avons premièrement présenté les données de manière descriptive en tenant compte des caractéristiques personnels des enquêtés dans des tableaux de distributions repartis en effectifs et en pourcentage. Il ressort que les enquêtés sont à majorité des garçons, soit 36 garçons pour 16 filles, avec des âges qui varient de 8 à 12ans. Les parents de ces élèves ont un niveau d'étude qui varie du primaire au supérieur. Les résultats présentés ont par la suite été éprouvés à l'aide des tests. Il en ressort que les parents séparés entretiennent une diversité de rapports coparentaux caractérisés par un niveau élevé de coopération et un niveau bas de conflit. De meme, la coopération est positivement corrélée aux compétences métacognitives et le conflit, négativement corrélé aux performances scolaires.

CHAPITRE 6: INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS

Le présent chapitre tente d'articuler les résultats de la recherche, à notre cadre théorique d'analyse et aux résultats obtenus par d'autres chercheurs. Nous avons pour cadre les théories familiales systémiques et les théories de la participation parentale au suivi scolaire. Sur la base de ces théories, nous proposons une compréhension des rapports entre la séparation parentale et la coparentalité postséparation, la coopération coparentale postséparation et les compétences métacognitives chez l'élève, le conflit coparental postséparation et les performances scolaires chez l'élève et enfin la séparation parentale et les performances scolaires.

5.1 Séparation parentale et coparentalité

La dynamique coparentale postséparation alterne conflit et coopération. Mais à l'observation des indicateurs tels que le mode, la moyenne et les écarts type on peut affirmer que la relation coparentale post séparation dans notre série est dominée par la coopération. En effet, la relation coparentale post séparation n'est pas unique, elle est évolutive et déterminé par plusieurs facteurs de contingence (Ahrons, 1994 ; Baum, 2004 ; Hetherington & Kelly, 2002 ; Maccoby & al., 1990).

En réalité la relation entre les parents séparés, n'est jamais totalement conflictuelle, ni totalement coopérative. Ces deux modalités se distribuent avec intensité variable dans chaque couple. Diverses autres études ont abouti à des conclusions similaires (Ahrons & Rodgers, 1987; Maccoby & Mnookin, 1992; Waller, 2012 ; Beckmeyer, & al., 2014). Les dimensions du conflit et de la coopération sont toujours présentes dans la relation coparentale postséparation. Les proportions autour desquels chaque typologie s'établit n'est cependant pas universelle. Les mesures effectuées à différentes période de temps montrent des variations. Si le temps semble être un facteur déterminant, divers autres variables explicatives entre en jeu tel que les arrangements financiers post rupture, la modalité de garde (Cheadle et al., 2010) etc.

Ce constat rejoint celui fait par Maccoby et Al., (1993) selon lequel, avec le temps, la relation conflictuelle a tendance à être moins présente entre les parents séparés laissant place à une coparentalité désengagée et, dans une moindre mesure, à une coparentalité coopérative. La coparentalité postséparation tend donc à se normaliser avec le temps. Un laps de temps de 18 à 24 mois est habituellement considéré comme une période d'ajustement normale suite à un évènement de vie aussi anxiogène et bouleversant que la dissolution de l'union parentale (Wallerstein & Kelly, 1980).

Dans notre étude la durée de la séparation parentale varie de 4 à 8ans, avec une moyenne de 6,73 pour un mode au tour de 8ans. En combinant les différentes modalités du conflit et de la coopération on peut obtenir les différentes modalités ci-après : conflit élevé-coopération élevé (11,53%) ; conflit faible-coopération faible (07,69%) ; conflit élevé-coopération faible (05,76%) et coopération élevé -conflit faible (71,15%). On observe donc un niveau élevé de coopération entre les coparents et un niveau de conflit bas.

Les principales études du domaine soutiennent que les types de coparentalité coopérative, conflictuelle et désengagée se distribuent relativement également chez les familles, soit entre 25 % et 35 % des échantillons (Drapeau et al., 2008). La coparentalité désengagée reste néanmoins la plus fréquente chez les familles (Adamsons et Pasley, 2006), car les types de coparentalité coopérative et conflictuelle tendent à devenir désengagés au fil du temps (Adamson et Pasley; Maccoby et Mnookin, 1992).

Dans notre étude, la modalité coopération élevé-conflit faible est dominante (71%). Ce constat va à l'encontre des résultats des principales études (Maccoby & Al., 1990 ; Margolin et Al., 2001), ce qui appelle à s'interroger sur les déterminants et l'évolution de la relation coparentale postséparation.

Sur le plan systémique la notion de famille intacte, de famille séparée ou même de « *couple de famille séparée* » prend tout son sens. La séparation peut être comprise comme un élément de la dynamique des couples. Un couple séparé peut maintenir des contacts élevés en fonction de la grande variabilité des facteurs de la dynamique familiale. L'exclusion d'un membre et les arrangements post rupture peuvent contribuer à normaliser ou non la relation. Ce qui est donc important à considérer ce sont les patterns transactionnels post rupture et non la rupture en elle-même.

Toutes ces données mettent en lumière le fait que la réalité des familles séparées n'est pas dichotomique (*coopérative ou conflictuelle*) et permettent d'illustrer la diversité avec

laquelle les individus s'adaptent et vivent l'expérience de la séparation. Il existe une multitude de patterns de réorganisation possibles et une grande diversité des expériences vécues par les adultes après la séparation (Afonso, 2007).

5.2 Coopération coparentale postséparation et développement des compétences métacognitives chez l'élève

L'analyse des données a montré un lien significatif et positif entre la coopération coparentale et les compétences métacognitives chez l'élève. Ces données corroborent les écrits recensés dans la littérature. En effet la famille joue un rôle important dans la construction des habiletés métacognitives chez l'enfant. Pour Carr, Kurtz, Schneider, Turner et Borkowski (1989), les parents préparent le terrain métacognitif de leurs enfants avant leur entrée à l'école ; plus tard, ils contribuent au développement métacognitif de leurs enfants en leur enseignant certaines stratégies. Tomasello (1999) explique que la métacognition s'acquiert lors de l'apprentissage de savoirs médiatisés par des adultes, à l'aide de « *métadiscours* » que l'enfant peut intérioriser et s'approprier dès l'âge de 5 ans.

la coparentalité revoit au soutien ou à l'absence de soutien que les parents affichent en matière d'éducation. De façon générale, la coopération peut être définie comme la coordination des actions d'au moins deux individus ayant un objectif commun (Bryan, 1975; Pepitone, 1980). Les parents coopératifs s'offrent du soutien et évitent les disputes. La coopération coparentale revoit aussi aux comportements tels que témoigner de l'attention au conjoint, rehausser l'image du conjoint devant l'enfant, inviter le conjoint à se joindre lors d'évènements communs etc. la coopération coparentale elle-même peut prendre plusieurs formes.

La coparentalité joue un rôle important dans l'adaptation des enfants tant dans les familles séparées que dans les familles intactes. En cas de séparation parentale, la qualité de la relation coparentale est étroitement liée à l'adaptation de l'enfant et des autres membres de la famille.

La coopération coparentale, peut avoir trait aux arrangements concernant par exemple la garde de l'enfant, la fourniture des soins instrumentaux à l'enfant. Le développement des compétences métacognitives chez l'enfant passent par des pratiques éducatives parentales congruentes, c'est-à-dire explicitement tournés vers l'émergence de telles aptitudes. La coopération coparentale peut être reliée aux développements des compétences métacognitives

chez l'enfant de deux façons : en agissant sur l'implication parentale et sur l'ajustement social de l'enfant.

Sur le plan théorique, la perspective systémique envisage le sous-système parental, conjugal et coparental en termes d'interdépendance. On peut donc assister à un transfert des affects d'un sous-système à l'autre sous système.

Lorsque la composante éducation est abordée, la coopération coparentale postséparation agit sur le comportement des parents en favorisant l'instauration d'un climat propice au développement et au renforcement des pratiques éducatives parentales positives. En effet, étant libéré des aspects amoureux de la relation, les parents peuvent pleinement se concentrer sur leur rôle d'éducateur, en s'impliquant d'avantage auprès de leur enfants. Les parents coopérant sont plus impliqués dans le suivi de leurs enfants, par exemple en les accompagnants dans les travaux scolaires à la maison, en participant aux rencontres scolaires, en créant un environnement favorable à la littéracie, à l'exploration et à la découverte etc.

