

Le rôle du soutien parental et de l'âge dans la production des performances mnésiques chez des enfants du préscolaire à Abidjan.

The role of parental support and age in the production of memory performance in preschool children in Abidjan.

BOLO Bi Séhi Romaric

Docteur de
l'Université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan, Côte d'Ivoire,
Ecole Doctorale Sociétés, Communication, Arts, Lettres
et Langues (SCALL)

TIEFFI Hassan Guy-Roger

Enseignant-Chercheur,
Centre Ivoirien d'Etude et de Recherche en Psychologie Appliquée (CIERPA)
Université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan
22 BP : 159 Abidjan 22 Côte d'Ivoire,

KOFFI Franck Gustave

Enseignant-Chercheur,
Centre Ivoirien d'Etude et de Recherche en Psychologie Appliquée (CIERPA)
Université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan, Côte d'Ivoire

Date de soumission : 08/08/2025

Date d'acceptation : 17/11/2025

Pour citer cet article :

BOLO Bi. S.R. & al. (2025) «Le rôle du soutien parental et de l'âge dans la production des performances mnésiques chez des enfants du préscolaire à Abidjan.», Revue Internationale du chercheur «Volume 6 : Numéro 4» pp : 388-405.

RÉSUMÉ

Cette étude examine l'effet du soutien parental et de l'âge sur les performances mnésiques chez les enfants d'âge préscolaire. Un échantillon de 120 enfants de 3 à 5 ans, composé de 60 filles et de 60 garçons, est sélectionné au Centre de Protection de la Petite Enfance (CPPE) Mamie Adjoua de Yopougon-Niangon, à Abidjan (Côte d'Ivoire). Ces enfants sont soumis au test de Reconnaissance d'Images (RI) de la WPPSI-IV de Wechsler (2014) et à un guide d'entretien semi-directif. Les données collectées sont traitées à l'aide du t de student et de l'ANOVA à deux facteurs à partir du logiciel SPSS.

Les résultats révèlent que le soutien parental, tout comme l'âge, jouent un rôle majeur dans l'amélioration des performances des enfants au test de reconnaissance d'images. Ils montrent que le soutien affectif parental a un effet significatif sur la production des performances mnésiques des enfants. Ainsi, à l'âge préscolaire, le soutien affectif parental apparaît crucial pour le développement des capacités mnésiques des enfants.

Dans la mesure où du soutien affectif parental est propice à l'épanouissement de la mémoire chez les enfants, cette étude pourrait conseiller les parents, du point de vue éducatif, de privilégier le soutien affectif à l'égard des enfants d'âges préscolaires.

Concepts clés : Rôle du soutien parental, âge de l'enfant, performance mnésique, école préscolaire, Abidjan.

ABSTRACT

This study examines the effect of parental support and age on memory performance in preschool children. A sample of 120 children aged 3 to 5, comprising 60 girls and 60 boys, was selected at the Centre de Protection de la Petite Enfance (CPPE) Mamie Adjoua in Yopougon-Niangon, Abidjan (Côte d'Ivoire). These children were given the Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence (WPPSI-IV) Picture Recognition (PR) test (2014) and a semi-structured interview guide. The data collected were processed using Student's t-test and two-factor ANOVA using SPSS software.

The results reveal that parental support, like age, plays a major role in improving children's performance on the picture recognition test. They show that parental emotional support has a significant effect on the production of children's memory performance. Thus, at preschool age, parental emotional support appears to be crucial for the development of children's memory abilities.

Given that parental emotional support is conducive to the development of memory in children, this study could advise parents, from an educational point of view, to prioritise emotional support for preschool-aged children.

Key concepts : Role of parental support, child's age, memory performance, preschool, Abidjan.

Introduction

La mémoire est un appareil cognitif essentiel dans l’acquisition des compétences cognitives et sociales chez l’enfant. Elle est non seulement cruciale pour les activités scolaires, telles que la lecture et le calcul, mais également impliquée dans la résolution de problèmes de la vie de tous les jours. Dans les premiers moments de vie, elle reste encore limitée dans le traitement des informations (Lemaire & Didierjean, 2018). La période d’âges préscolaires constitue une phase fondamentale de maturation cognitive où le soutien social joue un rôle déterminant dans le développement du cerveau et en particulier de la mémoire (Bolo & *al.*, 2023 ; Lemaire & Didierjean, *op. cit.*). Dans ce sens, Bjorklund et *al.* (2004) analysent l’effet de comportement parental sur l’utilisation de stratégies arithmétiques simples par les enfants. Il apparaît que plus les parents adoptent des comportements de motivation et d’encouragement par des affirmations « *c'est bien* » et/ ou incitations « *c'est combien ?* » à l’égard des enfants, mieux ceux-ci s’impliquent dans les activités en utilisant des stratégies arithmétiques. Dans ces conditions, les interactions qui s’établissent entre l’enfant et ses parents ainsi qu’avec d’autres adultes de son environnement visent à l’aider à accomplir des tâches en stimulant le développement de sa mémoire qui se complexifie dans ses activités. L’assistance de ce groupe d’individus et particulièrement les parents renvoie au soutien parental. Dans ce contexte, le soutien parental est l’accompagnement parental assuré à l’endroit de l’enfant en vue de l’aider à réaliser par lui-même des activités. Ce soutien procure à l’enfant de la confiance, la sécurité affective, du réconfort, de l’assurance ou offre des informations nécessaires pouvant l’aider à surmonter ou faire face à une épreuve donnée.

