

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN PSYCHOLOGIE

PAR

DAVID POULIN-LATULIPPE

L'INFLUENCE DE LA QUALITÉ DE LA RELATION MÈRE-ENFANT
SUR LE MOMENT D'APPARITION DE LA CAPACITÉ DE FIGURATION
GRAPHIQUE CHEZ LE GARÇON DE TROIS ANS ET DEMI

JANVIER 2003

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.

Sommaire

L'environnement dans lequel vit l'enfant depuis sa naissance joue un rôle déterminant dans son développement. La présente étude cherche à préciser le degré d'influence de l'agent le plus important de cet environnement, la mère; elle s'intéresse à la relation pouvant exister entre les attitudes maintenues par ce parent, c'est-à-dire son style parental, et le moment d'apparition de la capacité graphique chez l'enfant. Trois hypothèses sont mises à l'étude. La première propose que les garçons dont la relation mère-enfant est de type démocratique-égalitaire produiront, à trois ans et demi, plus souvent un dessin figuré, comparativement aux garçons en relation avec une mère qui ne maintient pas un style parental de ce type. La deuxième hypothèse suggère que les garçons dont la relation mère-enfant est de type hostile-rejetant, produiront, à trois ans et demi, moins souvent un dessin figuré comparativement aux garçons en relation avec une mère qui ne maintient pas un style parental de ce type. La troisième hypothèse présentée stipule que les garçons dont la relation mère-enfant est de type autoritaire-contrôlant, produiront, à trois ans et demi, moins souvent un dessin figuré comparativement aux garçons en relation avec une mère qui ne maintient pas un style parental de type autoritaire-contrôlant. L'échantillon est composé de 105 garçons âgés de 3 ans 3 mois à 3 ans 9 mois. Ces enfants ont effectué, ou tenté d'effectuer, le dessin d'un bonhomme, celui-ci permettant de déterminer s'ils ont acquis ou non la capacité de figuration. Les mères de ces garçons ont, quant à elles, répondu au questionnaire *Parental Attitude Research Instrument* (PARI) (Scheafer & Bell, 1958) qui permet de ramener à l'un ou

l'autre des trois styles les attitudes maintenues par la mère. Des tests T de Student et du Khi-carré ont été effectués entre la variable concernant la performance de figuration et celles se rapportant au style parental; le type d'analyse tient compte du type de mesure utilisé. Pour cerner le style parental, un premier mode prenant en considération la distribution linéaire des scores au PARI (approche dimensionnelle) et un second mode centré sur les cas plus marqués dans chaque catégorie (approche taxinomique). Les résultats obtenus quant à la possibilité d'une relation entre le style de la mère et la performance graphique du garçon ne concordent pas tout à fait d'une méthode à l'autre, en tout cas pas autant qu'on aurait pu l'anticiper. Quelle que soit la méthode utilisée, une relation statistiquement significative n'a pu être établie entre le style parental démocratique-égalitaire et la performance graphique du garçon, celle-ci ayant été attendue comme figurative. Les résultats se sont avérés particulièrement discordants en ce qui a trait à la relation entre le style parental hostile-rejetant et la performance graphique du garçon, celle-ci étant attendue comme non-figurative : selon la méthode linéaire, il y aurait relation significative; selon la méthode taxinomique, la relation ne serait pas significative, les deux types de performances étant à peu près également représentés. Dans le cas des mères du troisième type, les autoritaires-contrôlantes, leur influence sur la performance graphique de leur garçon (celle-ci étant attendue comme non figurative) atteint presque le niveau de signification statistique dans l'approche linéaire ($p \leq .051$); elle dépasse largement ce seuil dans l'approche taxinomique. Il est permis de conclure à la concordance dans ce troisième cas. Comme il existait une certaine variance dans l'âge des enfants et que cette variable pouvait influencer sur les

résultats portant sur le lien entre la variable dépendante et indépendante, un test d'hypothèse a été effectuée entre la variable concernant la performance de figuration et cette variable âge de l'enfant; les résultats obtenus ont permis de mettre en évidence que cette dernière variable influe également sur la présence de la capacité de figuration. Toutefois, à l'aide d'une régression logistique, il appert que le style autoritaire-contrôlant demeure associé à un déficit sur le plan graphique, même lorsque l'influence de l'âge est contrôlée. La nature peu concordante des résultats de l'une à l'autre méthode permet de faire apparaître la faiblesse de l'instrument utilisé pour cerner le style parental. Elle fait apparaître son manque de fiabilité et elle établit la nécessité de recourir à une méthode complémentaire pour que puisse être atteint l'objectif assigné à son utilisation. Il est toutefois possible, à la décharge de l'instrument, que l'échantillonnage trop restreint n'ait pas permis de faire apparaître un nombre suffisant de mères vraiment typiques de leur catégorie, ce qui peut avoir empêché l'étude de dégager davantage de résultats significatifs.

Table des matières

Sommaire.....	ii
Table des matières.....	v
Liste des tableaux.....	vii
Remerciements.....	viii
Introduction.....	1
Chapitre I : Contexte théorique.....	4
Développement psychique précoce et environnement familial.....	5
Le rôle de la mère dans le développement psychique	6
La représentation symbolique.....	15
La capacité graphique de l'enfant.....	17
L'évolution normal du graphisme.....	17
La trace.....	18
Le gribouillage.....	19
Le début de la représentation.....	20
Le dessin avec intention de représentation.....	20
Le dessin selon ses propres souvenirs.....	21
Repérage de la capacité de figuration.....	22
Définition de la figuration graphique.....	22
Le bonhomme comme représentant de la figuration.....	22
Les styles parentaux.....	23
Parent autoritaire.....	25
Parent permissif.....	26
Parent démocratique-égalitaire.....	28
Trois styles comparés.....	29
Problématique et hypothèses de recherche.....	31
Chapitre II : Méthode.....	33
Variables.....	34
Participants.....	36
Instruments de mesure.....	37
Déroulement.....	39

Chapitre III : Résultats.....	41
Analyse des données.....	42
Présentation des résultats.....	43
Chapitre IV : Discussion.....	49
Conclusion.....	55
Références.....	59
Appendices.....	65

Liste des tableaux

Tableau

1	Le type de capacité graphique en fonction de variables socio-démographiques.....	43
2	Distribution aux diverses échelles définissant le style parental.....	44
3	Le type de capacité graphique en fonction du style parental.....	45
4	Le type de capacité graphique en fonction du style parental catégorisé...	47
5	Régression logistique en fonction de la variable style parental autoritaire-contrôlant et de l'âge de l'enfant.....	48

Remerciements

L'auteur désire exprimer sa reconnaissance à ses directeurs de recherche messieurs Michel Bossé et Gilles Côté, professeurs au département de psychologie de l'Université du Québec à Trois-Rivières, à qui il est redevable d'une assistance dévouée. Il désire également souligner la collaboration de tout le personnel des différents Centre de la Petite Enfance des régions de l'Estrie et de la Mauricie. Finalement, il tient à remercier Mélanie Laroche qui a participé à la réalisation de cette étude.

Introduction

Actuellement, la plupart des experts dans le domaine de la psychologie s'entendent sur le fait que le développement global de l'enfant est en grande partie tributaire de la relation que celui-ci entretient avec son environnement. C'est donc dire que l'environnement a une influence sur le développement affectif et cognitif de l'enfant. Notons, par ailleurs, que l'environnement du jeune enfant est généralement constitué de sa famille, plus particulièrement de sa mère lors de son tout jeune âge.

Afin de mieux comprendre le développement des enfants, les dessins de ces derniers sont depuis longtemps observés, évalués et analysés. À cet effet, en psychologie clinique, les dessins d'enfants sont régulièrement analysés pour permettre au clinicien d'émettre des hypothèses quant au développement affectif (Machover, 1949; Royer, 1995). D'autre part, Florence Goodenough (1957) et Dale Harris (1963), deux scientifiques travaillant auprès des enfants ont, entre autres, construit un outil de travail servant à mesurer, à l'aide du dessin d'un bonhomme, le développement des capacités cognitives de l'enfant. Ils ont donc démontré qu'une relation existe entre le dessin d'un enfant et ses capacités cognitives. Leurs recherches ne semblent pas, par contre, expliquer de manière satisfaisante l'apport que la relation mère-enfant peut avoir sur l'apparition des tous premiers dessins figurés, ceux-ci étant des indices du développement de l'appareil psychique. Alors, quelle est donc l'influence de la mère sur les capacités de figuration graphique de son enfant ?

La présente étude se situe dans le courant de pensée des recherches et des écrits psychodynamiques. Tout comme celui-ci, cette recherche a pour but d'enrichir la compréhension de l'influence de l'interrelation mère-enfant sur le développement de l'enfant. L'étude actuelle adopte le modèle classificatoire de Baumrind (1971), pour permettre d'opérationnaliser la relation mère-enfant par le regroupement des attitudes maternelles en styles parentaux.

Ainsi, la présente étude s'est donnée comme objectif de vérifier si la relation mère-enfant, caractérisée par un style parental, influence le moment d'apparition de la figuration graphique de l'enfant, cette dernière étant un indice de son développement psychique.

En bref, la présente étude se constitue comme ceci : le premier chapitre est une revue de la littérature scientifique traitant de l'influence de l'environnement sur le développement de l'enfant, de la capacité graphique de celui-ci, de même que la présentation des styles parentaux, de la problématique et des hypothèses de recherche. Sont aussi décrits les différents aspects de la méthodologie dans le deuxième chapitre, tels la présentation des variables, l'échantillon, les instruments de mesures utilisés et le déroulement de l'expérimentation. Dans le troisième chapitre se retrouve la présentation des résultats; dans le quatrième chapitre se retrouve une discussion des résultats et, dans le dernier chapitre, la conclusion.

Contexte théorique

Quelle compréhension peut-on tirer des écrits scientifiques en ce qui a trait, de façon générale, à l'impact des attitudes maternelles sur le développement affectif de l'enfant ? Plus précisément, dans quelle mesure les attitudes de la mère favorisent-elle l'émergence chez son enfant des habiletés de mentalisation et le développement d'une maîtrise du symbolisme suffisante pour assurer sa marche vers des degrés plus élevés de fonctionnement affectif ?

Ce chapitre entend répondre à ces questions. Pour y parvenir, cette section est constituée de quatre parties essentielles. La première étudie le rôle de l'environnement sur le développement de l'enfant. La seconde analyse la capacité graphique de l'enfant. La troisième permet d'opérationnaliser les attitudes maternelles. Quant à la dernière partie, elle introduit la problématique et elle définit les hypothèses de la présente étude.

DÉVELOPPEMENT PSYCHIQUE PRÉCOCE ET ENVIRONNEMENT FAMILIAL

Dans cette section, il est question des liens à établir entre la violence fondamentale de l'enfant et le développement conjoint de son narcissisme, d'une part, et de l'élaboration de son appareil psychique, d'autre part, et ce, à partir du développement du narcissisme, partie intégrante de l'élaboration de la formation symbolique. Le rôle de la mère dans ce développement est également abordé, entre autres, à travers sa fonction de parexcitation et d'étayage.

Le Rôle de la Mère dans le Développement Psychique de L'enfant

Comme le nouveau-né de toutes les autres espèces animales, le bébé arrive au monde doté d'un instinct de survie. Lorsque sa survie est menacée, il se comporte de manière à éliminer le danger qui le menace. Bergeret (1984) a proposé l'idée d'une violence fondamentale pour cerner la réalité de cet instinct qui joue un rôle tout à fait important dans les douze premiers mois de la vie extra-utérine. La violence fondamentale permettrait notamment d'assurer la survie psychologique.

Le bébé naît avec un potentiel relationnel qui tend à s'épanouir et à se développer. Ce potentiel en vient à être activé par des stimulations en provenance de l'environnement. Les premiers contacts entre l'imaginaire des parents et l'imaginaire de l'enfant permettent à ce dernier d'entrer en relation avec des éléments violents archaïques parentaux. Ces éléments sont constitués de la violence défensive suscitée par la menace faite au sentiment d'existence du parent. En fait, il s'agit ici de la rencontre de deux imaginaires, de la rencontre de deux êtres avec des manifestations inconscientes qui leurs sont propres.

Chez l'enfant, la perception de l'imaginaire parental violent se fait sous l'angle du réflexe, du senti; elle est de l'ordre de l'appréhension; elle amène le bébé à sentir qu'il n'y a pas de place pour lui, comme être tout-puissant sans limite. Le bébé est, dans une certaine mesure, capable de tenir compte de ce qu'il perçoit. C'est à ce moment que la

première réaction de violence fondamentale se manifeste. Le bébé sent son existence menacée par le parent ; il se sent limité dans sa toute-puissance. Pour lui, qui obéit à la loi du tout ou rien ou à la loi du « c'est lui ou c'est moi », qu'on pose une limite à son omnipotence signifie qu'on menace sa survie.