La coopération coparentale postséparation agit aussi, directement sur l'enfant. En effet, certaines recherches ont démontré que la coparentalité positive et soutenante pouvait amener les enfants à développer des relations positives avec les pairs, favoriser l'autorégulation et encourager la compétence sociale (Feldman & Masalha, 2010; Karreman, De Haas, van Tuijl, van Aken, & Dekovic, 2008).

C'est d'ailleurs ainsi que Camara et Resnick (1998) ont démontré que le degré de coopération et de compromis, chez les parents divorcés, expliquait davantage l'ajustement social de l'enfant que l'intensité ou la quantité de conflits entre les parents.

Feldman et Mashala (2010) ont démontré que la cohésion familiale en interaction triadique était un prédicteur unique de la compétence de planification chez l'enfant observée en laboratoire à l'âge de cinq mois et de huit mois et soumis à une tâche de résolution de problème. Les auteurs suggèrent que l'expérience positive vécue dans le système mère-père-enfant pourrait préparer l'enfant à être plus compétent dans ses relations ultérieures avec ses pairs puisque la famille est le premier système social où l'enfant doit apprendre à s'ajuster aux différents styles comportementaux qui lui sont proposés.

La coopération coparentale postséparation agit donc sur le développement des compétences métacognitives des élèves par le truchement du renforcement de la médiation parentale d'une part et d'autre part par l'ajustement social de l'enfant.

5.3 Conflit coparental et performances scolaires chez l'élève

Les résultats obtenus au test d'hypothèses montrent que toutes les dimensions du conflit coparental sont négativement corrélées aux performances scolaires. Ces résultats rejoignent les observations rapportées par Wallerstein et Kelly (1980). Le conflit coparental est négativement corrélé à diverses facettes du développement de l'enfant. Le conflit coparental peut se définir par des désaccords fréquents et de nombreuses contradictions entre les parents amenant une compétition malsaine entre les parents pour l'attention et l'approbation de l'enfant (McHale & Rasmussen, 1998).

Le conflit coparental affecte négativement les performances scolaires par des difficultés dans l'ajustement social de l'enfant et par le déplacement des affects négatifs de la relation conjugale vers la relation parentale.

L'apprentissage se construit socialement par les interactions avec les pairs, les enseignants, où les encadreurs. Les chercheurs et théoriciens s'entendent généralement pour affirmer que les interactions coopératives auprès des pairs sont essentielles au développement cognitif optimal (Golinkoff, Hirsh-Pasek, Berk, & Singer, 2009; Pellegrini, 2009; Rogoff, 1998). Une relation coparentale conflictuelle est liée à des difficultés dans l'adaptation sociale de l'enfant, à des problèmes externalisés ou internalisés en milieu scolaire et par ricochet à une construction lacunaire des apprentissages scolaires. Les difficultés d'ajustement social de l'élève en milieu scolaire inscrivent souvent ce dernier dans la longue trajectoire dysfonctionnelle qui aboutit le plus souvent à l'échec scolaire : association aux pairs déviants, absentéisme, exclusions fréquentes, mauvaises performances, abandon scolaire.

Sur un autre plan, le conflit coparental affecte les performances scolaires de l'élève par le biais du parent soignant. le postulat de l'interdépendance des sous-systèmes familiaux suggère que les sous-systèmes parent-parent et parent-enfant exercent une influence réciproque l'un sur l'autre (Cox & al., 2011). Dans le système familial, on peut observer une circulation des affects entre les sous-systèmes familiaux. Dans une relation conflictuelle, le parent soignant aura tendance à déplacer les difficultés qu'il vit avec son conjoint vers son enfant. Ceci aboutit généralement à un relâchement dans le soutien affectif et instrumental nécessaire au suivi scolaire de l'enfant, à une détresse psychologique du parent soignant et de l'élève lui-même.

De toutes ces analyses, il en ressort que la coparentalité post séparation s'inscrit dans une dynamique qu'il est impossible d'en saisir à priori. Les relations entre parents séparés se définissent et se redéfinissent sous l'effet d'un certain nombre de facteurs d'influence, tel que la durée de la séparation, les évènements de la vie des coparents etc. néanmoins, le temps semble plaider pour un adoucissement dans la relation coparentale postséparation. Une relation coparentale apaisée constitue un facteur important à l'éclosion d'un cadre propice à la médiation métacognitive. A contrario un conflit coparental persistant annihile les ressources nécessaires au suivi scolaire de l'élève. Les performances scolaires s'en trouvent donc impactés négativement.

5.4 Séparation parentale et performances scolaires

Les résultats de notre étude nous emmènent à nuancer les effets de la séparation sur les enfants. Dans notre étude la durée de la séparation parentale, varie de 04 à 08ans avec un mode au tour de 08ans pour une moyenne de 6,7ans. Les notes vont de 5,97 à 12,78, avec un mode au tour de 12 pour une moyenne de 9,98. On constate aussi que sur les 52 élèves, 31 ont une moyenne supérieure ou égale 10 soit 59,6% et 21 ont une moyenne inférieure à 10 soit 40,38%. On constate donc que les enfants du divorce performe tout aussi bien sur le plan scolaire. On peut dire que la séparation n'est pas qu'un évènement négatif, elle peut aussi être une issue favorable à une dynamique familiale devenue dysfonctionnelle.

Comme le souligne Bigras et Al., (1991), sur le plan systémique, la séparation et le divorce sont considérés comme une période transitoire plutôt qu'un évènement forcément négatif pour l'enfant. Cette transition dure plus ou moins longtemps. En effet, tout système tend à l'homéostasie et l'exclusion d'un membre du couple en conflit peut conduire à une réduction du stress familial.

On observe aussi un taux de réussite dans notre série de 59,6%. Nos résultats concordent avec ceux de l'étude Wallerstein et Kelly (1980).

Wallerstein et Kelly (1980) dans leur étude portant sur des enfants du divorce ont retracé le déroulement des réactions dans le temps. Leurs travaux incluent une relance faite un an, cinq ans et dix ans après la séparation (*étude qui comprend 60 familles, 136 enfants âgés de un an à 22 ans*).

A 9-11 ans, les auteurs observent chez l'enfant :

- sentiment de honte et de colère intense dirigée vers le parent perçu comme responsable du divorce ;
- baisse sensible de la performance académique ;
- détérioration des relations avec les pairs.

Lors de la relance un an plus tard les auteurs observent que près de 55% des enfants manifestent un progrès, tandis que pour 25% des enfants on note une détérioration.

Cinq ans plus tard le fonctionnement académique de ce groupe ne le distingue plus du groupe total: donc le divorce n'aurait pas altéré ce fonctionnement d'une façon significative. Sur le groupe total, environ 60% ont un rendement au-dessus de la moyenne, 25% au-dessous et 16% fonctionne mal.

Ces résultats peuvent se comprendre lorsqu'ils sont replacés dans le contexte des résultats globaux de l'étude. Dans notre étude, on observe un niveau de coopération élevé entre les parents (71,15%). Un niveau de coopération élevé traduit des contacts fréquents, et un niveau de soutien affectif et instrumental élevé qui sont des conditions nécessaires à un bon apprentissage. Ces résultats contribuent à nuancer les théories qui postulent le désavantage scolaire des enfants du divorce. Néanmoins, nous n'avons pas poussé l'analyse plus loin pour comparer le fonctionnement de ce groupe à ceux des enfants de familles intactes.

5.5 Forces et limites de la présente étude

Notre étude a le mérite d'avoir mis en relation les apprentissages scolaires et les processus familiaux au sein des couples séparés. La séparation parentale est une réalité très peu documentée au Cameroun, pourtant elle est tout aussi présente dans la société. Le devenir scolaire des enfants de couples séparés a été aussi très peu étudié où à l'inverse le développement des apprentissages a été très peu étudiée sous le prisme de la séparation parentale et de coparentalité post séparation. Le rapport de la famille aux apprentissages a longtemps été étudié sous ses aspects structuraux et non processuels, en prenant en compte par exemple, le revenu familial, le niveau d'instruction des parents ou le statut social. Nous avons mis l'accent sur les rapports entre les processus familiaux et la construction des apprentissages. Cette perspective permet de montrer que l'apprentissage à aussi une dynamique psychoaffective et subjective.

Notre étude présente néanmoins des limites sur les plans théoriques et méthodologiques. En effet, si les processus familiaux apparaissent importants dans la construction des apprentissages, ils ne peuvent néanmoins expliquer toute la variance des différentes facettes de l'apprentissage. En parlant de la famille dans notre étude, nous nous sommes limités uniquement aux processus familiaux. Les variables liées à la famille sont nombreuses. On ne peut donc pas réduire l'influence de la famille sur l'apprentissage aux seuls processus familiaux. D'autres variables familiales doivent être prises en compte pour avoir un portrait global du rôle de la famille sur le développement des apprentissages.