En psychologie, le soutien se réfère au sentiment ou à la conviction d'être aimé, soutenu, estimé et entouré de personnes significatives qui se préoccupent du bien-être de l'individu en situation d'épreuve (Sarason et *al.*, 1987). Cette assistance de l'individu face à une situation-problème peut se manifester à un double niveau : cognitif et affectif. Au niveau cognitif, le soutien renvoie à l'ensemble d'actions ou de comportements d'assistance orientés sur la tâche à accomplir et auxquels l'enfant se réfère pour résoudre un problème posé. Ce type de soutien est axé sur le développement intellectuel et éducatif de l'enfant. Il implique l'interaction verbale, la guidance, l'incitation à la curiosité, à l'apprentissage et à la résolution de problèmes simples. Il vise à stimuler les capacités intellectuelles de l'enfant.

Au niveau affectif, le soutien fait référence à l'ensemble des attitudes et comportements de résonance affective des parents visant à répondre aux besoins de l'enfant. Il s'agit de l'accompagnement affectueux que les parents accordent à l'enfant dans un cadre sécurisé et

bienveillant où il se sent soutenu, aimé et valorisé. Cela passe par des actions comme créer un climat relationnel positif avec l'enfant, lui manifester des marques d'affection, le féliciter pour ses efforts réalisés et l'encourager face aux défis. Ce soutien joue un rôle clé dans le développement cognitif de l'enfant, car il influence son bien-être émotionnel, stimule sa capacité d'apprentissage, et sa motivation en entreprendre des initiatives exploratoire (Deslandes, 1996 ; Yakoub, 2024).

Les psychologues du développement cherchent à comprendre comment les processus mentaux et les performances changent au cours de l'évolution de l'homme (Laval, 2019 ; Tourrette & Guidetti, 2018). Pour ces auteurs, l'âge est au cœur de ces processus de changement. Attias-Donfut et Segalen (1991) définissent l'âge comme le temps écoulé depuis qu'une personne est en vie. Cette période de temps qui s'étend depuis la naissance jusqu'au moment actuel de l'existence de l'individu ouvre la voie au développement et à la maturation de ses fonctions biologique et psychologique. En ce sens, la maturation de la mémoire qui s'effectue avec l'évolution de l'âge donne la possibilité de réaliser des opérations mentales. Chez les enfants, les activités de la mémoire sont orientées sur le système de représentation perceptive, un ensemble de sous-systèmes spécifiques facilitant l'enregistrement et la reconnaissance des mots, sons, visages et des objets (Soprano & Narbona, 2009). En comparaison de la mémoire déclarative (épisodique et sémantique) qui nécessite d'effort conscient, son fonctionnement repose sur des processus implicites et instinctifs. Dans ce contexte, lorsqu'un enfant perçoit un objet, les représentations des images stockées dans sa mémoire s'activent instinctivement et sont comparées à l'objet perçu. La représentation qui correspond le mieux à cet objet est reconnue et ramenée à la conscience (Lemaire & Didierjean, 2018). Pour Tieffi (2012), cette activité de reconnaissance est matérialisée par un degré d'adaptation à une situation-problème. À la maternelle, par exemple, ce degré d'adaptation se traduit par un émoticône reçu après l'activité, indiquant la réussite ou l'échec. Cet émoticône ainsi obtenu traduit son résultat, et donc sa performance mnésique, c'est dire sa capacité à utiliser sa mémoire pour accomplir une tâche. Dans cette optique, la performance mnésique est le score total obtenu lors d'une activité impliquant la mémoire.

Pour comprendre cette performance, plusieurs recherches ont été réalisées en psychologie cognitive, imagerie cérébrale et en psychométrie. Certaines de ces recherches montrent que les compétences cognitives des enfants dépendent en partie du soutien social reçu (Fagot & Gauvain, 1997 ; Leerkes, et al., 2011 ; Zeytinoglu, et al., 2019). Par exemple, les travaux de Badolo (2012) montrent que le soutien parental variant d'un contexte à un autre et d'un enfant

à un autre conduit à des différences de performances scolaires chez les enfants. Selon les orientations théoriques soulignant l'importance des liens parent-enfants dans le développement normal de l'enfant (Bowlby, 1969), les parents qui répondent de façon chaleureuse et affective aux besoins de leur enfant stimuleraient ses potentialités cognitives. En répondant aux besoins de l'enfant de manière opportune et harmonieuse, les parents régulent l'intensité de l'excitation physiologique et des émotions des enfants (Calkins & Leerkes, 2011 ; Kopp, 1982 ; Sroufe, 1996), ce qui pourrait garder un niveau d'éveil propices à la mémorisation facilitant l'apprentissage.

D'autres études soulignent que la maturation des fonctions biologiques avec l'âge, peut avoir un effet sur le fonctionnement cognitif (Kanga, 2012 ; N'Dri, 2009). Dans cette perspective, Tieffi (2007) souligne que les élèves de 9-10 ans sont plus performants au plan de l'utilisation des stratégies de mémorisation que les élèves de 5-6 ans. La différence de performance pourrait donc être attribuée à l'utilisation de schèmes primaires, schèmes secondaires ainsi que des opérations mentales différentes renvoyant aux divers mécanismes développementaux selon l'âge. Conformément aux arguments théoriques de Piaget (1956) montrant l'évolution de l'intelligence par des stades successifs avec l'âge, les enfants plus âgés auraient la mémoire plus développée que leurs pairs moins âgés. Cette différence au plan cognitif permettrait aux plus âgés de solliciter les schèmes développementaux plus élaborés dans la production des performances mnésiques en comparaison de leurs pairs moins âgés.

