

# PRATIQUES ÉDUCATIVES CHEZ LES PARENTS DES ÉLÈVES DES ÉTABLISSEMENTS SECONDAIRES

*Dr Bi Tchan Guillaume DJE*  
*Université de Cocody-Côte d'Ivoire*

## RÉSUMÉ

Le présent travail s'intéresse à l'explication des différences de pratiques éducatives chez les parents d'élèves. 90 parents de professions différentes ont participé à l'étude. Ils ont été sélectionnés sur la base des performances scolaires de leurs enfants. Les pratiques éducatives ont été explorées par le biais de questionnaire, d'interviews et d'observation directe de visites à domicile. Les résultats indiquent que, hormis les moyens d'encadrement, les modalités d'encadrement et les relations parents-enfants sont significativement corrélées avec les performances scolaires des enfants en charge. Ces résultats ont été discutés au regard des travaux qui soutiennent que les pratiques éducatives parentales varient selon le statut socioprofessionnel des parents.

*Mots clés : Pratiques éducatives parentales, performances scolaires*

## ABSTRACT

This study intended to explain the difference of educative practices among the pupils' parents. 90 parents from different services took part to the study. They were selected according to their children's academic achievements. Educative practices were explored through questions, interviews and direct observation of home visits. The results showed that apart from the training means, the training modalities and the relationships between parents and children are significantly correlated to the children's academic achievements. These results were discussed following the surveys which sustained that parental educative practices vary according to the socio-professional status of parents.

*Key-words: Parental educative practices, academic achievements.*

## **I. PROBLEMATIQUE**

Le but de la présente étude est d'examiner les pratiques éducatives des parents en relation avec les performances scolaires de leurs progénitures. La production de performances scolaires implique les apprentissages scolaires.

L'apprentissage génère la différenciation intra ou interindividuelle. Tout apprentissage se déroule dans un environnement socioculturel particulier. Cet environnement crée les conditions d'exercice des aptitudes, et donc de différenciation des habiletés. Cela pose la question des modes d'interaction entre l'apprenant, c'est-à-dire celui qui doit acquérir des compétences, qu'elles soient motrices, cognitives,

langagières ou sociales, et le milieu dans lequel ces acquisitions prennent forme.

Les comportements de ceux qui ont en charge l'éducation des enfants, notamment les parents, occupent une place importante dans la réussite ou l'échec des enfants. Les influences éducatives ou culturelles peuvent retarder ou accélérer le développement cognitif, et donc les possibilités d'apprentissage des enfants. C'est pourquoi pour expliquer les différences de performances chez les enfants, des chercheurs se sont intéressés aux caractéristiques des parents (Harkness et Super, 1992, 1999 ; Koné, 1997, 1998 ; Lautrey, 1980 ; Palacio-Quintin, 1995 ; Parmar et Al., 2004 ; Roopnarine, Johnson et Hooper, 1994 ; Roopnarine, Lasker, Sacks et Stores, 1998 ; Suizzo, 2002). De ces travaux, il ressort que les caractéristiques des parents, par exemple, le statut socioéconomique, le niveau d'éducation, les ethnothéories, etc., constituent des variables intermédiaires entre leurs conduites et le développement de leurs enfants. Autrement dit, les caractéristiques des parents influencent leurs comportements, lesquels comportements modulent la qualité de l'environnement éducatif qui, à son tour, produit des variations au niveau des performances des enfants. Cet environnement éducatif est également appelé environnement familial. Ainsi, si l'on a obtenu des corrélations entre l'origine familiale des élèves et leurs performances scolaires, cela s'expliquerait par le fait des différences d'opportunités d'apprentissage dans les familles. Ces différences d'opportunité d'apprentissage ont généralement été expliquées en relation avec les caractéristiques des parents.