De plus les mécanismes en jeu dans les processus familiaux semblent encore mal compris. Ainsi des futures recherches pourraient investiguer d'avantage sur les mécanismes liant la relation coparentale aux apprentissages parce qu'il subsiste encore de nombreuses zones d'ombres au tour de ceux-ci. La piste des relations d'attachement nous semble prometteuse dans ce sens. On pourrait aussi comparer les pratiques éducatives parentales des familles intactes et des familles séparées. Toutes ces études contribueraient à affiner la compréhension des problématiques d'apprentissages chez les enfants de familles séparées.

Toujours sur le plan conceptuel, notre étude présente une autre limite. En effet, peut-on parler de « *couple de parents séparés* » ? Si le couple parental survie à la séparation conjugale est ce que celui-ci maintient encore ses dimensions symboliques et imaginaires aux yeux de l'enfant. Celui-ci perçoit-il encore « *ses parents* » ou plutôt « *son père et sa mère* » ? En partant de ce constat qui émerge des discussions sur le terrain, Il serait ainsi important dans les futures études d'isoler les apports distinctifs des pères et des mères pour mesurer et comprendre la part et la forme de contribution de chaque membre du « *couple* ».

Sur le plan méthodologique, si la relation coparentale comprend le père, la mère et l'enfant il serait aussi nécessaire de tenir compte du point de vue de l'enfant pour qualifier la qualité de la relation coparentale. Si la problématique de l'étude est reliée à l'enfant, par exemple son apprentissage, sa perception de la relation coparentale reste indispensable au risque d'introduire des biais dans l'étude. En prenant en compte le point de vue des deux parents uniquement, une relation qui apparait conflictuelle ou coopérative peut ne pas l'être aux yeux de l'enfant. Les outils de mesure de la coparentalité actuellement n'intègrent pas l'enfant, pourtant ce dernier est un élément clé de la triade père-mère-enfant.

Il importe aussi de noter que les analyses corrélationnelles effectuées sont significatives à un seuil de $p \leq .05$, ce qui signifie que 5% des corrélations discutées

précédemment pourraient être dû au hasard. La taille restreinte de notre échantillon réduit la puissance statistique des tests effectués. Cependant comme le soulignent Maurer et Pleck (2006), le recrutement de pères pour la participation à une recherche est exceptionnellement difficile. Notre échantillon est d'ailleurs plus important que celui de nombreuses études rencontrées dans la littérature et ayant recours au père comme informant. En conséquence, bien qu'on puisse considérer cette étude comme exploratoire, elle présente une certaine valeur heuristique.

Rappelons par ailleurs que notre échantillon ne porte que sur les coparents d'enfants d'âge scolaire, toute généralisation aux enfants d'autres groupes d'âge devrait aussi être faite avec prudence.

IMPLICATIONS ET CONCLUSION GENERALE

La coparentalité post séparation et le développement des apprentissages scolaires chez l'élève camerounais de 08 à 12ans est l'objet du présent mémoire. L'objectif général était de vérifier l'influence des divers patterns de comportements coparentaux postséparation sur le développement des apprentissages chez l'élève. En prenant pour cadre les théories systémiques familiales et les théories de la participation parentale, nous avons alors formulé une hypothèse générale et trois hypothèses de recherches :

HG : la qualité de la relation coparentale postséparation a une influence sur le développement des apprentissages chez l'élève camerounais de 8 à 12ans.

HR1 : les couples camerounais séparés entretiennent une diversité de comportements coparentaux caractérisés par des niveaux de conflits et de coopération bas.

HR2 : il existe un lien entre la coopération coparentale postséparation et les compétences métacognitives chez l'élève de 08 à 12ans.

HR3 : le conflit coparental postséparation a une influence sur les performances scolaires de l'élève de 08 à 12ans.

Rappelons que ce mémoire se divise en deux parties et 06 chapitres. Étant donné qu'une discussion des résultats est déjà présente dans la deuxième partie de ce mémoire, la présente conclusion générale propose un bref résumé des résultats et une suggestion pour les chercheurs et les praticiens.

L'analyse statistique des résultats au questionnaire de coparentalité de McHale, du Métacognitive Awareness Inventory et des performances scolaires des élèves a révélé plusieurs résultats majeurs. En effet, les parents séparés entretiennent une diversité de comportements coparentaux alternant conflit et coopération, mais dominés par la coopération dans notre étude. Ce constat rejoint celui des travaux de (Ahrons, 1994 ; Baum, 2004 ; Hetherington et Kelly, 2002 ; Maccoby et al., 1990). La relation coparentale postséparation est donc contingente et évolutive. Elle se définit et se redéfinit sous l'effet d'un certain nombre de variables d'influence. Dans notre étude, la durée de la séparation est positivement corrélée à la coopération coparentale, et négativement corrélée au conflit. Le

temps et les arrangements post rupture meme s'ils ne sont pas les seuls déterminants semblent importants dans l'évolution de la relation coparentale postséparation.

La coopération coparentale postséparation a été positivement corrélée aux compétences métacognitives ($r_{cal}=0,760$, $r_{lu}=0,2732$, $\alpha=0.05$). En effet la médiation parentale dans la construction des habiletés métacognitives a été clairement démontrée. Les parents qui coopèrent s'offrent du soutien mutuellement et s'implique plus dans la vie de leur enfant. Ceci se traduit par une implication plus active du parent dans l'éducation de l'enfant, l'enseignement explicite des stratégies métacognitives, ou l'aménagement d'un cadre propice aux apprentissages.

Le conflit coparental par contre est négativement corrélée aux performances scolaires ($r= -0,523$, $r_{lu}=0,2732$, $\alpha=0.05$). Les parents en conflits se dénigrent mutuellement et sapent les efforts l'un de l'autre. Le conflit coparental est associé à la faiblesse et à la piètre qualité des interactions parents-enfants et enfant parent- soignant, à un désavantage et économique, à une précarité psychologique et à des difficultés d'ajustement social chez l'enfant. Toutes ces variables étant associées à la construction des apprentissages chez l'élève, leur déficit engendre irrémédiablement des difficultés d'apprentissages.

Sur le plan théorique les résultats de cette étude appelle à prendre en compte la dynamique psychoaffective et subjective de l'élève dans l'analyse des problématiques d'apprentissages. Cette dernière est très souvent occultée par les chercheurs qui préfèrent restreindre au cognitif tout ce qui est du domaine des apprentissages.

Les difficultés d'apprentissage prennent parfois naissance à l'école, mais peuvent également être présentes bien avant le début de la scolarisation. Si elles sont à l'occasion liées à certaines caractéristiques de l'élève, elles sont souvent le résultat d'un processus qui commence tôt, se construit dans la famille, et se poursuit à l'école (MEQ, 2013). Les façons d'expliquer les questions d'apprentissages ont une incidence sur les actions posées. Dans une approche orientée vers la réussite éducative, il importe de privilégier une approche interactionnelle et systémique. Cette conception de l'apprentissage incite à considérer tout ce qui peut constituer une force ou représenter un obstacle à l'apprentissage. Elle amène ainsi à se questionner sur les caractéristiques personnelles de l'élève, sur ce qui se fait à l'école et enfin à s'interroger sur les facteurs familiaux et à établir un dialogue avec les parents de façon à bien cerner tout ce qui peut aider l'élève à apprendre (MEQ, 2003).

Les politiques éducatives sont indissociables des politiques de la famille. Soutenir les apprentissages scolaires passe nécessairement par le soutien à la parentalité. Accompagner les familles ne se limite pas simplement à leur fournir un soutien dans la dimension relative aux pratiques éducatives. Cela revient par exemple aussi à leur apporter une aide dans la résolution des conflits familiaux, à les soutenir au niveau socioéconomique par le financement des activités génératrices de revenus, les faire bénéficier des programmes de soutien à la parentalité. Ceci interpelle en particulier et en premier ressort les acteurs locaux tels que les Collectivités Territoriales Décentralisées, les Organisations Non Gouvernementales, les associations civiles et dans une certaine mesure l'Etat par la mise sur pieds des mesures politiques incitatives.

Ainsi, le soutien aux apprentissages scolaires doit non seulement être centré sur ce qui concerne l'acte d'apprendre mais également sur les éléments pouvant nuire à la réalisation des apprentissages : problèmes émotifs, problèmes de comportement, handicaps, problèmes familiaux etc.