La réaction de violence du bébé est nécessaire pour assurer sa survie et pour maintenir son sentiment de toute-puissance. Pour se défendre, le bébé utilise une force brute, une violence indifférenciée afin de détruire, dans son imaginaire, le parent qui le frustre. Il importe de préciser qu'à cette étape de l'évolution psychique, l'enfant n'éprouve pas d'amour, ni de haine, l'objet n'étant pas suffisamment constitué; l'objet n'est dans ce cas rien d'autre qu'un non-soi à écarter.

Ce moment du développement psychique de l'enfant correspond à celui où s'élabore le narcissisme primaire. Ce narcissisme est caractérisé par le sentiment que le bébé a d'être omnipotent. Il faut noter qu'à cette période l'enfant n'a pas conscience d'être une entité distincte de sa mère. Il forme plutôt un être-ensemble avec elle. C'est donc dire que, de façon générale, l'objet a une part peu spécifique à cette période : il est non-différencié. Il en vient tout au plus à être un objet partiel (comparativement à l'objet total "élaboré" et appréhendé à la période oedipienne (trois ou quatre ans plus tard environ)).

Le recours répété à l'instinct de violence fondamentale est déstructurant pour un bébé. C'est pourquoi celui-ci a besoin d'utiliser un mécanisme de défense pour se protéger; en l'occurrence, il fera de la projection. C'est alors que les intentions violentes défensives de l'enfant sont projetées sur la mère. Les identifications projectives modulent les réponses de celle-ci, puisqu'elle se sentira interpellée dans son propre imaginaire. La mère peut alors adopter différents types de réactions : une attitude de tendresse/acceptation, de refus/violence ou de pseudo-tendresse. Son attitude dépendra de la façon dont elle reçoit les messages imaginaires inconscients de son enfant, de son acceptation ou de son refus. Elle répondra selon son vécu personnel, son vécu infantile et sa propre intégration de la violence fondamentale. Sa réponse sera également tributaire de la distinction qu'elle aura faite entre l'enfant imaginaire qu'elle s'est élaboré et l'enfant réel qui est distinct d'elle-même. C'est donc dire que les attentes inconscientes qu'elle a envers son bébé moduleront les interventions qu'elle fera à son endroit. En retour, les types d'interventions que la mère adopte influencent les réactions de l'enfant aux prises avec une violence fondamentale.

Il y a deux types de fonctions complémentaires que la mère remplit pour favoriser l'intégration de la violence fondamentale et, par conséquent, le développement harmonieux du narcissisme primaire et de l'appareil psychique. Il s'agit de l'étayage maternel et du système de parexcitation maternelle tels que décrits par Misès (1988).

L'étayage est l'investissement affectif primaire que la mère prodigue à son enfant. Cet investissement est caractérisé par la capacité de la mère à s'adapter ou s'ajuster aux besoins primaires de son enfant. En d'autres termes, c'est la qualité des soins maternels qui est ici en cause. Winnicott (1970) précise que le bon maternage consiste à ce que la mère apporte à son bébé les soins adéquats d'une manière fiable et constante. Pour être adéquats, ces soins doivent combler les besoins de sécurité, d'affection, d'alimentation et de chaleur. Sillamy (1980) ajoute que, pour se développer de manière harmonieuse, l'être humain a besoin de se sentir aimé et protégé. Par ailleurs, cette capacité de la mère de combler adéquatement les besoins de son bébé augmente lorsqu'elle est en mesure de faire la différence entre ses propres besoins et ceux de son enfant et d'ajourner la satisfaction de ses propres besoins pour répondre à ceux de son bébé. La manière dont la mère investit son enfant permet à ce dernier de connaître ou non l'amour inconditionnel.

Quant au rôle de parexcitation maternelle, il joue un rôle complémentaire à l'étayage. La parexcitation correspond à la fonction protectrice que joue la mère contre les excitations qui sont extérieures et celles qui proviennent de l'intérieur, tels la violence fondamentale et les besoins physiques. Ce rôle permet de rassurer l'enfant, grâce à l'atténuation des mouvements agressifs et le dosage des frustrations qu'il peut vivre. Ce rôle maternel protège l'enfant d'excitations trop intenses, voire même déstructurantes, qui sont perçues par lui comme une menace pour sa survie. L'absence d'efficacité de cette fonction crée un débordement de la violence fondamentale et a un impact sur l'organisation de la vie mentale du bébé.

La fonction maternelle de parexcitation joue un rôle sur le développement du narcissisme du bébé. La mère doit en venir à freiner l'enfant dans sa toute-puissance et à graduer ses demandes. Elle permet ainsi à l'enfant de vivre des frustrations ajustées, qui ne le mettent pas devant une totale incapacité. Pour ce faire, elle aura besoin de respecter le rythme de son enfant.

La mère qui joue un rôle de parexcitation adéquat permet au Soi de l'enfant de prendre progressivement conscience de lui-même, en tant que centre d'expériences positives, et de développer chez lui la maîtrise des expériences. L'enfant prend conscience d'une manière solide qu'il peut être aimé et il en arrive à ce constat, parce que même lorsqu'il agresse sa mère physiquement ou d'une manière imaginaire, cette dernière demeure présente et ne le rejette pas. La fonction de parexcitation influence le développement de l'estime de soi.

Les fonctions d'étayage et de parexcitation ont un impact sur le développement du mode de fonctionnement de l'appareil psychique de l'enfant. Elles favorisent le passage du processus primaire vers le processus secondaire.

Le processus primaire est caractérisé par l'écoulement libre de l'énergie psychique d'une représentation à l'autre. Il est donc important de préciser que la construction des premières représentations de l'enfant se fait de manière omnipotente, par la pensée magique, en fonction de son potentiel créateur. L'enfant est dans un monde d'illusion et

de toute-puissance. Tout ce qui est devant lui est né par sa magie. Cela signifie, comme l'explique Fraiberg (1967), qu'il ne possède pas encore de processus mentaux rationnels ou organisés, qu'il est à l'intérieur du processus primaire et qu'il possède encore une pensée magique. À ce stade-ci, l'énergie, la violence fondamentale, n'est pas liée à ces représentations. Cette énergie obéit à la loi du tout ou rien, elle n'est pas discriminante et elle se manifeste sous l'impulsion.

Le processus secondaire est caractérisé par la liaison de l'énergie à des représentations ou des perceptions de l'enfant. C'est donc dire que la violence fondamentale se lie à ces représentations. L'énergie est liée par la capacité que l'enfant a de se représenter séparé de sa mère. À ce moment, la relation à l'objet change parce que la perception de la mère est liée à l'énergie dans le psychisme de l'enfant. Lorsqu'elle est intégrée au sein de l'énergie libidinale, la violence fondamentale favorise la coexistence d'imagos relationnelles objet/sujet. L'enfant répond moins de manière totale : il objective certaines composantes de son environnement. Les expériences vécues lui permettent de s'approprier ces composantes. En effet, à ce moment, l'enfant doit freiner sa violence et mettre en œuvre l'action pour satisfaire ses besoins, considérant que la frustration demeure graduée en fonction de ses possibilités. L'énergie s'associe dès lors à une représentation : un geste, un mot, une image ou un symbole.

L'énergie étant liée à des perceptions après l'âge de six mois, l'enfant reconnaît alors que l'objet est déjà présent, qu'il n'est pas sa création. Cette étape conduit à la

désillusion de son pouvoir omnipotent. Il renonce à sa toute-puissance, mais il attribue maintenant celle-ci à sa mère. L'autre devient grandiose. L'enfant réalise qu'il a besoin de sa mère pour obtenir ce qu'il désire. C'est à ce moment qu'il passe d'un narcissisme primaire à un narcissisme secondaire.

Dès lors, l'enfant n'a plus l'impression de créer les objets qui l'entourent par la pensée magique. Cette omnipotence transférée à la mère crée chez lui une difficulté particulière : l'absence de la mère devient angoissante puisqu'il ne peut pas avoir la certitude qu'elle va revenir lorsqu'elle part. Cette absence lui étant devenue difficile à supporter, il a dès lors recours aux objets subjectifs pour se rassurer. Il donne des attributs particuliers aux choses qui l'entourent. La création de ce type d'objet dit transitionnel (Winnicott, 1970, 1975) a pour but de le protéger contre l'intrusion trop violente des objets du monde réel dans son schème de pensée et d'éviter la négation de ces derniers. Cette mesure permet la transition au moment de la désillusion. Elle assure une forme de constance de l'objet en construction, surtout lorsque celui-ci est absent. À ce moment du développement, le jeu, qui constitue un espace intermédiaire subjectif, rend possible la maîtrise psychique de l'absence. Cette acquisition favorise l'acceptation et l'intégration de l'objet.

L'enfant est dès lors davantage en mesure d'organiser les séquences à partir desquelles s'ébauchent les introjections d'objets partiels. Ces derniers sont au départ des parties de la mère, telles que le sein, le sourire, le visage, etc. Le bébé les introjecte dans

son psychisme sous forme de mauvais objets et de bons objets, en majeure partie. La maîtrise de l'absence permet à l'enfant de réaliser que la mauvaise mère, qui le frustre et qu'il agresse, fait partie du même ensemble que la bonne mère qui le gratifie à d'autres moments. Ces sentiments contradictoires amènent la peur de détruire ou d'endommager la mère. Cette peur a été identifiée comme étant l'angoisse de perte de l'objet.

Les angoisses vécues par l'enfant lui permettent de vivre de l'ambivalence. La mère qui remplit un rôle de parexcitation adéquatement permet plus facilement à son enfant d'intérioriser de bons objets, qui pourront apporter de l'amour et de la réassurance lors des déceptions subies au moment du contact avec la réalité. L'enfant peut entrevoir que peu de temps après les moments d'angoisses, il est possible de vivre de la joie. Cette ambivalence permet l'inscription des premières traces à partir desquelles il devient possible pour lui de manier les oppositions différenciées dans le registre symbolique et langagier. Cela signifie qu'il deviendra capable de concevoir la coexistence d'une bonne et d'une mauvaise mère en même temps. Il deviendra capable de bien répondre à l'ambivalence qu'il vit, parce que la violence fondamentale apparaîtra liée non pas à toute la mère mais à certaines de ses composantes, à certains aspects maternels introjectés.

Lorsqu'elle agit de manière adéquate, la mère favorise le développement du mode de fonctionnement de l'appareil psychique de son enfant et donc, des habiletés de mentalisation et des habiletés de fonctionnement symbolique de celui-ci. En effet, le

processus secondaire est important pour que les représentations internes acquièrent une fonction de signifiant, comme une image d'objet ou un mot. C'est par la liaison de l'énergie à des perceptions qu'il devient possible à l'enfant de former des symboles. Ce fait est remarquable lorsque l'enfant joue : il exerce sa pensée et manie des signifiants. Le jeu, comme c'est le cas du dessin, permet cette double action parce qu'il a pour fonction de laisser disponible un espace intermédiaire entre le monde interne et la réalité externe. Il permet un univers transitionnel qui assemble expériences subjectives et réalité objective. C'est dans cet univers que s'enrichit la créativité, qu'il peut y avoir une liberté d'expression ludique, symbolique, et qu'il y a dès lors possibilité d'une élaboration de fantasmes.

Par contre, lorsque la capacité de la mère à investir son enfant est moindre et que celle-ci joue insuffisamment son rôle de parexcitation, il peut y avoir un clivage des représentations. Lorsqu'il y a dans l'imaginaire une forte violence envers la mère, il y a clivage, donc une séparation des imagos en bonne et en mauvaise mère et un tri des représentations séparées. Le processus secondaire est alors affecté parce que la liaison de l'énergie à des représentations est devenu impossible à réaliser. La capacité d'élaboration symbolique est considérablement réduite.

En somme, la qualité parexcitatrice de la mère et la capacité d'investir son enfant permettent à celui-ci de se faire une image positive d'elle, de renoncer à sa toute-puissance et de considérer la réalité de l'autre. Suite au renoncement de son

omnipotence, l'enfant devient en mesure de lier la violence fondamentale à des représentations ou perceptions. L'intégration des objets partiels est ainsi favorisée. L'enfant devient alors capable de percevoir sa mère comme bonne et mauvaise tout à la fois. Il peut alors vivre une ambivalence qui, à son tour, favorise la liaison de l'énergie à des représentations. Dès lors, s'accroît l'intégration des représentations dans le psychisme de l'enfant. En effet, selon Luquet (1988), les représentations primaires deviendront des représentations symboliques secondaires et elles permettront la structuration d'objets externes. L'enfant peut alors, de plus en plus, avoir recours à des symboles, des signifiants, pour évoquer et décrire la réalité ou pour s'en faire une compréhension. En bref, les bons soins que la mère procure à son enfant sont déterminants pour permettre chez lui l'élaboration de la capacité de représentation et donc du développement de la fonction symbolique.

La Représentation Symbolique

L'élaboration des représentations est donc primordiale pour le développement de la fonction symbolique. Une représentation est une construction mentale intérieure, formée de symboles. Selon le dictionnaire encyclopédique de psychologie (Sillamy, 1980) cette représentation provient de deux sources distinctes: le contact avec l'objet qui est perçu de l'enfant et le langage. Il faut comprendre ici le langage selon son acception plus large, dans un sens qui désigne également le dessin, une forme d'expression langagière

qui utilise principalement des symboles, ceux-ci étant plus ou moins éloignés de la réalité désignée (Brittain, 1979; Mandler, 1983).