Par ailleurs, d'autres travaux ont montré que, dans les familles, le sexe, l'âge et le domaine de compétences (sociale ou cognitive) à développer chez les enfants constituent des variables modulatrices des comportements éducatifs des parents (Fagot, 1988 ; Gilbert, Hanson et Davis, 1982 ; Knight et Goodnow, 1988 ; Lytton et Romney, 1996). Par exemple, Mendelson et al. (1997) ont montré qu'en situation familiale, à mesure que l'âge des puînés augmente, l'écart entre les comportements d'affection et d'agression,

manifestés à leur endroit, et ceux manifestés à l'endroit de leurs aînés, devient faible. Cela impliquerait que les changements consécutifs au développement des enfants engendrent des changements de comportements chez les parents. Les caractéristiques des enfants à charge, notamment leurs aptitudes, seraient susceptibles de modifier les pratiques éducatives chez les parents. Dans ce sens, en s'intéressant à l'attachement, Cook et Kenny (2005) ont montré que, dans les relations dyadiques parents-enfants, les influences sont bidirectionnelles. Les parents, par leurs pratiques éducatives, développent des aptitudes chez les enfants. Les manifestations des aptitudes des enfants produisent des changements de pratiques éducatives parentales. Dès lors, les performances scolaires, qui sont dans une certaine mesure les manifestations des aptitudes des élèves (Piéron, 1969), pourraient être des variables explicatrices des différences de pratiques éducatives parentales.

Or, les travaux qui se sont intéressés aux comportements éducatifs des parents ne semblent pas prendre en compte les différences entre les enfants à charge comme facteur explicatif des différences d'opportunités d'apprentissage offertes à ces derniers.

En effet, les parents et les enfants constituent une cellule familiale. La famille est une niche de développement. Les éléments de cette niche seraient organisés en structure (Bril, 1995). Lorsqu'un élément de cette structure change, cela peut avoir un impact sur le fonctionnement de l'ensemble. Par exemple, dans une famille, la naissance d'un enfant, qui modifie la taille de la famille, peut changer les attitudes et les habitudes de ses membres. Ce changement d'attitudes et d'habitudes peut influencer sur les relations parents-enfants (Ninio, 1990 ; Zajonc et Markus, 1975). En outre, Yau et Smetana (2003) ont montré que, dans les relations parents-enfants, la fréquence et l'intensité des conflits varient non seulement selon les contextes culturels, mais aussi et surtout selon les périodes de développement des enfants. Les relations conflictuelles sont plus intenses en début

d'adolescence qu'en fin d'adolescence. Dès lors, on peut penser que l'organisation du cadre d'apprentissage des enfants se fait suivant leurs caractéristiques. Dans une même famille, des enfants jugés différents, notamment au plan intellectuel, pourraient bénéficier de microenvironnements différents. Ainsi, l'environnement proximal serait organisé selon le niveau de développement des enfants (Harkness et Super, 1996 ; Wadsworth et al. ,1999). Si tel est le cas, on peut soutenir que les performances scolaires des enfants sont des facteurs différenciateurs des pratiques éducatives des parents, et cela, indépendamment de leurs catégories socioprofessionnelles. Autrement dit, les pratiques éducatives sont similaires chez les parents dont les enfants ont des performances scolaires équivalentes.

## II. METHODOLOGIE

### A. SUJETS

La présente étude examine les pratiques éducatives chez les parents d'élèves. Elle vise à expliquer les différences de pratiques éducatives chez les parents d'élèves. Les parents qui ont participé à l'étude ont été sélectionnés à partir des performances scolaires de leurs enfants. Les élèves contactés proviennent des établissements de l'enseignement secondaire. Dans l'optique d'augmenter la probabilité d'avoir dans l'échantillon des parents de diverses catégories professionnelles, nous avons sélectionné des établissements de différentes communes de la ville d'Abidjan. Mais, nous n'avons eu les agréments que pour trois établissements. Ce sont le CSM de Cocody, le Lycée moderne d'Abobo et le Collège moderne de Yopougon.