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES GENERAUX

- Anaut, M. (2005). *Soigner la famille*. Paris: Armand Colin, coll. « Sociétales ».
- Anaut, M. (2012). *Les thérapies familiales: Approches systémiques et psychanalytiques*. Armand Colin.
- Bowlby, J. (1969-1982). *Attachement et perte. Vol. 1: L'attachement*. Paris: PUF.
- Bowlby, J. (1973-1980). *Attachement et perte. Vol. 2: La séparation, angoisse et colère*. Paris: PUF.
- Bowlby, J. (1980-1984). *Attachement et perte. Vol. 3 : La perte, tristesse et dépression*. Paris: PUF.
- Bowlby, J (1988). *A secure base. Clinical applications of attachment theory*. London : Routeledge.
- Bowlby, J. (1992). *L'avènement de la psychiatrie développementale a sonné*. Devenir, 4, 7-31.
- Bryan, J. H. (1975). *Children's cooperation and helping behavior* In Hetherington, E. M. (Éd.). *Review of child development research*, Vol. 5, Chicago: University of Chicago Press. pp. 127-181.
- Caldwell, B. & Bradley, R.H. (1984). *Home observation for measurement of the environment*. Little Rock: University of Arkansas.
- Campbell, F. A. & Ramey C.T. (1994). *Effects on early intervention on intellectual and academic achievement: A follow-up study of children from low-income families*. *Child development*, 65(2), 684-698.
- Catherine, E., Snow. M., Burns, S. & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington: National academy press, 16.
- Christenson, S. L., Rounds, T. & Franklin, M. 1. (1992). Home-school collaboration: Effects, issues and opportunities. *Home-School Collaboration: Enhancing Children's*

Academic and Social Competence. Maryland: The National Association of School Psychologists, 19-52.

Dumont, M. & Moss, E. (1992). Influence de l'affectivité sur l'activité cognitive des enfants. *Enfance*, 46(4), 375-404.

Duru-Bellat, M. & Minga, T. A. (1993). *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*. PUF.

Eiguer, A., Carel, A., André-Fustier, F., Aubertel, F., Ciccone, A. & Kaës, R. (2005). *Le générationnel. Approche en thérapie familiale psychanalytique*. Paris: Dunod. Coll. Inconscient et culture.

Golinkoff, R. M., Hirsh-Pasek, K., Berk, L. E., & Singer, D. G. (2009). *A mandate for playful learning in preschool: Presenting the evidence*. New York: Oxford Press.

Hetherington, E. M. & Kelly, J. (2002). *For better or for worse: Divorce reconsidered*. New York: Norton.

Kellerhals, J., Troutot, P.Y. & Lazega, E. (1984). *Microsociologie de la famille*. Paris, Presses Universitaires de France.

Kelley, M. L., Embrey, L. H. & Baer, D. M. (1979). *Skills for child management and family support: Training parents for maintenance, Behavior Modification*. 3, 373-396.

Lieven, E. V. (1984). *Interactional style and children's language learning. Topics in Language disorders*. 4(4), 15-23

Minuchin, S. (1979). *Familles en thérapie*. Paris, Jean Pierre Delarge.

Neyrand, G. & Zaouche-Gaudron, C. (dir.) (2014). *Le livre blanc de la résidence alternée. Penser la complexité*. Toulouse, Erès.

Pellegrini, A. D. (2009). *The role of play in human development*. New York: Oxford University Press.

Rogoff, B. (1998). Cognition as a collaborative process. *Handbook of child psychology. Cognition, perception, and language*. New York: Wiley, 5(2), 679-744.

Roussel, L. (1993). *Sociologie de la Famille. L'Année Sociologique*. PUF, 43.

Salem, G. (1987). *L'approche thérapeutique de la famille*. Paris: Masson.

Thelot, C. (1982). *Tel père, Tel Fils ?* Dunod.

Tomassello, M. (1999). *The human adaptation for culture*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.

OUVRAGES SPECIFIQUES

Adamsons, K., & Pasley, K. (2006). Coparenting following divorce and relationship dissolution. *Handbook of divorce and relationship dissolution*. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 241-261.

Afonso, H. (2007). Deux foyers, une famille : relation entre les parents après la séparation conjugale. *Couple conjugal, couple parental : vers de nouveaux modèles*. Toulouse, érès, 153-176.

Ahrons, C. R. (1994). *The good divorce: Keeping your family together when your marriage comes apart*. New York: Harper Collins.

Amato, P. R., & Dorius, C. (2010). Fathers, children and divorce. *The role of the father in child development*. New Jersey: Cambridge, 177-200.

Belsky, J., Putnam, S., & Crnic, K. (1996). Coparenting, parenting, and early emotional development. *Understanding how family-level dynamics affect children's development: Studies of two-parent families*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 45-55.

Bray, J. H., & J. Kelly. (1998). *Step families: Love, Marriage and Parenting in the First Decade*. New York, Broadway Books

Chase-Lansdale, P. L., & Hetherington, E. M. (1990). The impact of divorce on life-span development: Short-and long-term effects. *Life-span development and behavior*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 105-150.

- Cox, M. J., Paley, B., & Harter, K. (2011). Interparental conflict and parent-child relationships. *Interparental conflict and child development: Theory, research, and applications*. Cambridge: Cambridge University Press, 249-272.
- Cyr, F., Carobène, G. (2004). Le devenir des enfants de parents séparés : Bilan d'une réalité complexe. *Séparation, monoparentalité et recomposition familiale. Bilan d'une réalité complexe et pistes d'action*. Québec, PU Laval, 3-31.
- Dekeuwer-Défossez, F. (2001). La filiation en question in Dekeuwer-Défossez, F. *Inventons la famille*. Paris; Bayard
- Dombusch, S. M., & Ritter, P. L. (1992). Home-school processes in diverse ethnic groups, social classes, and family structures. *Homeschool collaboration: Enhancing children's academic and social competence*. Maryland: The National Association of School Psychologists, 111-124.
- Drapeau, S., Tremblay, J., Cyr, F., Godbout, E., & Gagné, M.-H. (2008). La coparentalité chez les parents séparés. Un idéal à soutenir pour l'enfant. *Visages multiples de la parentalité*. Québec, PU Québec, 256-281.
- Easterbrooks, M.A. & Emde, R. N. (1988). Marital and parent-child relationships: The role of affect in the family system. *Relationships within Families: Mutual Influences*. Clarendon Press, Oxford.
- Emery, R. E. (1994). *Renegotiating family relationships: Divorce, child custody and remediation*. New York, NY: Guilford.
- Engfer, A. (1988). The interrelatedness of marriage and the mother-child relationship. *Relationships Within Families: Mutual Influences*. Clarendon Press, Oxford.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Boulder, Colorado: Center on school, family, and community partnerships, Johns Hopkins University.
- Fivaz-depeursinge, E. & Corboz-warnery A. (1999). *Le triangle primaire. Le père, la mère et le bébé*. Odile Jacob, Paris.
- Gardner, R. (1978). *Le divorce expliqué aux filles et aux garçons*. Montréal: Éditions Sélect.
- Garfinkel, I. & McLanahan, S. (1986). *Single mothers and their children: a new American*.

dilemma. Washington, Urban Institute

Hetherington, M. E., Cox, M. & Cox, R. (1977). *Beyond father absence: conceptualization of effects of divorce in Contemporary readings*. New-York: Mc Graw Hill.

Hetherington, M. E. (1981). *Children and Divorce*. New York: Academic Press.

Houzel, D. (1999). (Sous la direction de). *Les enjeux de la parentalité*. Toulouse, érès.

Kaës, R. (1976). *L'appareil psychique groupal. Constructions du groupe*. Paris, Dunod.

Kelly, J. B. (2012b). Risk and protective factors associated with child and adolescent adjustment following separation and divorce: Social science application. *Parenting plan evaluations: Applied research for the family court*. New York: Oxford University Press, 49-84.

Lacharité, C. (2004). *La paternité: Enjeux sociaux pour les psychologues*. Psychologie, Québec, 21(2), 28-31.

Lamb, M. E. (2012). Critical analysis of research on parenting plans and children's well-being. *Parenting plan evaluations: Applied research for the family court*. New York, NY, US: Oxford University Press, 214-243.

Letablier, M.-T. (2011). *Monoparentalité, homoparentalité, transparentalité en France et en Italie. Tendances, défis et nouvelles exigences*. RUSPINI Elisabetta.

Maccoby, E. E. & Mnookin, R. H. (1992). *Dividing the child: Social and legal dilemmas of custody*. Cambridge, MA: Harvard University.

