

UNIVERSITE DU QUEBEC

MEMOIRE PRESENTE

A

L'UNIVERSITE DU QUEBEC A TROIS-RIVIERES

COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAITRISE EN PSYCHOLOGIE

PAR

REMI CODERRE

L'INFLUENCE DE LA STRUCTURATION EDUCATIVE PARENTALE  
SUR LES ENFANTS DE NIVEAU PRESCOLAIRE

JUILLET 1990

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

Table des matières

Introduction .....	1
Chapitre premier - Attitude parentale et développement de l'enfant .....	4
Problématique .....	33
Chapitre II - Méthodologie .....	45
Chapitre III - Analyse des résultats .....	51
Méthodes d'analyse .....	52
Résultats .....	52
Interprétations des résultats .....	64
Conclusion .....	69
Appendice A - Questionnaire sur la structuration éducative parentale .....	74
Références .....	84

### Sommaire

Cette étude vise à connaître davantage l'influence des attitudes parentales sur le développement cognitif de l'enfant. S'inspirant de la théorie du développement cognitif de Piaget, les travaux de Lautrey (1980) ont démontré l'importance de considérer les attitudes parentales à partir d'une théorie du développement cognitif. Dans cette optique, notre étude cherche à comprendre plus particulièrement l'impact des différents types de structurations éducatives familiales sur le développement cognitif des enfants d'âge préscolaire. De plus, il est soutenu qu'une structuration familiale à caractère souple favorise davantage le développement cognitif qu'une structuration familiale à caractère aléatoire ou rigide.

Cette hypothèse a été testée auprès de 55 mères ainsi que leur enfant. Ces familles sont toutes d'origine québécoise et se divisent selon les différentes structurations éducatives familiales. Les mères ont été évaluées à partir du Questionnaire sur les Structures Educatives Parentales (QSEP) et

les enfants, à l'aide du test d'intelligence WPPSI (échelle Weschler, 1967).

Les résultats ont montré que les enfants de familles à structuration souple performant effectivement plus sur le plan cognitif que les enfants de familles à structuration aléatoire ou rigide. Ceci nous a permis de confirmer notre hypothèse et de souligner l'importance de considérer l'influence de la structuration éducative familiale en fonction de l'âge de l'enfant. En deuxième analyse, il a été constaté que les différences obtenues entre les groupes d'enfants par rapport à l'intelligence non-verbale sont semblables à celles qu'on observe en fonction de l'intelligence globale. Par contre, aucune différence entre les groupes d'enfants n'a été obtenue en ce qui a trait à l'intelligence verbale. Le QI verbal semble correspondre moins bien aux critères de développement cognitif rapportés par Lautrey. En dernière analyse, il a été observé que le pourcentage de familles à structuration souple est, dans l'échantillon initial, beaucoup plus élevé que le pourcentage de familles à structuration aléatoire ou rigide. Cette différence étant plus importante au Québec que celle qui a été obtenue en Europe et au Brésil, elle a été interprétée comme étant d'ordre culturel.

## Introduction

Le vieux débats concernant la part de l'influence provenant de l'inné ou de l'acquis dans le domaine du développement cognitif n'est, à ce jour, toujours pas résolu. Mais, peu importe la proportion réelle attribuée au milieu, les recherches antérieures ont clairement démontré que l'on ne peut considérer comme négligeable, l'impact du milieu dans lequel vit l'enfant.

Dans ce domaine, plusieurs facteurs pouvant influencer le développement cognitif ont été explorés par des chercheurs: le niveau socio-économique, l'appartenance culturelle, les pratiques éducatives des parents, la stimulation précoce, la structure familiale, en font partie. Bien que nous considérions chacun de ces facteurs comme importants, notre attention porte spécifiquement sur l'influence des attitudes parentales.

Deux raisons motivent notre choix. D'abord, il nous apparaît important d'orienter notre recherche sur l'influence de la famille sur le développement cognitif, car la famille constitue le milieu privilégié du développement de l'enfant. Ensuite, étant donné que les recherches sur le développement cognitif, principalement celles qui ont été menées par Jean Piaget, ont mis en lumière qu'une personne se développe ou se construit en structurant graduellement son environnement, il

nous semble important d'étudier un facteur qui contribue particulièrement à la structuration du milieu familial. Le choix des attitudes parentales correspond bien à ces critères.

Cette recherche se veut une contribution à l'avancement des connaissances dans le domaine de l'influence des attitudes parentales sur le développement cognitif des enfants.

Le premier chapitre de cette étude est consacré, dans un premier temps, au relevé des recherches qui ont traité particulièrement de la relation entre les attitudes parentales et le développement cognitif, puis, dans un deuxième temps, au modèle de Lautrey (1980) et, finalement, dans un troisième temps, aux particularités de notre recherche.

Le deuxième chapitre est réservé à la présentation des principales étapes de la méthodologie.

Finalement, le troisième chapitre contient la présentation et l'interprétation des résultats qui nous permet de tirer les conclusions de cette recherche.



## Chapitre premier

### Attitude parentale et développement de l'enfant

### Attitudes parentales et développement de l'enfant

Plusieurs chercheurs soutiennent que les parents constituent l'influence la plus importante dans le développement de l'enfant et surtout, en ce qui concerne le développement durant les premières années de la vie (Brim, 1965; Hess et al., 1971; White, 1975: voir Clarke-Stewart, 1979). Bell (1976: voir Clarke-stewart, 1979) va jusqu'à prétendre que l'éducation parentale est la clef d'une éducation efficace.

Plusieurs types d'influences sont exercés par les parents auprès de leurs enfants. Parmi celles-ci on retrouve les attitudes parentales. Ce facteur a été principalement étudié entre 1940 et 1980. Par attitude parentale, on désigne les jugements, les dispositions, les réactions personnelles des parents qui amènent ceux-ci à avoir des comportements définis, selon les situations, envers leurs enfants.

L'intérêt pour l'influence de l'attitude parentale s'est manifesté, entre autre, par la construction d'instruments de mesures (Mark, 1953; Schaefer et Bell, 1958; Shoben, 1949) et sa

mise en relation avec la pathologie (Cook, 1963; Cummings et al., 1966). Toutefois, principalement à partir de 1960, les chercheurs se sont intéressés à l'influence des attitudes parentales sur le développement normal de l'enfant. Les intérêts se sont tournés particulièrement vers le développement de la socialisation, du tempérament, de l'aspiration sociale, de l'estime de soi et de la cognition de l'enfant.

L'influence sur le développement social de l'enfant a certainement été l'aspect le plus étudié. D'une part, on a démontré que certains types d'attitudes parentales sont en relation positive avec le développement social de l'enfant. Parmi ces attitudes, on retrouve l'affection maternelle (Ainsworth et al., 1972; Clarke-Stewart, 1973; Rutter, 1974; Saxe et Stollak, 1971; Schaefer et Bayley, 1963; Yarrow et al., 1975: voir Clarke-Stewart, 1979), une attitude parentale autoritaire et chaleureuse, raisonnable, ferme et non punitive (Londerville et Main, 1981; Power et Chapieski, 1986; Stevenson-Hinde et al., 1986; Zahn-Waxler et al., 1979: voir Clarke-Stewart, 1988). D'autre part, on a trouvé qu'une attitude parentale hostile et rejetante (Bronfenbrenner, 1961; Davids, 1968; Escalona, 1953; Heinstein, 1963; Lewis, 1954; Milner, 1951, Sears et al., 1957; Spitz, 1951: voir Clarke-Stewart,

1979) et contrôlante (Aldous, 1972; Bayley et Schaefer, 1964; Carew et al., 1975; Clarke-Stewart, 1973; Mc Call et al., 1973; Nelson, 1973; White et Watts, 1973: voir Clarke-Stewart, 1979) est reliée négativement avec le développement social de l'enfant.

On retrouve relativement peu de recherches qui traitent de l'influence des attitudes parentales sur le développement du tempérament de l'enfant. Toutefois, on remarque qu'une attitude rejetante (Lerner et Galambos, 1985: voir Clarke-Stewart, 1988) et une attitude froide (Washington et al., 1986: voir Clarke-Stewart, 1988) de la mère est relié avec le développement d'un tempérament difficile de l'enfant.

D'autres chercheurs se sont attardés sur les effets des attitudes parentales sur les aspirations sociales et le développement de l'estime de soi. McDonald (1957: voir Banner, 1979) avait remarqué que les élèves qui avaient de hautes aspirations considéraient leur père comme étant moins rejetant que ceux qui présentaient peu d'aspirations pour leur avenir. Onze ans plus tard, Heilbrun et al. (1968: voir Pourtois, 1978) constataient l'existence d'un lien significatif entre un bas niveau d'aspiration sociale des enfants et les contrôles

autoritaires et sévères exercés par leurs parents. Gordon (1970) indiquait que les enfants ayant une pauvre estime d'eux-mêmes ont des parents ayant des attitudes incongruantes, telles une grande sévérité par moments et une permissivité exagérée en d'autres temps.

Le développement cognitif constitue une autre sphère de recherche où l'influence des attitudes parentales a été étudiée.

#### Attitudes parentales et développement cognitif

Les recherches scientifiques sur la relation entre les attitudes parentales et le développement cognitif ont débuté vers la fin des années '20. Le "Fels Research Institute" (1929) et la "Berkeley Growth Study" (1928) furent les recherches les plus importantes de cette période. Ces recherches étaient de type longitudinal, ce qui a permis d'observer les effets à long terme de certaines attitudes sur le développement cognitif.

Le "Fels Research Institute", sous la direction L. W. Sontag, a permis un ensemble de recherches sur le rapport entre les attitudes parentales et le développement cognitif de l'enfant. Les attitudes parentales étaient mesurées à partir du

"Parent Behavior Rating Scale" (PBR). Ce test comporte 30 échelles dont chacune représente une attitude parentale. Pour en arriver à ces 30 échelles, correspondant à 30 variables des attitudes parentales, les auteurs ont d'abord puisé librement, en se servant de leur intuition et de leur expérience personnelle auprès des familles et des institutions scolaires, 150 variables dans la littérature déjà existante à cette période. Après avoir changé la rédaction de ces variables, leur nombre est passé de 150 à 86. Par la suite, 12 membres du "Fels Institute" les ont codées par ordre d'importance et ont retenu les 64 premières. Finalement, en les regroupant de façon intuitive ils ont obtenu les 30 variables qui constituent les échelles PBR. Lors de l'analyse des résultats, afin de pouvoir mettre en relation plus facilement les attitudes parentales avec le développement cognitif, les auteurs ont regroupé les variables qui étaient liées entre elles en trois "clusters". Chacun de ces "cluster" sont représentés avec leur contraire. On retrouve ainsi ces principales attitudes parentales acceptation/rejet, protection/indifférence et démocratie/autocratie.