Par ailleurs, dans le cadre d'une pré-enquête, qui a consisté en des observations et des entretiens avec des parents d'élèves, nous avons constaté que les classes d'examen, c'est-à-dire celles qui constituent des points de bifurcation dans le système de l'enseignement général, font l'objet de plus d'attention. Nous avons constaté que les parents s'investissent davantage dans les faits d'apprentissages scolaires lorsque leurs enfants sont au niveau des points de bifurcation. De ce fait, nous

avons opté pour les élèves des classes d'examen. Mais, pour pallier les biais qui pourraient provenir des spécialisations des élèves en séries (A, C, D), nous avons retenu en définitive les élèves de 3<sup>ème</sup>.

Les performances scolaires sont les moyennes annuelles des élèves. Dans les pratiques courantes, les moyennes sont classées en quatre catégories : Insuffisant, Passable, Assez bien, Bien, Très bien. Cependant, le but de l'étude étant d'expliquer les différences de pratiques éducatives, une comparaison entre groupes contrastés nous a semblé plus instructive. En conséquence, deux catégories ont été retenues. La catégorie des « Insuffisant » et la catégorie des « Très bien ».

Plusieurs élèves de ces deux catégories ont été identifiés. Les questionnaires et les demandes d'autorisation de visite à domicile destinés à leurs parents leur ont été remis. Nous n'avons sélectionné que les parents qui ont répondu aux questionnaires et qui ont accepté notre visite à domicile. Ainsi, nous n'avons pu obtenir que 40 parents des "Insuffisant" et 50 des "Très bien". La taille de l'échantillon des parents d'élèves est de 90. Comme mentionné plus haut, ces parents ont des professions différentes. Mais, au regard de la classification des professions établies par l'INSEE (Huteau, 1995), nous avons constitué quatre catégories de parents. Nous avons la catégorie des patrons de l'industrie et du commerce, la catégorie des professions libérales et des cadres supérieurs, la catégorie des cadres moyens, et la catégorie des ouvriers. L'échantillonnage ayant été fait de façon raisonnée, les parents de chaque catégorie socioprofessionnelle se retrouvent en nombre équivalent dans chacune des deux catégories de performances scolaires.

### B. MATÉRIEL

Les variables à l'étude sont les performances scolaires et les pratiques éducatives parentales. Le matériel correspond aux instruments à l'aide desquels nous avons obtenu les informations relatives à ces variables.

#### 1. LES PERFORMANCES SCOLAIRES

D'une façon générale, les productions réalisées par un individu au cours d'une ou plusieurs tâches sont appelées performances. Elles sont obtenues à l'issue d'une mesure ou d'une évaluation. Dans le système éducatif, hormis les préoccupations docimologiques, on peut soutenir que les notes attribuées aux élèves reflètent leur niveau d'acquisition des connaissances dispensées. En conséquence, les notes peuvent représenter les performances scolaires. Les performances sont dans le présent travail les moyennes trimestrielles, qui sont les moyennes arithmétiques des moyennes pondérées obtenues dans les différentes matières enseignées. Ces performances ont été obtenues à partir des bulletins et ou des livrets scolaires.

## **2. LES PRATIQUES ÉDUCATIVES PARENTALES**

Il s'agit d'examiner les attitudes ou les pratiques des parents relativement aux activités d'apprentissages scolaires de leurs progénitures. Les pratiques parentales observées concernent les modalités et les moyens d'encadrement des enfants, les relations parents-enfants. Il s'agit de savoir comment les parents organisent les activités d'apprentissage de leur enfant identifié.

Relativement aux modalités d'encadrement, l'investigation a consisté à savoir si l'élève identifié bénéficie de l'aide d'un tuteur au cours de ses apprentissages scolaires.