Mazarno, R.J. (1992). *A different kind of classroom: teaching with dimensions of learning*. ASCD, stock n° 611-92107.

Mchale, J.P. & Grolnick, W.S. (2002). *Retrospect and prospect in the psychological study of families*. Lawrence Earlbaum Associates Publishers, Mahwah, New Jersey.

Mchale, J.P. & Lindahl, K.M. (2011a). *Coparenting. A conceptual and clinical examination of family systems*. American Psychological Association, Washington, DC, 2011.

Mchale, J. P. & Irace, K. (2011b). Coparenting in diverser family systems In Mchale, J. P. & Lindahl. K. M. *Coparenting. A conceptual and clinical examination of family systems*. Washington, DC, American Psychological Association, 15-37.

- McHale, I. P., Kuersten-Hogan, R. & Lauretti, A. (2000). Evaluating coparenting and family-level dynamics during infancy and early childhood: The coparenting and family rating system. *Family observational coding systems: Resources for systemic research*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 151-170.
- Noël, R. & Cyr, F. (2009). *Le père : entre la parole de la mère et la réalité du lien à l'enfant*. *La psychiatrie de l'enfant*, (2), 535-591.
- Noël, R. & Cyr, F. (2010). *Comment penser la fonction de triangulation du père? Vers une vision systémique de la fonction de triangulation*. *Filigrane*, 19(1), 91-106.
- Pepitone, E. A. (1980). *Children in cooperation and competition*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Poussin, G. & Martin-lebrun, E. (1997). *Les enfants du divorce. Psychologie de la séparation parentale*. Paris, Dunod.
- Provost, M. A., Tarabulsky, G., St-Laurent, D. & Lemelin, J-P. (2009). L'attachement mère-enfant dans la formation des caractéristiques agressives chez l'enfant d'âge préscolaire. *Conduites agressives chez l'enfant, perspectives développementales et psychosociales*. Québec: Presses de l'Université du Québec, 137-152.
- Ruffiot, A. (1990). Le groupe-famille en analyse. L'appareil psychique familial in Ruffiot, A. et al. *La thérapie familiale psychanalytique*. Dunod.
- Saint-Jacques, M. C., & Drapeau, S. (2009). Grandir au Québec dans une famille au visage diversifié. *Enjeux adaptatifs et relationnels associés à la séparation des parents et à la recomposition familiale*. Boucherville: Chenelière Éducation.

ARTICLES SCIENTIFIQUES

- Amato, P. R. & Keith, B. (1991b). Parental divorce and the well-being of children: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 110, (1), 26-46
- Amato, P. R. (1993). Children's adjustment to divorce: Theories, hypotheses, and empirical support. *Journal of Marriage and Family*, 55, 1: 23-38.

- Amato, P. R. (2000). The consequences of divorce for adults and children. *Journal of Marriage and Family*, 62, 1269-1287.
- Amato, P. R. & Booth, A. (2001). The legacy of parents' marital discord: consequences for children's marital quality. *Journal of personality and social psychology*, 81(4), 627.
- Amato, P. R. (2010). Research on divorce: Continuing trends and new developments. *Journal of Marriage and Family*, 72, 650-666
- Archambault, P. (1998). Les difficultés d'accès au diplôme des enfants de familles dissociées. *Espace, populations, sociétés. Les jeunes - The young People*, 211-225.
- Astone, N. M. & McLanahan, S. (1991). Family structure, parental practices and high school completion. *American Sociological Review*, 56, 309-320.
- Baker, A. J. & Verrocchio, M. C. (2013). Italian college student-reported childhood exposure to parental alienation: Correlates with well-being. *Journal of divorce & remarriage*, 54(8), 609-628.
- Baum, N. (2003). Divorce process variables and the co-parental relationship and parental role fulfillment of divorced parents. *Family Process*, 42(1), 117-131.
- Baum, N. (2004). Typology of post-divorce parental relationships and behaviors. *Journal of Divorce and Remarriage*, 41(3/4), 53-79.
- Bayley, N. (1933). The California first-year mental scale. *University of California Syllabus Series*, 243, 24.
- Beckmeyer, J. J., Coleman, M., & Ganong, L. H. (2014). Postdivorce coparenting typologies and children's adjustment. *Family Relations: An Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies*, 63, 526-537.
- Beller A. H. & Chung, S. S. (1992). Family structure and educational attainment of children. Effects of remarriage. *Journal of Population Economics*. 5, 39-59.
- Block, J.H., Block, J. & Gjerde, P. F. (1986). The personality of children prior to divorce: A prospective study. *Child Development*, 57,827-840.

- Bonach, K. (2005). Factors contributing to quality Coparenting: Implications for family policy. *Journal of Divorce and Remarriage*, 43(3/4), 79-103.
- Booth, C. L., Rose-Krasnor, L., McKinnon, J. & Rubin, K. H. (1994). Predicting social adjustment in middle childhood: The role of preschool attachment security and maternal style. *Social Development*, 3, 189-204.
- Braungart-Rieker, I., Courtney, S. & Garwood, M. M. (1999). Mother-and father-infant attachment: Families in context. *Journal of Family Psychology*, 13, 535-553.
- Bulanda, R. & W. Manning. 2008. Parental cohabitation experiences and adolescent behavioral outcomes. *Population Research and Policy Review*, 27(5), 593-618.
- Bumpass, L. & McLanahan, S. (1994). Inter- generational consequences of family disruption. *American Journal of Sociology*, Vol. 94-1, pp. 130-152.
- Camara, K. A. & Resnick, G. (1989). Styles of conflict resolution and cooperation between divorced parents: Effects on child behavior and adjustment. *American Journal of Orthopsychiatry*, 59, 560-575.
- Carr, M., Kurtz, B. E., Schneider, W., Turner, L. & Borkowski, J. G. (1989). Strategy acquisition and transfer among American and German children: Environmental influences on metacognitive development. *Developmental Psychology*, 25, 765-771.
- Case A., Paxson, C. & Ableidinger, J. (2004). Orphans in Africa: Parental death, poverty, and school enrollment. *Demography*, 41(3), 483-508.
- Christensen, D. H. & Rettig, K. D. (1995). The relationship of remarriage to post-divorce coparenting. *Journal of Divorce and Remarriage*, 24(1/2), 73-88.
- Corsaro W. A. & Rizzo T. A. (1988). Discussion and friendship: socialization processes in the peer culture of Italian nursery school children. *American Sociological Review*, 53, 879-894.
- Cowan, P. A., Cowan, C. P., Pruett, M. K., & Pruett, K. (2006). An approach to preventing coparenting conflict and divorce in low-income families: Strengthening couple relationships and fostering fathers' involvement. *Family Process*, 46, 109-121.

- Downey, D. B. (1994). The school performance of children from single-mother and single father families: Economic or Interpersonal Deprivation. *Journal of Family Issues*, 15 (1), 129-147.
- Dubowitz, H., Black, M., Cox, C. E., Kerr, M., Litrownik, A., Radhakrishna, A., & Runyan, D. (2001). Father involvement and children's functioning at age 6 years: A multisite study. *Child Maltreatment*, 6, 300-309.
- Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.
- Favez, N. & Frascarolo, F. (2013). Le coparentage: composants, implications et thérapie. *Devenir*, 25, 73-92.
- Feinberg, M. E. (2002). Coparenting and the transition to parenthood: A framework for prevention. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 5 (3), 173-195.
- Feinberg, M. E. (2003). The internal structure and ecological context of coparenting: A framework for research and intervention. *Parenting: Science and Practice*, 3(2), 95-131.
- Feldman, R. & Mashala, S. (2010). Conflict resolution in the parent-child, marital, and peer contexts and children's aggression in the peer group: a process-oriented cultural perspective. *Developmental Psychology*, 46, 310-325.
- Frascarolo, F. (1997). Les incidences de l'engagement paternel quotidien sur les modalités d'interaction ludique père-enfant et mère-enfant. *Enfance*, 3, 381-387.
- Frisco, M. L. C. & Mulleret K. Frank. (2007). Parents' union dissolution and adolescents' school performance: Comparing methodological approaches. *Journal of Marriage and Family*, 69, 3: 721-741.
- Frosch, C. A., Mangelsdorf, S. C. & McHale, J. L. (2000). Marital behavior and the security of preschooler-parent attachment relationships. *Journal of Family Psychology*, 14, 144-161.
- Giason, J. & Saint-Laurent, L. (1999). Lire en classe : résultats d'une enquête au primaire. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de l'Éducation*, 24(2), 197-211