Il est facile de constater que les enfants de niveau préscolaire expriment leur compréhension de leur univers par cette forme d'expression langagière à forte teneur symbolique qu'est le dessin. De nombreux auteurs ont étudié le développement de la représentation graphique, parmi ceux-ci Charman et Baron-Cohen ont remarqué dans leur recherche de 1992, que cette habileté apparaît progressivement : il y a une différence qualitative entre la capacité de représentation des enfants de trois ans et celle des enfants de quatre ans. Ces dessins se rapprochent de ce qui est nommé la figuration dans la mesure où ils adoptent une qualité de représentation de plus en plus près des standards adultes (Raines, 1990).

Le développement de l'appareil psychique, qui va de pair avec celui du narcissisme, permet l'élaboration de la fonction symbolique, cette dernière étant nécessaire pour permettre l'élaboration du graphisme. C'est la raison pour laquelle il est pertinent de cerner, à ce moment-ci, l'évolution du dessin chez l'enfant et les représentations graphiques de ce dernier, en accordant une attention particulière aux faits entourant l'apparition de la figuration graphique.

LA CAPACITÉ GRAPHIQUE DE L'ENFANT

Dans cette section, il sera question des étapes de l'évolution du graphisme d'une part, des faits et des aspects descriptifs liés à l'apparition de la figuration graphique, notamment celle du bonhomme.

L'évolution Normale du Graphisme

Tamisier (1999) définit le dessin de l'enfant comme un système de signes, de symboles, qui permet à l'enfant de communiquer à son environnement ses représentations internes.

Il est important de mentionner que, malgré le fait que le dessin suive un parcours spécifique, il dépend aussi d'une foule de facteurs : l'enfant aura dû préalablement apprendre à lire les images par le déchiffrement des symboles, atteindre une maturité psychomotrice, posséder une coordination sensori-motrice fine et avoir des fonctions neurologiques intégrées. Le sexe de l'enfant est également un facteur majeur influençant le graphisme : à âge égal, les filles dessinent mieux que les garçons (Widlöcher, 1973). Il apparaît une différence notable entre les garçons et les filles, en ce qui a trait non seulement au moment d'apparition mais aussi quant à la façon donc les habiletés et les habitudes figuratives évoluent dans la période préscolaire. Par contre, tous les enfants traversent les mêmes étapes de l'évolution graphique.

Luquet (1913) a été l'un des premiers auteurs dans le domaine à distinguer les différentes phases que l'enfant traverse dans l'évolution de ses habiletés graphiques. Bien que critiquée, la classification qu'il a proposée pour décrire l'évolution du dessin demeure encore valide aujourd'hui et constitue toujours une référence. Cette classification ramène à quatre phases l'évolution graphique de l'enfant. Ces phases sont le gribouillage, le réalisme fortuit et manqué, le réalisme intellectuel et le réalisme visuel. Nguyễn (1989) s'est pour sa part inspiré des stades de Luquet (1913) pour repérer six stades dans la même évolution. Sa perspective va dans le même sens que celle de Luquet (1913), Di Leo (1970), Widlöcher (1973), Tholomé (1985) et Chevrier (1991). Les stades décrits par Nguyễn sont la trace, le gribouillage, le début de la représentation, le dessin avec intention de représentation et le dessin selon son propre souvenir. Cette façon de découper l'évolution graphique sera ci-après présentée en détails puisque c'est elle que la présente étude a retenue.

La trace

Vers 9 mois, le graphisme apparaît suite à la rencontre fortuite entre un geste de l'enfant et une surface qui l'enregistre. On peut le considérer à ce stade comme une sorte d'extériorisation de représentations internes quoique d'une manière subjective. Cette production fortuite correspond précisément à la trace graphique (Boesch, 1985). Par la suite, l'enfant prend connaissance de la relation entre sa production mentale et la trace; il souhaite alors reproduire celle-ci. Pour ce faire, il doit avoir atteint un niveau de

développement dans les sphères coordonnées du sensori-moteur et de l'intellectuel et ce, dans un climat affectif satisfaisant. Au fur et à mesure que sa motricité se raffine, il devient capable de reproduire la forme. Commence alors un long apprentissage.

Le gribouillage

Vers un an, l'enfant s'intéresse aux lignes qu'il trace et il tente de les reproduire. La tentative accrue de reproduire, sans l'intention de figurer quoi que ce soit, est nommée le gribouillage.

Kellogg (1955) a identifié 20 gribouillages de base parmi les milliers de dessins qu'il a récoltés suite à son expérimentation auprès des enfants. Il a remarqué que les enfants ont habituellement un grand plaisir à gribouiller et que le gribouillage est une activité autodidacte qui permet à l'enfant d'améliorer sa capacité graphique pour parvenir à la figuration du bonhomme.

Le gribouillage est un geste graphique permis par la flexion de l'avant-bras et le maintien du poignet. Avant 18 mois, un gribouillage vertical peut être observé. Dans les mois qui suivent, l'enfant devient capable d'exécuter un gribouillage horizontal; il peut dès lors tracer des traits horizontaux de gauche à droite. Notons qu'il semble que ce soit l'inverse pour les gauchers. Environ un an plus tard, les progrès moteurs et visuo-moteurs permettent à l'enfant de contrôler et d'enrichir son geste graphique (Widlöcher,

1973). Ces progrès sont possibles grâce à une maturation du système nerveux central, laquelle maturation accroît le contrôle moteur et la coordination sensori-motrice.

Le début de la représentation

Entre l'âge de deux ans et demi jusqu'à trois ans et demi apparaissent les premières représentations fortuites. Celles-ci peuvent surgir subitement ou accidentellement. L'enfant donne un nom à son dessin après l'avoir fait. Ce désir de nommer le dessin est dû à un besoin d'organisation du champ cognitif (Widlöcher, 1973). Il n'y a habituellement pas de ressemblance pour l'adulte entre le dessin et l'objet visé par la figuration. L'enfant tentera de reproduire avec plaisir ses réussites personnelles subjectives passées. Vers trois ans, il devient capable de contrôler le point de départ et d'arrivée du trait. Il peut alors faire des formes plus complexes : carrés, triangles et ovoïdes. À ce moment, toutes les qualités graphiques nécessaires à la figuration sont disponibles.

Le dessin avec intention de représentation

Vers 3 ans et demi, les dessins des enfants ne sont pas toujours identifiables par l'adulte. À ce stade, l'enfant nomme pratiquement tous les formes dessinées qu'il fait, même si l'analogie avec l'objet de son effort de figuration ne semble pas évidente pour l'adulte. L'enfant ne cherche pas à copier des choses du monde extérieur, mais plutôt à

représenter son internalisation, ses représentations du monde extérieur. C'est à ce stade qu'apparaît le " bonhomme têtard ". Celui-ci est l'expression graphique de l'émergence du Moi. En effet, les enfants dessinent ce qui est le plus important pour eux; c'est précisément pour cette raison que la figure humaine y est souvent représentée (Di Leo, 1970). L'enfant commence son dessin par un cercle et il pourra, par la suite, y ajouter deux lignes pour les membres. Sorsby et Martlew (1995), étudiant la représentation graphique des jeunes enfants, affirment que l'âge est la seule explication qui justifie les différences au niveau des habiletés de représentation.

Le dessin selon son propre souvenir

L'enfant accède à ce stade autour de ses quatre ans et y reste jusqu'à 10-11 ans. Luquet (1913) le nomme également celui du réalisme intellectuel. L'enfant tente et réussit généralement à dessiner ce qu'il pense ou connaît de la réalité. Il dessine ce qu'il connaît de l'image et celle-ci est investie habituellement de manière affective; c'est une projection sur papier de son monde intérieur. À ce stade, l'enfant dessine ce qu'il connaît de la réalité et non ce qu'il voit : il représente un objet, il ne le reproduit pas. Il n'en demeure pas moins que, la plupart du temps, le dessin est identifiable par l'adulte.

À ce stade, l'enfant se développe grandement sur le plan du contrôle moteur, sur celui de ses habiletés intellectuelles et sur celui de son affectivité. Ainsi, si la coordination perceptivo-motrice est adéquate, il devient capable de reproduire ses représentations

internes à sa guise puisqu'il commence à avoir une bonne maîtrise des signes et des symboles.

Repérage de la Capacité de Figuration

Pour en venir à pouvoir reproduire graphiquement ses représentations internes, l'enfant doit tout d'abord développer la capacité de figurer un bonhomme.

Définition de la figuration graphique

Un dessin est considéré comme figuré lorsqu'il imite ou évoque un objet. Il est possible de parler de figuration graphique lorsque l'enfant fait l'analogie entre sa production et sa représentation de l'objet dessiné, note Widlöcher (1973). En même temps, l'adulte doit aussi être en mesure de reconnaître l'objet dessiné.

Le bonhomme comme représentant de figuration

Le premier objet figuré est habituellement l'être humain. À ce moment, l'enfant dessine un bonhomme. Luçart (1982) mentionne que le dessin du bonhomme têtard fait par un enfant est le schéma simplifié de l'idéogramme de l'être humain. En effet, l'enfant choisit les éléments qui sont les plus importants pour lui, afin de réaliser son dessin. Mais de quoi donc est constitué un bonhomme ? Il s'agit d'un cercle à l'intérieur

duquel il y a figuration de certains détails, comme les yeux, le nez et la bouche; sur le pourtour du cercle se greffent souvent les membres et les cheveux. Il arrive parfois que ces membres soient un peu décollés du cercle et sans rapport apparent avec celui-ci. Thomazi (1962) estime que, si le dessin présente plusieurs caractéristiques, comme un cercle avec des détails à l'intérieurs et des membres sur son pourtour, on ne peut plus douter de sa signification. Goodenough (1957) affirme également qu'il y a capacité de figuration quand le corps humain, si grossier soit-il, est reconnaissable.

LES STYLES PARENTAUX

Le dessin du bonhomme est une représentation graphique, une utilisation de symboles, que l'enfant maîtrise grâce à sa maturation affective et au développement de son appareil psychique. Ces deux derniers aspects du développement sont grandement tributaires de la relation affective mère-enfant. Comment, de façon concrète, cerner la réalité de cette relation ? L'option choisie dans la présente étude s'est orientée dans la direction des styles parentaux maternels, styles qui permettent de dégager le type d'attitudes adoptées et maintenues par la mère dans ses interactions avec son enfant.

Il est important de préciser ce que désigne le terme attitude. Selon Sillamy (1980), une attitude désigne l'orientation de la pensée, les dispositions profondes de l'être tout entier, c'est-à-dire le passé (inconscient) et le présent. L'attitude c'est également la manifestation extérieure de cette disposition qui se caractérise par une grande stabilité,

tout en n'étant pas imperméables aux effets peu ou moins momentanés de facteurs perturbateurs. En vertu de cette stabilité relative et de la disposition intérieure de ses manifestations extérieures, on peut précisément parler d'un « style parental », qui peut être observé chez le parent parce que c'est lui qui s'impose le plus régulièrement dans la relation avec son enfant. Spitz (1963) souligne que les attitudes de la mère varient en fonction de sa personnalité et selon la personnalité de son enfant.

Plusieurs auteurs ont contribué par leurs travaux à cerner la réalité des attitudes parentales. Parmi eux, Baumrind a étudié la relation entre diverses facettes du comportement de l'enfant et les attitudes de ses parents. Dans diverses publications (1967, 1971, 1978), elle a proposé de classifier les attitudes parentales selon ce qui a été décrit précédemment comme des styles. Ces styles correspondent, en majorité, à d'autres modèles de différents auteurs, tels ceux de Scheafer et Bell (1958), Gordon (1970), Côté (1990), Bouchard et Archambault (1992) et Leduc (1994). Le modèle de Baumrind a le mérite de bien cerner les attitudes parentales, les comportements quotidiens et les représentations internes des parents concernant l'éducation familiale. C'est la raison pour laquelle, dans la présente étude, il a été retenu pour dégager la réalité du style de relation que la mère a avec son enfant.

Baumrind (1967, 1971, 1978) soutient que la réponse aux besoins de son enfant de manière accueillante et supportante, de même que l'exigence ou l'attente de comportements matures et responsables, sont deux dimensions qui déterminent l'attitude parentale. Suite à ses recherches, elle en est arrivée à distinguer trois catégories de styles

parentaux : le style autoritaire, le style permissif et le style démocratique-égalitaire. Il est important de comprendre que, dans la réalité, il n'y a pas de style à l'état pur et qu'il n'y a qu'une prédominance de certaines attitudes sur les autres. Voyons comment se présente chacun de ces styles.

Parent Autoritaire

Le parent de style parental autoritaire a une faible réponse aux besoins de son enfant et a une exigence élevée envers celui-ci. Les types de comportements prônés chez ces parents sont l'obéissance, le respect de l'autorité et de l'ordre, sinon il y a recours aux punitions et utilisation de la force physique. Le parent autoritaire essaie de contrôler et de moduler les comportements de son enfant et ce, en accord avec ses principes parentaux. Les parents de ce style dictent les règles et ces dernières ne sont pas élaborées en interaction avec l'enfant et elles ne sont pas discutables. Cela est explicable par le fait que ces parents perçoivent leur enfant comme leur subordonné. Si l'enfant ose défier l'autorité, il peut être sévèrement puni, car les parents de ce type découragent habituellement les échanges (Maccoby & Martin, 1983).