En ce qui concerne les moyens d'encadrement, nous avons focalisé notre attention sur les outils d'apprentissages, notamment les ouvrages scolaires et extrascolaires, les salles d'études. Relativement aux salles d'études, même si leur équipement varie d'une famille à une autre, les parents indiquent tous que leurs enfants bénéficient d'un espace d'études. En conséquence, les observations y afférentes n'ont pas été approfondies, et n'ont pas été prises en compte dans l'analyse des résultats.

Les relations parents-enfants constituent aussi l'un des facteurs de l'environnement d'apprentissage des enfants. Dans ce cadre, nous nous sommes intéressé à la fréquence des échanges entre les parents et leur

enfant spécifié. Ces échanges concernent les activités scolaires de l'enfant. Cette fréquence a été appréciée sur la base d'une semaine.

L'exploration de ces pratiques éducatives parentales a été faite à l'aide d'un questionnaire destiné aux parents, d'interviews avec l'enfant identifié, et de visites en famille. Les informations obtenues à partir de ces trois modalités d'observation ont été recoupées. Et nous avons obtenu les résultats qui suivent.

## **III. RESULTATS**

Les pratiques éducatives parentales ont été explorées à partir de questionnaires adressés aux parents, de visites de familles et d'interviews avec les élèves. Les résultats de ces mesures confirment nos hypothèses. Ils indiquent que les performances scolaires des enfants en charge constituent un facteur de différenciation des pratiques éducatives parentales. Plusieurs situations d'apprentissages, constitutives des pratiques éducatives, ont été examinées dans la présente étude. Il s'agit des modalités d'encadrement, des moyens d'encadrement, et de la relation parents-enfants.

**Modalités d'encadrement****Tableau 1 : Chez les parents des "Insuffisants" et des "Très bien"**

	Parents	Autre membre de famille	Répétiteur	Enfant lui-même	Total
"Insuffisants"	4	10	5	11	40
"Très bien"	1	4	36	9	50
Total	5	14	41	20	90

$\chi^2 = 23,18$  (Significatif,  $p = .05$ )

A 3 ddl et au seuil de probabilité .05, le  $\chi^2$  calculé est supérieur au  $\chi^2$  théorique. On peut retenir que les modalités d'encadrements des élèves "Très bien" sont différentes de celles des élèves "Insuffisants".

des enfants varient selon leurs performances scolaires.

**Moyens d'encadrement****Tableau 2 : Chez les parents des "Insuffisants" et "Très bien"**

	Documents scolaires complets		
	Oui	Non	Total
"Insuffisants"	20	20	40
"Très bien"	30	20	50
Total	75	15	90

$\chi^2 = 1,32$  (Non significatif)

Les parents des élèves "Insuffisants" et "Très bien" ne diffèrent pas significativement quant à l'achat d'ouvrages scolaires. Les comportements d'achat des fournitures scolaires ne sont pas fonction des performances scolaires des enfants en charge.

**Tableau 3 :** Chez les parents des ‘‘Insuffisants’’ et des ‘‘Très bien’’

	Documents extrascolaires et ou bibliothèque familiale		
	Oui	Non	Total
‘‘Insuffisants’’	15	25	40
‘‘Très bien’’	30	20	50
Total	45	45	90

$\chi^2 = 4,5$  (Significatif,  $p = .05$ )

A 1ddl et au seuil de probabilité .05, le  $\chi^2$  calculé est supérieur au  $\chi^2$  théorique. On note une différence entre les parents relativement à l’achat des ouvrages extrascolaires (Annales, Fascicules, Dictionnaires de langue, etc.) et à la mise à la disposition de leurs enfants d’une bibliothèque familiale.

Relations parents-enfants

Une fréquence des échanges parents-enfants a été calculée pour chaque famille. Pour distinguer les familles relativement à cette variable, il convient de comparer les différentes fréquences. Pour des exigences statistiques, la variable fréquence des échanges a été dichotomisée. Ainsi, nous avons les fréquences faibles et les fréquences élevées.

