

UNIVERSITE DU QUEBEC A TROIS-RIVIERES

MEMOIRE

PRESENTE A

L'UNIVERSITÉ DU QUEBEC A TROIS-RIVIERES

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAITRISE EN PSYCHOLOGIE

PAR

LOUISETTE BELLEAU

ATTITUDES PARENTALES

ET COMPORTEMENTS AGRESSIFS

DES ENFANTS D'AGE PRESCOLAIRE

AOUT 1991

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

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

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

Table des matières

Introduction	1
Chapitre premier - Contexte théorique	12
Attitude et attitudes parentales	14
Recherches sur les attitudes parentales et le développe- ment général de l'enfant	24
Recherches sur les attitudes parentales et le développe- ment social de l'enfant	30
Agressivité chez l'enfant	37
Recherches sur les attitudes parentales en relation avec les comportements agressifs des enfants	46
Hypothèse	64
Chapitre II - Méthodologie	66
Chapitre III - Analyse des résultats	76
Conclusion	88
Appendice 1 - Questionnaire aux parents	100
Appendice 2 - Grille d'observation	113
Appendice 3 - Disposition des caméras dans la salle de jeu	117
Appendice 4 - Feuille d'enregistrement des données	119
Références	122

Sommaire

L'auteure se pose ici la question à savoir s'il y a un lien significatif entre les attitudes et comportements des parents et la fréquence des comportements agressifs des enfants d'âge préscolaire face à leurs pairs. Cette recherche fut effectuée auprès de vingt-huit enfants (14 garçons et 14 filles) et de leurs parents. Ces enfants ont été observés dans le milieu de la prématernelle. Nous avons pu classifier nos sujets en trois catégories selon la grille éthologique de Strayer quant au critère d'agressivité: les «agressifs», les «moyennement agressifs» et les «non agressifs».

Par ailleurs, un questionnaire fut passé aux parents de ces enfants pour évaluer leurs attitudes et comportements en tant que parents-éducateurs. L'analyse des résultats a fait ressortir que les parents ayant des attitudes et comportements favorables au développement de leur enfant ont en même temps des enfants se situant dans la dernière catégorie, soit celle des «non agressifs». En outre, cette recherche a également démontré que la confiance en soi chez le parent éducateur ainsi que la confiance en l'enfant étaient des attitudes qui entraînaient des comportements non agressifs chez l'enfant face à ses pairs.

Introduction

Dans notre société, l'éducation des enfants semble un sujet de réflexion particulièrement présent. Une documentation abondante et des recherches nombreuses poursuivent les objectifs pour comprendre les facteurs de la relation parents-enfants qui interviennent dans le développement affectif, social et intellectuel de l'enfant. Cet essor de la recherche et des théories sur ce plan est toutefois assez récent. Il ne date tout au plus que d'une centaine d'années si on le considère d'un point de vue strictement scientifique. Autrefois, il existait bien une littérature portant sur l'éducation des enfants, mais les principes éducatifs qui y étaient énoncés reposaient davantage sur des croyances provenant de moralistes, d'éducateurs, d'hommes de religion et de médecins plutôt que de chercheurs rompus à la méthode scientifique. Il en résultait donc toute une série de principes appuyés sur des croyances arbitraires, et dont les effets nous apparaîtraient aujourd'hui fort discutables. Un exemple de ce genre de principes ayant prévalu pendant des siècles est cette idée sans fondement véritablement expérimental, qu'il faut administrer à l'enfant, des corrections physiques sévères pour lui apprendre les rudiments des règles morales de la société. Cette conception sanctionnelle de l'éducation a prévalu jusque tard dans le vingtième siècle et ne fut ébranlée qu'à partir des recherches expérimentales nombreuses qui ont commencé à foisonner autour des années cinquante du présent siècle. Depuis cette époque, qui correspond d'ailleurs à un changement dans la mentalité globale de l'humanité occidentale et que les

philosophes associent à un «courant humaniste», de nombreux auteurs se sont intéressés à la façon dont les enfants étaient élevés autrefois. Les écrits de Ariès (1973), Badinter (1980), du Colombier (1951), Lebrun (1975), Mercier (1961), Pilon (1978), Shorter (1977) etc. sont des oeuvres historiques reconnues et très sérieuses dont les informations nous donnent un aperçu précis du type d'attention réservé aux enfants des siècles précédents. En nous inspirant des détails rapportés dans ces oeuvres, faisons donc un rapide tour d'horizon sur le passé afin de mieux mesurer l'intérêt de la recherche moderne sur l'étude de la relation parents-enfants.

Histoire de l'éducation des enfants

Dans un article de Lloyd De Mause (1978) intitulé Jadis, l'enfance était un cauchemar, l'auteur cite une variété impressionnante de méthodes éducatives ayant prévalu à travers l'histoire occidentale de l'Antiquité à nos jours. On y relate des méthodes d'éducation «... à faire frémir» où les coups, intimidations, abus de toutes sortes et craintes infligées à l'enfant étaient d'usage courant. Selon cet auteur:

La vie d'un enfant, avant les temps modernes, était uniformément triste. Presque tous les traités concernant l'éducation des enfants, depuis l'Antiquité jusqu'au XVIII^e siècle, recommandaient de battre les enfants. Nous n'avons pas trouvé le moindre exemple, datant de cette période, d'enfant qui n'était pas battu; au contraire, nous avons relevé des centaines de cas d'enfants roués de coups dès leur plus jeune âge.

Après avoir cité une liste impressionnante et détaillée de méthodes horribles (coups de bâton, fouet, ficelage des bébés dans des langes serrées pour les empêcher de ramper par terre, jouer à se lancer

des bébés langés, immersion baptismale complète dans l'eau glacée, envelopper les jeunes enfants dans des serviettes froides et trempées pour la nuit afin de les rendre plus résistants, enfants abusés sexuellement régulièrement, enfants dévorés par les bêtes sauvages par manque de vigilance des nourrices à la campagne, enfants que l'on amenait assister à des exécutions publiques ou voir des corps en décomposition sur la place publique afin de pouvoir utiliser ces images comme menace à leur égard, récits d'histoires terrifiantes aux enfants pour forcer leur obéissance, infanticides et abandon d'enfants, etc.), l'auteur termine son exposé en classifiant en six modes, les principales tendances d'évolution des relations parents-enfants dans l'histoire. Les attitudes parentales décrites dans ces six modes se retrouvent confirmées de multiples façons dans les divers autres écrits déjà cités précédemment. Reprenons ici la classification de De Mause en y incorporant des informations complémentaires issues des autres sources précitées.

1. Le mode INFANTICIDE (Antiquité)

Pendant toute la période de l'Antiquité, l'intérêt porté aux enfants (du moins dans les sociétés militaires) semble relié à leur valeur militaire. En fait, les nations ayant les plus grandes chances de survie étaient celles possédant les plus grands effectifs militaires humains. Pour cette raison, l'enfant mâle avait une plus grande valeur sociale que l'enfant femelle et l'infanticide féminin était très courant, les parents préférant générer des bébés de sexe masculin. Peu de temps après le sevrage d'ailleurs, l'enfant était pris en charge par l'armée à qui il devait un service militaire obligatoire de trente ans (chez les Romains).

Son éducation était donc rude et sévère, orientée vers le combat et la survie.

2. Le mode de l'ABANDON (Moyen Age)

Alors que dans l'Antiquité, les régimes sociaux étaient fondés sur l'esclavagisme des peuples conquis, le Moyen Age voit s'installer en Occident un régime féodal qui stabilise davantage les frontières des peuples. Des trois classes sociales découlant de ce régime, (noblesse, paysans, commerçants) seule la classe noble vit dans l'aisance. Pour les deux autres classes sociales, la pauvreté et la misère sont de rigueur. La présence plus prolongée des enfants dans les clans familiaux commence à créer chez les parents un certain attachement qui les fait davantage hésiter à pratiquer l'infanticide si commun dans le millénaire précédent. D'une façon générale, le droit à la vie semble admis chez l'enfant mais les conditions d'hygiène rendant leur survie peu probable, et les pauvres conditions économiques des parents les font le plus souvent opter pour l'abandon de l'enfant excédentaire en forêt ou en proximité des monastères dans l'espoir qu'il soit recueilli. Dans les familles plus riches et dans la noblesse, la règle du droit d'aînesse attribuant la totalité de l'héritage du patrimoine à l'aîné de la famille contribue à dévaloriser le reste de la fratrie. Les enfants sont alors le plus souvent confiés à des nourrices ou ils sont oubliés ou dépérissent par manque de soins adéquats.

3. Le mode AMBIVALENT (XVI^e - XVII^e siècle)

A la fin du Moyen Age, l'humanité occidentale connaît une certaine renaissance. Le XVI^e siècle voit émerger une certaine littérature

humaniste. La découverte de nouveaux territoires (le nouveau monde) et l'affranchissement des sciences et de la pensée de la tutelle religieuse du Moyen Age fait naître de nouveaux espoirs. La classe bourgeoise commerçante s'enrichit de jour en jour et commence à attacher de la valeur à l'enfant qu'elle entrevoit comme une «force de travail» apte à contribuer à l'enrichissement familial. On note alors pour cette époque une certaine ambivalence face à la considération portée aux enfants; certes l'abandon y est encore très fréquent mais certains parents semblent préférer garder leurs enfants près d'eux. Les conditions de vie générales restent pénibles et on sent une certaine ambivalence des parents entre l'affection et le rejet de l'enfant. Les contacts sensoriels avec l'enfant sont les modes privilégiés de relation et l'on passe autant de temps à les caresser, à jouer avec eux et à leur donner du plaisir qu'à les battre, les réprimander, les punir et leur faire peur.

4. Le mode de l'INTRUSION (XVIIIe - XIXe siècle)

C'est vers le milieu du XVIII^e siècle que l'on voit apparaître pour la première fois dans l'histoire occidentale, une conception de l'enfance qui ressemble à celle que l'on a de nos jours. Alors que dans les siècles précédents (Moyen Age), l'enfant était perçu comme un petit animal sans âme sur lequel le démon pouvait exercer son emprise, la conception du XVIII^e siècle vient inverser cette perception. La publication de L'Emile, essai de Jean-Jacques Rousseau sur l'éducation des enfants (1762) propose une vision de l'enfance comme étant celle d'une «période angélique». Selon Rousseau, l'homme naît pur et bon; c'est la société qui le corrompt. Son traité laisse entendre que l'éducation des enfants doit se

faire dans le respect de son innocence et dans des conditions qui favorisent la protection de sa pureté et de son innocence. Les écrits de Rousseau reçurent un très chaleureux accueil auprès de la bourgeoisie qui était déjà prête depuis le début du siècle à entendre ce discours. En effet, il existait déjà à cette époque, une abondante littérature remettant en question le déterminisme des classes sociales de l'époque. On contestait la monarchie de «droit divin» et, peu à peu, germait dans les esprits, l'idée que tous les hommes naissent égaux. Cette conception plus humaniste des droits des individus avait un effet sur la façon dont on concevait l'éducation des enfants et de nombreux moralistes prêchaient aux mères de ne plus envoyer leurs enfants en nourrice, de les garder à la maison, de les allaiter elles-mêmes et d'en prendre soin. D'une façon générale, on peut dire qu'à partir du XVIII^e siècle, l'enfant est introduit dans la cellule familiale et en fait intégralement partie. Des changements majeurs dans cette même cellule familiale rendaient également plus possible ce changement d'attitudes des parents face aux enfants. En effet, de clan familial (regroupant 30 à 40 personnes) qu'elle était dans les siècles précédents, la famille du XVIII^e siècle commençait à subir de profondes transformations. On assistait à la naissance d'un nouveau type de famille plus restreint, appelé «famille nucléaire», parce qu'elle se composait exclusivement d'un noyau formé par le couple père-mère autour duquel gravitaient les enfants légitimes de ces deux parents. C'est dans ce type de famille que les enfants ont commencé à jouir d'un intérêt parental plus marqué.