- Graham, E. E. (1997). Turning points and commitment in post-divorce relationships. *Communication Monographs*, 64(4), 350-368.
- Hetherington, M. E., Cox, M. & Cox, R. (1985). *Long-term effects of divorce and remarriage on the adjustment of children*. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 24,518-530.
- Hetherington, E. M., Bridges, M. & Insabella, G. M. (1998). What matters? What does not? Five perspectives on the association between marital transitions and children's adjustment. *The American Psychologist*, 53(2), 167-184.
- Hess, D. & Shipman, C. (1985). Early experience and the socialization of cognitive modes in children. *Child development*, Vol. 36, N°4.
- Humbeeck, B., Lahaye, W., Balsamo, A. & Pourtois, J-P. (2006). Les relations entre école famille: de la confrontation à la coéducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 649-664.
- Jamison, T. B., Coleman, M., Ganong, L. H. & Feistman, R. E. (2014). *Transitioning to postdivorce family life: A grounded theory investigation of resilience in coparenting*. *Family Relations: An Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies*, 63(3), 411-423.
- Jeynes, W.H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40, 237-269
- Karreman, A., Van Tuijl, C., Van Aken, M. A. & Deković, M. (2008). Parenting, coparenting, and effortful control in preschoolers. *Journal of Family Psychology*, 22, 30-40.
- Kelly, J. B. & Emery, R. E. (2003). Children's adjustment following divorce: Risk and resilience perspectives. *Family Relations*, 52(4), 352-362.
- Kelly, J. B. (2012a). Preparing for the parenting coordination role: Training needs for mental health and legal professionals. *Journal of Child Custody*, 5 (1-2), 140-159.
- Kinard, R. (1986). Effect of marital disruption on children's school aptitude and achievement. *Journal of Marriage and the Family*, Vol. 48, pp. 285-293.

- Koenig Kellas, J., Bean, D., Cunningham, C. & Cheng, K. Y. (2008). The ex-files : Trajectories, turning points, and adjustment in the development of post-dissolutional relationships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 25(1), 23-50.
- Kolak, A. M. & Vollings, B L. (2007). Parental expressiveness as a moderator of coparenting and marital relationship quality. *Family Relations*, 56, 467-478.
- Kushner, M. A. (2009). A review of the empirical literature about child development and adjustment postseparation. *Journal of Divorce and Remarriage*, 50(7), 496-516.
- Lansford, J. E. (2009). Parental divorce and children's adjustment. *Perspectives on Psychological Science*, 4(2), 140-152.
- Lyons-Ruth, K., Easterbrooks, M. A. & Cibelli, C. D. (1997). Infant attachment strategies, infant mental lag, and maternal depressive symptoms: Predictors of internalizing and externalizing problems at age 7. *Developmental Psychology*, 33, 681-692.
- Maccoby, E. E., Depner, C. E. & Mnookin, R. H. (1990). Coparenting in the second year after divorce. *Journal of Marriage and the Family*, 52(1), 141-155.
- Margolin, G., Gordis, E. B. & John, R. S. (2001). Coparenting: A link between marital conflict and parenting in two-parent families. *Journal of Family Psychology*, 15(1), 3-21.
- Mbassa M. (2003). Adolescence et violence: impact des traditions et coutume africaines dans la signification de la loi à l'enfant en pratiques familiales, sociales éducatives et juridique. *Médecine Tropicale*, 63 (6) : 601-607
- Mbasso, A. (1999). L'influence des relations affectives intrafamiliales sur le développement psychologique de l'enfant africain. *Psychologie et Education*.
- McBride, B. A. & Rane, T. R. (1998). Parenting alliance as a predictor of father involvement: An exploratory study. *Family Relations*, 47(3), 229-236.
- McBride, B. A., Brown, G. L., Bost, K. K., Shin, N., Vaughn, B. & Korth, B. (2005). Paternal identity, maternal gatekeeping, and father involvement. *Family Relations*, 54, 360-372.

- McHale, J. P. (1997). Overt and covert coparenting processes in the family. *Family Process*, 36, 183-201. 130.
- McHale, J. P. & Rasmussen, J. L. (1998). Coparental and family group-level dynamics during infancy: Early family precursors of child and family functioning during preschool. *Development & Psychopathology*, 10, 39-59.
- McHale J. P., Johnson, D. & Sinclair, R. (1999). Family dynamics, preschoolers' family representations, and preschool peer relationships. *Early Education and Development*, 10 (3), 374-401.
- McHale, J.P., Kuersten-hogan R., Lauretti A. & Rasmussen J.L. (2000). Parental reports of coparenting and observed coparenting behavior during the toddler period. *Journal of Family Psychology*, 2000, 14 (2), 220-236.
- McLanahan, S., (1985). Family Structure and the reproduction of poverty. *American Journal of Sociology*, Vol. 90, 873-901.
- Minuchin, P. (1985). Families and individual development: Provocations from the field of family therapy. *Child Development*, 56,289-302.
- Murdock, G. P. & Wilson, S. F. (1972). Settlement Patterns and Community
- Nguimfack, L., Caron, R., Beaune, D. & Tsala Tsala, J.-P. (2010). Traditionalité et modernité dans les familles contemporaines : un exemple Africain. *Psychothérapies*. 30 (1), pp. 25-35
- Nguimfack, L. (2017). « J'ai mal à ma famille » ou un enfant se drogue : recomposition familiale et distorsion des frontières intrafamiliales. *L'information psychiatrique*. 4(93), 310-316.
- Nguimfack, L., Kombou, G. A. R. (2019). Dans l'arène des familles déconstituées: coparentalité et structuration des liens d'attachement parents-enfants en contexte de séparation parentale. *Sud/Nord*. 1(28), 59-78
- Paquette, D., Bolté, C., Turcotte, G. & Dubeau, D. (2000). A new typology of fathering: defining and associated variables. *Infant and Child Development*, 9(4).
- Régnier-loilier, A. (2013). Quand la séparation des parents s'accompagne d'une rupture du lien entre le père et l'enfant. *Population & Société*, 500.

- Rouyer, V. (2008). Coparentalité : un mythe pour quelles réalités. *Empan*, 72, Toulouse, érès, 99-105.
- Rouyer, V. (2009). Les nouveaux modèles familiaux. *Les cahiers du GREP Midi-Pyrénées*, 39-40, 311-331.
- Rouyer, V. & Huet-gueye, M. (2012). La relation coparentale et le développement de l'enfant : apports de la recherche et perspectives cliniques. *Devenir*, 4, Genève, Médecine & Hygiène, 329-343.
- Rouyer, V., Huet-Gueye, M., & Baude, A. (2013). Les enfants et leurs parents dans la séparation conjugale : l'importance de la relation coparentale. *Dialogue*, 202, 89-98.
- Shannon, J. D., Tamis-Lemonda, C. S., London, K., & Cabrera, N. (2002). Beyond rough and tumble: Low-income fathers' interactions and children cognitive development at 24 months. *Parenting: Science and practice*, 2, 77-104.
- Spector-Dunsky, L. (1984). L'enfant et le divorce dans une perspective scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 10(3), 569-578.
- Taylor, L.C., Clayton, J.D., & Rowley, S.J. (2004). Academic socialization: Understanding parental influences on children's school-related development in the early years. *Review of general psychology*, 8(3), 163.
- Teachman, J. D. (1987). Family background, educational resources, and educational attainment. *American Sociological Review*, 52, 548-577.
- Teubert, D., & Pinquart, M. (2010). The association between co-parenting and child adjustment: A meta-analysis. *Parenting: Science and Practice*, 10, 286-307.
- Turmel, N. & Cloutier, R. (1990). Séparation parentale et consultation psychologique à l'école. *Psychologie Québec*, 8-9
- Tremblay, I., Drapeau, S., Robitaille, C., Piché, É., Gagné, M-H. & Saint-Jacques, M-C. (2013). Trajectoires de coparentalité post-rupture conjugale. Une étude exploratoire qualitative. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 33(1), 37-58.