La "Berkeley Growth Study" (BGS) a débuté sous la direction de Nancy Bayley à l'"Institute of child Welfare. L'échantillon

du départ était composé de nouveaux-nés, en bonne santé, de race blanche et anglo-américains. Les informations concernant les attitudes parentales étaient relevées, dans chaque famille, par un psychologue. Elles n'étaient pas, à l'époque, recueillies en fonction d'un codage systématique. Ce n'est que beaucoup plus tard que les informations furent organisées en 18 variables. Pour en arriver à ces 18 variables, Bayley, Schaefer et Bell (1959: voir Lautrey, 1980) ont initialement recueillis les 50 variables retenues dans l'étude de Shoben (1949) et les 67 variables retenues dans l'étude de Mark (1953). Par la suite, en se servant des contenus narratifs rapportés par les psychologues les auteurs ont retenus 32 variables discriminant bien les sujets. De ces 32 variables ils en ont finalement retenues 18. Par la suite, à l'aide d'une analyse factorielle de corrélations, ils ont établi deux ensembles de facteurs bipolaires: amour/hostilité, autonomie/contrôle.

Les échelles servant à évaluer les attitudes parentales construites par le "Fels Research Institute" et par la "Berkeley Growth Study", en plus d'être utilisés par les chercheurs affiliés à ces institutions, ont été utilisées ou, ont inspiré la plus part des chercheurs qui ont étudié par la suite dans le domaine de l'influence de l'attitude parentale sur le

développement cognitif. De plus, les facteurs acceptation/rejet, protection/indifférence et démocratie/autocratie, amour/hostilité, autonomie/contrôle, définis par les chercheurs ont été les principaux points d'intérêts d'études.

Les couples de facteurs acceptation/rejet et amour/hostilité peuvent, avec une certaine réserve, être associés ensemble. Lorsque l'on examine de plus près la composition du facteur acceptation dans l'échelle PBR on s'aperçoit qu'une des variables regroupés pour définir ce facteur est "affection pour lui". De même, la variable acceptation semble être fortement associée au facteur amour dans la BGS. On retrouve le même type de lien entre les couples de facteurs démocratie/autocratie et autonomie/contrôle.

Pour les fins de cette étude nous étudierons dans un premier temps, les recherches concernant le groupe de facteurs acceptation-amour/rejet-hostilité et, dans un deuxième temps, le groupe de facteurs démocratie-autonomie/autocratie-contrôle. Par la suite, nous présenterons les études concernant les attitudes parentales de type autoritaire et accélétratrice.



Commençons donc, par jeter un regard sur les recherches qui se sont intéressées à l'influence du groupe d'attitudes parentales acceptation-amour/rejet-hostilité sur le développement cognitif de l'enfant.

Bayley et Schaefer (1964) ont observé qu'il existait une relation positive entre le niveau d'affection de la mère et le développement intellectuel des garçons de 4 ans; ils ont aussi constaté une relation négative entre le niveau d'hostilité et le développement intellectuel de cette même population. Aucune corrélation significative n'était observée entre les facteurs hostilité/affection et le développement intellectuel des filles.

Contrairement aux résultats précédents, Radin (1974), en se servant lui aussi d'un échantillon de filles et de garçons de quatre ans, constate qu'il existe une corrélation positive entre le comportement affectueux de la mère et le Q.I. de la fille. Par contre, il n'a pas trouvé de lien entre ce même comportement de la mère et le Q.I. des garçons.

Pour sa part, Aubret-Bény (1981), en étudiant une population d'enfant en cours préparatoire, a observée, sans toutefois tenir compte du sexe des sujets, qu'une attitude

affectueuse des parents favorise le développement cognitif.

Dans un autre ordre d'idée Hamilton (1971: voir Lautrey, 1980), utilisant comme échantillon deux groupes d'enfants ayant un Q.I. moyen semblable et provenant du même milieu socio-économique, a démontré que les enfants dont la mère a une attitude acceptante réussissent mieux dans les épreuves opératoires que ceux dont la mère est rejetante.

Plusieurs chercheurs se sont également penchés sur l'influence du groupe d'attitudes parentales démocratie-autonomie/autocratie-contrôle sur le développement cognitif de l'enfant.

Drews et Teahan (1957) ont observé, en contrôlant le QI, que les enfants qui réussissent le mieux en classe sont ceux dont les parents sont les plus autoritaires et les plus restrictifs. Cette recherche semble contredire les résultats de la "fels research" où Baldwin et al. (1945) avaient constaté qu'un environnement démocratique est favorable au développement intellectuel, tandis que les types d'environnement à caractère protecteur ou restrictif sont défavorables au développement intellectuel. Toutefois, Hurley (1959) reprend les données de

Drew et Teahan et a montré que les enfants ayant des parents moins autoritaires et moins restrictifs ont des QI plus élevés que les autres.

Par contre, les recherches de Kent et Davis (1957: voir Lautrey, 1980) sont venues contredire les constatations de Hurley. Ils ont trouvé que les enfants ayant le Q.I. les plus élevés sont ceux qui ont des parents exigeant de l'enfant qu'il se conforme à un modèle idéal inflexible, qui ne tolèrent aucun écart et font subordonner leur affection et leur acceptation à la réussite.

Pour leur part, Bayley et Schaefer (1964) n'ont pas trouvé de relation significative entre les facteurs autonomie/contrôle et le développement intellectuel tant chez les filles que chez les garçons.

Goldschmid (1967), n'a pas trouvé, non plus, de relation significative entre une attitude dominante de la mère et le Q.I. de l'enfant. Par contre, il a constaté une corrélation négative entre cette même attitude et la réussite de l'enfant aux épreuves de conservation.

D'autres recherches ont été à l'encontre des résultats de Kent et Davis.

En 1972, Radin a observé qu'il existe une corrélation négative entre le comportement restrictif du père et le Q.I. des garçons de 4 ans. Toutefois, deux ans plus tard, en 1974, il n'a trouvé aucune relation entre le comportement restrictif de la mère et le Q.I. des filles et des garçons de 4 ans.

Martin (1975: voir Banner, 1979), qui a étudié une population d'enfants de 11 ans ainsi que leur mère, a constaté que la réussite scolaire des enfants est associée à des attitudes maternelles favorisant l'autonomie de l'enfant, ceci dès le tout jeune âge de l'enfant.

Banner (1979) confirme les résultats de Martin en démontrant que les enfants qui obtiennent de bas résultats scolaires ont une mère très restrictive, dominante, peu intuitive et intolérante.

Dans le même ordre d'idées, Pourtois (1978) a établi une relation positive entre les attitudes parentales encourageant l'autonomie chez l'enfant et la facilité de celui-ci à

s'intégrer au système scolaire lors de son entrée en première année.

De même, l'étude de Aubret-Bény (1981) a démontré qu'une attitude parentale encourageant l'autonomie et les initiatives de l'enfant est reliée positivement à la réussite scolaire.

Toutefois, Cousins (1985) a observé, auprès d'une population d'enfants de cinquième année, que la réussite scolaire n'est pas reliée à une attitude parentale encourageant l'indépendance mais, qu'elle varie positivement en fonction de la tolérance de la mère envers certains comportements de dépendance de son enfant.

En considérant la variable "autorité", l'étude de Camp et al. (1982), qui portait sur une population d'enfants de 3 à 4 ans et de leur mère, est venue également contredire les résultats de Kent et Davis. Ces auteurs ont en effet démontré qu'il existait une corrélation négative entre le comportement autoritaire de la mère et les performances cognitives de l'enfant.

Un autre type d'attitude parentale qui a été étudié est

l'attitude accélératrice de la mère.

Moss et Kagan (1958) ont mis en relation le niveau d'attitude accélératrice de la mère et le Q.I. des enfants. Ils ont étudié quatre groupes d'enfants: garçons de trois ans, filles de trois ans, garçons de six ans et filles de six ans. Par niveau d'attitude accélératrice, on désigne la tendance de la mère à se montrer excessivement impliquée dans le développement des habiletés motrices et cognitives de l'enfant. La seule relation positive et significative observée se rapportait aux garçons de 3 ans.

Ces derniers résultats sont contredits par les travaux de Baker et al. (1958). Ces auteurs ont observé qu'il existait une relation positive et significative entre l'attitude accélératrice de la mère et le développement intellectuel dans le cas des enfants de 6 ans, garçons et filles.

L'ensemble de ces recherches a permis de mettre en relief un certain nombre d'attitudes parentales qui peuvent être reliées au développement cognitif. On constate toutefois qu'il est difficile de dresser un tableau clair et cohérent de l'influence des unes sur l'autre.

En effet, lorsqu'on examine, dans un premier temps, les méthodes d'évaluation cognitive des enfants on relève une certaine ambiguïté. Plusieurs chercheurs se sont servis de l'évaluation de la performance scolaire pour qualifier les enfants, mais les travaux de Drew et Teahan et de Hurley nous montrent qu'il n'existe pas nécessairement une relation positive entre le niveau cognitif et la performance scolaire.

Un autre problème posé par l'ensemble de ces recherches tient au manque de cohérence entre les résultats. En ce qui concerne le groupe des attitudes parentales acceptation-amour/rejet-hostilité, les études de Bayley et Schaefer (1964) et Radin (1974) montre des résultats inverses. On ne retrouve pas plus de cohérence en ce qui concerne les recherches sur le groupe d'attitudes parentales démocratie-autonomie/autocratie-contrôle. Pour certains chercheurs, les attitudes parentales démocratie-autonomie sont en relation positive avec le développement cognitif (Aubret-Bény, 1981; Martin, 1975; Pourtois, 1978) alors que les attitudes parentales autocratie-contrôle y sont en relation négative (Baldwin, 1945; Banner, 1979; Goldshmid, 1967; Hurley, 1959; Radin, 1972). Par contre, pour d'autres chercheurs, les attitudes parentales autocratie-contrôle sont en relation positive avec le développement

cognitif de l'enfant (Drews et Teahan, 1957; Kent et Davis, 1957). De plus, d'autres chercheurs constatent que ces même attitudes n'ont aucun effet sur le développement cognitif (Bayley Schaefer, 1964; Cousins, 1985; Radin, 1974). Enfin, d'autres montrent une fois de plus des résultats contradictoires, lorsqu'ils comparent l'attitude accélératrice des parents avec le développement cognitif de l'enfant (Baker et al., 1958; Moss et Kagan, 1958).

Sans expliquer précisément les raisons de ces contradictions, Lautrey (1980) nous permet de comprendre à quelles difficultés font face ces recherches.