5. Le mode SOCIAL (fin du XIXe au milieu du XXe siècle)

Avec l'instauration progressive de la famille nucléaire dans la bourgeoisie occidentale et avec la disparition du droit d'aînesse des siècles précédents dans ces familles, l'enfant a acquis peu à peu une «valeur sociale». La société industrielle du XIX^e siècle et de la première moitié du XX^e siècle nécessite que l'on forme une main-d'oeuvre disciplinée et docile. Les contraintes du travail et les problèmes reliés aux performances humaines forcent à se pencher sur la préparation au monde du travail et, en conséquence, à se pencher sur les conséquences de l'éducation donnée aux enfants. C'est l'époque de l'expansion de la scolarisation (préparer l'enfant au monde du travail); l'état légifère à propos de la responsabilité parentale et s'attribue le droit de retirer aux parents négligents les enfants dont ils ne semblent pas prendre un soin adéquat. Les premières théories en psychologie (la psychanalyse) viennent affirmer le rapport entre les traitements reçus dans l'enfance et les comportements subséquents de l'âge adulte. On tend à décourager de plus en plus l'usage abusif de corrections corporelles sur l'enfant pour encourager plutôt des méthodes de «dressage» plus subtiles telles: la pression psychologique, le chantage, le sentiment de culpabilité, la morale, la honte et la manipulation. L'enfant est vu comme un être à socialiser, ayant une appartenance sociale et que les parents ont comme mandat d'éduquer en conformité avec les attentes que la société en a. Les recherches expérimentales sur les conséquences des attitudes parentales ne prolifèrent pas encore et l'on se contente surtout de théories et de principes psychologiques pour déterminer ce qui doit être ou non fait dans l'éducation des enfants. La règle d'or semble être l'éducation au

conformisme qui passe par l'apprentissage de la soumission, de l'ordre, de la propreté, du contrôle de soi, de l'abnégation, du sens du devoir et de la discipline; ces éléments sont d'ailleurs les qualités majeures que doivent posséder les travailleurs dociles et productifs. Dans ce type d'éducation, les caresses sont rares (car elles risquent d'habituer l'enfant au plaisir) mais les réprimandes et les punitions fréquentes car le but est de briser à la base l'individualité de l'enfant pour l'habituer à agir en conformité avec ce que les autres attendent de lui. C'est une lente transformation de l'enfant-plaisir en adulte-devoir qui s'effectue conjointement à l'école et à la maison.

6. Le mode SECOURABLE (depuis environ les années 1950-1960)

Le milieu du XX^e siècle a vu apparaître une nouvelle attitude parentale face aux enfants. L'expansion de la technologie d'après guerre et l'apparition de moyens permettant de contrôler les naissances a permis la propagation d'une attitude de considération plus grande pour la période enfantine de la vie. Le remplacement progressif de la main-d'oeuvre humaine par la machinerie a rendu moins nécessaire l'édification de l'homme-robot du siècle précédent et a contribué à l'émergence de l'idéologie des «loisirs». Du coup, s'effectuait une ouverture au plaisir et à l'individualité dans la mentalité occidentale. L'éducation des enfants allait également subir les effets de cette nouvelle mentalité. L'enfant devenait non seulement reconnu comme membre de la famille et de la société, mais en outre, une reconnaissance de son individualité propre allait émerger en vertu de ces nouvelles valeurs. C'est ce mode qui semble s'imposer de plus en plus en cette fin du XX^e siècle. L'enfant est

perçu comme un être à protéger et à guider dans la recherche de son autonomie propre et de son individualité personnelle. Une croyance en sa bonté naturelle et en son désir de réalisation personnelle qui ne soit pas en conflit avec les buts de la société semble servir de toile de fond aux principes éducatifs modernes. C'est inspirés de ce nouveau mode de relations parents-enfants, que l'on a vu apparaître depuis les années cinquante, une quantité phénoménale de recherches expérimentales portant sur les effets des attitudes éducatives des parents sur les comportements des enfants.

Les recherches modernes sur la relation parents-enfants

Les années cinquante voient émerger un essor considérable dans la littérature et la recherche psychologique concernant l'éducation des enfants. Les premières recherches sont confrontées à l'élaboration d'instruments de mesure fiables afin d'évaluer et de distinguer les attitudes et les comportements des parents les plus susceptibles d'avoir un impact sur le comportement enfantin (Block, 1965; Foa et Foa, 1974; Shoben, 1949 ...). Une fois ces outils élaborés, il s'agissait de comparer les comportements des enfants avec les attitudes et les comportements des parents pour en saisir les corrélations. Ainsi, la plupart de ces recherches ont démontré clairement que la relation entretenue par les parents avec leurs enfants avait effectivement un impact sur le développement de l'enfant. Certaines attitudes spécifiques ont pu être isolées chez les parents comme ayant une influence marquée sur le comportement de l'enfant. Citons-en quelques-unes à savoir: la discipline, le support, la valorisation des comportements de l'enfant. Il

faut noter toutefois que si, d'une part, beaucoup de recherches ont porté sur la relation entre les attitudes parentales et le comportement de l'enfant, la très grande majorité de ces recherches se sont intéressées d'autre part presque exclusivement aux facteurs intra-psychiques de l'enfant (image de soi, confiance en soi, ambition, etc.). Relativement peu de recherches ont porté sur l'influence des attitudes parentales avec la façon dont les enfants réagissaient par la suite sur le plan social (dans sa relation avec ses pairs par exemple). C'est précisément sur cet aspect que portera notre recherche, et plus spécifiquement, sur la relation existant entre les attitudes parentales et l'agressivité chez les enfants dirigée contre leurs pairs.

Chapitre premier

Contexte théorique

Certains auteurs estiment qu'il existe fort probablement une relation entre l'agressivité de l'enfant et le comportement des parents à son égard. Cette relation reste toutefois encore assez mal connue. Quels facteurs parentaux en effet contribuent-ils à générer chez l'enfant des comportements agressifs face à ses pairs. Les demandes de consultation auprès des psychologues praticiens sont nombreuses d'après Patterson (1986) mais les recherches restent relativement peu éclairantes sur les facteurs précis de l'apparition de ce phénomène. Le contrôle de l'agressivité chez les enfants de l'ère moderne semble pourtant un phénomène d'autant plus important que nous vivons dans une culture qui, bien que très sollicitante sur le plan de la violence télévisée, reste fortement répressive sur le plan de la violence et de l'agressivité en situation sociale réelle. La relation entre les facteurs sociaux tels la violence télévisée ou les groupes de pairs et l'apparition de comportements violents chez les enfants est de nos jours bien démontrée, mais celle entre les attitudes parentales et l'agressivité enfantine reste moins clairement établie. Rufino (1976) démontre que ce lien existe. Dans notre recherche, nous tenterons de vérifier ce lien «attitudes parentales/agressivité enfantine» chez des enfants de quatre à six ans en situation d'interaction sociale avec leur groupe de pairs. Le présent rapport de recherche se divisera en trois grands chapitres.

Le présent chapitre (le premier), présentera une revue de littérature des principales recherches axées sur les attitudes et comportements parentaux, des recherches portant sur l'agressivité chez l'enfant

et des recherches mettant en relation ces deux catégories de facteurs. Nous y verrons donc successivement comment définir le concept d'attitude et d'attitude parentale, les instruments de mesure de ces attitudes, l'impact de ces attitudes sur le développement de l'enfant ainsi que les facteurs pouvant influencer ces attitudes; y sera ensuite abordé le thème de l'agressivité au sens large: sa définition et les théories qui s'y rapportent. Nous terminerons ce chapitre en rapportant les différentes études qui ont mis en relation les attitudes des parents et le comportement agressif chez l'enfant.

Dans le second chapitre, le sujet traité sera la méthodologie de notre recherche, c'est-à-dire notre échantillonnage, les instruments de mesure utilisés dans notre expérimentation et le déroulement étape par étape de celle-ci.

Enfin, le troisième chapitre sera consacré à la présentation des résultats et à la discussion de ceux-ci afin d'en tirer les conclusions qui s'imposent.

Pour l'instant toutefois, poursuivons la présentation de notre premier chapitre en définissant ce que nous devons entendre par une attitude.

Attitude et attitudes parentales

Définition du concept d'attitude

Puisque notre recherche cherche à mettre en relation les attitudes parentales et le comportement agressif de l'enfant, il convient donc d'abord de nous interroger sur ce qu'est une attitude. Selon le Larousse

de l'éducation (1988), une attitude est un «attribut constant du comportement ou de la personnalité; une manière organisée et cohérente de penser, de ressentir ou de réagir à l'égard des individus et des groupes, des problèmes sociaux ou, plus généralement, à l'égard de tout élément de l'environnement» (Larousse de la psychologie, 1988). Cette définition globale suggère qu'une attitude touche à la fois la façon de penser d'un individu, sa façon de ressentir et sa façon de se comporter dans la vie. Elles comprennent donc à la fois un aspect cognitif, un aspect affectif et un aspect comportemental, les trois composantes étant reliées entre elles d'une façon relativement cohérente. Sur le plan cognitif, une attitude réfère au concept ou à la perception subjective qu'a la personne de l'objet qu'elle considère. Ainsi, par exemple, un parent nourrit une certaine perception de son rôle, de lui-même dans ce rôle, de ses enfants et cette conception particulière fait partie de ce que l'on appelle une attitude éducative de ce parent face à ses enfants. Sur le plan affectif, une attitude réfère à une certaine prédisposition émotionnelle positive ou négative face à l'objet considéré. Notre attitude face au travail par exemple comporte nécessairement une dimension affective qui pourrait expliquer notre ardeur ou notre manque d'entrain à produire. Enfin, sur le plan comportemental, nos attitudes comportent un élément actif, une façon spécifique d'agir face à l'objet considéré (Oskamp, 1977).

Tous les auteurs s'entendent pour considérer ces trois composantes (cognitive, affective, comportementale) des attitudes, mais bon nombre semblent vouloir voir dans leur définition d'une attitude, un facteur global, caché, organisateur de ces trois facteurs. Debaty (1967) par

exemple, estime qu'une attitude est une variable latente; en d'autres termes, elle ne serait pas observable directement mais indirectement à travers son expression comportementale. Lemaine (1971) semble également aller dans le même sens en suggérant qu'il est impossible d'observer directement une attitude; celle-ci serait, selon lui, une façon d'aborder ou de conceptualiser des idées exprimées ou des actes accomplis. Stoetzel (1943) semble également d'accord avec cette définition en prétendant que les attitudes quelles qu'elles soient, demeurent toujours des hypothèses. Elles seraient induites par un observateur comme des hypothèses pour expliquer les opinions et comportements des gens et, ce que nous observerions, ce ne sont pas les attitudes elles-mêmes mais plutôt leurs expressions à travers les opinions et les comportements des gens. L'optique psychanalytique va également dans ce sens; les freudiens perçoivent une attitude comme un noyau pulsionnel qui demeure au centre de chaque comportement et qui cherche à se réaliser et à se satisfaire, dirigeant de cette manière, le comportement dans telle ou telle situation (N'Guyen Thi Than Huong, 1976: voir Bertrand, 1986). En conséquence, peut-être convient-il de se rallier à la définition du dictionnaire Larousse, (1988) et de définir une attitude comme étant:

... un état d'esprit (sensation, perception, idée, conviction, sentiment, etc.), une disposition intérieure acquise d'une personne à l'égard d'elle-même ou de tout élément de son environnement (personne, chose, situation, événement, idéologie, mode d'expression, etc.) qui incite à une manière d'être ou d'agir favorable ou défavorable.