Pour Baddeley et Hitch (1974), la mémoire de travail est impliquée dans le stockage et la manipulation temporaire des informations pour l'accomplissement des tâches cognitives comme la compréhension, la reconnaissance, l'apprentissage et le raisonnement. Cet appareil cognitif se compose de trois composantes principales : l'administrateur central, la boucle phonologique et le calepin visuo-spatial. En effet, l'administrateur central est une instance qui supervise et coordonne les informations issues des sous-systèmes, dirige l'attention et gère les processus de contrôle. La boucle phonologique renvoie à un sous-système spécialisé dans le maintien temporaire des informations verbales et acoustiques. Le calepin visuo-spatial, quant à lui, fait référence à un sous-système dédié au maintien et à la manipulation des informations visuelles et spatiales (Baddeley & Hitch, *op. cit.*). Les performances mnésiques sont fonctions de ces composantes de la mémoire de travail des enfants.

Pour expliquer la variation des performances mnésiques chez les enfants d'âge préscolaire, les études antérieures se focalisent sur les liens isolés entre ces variables et semblent ignorer l'apport du type de soutien parental accordé à l'enfant. Face à ce manquelement observé, qu'en

est-il du type de soutien parental accordé aux enfants d'âge préscolaire en contexte ivoirien ? Quel type de soutien parental impacte-t-il davantage les activités de la mémoire chez les enfants d'âges préscolaires ? Comment ces effets varient-ils en fonction de l'âge des élèves ? Quelle relation existe-t-il entre le type de soutien parental, l'âge des enfants et leurs performances mnésiques ? C'est à ces différentes préoccupations que l'étude tente de répondre.

Ici, l'objectif est d'analyser les relations entre les types de soutien parental, l'âge et les performances mnésiques chez des élèves du préscolaire. L'hypothèse générale stipule qu'il existe une relation entre les types de soutien parental, l'âge et les performances mnésiques des élèves de l'école maternelle. La première hypothèse opérationnelle est que : qu'à 3 ans, la moyenne des performances mnésiques des élèves bénéficiant du soutien affectif parental est plus élevée que celle de leurs pairs recevant du soutien cognitif des parents (HO1). La seconde hypothèse opérationnelle, stipule qu'à 5 ans, la moyenne des performances mnésiques des élèves qui bénéficient du soutien affectif parental est plus élevée que celle de leurs camarades recevant du soutien cognitif parental (HO2). Enfin, la troisième hypothèse opérationnelle indique qu'au préscolaire, les élèves de 3 à 5 ans bénéficiant du soutien affectif parental ont des performances mnésiques supérieures à celles de leurs pairs recevant du soutien cognitif parental (HO3).

Cette recherche s'articule autour de quatre grandes parties. La première repose sur les fondements théoriques relatifs à nos concepts clés contenus dans le sujet. La seconde repose sur les aspects de la méthodologie employés. La troisième partie, quant à elle, présente les résultats obtenus. Et enfin, la dernière partie, propose les discussions de ces résultats.

1. Méthodologie

1.1. Participants

Cette étude a porté sur les enfants sélectionnés au Centre de Protection de la Petite Enfance (CPPE) Mamie Adjoua de Yopougon-Niangon, Abidjan (Côte d'Ivoire). Ils proviennent du milieu socio-économiques moyen et sont issus d'une fratrie d'au moins trois enfants dont ils sont le dernier scolarisé au préscolaire. Leurs parents sont des cadres moyens et ont tous un niveau d'études supérieur, et une stabilité économique.

Le choix de groupe d'âge de 3 ans et de 5 ans repose sur le fait de délimiter de manière précise les frontières entre les enfants en vue d'examiner leurs performances mnésiques. Ainsi, les enfants de 3 ans sont en petite section et ceux de 5 ans en grande section au CPPE Mamie Adjoua de Yopougon-Niangon. À travers la consultation des dossiers médicaux (les carnets de santé) des enfants à la structure préscolaire, nous avons considéré pour cette étude les enfants qui ne présentant aucun trouble cognitif.

Avec l'autorisation du responsable de la structure préscolaire et le consentement libre et éclairé des parents, nous avons ciblé un effectif total de 396 enfants et leurs parents. Sur cet effectif, 217 ont répondu aux questionnaires distribués. Après le dépouillement, 86 enfants (25 élèves d'âge différent de 3 et 5 ans, 4 autistes et 57 dont les parents ont mal renseigné les questionnaires) sont écartés de l'échantillon. Il nous en reste donc 131 dont 68 enfants 5 ans (35 garçons et 33 filles) et 63 de 3 ans (33 garçons et 30 filles). Dans le souci de travailler sur autant de fille que de garçon, nous avons retiré, par tirage aléatoire, 5 garçons de 5 ans, 3 filles de 5 ans et 3 garçons de 3 ans. De ce fait, nous avons, en fin de compte, 120 enfants de 3 à 5 ans dont 60 filles. Au nombre de ces enfants, 60 sont en petite section et 60 autres en grande section. En outre, ils sont répartis également en quatre groupes expérimentaux selon l'âge, le sexe et le type de soutien parental. Le premier est nommé « Groupe Petite Section, soutien Affectif (GPA) », le deuxième « Groupe Grande Section, soutien Affectif (GGA) », le troisième « Groupe Petite Section, soutien Cognitif (GPC) » et le quatrième « Groupe Grande Section, soutien Cognitif (GGC) ».