Le point commun entre toutes ces recherches tient au choix des variables. En effet, tous les chercheurs ont établi leurs échelles d'attitudes parentales à partir d'un choix subjectif des variables basé sur l'intuition et/ou sur leur expérience dans le domaine. Pour Lautrey, il n'est donc pas étonnant que les variables et les dimensions qui en sont issues diffèrent d'une étude à l'autre. Par exemple, rien ne nous assure que la conception de l'autonomie pour un chercheur est correspond vraiment à celle qu'un autre chercheur désigne du même nom.



Pour Lautrey, un autre procédé, généralement répandu dans ces recherches, fait en sorte qu'il existe un manque de précision dans les résultats. Ce procédé est, vu le grand nombre de variables que l'on trouve, en la réunion de ces variables en différentes dimensions ou facteurs. Les techniques d'analyse, servant à réunir les variables en dimensions, diffèrent d'un chercheur à un autre. On se retrouve donc avec le même problème que celui qui concernait le choix des variables.

En plus, le simple fait de réunir des variables a posteriori dans une dimension lui apparaît inadéquat. Dans cette technique on réunit des variables parce qu'elles varient en même temps. Cette technique est adéquate lorsqu'on procède à une analyse descriptive des variables. Dans le cas des recherches précédentes, on ne cherchait pas seulement à décrire les différentes attitudes parentales, mais on cherchait également à comprendre les effets de celles-ci sur le développement intellectuel. Alors, le fait de réunir certaines variables dans une même dimension parce qu'elles varient en même temps ne certifie pas que celles-ci, prises séparément, auront le même effet sur le développement intellectuel de l'enfant.

Bâtir une échelle à partir d'une théorie du développement

cognitif permettrait d'obtenir une échelle plus claire et cohérente et de solutionner ainsi ces difficultés.

Lautrey (1980) a été le premier à se baser sur une conception théorique du développement cognitif pour chercher à définir les attitudes parentales qui auraient une influence sur le développement cognitif de l'enfant.

Lautrey a décidé de fonder le cadre conceptuel de ses travaux de recherche sur la théorie de Jean Piaget. A partir des conditions fondamentales du développement cognitif que Piaget a décrites, il a cherché à définir différents types d'attitudes parentales ayant une influence particulière sur le développement cognitif.

Dans la conception de Piaget (1967), la personne humaine est vu comme un être dynamique en perpétuelle interaction avec l'environnement. L'équilibration est le processus qui permet à l'organisme de maintenir un certain équilibre malgré les perturbations que lui crée l'environnement. Pour ce faire, il met en action divers systèmes de régulations. Le système cognitif présente le même besoin d'équilibre que l'organisme en général. Toutefois, à la différence de certains organes du

corps, il ne cherche pas, lorsqu'il est perturbé, à retrouver l'état d'équilibre antérieur, mais plutôt, à trouver une forme d'équilibre amélioré qui lui permet d'intégrer l'élément nouveau de l'environnement. Piaget a désigné cette recherche d'équilibre amélioré par l'expression "équilibration majorante".

Cette démarche régulatoire se fait par l'entremise de trois niveaux d'équilibration qui sont alpha, bêta et gamma.

Le niveau alfa d'équilibration met en relation le sujet avec l'objet qui vient perturber son équilibre cognitif. L'objectif visé à ce niveau consiste à neutraliser la perturbation vécue.

Le procédé que le système régulatoire utilise pour neutraliser la perturbation est l'assimilation-accommodation. Il tente d'assimiler l'objet, c'est-à-dire qu'il tente d'intégrer l'objet aux structures déjà existantes du sujet. Certains éléments de l'objet qui ont un caractère nouveau pour le sujet ne peuvent être intégrés. Il procède alors, en se basant sur les éléments de l'objet qui étaient assimilables, à une accommodation, c'est-à-dire que le sujet modifie sa structure cognitive afin de pouvoir intégrer l'aspect nouveau de

l'objet et de le situer dans une nouvelle cohérence cognitive. L'équilibration qui découle de cette interaction entre l'assimilation et l'accommodation résulte en un schème. Par schème, on désigne la structure cognitive qui s'est construite dans ce processus d'équilibration.

Toutefois, l'équilibration qui en résulte n'a qu'un caractère momentané et ne se rapporte qu'à l'expérience qui vient d'être vécue. Ce schème, par son aspect nouveau, devient perturbateur de l'ensemble du système cognitif. Les deux autres niveaux d'équilibration permettent qu'un nouvel état d'équilibre général soit atteint.

Au niveau bêta, le système de régulation procède à un début d'intégration de la perturbation. Cette intégration se fait par l'équilibration entre les sous-systèmes. Le niveau gamma revient à incorporer la perturbation dans le système lui-même. Pour ces deux niveaux, le système de régulation fonctionne de la même façon que dans le premier niveau d'équilibration soit par assimilation-accommodation.

Toutefois, le passage du niveau alpha au niveau gamma ne se fait pas automatiquement. Une répétition de l'expérience vécue

en alpha devient nécessaire. Cette répétition permet qu'une consolidation de l'expérience et du schème se fasse à l'intérieur du système cognitif. On entend par consolidation la capacité de la personne à prévoir l'effet B lorsque l'événement A se produit. En conséquence il faut que l'objet soit siège de régularité pour pouvoir être assimilé, Piaget en décrit les conditions:

"Les premières conditions pour qu'un objet se montre assimilable sont qu'il soit consistant, continu dans le temps et dans l'espace, que ses parties se tiennent, qu'il soit isolable et accessible à la manipulation, etc." (1975, p. 106).

Pour illustrer, reprenons l'exemple de Lautrey: il faut qu'un hochet secoué par un enfant ( élément A ), produise un son ( élément B ) similaire lorsqu'il sera secoué une deuxième fois pour que le schème résultant de cette expérience soit intégré.

Selon Lautrey, on peut déduire de ceci que la régularité dans le temps des expériences A-B permet à l'enfant de se construire des schèmes d'assimilation qui serviront comme base solide à l'intégration d'événements perturbateurs. La régularité est donc un ingrédient critique de l'environnement pour permettre la rééquilibration.

De la théorie de Piaget, Lautrey a donc ressorti deux caractéristiques environnementales générales favorables au développement cognitif:

- 1) Etre source de perturbations, c'est-à-dire de résistances aux schèmes d'assimilation du sujet.
- 2) Offrir les conditions nécessaires aux rééquilibrations, donc aux constructions.

Comme chacune de ces caractéristiques peut être présente ou absente dans l'environnement, Lautrey a décrit trois types d'environnements possibles. Etant donné qu'il ne peut avoir d'environnement où les deux caractéristiques sont absentes, cette dernière éventualité a été écartée.

Dans un premier type d'environnement possible, nommé aléatoire ou faiblement structuré par Lautrey, les événements qui s'y produisent sont irréguliers et imprévisibles. La caractéristique 1 est fortement présente, par le manque de régularité des événements. Il est donc difficile pour l'enfant de compenser les déséquilibres.

Un deuxième type d'environnement est dit rigide. Cet

environnement familial est facilement prévisible et sans surprise car une fois une relation A-B connue, si A se produit, B se produira infailliblement. Ce milieu présente les régularités nécessaires aux constructions cognitives (condition 2), mais il présente peu d'événements nouveaux susceptibles de mettre le sujet en situation de déséquilibre.

L'environnement souple constitue le troisième type d'environnement possible. Ce type d'environnement familial permet à la fois les deux conditions. Une régularité du fonctionnement familial est présente (condition 2), mais il arrive parfois, en raison de certaines circonstances, que l'événement B ne se produise pas même si l'événement A a eu lieu, cette relation devenant modulée par un événement perturbateur C (condition 1). La régularité de l'environnement permet donc de procéder à un processus de rééquilibration de la perturbation C.

A partir du principe de ces trois types d'environnements et des données recueillies au cours d'entretien auprès d'une cinquantaine de familles, Lautrey a bâti un questionnaire sur les attitudes parentales qui permet de vérifier dans quel type d'environnement l'enfant vit.

Le questionnaire a été administré à 1086 mères de garçons de 10-11 ans de la région parisienne. Le type de structuration de chaque famille est caractérisé par le nombre de réponses aléatoires, souples ou rigides, données. Six types de structururations peuvent en être dégagés:

A: 1 > 3 > 2	1 = aléatoire
B: 1 > 2 > 3	2 = souple
C: 2 > 1 > 3	3 = rigide
D: 2 > 3 > 1	
E: 3 > 2 > 1	
F: 3 > 1 > 2	

Les 1086 familles se sont réparties en 87 familles de type A, 66 de type B, 144 de type C, 363 de type D, 355 de type E et 71 de type F. Ceci peut se traduire également par 153 familles à structuration aléatoire, 507 familles à structuration souple et 426 familles à structuration rigide.

Lautrey a procédé également à une évaluation cognitive de l'enfant. Pour ce faire, il a choisi deux types d'évaluation. La première était collective; elle visait à connaître la capacité cognitive générale de l'enfant. La deuxième était individuelle; elle cherchait à faire comprendre le



fonctionnement et le niveau de structure cognitive de l'enfant.

L'évaluation collective a été effectuée de deux façons, par une épreuve d'appréhension des relations/CM2 (AR/CM2) et par une épreuve collective pour enfants de 11 ans (EC/11). L'AR/CM2 est une épreuve d'intelligence générale qui peut être assimilée à un test de facteur G sur matériel composite: l'enfant doit trouver un quatrième terme qui soit en relation à un troisième dans le même rapport que les deux premiers donnés. Le test comporte trois catégories: Verbale, Numérique et Spatiale. Le test EC/11 est aussi une épreuve composite d'intelligence générale qui comporte une partie verbale (proverbes, séries verbales, phrases à compléter), une partie numérique (opérations énoncées, différences entre deux résultats) et une partie spatiale (brique, dissemblances géométriques).

Lautrey a émis l'hypothèse selon laquelle les attitudes parentales à caractère souple favorisent davantage le développement cognitif et que les résultats aux tests cognitifs des enfants vivant dans les différentes structures familiales devraient s'échelonner ainsi:

$$A < B < C ? D > E > F$$

Les résultats obtenus vont dans le sens général de l'hypothèse mais les résultats aux épreuves cognitives du groupe de type F ne sont pas plus mauvais que ceux du groupe de type E et ceux du groupe de type C sont supérieurs à ceux du groupe de type B seulement dans l'EC/11. On peut remarquer que dans les deux cas il existe une indifférenciation entre les réponses aléatoires (1) et souples (2). En effet, en se référant aux types de structurations présentés à la page 27, on observe que les résultats obtenus au test AR/CM2 varient seulement en fonction de la position qu'occupe l'attitude parentale rigide; les résultats les plus faibles sont ceux des structures E et F, par la suite on retrouve les résultats des structures A et D et les résultats les plus élevés sont ceux des structures B et C. Ce qui pourrait nous laisser supposer que, indifféremment de la position qu'occupent les attitudes souples ou aléatoires, moins la structure familiale est rigide, meilleures sont les chances de l'enfant d'évoluer sur le plan cognitif.