- Tsala Tsala, P-P. (1989). De la demande thérapeutique au Cameroun. *Revue de Médecine Psychosomatique. Médecine, psychanalyse, anthropologie*, 19, 109-124.
- Tsala Tsala, J.-P. (1991). Thérapie familiale systémique et famille africaine contemporaine : le cas du Cameroun. *Thérapie familiale*, 2 (12), 111-120.
- Tsala Tsala, J.-P. (1992a). Souffrance familiale et famille en souffrance. La famille camerounaise entre le village et la ville. *Cahier de Sociologie Economique et Culturelle. Ethnopsychol.*18, 99-113
- Tsala Tsala, J.-P. (2004). Fonction parentales et recomposition familiale en milieu Africain. Clinique d'une famille camerounaise. *Le divan familial*, 13 ; 139-150.
- Tsala Tsala, J.-P. (2007). Secret de famille et clinique de famille africaine. *Le divan*. 2(19), 31-46
- Sheldon. S., Epstein. J., (2005). Involvement Counts: family and community partnerships and mathematics achievement. *The Journal of Educational Research*. 98 (4), 196-207.
- Simons, R. L., Whitbeck, L. B., Conger, R. D. & Melby, J. N. (1990). Husband and wife differences in determinants of parenting: A social learning and exchange model of parental behavior. *Journal of Marriage and the Family*, 52, 375-392.
- Stolz, H. E., Barber, B. K. & Olsen, J. A. (2005). Toward disentangling fathering and mothering: An assessment of relative importance. *Journal of Marriage and the Family*, 67, 1076-1092.
- Sun, Y. & Y. Li. (2002). Children's well-being during parents' marital disruption process: A pooled time-series analysis. *Journal of Marriage and Family*, 64, 2: 472-488.
- Van Egeren, L. A. (2003). Prebirth predictors of coparenting experiences in early infancy. *Infant Mental Health Journal*, 24 (3), 278-295.
- Van Egeren, L. A. & Hawkins, D. P. (2004). Coming to terms with coparenting: Implications of definition and measurement. *Journal of Adult Development*, 11(3), 165-178.
- Wall, W. D. (1954). Les facteurs sociaux et affectifs dans le retard scolaire. *Enfance*, 7(2), 119-129.

THESES ET MEMOIRES

- Deslandes, R. (1996). *Collaboration entre l'école et les familles: Influence du style parental et de la participation parentale sur la réussite scolaire au secondaire* (Thèse de doctorat inédite). Université Laval, Québec, Canada.
- Demogeot, N. (2009). *Echec scolaire et problématique d'attachement. Approche clinique comparative*. Thèse de Doctorat, Université de Nancy 2.
- Dimitova, N. (2006). *Evaluation des interactions familiales : Validation du système de codage du Jeu du Pique-Nique*. Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées en Psychologie Clinique. Université de Genève. Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education.
- Dubeau, D. (1995). *Comparaisons des caractéristiques interactives et relationnelles des mères et des pères avec leur enfant d'âge préscolaire*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada.
- Dufresne, C. (2016). *La coparentalité et le développement social de l'enfant*. Thèse de Doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Oliveira, P. (2010). *Les rapports père/enfant et le développement psychosocial du sujet*. Thèse de doctorat en Psychologie. Université Lyon 2.
- Kolak, A. M. (2004). *Multiple role stress: A precursor to coparenting behavior and toddlers' social competence in dual-earner families*. Thèse de Doctorat inédite, Pennsylvania State University, University Park, PA.
- Lachance V. (2018). *Étude de l'interdépendance des sous-systèmes coparentaux et père-enfant post-rupture*. Thèse de Doctorat. Université Laval.
- Leclair, V. (2017). *L'influence de la modalité de garde sur la coparentalité postséparation: une méta-analyse*. Maîtrise en psychoéducation. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Le Gall, D. (1992). *Formes de régulation conjugale et familiale à la suite d'unions fécondes*. Habilitation à diriger des recherches en sociologie. Paris, Université de Paris V – Sorbonne.

- Hala, Z.S. (2014). *Approche socio-éducative et psychologique des familles en Syrie et en France : étude des structures familiales et des styles éducatifs*. Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation. Université Lumière Lyon 2.
- Ménard, A. (2001). *L'influence de trois modèles parentaux sur les développements émotif, affectif et social de l'enfant d'âge préscolaire*. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal.
- Perrin, S. (2009). *Parent et parentalité : le rôle du tiers dans la vie de l'enfant*. Thèse de doctorant en droit privé. Université de Strasbourg.
- Quigley, C. (2017). *La coordination parentale auprès des familles séparées à haut niveau de conflit: Perspective de l'enfant et coparentalité*. Thèse de Doctorat. Université de Montréal.

RAPPORTS

- Acs M., Lhommeau, B., & Raynaud E., (2015). *Les familles monoparentales depuis 1990. Quel contexte familial ? Quelle activité professionnelle ?* Dossiers Solidarité et Santé, DREES, n° 67, pp. 1-34.
- CNSEE (2006). Profil de la pauvreté au Congo en 2005. Rapport final d'analyse, Centre National de la Statistique et des Études Économiques. Brazzaville, p. 141, <http://www.cnsee.org/Donnees/Enquete/PDF/Ecom.pdf>.
- DPS Dakar (2004). L'emploi, le chômage et les conditions d'activité dans l'agglomération de Dakar. Résultats de la phase 1 de l'enquête 1-2-3 de 2002, p. 43. http://www.ansd.sn/ressources/rapports/Enquete123_Phase1.pdf.
- Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, (2003). *Les difficultés d'apprentissage à l'école. Cadre de référence pour guider l'intervention*.
- Institut National de la Statistique (INS) Cameroun (2011). Deuxième enquête sur l'emploi et le secteur informel au Cameroun (EESI 2), Phase 1 : Enquête sur l'emploi, Rapport principal, p. 158.
- Jonckers, D. (1997). Les enfants confiés. *Ménage et famille en Afrique : approches pluridisciplinaires des dynamiques contemporaines*. Études du CEPED n°15, CEPED-ENSEA-INS-ORSTOM-URD, pp.193-208.

Institut National de la Statistique (INS) Cameroun et ICF. (2000). *Enquête Démographique et de Santé du Cameroun 2018*. Yaoundé, Cameroun et Rockville, Maryland, USA : INS et ICF

ODHD/LCPM Bamako (2006). Profil de pauvreté du Mali 2011, Programme des Nations Unies pour le Développement.

Palacio-Quintin, E. & Lacharite, C. (1989). *Variables de l'environnement familial qui affecte le développement intellectuel des enfants de milieu socio économiquement faible*. Rapport au Conseil Québécois de la Recherche Sociale.

Unicef Cameroun (2009). *Pauvreté et disparités chez les enfants du Cameroun*. Unicef, Yaoundé, p.146.

TEXTES DE LOIS

Loi n°98/004 du 4 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun.

Décret n° 2000/359 DU 05 DECEMBRE 2000 portant statut particuliers des fonctionnaires des Corps de l'Education nationale.

Décret n° 2001/041 portant organisation des établissements scolaires publics et attributions des responsables de l'administration scolaire.

Décret 2000/359 du 5 décembre 2000 portant statut particulier des fonctionnaires des corps de l'éducation nationale.

Arrêté n°67/B1/1464/MINEDUC/CAB du 19 février 2001 portant définition des missions, des ressources et de la gestion du conseiller d'orientation au sein d'un établissement scolaire.

Arrêté n°68/B1/1464/MINEDUC/CAB du 19 février 2001 portant définition du programme d'orientation et de conseil dans l'enseignement primaire et secondaire au Cameroun.

Arrêté n°3545/B1/MINEDUC/SG/DPOS/SDOS du 27 Juin 2003 marque l'institutionnalisation d'une Journée Nationale de l'Orientation Scolaire.

Arrêté n°40/10/MINESEC/SG/DPCPOS/CELOS du 5 mars 2010 portant institutionnalisation du Cahier des charges du conseiller d'orientation dans les lycées et collèges du Cameroun.

Circulaire n°00/0003/MINESUP/DAO/SDOAP du 31 mars 2000 relative à l'organisation des activités d'orientation et à l'exécution des missions des Conseillers d'orientation au sein des universités d'Etat.

Circulaire n° 02/07/C/MINESEC/SG/DPCPOS/CELOS du 15 janvier 2007 portant redynamisation de l'orientation-conseil dans les services déconcentrés du Ministère des

Enseignements Secondaires

Circulaire n°02/14/C/MINESEC/CAB du 16 janvier 2014 relative aux activités des conseillers d'orientation dans les établissements scolaires d'enseignement scolaires d'enseignement secondaire.

Arrêté 336/14/MINESEC/CAB du 12 septembre 2014 instituant l'Utilisation du Guide des personnels de Direction des établissements scolaires au Cameroun, en ses pages 21 et 22.