L'enfant ayant des parents de ce style parental est souvent dépendant, peu créatif, peu curieux, peu expressif sinon passif. Selon Maccoby et Martin (1983), les garçons sont assez souvent socialement mésadaptés (parfois délinquants) et ils ont une faible capacité cognitive, en plus d'une faible confiance en soi.

Parent Permissif

Cette catégorie est aussi nommée le style hostile-rejetant¹; elle inclut les parents permissifs-indifférents et permissifs-indulgents. En général, les parents de style permissif sont décrits comme étant tolérants et utilisant peu la punition. Ils évitent le plus possible d'imposer des restrictions et ils croient en la capacité de l'enfant de réguler ses comportements ou ses pulsions; ils font confiance à ses capacités de prendre des décisions seul (Maccoby & Martin, 1983).

Les parents de ce style estiment que l'enfant a une tendance naturelle à s'autoactualiser. Selon eux, laissé seul, l'enfant apprend ce qu'il a besoin de savoir et il se tourne naturellement vers des comportements acceptables au moment voulu. C'est pourquoi ces parents interviennent assez peu face au comportement actuel et futur de leur enfant. Il ne font, par exemple, pas ou peu de demandes quant à l'ordre ou aux tâches ménagères.

De façon spécifique, le parent permissif-indulgent répond, aux besoins de l'enfant, mais ne pose à celui-ci aucune exigence particulière. Comme le souligne Stouthamer-Loeber et Patterson (1984), le parent de ce type agit de manière inconsistante et est extrémiste dans sa discipline.

¹ Cette expression est la traduction de hostility-rejection.

Quant aux parents permissifs-indifférents, ils ne répondent pas aux besoins de leur enfant et ne lui posent aucune exigence. Ils manquent d'intérêt, d'engagement et ne s'intéressent pas à lui. Une distance affective est établie.

Les attitudes parentales de ces deux sous-types ont des conséquences sensiblement similaires sur le développement de l'enfant. Maccoby et Martin (1983) affirment qu'un enfant ayant une mère permissive démontre des troubles dans la relation d'attachement envers celle-ci et que, vers l'âge de deux ans, il manifeste plus souvent des troubles psychologiques. Cela est facilement explicable, puisque les enfants pour qui les pulsions ont libre cours ont plus souvent tendance à conserver des mécanismes primitifs de satisfaction. Viorst (1999) estime que la permissivité parentale ralentit le développement intellectuel. Si l'usage de moyens primitifs d'expression (crise et violence) est toléré, c'est au détriment du développement des processus mentaux supérieurs : le raisonnement et la symbolisation. Maccoby et Martin (1983) abondent dans le même sens : lors de leur suivi d'enfants de 8 et 9 ans, ils ont remarqué que les enfants dont les parents ont utilisé un style permissif en bas âge ont de piètres capacités sociales et cognitives; c'est donc dire que ce style parental, bien que moins contraignant, semble être inadéquat pour un jeune enfant puisque celui-ci a besoin de limites et de balises pour son développement.

Parent Démocratique-Égalitaire

Le parent de style démocratique-égalitaire adopte, quant à lui, un comportement défini comme une combinaison de contrôle, d'encouragements positifs de l'autonomie et de respect de l'indépendance de son enfant. Il fournit une réponse élevée aux besoins de son enfant et il pose des exigences élevées en retour. De plus, il répond aux besoins de son enfant avec plaisir. Selon Leduc (1994), il répond à trois besoins essentiels de l'enfant: la santé-sécurité, l'affection et l'encadrement éducatif. Steinberg, Elmen et Mounts (1989) stipulent, quant à eux, qu'il y a trois caractéristiques propres à ce style parental: haut degré de chaleur humaine, d'autonomie et de valorisation de l'auto-contrôle des comportements. Ces dernières caractéristiques semblent se rapprocher des qualités nécessaires à une bonne parentification et à un bon étayage. En effet, le parent de ce type manifeste son affection adéquatement et établit une relation intime et valorisante avec son enfant. Il favorise du même coup l'intériorisation par l'enfant des fonctions de parentification qu'il a exercées dans ses premières années.

Les parents de ce style démontrent par leurs comportements qu'ils fixent des règles pour leur enfant tout en lui expliquant les raisons d'être de ces règles. Ils ne se qualifient pas comme la source de l'autorité suprême (Maccoby & Martin, 1983). Il s'agit bien plutôt de partager et de négocier cette autorité, ce qui permet à l'enfant de percevoir les demandes comme raisonnables. Par contre, leurs demandes restent fermes et précises. De plus, ils prônent le respect et l'autonomie à l'intérieur de la famille et ils démontrent

leur affection envers lui, sans toutefois perdre de vue leur rôle d'adulte qui doit établir des règles. Ils n'oublient pas qu'ils ne sont pas infaillibles et qu'ils peuvent faire des erreurs.

Ce style parental favorise un développement de haut niveau chez l'enfant. Maccoby et Martin (1983) soulignent que ce style parental prédispose l'enfant à avoir une bonne estime de lui-même et de bonnes habiletés sociales et intellectuelles. Leduc (1994) stipule de son côté que l'enfant ayant des parents de ce style a tendance à être créateur, curieux et à avoir une bonne capacité d'adaptation. Les parents de style démocratique-égalitaire permettent à leur enfant d'être en mesure de bien vivre le délai pour la satisfaction d'un besoin (Loeb & Horts, 1980).

Les Trois Styles Comparés

Il apparaît important de comparer les trois styles parentaux entre eux pour faire ressortir le style le plus approprié et les styles les moins appropriés pour un enfant. Les raisons qui justifient ce choix seront ensuite abordées.

Tout d'abord, le parent de type démocratique-égalitaire n'accable pas son enfant d'une autorité toute puissante comme le parent de type autoritaire. Il impose toutefois des règles claires, précises et justes, ce que les parents de type permissif font peu ou pas du tout. Deuxièmement, les enfants de parents démocratiques-égalitaires ont démontré

plus de compétences sociales et intellectuelles que les enfants des deux autres styles parentaux. En effet, à l'adolescence, ce style parental est corrélé positivement avec des performances scolaires, tandis que les deux autres styles parentaux sont corrélés négativement (Steinberg, Elmen, & Mounts, 1989). Cela est dû au fait que les trois caractéristiques constituant le style démocratique-égalitaire (chaleur humaine, autonomie et contrôle) favorisent la maturité psychosociale, celle-ci étant corrélée avec le succès scolaire. Ces données demeurent valables pour sensiblement toutes les familles, malgré des différences aux plans ethnique et socio-économique.

Les différents styles parentaux et leurs conséquences sur le développement ayant été précisés, il en ressort que le style parental démocratique-égalitaire présente des avantages développementaux pour l'enfant. Ce type de parent semble jouer un rôle de parexcitation adéquat; le parent paraît s'investir considérablement. Par ailleurs, les parents de style autoritaire-contrôlant ou hostile-rejetant sont à la source de conséquences développementales plutôt négatives chez leur enfant. Le parent autoritaire-contrôlant ne semble pas permettre un investissement suffisant. Le parent hostile-rejetant ne semble pas jouer efficacement son rôle parexcitateur.

Compte tenu de l'ensemble de ces données, il est permis d'induire que les attitudes parentales et le style qu'elles composent marquent le développement de l'enfant de manière considérable. Il semble établi que le style parental influe sur le développement de la personnalité, sur le développement intellectuel, sur la structuration de l'appareil

psychique et, de ce fait, sur l'élaboration de la fonction symbolique chez l'enfant. Cette dernière permet l'élaboration des habiletés graphiques qui, elles rendent possible la figuration.

PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES

La qualité du maternage en bas âge, lequel inclut la fonction de parexcitation et l'étayage maternel, influence l'élaboration de la violence fondamentale et donc du développement psychique de l'enfant. La maîtrise de cette violence et son intégration dans la pulsion sexuelle permettent l'élaboration de la fonction de symbolisation. L'enfant a besoin « d'objets » bons et stables, donc symbolisables éventuellement, pour parvenir à l'étape de la figuration graphique du bonhomme. La qualité de la relation mère-enfant joue un rôle déterminant dans l'élaboration de la fonction symbolique nécessaire à la figuration d'un bonhomme puisqu'elle est de tous les « objets » qui s'offrent à l'enfant celui qui revêt la plus grande importance à cause du rôle des interactions qu'elle a avec lui.

Les styles parentaux permettent de cerner le type de relation qui prévaut entre l'enfant et sa mère. Le modèle de Baumrind (1971) offre la possibilité de ramener les différentes attitudes maternelles pour les situer à l'intérieur d'un style parental précis.

Le but de la présente recherche est de vérifier si le type de relation que la mère a avec son enfant influence le moment d'apparition de la figuration graphique de celui-ci. Compte tenu des données concernant les différents styles parentaux tels que décrits par Baumrind (1971) et des conditions de l'apparition du graphisme chez les enfants, les hypothèses suivantes sont émises :

H1 : Les garçons dont la relation mère-enfant est de type démocratique-égalitaire produiront à trois ans et demi plus souvent un dessin figuré comparativement aux garçons en relation avec une mère qui ne maintient pas un style parental démocratique-égalitaire.

H2 : Les garçons dont la relation mère-enfant est de type hostile-rejetant produiront à trois ans et demi moins souvent un dessin figuré comparativement aux garçons en relation avec une mère qui ne maintient pas un style parental hostile-rejetant.

H3 : Les garçons dont la relation mère-enfant est de type autoritaire-contrôlant produiront à trois ans et demi moins souvent un dessin figuré comparativement aux garçons en relation avec une mère qui ne maintient pas un style parental autoritaire-contrôlant.

Méthode

Dans ce chapitre, la méthodologie utilisée sera décrite. Il sera question des variables, des participants, des instruments de mesure et du déroulement de l'expérimentation.

VARIABLES

Le style parental de la mère représente la variable indépendante (styles autoritaire-contrôlant, hostile-rejetant et démocratique-égalitaire). Cette variable est de type continu parce que les résultats du questionnaire fournissent un score pour chaque style. Cette variable, analysée de manière linéaire, permettra de vérifier la différence de degré à l'intérieur d'un style parental.

Étant donné le cadre conceptuel de cette étude, une catégorisation des trois styles est effectuée afin de vérifier s'il existe des modes d'organisations maternels spécifiques. La variable indépendante étant, a priori, mesurée de manière continue, elle permet de créer des catégories selon un point de rupture. Cette opération permet de cerner les tendances extrêmes dans l'échantillon. À ce moment, un mode de fonctionnement plus caractéristique d'un style parental pur est représenté et ce, par un groupe qualitativement différent de la moyenne. Pour ce faire, un écart-type est ajouté à la moyenne de chaque style; la variable devient à ce moment nominale. Le style parental est mesuré par le questionnaire *Parental Attitude Research Instrument* (PARI) (Sheaffer & Bell, 1958).

La capacité graphique (figuration d'un bonhomme ou non) de l'enfant représente la variable dépendante. Celle-ci est également de type nominal. Elle est mesurée par le test du bonhomme de Goodenough (1957).

Il est apparu pertinent de contrôler l'influence possible des trois variables suivantes sur la relation entre les variables dépendante et indépendante : l'âge de l'enfant, la scolarité de la mère et le revenu de la famille. Le moment d'apparition de la capacité de figuration graphique peut en effet varier selon l'âge de l'enfant dans notre étude, puisque l'âge de nos sujets n'est pas très exactement le même d'un sujet à l'autre. Il est logique de penser que, plus l'enfant se dirige vers l'âge de quatre ans, plus il devient naturellement capable de figuration graphique et donc, plus en mesure de dessiner un bonhomme (Nguyễn 1989). Cette variable est de type continue. Le niveau de scolarisation de la mère peut en principe influencer la stimulation intellectuelle de son propre enfant, cette stimulation influant à son tour sur le moment d'apparition de la capacité figurative. Il faut donc également contrôler l'effet de cette variable continue. Enfin, le niveau du revenu familial peut lui aussi influencer sur la qualité de la stimulation donnée à l'enfant, à cause de l'accès plus ou moins facile, selon le cas, à différents outils éducatifs et didactiques. Nous pouvons soupçonner que les enfants issus d'une famille plus fortunée profiteront de stimulations plus nombreuses de la part de leur environnement familial et social, stimulations telles que les sorties familiales hebdomadaires, les activités organisées et les voyages. Cette variable est de type

ordinaire. Il est en effet bien établi que la qualité et la quantité des stimulations fournies aux enfants influencent les dessins que ceux-ci produisent (Rouma, 1913).