Lautrey a toutefois expliqué ces différences par le fait que les réponses du type 1 n'ont pas le même sens lorsqu'elles sont données par les mères de famille étant de niveau socio-économique (NSE) supérieur et moyen par rapport aux mères de NSE populaire. En effet, lorsqu'il divise les résultats par NSE, on

observe que la distribution des structures familiales de NSE populaire ressemble à celle qui était proposée par l'hypothèse, tandis que celle des NSE moyen et supérieur est d'un autre ordre.

A partir de ces résultats, Lautrey a formulé l'hypothèse selon laquelle le choix de la réponse de type 1 des parents de NSE défavorisé correspond bien, généralement, à une faible structuration, mais que ce même choix pour les familles de NSE moyen et supérieur, du fait qu'il est la conséquence d'une organisation de second ordre, correspond à une structuration souple.

L'évaluation individuelle a été faite seulement auprès d'enfants venant de NSE populaire. Deux modes d'évaluations ont été utilisés. Dans le premier, on cherchait à comprendre le fonctionnement cognitif de l'enfant. Ceci se faisait à partir d'une épreuve qui mettait en évidence les niveaux d'équilibration majorante alpha, bêta et gamma. Dans le deuxième, en se servant d'épreuves de conservation des volumes et de quantifications de probabilités, on a cherché à connaître le niveau de structure cognitive de l'enfant.

Les résultats ont amené Lautrey à faire deux constatations:

- Les enfants dont l'environnement familial est structuré de façon souple réorganisent plus facilement un schème pour intégrer une perturbation lorsque cela s'avère nécessaire.
- Les enfants dont l'environnement familial est structuré de façon souple atteignent un peu plus tôt les différents stades du développement cognitif.

Peu de chercheurs se sont inspirés, par la suite, des travaux de Lautrey comme base de recherche sur l'influence des attitudes parentales sur le développement cognitif. On retrouve toutefois trois thèses de doctorat qui ont sujet d'études les attitudes parentales telles que définies par Lautrey.

Cunha de Carvalho (1983: voir Lautrey, 1988), à l'intérieur d'une étude qui cherchait à vérifier si des interventions éducatives compensatoires pourraient annuler les différences de développement cognitif relatives aux différences de structurations familiales mises en évidence par Lautrey, a généralisé l'hypothèse de Lautrey, auprès d'une population d'enfants français et d'enfants brésiliens de six ans.

Pour sa part, Carole Ogilvy (1987: voir Lautrey, 1988) a

démontré, à partir d'une population de 61 enfants écossais et de 40 enfants d'origine pakistanaise de 9 à 11 ans que les garçons et les filles vivant dans une structuration familiale souple performant davantage à une épreuve de causalité que les enfants vivant dans les milieux familiaux à structuration aléatoire ou rigide. Ceci permet de généraliser les résultats de Lautrey à d'autres cultures et à l'autre sexe, puisque l'échantillon de Lautrey n'était composé que de garçon.

Gozé Tape (1987: voir Lautrey , 1988), à partir d'une recherche sur l'acquisition du raisonnement expérimental par les adolescents africains ruraux et urbains, a observé, auprès d'une population de 27 familles à structuration aléatoire, 118 familles à structuration souple et de 95 familles à structuration rigide, que le taux de réussite à une épreuve des permutations est plus élevé pour les adolescents dont la famille est de structuration souple que chez ceux dont la famille est de structuration aléatoire ou rigide, et ce aussi bien dans le groupe de ruraux que dans celui des citadins.

### Problématique

A travers l'analyse de l'ensemble de la littérature portant sur l'influence des attitudes parentales, nous avons pu constater que les recherches se servant d'une définition subjective de la variable "attitude parentale" ne nous permettaient pas d'interpréter clairement les résultats. Il a été observé qu'il existe des résultats contradictoires entre les recherches quant à l'effet d'une même variable sur le niveau cognitif des sujets. De plus, il n'existe pas de cohérence quant à la composition et la définition des variables mises en cause.

Nous avons pu observer que les travaux de Lautrey nous permettent de répondre à certaines lacunes de ces recherches. En effet, il a cherché à définir les attitudes parentales à partir du cadre de la théorie de Piaget sur le développement cognitif. Ce procédé nous amène à voir les attitudes parentales non pas seulement comme un fait observable imprécis, mais plutôt en lien direct, par leur définition, avec le processus développementale du système cognitif de l'enfant. A partir de la théorie piagétienne, Lautrey déduit que le milieu, pour favoriser le développement cognitif, devrait être une source de

perturbation et offrir les conditions nécessaires à la rééquilibration. Cette rééquilibration serait rendue possible par les régularités présentes dans l'environnement. De ces conditions essentielles, il déduit trois types de structures familiales favorisant plus ou moins le développement cognitif ( structuration aléatoire, souple ou rigide ). Les résultats de ses recherches nous montrent qu'un environnement de type souple favorise davantage le développement cognitif que celui de type rigide mais une ambiguïté persiste dans les résultats en ce qui a trait à l'environnement de type aléatoire. Par la suite, d'autres recherches sont venues confirmer les résultats de Lautrey.

Notre recherche vise, tout comme celle de Lautrey, à vérifier l'influence des structures familiales de type aléatoire, souple ou rigide sur le développement cognitif de l'enfant. En général, nous reprendrons le cadre de recherche utilisé par Lautrey. Toutefois, nous estimons important d'explorer la question avec une population différente. En effet, nous croyons que l'étude d'une population d'enfants plus jeunes que ceux étudiés par Lautrey (10-11 ans) nous permettra de mieux souligner l'importance de la régularité dans l'environnement comme support au développement cognitif.

Pour expliquer notre point de vue, nous nous attardons brièvement sur certaines caractéristiques de la structure cognitive des enfants de 10-11 ans.

A partir de 7-8 ans et plus particulièrement à 10-11 ans, le fonctionnement cognitif des enfants se démarque clairement de celui des enfants plus jeunes par une nouvelle capacité de raisonnement opératoire. Le raisonnement des enfants de cette période ne s'applique plus de façon successive comme c'était le cas au niveau pré-opératoire, mais s'inscrit dans une organisation systémique des relations. Le système cognitif opératoire est ouvert en ce qui a trait aux échanges que le sujet a avec le milieu, mais fermé en tant que structure intégrant le milieu. Cette fermeture du système cognitif est assurée par cinq opérations logiques nouvellement organisées au niveau opératoire: la composition transitive, la réversibilité, l'associativité, l'identité et la tautologie logique ( lorsque l'opération est qualitative ) ou l'itération numérique ( lorsque l'opération est mathématique ). Ces opérations logiques vont permettre à l'enfant de situer ses relations avec l'environnement non pas comme des événements indépendants mais comme répondant à des lois logiques.



Nous nous attardons ici sur la caractéristique de la réversibilité pour expliquer la différence de notre choix des sujets par rapport à celui de Lautrey. La réversibilité est définie par la capacité de se représenter mentalement l'inverse de l'opération qui a été effectuée, permettant ainsi un retour mental au point initial, c'est-à-dire celui qui existait avant l'opération. La réversibilité permet donc qu'une reconstitution logique soit possible. De plus, elle permet, de par la possibilité qu'elle offre de se replacer au point initial de l'opération, une anticipation des opérations possibles, des transformations ou des rapports des éléments mis en jeu. Si, à cette période, le sujet est capable de se représenter mentalement les opérations propres aux deux sens évoqués par la reconstitution et l'anticipation (compréhension opératoire des relations dans une suite continue vers le passé et vers le futur) il est également capable de comprendre la négation de ces relations. En d'autres mots, la capacité qu'acquiert le sujet de comprendre les opérations mises en action dans une relation A-B lui permet également de comprendre que si une perturbation vient s'interposer dans cette relation, la résultante en sera différente. Il peut donc anticiper la relation A-B et la négation de celle-ci lorsque des éléments perturbateurs viennent s'interposer.

Cette capacité opératoire que les sujets, à partir de 7-8 ans, possèdent leur permet donc de faire face aux perturbations en les intégrant progressivement dans le système cognitif comme une variation possible. En se basant sur les lois logiques auxquelles son système cognitif et l'environnement répond, l'enfant s'assure ainsi de l'équilibration que nous avons décrit dans la partie précédente.

Nous avons vu que pour Lautrey, la régularité des événements constitue le support essentiel à l'intégration de ces événements, car selon lui elle permet de leur donner un caractère prédictible essentiel à la rééquilibration lorsqu'une perturbation vient s'interposer.

Or, nous avons vu également que le sujet de niveau opératoire, en comprenant le fonctionnement opératoire que comporte une relation A-B, peut déjà en prédire la répétition et même la modification. De cette façon, il n'a pas besoin que la relation A-B se présente régulièrement pour l'intégrer.

On peut en déduire que dans une famille où l'enfant a atteint le niveau d'opération concrète, un manque de régularité de l'attitude des parents n'aura pas comme effet de maintenir

l'enfant dans des déséquilibres cognitifs.

L'hypothèse de Lautrey selon laquelle la régularité est un ingrédient essentiel de l'environnement pour favoriser le développement cognitif peut donc être confirmée plus difficilement à partir d'une population d'enfants de 10-11 ans.

Ceci peut expliquer les résultats de Lautrey montrant qu'il n'y a pas de différences significatives entre les niveaux cognitifs des enfants de famille à structuration souple par rapport à ceux de famille à structuration aléatoire et ce, quel que soit le niveau socio-économique des sujets.

Nous croyons tout de même que la régularité dans l'environnement continue à servir de support au développement cognitif des enfants de niveau opératoire. Elle permet au sujet, dans les cas de relations complexes, d'approfondir et de mieux comprendre les opérations qui sont mises en cause, ce qui contribue à le préparer aux opérations formelles. Par contre, les types de relations reflétées dans le questionnaire ne sont pas assez complexes pour causer des problèmes d'intégration aux sujets. En effet, les questions demandées à l'intérieure de l'instrument de Lautrey font appel des situations quotidiennes

relativement simples à comprendre pour des enfants de 10-11 ans (Peut-il se servir lui-même à table?... Peut-il utiliser des ciseaux?...etc.) (voir appendice A).