1.2. Mesures

Pour évaluer des performances mnésiques des enfants, l'épreuve de Reconnaissance d'Images de Wechsler (2014) a été utilisée. C'est un subtest de l'échelle d'Indice de Mémoire de Travail de la WPPSI-IV de Wechsler pour les enfants de 2 ans 6 mois à 7 ans 7 mois. Cet outil se compose de 35 items auxquels les enfants ont été soumis. Ces items sont codés en des lettres alphabétiques dont les bonnes réponses sont en couleurs, et avec deux notes possibles : 0 pour la mauvaise réponse et 1 pour la bonne réponse. Les performances à l'épreuve de Reconnaissance d'images sont d'abord mesurées par une note brute, correspondant au nombre d'items correctement identifiés sur les 35. Cette note est ensuite convertie en une note standard sur une échelle de 1 à 19 points, spécifique à l'âge de l'enfant, avec une moyenne fixée à 10 et un écart-type de 3. Un score standard compris entre 1 et 6 est considéré comme inférieur à la moyenne. Un score entre 7 et 13 correspond à une performance moyenne et un score entre 14 et 19 est jugé au-dessus de la moyenne (Wechsler, 2014). Toutefois, pour cette étude, nous utilisons les notes brutes pour évaluer la performance mnésique des enfants.

Le questionnaire sur le soutien parental a permis d'évaluer le rôle du soutien parental dans la production des performances mnésiques chez les élèves au préscolaire. Il se compose de 20 items placés sur une échelle de type Likert en cinq points : " 1-Rarement ou Jamais", " 2-Parfois", " 3-Quelques fois", " 4-Souvent", " 5-Tout le temps".

Pour vérifier la validité et la fiabilité de cet instrument, nous avons réalisé un pré-test. En outre, la normalité des données a été vérifiée avec le test de Kolmogorov-Smirnov ($D = .081$; $ddl = 120$; $p > .05$), qui confirme une distribution selon les normes statistiques. Par ailleurs, l'alpha de Cronbach effectué ($\alpha = .88$) indique une bonne cohérence interne des items. L'échelle de soutien parental, construite autour des dimensions affective et cognitive, présente une validité de construit solide et une bonne fiabilité. Les analyses affirment également l'invariance des résultats selon le genre et l'âge, ce qui assure une équité psychométrique de l'instrument. Enfin, les indices d'ajustement obtenus dans l'analyse factorielle confirmatoire ($CFI = .95$; $RMSEA = .047$) témoignent un modèle bien ajusté. De ces analyses, l'échelle de soutien parental est valide et fiable au regard des dimensions qu'elle évalue.

1.3. Procédure

Cette recherche porte sur les enfants de 3 à 5 ans du Centre de Protection de la Petite Enfance (CPPE) Mamie Adjoua de Yopougon-Niangon. À travers la méthode non probabiliste (choix raisonné) axé notamment sur l'échantillonnage par critères, les données ont été collectées par des instruments de mesure. Les participants sont invités à apporter leur contribution en répondant à chacun des items des instruments de l'étude.

1.4. Outils statistiques

L'objectif poursuivi est d'examiner les relations entre les types de soutien parental, l'âge et les performances mnésiques chez des élèves du préscolaire. Nous avons trois variables dont deux indépendantes (types de soutien parental et âge) avec deux modalités chacune et une variable dépendante (performances mnésiques) disposant également de deux modalités. Ainsi, nous appliquons l'ANOVA à deux facteurs pour évaluer les relations entre les variables. Toutefois, vu que chacune de nos variables indépendantes a moins de trois modalités, les tests post hoc ne s'appliquent pas. Nous convoquons donc le test t de Student pour échantillons indépendants afin de tester isolement la significativité des liens entre les variables à l'étude (Gregoire & Laveault, 2016).

2. Résultats

Les données obtenues sont traitées à l'aide de l'analyse de variance (ANOVA) à deux facteurs et du test t de student à partir du logiciel SPSS 17.0 selon les hypothèses formulées pour vérifier la significativité des liens entre les variables à l'étude des performances mnésiques chez des

enfants du préscolaires. La présentation des résultats s'est faite suivant l'ordre de la formulation des hypothèses.

2.1. Effet du type de soutien parental sur les performances mnésiques chez les élèves de 3 ans

Ici, au moyen du tableau, nous nous comparons les performances mnésiques des élèves de 3 ans bénéficiant du soutien affectif parental à celles de leurs pairs de même âge recevant du soutien cognitif parental au test de mémoire de Wechsler. Cette démarche nous permet d'évaluer notre première hypothèse opérationnelle (H01). À travers cette hypothèse, nous évaluons l'importance du soutien parental sur les performances mnésiques des élèves de 3 ans de la maternelle.

Tableau N°1 : Performances mnésiques produites par les élèves de 3 ans.

Types de soutien parental aux enfants de 3 ans	Effectif	Moyennes	Écart-type	Valeur de t calculé	Significativité
Groupe Petite section, soutien Affectif (GPA)	30	11,07	1,837	7,131	P < .05
Groupe Petite section, soutien Cognitif (GPC)	30	8,10	1,348		

Source : Bolo & *al.* Données d'enquête de terrain, 2025.

L'analyse statistique des données au moyen du test t de student dans le cas d'échantillons indépendants indique une différence significative entre les groupes comparés ($t = 7,131$ à 58 ddl. $P < .05$), en ce qui concerne les performances mnésiques réalisées par les enfants de 3 ans au test de mémoire de Wechsler. Les résultats montrent qu'à 3 ans, les enfants du Groupe Petite section, soutien Affectif (GPA) présentent des performances mnésiques supérieures à celle de leurs pairs du Groupe Petite section, soutien Cognitif (GPC) au test de reconnaissance d'images, ce qui est conforme avec la première hypothèse opérationnelle (H01). De ce fait, cette hypothèse est confirmée. Nous pouvons affirmer qu'à 3 ans, la moyenne des performances mnésiques des élèves au préscolaire bénéficiant du soutien affectif parental est supérieure à celle de leurs pairs recevant du soutien cognitif parental.