PARTICIPANTS

L'échantillon est constitué de garçons de 39 mois (trois ans trois mois) à 45 mois (trois ans neuf mois). Ce choix tient compte des différences évolutives graphiques selon le sexe et du moment d'apparition des premières figurations. Un écart maximum de 6 mois entre les participants choisis a été déterminé, afin de mieux cerner la précocité ou le retard graphique des enfants. Les enfants ont été recrutés grâce à la participation des Centres de la Petite Enfance des régions de l'Estrie et de la Mauricie, de même que d'une prématernelle. Tous les enfants correspondant aux critères ont été inclus dans l'échantillon, c'est-à-dire ceux provenant de garde en installation, de services de garde privés ou du milieu familial. Toutes les personnes qui ont collaboré à cette recherche l'ont fait sur une base volontaire.

Dès lors, 105 mères et 105 enfants ont pris part à cette étude. Afin de vérifier si la taille de l'échantillon est assez significative pour permettre le rejet de l'hypothèse nulle, *Sample Power* de SPSS a été utilisé. Pour avoir .80 de puissance statistique dans le cadre de l'analyse de régression logistique, il faut 157 sujets. Étant donné les efforts et le temps requis pour recruter les sujets, le nombre actuel de participants est quand même jugé satisfaisant; cette limite sera prise en compte au moment de discuter des résultats.

Pour ce qui est des données descriptives de l'échantillon, l'âge moyen des enfants du groupe figuré est de 42,37 mois avec un écart-type de 2, 063 mois. Les mères ont en moyenne 13,81 ans de scolarité avec un écart-type de 2,879 ans. Quant au revenu familial, il varie de \$25 000 à \$59 000.

INSTRUMENTS DE MESURE

Deux questionnaires et un instrument graphique ont été utilisés. Le premier questionnaire utilisé est le questionnaire d'informations générales; il contient des informations sur l'âge de l'enfant, les années de scolarité de la mère et le revenu familial. Cet outil permet de vérifier s'il y a d'autres variables que le style parental qui influencent la capacité graphique.

Le deuxième questionnaire utilisé est le *Parental Attitude Research Instrument* (PARI), qui permet d'évaluer les styles parentaux. Il a été développé par Sheaffer et Bell en 1958. Il a été traduit et adapté en français par des chercheurs des universités de Sherbrooke et Bishop (De Man, Balkou & Vobecky, 1985). La structure factorielle de la version française est similaire à celle de la version anglaise (De Man et al., 1985). L'instrument comprend 115 questions d'opinion générale sous forme de rationalisations, d'affirmations et de clichés sur les enfants et la famille. La mère doit répondre à chaque question selon son opinion et ce, sur une échelle de 1 à 4, de type Likert, allant de « fortement d'accord » à « fortement en désaccord ». Cet instrument

comprenant 115 questions qui permettent de faire ressortir 23 facteurs. Suite à une analyse factorielle de ces derniers, trois grands facteurs ressortent. Ceux-ci sont les styles parentaux autoritaire-contrôlant (70 questions, 14 items), hostile-rejetant (permissif) (30 questions, 6 items) et démocratique-égalitaire (15 questions, 3 items).

La fidélité test-retest du PARI varie entre .52 et .81 (Schludermann & Schludermann, 1979). Quant à la validité de convergence, elle a été établie entre le PARI et le *Edwards Personal Preference Schedule*, l'échelle F du *Minnesota Multiphasic Personality Inventory* (MMPI) et un test d'acceptation de soi. Les corrélations de ces tests varient entre .51 à .56 (Zuckerman & Oltean, 1959). Becker et Krug (1965) stipulent que ces résultats supportent la validité de construit du PARI.

L'analyse de chaque dessin est faite à l'aide des critères de la catégorie A (Non Figuratifs) et B (Figuratifs) du *test du bonhomme* de Goodenough (1957). Dans la catégorie A sont comptabilisés tous les dessins dont le bonhomme n'a pas pu être reconnu. Le total possible doit être inférieur à 3 points. Pour que soit attribué 0 à un dessin, il doit s'agir d'un gribouillis incontrôlé. Pour 1, les lignes doivent paraître contrôlées et guidées. La présence de la tête, des jambes, des bras, des yeux, du nez et de la bouche permet pour chacun d'eux l'ajout d'un point. Dans la catégorie B sont mis tous les dessins dont le pointage est supérieur ou égal à 3 points. À ce moment, il y a reconnaissance du corps humain, si grossier soit-il, c'est-à-dire qu'une ressemblance au bonhomme têtard est alors notée. La cotation des dessins est faite par deux juges

indépendants et formés en fonction du test de Goodenough (1957): cela permet un accord inter-observateurs (kappa) pour vérifier la fidélité de la cotation. L'accord inter-observateurs qui a pu être dégagé est de 0,847 avec un seuil de signification de .001, ce qui constitue un accord presque parfait selon Landis et Koch (1977).

DÉROULEMENT

Le centre de la petite enfance (CPE) Agrigarde a contacté ses responsables de services de garde en milieu familial; ces services sont fréquentés par des enfants correspondant aux critères. Le CPE a obtenu le consentement du responsable du service de garde pour qu'un expérimentateur se présente chez ce dernier afin de rencontrer les enfants et les faire dessiner. Par la suite, les responsables ont contacté les mères des enfants; ils ont obtenu le consentement de celles-ci à participer à une recherche portant sur l'influence de la mère sur le développement graphique de son enfant. Finalement, l'expérimentateur a rencontré les enfants, dans le service de garde, pour les faire dessiner.

En ce qui a trait aux CPE en installation, ceux-ci ont contacté toutes les mères qui désiraient participer à la recherche. Par la suite l'expérimentateur s'est rendu dans le CPE pour faire dessiner les enfants.

L'expérimentateur a rencontré chaque enfant pour lui demander de produire un bonhomme sur une feuille de papier; il a également remis aux éducateurs concernés une

enveloppe questionnaire à remettre à la mère de chaque enfant. Cette enveloppe contenait une lettre de présentation, une lettre de consentement de participation à la recherche (voir Appendice A), une feuille consigne (voir Appendice B) et les deux questionnaires (voir appendices C et D). Par la suite, la mère a été contactée par téléphone afin de vérifier si elle comprenait bien ce qui lui était demandé et si elle avait des questions. L'enveloppe a été retournée par chaque mère, soit par la poste, soit directement à l'expérimentateur ou à l'éducatrice du CPE.

A l'arrivée de l'expérimentateur, l'éducatrice concernée a été mise au courant de l'étude et l'enfant a été rencontré dans un milieu neutre et calme lorsque cela était possible. Lors du premier contact, l'expérimentateur s'est familiarisé avec l'enfant pendant quelques minutes pour s'assurer une bonne coopération de sa part et tenter d'obtenir une performance attestant son potentiel maximum.

Une même consigne a été donnée aux enfants pour qu'ils puissent avoir les mêmes repères. L'enfant s'est fait demander de dessiner sur une feuille blanche le plus beau bonhomme qu'il était en mesure de produire. Par la suite, l'expérimentateur s'est assuré que la consigne a bien été suivie; celle-ci a été répétée au besoin. Lorsque l'expérimentateur s'apercevait que l'enfant ne produisait pas de dessin figuré, il lui proposait de produire un autre dessin et ce, pour s'assurer de la fiabilité de la première épreuve. De plus, des questions ont été posées à l'enfant, afin de préciser certains traits ou parties du dessin qui n'étaient pas suffisamment explicites pour l'expérimentateur.

Résultats

Ce chapitre permettra de décrire les analyses statistiques utilisées et de présenter les résultats obtenus.

ANALYSE DES DONNÉES

Dans un premier temps, des tests de différences de moyennes (tests T de Student) ou de rang (test de Mann-Whitney) sont effectués entre les deux types de figuration (dessin figuré et non-figuré) et ce, en fonction d'un certain nombre de variables qui pourraient éventuellement être associées au type de représentation graphique. Ces variables sont l'âge de l'enfant, la scolarité de la mère et le revenu familial. En vérifiant ces aspects a priori nous serons par la suite en mesure de voir la portée réelle du style parental sur la capacité de figuration graphique tout en orientant éventuellement le type d'analyse à effectuer. De plus, des analyses descriptives des trois styles parentaux sont exposées. Des tests T de Student entre les deux types de figuration et ce, en fonction des variables continues liées au style parental ont été effectués. Suite à une catégorisation des styles parentaux, la variable indépendante style parental passe de continue à nominale. Par la suite, des analyses du Khi-carré entre les types de capacités graphiques en fonction de la variable style parental sont effectuées. Finalement, une analyse de régression logistique, permettant de vérifier l'apport direct de la variable style parental sera effectuée s'il apparaît que des variables contrôlées s'avèrent également significatives.

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Les données socio-démographiques pertinentes ont été mises en relation avec les types de capacités graphiques. Pour ce faire, des tests T de Student ont été effectués entre les types de capacités graphiques et ce, en fonction de deux variables socio-démographiques. Les résultats démontrent qu'il existe une différence significative entre les deux types de dessins en fonction de l'âge ($t(105) = 2.899, p \leq .01$) (voir tableau 1). De plus, les résultats démontrent qu'il n'existe pas de différence significative entre les types de dessins et la scolarité de la mère ($t(97) = 1.867, p = N.S.$) (voir tableau 1). Le revenu familial étant opérationnalisé sur une base ordinale, un test de Mann-Whitney est utilisé afin de vérifier s'il existe une différence entre les types de capacités graphiques. Les résultats indiquent qu'il n'y a pas de différence significative entre les types de dessins et le revenu familial ($z(100) = -.913, p = N.S.$) (voir tableau 1).

Tableau 1

Le type de capacité graphique en fonction de variables socio-démographiques

Variables socio-démographiques	Dessins		Test	p
	Figurés (n = 55)	Non-Figurés (n = 50)		
Âge de l'enfant	42.9	41.8	test T	.005
Scolarité	14.6	13.6	test T	.065
Revenu (médiane)	3	2	Mann-Whitney	.361

Le tableau 2 présente les moyennes, les écarts-types et les médianes des scores obtenus au questionnaire *Parental Attitude Research Instrument (PARI)* (Scheafer & Bell, 1958) pour les trois styles parentaux décrits dans le contexte théorique.

Tableau 2

Distribution aux diverses échelles définissant le style parental ($N = 105$)

Style parental	M	ÉT	Médiane
Démocratique-Égalitaire ²	50.5	5.097	51.0
Hostile-Rejetant	73.6	13.811	73.0
Autoritaire-Contrôlant	145.7	29.118	142.0

Afin de vérifier les trois hypothèses de recherche, des analyses de comparaison de moyenne (test T de Student) ont été effectuées. Suite à l'analyse du test de Levene, le style démocratique-égalitaire ne présente pas une égalité de variance puisque le seuil de signification se situe à .008. Quant aux styles hostile-rejetant et autoritaire-contrôlant, ils présentent une égalité de variance. La première hypothèse stipule que les garçons dont la relation mère-enfant est de type démocratique-égalitaire produiront à trois ans et demi plus souvent un dessin figuré comparativement aux garçons en relation avec une mère qui ne maintient pas un style parental démocratique-égalitaire. L'analyse statistique ne démontre pas de différence significative entre les deux types de dessins et ce, en fonction du style démocratique-égalitaire ($t(103) = -.709, p=N.S.$)(voir tableau 3). La

² Rappelons que le score maximum pour le style démocratique-égalitaire est de 60, pour le style hostile-rejetant de 120 et pour le style autoritaire-contrôlant de 260.

deuxième hypothèse stipule que les garçons dont la relation mère-enfant est de type hostile-rejetant produiront à trois ans et demi moins souvent un dessin figuré comparativement aux garçons en relation avec une mère qui ne maintient pas un style parental hostile-rejetant. L'analyse statistique démontre une différence significative entre les deux types de dessins et ce, en fonction du style hostile-rejetant ($t(103) = -2.235, p \leq .05$) (voir tableau 3). La troisième hypothèse stipule que les garçons dont la relation mère-enfant est de type autoritaire-contrôlant produiront à trois ans et demi moins souvent un dessin figuré comparativement aux garçons en relation avec une mère qui ne maintient pas un style parental autoritaire-contrôlant. L'analyse statistique ne démontre pas une différence significative entre les deux types de dessins et ce, en fonction du style autoritaire-contrôlant ($t(103) = -1.975, p = N.S.$) (voir tableau 3); le résultat est toutefois limite, à tel point qu'on pourrait le considérer comme significatif statistiquement parlant.

Tableau 3

Le type de capacité graphique en fonction du style parental

Style parental	Dessins				p
	Figurés (n = 55)	SD	Non-figuré (n = 50)	SD	
Démocratique-Égalitaire	50.15	6.0	50.84	3.83	.48
Hostile-Rejetant	70.80	14.97	76.72	11.79	.028
Autoritaire-Contrôlant	140.44	25.93	151.52	31.51	.051

Il importe de mentionner que les trois groupes de mères utilisés jusqu'ici sont issu d'une prise en compte des résultats continus au PARI. Il s'avère pertinent de continuer l'analyse en pratiquant une approche taxinomique. Pour ce faire, un écart-type a été ajouté à la moyenne de chaque style parental. Après la catégorisation, les pourcentages respectifs de parents sont de 13.3 %, 19 % et 15.2 % selon que le style parental est démocratique-égalitaire, hostile-rejetant ou autoritaire-contrôlant. Cette approche taxinomique permet de constituer les groupes à l'aide des sujets qui présentent les résultats les plus affirmés. Suite à cette opération, il apparaît que quatre parents sont à la fois démocratiques-égalitaires et hostiles-rejetants et qu'un parent est démocratique-égalitaire et autoritaire-contrôlant en même temps.