Si la régularité dans l'environnement s'avère moins nécessaire pour les enfants de niveau opératoire, nous pouvons la considérer comme étant ingrédient critique à un autre niveau du développement cognitif. Nous croyons que, durant la période pré-opératoire du développement cognitif (environ de deux à sept ans), la présence de régularités surtout dans la vie quotidienne, est un support essentiel à la compréhension des relations.

Nous avons vu qu'à partir de 7-8 ans, les enfants arrivaient à s'assurer de l'équilibration cognitive surtout en raison de leur capacité de penser de façon opératoire et réversible. On pourrait donc penser qu'avant cette période critique du raisonnement mental un enfant, après avoir subi une perturbation à un ou plusieurs de ses schèmes d'assimilation, ne peut, par la simple intégration des relations auxquelles il est confronté, rééquilibrer son système cognitif. On peut imaginer, alors, la multitude d'état de déséquilibre auxquels l'enfant est soumis durant cette période. Piaget (1975) a mentionné à se

sujet que:

" les occasions historiques ou psychogénétiques de conflits sont beaucoup plus fréquentes aux stades initiaux et surtout ces déséquilibres sont beaucoup plus difficilement surmontés." (Piaget 1975 p.20)

Toutefois on ne pourrait croire que l'enfant de niveau pré-opératoire soit perpétuellement en déséquilibre et qu'il ne puisse en aucun moment se rééquilibrer faute de pensée opératoire. Ceci irait à l'encontre de la conception du développement cognitif de Piaget qui veut qu'un stade prépare progressivement la venue du stade suivant.

Orsini-Bouichou (1978) et Palacio-Quintin (1988) ont, d'ailleurs, observé que les enfants de niveau pré-opératoire passaient progressivement par divers niveaux de capacité de régulation de l'environnement avant d'arriver à un niveau de régulation mettant en jeu la réversibilité.

Intéressé par l'étude de la logique pré-opératoire, Orsini-Bouichou (1978) a, par une démarche de type ontogénétique, tenté une explication et une description des capacités cognitives des enfants de 3 à 8 ans. Contrairement aux études cherchant à

savoir comment une notion constituée s'est préparée au cours d'étapes antérieures, elle a tenté, à partir d'activités de libre combinaison d'objets, de saisir les différents comportements pré-opératoires que l'enfant manifeste spontanément.

Suite à son étude et en se basant sur la notion de schème de Piaget ainsi que sur la notion d'organisateur de Spitz, elle a relevé différentes formes de régularités (l'uniformité, l'alternance simple et l'alternance complexe) utilisées par l'enfant de niveau pré-opératoire pour l'environnement. Celles-ci préparent la venue, vers sept ans, d'un quatrième niveau de régularité où l'enfant utilise un système d'opérations comme règle de compréhension des relations.

Par régularités, Orsini-Bouichou (1978) désigne:

des "catégories de comportements, qui, exprimant des règles communes à une tranche d'âge, par classe de situations, dévoilent la régulation des activités de cet âge et les moyens d'action dont le sujet dispose sur son milieu." (p. 124)

Palacio-Quintin (1988), en se servant du même matériel de

libre combinaison, a démontré qu'il y avait un lien certain entre l'apparition de la capacité de conservation de niveau opératoire et le développement des capacités régulatrices des sujets.

Bien que les régularités démontrent une capacité, chez l'enfant pré-opératoire, d'organiser son environnement, Orsini-Bouichou spécifie que les régularités ne s'accompagnent pas pour autant d'une claire représentation de la règle pratiquée. Elle constate qu'avant sept ans les règles choisies sont confondues avec l'une des conditions de l'action.

Dans son étude sur la fonction, Piaget (1968) constate ce caractère qualitatif du fonctionnement cognitif du jeune enfant. En prenant en exemple le développement de la causalité, Piaget a constaté que:

" la causalité y apparaît comme un système d'actions attribuées aux objets, en réponse aux actions propres exercées sur l'objet et en correspondance avec elles. C'est ainsi que sachant déplacer une boule B par l'intermédiaire d'une boule A lancée contre elle en une action instrumentale, le sujet attribuera aussitôt à A le pouvoir de déplacer B même si A n'est

pas dirigée par le corps propre..."(p.210)

Ces constatations de Orsini-Bouichou et de Piaget nous amènent à comprendre que l'enfant de niveau pré-opératoire, par sa façon de projeter la règle d'une relation comme étant un qualificatif de l'objet, est dépendant de la régularité des relations dans l'environnement pour accéder à une certaine équilibration.

Pour ces raisons nous avons décidé d'étudier l'influence des attitudes parentales auprès d'une population d'enfants de niveau pré-opératoire.

A l'intérieure du stade pré-opératoire nous avons choisi d'étudier des enfants de quatre à cinq ans. Deux raisons ont motivé notre choix: 1- Le fait que ces enfants n'ont pas ou peu eu encore l'influence du milieu scolaire. L'influence du milieu familial est donc plus exclusive. 2- Des études sur le développement intellectuel d'enfants de la naissance à trois ans (Bayley 1965, Golden & Birns 1968, Knoblock & Pasamanick 1960) ont démontré qu'on ne pouvait mettre en relief de façon significative des différences entre les sujets en bas âge. C'est à partir de 3 ans que les études détectent l'apparition des



différences individuelles significatives.

Notre population se différencie aussi par son origine culturelle. En effet, les sujets sont tous d'origine québécoise et francophone; ceci devrait nous permettre d'apprécier l'orientation des parents québécois quant à leurs attitudes.

Finalement nous considérons l'influence du niveau socio-économique (NSE) sur le développement cognitif. Plusieurs recherches ont déjà constaté qu'il existait des différences significatives dans les performances cognitives entre les enfants des divers niveau socio-économiques. En général, les chercheurs ont démontrés que les enfants de NSE bas ont un développement cognitif inférieur à ceux de NSE moyen ou élevé (Deutsh et al., 1967; Hébert et Wilson, 1977; Riessman, 1962; Roy et Palacio-Quintin, 1982).

Cette démarche théorique nous amène à poser l'hypothèse suivante: Les parents qui manifestent des structures familiales souples favorisent davantage le développement cognitif de leurs enfants d'âge préscolaire que les familles à structure familiale aléatoire ou rigide.

## Chapitre deuxième

### METHODOLOGIE

Le présent chapitre rend compte de la démarche utilisée pour réaliser cette recherche. Nous présenterons la population étudiée, la description de l'expérience ainsi que son déroulement afin de préciser le cadre concret du travail. Finalement, les instruments ainsi que la cotation utilisée seront décrits.

### Description de la population

Notre échantillon est constitué de 55 enfants âgés entre quatre et cinq ans et de leur mère. Ils ont été sélectionnés à partir d'un groupe initial de 74 sujets. Les enfants se répartissent en trois groupes de structuration familiale: structuration souple, structuration aléatoire et structuration rigide. Le groupe d'enfants à structuration familiale souple comporte 30 enfants, celui à structuration aléatoire comporte 10 enfants et celui à structuration rigide comporte 15 enfants. Les enfants proviennent de différents niveaux socio-économiques (NSE). Dans chaque groupe on retrouve une proportion semblable d'enfants provenant de NSE moyen, faible ou très faible. Le recrutement a été effectué à l'intérieur des villes de Trois-Rivières, de Trois-Rivières-Ouest et de Cap-de-la-Madeleine. Le

Tableau 1

Répartition des sujets selon le type de structuration familiale ainsi que la moyenne d'âge pour chaque groupe

Structurations Familiales	N	Moyenne d'âge ( en mois )
Aléatoire	10	54.2
Rigide	15	54.6
Souple	30	53.8

tableau 1 montre l'âge moyen des enfants par groupe de structuration familiale.

#### Description des épreuves

Nous avons procédé à deux types d'évaluation. Le type de structuration de l'environnement familial sera mesuré partir du questionnaire sur la structuration éducative parentale (QSEP) de Palacio-Quintin et Lavoie (1986). Il s'agit d'une adaptation pour enfants préscolaires du questionnaire de Lautrey (1980) sur les attitudes parentales. Le niveau cognitif des enfants sera évalué à l'aide du test d'intelligence WPPSI (1967) de l'échelle Weschler.

Le QSEP (voir appendice A) comporte 17 questions représentant chacune un événement de la vie quotidienne que vit un enfant de niveau pré-opératoire avec sa famille ( exemple: Comment décide-t-on des vêtements que l'enfant mettra dans la journée? ). Pour chaque question trois choix de réponses sont proposés à la mère et chacune de ces réponses correspondent à un des trois types d'attitudes parentales déjà mentionnées ( aléatoire, souple ou rigide ). Pour éviter la systématisation du choix des réponses l'ordre d'apparition des différents types d'attitudes parentales varie d'un item à l'autre.

Le test d'intelligence WPPSI est utilisé pour évaluer le niveau cognitif de l'enfant. Il a été choisi en raison de sa valeur reconnue autant dans le monde de la recherche que de la pratique spécialement en ce qui concerne les enfants de quatre à cinq ans. Il comporte dix sous-tests répartis également en une partie verbale et une partie non verbale. Les épreuves que l'on retrouve dans la partie verbale portent sur les connaissances générales, le vocabulaire, l'arithmétique, les similitudes et le jugement. Les épreuves que l'on retrouve dans la partie non-verbale portent sur les associations, la mémoire, l'orientation dans l'espace, la capacité d'analyse, la capacité de synthèse, l'anticipation, la coordination visuo-motrice et la

capacité de construction.

### Déroulement de l'expérience

Au début de l'expérimentation , les mères étaient rencontrées à leur domicile. Lorsque des renseignements généraux étaient recueillis on leur demandait de répondre au questionnaire en leur spécifiant que ses réponses devaient correspondre à ce qui, en général, se passait avec leur enfant dans les situations proposées. Une assistance leur était offerte si elles avaient de la difficulté à comprendre le sens des questions ou des réponses.

Par la suite, les enfants étaient évalués individuellement à l'Université du Québec à Trois-Rivières. L'évaluation se faisait à l'intérieur d'un local à caractère neutre où peu d'objets stimulant étaient présents. On procédait à l'administration de l'échelle d'intelligence WPPSI en deux séances. Les deux visites de l'enfant s'effectuaient à l'intérieur d'une période de sept jours.

### Cotation

Les familles ont été classées à l'intérieur des structures familiales (aléatoire, rigide ou souple) à partir des résultats obtenus QSEP. Une famille est classé dans une structure familiale aléatoire ou rigide lorsque la mère choisit une majorité de réponses correspondant à un de ces deux types d'attitude (exemple: 9 réponses aléatoires, 5 réponses rigides et 3 réponses souples = structure familiale aléatoire). En ce qui concerne le classement d'une structure familiale souple, nous avons retenu seulement, vu le grand nombre de famille ayant une majorité de réponse souple, les familles ayant choisi au moins neuf réponses souples. Ceci nous a permis de mieux différencié les familles à structure familiale souple de ceux à structure familiale aléatoire ou rigide.