**Tableau 4 :** Fréquence d’échanges parents-enfants

	Fréquences d’échanges		
	Faible	Elevée	Total
‘‘Insuffisants’’	29	11	40
‘‘Très bien’’	10	40	50
Total	39	51	90

$\chi^2 = 24,94$  (Significatif)

Il y a une différence entre les parents en ce qui concerne les fréquences d’échanges avec leurs enfants. Les parents des ‘‘Très bien’’ échangent plus avec leurs progénitures, comparés aux parents des ‘‘Insuffisants’’.

#### IV. DISCUSSION

La présente étude a pour objectif d'examiner les pratiques éducatives parentales. Elle vise à montrer que ces pratiques éducatives varient selon les performances scolaires des enfants en charge.

Les résultats obtenus confirment en partie nos hypothèses. En effet, ces résultats montrent que les modalités d'encadrement, les comportements d'achat des documents extrascolaires, et les fréquences d'échanges parents-enfants varient suivant les performances scolaires des enfants. Les comportements parentaux sont similaires en ce qui concerne les enfants qui produisent des performances scolaires équivalentes. Autrement dit, Les performances scolaires des enfants constitueraient des variables de différenciation des comportements éducatifs chez les parents.

En effet, comme le montrent Knight et Goodnow (1988), les parents ne se sentent pas directement responsables des résultats scolaires de leurs enfants. Ils attribuent cette responsabilité au système éducatif, ou plus précisément aux enseignants. Ils se sentent plutôt responsables de la réussite sociale de leurs enfants. Ainsi, les bons résultats scolaires étant généralement et socialement valorisés, puisque prédisposant à une bonne position sociale, ils sont perçus par les parents comme une réussite sociale. C'est pourquoi l'enfant qui produit de bons résultats scolaires est l'objet de beaucoup plus d'attention, bénéficie d'un encadrement différent de ceux des enfants qui n'en font pas autant.

Les résultats ainsi présentés corroborent ceux de Wadsworth et al. (1999) et Schaie et al. (2001). Pour ces auteurs, lorsqu'on examine les facteurs de l'environnement familial, seuls les facteurs intellectuels sont significativement corrélés avec les performances académiques des enfants. Ces facteurs intellectuels ne s'organiseraient pas de la même manière pour tous les enfants d'une même famille. On parle d'environnement partagé et d'environnement non partagé. L'environnement non partagé serait le facteur de différenciation des productions intellectuelles des enfants. La configuration de l'environnement familial varierait

selon les performances scolaires des enfants. Les enfants qui produisent de bonnes performances scolaires amènent les parents à leur accorder plus attention. Dès lors, leurs conditions d'encadrement deviennent différentes de celles des enfants qui produisent des performances insuffisantes.

De ce qui précède, nos résultats semblent en contradiction avec les conclusions de certains auteurs : Lautrey (1980), Koné (1998), Harkness et Super (1999), Suizzo (2002) et Parmar et al. (2004). Pour ces auteurs, les différences de comportements éducatifs des parents sont corrélées avec les différences culturelles ou de catégories socioprofessionnelles. Autrement dit, les pratiques éducatives parentales diffèrent selon la catégorie socioprofessionnelle des parents. Il ne s'agirait pas d'une contradiction, mais plutôt d'une contribution procédant peut-être d'une différence d'approche du phénomène. En fait, hormis la variabilité des domaines de développement explorés chez les enfants lorsqu'on passe d'un auteur à un autre, il apparaît que les pratiques éducatives ont été examinées dans leur généralité. L'analyse de ces chercheurs a plutôt porté sur ce que Wadsworth et al. (Op. cit.) appellent l'environnement familial partagé. Dans le présent travail, nous avons examiné l'environnement familial non partagé, c'est-à-dire les pratiques éducatives parentales en rapport avec un enfant spécifié.