2.2 Effets du type de soutien parental sur les performances mnésiques chez les enfants de 5 ans

Dans le second axe, nous comparons les performances mnésiques obtenues par les élèves de 5 ans du préscolaire d'âges différents à l'épreuve de reconnaissance d'images de la WPPSI-IV

de Wechsler. Cela correspond à notre hypothèse opérationnelle 2 (H02) qui envisage une moyenne de performance mnésique élevée chez les élèves de 5 ans que chez ceux de 3 ans.

Tableau N°2 : Performances mnésiques réalisées par les élèves de 5 ans

Types de soutien aux enfants de 5 ans	Effectif	Moyennes	Écart-type	Valeur de t calculé	Significativité
Groupe Grande section, soutien Affectif (GGA)	30	15,77	1,382	8,412	P < .05
Groupe Grande section, soutien Cognitif (GGC)	30	11,77	2,208		

Source : Bolo & *al.* Données d'enquête de terrain, 2025.

Le traitement statistique de ces données révèle l'existence d'une différence significative entre les élèves bénéficiant de différents types de soutien parental ($t = 8,412$ à 58 ddl. $P < .05$), au plan de leurs performances mnésiques réalisées au test de mémoire de travail. Les résultats observés indiquent qu'à 3 ans, les enfants du Groupe Grande section, soutien Affectif (GPA) réalisent des performances mnésiques plus élevées que celles de leurs camarades du Groupe Grande section, soutien Cognitif (GPC) au test de reconnaissance d'images. Cette observation va dans le sens de notre deuxième hypothèse opérationnelle (HO2) soutenant que chez les enfants de 5 ans, la moyenne des performances mnésiques des élèves qui bénéficient du soutien affectif parental est plus élevée que celle de leurs pairs recevant du soutien cognitif parental. De ce fait, la seconde hypothèse opérationnelle (HO2) est confirmée.

2.3. Effets du type de soutien parental sur les performances mnésiques

chez les élèves de 3 ans

Dans cette partie de notre travail, nous comparons les performances mnésiques des élèves d'âges différents bénéficiant de différents types de soutien parental (soutien affectif et soutien cognitif) au test de mémoire. Cela correspond à notre hypothèse opérationnelle 3 (H03).

Tableau N°3 : Performances mnésiques produites par les élèves de la maternelle en fonction de leur âge et du type de soutien parental.

Tests des effets inter-sujets

Variable dépendante : Performance mnésique des enfants

Source	Somme des carrés de type III	Ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.	Eta au carré partiel
Modèle corrigé	166,158 ^a	3	55,386	18,653	,000	,325
Ordonnée à l'origine	17690,408	1	17690,408	5957,865	,000	,981
TYP_ST	114,075	1	114,075	38,419	,000	,249
AG	16,875	1	16,875	5,683	,019	,047
TYP_ST * AG	35,208	1	35,208	11,858	,001	,093
Erreur	344,433	116	2,969			
Total	18201,000	120				
Total corrigé	510,592	119				

a. R deux = ,325 (R deux ajusté = ,308)

Source : Bolo & al. Données d'enquête de terrain, 2025.

L'analyse de variance (ANOVA) à deux facteurs révèle un effet d'interaction significatif entre les variables à l'étude des performances mnésiques des enfants [(D (1,116) = 11,858, p = .001, $\eta^2 p = .093$)]. Par conséquent, la troisième hypothèse opérationnelle (H03) est confirmée. Nous pouvons donc conclure que les élèves de 3 à 5 ans bénéficiant du soutien affectif parental réalisent en moyenne des performances mnésiques supérieures à celles de leurs pairs recevant du soutien cognitif parental. Ces résultats soulignent l'effet cumulatif du soutien affectif parental et de l'âge sur les performances mnésiques les élèves au préscolaire.

En outre, la taille d'effet (f de Cohen), calculée à partir de cette analyse de variance (ANOVA) en référence aux Eta au carré partiel ($\eta^2 p$) indique que le type de soutien parental [(D (1,116) = 38,419, p < .000 ; f= 0,576)] a un effet plus important sur les performances mnésiques que l'âge [(D (1,116) = 5,683, p < .000) f= 0,222)]. Toutefois, la taille d'effet combinée des deux facteurs (type de soutien parental et âge de l'enfant) effectuée par l'ANOVA à deux facteurs [D (1,116) = 11,858 ; p < .001 ; d= 0,320)] montre un effet moyen sur les performances mnésiques des enfants. Ainsi, il apparaît donc que le type de soutien parental et l'âge ont un effet interactif considérable sur les performances mnésiques des enfants.

3. Discussion

Les résultats observés révèlent que le soutien parental et l'âge des enfants pris isolément ont un effet incitatif sur les performances mnésiques des élèves de la maternelle en contexte ivoirien.

Le sens psychologique des résultats obtenus relatifs à l'effet du soutien parental sur les performances mnésiques des élèves se fonde sur les caractéristiques affectives parentales axées sur les relations de confiance, de sécurité affective et les comportements de résonnance affective. D'autres auteurs soulignent que l'accompagnement des parents jouent un rôle prépondérant dans la réussite scolaire des enfants (Roy, 1992 ; Giguère, 2009 ; Ghali, 2010 & Hertz, 2015). Selon Tazouti (2003), dans les pratiques éducatives familiales, les enfants qui bénéficient du soutien des parents dans leurs activités scolaires, produisent de bonnes performances scolaires en comparaison de leurs pairs défavorisés sur ce plan du soutien parental. Plus les parents se montrent disponibles et soutiennent l'enfant dans ses tâches, plus celui-ci se performe et réalise de bons résultats. Toutefois, notre recherche souligne le rôle crucial du soutien affectif parental dans le fonctionnement de la mémoire de travail des enfants de 3 à 5 ans.