Chapitre troisième  
Analyse des résultats



Ce troisième chapitre présente la méthode statistique utilisée ainsi que les résultats obtenus concernant notre objectif de recherche visant à différencier l'influence des diverses attitudes parentales sur le développement cognitif. Par la suite, les résultats seront analysés et interprétés.

### Méthode d'analyse

Les résultats sont analysés à l'aide du programme statistique SPSS PC+. Tout d'abord, la méthode statistique de l'analyse de variance à deux critères (Afifi et Azen, 1972) a été utilisée. Par la suite, afin d'obtenir une compréhension plus précise des résultats, ces analyses sont suivies d'une analyse de comparaisons multiples a priori de Dunn (Dunn, 1961). L'analyse de Dunn a été utilisée en raison du caractère non orthogonal des analyses à priori.

### Résultats

La présentation des résultats se divise en trois parties: la première vise à répondre à nos deux hypothèses telles qu'exposées dans la problématique; la deuxième partie permet de compléter et de préciser les informations concernant l'influence

des attitudes parentales sur le développement cognitif des enfants de niveau pré-opératoire; enfin, la dernière partie présente une analyse de la distribution des réponses souples, aléatoires et rigides des mères de l'échantillon.

#### Analyse des différences des QI globaux des trois groupes d'enfants

Dans le but de pouvoir répondre à notre première hypothèse de recherche, selon laquelle les parents qui manifestent une structure familiale souple favorisent davantage le développement cognitif de leurs enfants d'âge préscolaire que ceux à structure familiale aléatoire ou rigide, nous avons utilisé une analyse de variance à deux critères. Outre le critère "attitude parentale", un deuxième critère a été également considéré, soit le "niveau socio-économique".

Le tableau 2 montre la distribution des moyennes des QI globaux en fonction de l'interaction entre les structures familiales et les NSE. A partir de ces résultats, il peut déjà être observé que les moyennes globales des QI des enfants de structure familiale aléatoire et rigide sont semblables et que la moyenne globale des QI des enfants de la structure familiale

Tableau 2  
Distribution des moyennes des QI globaux en  
fonction des structures familiales et/ou  
du NSE

Structures familiales (SF)	QI		Population Totale
	NSE Bas	NSE Moyen et élevé	
Aléatoire	98.86	113.67	103.30
Rigide	103.56	103.83	103.67
Souple	109.32	120.88	112.40
Moyenne globale des QI de chaque NSE	106.03	113.59	

souple est supérieure. De plus, la moyenne des QI des enfants de NSE moyen et supérieur est plus élevé que celle des enfants de NSE bas.

Les résultats de l'analyse de la variance rapporté au tableau 3 permettent de vérifier notre hypothèse de recherche. En effet, on peut remarquer qu'il existe une différence significative ( $p < .01$ ) entre les moyennes de QI obtenus par les

Tableau 3  
Analyse de la variance sur les QI globaux des  
sujets de structures familiales  
aléatoire, rigide ou souple et  
appartenant au NSE bas ou moyen/élevé

Source de variation	Degrés de liberté	Carré moyen	F
Structures familiales (SF)	2	633.64	5.48**
NSE	1	862.83	7.46**
SF x NSE	2	190.79	1.65ns
Erreur	49	115.64	

ns = non significatif

\*\*p < .01

enfants appartenant à des types de structures familiales. De plus, on peut observer, conformément à la littérature décrite antérieurement, que les enfants de NSE moyen/élevé ont un QI significativement supérieur ( $p < .01$ ) à ceux de NSE bas. On ne remarque aucun effet d'interaction entre les types de structures familiales et les NSE ce qui nous permet de considérer les différences des moyennes de QI existant entre les enfants des différentes structures familiales séparément du NSE.

Tableau 4

Analyse des différences de moyenne des QI globaux  
des sujets de structures familiales  
aléatoire (SFA), rigide (SFR) et souple (SFS)

	Différence de moyenne des QI globaux		
	SFA	SFR	SFS
$\bar{X}$ SFA = 103.3	--	0.37	11.15*
$\bar{X}$ SFR = 103.67		--	10.75*
$\bar{X}$ SFS = 114.5			--
ns = non significatif			
*p < .05			

L'analyse de ces différences est rapportée par l'analyse de comparaisons multiples de Dunn au tableau 4. Ces résultats permettent de confirmer notre hypothèse. En effet, on peut constater que les enfants vivant dans une structure familiale souple ont un QI significativement supérieur à ceux vivant dans une structure familiale aléatoire ( $p < .05$ ) et rigide ( $p < .05$ ). De plus, on ne remarque aucune différence significative entre le groupe d'enfants de structure familiale aléatoire et le groupe d'enfants de structure familiale rigide.

Analyse des différences des QI non-verbaux et verbaux des trois groupes d'enfants

Dans le but d'obtenir des informations plus précises sur l'influence des différentes structures familiales sur le développement cognitif des enfants d'âge préscolaire, nous avons repris les diverses analyses statistiques effectuées sur le QI global et nous les avons testées sur le QI non verbal et sur le QI verbal.

Le tableau 5 rend compte de la distribution des moyennes des QI non verbaux en fonction de l'interaction entre les structures familiales et les NSE. Tel que nous l'avons remarqué pour la distribution des moyennes des QI globaux, les moyennes du QI non verbal des enfants appartenant à des structures familiales aléatoires et rigides sont semblables et la moyenne globale du QI non verbal des enfants appartenant à des structures familiales souples est supérieure. Egalelement, la moyenne des QI non verbaux des enfants de NSE moyen et supérieur est plus élevé que celle des enfants de NSE bas.

Ces observations sont confirmées par l'analyse de la variance sur les QI non verbaux des sujets de structures

Tableau 5  
Distribution des moyennes des QI non verbaux en  
fonction des structures familiales et/ou  
du NSE

Structures familiales (SF)	QI		Population Totale
	NSE Bas	NSE Moyen et élevé	
Aléatoire	102.14	114	105.7
Rigide	106.67	110.17	108.07
Souple	112.27	127.88	116.43
Moyenne globale des QI de chaque NSE	109.08	119.18	

familiales aléatoire, rigide ou souple et appartenant aux NSE moyen/élevé ou bas, présentée au tableau 6. En effet, on peut constater, tout comme dans l'analyse sur le QI global, que les structures familiales présentent une ou des différences significatives entre elles ( $p < .01$ ), et que le QI non verbal moyen des enfants appartenant aux NSE moyen/élevé est significativement supérieur à celui des enfants appartenant au NSE bas ( $p < .01$ ). De même, on constate qu'il n'y a pas d'effet

Tableau 6

Analyse de la variance sur les QI non-verbaux des  
sujets de structures familiales  
aléatoire, rigide ou souple et  
appartenant au NSE bas ou moyen/élevé

Source de variation	Degrés de libertés	Carré moyen	F
Structures familiales (SF)	2	682.46	4.68**
NSE	1	1 188.28	8.15***
SF x NSE	2	149.04	1.02ns
Erreur	39	145.83	

ns = non significatif

\*\*p < .02

\*\*\*p < .01

d'interaction entre les structures familiales et les NSE en fonction des moyenne de QI non verbaux.

Faisant suite à l'analyse de variance du tableau 6, le tableau 7 présente l'analyse des comparaisons multiples des moyennes des QI non verbaux des sujets des structures familiales aléatoire, rigide ou souple. On peut constater, comme nous l'avons fait pour l'analyse de variance sur les QI globaux,



Tableau 7

Analyse des différences de moyenne des QI non verbaux  
des sujets de structures familiales  
aléatoire (SFA), rigide (SFR) et souple (SFS)

	Différence de moyenne des QI globaux		
	SFA	SFR	SFS
$\bar{X}$ SFA = 105.7	--	2.37	10.73*
$\bar{X}$ SFR = 108.07		--	8.36
$\bar{X}$ SFS = 116.43			--
ns = non significatif			
*p < .05			

qu'il n'y a pas de différences significatives entre le QI non-verbal moyen des enfants de structure familiale aléatoire et celui des enfants de structure familiale rigide et que le QI non verbal moyen des enfants de structure familiale souple est significativement supérieur à celui des enfants de structure familiale aléatoire ( $p < .05$ ). Par contre, on constate que le QI non verbal moyen des enfants de structure familiale souple n'est pas significativement supérieur au QI non verbal moyen des enfants de structure familiale rigide. Toutefois, on ne peut accepter d'emblée l'hypothèse nulle selon laquelle il n'y a pas

Tableau 8  
Distribution des moyennes des QI verbaux en  
fonction des structures familiales et/ou  
du NSE

Structures familiales (SF)	QI		Population Totale
	NSE Bas	NSE Moyen et élevé	
Aléatoire	96.14	110.33	100.4
Rigide	99.89	96.83	98.67
Souple	104.77	110.38	106.27
Moyenne globale des QI de chaque NSE	102.03	105.59	

de différence entre le QI des enfants de structure familiale souple et de structure familiale rigide, car la différence exigée par l'analyse de Dunn est de 8.62 alors que celle qui a été obtenue entre les deux groupes est de 8.36.

Le tableau 8 rapporte la distribution des moyennes des QI verbaux en fonction de l'interaction entre les structures familiales et les NSE, des structures familiales et des NSE. On

Tableau 9  
Analyse de la variance sur les QI verbaux des  
sujets de structures familiales  
aléatoire, rigide ou souple et  
appartenant au NSE bas ou moyen/élevé

Source de variation	Degrés de liberté	Carré moyen	F
Structures familiales (SF)	2	375.14	2.57ns
NSE	1	230.79	1.58ns
SF x NSE	2	204.91	1.40ns
Erreur	49	146.18	

ns = non significatif

remarque que les QI verbaux moyens des enfants de structure familiale aléatoire et des enfants de structure familiale rigide sont semblables et que le QI verbal moyen des enfants de structure familiale souple est supérieur. Toutefois, les différences observées sont moins importantes que celles qui ont été constatées au QI global et au QI non verbal (tableaux 2 et 5). De plus, on observe qu'il y a peu de différence entre le QI verbal moyen des enfants appartenant aux NSE moyen/élevé et

celui des enfants appartenant au NSE bas.

Le tableau 9 rend compte de l'analyse de la variance sur les QI verbaux des sujets de structures familiales aléatoire, rigide ou souple et appartenant aux NSE moyen/élevé ou bas. On constate qu'il n'y a aucune différence significative entre les QI verbaux moyens des enfants des différentes structures familiales et entre les QI verbaux moyens des enfants des différents NSE. De plus, on observe qu'il n'y a aucun effet d'interaction.