Ce serait, comme l'affirme Lafon (1979), une disposition déterminée par le vécu personnel, et qui agirait de manière directive sur le

comportement; elle mettrait en jeu la totalité de la personne en relation avec la chose ou l'objet considéré.

Cette prédisposition organisatrice que les auteurs appellent attitude aurait en outre les caractéristiques suivantes: elle serait relativement stable (Larousse de l'éducation, 1988), serait personnelle et également culturelle (Fleming (1967: voir Bertrand, 1986)). C'est son caractère de stabilité qui permettrait d'organiser la cohérence des facteurs cognitifs, affectifs et comportementaux. Sur le plan personnel, en outre, chaque personne développe les prédispositions les plus fidèles à leur histoire de vie propre. En d'autres termes, les attitudes des personnes face à leur environnement seraient reliées à leur personnalité propre, à leur façon d'organiser leur fonctionnement psychologique interne (Fleming, 1967). Cet auteur reconnaît également aux attitudes, une dimension culturelle indépendante des différences individuelles. Selon lui, chaque culture développe des modèles, des normes qui définissent des attitudes spécifiques chez ses membres. Les individus adopteraient selon les valeurs véhiculées par leur environnement social particulier, des attitudes précises envers les réalités sociales et culturelles de cet environnement (Fleming (1967: voir Bertrand, 1986)).

Au terme de cette revue, il convient de tenter de rassembler les caractéristiques qui semblent le mieux rallier les auteurs pour définir ce qu'est une attitude. Les éléments suivants semblent ressortir d'une façon plus évidente.

Une attitude serait:

- une disposition d'esprit, une disposition intérieure, une pulsion interne organisatrice créant une certaine cohérence entre nos idées, émotions et actions;

- une disposition qui ne peut être observée directement et qui s'exprime indirectement par le biais des idées, opinions, émotions et comportements des gens;
- une disposition stable de la personnalité, acquise par l'expérience et structurée à la fois par l'histoire personnelle de la personne et par son appartenance culturelle.

Attitudes parentales

A la lumière de ce qui a été dit précédemment sur les attitudes, il ne nous sera donc pas possible d'observer directement les attitudes parentales que nous souhaitons étudier. Il nous faudra les induire à partir de leurs manifestations. En fait, les attitudes des parents face à leurs enfants se manifestent à partir de leurs comportements, de leurs réactions verbales et non verbales, de leurs réactions globales favorables ou défavorables face aux diverses situations ou événements dans lesquels ils sont engagés avec leurs enfants. Ces attitudes sont régies par un système de valeur interne, d'opinions stables, de convictions, de perceptions et de sentiments. L'importance de ces attitudes sur l'éducation de la personnalité de l'enfant n'est plus à démontrer; la psychanalyse et les multiples autres théories qui ont suivi ont pour la plupart reconnu d'une façon unanime l'importance des relations parents-enfants du milieu familial et l'impact marquant des attitudes parentales sur les réactions des enfants. Cet impact est également confirmé par la recherche. Cariou (1974) soutient que le milieu familial est extrêmement important pour le jeune enfant. En réponse aux pratiques et attitudes éducatives de ses parents, l'enfant développe vraisemblablement des traits

de personnalité, des attitudes propres qui influencent directement son comportement en diverses situations (même en l'absence des parents comme par exemple à l'école). A l'âge préscolaire plus spécifiquement, l'enfant n'adoptera pas plusieurs personnalités suivant ses différents milieux d'activités comme les adultes savent souvent le faire. Il n'adaptera pas son comportement selon les situations mais aura plutôt tendance à endosser une seule personnalité rigide qu'il affichera partout de façon semblable et qui se structure essentiellement dans la famille. Ce sont donc les attitudes familiales générales qui vont organiser les types de réponses que fera l'enfant dans les différents milieux où il évoluera, et cela au moins jusqu'à l'adolescence.

Si d'une part, l'importance des attitudes parentales en rapport avec le développement de l'enfant n'est plus à démontrer, ce qu'il importe de découvrir d'autre part, c'est quelles attitudes ont quelles influences. C'est sur cette question fondamentale que porte toute la recherche contemporaine à propos des relations parents-enfants. Cependant, toutes ces recherches sont confrontées à un même problème de fond: comment mesurer les attitudes que l'on veut étudier. Nous avons vu lors de la définition d'une attitude comment ce concept était une réalité difficile à cerner. Le problème se complique encore davantage lorsqu'il s'agit de la mesurer. Doit-on rechercher les opinions, les idées, les ressentis ou les comportements des gens dont on étudie les attitudes face à tel ou tel phénomène? D'une façon générale, il semble que la grande majorité des auteurs optent pour l'utilisation de questionnaires élaborés lorsque cela s'avère possible, sur la base d'une observation empirique préalable servant de cadre de référence comportementale pour l'attitude que l'on veut cerner.

Mesure des attitudes parentales

Pour ce qui est de la mesure des attitudes parentales plus spécifiquement, la plupart des outils qui ont été conçus sont également des questionnaires (aussi appelés échelles d'attitudes). Dans la plupart des cas, ces questionnaires ont été élaborés à partir d'une observation empirique de divers comportements parentaux face aux enfants. Une particularité toutefois de la mesure des attitudes dans le champ des relations parents-enfants, c'est que ce champ d'investigation se prête assez bien à l'observation directe (exemple: vitre sans tain) et à la confrontation en entrevue après réponse au questionnaire. Toutes les recherches sur les attitudes des gens dans d'autres champs d'investigation (exemples: mesurer les attitudes des gens face à un parti politique ou encore face à un produit quelconque de consommation ...) ne présentent pas de tels avantages. Cette combinaison de plusieurs outils (questionnaires, entrevues, observations) est un atout dans la recherche sur les attitudes parentales, et se retrouve dans bon nombre de recherches.

Mais, de ces trois méthodes (questionnaires, entrevues, observations), la plus complexe est le questionnaire. La confection d'une échelle d'attitude fiable et valide est un long travail qui demande beaucoup de minutie. C'est d'ailleurs l'instrument le plus universel à défaut dans bon nombre de cas, de ne pouvoir utiliser les autres. Depuis les années cinquante, plusieurs chercheurs ont élaboré des échelles d'attitudes parentales très sophistiquées. Ces échelles consistent en une série de questions, dont les réponses permettent de classer l'ensemble de la population étudiée, en fonction de l'attitude mesurée depuis le degré

le plus bas jusqu'au degré le plus élevé de cette attitude (Michelat et Thomas (1966: voir Bertrand, 1986)). Nous ne présenterons pas tous les instruments de mesure (questionnaires) élaborés par les chercheurs depuis quarante ans pour mesurer les attitudes parentales. Nous nous contenterons ici d'en présenter quatre parmi les plus reconnues et les plus populaires actuellement. Ce sont le P.A.R.I. de Schaefer et Bell (1958), de C.R.P.R. de Block (1965), le P.A.S. de Hereford (1955, 1960) et le questionnaire de Passe-Partout du Ministère de l'éducation du Québec (Legault, 1981).

1. Le P.A.R.I.

Ce questionnaire fut l'un des premiers outils pour la mesure d'attitudes parentales. C'est également l'un des plus utilisés de nos jours. Le Parental Attitude Research Instrument (P.A.R.I.) est un questionnaire inspiré du Parent Attitude Survey (P.A.S.) de Shoben (1949) et de L'inventaire des attitudes éducatives de Mark (1953). En fait, Schaefer et Bell (1958) ont fait un relevé des items qui avaient une certaine similitude dans les deux questionnaires précités et les ont regroupés en sous-échelles. Les attitudes mesurées par cet instrument sous sa forme la plus récente sont: le contrôle autoritaire, l'hostilité, le rejet parental et les attitudes démocratiques. Par ce questionnaire, on vise à relever et quantifier un certain nombre de concepts éducatifs et identifier des schémas de comportements des parents.

La popularité de cet outil l'a soumis toutefois à plusieurs analyses. De nombreuses critiques lui ont de ce fait été formulées. Une première portait sur sa longueur; Ross et Kawash (1968) ont proposé sur

ce plan une formule abrégée ne traitant que l'aspect plus spécifique de «contrôle autoritaire parental». Zuckerman et al. (1958) pour leur part, lui reprochaient de présenter un questionnaire où les variables étaient envisagées d'un point de vue pathologique. Une troisième critique de cet instrument était qu'il mettait l'emphase sur le seul aspect de l'autorité-contrôle (Becker et Krug, 1965). D'autres enfin lui reprochaient une formulation des questions pouvant créer une tendance à l'acquiescement et à utiliser des réponses extrêmes (Becker et Krug, 1965; Zuckerman *et al.*, 1958). Pour contrer cette critique, Schaefer et Bell ont résolu de modifier leur questionnaire en alternant des énoncés de forme positive et d'autres de forme négative, ceci afin d'annuler l'effet de conformisme ou d'acquiescement. Ils ont également reformulé leurs questions d'une façon plus directe à la première personne du singulier afin de personnaliser davantage le répondant. D'autres chercheurs enfin y ont apporté différentes modifications dont Nichols (1963) et Schluderman et al. (1971, 1974) qui ont adapté les échelles du P.A.R.I. pour les pères puisqu'elles n'étaient adressées qu'aux mères, ainsi que Pourtois (1978) qui, lui, a donné une nouvelle forme en modifiant les items déjà existants et en créant de nouvelles données normatives.

2. Le C.R.P.R.

Le Child Rearing Practices Report fut élaboré par Block (1965). Il s'agit d'un questionnaire construit à partir de l'observation empirique des interactions mère-enfant. L'intérêt particulier de cet instrument est qu'il peut être administré à des personnes de niveaux d'âge différents, de différents statuts économiques, de différents niveaux d'éducation et

de différentes nationalités. Il présente en outre l'avantage d'être traduit dans plusieurs langues.

3. Le P.A.S.

Cet instrument de Hereford (1955, 1960) semble également fort intéressant. Le Parent Attitude Survey (P.A.S.) construite pour évaluer l'efficacité d'une méthode d'intervention auprès de parents. C'est un questionnaire composé de cinq échelles d'attitudes mesurant les facteurs suivants chez les parents: la confiance en soi, le sentiment de responsabilité, l'acceptation du développement général et émotionnel de l'enfant, la communication parents-enfants et la confiance en l'enfant. Ces items proviennent de différents instruments utilisés pour mesurer les attitudes parentales soit: le Parent Attitude Questionnaire de Shapiro (1 item), le Parent Attitude Survey de Pierce-Jones (3 items), le Family Problems Scale de Loevinger et Sweet (4 items), le Methods for Community Mental Health Research de Glidewel et al. (5 items) et le Parent Attitude Research de Schaefer et Bell (39 items). En outre, vingt-trois (23) nouveaux items furent rédigés en collaboration avec le Mental Health Association of Austin-Travis County.

4. Le questionnaire Passe-Partout

Depuis 1981, nous possédons au Québec un instrument adapté à notre culture pour mesurer les attitudes parentales. Cet outil c'est le questionnaire Passe-Partout du Ministère de l'éducation (M.E.Q., 1981). Il fut construit à partir des questionnaires de Block (1965) pour les items relatifs aux comportements et de Hereford (1963) pour les items

relatifs aux valeurs et idéologies parentales. Le but visé par le Ministère de l'éducation était d'être en mesure d'évaluer l'impact des interventions du «Programme d'animation de parents Passe-Partout» sur les attitudes des parents en milieu économiquement faible. C'est de cet instrument que nous nous servons dans la présente recherche.