Les observations ainsi obtenues peuvent être éclairées par l'analyse des récits recueillis lors de l'entretien semi-directif mené auprès des élèves. Ainsi, au niveau des élèves bénéficiant du soutien affectif parental, il apparaît que les parents se montrent disponibles et soutiennent fréquemment leur enfant en s'impliquant dans ses activités quotidiennes. Pour justifier ce fait, nous relatons les propos d'une fille de 3 ans qui affirme que : « ...papa est gentil ! Il me fait des cadeaux... je joue avec lui et puis je le gagne... c'est mon Papa qui m'apprend à lire... ». De plus, un garçon de 5 ans avance que : « ... lorsque je réussis à bien écrire une mon nom, mon papa dit bravos ! Tu es fort fiston et me donne des câlins... ». Ces déclarations justifient, en contexte ivoirien, la disponibilité, l'implication des parents et leur comportement de soutien à dominance affective dans les activités quotidiennes de leur enfant. Ces gestes génèrent chez les enfants un sentiment d'amour, de paix, de soutien et instaure un climat de sécurité et de bienveillance, renforçant ainsi leur confiance en eux. Cette sécurité affective les incite donc à aborder les activités avec plus d'assurance, de compétence et à réussir à résoudre les problèmes de leur niveau de développement. Par contre, au niveau des élèves bénéficiant du soutien cognitif parental, il ressort que les parents se montrent disponibles et interagissent rarement avec leur enfant. Pour soutenir ce fait, nous rapportons les dits recueillis de certains élèves. Par exemple, un garçon de 5 ans affirme que : «... je joue avec mes amis... j'étudie avec mon grand frère ». Dans le même contexte, une fille de 3 ans relate que : « ma maman a acheté une poupee pour moi et des jouets pour la coiffure...c'est ma grande sœur qui m'apprend à écrire ». Ces verbatims traduisent une absence de comportements et d'interactions par lesquels les parents pourraient stimuler le développement de leur enfant au plan intellectuel, langagier et réflexif. Cette déficience d'interaction entre les parents et leur enfant conduit celui-ci à se sentir seul et

démotivé, et à manquer de courage, réduisant sa confiance en lui. Cette réalité entraîne de tels enfants à prendre rarement des initiatives décisionnelles et à douter d'eux-mêmes, ce qui les conduit à de faibles performances mnésiques au test de reconnaissance d'images.

Au-delà de ces faits axés sur les discours des enfants, la conception théorique de Bowlby (1969) soutient que l'attachement affectif stable et sécurisant avec une figure parentale crée une "base de sécurité" pour l'enfant, lui permettant d'explorer et d'apprendre en toute confiance. Dans cette perspective, le soutien affectif, se traduisant par la chaleur, la réassurance et la présence émotionnelle des parents, peut favoriser un environnement émotionnellement sécurisé où l'enfant se sent suffisamment en confiance pour se concentrer sur des tâches cognitives, comme la mémorisation. Un attachement sécurisé permet à l'enfant de mieux réguler son stress et ses émotions, libérant ainsi des ressources cognitives qu'il peut investir dans des activités intellectuelles, comme l'apprentissage et la mémorisation. En d'autres termes, le soutien affectif favorise indirectement la mémoire en stabilisant le cadre émotionnel nécessaire à une bonne disposition d'apprentissage.

Nos observations corroborent celles d'autres auteurs ayant abordé cette question par le fait que le soutien maternel favorise une plus grande flexibilité cognitive chez l'enfant et influe sur le développement de ses compétences pré-académiques (Leerkes et al., 2011 ; Zeytinoglu et al., 2019). Cependant, notre étude dénote qu'en contexte ivoirien, le soutien affectif parental a un effet positif plus prononcé sur les capacités de la mémoire de travail chez les enfants de 3 à 5 ans que le soutien cognitif parental.

L'explication psychologique de l'effet interactif observé s'explique par la qualité de la relation parent-enfant et la maturation cognitives des enfants. Pour apporter une explication à l'existence de l'effet inter-groupe chez les enfants au préscolaire, nous nous referons à la théorie de l'attachement de Bowlby (1969), à celle de Piaget (1967) et au modèle de la mémoire de travail de Baddeley et Hitch (1974). En effet, selon les arguments théoriques de Bowlby (*op. cit.*), un attachement affectif favorise un climat propice à l'apprentissage et aux stimulations de la mémoire. Ainsi, les élèves qui bénéficient du soutien affectif des parents se sentent aimés et soutenus, développent une meilleure estime de soi, sont équilibrés au plan social, émotionnel et cognitif. Cette situation concourt au développement de l'attachement sûre et des comportements d'autonomie. Ce type d'attachement permet aux enfants de prendre des initiatives exploratoires favorables à l'éclosion des potentialités cognitives, notamment celles liées à la mémoire. Par contre, les élèves bénéficiant du soutien cognitif parental, bien qu'ils développent des capacités intellectuelles, manquent de motivation et d'encouragement de leurs

parents. Cela les conduit à adopter un comportement introverti et à renforcer une faible estime de soi qui alimente l'attachement insécurisé. De tels enfants éprouvent un manque de courage et de confiance en eux pour prendre des initiatives face aux situations d'apprentissage, ce qui les conduit à produire des performances mnésiques avec moins d'efficacité.