#### Analyse de la distribution des familles selon la structure familiale

Le tableau 10 rapporte la distribution des familles aléatoires, rigides et souples obtenue dans l'échantillon initial et le pourcentage correspondant pour chaque type d'attitude parentale. Les résultats nous permettent de constater que notre population est représentée par un nombre beaucoup plus grand de familles à structuration souple (62.16%) que de familles à structuration rigide (20.27%) et que de familles à structuration aléatoire (13.51%).

Tableau 10  
Distribution du nombre de familles souples,  
aléatoires et rigides de l'échantillon  
global de la recherche

Structures familiales	Total de familles	Total de familles en %
Aléatoire	10	13.51
Rigide	15	20.27
Souple	46	62.16
Non classées	2	2.70
Nombre total de familles	74	

#### Interprétation des résultats

L'analyse des résultats nous permet de constater qu'il existe des différences très nettes quant à l'influence de la structuration familiale sur le développement cognitif. Cette constatation va dans le sens de notre hypothèse de recherche.

Il ressort, en effet, que les enfants de niveau pré-

opératoire vivant dans un milieu familial à structuration souple performant davantage à un test d'évaluation cognitive générale que les enfants vivants dans un milieu familial à structuration rigide. Ces résultats correspondent à ceux que Lautrey (1980) a obtenu auprès d'une population de garçon de 11 ans. On peut en déduire qu'une structuration familiale rigide est moins favorable au développement cognitif tant pour les enfants de 4 ans que pour les enfants de 11 ans.

Nous constatons aussi cette différence entre les résultats des enfants vivant dans une famille à structuration souple et ceux vivant dans une famille à structuration aléatoire. Toutefois, comme il était prévu, ces résultats diffèrent de ceux de Lautrey. Rappelons que dans l'étude de Lautrey les enfants de 11 ans ayant des parents à structuration aléatoire avait obtenu des résultats similaires à ceux ayant des parents à structuration souple. En plus de confirmer notre hypothèse, cette deuxième partie des résultats permet de considérer l'influence de l'attitude parentale en fonction de l'âge de l'enfant. En effet, comme cela a été précédemment expliqué, l'influence d'une structuration familiale ne semble pas avoir le même impact auprès des enfants de 4 ans qu'auprès d'enfants de 11 ans.

Dans la deuxième partie de l'analyse des résultats nous avons cherché à obtenir une explication plus précise de l'influence des attitudes parentales sur le développement cognitif. Les analyses effectuées à partir du QI global ont été réexaminées en fonction du QI non verbal et verbal. Pour ce qui est du QI non verbal, nous avons constaté les mêmes différences inter-groupe que dans le cas du QI global. Par contre, aucune différence significative entre les groupes d'enfants n'est retrouvée en fonction du QI verbal. L'étude séparée de l'effet des attitudes parentales sur l'intelligence verbale et non verbale n'a pas fait l'objet des recherches de Lautrey et des trois thèses de doctorat qui ont suivi. Il est donc impossible de comparer nos résultats. Toutefois, on peut tenter d'expliquer l'absence de différences significatives au niveau du QI verbal par les habiletés qu'exige la réussite des épreuves verbales comparativement à ceux qui sont exigés dans les épreuves non-verbales. En général, les épreuves non verbales (labyrinthe, dessins avec bloc, etc.), demandent à l'enfant d'effectuer des raisonnements logiques nouveaux. Ce type d'épreuves correspond bien aux contraintes auxquelles un enfant doit faire face pour évoluer sur le plan cognitif. En effet, il doit, pour résoudre ces problèmes, se servir de son bagage intellectuel déjà assimilé pour tenter de résoudre le conflit

auquel il fait face, c'est-à-dire de s'accommoder. Par contre, même si ce type de raisonnement est nécessaire pour réussir certaines épreuves verbales (similitudes, une partie de l'arithmétique et une partie du jugement), la majorité des épreuves verbales (connaissances, vocabulaires, etc.) demande à l'enfant de se rappeler des informations déjà apprises. On peut ainsi conclure que l'évaluation de l'intelligence verbale ne répond que peu aux critères de définition des attitudes parentales et peut donc difficilement discriminer leurs influences.

En dernière analyse, nous avons présenté la distribution, dans l'échantillon initial, des familles selon la structuration familiale. On a constaté qu'il y avait beaucoup plus de familles à structuration souple que de familles à structuration aléatoire ou rigide. Les recherches de Lautrey, d'Ogilvie et de Tape montre également un pourcentage plus grand de familles à structuration souple. Toutefois, on peut observer que le pourcentage des familles à structuration souple des trois recherches (Lautrey: 46.69%, Ogilvie: 41.58%, Tape: 49.17%) est nettement inférieur à notre population (62.16%). Cette différence est transférée dans le pourcentage de familles à structuration rigide. En effet, on retrouve de 10 à 20% plus de



familles dans la structuration rigide dans les recherches de Lautrey, Ogilvie et Tape que dans la nôtre. Il semble donc que l'attitude parentale souple est plus favorisé au Québec et que l'attitude parentale rigide l'est moins.

## Conclusion

Nous avons cherché, tout au long de cette étude, à comprendre davantage l'impact des attitudes parentales sur le développement cognitif. En continuité avec les travaux de Jacques Lautrey, les attitudes parentales ont été considérées à partir de la théorie du développement cognitif de Piaget. Ceci nous a permis de lier les attitudes parentales plus directement au développement cognitif.

Plus précisément nous avons soutenu l'hypothèse selon laquelle les familles présentant une structuration souple favorisent davantage le développement cognitif des enfants de niveau pré-opératoire que des familles chez lesquelles on observe une structuration aléatoire ou rigide.

Les résultats ont permis de confirmer notre hypothèse et de mettre en lumière l'importance d'étudier l'influence de la structuration familiale sur le développement cognitif en fonction de la période d'âge de l'enfant. En effet, nos résultats étant différents de ceux de Lautrey quant à l'influence de la structure familiale aléatoire, il nous semble pertinent que, dans des recherches ultérieures, on cherche à

préciser les attitudes parentales qui favorisent davantage le développement cognitif chez l'enfant pour les diverses périodes de ce développement.

L'étude a démontré, entre autres, que les différences de résultats obtenues en fonction du QI non verbal étaient semblables à celles qu'on avait constatées en fonction du QI global, tandis qu'il n'y avait aucune différence significative en fonction du QI verbale. Nous avons émis l'hypothèse, étant donné le type d'habiletés demandées pour effectuer les tâches verbales, que le QI verbal correspond moins aux critères de développement cognitif rapportés par Lautrey. Il serait peut-être bon, dans la poursuite éventuelle de ces travaux, d'étudier à nouveau l'influence de la structuration familiale sur le développement cognitif verbal à partir de tests évaluant plus précisément les processus d'acquisition des stades de développement de l'intelligence verbale.

En dernière partie de l'analyse des résultats, nous avons montré, d'une part, qu'il y a dans notre échantillon beaucoup plus de familles à structuration souple par rapport aux deux autres types de structuration et que, d'autre part, le pourcentage de familles à structuration souple était nettement

supérieur à celui qui avait été obtenu par les recherches européennes. Ce qui nous a amené à interpréter ces différences comme étant d'ordre culturel. De plus, dans notre étude nous avons sélectionné pour chacun des groupes seulement les familles possédant une cote assez élevée de structuration souple, aléatoire ou rigide, les structures mixtes, ne pouvant être interprétées théoriquement, n'ont pas été retenues. Une étude plus en profondeur de l'interaction des différentes attitudes parentales à l'intérieur d'une même structure pourrait permettre d'établir un indice représentant la plus part des niveaux de variation de structures familiales. Un échantillon beaucoup plus vaste que le nôtre serait nécessaire pour effectuer ce type d'étude.

A cet égard, nous devons évidemment prendre en considération certaines limites de notre étude. D'une part le nombre de sujet de chaque structure familiale étudiée pourrait être augmenté. Bien qu'ils soient statistiquement analysables, nos résultats, principalement en ce qui concerne la structuration familiale aléatoire, présenteraient plus de puissance s'ils se rapportaient à un nombre plus élevé de sujets. D'autre part, notre échantillon provenant essentiellement de Trois-Rivières et de ses environs, cette

étude répétée dans d'autres régions du Québec nous permettrait de généraliser plus facilement notre hypothèse.

Appendice A

Questionnaire sur la Structuration

Educative Parentale (QSEP)

Questionnaire sur la Structuration  
Educative Parentale (QSEP)

Recommandations

A chaque question posée, nous vous proposons une série de réponses possibles indiquées a, b, c.

L'ordre dans lequel les réponses sont présentées n'a pas de signification particulière. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Il s'agit de choisir la réponse qui correspond à ce que vous faites habituellement.

Pour bien répondre, il vous suffira de:

- 1) Bien lire d'abord toute la série de réponses possibles;
- 2) Choisir celle qui vous convient le mieux;
- 3) Faire un crochet ou une croix à la ligne correspondante réservée à cet effet.

Même en cas d'hésitation, choisissez une seule réponse par question.



Liste des questions

- 1) Comment décide-t-on des vêtements que l'enfant mettra dans la journée?
- \_\_\_ a) La plus part du temps, vous lui laissez choisir ce qu'il veut.
- \_\_\_ b) Vous choisissez presque toujours les vêtements que l'enfant doit mettre.
- \_\_\_ c) Vous prenez en considération les désirs de l'enfant mais c'est finalement vous qui décidez.
- 2) L'heure du coucher.
- \_\_\_ a) En général, il se couche presque toujours à la même heure.
- \_\_\_ b) Il se couche presque toujours à la même heure mais cela dépend des circonstances.
- \_\_\_ c) Pas d'horaire précis quant au coucher, ça dépend des journées.
- 3) Les discussions à table.
- \_\_\_ a) Vous le laissez parler autant qu'il veut à table.
- \_\_\_ b) Vous ne voyez pas d'objection à ce qu'il parle à table du moment qu'il mange et qu'il respecte son tour pour parler.

\_\_\_ c) A table, c'est fait pour manger. Aussi, vous insistez pour qu'il ne parle pas trop à table.

4) Les jeux à la maison.

\_\_\_ a) Il lui arrive assez souvent de jouer en dehors des endroits que vous avez fixés pour cela. Vous acceptez à certaines conditions (par exemple, s'il joue à des jeux calmes ou s'il dessine).

\_\_\_ b) Il joue uniquement dans les endroits que vous avez prévu pour cela (par exemple, ce peut être sa chambre, ou le couloir, ou une pièce quelconque).

\_\_\_ c) Il joue n'importe où dans l'appartement.

5) L'heure des repas.