Le problème de la mesure des attitudes parentales a été de beaucoup simplifié avec la construction d'échelles valides et variées. Une liste très élaborée de valeurs, d'idéologies, d'émotions et de comportements parentaux ont pu être investigués grâce à ces instruments. Ils ont permis de mettre en relation des attitudes spécifiques parentales et des comportements particuliers chez leurs enfants, en réponse à ces attitudes. Ils ont permis également de faire la lumière sur les attitudes parentales les plus susceptibles d'aider ou de ralentir le développement de l'enfant. Sur ce dernier point d'ailleurs, voyons maintenant quelques résultats de recherches.

Recherches sur les attitudes parentales et le développement général de l'enfant

En général, toutes les recherches semblent aboutir à des résultats convergents en ce qui concerne l'effet positif des attitudes parentales chaleureuses, de respect, d'empathie et d'acceptation de l'enfant, sur le développement général de l'enfant (Maccoby et Levin, 1957; Stern, 1969). Rufino (1976) concluait également que les attitudes éducatives où l'enfant reçoit des encouragements et des incitations plaisantes à agir développaient chez lui un certain équilibre affectif et favorisaient, par conséquent, un meilleur développement de son potentiel et de ses habiletés en général.

Pour ce qui est des multiples autres facteurs étudiés (c'est-à-dire les autres attitudes parentales), les résultats sont très variés et ne vont pas toujours dans le sens logiquement anticipé. La permissivité des parents dans l'éducation, la surprotection, la cohérence dans les consignes éducatives entre les deux parents, la sévérité dans l'application des règles familiales sont par exemple des facteurs dont les conséquences ouvrent sur une discussion plus nuancée. Voyons quelques recherches portant sur ces facteurs.

1. Permissivité des parents dans l'éducation

Etre un parent permissif n'est pas une attitude claire en soi (permissif signifiant ici qui autorise, qui permet). Cette attitude peut refléter d'une part de la considération du parent pour son enfant et du respect pour les élans d'autonomie de ce dernier. D'autre part, cette attitude pourrait également refléter chez un autre parent une certaine démission, un retrait éducatif qui le porte à laisser l'enfant expérimenter tout ce qui lui plaît en évitant de s'interposer pour toutes sortes de raisons (peur de déplaire, peur d'être perçu comme autoritaire, peur de la confrontation, désir du parent de ne pas être dérangé par les besoins de l'enfant, etc.). Il y aurait donc une façon positive d'être permissif et une façon négative.

Les parents permissifs-positifs seraient ceux qui, d'après Rufino (1976), offrirait à leurs enfants une certaine liberté dans l'expression et la réalisation de leurs besoins. Ces parents maintiennent un système éducatif cohérent qui permet à l'enfant de se sentir libre d'agir tout en étant accompagné d'une sécurité totale garantie par la disponibi-

lité des parents. Ces parents seraient aussi enclins à utiliser l'autorité sans avoir peur de perdre l'affection de l'enfant. Rufino (1976) conclut que cette attitude permet de créer une situation éducative favorable au développement affectif et intellectuel de l'enfant.

Par ailleurs, les parents permissifs-négatifs seraient ceux qui agissent envers leurs enfants en démontrant peu d'intérêt ou en leur laissant faire face seuls aux difficultés et expériences qu'ils rencontrent. Ce type de parents valorisent souvent peu le fait de s'occuper des enfants, rôle qu'ils associent à celui d'esclave. Les enfants subissant ce mode éducatif ont alors tendance à développer des comportements anxieux et instables (Rufino, 1976).

2. Cohérence dans les consignes éducatives entre les parents

D'une façon générale, la cohérence dans les consignes éducatives entre les parents semble préférable. Block, Block et Morisson (1981) ont démontré que les parents qui présentent de nombreux désaccords sur les attitudes éducatives à avoir face à l'enfant ont des enfants qui, dès l'âge de trois ans, sont beaucoup plus difficiles que d'autres enfants n'ayant pas eu à subir ce régime. Ils ont également démontré que ces enfants développent aussi une plus «pauvre estime de soi». Toutefois, la conséquence de ce régime semble pire pour la petite fille que pour le petit garçon puisque dans ce régime, ce dernier développe tout de même une estime de soi plus élevée que celle-ci (Block, Block et Morisson, 1981).

3. Surprotection

On entend par surprotection une certaine attitude répressive du parent craintif et insécure face à l'acceptation des expériences de l'enfant. L'enfant surprotégé est limité par son parent dans l'exploration de son environnement et forcé de subir les contraintes de peurs du parent. Rufino (1976) a démontré que l'enfant élevé dans ce contexte éducatif devient inhibé et craintif. Ce résultat est également confirmé par Lavoie (1974: voir Bertrand, 1986) qui mentionne qu'un enfant surprotégé à qui on ne laisse jamais prendre aucune initiative aura beaucoup de difficulté à se prendre en charge et aura tendance à attendre, devant une difficulté, que quelqu'un vienne la supprimer pour lui.

Enfin, il semble que l'effet de la surprotection sur l'enfant soit différent selon que cette attitude provient de la mère ou du père. La surprotection maternelle crée l'effet préalablement cité (inhibition, crainte), alors que la surprotection paternelle, surtout si elle porte sur l'expression de sentiments et d'émotions, amènera l'enfant à adopter davantage des comportements guidés par la logique et la franchise (i.e. «tout dire à papa ...» (Rufino, 1976).

4. Sévérité dans le respect des consignes éducatives

Ce facteur doit être nuancé. La majorité des chercheurs s'entendent à reconnaître qu'une certaine sévérité est nécessaire face au respect des consignes éducatives, mais celle-ci doit être accompagnée d'une certaine «permissivité positive» face à l'enfant, c'est-à-dire que le parent, tout en faisant preuve d'autorité sur des choses importantes, soit capable de laisser à l'enfant une certaine liberté d'exprimer et de

réaliser ses besoins (Rufino, 1976). Selon ce même auteur, une trop grande sévérité mènera aux mêmes conséquences que celles déjà citées pour la surprotection: inhibition de la personnalité de l'enfant et crainte exagérée face aux initiatives (Rufino, 1976).

D'autre part, lorsque ce facteur coexiste simultanément avec celui d'une «permissivité exagérée» venant de l'autre parent, c'est-à-dire lorsqu'un enfant est élevé par deux parents dont l'un est très sévère et l'autre, très permissif, cette situation handicape le développement de l'estime de soi chez l'enfant (Block, Block et Morisson, 1981).

Enfin, il semble moins préjudiciable pour le garçon que ce soit la mère qui soit sévère. En effet, Block et Morisson (1981) ont démontré que les garçons dont les mères présentaient une certaine sévérité à faire respecter les règles familiales développaient une estime de soi plus élevée que les filles.

5. Rejet parental

Le rejet d'un enfant par le parent est un facteur qu'il n'est pas toujours facile d'identifier. Il peut se traduire par des attitudes parentales très variées et parfois paradoxales. Tantôt, ce rejet s'exprimera directement, sans ambiguïtés, par une attitude hostile et méprisante du parent face à l'enfant. Tantôt, il pourra prendre des formes plus subtiles, allant de la sévérité la plus répressive à la permissivité la plus totale. La psychanalyse parle même d'un mécanisme de défense inconscient appelé «formation réactionnelle», selon lequel un rejet non reconnu pourrait se transformer en soins exagérés pour la personne que l'on rejette. La surprotection parentale pourrait par exemple être ici un mécanisme inconscient de rejet de l'enfant.

Peu importe toutefois la forme que prend le rejet parental, les recherches semblent démontrer qu'il porte un sérieux préjudice au développement de la personnalité de l'enfant. Plusieurs chercheurs ont en effet établi qu'une attitude rejetante des parents face à l'enfant ralentit sérieusement le développement affectif et cognitif de celui-ci (Maccoby et Levin, 1957).

Les résultats des quelques recherches que nous venons de présenter tendent à démontrer qu'il existe un lien entre les attitudes que développent les parents face à leurs enfants et le développement général de la personnalité de ces derniers. Nous devons entendre par développement général de la personnalité de l'enfant tous les aspects qui touchent à la façon dont l'enfant organise son champ de perception, d'émotions et d'action. Nous faisons référence en fait aux éléments intrapsychiques de la personnalité de l'enfant, c'est-à-dire l'image qu'il a de lui-même, son équilibre affectif, le développement de ses capacités d'apprendre, etc. D'autres recherches ont investigué plus spécifiquement la relation entre les attitudes parentales et les façons dont l'enfant interagit avec les autres personnes de son environnement. Ces recherches cherchent à isoler les facteurs parentaux qui influencent le comportement social de l'enfant. Ces recherches sur le développement social de l'enfant ont une importance particulière ici puisqu'elles concernent directement l'objet de notre recherche qui porte sur l'influence des attitudes parentales sur le comportement social agressif de l'enfant. Voyons quelques éléments des attitudes parentales qui ont déjà été démontrés comme ayant une incidence sur l'adaptation globale de l'enfant à son milieu social.

Recherches sur les attitudes parentales
et le développement social de l'enfant

Nous entendons par développement social de l'enfant, la manière dont celui-ci s'adapte aux interactions avec les autres (pairs, adultes, etc.) dans la négociation entre ses besoins et ceux des autres. Nous nous posons certaines questions que ce champ de recherche étudie et auxquelles il tente de répondre.

- L'enfant semble-t-il apte à créer des relations de collaboration avec les autres?
- L'enfant semble-t-il aimé des autres, semble-t-il populaire?
- L'enfant semble-t-il stimulé ou inhibé par les situations où il lui est demandé de produire en situation d'interaction?
- Quel lien existe-t-il entre le type d'éducation familiale et la façon dont l'enfant réagit aux personnes autres que ses parents?
- S'il existe un lien entre les attitudes parentales et le comportement agressif de l'enfant, quels sont les facteurs éducatifs (i.e. les attitudes parentales) qui semblent avoir le plus d'impact et quel est cet impact?

Pour répondre à ces questions, plusieurs facteurs éducatifs ont été investigués en relation avec le comportement social de l'enfant. Nous analyserons ici les résultats des recherches portant sur les facteurs suivants: l'attitude «directive» du parent lorsque l'enfant interagit socialement avec les autres, l'habileté du parent à créer des opportunités d'interaction sociale de l'enfant avec les autres, le caractère permissif du parent face à l'enfant, les attitudes de chaleur et de support parental, l'attitude des parents dans les conflits interactifs de l'enfant, les types de sanctions parentales, les attitudes parentales en

situation de jeu avec l'enfant et l'image que le parent entretient à propos de lui-même.

1. Attitude directive du parent

Il existe plusieurs façons de diriger un enfant. La directivité peut être une façon d'imposer notre manière de voir à l'enfant, une façon de le remplacer dans la recherche des solutions face aux problèmes qu'il rencontre (i.e. faire les choses à sa place, lui ordonner d'exécuter tel ou tel comportement, intervenir directement pour régler une situation problématique à sa place ...), ou encore, une façon de lui apporter un certain support dans les situations problématiques. En tenant compte de ces nuances, les auteurs sont parvenus à des résultats de recherche très intéressants; par exemple Mize et Ladd (1988) ont établi que les parents qui ont tendance à intervenir directement dans les situations problématiques de l'enfant sans que celui-ci ne l'ait demandé ou en prenant sur eux la solution du problème de l'enfant, nuisent au développement social de leur enfant en interférant dans l'effort que devrait faire l'enfant pour initier, construire, élaborer ses propres plans d'action.