Au regard de cette analyse, on peut soutenir que, si d'une façon générale, les pratiques éducatives parentales diffèrent selon la catégorie socioprofessionnelle des parents, il peut se trouver que des pratiques spécifiques ne dépendent pas de cette variable, mais plutôt des caractéristiques des enfants à charge. Dans chaque famille, il y aurait un environnement partagé qui dépendrait de la catégorie socioprofessionnelle des parents et un environnement non partagé qui, lui, serait fonction des caractéristiques des enfants. Cet environnement non partagé pourrait être similaire pour tous les enfants qui feraient montre de compétences équivalentes.

Toutefois, nos résultats indiquent que les moyens

d'encadrement, notamment la mise à la disposition des enfants de documents scolaires, ne sont pas significativement corrélés avec leurs performances scolaires. Chez les parents, les comportements d'achat de fournitures scolaires ne sont pas fonction des performances scolaires des enfants. Les élèves qui ont participé à l'étude sont dans des classes d'examen. Comme nous l'avons mentionné au niveau de la méthodologie, les parents s'impliquent davantage dans les faits d'éducation scolaire lorsque leurs enfants sont dans les classes d'examen. Cet intérêt pour les faits d'apprentissages scolaires pourrait expliquer la similarité des comportements d'achat de fournitures scolaires chez les parents. A l'instar de tous les parents d'élèves, l'intérêt pour ces faits d'apprentissages commencerait par l'achat de fournitures scolaires. On comprendrait également cette indépendance entre ces comportements parentaux et les performances scolaires des enfants par le fait que les fournitures scolaires s'achètent en début d'année académique, c'est-à-dire avant la production de ces performances pour l'année en cours. Cela implique que l'on s'intéresse aux performances antérieures à l'année identifiée. C'est pourquoi nous suggérons que les études ultérieures, qui seraient intéressées par le phénomène des pratiques éducatives chez les parents, tiennent compte du cursus scolaire des enfants en charge.

En somme, les résultats de la présente étude montrent que les performances scolaires des enfants sont des facteurs de différenciation des modalités d'encadrement, de l'achat de documents extrascolaires (annales, fascicules, documents photocopiés), des fréquences d'échanges parents-enfants. Indépendamment de leurs catégories socioprofessionnelles, les parents, dont les enfants produisent des performances scolaires équivalentes, ont des pratiques éducatives quasi similaires. Dans ce cas, l'on peut penser que l'environnement familial d'apprentissage offert à un enfant est fonction des aptitudes dont il fait montre. En conséquence, il serait souhaitable, si l'on veut augmenter le taux de réussite scolaire, que l'on encourage les parents à acheter les ouvrages scolaires et extrascolaires pour leurs enfants, à utiliser les services des encadreurs qualifiés, et à multiplier les fréquences d'échanges avec leurs

enfants.

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. BRIL, (B.), 1995. Les apports de la psychologie culturelle comparative à la compréhension du développement. In J. Lautrey (Ed.), *Universel et différentiel en psychologie*, Symposium de l'APSLF, Aix-en-provence: P.U.F.
2. COOK, (W. L.) et KENNY, (D. A.), 2005. The Actor-Partner Model: A model of bidirectional effects in developmental studies. *International Journal of Behavioral Development*, 29 (2), 101-109.
3. FAGOT, (I. B.), 1988. Social problem solving: Effect of context and parent sex. *International Journal of Behavioral Development*, 22 (2), 389-401.
4. GILBERT, (L. A.), Hanson, G. R. et Davis, B., 1982. Perceptions of parental role responsibilities: Differences between mothers and fathers. *Family relations*, 31, 261-269.
5. HARKNESS, S. et Super, C. M., 1999. Parental ethnotheories in action. In I. E. Sigel, A. V. McGillicuddy-Delisi et J.J. Goodnow (Eds.), *Parental belief systems: The psychological consequences for children* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 373-391). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
6. HARKNESS, (S.) et Super, C.M. (Eds.), 1996. *Parents' cultural belief systems: Their origins, expressions, and consequences*. New York: Guilford Press.
7. HARKNESS, (S.) et Super, C. M., 1992. From parents' cultural belief systems to behavior. In L. Eldering et P. Leseman (Eds.), *Effective early intervention: Cross-cultural perspectives* (pp. 67-90). New York: Falmer Press.
8. HUTEAU, (M.), 1995. Manuel de psychologie différentielle. Paris : DUNOD. 9-Knight, R. A. et Goodnow, J. J. (1988). Parents' beliefs about

influence over cognitive and social development. *International Journal of Behavioral Development*, 11 (4), 517-527.