Dès lors, une analyse de Khi-carré a été effectuée afin de vérifier à nouveau les trois hypothèses de recherche. Pour ce qui est de la première hypothèse (relation entre le fait d'avoir ou non une mère du style démocratique-égalitaire et la performance graphique figurée ou non), l'analyse statistique ne démontre pas ici encore une différence significative ($\chi^2(1, N = 14) = .918, p=N.S.$) (voir tableau 4). En ce qui concerne la deuxième hypothèse (référant cette fois aux mères au style hostile-rejetant), l'analyse ne démontre pas de différence significative ($\chi^2(1, N = 14) = .918, p=N.S.$) (voir tableau 4). Ce résultat ne concorde pas avec celui de l'approche qui regroupe les sujets en tenant compte de la distribution continue, lequel s'avérait statistiquement significatif ($p \leq .03$). Il importe toutefois de souligner que la puissance statistique n'est ici que de .13 dans la présente approche taxinomique, ce qui signifie que, dans un échantillon de 100 résultats

du même type, 13 seulement conserveraient leur niveau de signification (.80 est le seuil souhaité). En ce qui concerne finalement la troisième hypothèse (impliquant des mères au style autoritaire-contrôlant), l'analyse statistique démontre une différence significative au niveau de la capacité graphique ($\chi^2(1, N = 16) = 5.674, p \leq .05$) (voir tableau 4). Ce résultat ne diffère que peu en force avec celui obtenu grâce à l'approche continue, résultat qui était de $p \leq .051$.

Tableau 4

Le type de capacité graphique en fonction du style parental catégorisé

Style Parental	Capacité graphique (N = 105)		χ^2	p
	Figuré (n=55) n (%)	Non Figuré (n=50) n (%)		
Démocratique-Égalitaire ³	9 (16.4)	5 (10.0)	.918	.338
Hostile-Rejetant	9 (16.4)	11 (22.0)	.540	.463
Autoritaire-Contrôlant	4 (7.3)	12 (24.0)	5.674	.017

Il est apparu nécessaire de vérifier dans quelle mesure le style parental autoritaire-contrôlant et l'âge de l'enfant influencent respectivement la non-figuration graphique. L'analyse de régression logistique montre que la contribution de la variable liée au style parental autoritaire-contrôlant conserve un apport malgré le fait que la variable âge de l'enfant entre la première dans le modèle. Le style parental augmentant le ratio de

³ Il est à noter que, suite à la catégorisation, le nombre de participants pour le style parental démocratique-égalitaire est de 14, pour le style parental hostile-rejetant de 20 et pour le style parental autoritaire-contrôlant de 16.

rapport de cote de 3.808 comparativement à 2.565 dans le cas de l'âge de l'enfant lorsque cette dernière variable est contrôlée (voir tableau 5). À noter que la variable dépendante est contrastée ici sur la base de la non-figuration du dessin.

Tableau 5

Régression logistique en fonction de la variable style parental autoritaire-contrôlant et de l'âge de l'enfant

Variabiles	B	ES	Wald	dl	p	Exp(B)
Âge de l'enfant	.942	.413	5.201	1	.023	2.565
Autoritaire-Contrôlant	1.337	.629	4.514	1	.034	3.808
Constante	-.776	.310	6.259	1	.012	.460

Discussion

Cette étude s'est donnée comme objectif principal de préciser la portée de l'influence de la relation maternelle, opérationnalisée à l'aide du modèle de Baumrind (styles parentaux autoritaire-contrôlant, hostile-rejetant, démocratique-égalitaire), sur le développement des capacités graphiques de l'enfant.

Eu égard aux résultats, la troisième hypothèse (impliquant les mères autoritaires-contrôlantes) paraît être celle qui obtient la meilleure confirmation si l'on tient compte des deux approches d'analyse (continue et taxinomique). La relation avec la performance graphique de l'enfant est statistiquement significative à l'approche taxinomique et elle est pratiquement au seuil à l'approche continue. Nous ne pouvons nier, même dans ce cas-ci, un certain degré d'instabilité dans les résultats d'une approche à l'autre. Selon nous, la création de catégories, dans le cadre des styles parentaux, permet de mieux respecter le cadre théorique de la présente étude. L'hypothèse nulle étant rejetée, ces résultats confirment ceux de Baumrind (1967, 1971, 1978) et de Leduc (1994) en ce qui a trait à l'influence néfaste du style autoritaire sur le développement de l'enfant. De plus, ces résultats abondent dans le même sens que ceux de Nguyễn (1989). Ce dernier stipule, en effet, que le climat affectif dans lequel l'enfant évolue influence le graphisme. De plus, ces résultats soutiennent les écrits de Misès (1988) qui affirme que c'est entre autres choses par le défaut d'investissement de la mère que le développement de la fonction symbolique et que les habiletés de mentalisation, prérequis développementaux pour une figuration graphique, sont ralentis. Cela est attribuable au fait qu'une mère de style autoritaire-contrôlant, qui ne joue pas bien son rôle au niveau de la fonction de

l'étayage, rend difficile à son enfant le passage d'un narcissisme primaire à un narcissisme secondaire. Cette mère ne permet pas à l'enfant de se représenter comme entité distincte d'elle-même. À ce moment, la liaison de l'énergie (violence fondamentale) à des représentations est devenue plus difficile, voire à l'occasion impossible à réaliser. Les possibilités d'élaboration symbolique et de mentalisation de la violence fondamentale sont alors considérablement réduites chez l'enfant.

Par ailleurs, il est démontré que l'âge de l'enfant influence également le moment d'apparition de la figuration graphique. En effet, une différence significative entre les dessins figurés et non-figurés en fonction de l'âge a été notée. D'où l'importance de vérifier l'apport de la variable style parental autoritaire-contrôlant et de la variable âge de l'enfant sur le dessin non-figuré de ce dernier. Suite à une régression logistique, permettant de contrôler l'apport respectif de l'influence de l'âge et du style parental autoritaire-contrôlant, il est possible de dire qu'une fois l'âge contrôlé, ce style parental influence tout de même la non-figuration. Dès lors, ces résultats permettent de nuancer l'affirmation de Sorsby et Martlew (1995) qui stipule que l'âge est la seule variable influençant la figuration graphique.

Considérons maintenant les résultats concernant la deuxième hypothèse, qui impliquait les mères au style hostile-rejetant. Ces résultats sont contradictoires quand on passe d'un type de traitement à l'autre (de continue à taxinomique). En effet, une fois la catégorisation des styles effectuée, il n'y a pas de différence significative entre les deux

types de performances graphiques. Par contre, lorsque les styles parentaux sont analysés de manière linéaire ou continue, une différence statistiquement significative entre les deux types de dessins et ce, en fonction du style hostile-rejetant, est notée. Donc, lorsqu'un groupe est formé de parents plus fortement hostiles-rejetants, il n'y a pas d'influence du style parental sur la capacité graphique de l'enfant, laissant ainsi percevoir la faible stabilité des résultats. L'hypothèse n'est pas vraiment confirmée; tout au plus, peut-on considérer qu'il y a tendance de la part du style parental hostile-rejetant à influencer le type de figuration graphique. Cela apporte un appui, bien que mitigé, aux écrits de Misès (1988), qui précisent que c'est, entre autres, par le défaut de la fonction de parexcitation de la mère que le développement de la fonction symbolique des habiletés de mentalisation, prérequis épigénétique pour une figuration graphique, est ralenti.

Il y a par ailleurs une grande cohérence dans les résultats obtenus par les deux approches (continue et taxinomique) à propos de la première hypothèse, impliquant des mères de type démocratique-égalitaire, sur le type de performance graphique de leur garçon de 3 ans et demi. Que ce soit suite à l'analyse continue ou taxinomique, il n'y a pas de résultats significatifs. Mis en relation avec les deux précédents (impliquant les deux autres styles), ce résultat permet de croire que l'effet des conditions négatives est plus facile à constater que ne peut l'être celui des conditions positives.

Compte tenu de la nature des résultats, les interprétations de notre étude doivent être prudentes et nuancées. Étant donné l'instabilité des résultats suite aux analyses statistiques, il semble y avoir une faible discrimination des trois styles parentaux. En effet, suite à l'ajout d'un écart-type au dessus de la moyenne, des mères se retrouvent dans deux catégories parentales à la fois. Deux raisons peuvent être avancées pour expliquer cette instabilité des résultats. Contrairement à ce qu'on ait pu penser, la catégorisation des styles parentaux ne semble pas cerner les parents extrêmes ou la spécificité d'un style. C'est donc dire que l'analyse des styles parentaux, que ce soit sur une base linéaire ou par catégories, arrive difficilement à bien cerner les modes d'organisation ou de fonctionnement spécifique des mères et ce, en fonction du cadre conceptuel élaboré. Le questionnaire choisi, le *Parental Attitude Research Instrument* (PARI) (Scheafer & Bell, 1958), ne permettrait donc pas de catégoriser véritablement un style parental puisqu'il ne semble pas bien cerner la capacité d'investissement et de parexcitation d'une mère. Il faut mentionner que cet instrument est du type "self report", c'est-à-dire que les réponses données par la mère peuvent tout aussi bien aller dans le sens de ce qu'elle produit réellement comme comportement que dans celui de ce qu'elle aimerait produire mais n'y arrive pas. De plus, il est possible qu'un certain nombre de mère aient donné des réponses trahissant davantage leur niveau de culpabilité que la réalité même de leurs attitudes. Tenant compte de tout cela, il peut être difficile de cerner un mode de fonctionnement de la personnalité d'une mère avec ce seul instrument. Les résultats de la présente étude plaident en faveur de la nécessité de compléter l'utilisation de cet instrument, par exemple par la réalisation d'une entrevue de

type clinique. On pourrait dès lors s'assurer de la qualité des informations données par le parent.

Cela étant et à la décharge de l'instrument, il peut également être soutenu que le nombre relativement limité de sujets (105) n'a pas permis de faire apparaître un nombre suffisamment élevé de mères vraiment typiques du style visé par la catégorisation. En témoigne le fait que des mères appartenaient à plus d'une catégorie. La saturation des trois groupes de mère par ces cas moins typés peut avoir contribué au fait qu'un plus grand nombre de relations n'ait pu être dégagées.

Conclusion

L'objectif de cette étude était de vérifier l'existence d'une relation entre le niveau des habiletés graphiques (figuration versus non-figuration) du tout jeune garçon et le style parental que sa mère adopte à son endroit (démocratique-égalitaire, hostile-rejetant, autoritaire-contrôlant). Il était postulé que les sujets dont la relation avec la mère se vivait selon le type démocratique-égalitaire produiraient à trois ans et demi plus souvent un dessin du type figuré que les garçons ne vivant pas un tel type de relation. Il était également postulé que les garçons interagissant avec une mère à l'attitude hostile-rejetante produiraient moins souvent un dessin du type figuré que les garçons ne vivant pas ce type de relation avec leur mère. Il était postulé enfin que les garçons interagissant avec une mère à l'attitude autoritaire-contrôlante produiraient moins souvent un dessin figuré que les garçons ne vivant pas un tel type de relation avec leur mère.

Dans l'ensemble, les résultats obtenus n'ont que partiellement confirmé ce qui était postulé à titre d'hypothèses, tenant compte du fait que deux méthodes d'approche de la variable indépendante ont été utilisées de façon complémentaire (linéaire ou continue et taxinomique). Tout d'abord, n'a pu être dégagée l'influence des mères au style démocratique-égalitaire sur le type de performance (figurée versus non figurée) de leur garçon de trois ans et demi, quelle que soit la méthode d'approche de la variable indépendante. C'est là le résultat le plus net de la présente étude. Pour ce qui est de l'influence des mères au style hostile-rejetant sur les mêmes habiletés graphiques, elle semble devoir être reconnue si l'on utilise la méthode continue ou linéaire de considérer le variable indépendante. Mais ce résultat ne se maintient pas si l'on centre l'analyse sur

les cas plus extrêmes de la catégorie, ce qui est déconcertant. Il y a une plus grande concordance dans les résultats obtenus selon l'une et l'autre approche à propos de l'influence des mères au style autoritaire-contrôlant sur les capacités graphiques de leur garçon : selon l'approche linéaire, la relation entre les deux variables rencontrait pratiquement le seuil de signification statistique ($p \leq .051$) alors que, selon l'approche taxinomique, ce seuil était nettement atteint ($p \leq .02$).