Ce contrôle trop «directif» de l'enfant par le parent aurait comme effet d'inhiber la capacité de l'enfant à maîtriser et à généraliser ses habiletés sociales et serait même prédictible d'une certaine difficulté d'adaptation scolaire chez l'enfant. Par ailleurs, l'exercice par le parent de sa compétence personnelle dans la recherche par l'enfant des solutions à ses problèmes peut également lui servir de modèle et faciliter ainsi son adaptation à la situation à laquelle il fait face. L'enfant peut ainsi apprendre l'exercice d'un certain «leadership», d'une certaine

capacité d'organiser des processus de solution de problèmes. MacDonald et Parke (1984) ont démontré sur ce plan que les pères qui emploient des méthodes directives sans être coercitives avaient des garçons qui avaient tendance à être populaires dans leurs interactions sociales avec leurs pairs. Il semble également qu'une certaine surveillance parentale indirecte favorise le développement de la compétence sociale chez l'enfant (Maccoby et Martin, 1985).

2. Caractère permissif du parent face à l'enfant

Pour ce facteur, il faut faire les mêmes nuances que celles que nous avons faites lors de la discussion sur les facteurs parentaux favorisant le développement de la personnalité générale de l'enfant, à savoir que la permissivité parentale, pour être utile au développement de l'enfant, ne doit pas sombrer dans le laisser-aller et la démission désintéressée du parent face aux activités de l'enfant. La permissivité doit être une attitude qui permet à l'enfant d'expérimenter lui-même tout en se sentant supporté par l'attention et l'intérêt du parent auquel il sait pouvoir recourir si le besoin se fait sentir. Dans ce sens, une recherche de Putaliez (1987) a démontré que les enfants qui démontrent un haut niveau de compétence sociale ont des parents qui permettent plus d'indépendance que les enfants qui éprouvent des difficultés interpersonnelles. Ces mêmes enfants à haut statut socio-métrique avaient des mères qui interagissaient avec eux de manière positive, agréable et étaient davantage préoccupées par les sentiments de leurs enfants (Putaliez, 1987).

3. Habileté du parent à créer des opportunités d'interactions sociales chez l'enfant

Ce facteur semble également assez important dans le développement des habiletés sociales de l'enfant. Ceci a été confirmé par MacDonald et Parke (1984) qui ont établi que les parents qui savent stimuler leurs enfants à aller vers les autres et à prendre plaisir au jeu avaient des enfants socialement plus adéquats. Cette attitude parentale doit toutefois s'accompagner d'une autre attitude chez le parent qui est celle de savoir faire naître des affects positifs durant les jeux de l'enfant (MacDonald et Parke, 1984). Le seul fait de jouer avec l'enfant ou de le stimuler à aller jouer avec les autres, ne semblent pas suffisants pour parfaire le développement social de l'enfant. Le plaisir de l'enfant dans le jeu est une condition supplémentaire qui peut être supportée par l'attitude du parent face à l'enfant.

4. Attitude chaleureuse du parent face à l'enfant

L'attitude chaleureuse, le contact «positif» entre le parent et l'enfant et l'intérêt que porte le parent pour les sentiments de l'enfant semblent également des facteurs qui favorisent le développement psychosocial de l'enfant. Putaliez (1987) a démontré que les enfants ayant un statut sociométrique élevé avaient des mères qui interagissaient avec eux de manière positive, agréable et qui se préoccupaient des sentiments de leurs enfants. Ces résultats ont d'ailleurs été rapportés par MacDonald et Parke (1984) qui avaient préalablement établis quelques années plus tôt que les enfants plus populaires avaient une interaction avec leurs parents qui s'effectuait le plus souvent sur un ton affectif positif.

5. Utilisation du renforcement positif et du support de l'enfant par le parent

En continuité avec le critère précédent, le support et le renforcement par le parent pour stimuler l'enfant sont généralement des attitudes qui favorisent le développement social de l'enfant. Winder et Rau (1962: voir Perry *et al.*, 1985) ont trouvé que les pères des enfants populaires utilisaient plus d'évaluations positives du comportement de l'enfant et offraient plus de renforcement et de support. Toutefois, il semble que l'utilisation de renforcements positifs doit s'accompagner d'une certaine rétroaction du parent face aux comportements «asociaux» de l'enfant. Ainsi, par exemple, Winder et Rau (1962: voir Perry *et al.*, 1985) trouvaient que les pères des enfants ci-haut mentionnés décourageaient le comportement agressif de leur enfant tout en utilisant peu de punition ou de retrait de privilège. De la même façon qu'une rétroaction positive a un effet positif sur le comportement social de l'enfant, il est donc possible de penser qu'une rétroaction verbale négative sur ses comportements agressifs puisse souvent suffire à décourager ces comportements sur l'enfant sans recours abusif à la punition. Dans cet ordre d'idées, ces mêmes auteurs (Winder et Rau) découvraient que les enfants rejetés et isolés avaient fréquemment des parents qui utilisaient la punition et la menace (Winder et Rau (1962: voir Perry *et al.*, 1985)).

6. Image que le parent a de lui-même en tant que parent

Ce facteur semble très important dans le développement social de l'enfant. Une image de soi positive semble sur ce plan préférable à une image de soi négative du parent. Winder et Rau (1962: voir Perry *et al.*, 1985) ont démontré que l'enfant isolé et rejeté des autres avait souvent

des parents qui se percevaient eux-mêmes inadéquats. Ils éprouvaient certaines difficultés à se percevoir comme de bons parents.

7. Différences d'attitudes entre le père et la mère

Peu de recherches comparent les différences dans les attitudes du père et celles de la mère face à l'enfant en relation avec son développement social. En général, les études ont plutôt tendance à étudier l'interaction entre la mère et l'enfant ou encore, entre le père et l'enfant et conclure sur l'attitude étudiée à partir de cette interaction unique. Ainsi, si la mère semble adopter des comportements chaleureux avec son enfant et que celui-ci se comporte socialement d'une façon adéquate, on suggérera que l'attitude chaleureuse parentale a un effet positif sur le développement de l'enfant. Toutefois, ce qui est vrai pour un parent d'un sexe ne l'est pas nécessairement pour le parent de l'autre sexe. MacDonald et Parke (1984) ont démontré que l'emploi de méthodes directives par le père serait relié à la popularité chez le garçon; alors que chez la mère, ce serait plutôt un haut niveau d'interaction verbale avec le garçon qui favoriserait l'évolution du statut sociométrique de ce dernier.

En résumé, une attitude directive mais supportante, une certaine permissivité qui laisse une certaine indépendance à l'enfant, l'aptitude du parent à stimuler l'enfant à interagir avec les autres, la capacité du parent à créer des situations d'interactions plaisantes pour l'enfant, le caractère chaleureux des interactions entre l'enfant et ses parents, l'utilisation du renforcement positif accompagné d'un faible recours à la menace et à la punition pour contrôler les comportements asociaux de

l'enfant (comme l'agressivité par exemple), et le fait pour le parent de se percevoir lui-même comme un bon parent semblent les principaux facteurs qui contribuent à développer chez l'enfant ses habiletés à socialiser d'une façon adéquate. En fait, l'enfant apprend à transférer sur les autres personnes les principales attitudes qu'il voit endosser par ses parents à son égard. Putaliez (1987) avait observé ce phénomène lorsqu'il conclut que les parents et les enfants tendent à reproduire des comportements affectifs similaires lorsqu'ils interagissent tous les deux ou avec des personnes non familières.

Des recherches plus spécifiques et plus nombreuses s'avéreraient nécessaires pour établir les principales différences (s'il en est ...) dans les attitudes des pères et des mères en relation avec le développement social de l'enfant. En d'autres termes, les mêmes attitudes venant du père ou de la mère produisent-elles le même effet chez l'enfant? Existe-t-il des attitudes spécifiques aux parents de chaque sexe pour favoriser le développement psychosocial de leur enfant? Nous aurions également besoin de recherches mettant en relation les attitudes des parents des deux sexes avec les enfants des deux sexes. Le caractère «directif» du père, par exemple, aide-t-il à la popularité des garçons comme il est énoncé dans la recherche de MacDonald et Parke (1984)?

Enfin, si d'une part, beaucoup de recherches portent sur la découverte des attitudes parentales qui favorisent la sociabilité de l'enfant, il existe également un bon nombre de recherches qui visent à établir quelles sont les attitudes parentales qui nuisent à ce développement et qui sont impliquées dans les défauts de socialisation de l'enfant. Quelles sont les attitudes parentales susceptibles de générer des enfants

timides, isolés, rejetés des autres enfants, agressifs, tyranniques pour les autres enfants, manipulateurs etc.? Il existe actuellement une quantité impressionnante de recherches portant sur ces phénomènes. Une revue exhaustive de toutes ces recherches ne serait pas nécessairement pertinente ici pour notre propos puisque notre recherche ne porte que sur un seul de ces phénomènes: l'agressivité chez l'enfant. Nous nous contenterons donc alors de réviser succinctement les principales découvertes faites sur ce point. Toutefois, avant de voir ces recherches, nous tenterons de définir ce qu'il faut entendre par «agressivité», en passant en revue quelques-unes des principales théories sur le sujet.

Agressivité chez l'enfant

Définition de l'agressivité

L'agressivité en tant que telle n'est pas un phénomène qui peut être observé directement. C'est un état d'âme, une certaine organisation psychologique intérieure qui se manifeste extérieurement par des gestes et des comportements hostiles verbaux ou non verbaux. Perron et al. (1983) stipulent que ce ne sont que les «conduites agressives» telles que frapper, crier, mordre, pincer, etc. qui sont observables et non l'agressivité comme telle. Pour cette raison, les recherches portant sur l'agressivité s'attachent surtout à observer les comportements agressifs des sujets étudiés car ce critère est plus opérationnel et constitue un bon indice de la charge aggressive intérieure du sujet. C'est également de cette façon que nous mesurerons l'agressivité des enfants dans notre recherche. La meilleure définition de ce concept nous semble donc, pour

les besoins de notre recherche, une définition qui englobe à la fois l'élément psychologique interne et ses manifestations extérieures en termes de comportements. Nous proposons alors celle-ci: l'agressivité serait une forme d'organisation psychologique interne se traduisant par une hostilité permanente du sujet à l'égard de son entourage (définition inspirée du Larousse).

Facteurs de l'agressivité

Il existe deux grands facteurs à la base des comportements agressifs: des facteurs d'ordre biologique et des facteurs d'ordre social.

1. Facteurs biologiques

Le système nerveux comporte un «centre de l'agressivité». Il se situe au niveau du système limbique, dans un noyau appelé «amygdale». La stimulation de ce noyau amygdalien chez des animaux (chiens, singes, chats...) entraîne automatiquement des réactions agressives. A l'inverse, l'ablation de ce noyau chez les singes entraîne une grande apathie, même dans les situations où ils étaient menacés (Kluver et Bucy (1939: voir Godefroid, 1987)). Par ailleurs, c'est le «cortex cérébral» et une petite structure située comme l'amygdale, dans le système limbique, qui sont responsables de l'inhibition des réactions agressives déclenchées par la stimulation du noyau amygdalien. Le rôle du cortex dans la régulation du comportement agressif fait intervenir les notions d'apprentissage et d'adaptation au milieu. Les expériences de vie de l'individu et les facteurs environnementaux intervenant dans son développement peuvent ainsi

déterminer la façon dont le cortex exercera son contrôle sur l'impulsion agressive.