9. KONÉ, (R.), 1998. Origine sociale et performance scolaire ; notes en français des collégiens d'Abidjan. *Revue ivoirienne des sciences de l'éducation*, 2, 104-113.

10. KONE, (R.), 1997. Statut social de la mère et performance de l'élève. *Revue ivoirienne des sciences de l'éducation*, 1, 41-54.

11. LAUTREY, (J.), 1980. *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. Paris: PUF.

12. LYTTON, (H.), et Romney, D. M., 1996. Parents differential socialization of boys and girls: a meta-analysis, *Psychological Bulletin*, 109, 267-269.

14. MENDELSON, (M. J.) et al., 1997. Adults' expectations for children's sibling roles. *International Journal of Behavioral Development*, 20 (3), 549-572.

15. NINIO, (A.), 1990. Early environmental experiences and school achievement in the second grade : An Israeli study. *International Journal of Behavioral Development*, 13 (1), 1-22.

16. NORIMATSU, (H.), 1991. *Développement de l'autonomie de l'enfant : étude des représentations adultes du développement de l'enfant et analyse des progrès réels d'enfants de un à trois ans, comparaison franco-japonaise*, Mémoire de diplôme de l'EHESS.

17. PALACIO-QUINTIN, (E.), 1995. Les différences de développement cognitif entre enfants de milieux socio-économiques différents et les facteurs associés à ce phénomène. In J. Lautrey (Ed.), *Universel et différentiel en psychologie*, Symposium de l'APSLF, Aix-en-provence : PUF.

18. PARMAR, (S.) et Al., 2004. Asian and Euro-American parents' ethnotheories of play and learning: Effects on preschool children's home routines and

school behavior. *International Journal of Behavioural Development*, 28 (2), 97-104.

19. PIÉRON, (H.), 1969. *Examens et docimologie*. Paris: P.U.F.

20. ROOPNARINE, (J. L.), Johnson, (J.), et Hooper, (F.), 1994. *Children play in diverse cultures*. Albany, NY: State University of New York Press.

21. ROOPNARINE, (J. L.), Lasker, J., Sacks, M., et Stores, M., 1998. The cultural context of children's play. In O. N. Saracho et B. Spodek (Eds.), *Multiple perspectives on play in early childhood education* (pp. 194-219). Albany, NY: State University of New York Press.

22. SCHAIE, (K. W.) et Al., 2001. Environmental factors as a conceptual framework for examining cognitive performance in Chinese adults. *International Journal of Behavioural Development*, 25 (3), 193-202.

23. SUIZZO, (M.-A.), 2002. French parents' cultural models and childrearing beliefs. *International Journal of Behavioral Development*, 26 (4), 297-307.

24. WADSWORTH, (S. J.), 1999. Stability of genetic and environmental influences on reading performance at 7 and 12 years of age in the Colorado adoption project. *International Journal of Behavioral Development*, 23 (2), 319-332.

25. WHITING, (B. B.) et Edwards, C. P., 1988. *Children of different worlds: The formation of social behaviour*. Cambridge, M. A: Harvard University Press.

26. YAU, (J.) et Smetana, J., 2003. Adolescent-Parent conflict in Hong Kong and Shenzhen : A comparison of youth in two cultural contexts. *International Journal of Behavioural Development*, 27 (3), 201-211.

27. ZAJONC, (R. B.) et Markus, G. B., 1975. Birth order and intellectual development, *Psychological Review*, 82, 74-88.