Ces résultats mitigés permettent de remettre en cause la qualité et la fiabilité des informations recueillies à l'aide de l'instrument utilisé (le PARI de Scheafer & Bell, 1958). Leur grande variabilité selon la méthode utilisée pour regrouper les sujets remet en cause jusqu'à un certain point la stabilité et la fiabilité qui ont été accordées à cet instrument. Très dépendant du niveau conscient d'où proviennent les informations fournies par les mères, cet instrument ne parviendrait pas selon toute hypothèse à neutraliser les motivations qui empêcheraient une présentation claire de la réalité (par négation, par exagération en raison de la culpabilité ou par tout autre motif). À tout le moins, la présente étude démontre de façon impérieuse la nécessité de compléter son utilisation par des modes de cueillette d'informations moins exclusivement dépendants de la plus ou moins grande capacité des parents de décrire de façon réaliste la manière dont ils interagissent avec leur enfant. Mais à la décharge de l'instrument, il est probable que le nombre trop limité de sujets (105) a empêché le repérage d'un nombre suffisamment élevé des sujets vraiment typiques de leur catégorie; les groupes peuvent avoir été saturés par des sujets qui ne rencontraient pas, ou peu, une problématique

hostile-rejetante ou, encore, autoritaire-contrôlante. Le fait qu'il n'y ait eu aucune différence statistiquement significative au plan du rapport démocratique-égalitaire tend à appuyer cette dernière conclusion. Ce défaut d'échantillonnage peut avoir contribué à empêcher la mise en relation significative de certaines variables.

Références

- Baumrind, D., & Black, A. E. (1967). Socialization practices associated with dimensions of competence in preschool boys and girls. *Child Development*, 2, 291-327.
- Baumrind, D. (1971). Currents patterns of parental authority. *Developmental Psychology monographs*, 4, 1-103.
- Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth & Society*, 9, 239-276.
- Becker, W. C., & Krug, R. A. (1965). The parent attitude research instrument: A research review. *Child Development*, 36, 526-533.
- Bergeret, J. (1985). *La personnalité normale et pathologique*. Paris : Dunod.
- Bergeret, J. (1996). *La violence fondamentale*. Paris : Dunod.
- Boesch E. E. (1985). Qu'est-ce que le dessin ? *Bulletin de psychologie*, 38, 181-185.
- Brittain, W.L. (1979). *Creativity, art and the young child*. New York : Macmillan.
- Bouchard, J. M., & Archambault, J. (1992). Famille et modèles éducatifs: modes d'exercice du pouvoir. Dans G. Pronovost (Éd.) *Comprendre la famille, actes du 1^{er} symposium québécois de recherche sur la famille* (pp. 409-431). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Charman, T., & Baron-Cohen, S. (1992). Understanding drawings and beliefs : a further test of the metarepresentation theory of autism : a research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 33, 1105-1112.

- Chevrier, A. (1991). Quelques aperçus sur l'histoire du dessin d'enfant. *Psychiatrie de l'Enfant*, 34, 497-541.
- Côté, R. (1990). *La discipline familiale : une volonté à négocier*. Québec : Les éditions Agence d'Arc.
- De Man, A.F., Balkou, S. T., & Vobecky, J. (1985). Factors analysis of a french-canadian form of the parental attitude reasearch instrument. *The Journal of Psychology*, 199, 225-230.
- Di Leo, J. H. (1970). *Young children and their drawings*. New York :Brunner/Mazel publishers.
- Fraiberg, S. H. (1967). *Les années magiques*. Paris : PUF.
- Fraiberg, S. H. (1999). *Fantômes dans la chambre d'enfants*. Paris : PUF
- Goodenough, F. L. (1957). *L'intelligence d'après le dessin*. Paris : PUF.
- Gordon, T. (1970). *Parent effectiveness training*. New York: Wyden.
- Harris, D. B. (1963). *Children's Drawings as a measures of intellectual maturity*. New York : Harcourt, Brace & World, Inc.
- Landis, J.R., Koch, G.G. (1977). The measurement of observer agreement for categorial data. *Biometrics*, 33, 159-174.
- Leduc, C. (1994). *Le parent entraîneur*. Montréal : Les éditions logiques.

Loeb, R. C., & Horts, P. J. (1980). Family interaction patterns associated with self-esteem in preadolescent girls and boys. *Merrill-Palmer Quaterly*, 26, 205-217.

Luçart, L. (1982). *Espace vécu et espace connu à la l'école maternelle*. Paris : E.S.F.

Luquet, G. H. (1913). *Les dessins d'enfants; étude psychologique*. Paris : Librairie Félix Alcan.

Luquet, P. (1988). Langage, pensée et structure psychique. *Revue Française de Psychanalyse*, 52, 267-302.

Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family : Parent-child Interaction. Dans E. M. Hetherington (Éd.) *Handbook of child psychology, Vol. 4 : Socialization personality, and social development* (pp.1-101). New York : Wiley.

Machover, F. (1949). *Personality projection in the drawing of the human figure*. Springfield: Ch. Thomas.

Mandler, J. (1983). Representation. Dans F. J. Flavell & E. M. Markman (Eds.), *Handbook of child psychology : Vol. 3. Cognitive development* (pp. 420-494). New York : Wiley.

Misès, R. (1988). *Les pathologies limites de l'enfance*. Paris :PUF.

Nguyên, K. C. (1989). *La personnalité et l'épreuve de dessins multiples*. Paris : PUF.

Raines, S.C. (1990). Representational competence : Representing experience through words, actions and images. *Childhood Education*, 22, 139-144.

Rouma, G. (1913). *Le langage graphique de l'enfant*. Paris: Misch et Thron.

- Royer, J. (1995). *Que nous disent les dessins d'enfants ?* Marseille : Hommes et Perspectives.
- Scheafer, E. S., & Bell, R. Q. (1958). Development of a parental attitude research instrument. *Journal of Consulting Psychology*, 22, 165-171.
- Sillamy N. (1980). *Dictionnaire encyclopédique de psychologie* (vol. 1). Paris : Bordas.
- Spitz, R. A. (1963). *La première année de la vie de l'enfant*. Paris : PUF.
- Steinberg, L., Elmen, J., & Mounts, N. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development*, 60, 1424-1436.
- Stoutamer-Loeber, M., & Patterson, G. R. (1984). The correlation of family management practices and delinquency. *Child Development*, 4, 1299-1307.
- Tamisier, J-C. (1999). *Grand dictionnaire de la psychologie*. Paris : Larousse.
- Tholomé, E. (1985). Les aspects génétiques et culturels de l'expression graphique. *Bulletin de Psychologie*, 38, 243-254.
- Thomazi, J. (1962). *Le bonhomme et l'enfant*. Angoulême : Éditions Coquemard.
- Viorst, J. (1999). *Renoncez à tout contrôler !* Paris : Robert Laffont.
- Widlöcher, D. (1973). *L'interprétation des dessins d'enfants*. Bruxelles : Charles Dessart.

Winnicott, D. W. (1970). *Processus de maturation chez l'enfant*. Paris : Payot.

Winnicott, D. W. (1975). *Jeu et réalité*. Paris: Gallimard

Zuckerman, M., & Oltean, M. (1959). Some relationships between maternal attitude factors and authoritarianism, personality needs, psychopathology, and self-acceptance. *Child Development*, 30, 27-36.

Appendices

Appendice A

Formule de consentement du participant

Par la présente, je _____ confirme mon consentement à participer au projet de recherche réalisé par David Poulin-Latulippe, dans le cadre de son mémoire comme exigence partielle de la maîtrise en psychologie à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Celui-ci porte sur l'influence de la relation mère-enfant sur la capacité de figuration graphique chez le garçon de trois ans et demi. Ma participation consiste :

- à remplir un questionnaire d'informations générales
- à remplir un questionnaire faisant l'inventaire des attitudes sur la vie de famille et les enfants.
- à autoriser l'évaluateur d'obtenir un dessin de mon enfant suite à une rencontre en milieu de garde.

Ma participation est absolument volontaire et je peux y mettre fin en tout temps. Les informations recueillies sont traitées dans la plus stricte confidentialité. Les données seront comptabilisées pour fin de recherche seulement.

Signature du parent : _____

Date : _____

Signature de l'étudiant : _____

Date : _____

Signée à : _____

Appendice B

Consigne avant de répondre aux questionnaires

Ces questionnaires doivent être remplis par les *mères*. Dans tous les questionnaires, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, répondez selon votre opinion. **Il est très important pour l'étude que vous répondiez à toutes les questions et de façon spontanée.**

L'enveloppe contient : deux feuilles de renseignements généraux et un questionnaire sur les attitudes de vie de famille et les enfants.

Lisez attentivement les consignes des questionnaires !

Pour tous renseignements, vous pouvez me rejoindre au 879-5802.

Si vous voulez que je vous remette un résumé de la présente recherche, une fois terminée, inscrivez votre nom et numéro de téléphone ci-dessous.

Nom et prénom : _____

Téléphone : _____

Merci beaucoup de votre collaboration.

David Poulin-Latulippe
Étudiant en psychologie

Appendice C
Questionnaire d'informations générales

Nom et prénom de la mère : _____
Date de naissance : _____
Nom et prénom de l'enfant : _____
Date de naissance : _____

1. Statut civil

Quel est votre état civil ? Êtes-vous...

- ☐ 1. Célibataire
- ☐ 2. Mariée
- ☐ 3. Union de fait (spécifiez depuis combien de temps) _____ (mois)
- ☐ 4. Séparée/divorcée
- ☐ 5. Veuve

2. Nombre d'enfants

Combien en avez-vous ?

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5 et +

3. Grossesse

Quel type d'accouchement l'enfant sélectionné a-t-il vécu ?

- ☐ 1. à terme
- ☐ 2. prématuré
- ☐ 3. provoqué

4. Emploi

Dans quel domaine oeuvrez-vous ?

- ☐ 1. Arts
- ☐ 2. Éducation
- ☐ 3. Informatique
- ☐ 4. Mécanique
- ☐ 5. Professionnel autre qu'en soins de santé
- ☐ 6. Soins de santé
- ☐ 7. Sans emploi
- ☐ 8. Autres (spécifiez) _____

5. Scolarité

Quel est le nombre d'années d'études complétées ? _____ (excluant la maternelle)

6. Emploi du conjoint

Dans quel domaine oeuvre t-il ?

- ☐ 1. Arts
- ☐ 2. Éducation
- ☐ 3. Informatique
- ☐ 4. Mécanique
- ☐ 5. Professionnel autre qu'en soins de santé
- ☐ 6. Soins de santé
- ☐ 7. Sans emploi
- ☐ 8. Autres (spécifiez) _____

7. Revenu

Quel est le revenu familial ?

- ☐ 1. 0 à 14 999
- ☐ 2. 15 000 à 24 999
- ☐ 3. 25 000 à 44 999
- ☐ 4. 45 000 à 59 999
- ☐ 5. 60 000 à 99 999
- ☐ 6. 100 000 et +

INVENTAIRE DES ATTITUDES SUR LA VIE DE FAMILLE ET LES ENFANTS

Lisez chacun des énoncés ci-dessous et évaluez-les comme suit:

A	a	d	D
fortement d'accord	légèrement d'accord	légèrement en désaccord	fortement en désaccord

Indiquez votre opinion en encerclant le "A" si vous êtes d'accord, le "a" si vous êtes légèrement d'accord, le "d" si vous êtes légèrement en désaccord, et le "D" si vous êtes fortement en désaccord.

Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, aussi répondez selon votre opinion. Il est très important pour l'étude que vous répondiez à toutes les questions. Un grand nombre d'énoncés vous sembleront semblables, mais ils sont tous nécessaires pour faire ressortir de légères différences d'opinion.

		d'Accord		en Dé-
				saccord
1.	On devrait permettre aux enfants d'être en désaccord avec leurs parents s'ils sentent que leurs propres idées sont meilleures.	A	a	d D
2.	Une bonne mère devrait protéger son enfant des petites difficultés de la vie.	A	a	d D
3.	Le foyer est la seule chose qui compte pour une bonne mère.	A	a	d D
4.	Il y a des enfants qui sont si méchants qu'il faut, pour leur propre bien, leur enseigner à craindre les adultes.	A	a	d D
5.	Les enfants devraient être conscients de tout ce à quoi les parents doivent renoncer pour eux.	A	a	d D
6.	Il faut toujours tenir fermement un bébé pendant son bain parce que, au moindre moment d'inattention, il pourrait glisser.	A	a	d D
7.	Les gens qui, dans le mariage, croient pouvoir bien s'entendre sans jamais se disputer ignorent simplement les réalités de la vie.	A	a	d D
8.	L'enfant sera reconnaissant plus tard s'il a été élevé sévèrement.	A	a	d D
9.	Les enfants finissent par taper sur les nerfs de n'importe quelle femme si elle doit être avec eux toute la journée.	A	a	d D
10.	Il est préférable qu'un enfant n'ait jamais à se demander si les vues de sa mère sont fondées.	A	a	d D
11.	Plus de parents devraient enseigner à leurs enfants à avoir une loyauté totale envers eux.	A	a	d D
12.	On devrait enseigner à un enfant à ne jamais se battre, quoiqu'il arrive.	A	a	d D
13.	Une des pires choses pour une femme qui s'occupe d'une maison, c'est de sentir qu'elle ne peut pas sortir.	A	a	d D
14.	Les parents devraient s'adapter un peu aux enfants au lieu de toujours s'attendre à ce que les enfants s'adaptent aux parents.	A	a	d D
15.	Il y a tellement de choses qu'un enfant doit apprendre dans la vie qu'il n'a aucune excuse à rester sans rien faire et à s'ennuyer.	A	a	d D
16.	Si vous laissez les enfants parler de leurs problèmes, ils finissent par se plaindre encore plus.	A	a	d D
17.	Les mères feraient mieux leur travail avec les enfants si les pères étaient plus gentils.	A	a	d D