2. Facteurs sociaux

Les recherches ont démontré l'influence de facteurs sociaux dans l'établissement de comportements agressifs. Eron (1982: voir Godefroid, 1987) a procédé à une vaste enquête auprès d'enfants réputés violents. Il a étudié leurs caractéristiques ainsi que celles de leurs parents et de l'environnement où ils vivaient. Il a noté que:

Les enfants violents étaient en général des enfants peu aimés des autres et peu intéressés aux activités scolaires. Ils se laissent facilement aller à des fantaisies agressives qu'ils alimentent notamment à l'aide de films violents présentés à la télévision et desquels ils s'identifient aux héros. Quant aux parents de tels enfants, il s'agit surtout d'individus très souvent agressifs, favorisant les punitions corporelles (dans 96% des cas) et n'exprimant uniquement que leurs insatisfactions à l'égard des comportements sociaux de leurs enfants. Ils aiment la violence qu'ils recherchent dans les films projetés à la télévision et découragent chez leurs enfants, toute compassion vis-à-vis des victimes. Il semble, de plus, que plus le père est jeune et peu éduqué et plus son fils risque d'être agressif. Quant à l'agressivité chez la fille, elle semble d'autant plus présente que le salaire du père est moins élevé (Godefroid 1987, p. 241).

Controverse théorique à propos de l'agressivité humaine

En raison de ces deux facteurs (biologiques et sociaux) il existe une polémique fort discutée entre les différents auteurs en psychologie sur la question de savoir si l'agressivité est une motivation innée ou acquise. Certains auteurs prétendent que l'agressivité est une pulsion fondamentale, innée et nécessaire à la survie de l'individu ou de l'espèce. D'autres, en contrepartie, soutiennent que l'agressivité n'est

qu'un mode de réaction apprise. Nous retrouvons ces différentes positions dans diverses théories; voyons-en quelques-unes.

1. L'agressivité vue comme «instinct»

a) Théorie analytique

Freud fut l'un des premiers auteurs à reconnaître l'agressivité dans le développement de l'enfant. Il croyait que le phénomène d'agression était instinctif. Selon lui, l'individu naît avec deux pulsions de base, l'une dirigée vers le plaisir (Eros), l'autre vers la mort et la destruction (Thanatos). L'agressivité chez l'être humain serait due à un blocage de la pulsion de mort par la pulsion libidinale. En conséquence, les comportements agressifs découleraient d'un processus secondaire, celui de la déviation de l'énergie de la pulsion de mort, détournée du moi, contre lequel elle était prioritairement dirigée (Freud (1920: voir Ethier, 1986)). Certains psychanalystes contemporains remettent toutefois en question l'idée d'une pulsion de mort. Pour eux, l'enfant a effectivement un potentiel de réactions agressives dès la naissance; ils postulent l'existence d'un «instinct d'agressivité», comme si l'agressivité ne pouvait provenir d'aucune autre source (Ajuriaguerra, 1970).

D'une façon générale, le caractère inné de l'agressivité rencontre l'assentiment de tous les psychanalystes. Certains toutefois attachent plus d'importance au milieu comme facteur déclenchant du comportement agressif. C'est le cas de Bergeret (1976) qui estime que l'agressivité infantile prendrait sa source dans les frustrations que l'enfant vit en rapport avec la mère ou l'entourage, lors des périodes de son développement psychosexuel. Mélanie Klein, une autre psychanalyste, prétend que

l'agressivité repose sur le concept du fantasme, ce qui veut dire que c'est davantage la perception que l'enfant a de son environnement qui est importante, plutôt que ce qui existe vraiment de manière objective. Le monde fantasmatique de l'enfant serait construit successivement de sentiments de haine et d'amour se confondant et suscitant une forte angoisse à la disparition de l'objet d'amour.

b) Théorie éthologique

Les éthologistes croient également que l'agressivité est innée. Lorenz (1966: voir Ethier, 1986) croit que l'agressivité est un instinct qui génère de l'énergie en soi et qui se déverse périodiquement au contact d'un stimulus de l'environnement. Selon lui, l'agressivité est un mécanisme vital qui sert à la conservation de l'individu et de l'espèce. Grâce à ce mécanisme, les individus d'une même espèce assurent leur territorialité et leur survie, entraînant ainsi la survie de l'espèce. Pour les espèces vivant en bandes, ce mécanisme assurerait la cohésion du groupe en créant une hiérarchie à partir de la dominance des plus forts individus du groupe.

c) La théorie évolutionniste

Les évolutionnistes voient également dans l'agressivité un mécanisme «inné» servant à la survie de l'espèce. Il s'agirait pour eux d'un mécanisme permettant aux individus les mieux adaptés d'une espèce et les plus forts d'imposer leur loi lors des rituels d'accouplement, ce qui assurerait l'évolution de l'espèce vers de meilleurs attributs (Perron et al. 1983).

2. L'agressivité vue comme un comportement «appris»

a) Théorie behavioriste

Les behavioristes se refusent à endosser l'idée du déterminisme des instincts. Pour eux, il existe effectivement des prédispositions de l'organisme pour assurer la survie, mais celles-ci ne prédéterminent aucun comportement spécifique à moins que ce ne soient des réflexes. Ils appellent ces prédispositions des «drive» et les comportements que ces «drive» suscitent sont appris. L'agressivité ne serait pas selon eux, une «drive», mais serait simplement un comportement renforcé induit par une «drive» d'un autre ordre (ex.: la faim, l'impulsion sexuelle, etc.)

b) Théorie de l'apprentissage social

Le modèle behavioriste a donné naissance à la théorie de l'apprentissage social. Cette théorie prétend que nous apprenons non seulement par association avec des schèmes réflexes (conditionnement classique de Watson) ou par renforcement (conditionnement opérant de Skinner) mais également par imitation. Bandura (1973), un des principaux théoriciens de l'apprentissage social croit que l'agressivité est un comportement appris par imitation. La personne apprendrait à imiter des modèles de comportements agressifs variés. Il énonce quatre modèles de comportements agressifs appris.

- L'agressivité directe, où le geste posé constitue une fin en soi. C'est le modèle proposé dans beaucoup de films contemporains comportant des scènes de violence gratuite.

- L'agressivité indirecte, où infliger une douleur ou une souffrance constitue un moyen d'atteindre son objectif. Le parent qui frappe son enfant pour obtenir quelque chose de lui constitue un exemple de ce modèle.
- L'agressivité active, qui constitue un état d'âme débouchant sur des actes d'agression tels que frapper, critiquer sans avoir d'objectif conscient précis.
- L'agressivité passive, où l'inactivité cause douleur et ennui à la victime. Le parent qui a interdit à son enfant de grimper aux arbres et qui refuse de le soigner en feignant l'indifférence si ce dernier tombe ou se blesse est un exemple de ce dernier type de modèle.

c) Théories de la communication

Les théoriciens de la communication partagent également l'idée du caractère «appris» du comportement agressif. Pour eux, l'agressivité est un trouble de la communication (Bateson et Watzlawick (voir Gergen et Gergen, 1981)). Selon Perron et al. (1980), l'agression est toujours un message adressé à l'autre, une tentative pour le détruire ainsi qu'un appel au secours. L'agression serait en même temps expression et communication.

La controverse à savoir si l'agressivité est «innée» ou «acquise» n'a d'intérêt que lorsque l'on se questionne sur les structures mentales de l'organisation psychologique interne de l'individu. En effet, il peut être intéressant de se demander si nous avons ou non une pulsion intérieure nous prédisposant à être hostile envers les autres membres de notre espèce. Une réponse positive à cette question rendrait alors justifiable

l'instauration de mécanismes sociaux pouvant permettre des débouchés acceptables pour cette pulsion comme par exemple les sports violents, la boxe, les films permettant de libérer par le fantasme les charges agressives des individus, etc. En contrepartie, une réponse négative à la question de savoir s'il existe un instinct agressif chez l'homme rendrait inutile et non avenue l'instauration de ces débouchés sociaux. Au contraire, leur persistance dans une société qui vise à contrôler l'agressivité de ses membres ne ferait qu'encourager le comportement agressif en proposant des modèles vivants de ces comportements. Les recherches actuelles passent outre cette controverse. Que l'agressivité soit ou non un instinct, elle se manifeste obligatoirement dans le comportement de l'individu. Voilà ce qui intéresse la recherche: le caractère opérationnel de l'agressivité. L'une des questions les plus importantes sur ce point est sans doute celle de savoir quels sont les mécanismes susceptibles de déclencher le comportement agressif dans l'environnement? A ce propos, le rapport entre l'agressivité et la frustration fut l'un des plus investigués. Jetons-y un coup d'oeil.

Rapport entre agressivité et frustration

De 1940 à 1960, la recherche sur l'agression menée par les psychologues américains était dominée par les idées mises de l'avant dans l'étude classique de Dollard, Doob, Miller, Mower et Sears rapportée dans leur volume intitulé Frustration and Aggression (1939). Leur étude tendait à démontrer que le comportement agressif était toujours engendré par une frustration. Depuis les années soixante, cette idée a été sérieusement remise en question dans plusieurs recherches. En effet, certains

chercheurs ont démontré que la frustration que les individus ressentent ne semble pas toujours produire des comportements agressifs. Seligman (1975) a démontré que des individus frustrés peuvent devenir déprimés ou inactifs dans certains cas, d'autres encore modifient leurs objectifs lorsqu'ils ne peuvent être atteints et ainsi de suite; il existe une grande variété de comportements alternatifs à l'agressivité en situation de frustration: la manipulation, la fuite, l'humour en sont d'autres exemples. D'autres chercheurs considèrent que la frustration n'est qu'une autre étiquette pour l'activation généralisée que les gens ressentent lorsque leurs objectifs sont menacés. Rule et Nescale (1976) démontrent qu'à peu près tous les types d'activation forte peuvent augmenter les probabilités d'apparition d'un comportement agressif. En fait, toute activation forte ne produit pas nécessairement de l'agression mais cependant, si l'agression représente une tendance de réponse dominante dans une situation, l'activation tendra à provoquer l'agression (Donnerstein et Wilson; Konecni, 1975).

Ces études tendent à démontrer que la frustration n'engendre pas nécessairement une réponse aggressive, ce qui pourrait constituer d'une certaine façon un argument en faveur du caractère «appris» de l'agressivité. En effet, si une menace perçue par l'individu n'entraîne pas nécessairement chez lui une réponse aggressive, on peut raisonnablement croire qu'il n'existe pas à proprement parler d'instinct agressif. Il ne faut pas conclure trop vite. Il est possible de penser, en effet, que l'individu ait pu apprendre à contrôler, dévier, voire même sublimer cette pulsion (s'il en est), de la même façon que nous apprenons à diriger nos autres pulsions (comme la pulsion sexuelle par exemple).

Quoiqu'il en soit, la controverse «inné-acquis» est loin d'être résolue et les chercheurs préfèrent tenter d'isoler les différents facteurs susceptibles de déclencher le phénomène plutôt que de discourir sur son essence. Sur ce plan, de nombreuses recherches ont porté sur le facteur parental dans l'édification de la personnalité agressive. En effet, si l'on exclut la pathologie organique dans la personnalité agressive, le facteur qui devient alors le plus probant est sans aucun doute le facteur éducatif. Les dix-huit années en moyenne que les individus passent en compagnie des adultes qui leur servent de parents sont susceptibles de créer une empreinte marquée sur leur personnalité. Le caractère agressif d'un enfant ou d'un adulte a possiblement de fortes chances de trouver son explication dans la relation primaire vécue avec ses parents. De nombreuses recherches ont investigué ce point et ont abouti à des conclusions fort intéressantes. Une revue de ces principales recherches s'impose.