\_\_\_ a) Vous mangez en général à heures fixes.

\_\_\_ b) D'habitude, vous mangez quand cela vous tente ou quand c'est prêt.

\_\_\_ c) Vous mangez habituellement à la même heure mais vous changez souvent en fonction des circonstances.

6) Se déchausse-t-il pour entrer dans l'appartement?

\_\_\_ a) Il garde presque toujours ses chaussures lorsqu'il rentre.

- \_\_\_ b) Cela dépend des circonstances. Par exemple, il enlève ses chaussures lorsqu'il fait mauvais dehors mais il les garde lorsqu'il fait beau.
- \_\_\_ c) Il enlève presque toujours ses chaussures en entrant (soit spontanément, soit parce que vous lui dites chaque fois).

7) Limite-t-on la quantité de liquide (eau, lait, jus ou liqueur) qu'il boit à table?

- \_\_\_ a) Vous permettez qu'il boive en mangeant, mais de façon modérée.
- \_\_\_ b) Il peut boire seulement après avoir mangé, jamais pendant le repas.
- \_\_\_ c) Il peut boire autant qu'il veut pendant le repas.

8) Le rangement des jouets?

- \_\_\_ a) Il range à peu près toujours ses jouets après s'en être servi (soit de lui-même, soit parce que vous lui rappelez chaque fois).
- \_\_\_ b) En principe, il range ses jouets après s'en être servi mais vous permettez souvent des exceptions (par exemple, s'il doit les utiliser de nouveau le lendemain).

\_\_\_ c) Il laisse souvent traîner ses jouets après s'en être servi (la plupart du temps, c'est vous qui les rangez).

9) L'enfant doit-il manger de tout?

\_\_\_ a) Vous aimeriez qu'il mange de tout mais en autant qu'il mange, ça vous satisfait.

\_\_\_ b) Vous trouvez important qu'il goûte à tout et vous ne permettez pas de caprices.

\_\_\_ c) Vous trouvez important qu'il goûte à tout mais il arrive quelquefois qu'il ne veuille pas et vous acceptez.

10) Les activités de fin de semaine.

\_\_\_ a) Vos activités sont assez variables, mais dans la mesure du possible, vous prévoyez à l'avance ce que vous allez faire la fin de semaine.

\_\_\_ b) Vos activités sont assez variables et en général imprévisibles. Vous décidez toujours au dernier moment ce que vous allez faire.

\_\_\_ c) Vos activités ne sont pas très variées (soit parce que vous restez la plupart du temps chez vous, soit parce que vous allez toujours au même endroit).

## 11) Les déplacements pendant le repas.

- \_\_\_ a) En général, il ne sort pas de table avant que le repas soit terminé.
- \_\_\_ b) Il sort fréquemment de table pendant le repas (soit parce que vous le laissez libre de le faire, soit parce qu'il ne tient pas compte de votre interdiction).
- \_\_\_ c) Vous lui permettez de se déplacer assez souvent pendant le repas, à condition qu'il vous demande d'abord la permission.

## 12) L'utilisation de la télévision.

- \_\_\_ a) Quand il a envie de regarder la télévision ou qu'il ne sait pas quoi faire, nous le laissons faire.
- \_\_\_ b) Il regarde la télévision à des moments très précis que nous avons choisis pour lui. En d'autres moments, il ne la regarde pas.
- \_\_\_ c) Il regarde seulement les émissions pour enfants, mais il arrive qu'on permette d'autres émissions qu'on juge intéressantes pour lui.

13) Peut-il manger entre les repas? (Compter la collation comme étant un repas.)

- ☐ a) Il mange surtout aux heures de repas, mais dans certaines circonstances, on lui permet des "spéciaux".
- ☐ b) Comme il mange peu aux repas, il se reprend pendant la journée en grignotant ici et là.
- ☐ c) Il mange seulement aux heures de repas.

14) Peut-il intervenir dans la conversation des adultes?

- ☐ a) Il peut intervenir à condition d'attendre son tour pour parler.
- ☐ b) Vous lui avez appris à ne pas intervenir dans la conversation des adultes.
- ☐ c) Il peut intervenir n'importe quand dans la conversation des adultes.

15) Peut-il se servir lui-même à table?

- ☐ a) Il se sert lui-même, comme il veut.
- ☐ b) Il arrive fréquemment qu'il prenne de lui-même certaines choses dont il a besoin à table car vous avez organisé la table en conséquence.
- ☐ c) Il ne se sert pas tout seul. C'est toujours vous qui lui donnez ce qu'il a besoin.

16) Vous considérez-vous (les parents) comme:

- ☐ a) Assez ordonnés.
- ☐ b) Moyennement ordonnés.
- ☐ c) Plutôt désordonnés.

17) D'une manière générale, a-t-on chez vous une vie régulière?

- ☐ a) Il y a bien chez vous certains horaires, certaines habitudes mais on leur fait assez souvent des entorses lorsque les circonstances s'y prêtent.
- ☐ b) Vous avez une vie très régulière. Vous tenez à vos habitudes et chez vous, on respecte certains horaires (par exemple pour le repas, la toilette, etc.).
- ☐ c) Vous avez peu d'habitudes et chez vous, la vie n'est gère organisée d'avance, soit parce que vous n'aimez pas cela, soit parce que vous ne pouvez pas faire autrement.

### Remerciements

L'auteur désire exprimer sa reconnaissance à sa directrice de mémoire, madame Ercilia Palacio-Quintin, Ph.D., professeure au département de psychologie, pour sa précieuse collaboration tout au long de cette recherche.



## Références

- Aubret-Bény, F. (1981). Pratiques éducatives familiales et réussite à l'école élémentaire, L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 10, no 3, 249-272.
- Baker, C.T., Nelson, V.L., Sontag, L.W. (1958). Mental growth and personality development: A longitudinal study. Monographs of the Society for research in child development, 23, no. 68.
- Baldwin, A.L., Kalhorn, J., Breese, F.H. (1945). The appraisal of parental behavior. Psychological Monographs, 58, whole no. 268.
- Banner, C.N. (1979). Child rearing attitudes of mothers of underachieving and over - achieving children. British Journal of Educational Psychology, 49, 150-155.
- Bayley (1965). Comparaisons of mental and motor test scores for ages 1-15 months by sex, birth order, race, geographic location of parents, Child Development, 36, 379-412.
- Bayley, N., Schaefer, E.S. (1964). Correlations of maternal and child behaviors with the development of mental abilities: Data from the Berkeley Growth Study. Monographs of the Society for research in child development, 29, 6, whole no. 97.
- Camp, B.W., Swift, W.J., Swift, E.W. (1982). Authoritarian parental attitudes and cognitive functioning in preschool children. Psychological Reports, 50, 1023-1026.
- Clarke-Stewart, K. A. (1979). Evaluating parental effects on child development. Review of Research in Education, 6, 47-119.
- Clarke-Stewart, K. A. (1988). Parents' effects on children's development: A Decade of Progress? Journal of Applied Developmental Psychology, 9, 41-84.
- Cook, J.J. (1963). Dimensional analysis of child-rearing attitudes of parents of handicapped children, American Journal of Mental Deficiency, 68, 354-361.

- Cummings, S.T., Bayley, H.C. et Rie, H.E. (1966). Effects of the child's deficiency on the mother: a study of mothers of mentally retarded, chronically ill, and neurotic children, American Journal of Orthopsychiatry, 36, 595-608.
- Cousins, C.H. (1985). Dependence tolerance and independence encouragement: a reconsideration of Childrearing patterns and school achievement, Dissertation Abstracts International, 45(10-B), 3351.
- Deutsch, M. (1967). The disadvantaged child, Basic Books.
- Drews, E.M., Teahan, J.E. (1957). Parental attitudes and academic achievement. Journal of Clinical Psychological, 13, 328-332.
- Herbert, H., Wilson, H. (1977). Socialy handicapped children. Child Care, Health and development, 3, I, 13-21.
- Goldon, M., Birns, B. (1968). Social class and cognitive development in infancy. Merril-Palmer Quaterly, 14, 139.
- Goldschmid, M.L. (1967). The relation of conversation to emotional and environmental aspects of development. Child Development, 38, 1229-1246.
- Gordon, T. (1970). Parent Effectiveness Training. New-York: Wyden Books.
- Hurley, J.R. (1959). Maternal attitudes and children's intelligence. Journal of Clinical Psychology, 15, 291-292.
- Knoblock, Pasamanick (1960). Environmental factors affecting human development before and after birth", Pediatrics, 26, 210-218.
- Lautrey, J. (1980). Classe sociale, milieu familial, intelligence. Paris: Presse Universitaires de France.
- Lautrey, J. (1988). Structuration de l'environnement familial et développement cognitif: quoi de neuf? Bulletin de Psychologie, Tome XLII, 388, 47-56.
- Mark, J.C. (1953). The attitudes of mothers of male and schizophrenics toward child behavior. Journal of Abnormal

Social Psychology Monograph, 75, 509.

Moss, H.A., Kagan, J. (1958). Maternal influences on early IQ scores. Psychological Reports, 4, 655-661.

Orsini-Bouichou, F. (1978). Régularités et comportements de libres combinaisons. Cahiers de Psychologie, 21, 123-138.

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

Palacio-Quintin, E. (1988). The relation between cognitive functioning and operational structures. A longitudinal study on four to seven years old children. Paper presented at the University of Waterloo conference on child development.

Piaget, J. (1967). Biologie et Connaissance. Paris: Galimard.

Piaget, J., Grize, J.B., Szeminska, A., Vinh Bang (1968). Epistémologie et psychologie de la fonction. Paris: Presse Universitaire de France.

Piaget, J. (1975). L'équilibration des structures cognitives, problème central du développement. Paris: Presse Universitaire de France.

Pourtois (1978). "Mesurer les attitudes éducatives des parents". Revue belge de psychologie et pédagogie, 40, 65-79.

Radin, N. (1972). Father-child interaction and the intellectual functioning of four year old boys. Developmental Psychology, 6, no.2, 353-361.

Radin, N. (1974). Observed maternal behavior with four year old boys and girls in lower-class families. Child Development, 45, 1126-1131.

Riessman, F. (1962). The culturally deprived child, New-York: Harper & Row.

Roy, S., Palacio-Quintin, E. (1984). Décalages dans l'accession à la notion de conservation: rôle du facteur niveau socio-

économique. Communication au Congrès de la SQRP, Montréal.

Schaefer, E.S., Bell, R.Q. (1958). Development of a parental attitude research instrument. Child Development, 29, no. 3, 339-361.

Shoben, J.R. (1949). The assesment of parental attitude in relation to child adjustment. Genetic Psychological Monographs, 39, 101-148.