ANNEXES

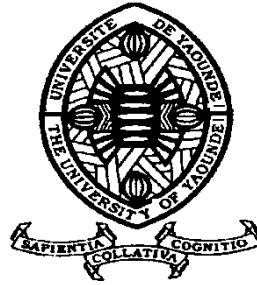
REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix-Travail-Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES
HUMAINES, SOCIALES ET EDUCATIVES

UNITE DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES DE L'EDUCATION ET
INGENIERIE EDUCATIVE



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace-Work-Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

POST GRADUATE SCHOOL FOR
SOCIAL AND EDUCATIONAL ENGINEERING

DOCTORAL UNIT OF RESEARCH
AND TRAINING IN SCIENCE OF
EDUCATIONAL ENGINEERING

ANNEXE 1.

LETTRE DE CONSENTEMENT

Monsieur, Madame,

Dans le cadre de mes études au Master en Psychologie de l'Education, je mène présentement une recherche qui porte sur **la coparentalité et le développement des apprentissages chez les élèves de 8 à 12ans évoluant en situation de séparation parentale.**

A cet effet, je propose un bref questionnaire (*environ 15min*) et je sollicite votre collaboration pour me faire connaître votre point de vue sur la question.

Le questionnaire est confidentiel et vous êtes libre de participer ou non. Les résultats publiés ne mentionnent en aucun cas votre identité, c'est votre point de vue qui nous intéresse. Nous vous prions de répondre spontanément. Même si votre participation est volontaire, votre collaboration est décisive pour le succès de cette étude. Les résultats contribueront à augmenter notre compréhension des facteurs liés aux apprentissages scolaires.

En attendant le questionnaire rempli, veuillez agréer nos sentiments les plus distingués. Si vous avez des questions sur la présente recherche ou pour toutes informations complémentaires, veuillez communiquer avec moi au :

698.32.29.06

Email : tchouanmoudorian@yahoo.com

Directives générales.

1. Veuillez remplir et retourner le présent questionnaire dans l'enveloppe prévu à cet effet.
2. En répondant aux questions, veuillez marquer un « X » dans la case représentant votre choix.

ANNEXE 2.

QUESTIONNAIRE SOCIODEMOGRAPHIQUE

Q01	sexe	1. Garçon 2. Fille
Q02	Age	
Q03	Niveau d'instruction le plus élevé des parents	1. Primaire 2. Secondaire 1^{er} cycle 3. Secondaire second cycle 4. Universitaire
Q04	Durée de la séparation parentale	
Q05	Situation de résidence avec les parents	1. Vit uniquement avec le père biologique 2. Vit uniquement avec la mère biologique 3. Ne vit avec aucun des deux parents

ANNEXE 3.

QUESTIONNAIRE DE COPARENTAGE DE MCHALE

Consigne : veuillez s'il vous plait répondre à l'ensemble de ces questions en indiquant à quel point l'affirmation est vraie dans votre cas. Par exemple si l'affirmation est toujours vraie (7) cochez la case correspondante à droite de celle-ci. Vos réponses étant enregistrées anonymement, veuillez répondre aussi honnêtement que possible.		Absolument jamais	Très rarement	Pas très fréquent	Assez fréquent	Plutôt fréquent	Très fréquent	Presque constamment
		1	2	3	4	5	6	7
A	Montrez-vous votre affection physiquement à votre enfant en présence de votre enfant ?							
B	Montrez-vous votre affection physiquement à votre conjoint ?							
C	Dites-vous à votre conjoint un compliment ou une remarque soulignant positivement un comportement de votre enfant ?							
D	Dites-vous à votre enfant un compliment ou une remarque soulignant positivement un comportement de votre conjoint ?							
E	Dites-vous intentionnellement ou faites-vous quelque chose pour inviter, encourager ou promouvoir un échange affectueux entre votre conjoint et votre enfant ?							
N	Intervenez-vous quand vous voyez que votre conjoint s'y prend mal dans une situation avec votre enfant ?							
O	Vous trouvez-vous avec votre conjoint dans un échange tendu relatif à un problème concernant votre enfant, en sa présence ?							
P	Vous trouvez-vous avec votre conjoint dans un échange tendu relatif à un problème conjugal, sans relation avec votre enfant, mais en sa présence ?							
Q	Vous disputez-vous avec votre conjoint à propos de quelque chose que votre enfant a fait, cela en sa présence ?							
R	Vous disputez-vous avec votre conjoint à propos de problèmes conjugaux, sans relation avec votre enfant, mais en sa présence ?							
S	Dites-vous quelque chose à votre enfant à propos de votre cellule familiale ?							
T	Dites-vous quelque chose qui rehausse l'image que votre enfant a de votre conjoint?							
V	Faites-vous des commentaires à propos de votre conjoint qui peuvent créer des sentiments plutôt négatifs dans l'esprit de votre enfant ?							
W	Vous trouvez-vous en train de dire à votre enfant quelque chose de franchement négatif ou de dénigrant à propos de votre conjoint ?							

ANNEXE 4

METACOGNITIVE ASSESMENT INVENTORY

ANNEXE 5

TABLE DU COEFFICIENT DE CORRELATION DE BRAVAIS-PEARSON

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE	ii
DEDICACE	iii
REMERCIEMENTS.....	iv
LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS	v
LISTE DES TABLEAUX.....	vi
RESUME.....	viii
ABSTRACT	ix
INTRODUCTION GENERALE	1
1 ^{ère} PARTIE : CADRE CONCEPTUEL ET THEORIQUE.....	3
CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE	4
1.1 Contexte et justification du choix du sujet.....	4
1.2 Précision autour des concepts et formulation du problème.....	8
1.2.1 Les relations au sein de la famille	8
1.2.2 La coparentalité.....	10
1.2.3 L'enfant et la séparation dans une perspective scolaire.....	13
1.2.4 Reproduction sociale, héritage scolaire, et dissociation familiale.....	16
1.2.5 La coparentalité dans le contexte de la séparation parentale.....	18
1.2.6 Les types de coparentalité postséparation.....	20
1.2.7 L'apprentissage scolaire et ses déterminants	21
1.2.8 Coparentalité et apprentissage	25
1.2.9 L'élève de 8 à 12 ans dans une perspective développementale.....	26
1.3 QUESTIONS DE RECHERCHE	28
1.4 OBJECTIFS DE LA RECHERCHE.....	28
CHAPITRE 2 : LA FAMILLE CAMEROUNAISE CONTEMPORAINE.....	28
2.1 La définition de la famille au sens psychologique.....	31

2.2 Les formes de familles	32
2.3 Modèle de configuration et typologie familiale	35
2.3.1 Typologies familiales psychosociologiques	36
2.3.2 Typologies familiales systémiques	37
2.4 Appréhender la famille camerounaise à partir des sources statistiques	39
2.5 La famille au-delà du lien de parenté : le concept de parentalité révisé	40
CHAPITRE 3 FAMILLE ET DEVELOPPEMENT DES HABILITES	
SCOLAIRES CHEZ L'ENFANT : ANCRAGE THORIQUE.....	43
3.1 Stimulation parentale précoce et développement cognitif chez l'enfant	43
3.2 Participation parentale au suivi scolaire et développement des habilités scolaires chez l'enfant.....	45
3.3 L'enfant et la séparation dans une perspective scolaire (Spector-Dunssky, 1984).....	47
3.3.1 La perspective du désavantage économique	47
3.3.2 L'impact du conflit coparental sur développement cognitif de l'enfant ...	48
PARTIE II : CADRE METHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE	
CHAPITRE 4 : METHODOLOGIE.....	
4.1 Type de recherche	54
4.2 Rappel des hypothèses de l'étude	54
4.3 Définition et opérationnalisation des variables de l'étude.....	55
4.4 Site de l'étude, population et échantillon.....	56
4.4.1 Site de l'étude.....	56
4.4.2 Population de l'étude.....	56
4.4.3 Technique d'échantillonnage et échantillon	57
4.5 Les instruments de collecte des données.....	58
4.6 Validation de la cohérence des instruments de collecte des données.....	61
4.7 Procédure de collecte des données.....	62
4.8 Technique d'analyse des données	63
CHAPITRE 5 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS.....	
66	

5.1 Présentations des résultats.....	66
5.1.1 Caractéristiques sociodémographiques des enquêtés.....	66
5.1.2 les données du Questionnaire de coparentage de Mc Hale.....	69
5.1.3 les données du Métacognitive Assesment Inventory	71
5.1.4 les performances scolaires.....	71
5.2.1 Vérification de l'hypothèse de recherche N°1	73
5.2.2 Vérification de l'hypothèse de recherche N°2	76
5.2.3 Vérification de l'hypothèse de recherche N°3	80
CHAPITRE 6: INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS...	85
IMPLICATIONS ET CONCLUSION GENERALE	94
BIBLIOGRAPHIE.....	97
ANNEXES	115
TABLE DES MATIERES	121