Quant à Piaget (*op. cit.*), sa perspective thorique suggère qu'à l'âge de 3 à 5 ans, les enfants profitent davantage du soutien affectif que du soutien purement cognitif. Pour l'auteur, à ce stade, le développement cognitif de l'enfant est davantage axé sur des interactions concrètes et sécurisantes que sur des activités cognitives structurées. Dans ce contexte, le soutien affectif semble donc particulièrement adapté pour des enfants au stade préopératoire, car il répond à leur besoin fondamental de stabilité et d'interaction émotionnelle avec les adultes, ce qui les aide à se concentrer davantage sur leurs expériences immédiates. Le soutien affectif leur apporte le confort affectif nécessaire pour se concentrer, retenir et rappeler les informations. Ce contexte soutenant rend plus efficaces les stratégies de mémorisation que l'enfant utilise, car il apprend mieux dans un environnement qui répond favorablement à ses besoins affectifs.

Au plan du fonctionnement de la mémoire, Baddeley et Hitch (1974) mettent en avant que la maturation des composantes (calepin visuo-spatial, boucle phonologique et administrateur central) de la mémoire de travail est essentielle dans la production des performances mnésiques chez les enfants. Par exemple, chez les enfants de 3 ans, le calepin visuo-spatial est encore immature, ce qui limite leur capacité à maintenir et manipuler des informations visuelles et spatiales en mémoire de travail. Or, à partir de 5 ans, cette capacité s'améliore grâce au développement du langage et à la répétition subvocale, facilitant la mémorisation des informations verbales et leur restitution. Concernant la boucle phonologique impliquée dans le stockage temporaire et le traitement des informations verbales, la capacité des enfants reste encore limitée à 3 ans, ce qui influence leur aptitude à mémoriser et à restituer des éléments verbaux. En revanche, vers l'âge de 5 ans, elle est plus évoluée et facilite donc la mémorisation et la restitution des informations verbales. Le processus de répétition subvocale, quant à lui, sert à rafraîchir mentalement les informations en les répétant intérieurement. Ce mécanisme est également très peu efficace chez les enfants de 3 ans, mais se développe progressivement, permettant une meilleure rétention et manipulation des informations verbales à 5 ans. En outre, l'administrateur central qui supervise et coordonne les différentes informations traitées en mémoire de travail reste pareillement limité dans ses tâches chez les enfants de 3 ans, rendant difficile la gestion simultanée de plusieurs tâches cognitives. Leur capacité d'attention étant limitée, les enfants de 3 ans ont donc du mal à manipuler efficacement les informations stockées

en mémoire de travail. À 5 ans, les enfants deviennent plus aptes à contrôler leur attention et à organiser les informations. Cela améliore significativement leurs performances mnésiques au test de mémoire.

Au regard des écarts observés au plan de la maturation des composantes de la mémoire de travail entre les enfants de 3 ans et ceux de 5 ans, il apparaît que les enfants de 5 ans ont une capacité de mémoire de travail plus développée que leurs pairs de 3 ans, ce qui leur permet de traiter plus efficacement les informations et de produire de meilleures performances mnésiques en comparaison des enfants de 3 ans.

Les orientations théoriques de Bowlby (1969), de Piaget (1967) et de Baddeley et Hitch (1974) éclairent le constat selon lequel le soutien affectif parental, en créant un cadre émotionnel stable, favorise les performances mnésiques des jeunes enfants.

Comme cette étude ne prend pas en compte tous les aspects du phénomène observé, il semble crucial d'explorer de nouvelles pistes de recherche. Nous suggérons de mener des études supplémentaires qui incluraient non seulement les performances mnésiques des enfants, mais aussi leurs stratégies de mémorisation, pour examiner la possible corrélation entre ces performances et le type de stratégie utilisé (qu'elle soit simple ou complexe). En outre, des recherches complémentaires pourraient inclure un échantillon plus large, permettant ainsi une généralisation des résultats. Il serait également intéressant de mener une étude longitudinale pour examiner l'évolution des performances mnésiques des élèves dans ces différents contextes scolaires au fil du temps.

Conclusion

Dans la perspective d'examiner le rôle du soutien parental et de l'âge dans la production des performances mnésiques chez les élèves de l'école maternelle, ce chapitre a analysé l'effet des soutien affectif et cognitif des parents et de l'âge sur les performances mnésiques des enfants du préscolaire en contexte ivoirien. Les résultats révèlent que le soutien parental et l'âge des enfants pris isolément ont un effet significatif sur les performances mnésiques des enfants du préscolaire. De manière spécifique, il ressort que les performances mnésiques des élèves qui bénéficient du soutien affectif parental sont plus élevées que celles de ceux recevant du soutien cognitif parental. En outre, les résultats indiquent aussi que les élèves de 5 ans sont plus performants au test de mémoire de travail que ceux de 3 ans. Pour ce qui a trait au lien interactif, il apparaît que le type de soutien parental et l'âge concourent simultanément à l'élaboration et à la production de la performance mnésique des élèves du préscolaire à Abidjan. Les résultats ainsi obtenus sont analysés à la lumière de la conception théorique de Bowlby (1969), de Piaget

(1967) et de Baddeley et Hitch (1974) pour leur conférer une signification psychologique. Dans la mesure où le soutien à dominance affective parental comprenant la chaleur, l'amour, le réconfort, la compréhension, l'encouragement, la félicitation après réalisation et la sécurité affective est favorable à l'éclosion des potentialités cognitives des enfants d'âge préscolaire, nous recommandons aux parents d'instaurer un climat sécurisant et bienveillant où l'enfant se sent aimé, soutenu, compris et respecté en vue de mieux exprimer ses potentialités cognitives. En outre, nous préconisons le soutien affectif pour une meilleure adaptation des jeunes enfants aux situations d'apprentissage en vue d'améliorer leurs rendements au préscolaire ou à la maternelle.