18.	Un jeune enfant devrait être protégé pour empêcher qu'il entende parler de sexe.	A	a	d	D
19.	Si une mère ne prend pas l'initiative de faire des règlements pour le foyer, les enfants et le mari vont s'attirer inutilement des ennuis.	A	a	d	D
20.	Une mère devrait se faire un devoir de découvrir tout ce que ses enfants pensent.	A	a	d	D
21.	Les enfants seraient plus heureux et se conduiraient mieux si les parents s'intéressaient aux affaires de leurs enfants.	A	a	d	D
22.	La plupart des enfants sont propres avant l'âge de 15 mois.	A	a	d	D
23.	Il n'y a rien de pire pour une jeune mère que d'être seule lorsqu'elle vit sa première expérience avec un bébé.	A	a	d	D
24.	On devrait encourager les enfants à discuter de la chose avec leurs parents chaque fois qu'ils sentent que les règlements de la famille ne sont pas raisonnables.	A	a	d	D
25.	Une mère devrait faire de son mieux pour éviter toute déception à son enfant.	A	a	d	D
26.	Les femmes qui ont besoin de beaucoup de "parties" font rarement de bonnes mères.	A	a	d	D
27.	Il est fréquemment nécessaire de chasser, de faire sortir l'espièglerie d'un enfant avant qu'il soit sage.	A	a	d	D
28.	Une mère doit s'attendre à renoncer à son propre bonheur pour celui de son enfant.	A	a	d	D
29.	Toutes les jeunes mères craignent leur maladresse à tenir le bébé et à s'occuper de lui.	A	a	d	D
30.	Il est quelquefois nécessaire qu'une femme tienne tête à son mari pour faire valoir ses droits.	A	a	d	D
31.	Une discipline stricte développe un beau caractère fort.	A	a	d	D
32.	Les mères sentent souvent qu'elles ne peuvent supporter leurs enfants un moment de plus.	A	a	d	D
33.	Il ne faut jamais créer des situations où un parent aux yeux d'un enfant, semble être dans l'erreur.	A	a	d	D
34.	On devrait enseigner à l'enfant à respecter ses parents plus que tous les autres adultes.	A	a	d	D
35.	On devrait enseigner à un enfant à toujours venir à ses parents ou à ses professeurs quand il est en difficultés, plutôt que de se battre.	A	a	d	D
36.	Le fait d'être avec les enfants tout le temps donne à une femme l'impression qu'on lui a coupé les ailes.	A	a	d	D
37.	Les parents doivent gagner le respect de leurs enfants par leur façon d'agir.	A	a	d	D
38.	Les enfants qui n'essaient pas très fort de réussir sentiront qu'il leur manque certaines choses plus tard.	A	a	d	D
39.	Les parents qui amènent un enfant à parler de ses préoccupations ne se rendent pas compte que, quelquefois, le mieux est l'ennemi du bien.	A	a	d	D
40.	Les maris pourraient faire leur part s'ils étaient moins égoïstes.	A	a	d	D

41.	Il est très important de ne pas permettre aux petits garçons et aux petites filles de se voir complètement déshabillés.	A	a	d	D
42.	Les enfants et le mari se portent mieux quand la mère est assez forte pour régler la plupart des problèmes.	A	a	d	D
43.	Un enfant ne devrait jamais avoir de secrets pour ses parents.	A	a	d	D
44.	Rire des plaisanteries, des farces des enfants et raconter des blagues aux enfants aident les choses à mieux se passer.	A	a	d	D
45.	Plus un enfant apprend tôt à marcher, plus il est bien élevé.	A	a	d	D
46.	Il n'est pas juste qu'une femme ait à supporter presque tout le fardeau d'élever les enfants toute seule.	A	a	d	D
47.	Un enfant a droit à son propre point de vue et devrait avoir la permission de l'exprimer.	A	a	d	D
48.	Un enfant devrait être protégé de travaux qui pourraient être trop fatigants ou durs pour lui.	A	a	d	D
49.	Une femme doit choisir entre avoir un foyer qui marche bien et fréquenter assidûment avec les voisins et les amis.	A	a	d	D
50.	Un parent sage enseigne très tôt à un enfant qui est le maître.	A	a	d	D
51.	Il y a peu de femmes qui reçoivent la reconnaissance qu'elles méritent pour tout ce qu'elles ont fait pour leurs enfants.	A	a	d	D
52.	Les mères ne cessent jamais de se faire des reproches si leurs bébés se blessent dans des accidents.	A	a	d	D
53.	Peu importe le degré d'amour dans un couple, il y a toujours des différends qui causent de l'irritation et mènent à des confrontations.	A	a	d	D
54.	Les enfants qui sont retenus par des règlements fermes deviennent les meilleurs adultes.	A	a	d	D
55.	Rares sont les mères qui peuvent être agréables et même d'un naturel doux avec leurs enfants toute la journée.	A	a	d	D
56.	Les enfants ne devraient jamais apprendre à l'extérieur du foyer des choses qui leur font mettre en doute les idées de leurs parents.	A	a	d	D
57.	Un enfant apprend tôt qu'il n'y a pas de plus grande sagesse que celle de ses parents.	A	a	d	D
58.	Un enfant n'est jamais en droit de frapper un autre enfant.	A	a	d	D
59.	Le sentiment d'être enfermées dans le foyer dérange la plupart des jeunes mères plus que n'importe quoi d'autre.	A	a	d	D
60.	On demande trop souvent aux enfants de faire tous les compromis et de s'adapter et cela n'est pas juste.	A	a	d	D
61.	Les parents devraient enseigner à leurs enfants que c'est en se tenant occupé et en ne perdant pas de temps qu'on progresse dans la vie.	A	a	d	D
62.	Les enfants vous importunent avec toutes leurs petites contrariétés si vous ne faites pas attention dès le début.	A	a	d	D

63.	Quand une mère ne fait pas bien son travail avec ses enfants, c'est probablement parce que le père ne fait pas sa part à la maison.	A	a	d 73	D
64.	Les enfants qui participent à des jeux sexuels deviennent des criminels sexuels quand ils sont plus vieux.	A	a	d	D
65.	La mère doit s'occuper de l'organisation du ménage parce que c'est elle qui sait ce qui se passe à la maison.	A	a	d	D
66.	Un parent vigilant devrait essayer de connaître toutes les pensées de son enfant.	A	a	d	D
67.	Les parents qui prennent intérêt à écouter le récit des "parties", des rendez-vous et des divertissements de leurs enfants aident ceux-ci à grandir correctement.	A	a	d	D
68.	Plus un enfant se détache tôt des liens émotionnels qui le rattachent à ses parents, mieux il pourra faire face à ses propres problèmes.	A	a	d	D
69.	Une femme sage fera tout ce qu'elle peut pour éviter d'être seule avant et après la naissance d'un bébé.	A	a	d	D
70.	Les idées d'un enfant devraient être sérieusement prises en considération quand on prend des décisions familiales.	A	a	d	D
71.	Les parents ne devraient pas avoir la stupidité de laisser leurs enfants s'exposer à des situations difficiles.	A	a	d	D
72.	Il y a trop de femmes qui oublient que la place d'une mère est au foyer.	A	a	d	D
73.	Les enfants ont besoin qu'on leur enlève un peu de leur méchanceté naturelle. ---	A	a	d	D
74.	Les enfants devraient avoir plus d'égards pour leur mère étant donné qu'elle souffre tant pour eux.	A	a	d	D
75.	La plupart des mères craignent de blesser leurs bébés quand elles le prennent dans leurs bras.	A	a	d	D
76.	Il y a des choses qui ne peuvent simplement pas être réglées par une discussion calme.	A	a	d	D
77.	La plupart des enfants devraient avoir plus de discipline qu'ils en reçoivent.	A	a	d	D /
78.	Elever des enfants est un travail éprouvant pour les nerfs.	A	a	d	D
79.	L'enfant ne devrait pas remettre en question les opinions de ses parents.	A	a	d	D
80.	Les parents méritent la plus grande estime et le plus grand respect de leurs enfants.	A	a	d	D
81.	On ne devrait pas encourager les enfants à boxer ou à lutter parce que cela mène souvent à des ennuis ou à des blessures.	A	a	d	D
82.	Un des mauvais côtés quand on élève des enfants est qu'on n'a pas assez de temps libre pour faire exactement ce qu'on veut.	A	a	d	D
83.	Dans la mesure où cela est raisonnable, un parent devrait essayer de traiter un enfant comme un égal.	A	a	d	D
84.	Un enfant qui est toujours "comme l'oiseau sur la branche" sera très probablement heureux.	A	a	d	D

- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 85. Si un enfant éprouve des sentiments de tristesse ou d'ennui, il vaut mieux le laisser à lui-même pour ne pas donner trop d'importance à cela. | A | a | d | D |
| 86. Si les mères pouvaient faire un vœu, elles demanderaient le plus souvent que leur mari soit plus compréhensif. | A | a | d | D |
| 87. La sexualité est un des plus grands problèmes auxquels on doit faire face chez l'enfant. | A | a | d | D |
| 88. Toute la famille se porte bien si la mère s'attelle à la tâche et prend la responsabilité des choses. | A | a | d | D |
| 89. Une mère a le droit de savoir tout ce qui se passe dans la vie de son enfant parce que son enfant fait partie d'elle. | A | a | d | D |
| 90. Si les parents s'amusaient avec leurs enfants, les enfants seraient plus portés à suivre leurs conseils. | A | a | d | D |
| 91. Une mère devrait s'efforcer de rendre son enfant propre le plus tôt possible. | A | a | d | D |
| 92. La plupart des femmes ont besoin, après un accouchement, de plus de temps qu'on leur en donne pour se reposer à la maison. | A | a | d | D |
| 93. Quand un enfant a des ennuis, il devrait savoir qu'il ne sera pas puni pour en avoir parlé à ses parents. | A | a | d | D |
| 94. On devrait tenir les enfants éloignés de toutes les tâches difficiles qui pourraient les décourager. | A | a | d | D |
| 95. Une bonne mère trouve assez de vie sociale à l'intérieur de sa famille. | A | a | d | D |
| 96. Il est quelquefois nécessaire que les parents matent l'enfant. | A | a | d | D |
| 97. Les mères sacrifient presque tout leur propre plaisir pour leurs enfants. | A | a | d | D |
| 98. La plus grande peur d'une mère est que, dans un moment de distraction, elle pourrait laisser quelque chose de mauvais arriver au bébé. | A | a | d | D |
| 99. Il est naturel qu'il y ait des querelles quand deux individus ayant chacun une forte personnalité se marient. | A | a | d | D |
| 100. Les enfants sont en réalité plus heureux quand ils sont élevés sévèrement. | A | a | d | D |
| 101. Il est naturel qu'une mère perde patience quand les enfants sont égoïstes et exigeants. | A | a | d | D |
| 102. Il n'y a rien de pire que de laisser un enfant entendre des critiques concernant sa mère. | A | a | d | D |
| 103. La loyauté envers les parents passe avant tout le reste. | A | a | d | D |
| 104. La plupart des parents préfèrent un enfant tranquille à un enfant agressif et batailleur. | A | a | d | D |
| 105. Une jeune mère se sent "paralysée" parce qu'il y a beaucoup de choses qu'elle veut faire pendant qu'elle est jeune. | A | a | d | D |
| 106. Il n'y a aucune raison justifiant que les parents puissent toujours faire leurs quatre volontés, pas plus que les enfants. | A | a | d | D |

- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 107. Plus un enfant apprend tôt qu'une minute gaspillée est perdue à jamais, mieux il sera. | A | a | d | D |
| 108. La difficulté qu'il y a à porter attention aux problèmes des enfants est que, habituellement, ils inventent un tas d'histoires pour retenir votre intérêt. | A | a | d | D |
| 109. Il y a peu d'hommes qui comprennent qu'une mère a elle aussi besoin de se distraire un peu dans la vie. | A | a | d | D |
| 110. Il y a habituellement quelque chose qui ne va pas lorsqu'un enfant demande beaucoup de questions sur le sexe. | A | a | d | D |
| 111. Une femme mariée sait qu'elle doit prendre l'initiative des affaires familiales. | A | a | d | D |
| 112. Il est du devoir d'une mère de s'assurer qu'elle connaît les pensées les plus profondes de son enfant. | A | a | d | D |
| 113. Quand vous faites des choses ensemble, les enfants se sentent plus près de vous et peuvent parler plus facilement. | A | a | d | D |
| 114. Un enfant devrait être sevré de la bouteille ou du sein le plus tôt possible. | A | a | d | D |
| 115. On ne devrait pas s'attendre à ce qu'une femme prenne soin d'un petit bébé toute seule. | A | a | d | D |