Références

- Attias-Donfut, C. & Segalen, M. (1991). *Générations et âges de la vie*. Presses Universitaires de France.
- Badolo, B. L. (2012). Milieu et accompagnement scolaire de type cognitif chez des élèves burkinabés de sixième. *Cahiers Ivoiriens de Psychologie*, 2, 21-34.
- Bjorklund, D. F., Hubertz, M.J., & Reubens, A.C. (2004). Young children's arithmetic strategies in social context: How parents contribute to children's strategy development while playing games. *International Journal of Behavioral Development*, 28(4), 347-357. <https://doi.org/10.1080/01650250444000027>
- Bolo, B.S.R., Tieffi, H.G.R. & Koffi, F.G. (2023). Niveau d'études, âge des mères et comportement d'externalisation chez des enfants de 3 ans à Abidjan. *Cahiers Ivoiriens de Psychologie*, 19, 98-109.
- Bowlby, J. (1969). *Attachement et perte : Séparation, colère et angoisse*. Presses Universitaires de France.
- Baddeley, A. D., & Hitch, G. J. (1974). Working memory. In G. A. Bower, (Ed.), *Recent Advances in Learning and Motivation* (pp. 47-89). Academic Press.
- Calkins, S. D., & Leerkes, E. M. (2011). Early attachment processes and the development of emotional self-regulation. In K. D. Vohs & R. F. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory and applications* (2nd edition, pp. 355–373). Guilford Press.
- Fagot, B. I., & Gauvain, M. (1997). La résolution de problèmes mère-enfant : Continuité à travers les années de la petite enfance. *Developmental Psychology*, 33(3), 480-488.
- Ghali. R. (2010). *Impact des émotions sur les performances*. [Mémoire de Maitrise, Université de Montréal].
- Giguère, L. (2009). *Comportements maternels et réussite scolaire : l'influence de l'étayage et de l'affectivité au préscolaire*. [Mémoire de Maitrise, Université de Montréal].
- Gregoire, J. & Laveault, D. (2016). *Introduction aux théorise des tests en psychologie et en sciences de l'éducation*. Deboeck supérieur.
- Hertz, S. (2015). *Relations parents-enfant et fonctions exécutives des enfants à l'âge de l'entrée scolaire : l'importance des pères*. [Mémoire, Université de Montréal].
- Kanga, K. B. (2012). Consommation de kaolin par les parturientes et développement de l'attention des enfants de 0-6 ans. *Cahiers Ivoiriens de Psychologie*, 2, 35-50.
- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18(2), 199–214.
- Laval, V. (2019). *Psychologie du développement : Modèles et méthodes*. Dunod.
- Leerkes, E. M., Blankson, A. N., O'Brien, M., Calkins, S. D., & Marcovitch, S. (2011). La relation entre le soutien émotionnel et cognitif de la mère pendant la résolution de problèmes et les compétences préacadémiques 1^{ers}. *Infant and Child Development*, 20, 353-370.
- Lemaire, P. & Didierjean, A. (2018). *Introduction à la psychologie cognitive*. De Boeck.

N'dri, Y. E. (2009). *Activités de jeux et le développement de l'attention chez des enfants de 7 à 11 ans à Abidjan*. Thèse de [Thèse de Doctorat non publiée]. Université Félix Houphouët-Boigny Cocody Abidjan.

Piaget, J. (1956). *Les stades du développement intellectuel de l'enfant et de l'adolescent*. Presses Universitaires de France.

Roy, L. (1992). *Etude de l'influence de l'environnement familial sur le développement intellectuel des enfants d'âge préscolaire*. [Mémoire, Université du Québec à Trois-Rivières].

Soprano, A. M., & Narbona, J. (2009). *La mémoire de l'enfant : Développement normal et pathologique*. Elsevier et Masson.

Tazouti, Y. (2003). Education familiale et performances scolaires des enfants de milieu populaire. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 53, 97-106.

Tieffi, H. G. R. (2007). *Milieux socio-économiques et stratégies de mémorisation chez des élèves du cycle primaire d'Abidjan*. [Thèse de Doctorat non publiée]. Université Félix Houphouët-Boigny Cocody Abidjan.

Tieffi, H. G. R. (2012). Anticipation des questions d'évaluation et performances en sciences de la vie et de la terre chez des élèves de troisième. *Cahiers Ivoiriens de Psychologie*, 2, 67-77.

Tourrette, C., & Guidetti, M. (2018). *Introduction à la psychologie du développement : du bébé à l'adolescent*. (4^è éd.). Dunod.

Wechsler, D. (2014). *WPPSI-IV : Échelle d'Intelligence de Wechsler pour enfants-4^è édition. Manuel d'interprétation*. Pearson France –ECPA.

Yakoub, S. B. (2024). La compétence entrepreneuriale : Conceptualisation et modélisation théorique. *Revue Francophone*, 2(4), 40-55. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14015299>.

Zeytinoglu, S. Calkins, S. D., & Leerkes, E. M. (2019). Maternal emotional support but not cognitive support during problem-solving predicts increases in cognitive flexibility in early childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 43(1), 12–23.

<https://doi.org/10.1177/0165025418757706>