Recherches sur les attitudes parentales en relation avec les comportements agressifs des enfants

Les recherches sur les attitudes parentales susceptibles de générer des comportements agressifs chez l'enfant sont nombreuses. Plus rares sont celles qui mettent en relation ces attitudes et leurs conséquences sur la façon dont l'enfant se conduira par la suite avec ses pairs. Il semble toutefois que ce lien existe et l'on peut raisonnablement s'attendre à ce qu'un enfant ayant appris à réagir agressivement à la maison, apprendra également à transférer ce mode de réaction en dehors du cadre familial. Patterson (1982) a démontré cette relation. Sa recherche établit qu'il existe une relation entre les expériences vécues à la maison

et l'agressivité de l'enfant vis-à-vis ses pairs. D'autres auteurs confirment que le type d'éducation offert à l'enfant par ses parents a une influence directe sur son développement psychologique et social (Ainsworth, 1983).

Les styles agressifs débutent tôt dans l'enfance (Hay et Ross, 1982; Loeber, 1982; Olwens, 1979) et sont résistants au changement par la suite (Patterson, 1979). Ils s'établissent comme des modes de réactions servant de fondements à la personnalité que l'individu actualise par la suite dans ses interactions sociales. Un enfant qui apprend à réagir agressivement à ses parents pour la satisfaction de ses désirs et besoins apprend non seulement à réagir à eux, mais à réagir également de cette manière à toute situation offrant résistance à ses désirs. En termes behavioristes, ce mécanisme porte le nom de «généralisation»: généralisation du stimulus, lorsque la situation s'apparente à celle vécue à la maison (ex.: professeur autoritaire à l'école), et généralisation de la réponse, lorsqu'un comportement agressif est empêché d'apparaître et que l'enfant invente un nouveau moyen hostile dans ses interactions (ex.: il est interdit de dire de «gros mots» dans la classe; alors l'enfant agressif mâchera de la gomme ou fera le clown... pour provoquer l'impatience de l'instituteur).

C'est en raison de cette présomption de «généralisation» que le nombre de recherches portant sur l'agressivité enfantine en situation sociale cherchent à investiguer en priorité la situation familiale et la relation parentale de l'enfant. Les facteurs familiaux ne sont pas les seuls éléments investigués par la recherche portant sur l'agressivité enfantine. Jusqu'à maintenant, les principaux ont été:

- les déterminants biologiques: comme la variation des hormones de Olivius et al. (1980: voir Gergen et Gergen, 1981), l'influence psychologique de certaines maladies congénitales, etc.;
- l'influence de l'environnement, extra-familial: comme la violence à la télévision (Bouthilet et Laxon (1982: voir Gergen et Gergen, 1981)), l'environnement scolaire, le quartier, la ville...;
- l'influence de l'environnement familial proprement dit, à savoir:
 - a) que les pratiques disciplinaires familiales dans l'éducation des enfants (Patterson et Cobb, 1971; Sears, Maccoby et Levin, 1976);
 - b) l'influence des modèles agressifs parentaux ou autres (Bandura, 1973);
 - c) les variables reliées à l'enfant lui-même;
 - d) le contexte familial global.

C'est à ce troisième facteur que nous nous intéressons ici.

Influence de l'environnement familial proprement dit

1. Influence des pratiques disciplinaires familiales sur la genèse de la personnalité enfantine

Une étude de Henry (1982) portant sur trois types d'attitudes éducatives adoptées par des mères permet d'entrevoir dans quelle direction le contrôle infantile semble le mieux adapté ou le plus préjudiciable. Henry a étudié les réactions d'enfants de mères libérales, autoritaires et moralistes. Il a démontré que des trois, ce sont les mères «libérales» qui semblent susciter davantage de l'anxiété-agression chez leurs enfants. Ensuite, venaient les mères autoritaires et enfin les «moralistes» qui, des trois créaient le moins d'anxiété-agression chez leurs enfants. En fait, toutes techniques disciplinaires créent

vraisemblablement cet effet d'anxiété puisqu'elles ont pour but d'intervenir dans l'expression des désirs de l'enfant. Freud (1930: voir Ethier, 1986) soutenait que le niveau d'inhibition d'agression et la formation d'un «super-ego» sévère pouvaient être plus élevé chez les enfants de parents plus «moralistes».

Cette expérience donne la direction qu'il faut prendre dans la recherche des facteurs éducatifs susceptibles de générer la personnalité agressive chez l'enfant. D'une façon générale, les recherches semblent démontrer que ces facteurs recoupent fortement ceux dont nous avons parlé lors de la discussion sur les facteurs causant préjudices au développement social de l'enfant, à savoir: les attitudes répressives (hypercontrôle, sévérité, autoritarisme abusif, surprotection), permissivité exagérée sans support, le rejet parental, l'incohérence parentale, l'insensibilité parentale. Ce n'est pas là un hasard. La compétence sociale, la popularité, la capacité de fonctionner avec les autres sont des habiletés que l'on commence à développer très tôt dans la vie à travers nos premiers rapports familiaux. Un échec de ces premières relations crée un préjudice pour toutes les autres qui s'ensuivront, car il produit une base de méfiance susceptible de générer agressivité et hostilité face aux autres.

Le psychanalyste Eric Erickson a clairement souligné l'importance des premières interventions parentales dans le développement de l'enfant. La description de ses 3 premiers stades parle d'eux-mêmes:

- 0 - 1 1/2 stade de la confiance vs méfiance fondamentale;

- 1 1/2 - 3 ans stade de l'autonomie vs doute, honte de soi;
- 3 - 6 ans stade de l'initiative vs culpabilité.

La méfiance face aux autres, la honte de soi et le sentiment de culpabilité sont des éléments de l'incompétence sociale pouvant susciter le rejet de l'enfant dans un groupe de pairs à la période scolaire.

Ladd et Beckie (1988) soutiennent que souvent, les difficultés des enfants ou le fait d'avoir un faible statut social dans un groupe de pairs, étaient attribués à des caractéristiques provenant de l'enfant lui-même ou du groupe de pairs (ex.: l'agressivité de l'enfant ou le rejet du groupe). En fait, le comportement agressif et le retrait social proviennent eux-mêmes d'une source plus profonde, inscrite dans la relation parent-enfant inapte à créer chez l'enfant la compétence sociale et l'aptitude à s'adapter aux exigences de différentes situations (Mischel, 1984). Voyons donc alors quelques-uns des éléments éducatifs les plus susceptibles de générer l'agressivité sociale chez les enfants.

a) Attitudes répressives:

L'enfant a besoin de se développer dans un certain cadre qui le sécurise. Les exigences de son apprentissage de l'autonomie exigent toutefois qu'il puisse jouir d'un certain degré de liberté pour s'abandonner à des expériences puisque c'est l'expérience qui constitue le principe moteur de son développement. Pour cette raison, toute contrainte, trop sévère, toute restriction abusive de cette expérience peut l'amener à conclure que l'adulte est inapte

à comprendre ce dont il a besoin. Il ne pourra souvent pas formuler cette réflexion dans ces termes mais aura plutôt tendance à s'adapter défensivement à cette contrainte en adoptant une structure de personnalité qui traduit de la méfiance et de l'hostilité face aux besoins et demandes des autres. Rufino (1976) a démontré qu'un régime éducatif trop sévère en termes de contraintes (qu'elles soient autocratiques ou surprotectrices) incitera l'enfant à la passivité et à la dépendance souvent accompagnées d'agressivité et d'instabilité. En outre, MacDonald et Kevin (1987) ont démontré que les parents qui limitent trop l'expérience de leurs enfants en exerçant sur eux une surveillance directe (i.e. qui interviennent pour ordonner, diriger, interdire, contrôler...) ont des enfants qui sont moins acceptés des autres et souvent même rejetés. Ils sont perçus par leurs professeurs comme hostiles et agressifs. Or, nous savons que les enfants rejetés ont peu d'habilités sociales et que leur niveau d'agressivité est élevé (MacDonald et Kevin, 1987).

b) L'utilisation sévère de la punition et des châtements corporels:

L'usage sévère de la punition et de sanctions corporelles suit souvent l'exercice abusif du pouvoir autoritaire par le parent sur l'enfant. Toutefois, il n'y est pas nécessairement relié de telle sorte que l'on trouve des parents autoritaires qui n'utilisent pas les châtements corporels, d'autres qui utilisent peu la punition et des parents permissifs qui châtient et punissent. C'est la raison pour laquelle nous avons fait de la punition et du châtement corporel une catégorie à part.

La plupart des recherches montrent que l'utilisation de la punition sévère et du châtement corporel rend l'enfant plus agressif. Les mères qui décrivent leur enfant comme agressif disent qu'elles emploient la punition sévère de façon quotidienne (Sears, Maccoby et Levin, 1976). Il a aussi été démontré que les élèves du primaire considérés comme très agressifs par leurs camarades étaient plus susceptibles que leurs copains non agressifs de vivre avec des parents qui ont recours à la punition physique. Cette constatation a également été confirmée par de nombreuses autres études, notamment celle de Feshbach (1970), Parke et Slaby (1983: voir Ethier, 1986), Patterson (1975, 1976, 1982). L'effet probable de l'utilisation de la «sévérité de la punition» entraîne chez l'enfant l'idée que c'est par le pouvoir coercitif que se règlent les situations conflictuelles. Pour ce qui est du châtement corporel, en plus de fournir un modèle de résolution de problème subi par l'enfant (selon la théorie de l'apprentissage social), il crée une douleur physique à l'enfant qui éveille sans aucun doute des réactions défensives de protection, l'une d'entre elles pouvant être «d'agresser avant d'être agressé» donnant ainsi raison au vieux dicton populaire voulant que «la meilleure défense soit l'attaque».

c) Incohérence punitive parentale:

Nous avons voulu faire ici encore une catégorie à part même s'il est encore question de la punition. Hormis le fait que la punition sévère puisse comporter plusieurs éléments générateurs d'agressivité chez l'enfant, un des éléments majeurs dans les préjudices qu'elle

porte est l'incohérence de son application. Ce facteur a été signalé dans beaucoup de recherches. Patterson (1975, 1976, 1982) signale qu'il est vrai que les parents d'enfants agressifs punissent plus fréquemment que les autres parents, mais ils le font surtout d'une façon incohérente, laissant tantôt passer une offense et réagissant fortement plus tard à la même offense. Hetherington (1971: voir Ethier, 1986) parvenait à la même conclusion en parlant de l'incohérence dans les demandes des parents face à l'enfant. En fait, on parle d'incohérence lorsque l'interdit ou le désir parental portant sur une conduite de l'enfant est inconstant et suscite chez le parent des réactions imprévisibles. L'enfant ne peut établir ses balises à partir de cadres stables de permissions et d'interdits et se voit constamment soumis à la merci des changements d'humeurs imprévisibles du parent quant à ce qui peut ou non être fait. C'est alors probablement le caractère irrationnel et flottant de ce cadre qui est source d'agressivité parce qu'il est flottant et ne repose sur aucune justification permanente du parent mais plutôt sur l'arbitraire de ses humeurs. Pourquoi donc, en effet, une chose permise une fois devrait-elle être punie une autre fois?

d) Insensibilité parentale aux émotions enfantines:

L'autoritarisme et l'utilisation incohérente de la punition traduit souvent une centration exagérée du parent sur son propre monde émotif au détriment de celui de l'enfant. Maccoby et Martin (1983) estiment que le manque de sensibilité des parents face aux réactions émotives de leurs enfants trahirait un faible engagement émotif de

ceux-ci face à ces derniers. Le doute quant à sa capacité de bien élever ses enfants, l'existence de standards comportementaux trop élevés pour ses enfants, la peur du jugement des autres ou la présence de problèmes émotifs envahissants dans le monde intérieur du parent peuvent créer chez celui-ci une certaine insensibilité face aux émotions vécues par l'enfant, la présence allant à ce que vit le parent dans son rôle éducatif. Les recherches démontrent qu'une attention chaleureuse de la part du parent au vécu de l'enfant est nécessaire pour son développement affectif et social Ainsworth (1983: voir Ethier, 1986). Patterson (1975, 1976, 1982), dans sa recherche sur les conséquences de la punition, notait que les parents d'enfants agressifs, en plus de punir fréquemment de façon incohérente, avaient tendance à rester insensibles aux signaux de l'enfant et à montrer de l'inconsistance dans leur comportement lors de situations de contrôle. Dans une autre recherche portant sur le même thème, Patterson, (1985) précisait que les enfants agressifs avaient des parents plus punitifs qui renforçaient les comportements négatifs de leur enfant et qui restaient insensibles à comprendre les messages de leur enfant. Ces types de comportements auraient alors comme conséquence de réduire l'attention de l'enfant aux demandes et directives du parent et minimiser l'efficacité des moyens utilisés pour socialiser l'enfant. C'est le retour de l'insensibilité, cette fois-ci, de celle de l'enfant envers le vécu du parent.

e) Rejet parental:

Hetherinton (1971: voir Ethier, 1986) a étudié la relation entre le rejet parental et l'agressivité de l'enfant. Ce facteur, lorsque provenant des deux parents et lorsqu'accompagné de punitions et d'incohérences dans les demandes parentales, s'avérait lié significativement à l'agressivité infantine. Le rejet parental est un facteur toutefois difficile à observer. Tantôt il est clair, évident, avoué même des parents, mais souvent il est ambigu et imprécis. Il arrive même qu'il soit subjectivement ressenti par l'enfant mais non reconnu par les parents. C'est souvent le cas dans les régimes éducatifs très autoritaires avec contrôle sévère et punitions abondantes. Feschbach (1970) croit que le contrôle sévère et très punitif employé par les parents amène souvent l'enfant à réagir par de l'agressivité et à se sentir rejeté par eux.

f) Une trop grande permissivité parentale:

La permissivité sans support (i.e. de type «laisser faire») peut également générer de l'agressivité chez les enfants lorsqu'accompagnée de rejet et de punition inconsistante. C'est ce qu'ont découvert Mccord et McCord (1968). Ils ont établi que les parents trop permissifs qui acceptent plus ou moins l'enfant et qui sont également punitifs de façon inconsistante, ont des enfants très agressifs. Il est très probable que ce soit les éléments de rejets et de punitions qui produisent l'agressivité dans le régime permissif.

Les parents trop permissifs qui ne seraient pas pour autant ni rejetants ni punitifs ne généreraient probablement pas d'agressivité mais plutôt de l'insécurité, de l'incertitude et une certaine tendance à l'influçabilité chez leur enfant. Cette dernière hypothèse serait à vérifier.

2. Influence des modèles agressifs parentaux ou autres:

Nous venons de voir l'influence de certains facteurs éducatifs sur la genèse de l'agressivité enfantine. Outre ces facteurs, les modèles que représentent les parents et les autres sources adultes peuvent influencer sur l'apprentissage par l'enfant de comportements agressifs.

Plusieurs expériences de laboratoire ont démontré que le fait d'observer de la violence peut augmenter l'agressivité chez l'observateur (Comstock *et al.* 1978; Green (1978: voir Gergen et Gergen, 1981)). De plus, les modèles peuvent aussi affaiblir les inhibitions entre l'agression en démontrant la désirabilité ou l'efficacité d'une action donnée (Bandura, 1973). Des enfants ayant été exposés à des interventions d'adultes ou à des modèles agressifs en colère lors d'une expérience de Cumming *et al.* (1985) ont démontré significativement plus de comportements agressifs face à leurs pairs par la suite. Ils étaient plus agressifs physiquement et verbalement dans leurs jeux que les enfants qui avaient été exposés à des modèles plus pacifiques.

L'enfant victime de traitements agressifs à la maison (coups, violence verbale, cris,...) apprend donc dans cette situation à reproduire ce modèle dont il ne connaît que trop bien les conséquences. Il cherche à recréer autour de lui chez les autres, la peur qui le rend docile.

Dodge et Brakke (1982: voir Gergen et Gergen, 1981) ont constaté ce phénomène chez les enfants vivant dans des foyers agressifs.

3. Influence de variables reliées à l'enfant lui-même:

La relation parent-enfant doit être comprise comme une interaction, de sorte que l'un influence l'autre et vice-versa. Nous avons vu que certaines attitudes parentales peuvent générer de l'agressivité chez l'enfant face à ses pairs. Ces variables provenant de l'intervention parentale ne sont pas à sens unique. L'enfant possède également ses propres caractéristiques qui peuvent générer chez le parent des attitudes qui ne le favorisent pas. Il peut amener le parent à initier les attitudes éducatives préjudiciables. En ce sens, nous présenterons ici quelques recherches ayant porté sur trois principaux facteurs relatifs à l'enfant: son tempérament, son sexe et son âge.

- Tempérament de l'enfant:

Certaines études semblent démontrer que les enfants actifs-intensifs (i.e. très curieux, nerveux, explorateurs et exprimant intensément leurs désaccords...) étaient plus susceptibles d'induire chez leurs parents, des attitudes génératrices d'agressivité infantile que les enfants plus calmes (Olwens, 1980). Pour certains auteurs, la question n'est pas d'être un bon ou un mauvais parent, mais plutôt d'avoir un bon ou un mauvais ajustement au tempérament de l'enfant. L'influence réelle qu'exerce le tempérament de l'enfant sur l'attitude parentale et en conséquence, sur son propre développement social reste toutefois un facteur peu investigué

(Tuckett et Kuczinski (1986: voir Ethier, 1986)). D'autres recherches sont nécessaires.

- Sexe de l'enfant:

Les parents présentent un degré de permissivité différent pour le comportement agressif de leur enfant selon le sexe de ce dernier. Dans les classes socio-économiques moyennes et faibles, les mères sont plus permissives pour le garçon et les pères plus permissifs pour leur fille (Maccoby et Jacklin (1974: voir Berg et Berg, 1980)). Une étude plus descriptive différentielle du comportement des garçons et des filles a permis de constater que d'une façon générale, lorsque confrontés à une séance de simulation de colère, les garçons exprimaient significativement plus d'agressivité que les filles qui, pour leur part, semblaient plus enclines à exprimer de la peine (Cummings *et al.*, 1985). Est-ce là un effet de culture, de différence de traitement parental ou de ces deux facteurs à la fois? Il demeure un fait: la colère et l'agressivité semblent être des réactions beaucoup mieux reconnues chez les hommes que chez les femmes. Nous percevons l'initiative, la combativité, la détermination et l'agressivité comme des attributs virils alors que les caractéristiques des modèles féminins excluent les comportements à coloration assertives pour privilégier la douceur, la tendresse, la compréhension et la résignation. Les parents de cette culture reproduisent donc plus ou moins consciemment ces modèles différentiels face à l'expression de l'agressivité enfantine dans leurs approches éducatives et encouragent ainsi, souvent sans mauvaise foi, l'agressivité chez leur garçon.

- Age de l'enfant :

Les parents semblent également avoir un niveau de tolérance différent pour l'expression de comportements agressifs chez leurs enfants dépendamment de l'âge de ces derniers. Berg et Berg (1980) ont démontré que les parents étaient plus permissifs pour l'expression du comportement agressif du jeune enfant que pour l'enfant plus vieux. Ils jugent le même comportement agressif plus sérieux pour l'enfant plus vieux que pour l'enfant plus jeune. En prenant de l'âge, l'enfant se trouve donc alors à influencer la perception que ses parents ont de ses gestes et il induit ainsi chez eux, de nouvelles attitudes.

4. Influence du contexte familial :

Le contexte familial influence également les attitudes parentales à l'égard des enfants et la genèse de l'agressivité infantile. Pour certains aspects toutefois, les recherches sont contradictoires ou manquent de cohérence.

Dans la situation des familles monoparentales, Deutsch (1983) rapportait que les parents avaient tendance à s'impliquer davantage dans les jeux moteurs et les jeux symboliques sociaux et verbalisaient davantage avec leurs enfants que dans les familles intactes. En outre, les mères de familles monoparentales avaient tendance à encourager le contact avec les pairs et à promouvoir la coopération (Deutsch, 1983). En contrepartie, Tremblay (1985) démontre que les garçons agressifs francophones de Montréal proviennent plus souvent de familles monoparentales (mères) que de familles intactes et que ces mères sont en

moyenne plus jeunes, moins scolarisées et travaillent fréquemment à l'extérieur. Il démontre que la présence d'un conjoint diminue les comportements anti-sociaux des enfants agressifs et principalement lorsqu'il s'agit du père.

Citons enfin que la discorde conjugale semble un facteur générateur d'agressivité chez l'enfant. Cette relation a été amplement démontrée par plusieurs auteurs (Potter et O'Leary 1980; Rutter (1970: voir Cumming *et al.* 1985)).

Tableau 1

Tableau-synthèse des résultats de recherche du contexte théorique

Attitudes et comportements parentaux étudiés	Effets sur le développement psychologique et affectif global de l'enfant	Effets sur le développement social de l'enfant	Effets sur le comportement agressif de l'enfant
<p>1. Permissivité:</p> <ul style="list-style-type: none"> - positive (définie comme l'habileté du parent à offrir de la liberté dans l'expression et la réalisation des besoins de l'enfant tout en maintenant un certain cadre); - négative (définie comme «la liberté» laissée à l'enfant sans cadre, de type laisser-faire, s'apparentant à une certaine indifférence). <p>2. Cohérence dans les consignes:</p> <p>Effets de l'incohérence (même parent ou entre les deux parents).</p> <p>3. Autorité... (défini comme la sévérité dans l'application des consignes éducatives):</p> <ul style="list-style-type: none"> - avec permissivité positive, - avec permissivité négative, - avec incohérence entre les consignes des parents. 	<p>... a un effet positif sur le développement affectif et intellectuel de l'enfant (Rufino, 1976).</p> <p>... crée des enfants anxieux et instables (Rufino, 1976).</p> <p>... a un effet négatif sur l'estime de soi de l'enfant (Block, Block et Morisson, 1981).</p> <p>... a un effet positif dans le développement cognitif et affectif (Rufino, 1976).</p> <p>... crée des enfants anxieux et instables (Rufino, 1976).</p> <p>... faible estime de soi chez l'enfant (Block, Block et Morisson, 1981).</p>	<p>... augmente la compétence sociale de l'enfant (Putaliez, 1987).</p> <p>... augmente la compétence sociale (Putaliez, 1987).</p> <p>... crée des enfants inhibés et craintifs passifs (Lavoie, 1974; Rufino, 1976).</p> <p>... crée passivité, dépendance, instabilité, agressivité (Rufino, 1976).</p>	<p>... crée de l'agressivité chez l'enfant si accompagnée de rejet et d'inconsistance punitive (McCord et McCord, 1968; Paterson, 1982; Walters, 1963).</p> <p>... crée de l'agressivité si reliée à des châtements corporels (Hetherinton, 1971).</p>

Tableau 1 (suite)

Tableau-synthèse des résultats de recherche du contexte théorique

Attitudes et comportements parentaux étudiés	Effets sur le développement psychologique et affectif global de l'enfant	Effets sur le développement social de l'enfant	Effets sur le comportement agressif de l'enfant
<p>4. Surprotection (définie comme la limitation par le parent du champ d'expérience de l'enfant).</p> <p>5. Directivité (définie comme l'intervention directe du parent dans les prescriptions de comportements de l'enfant):</p> <ul style="list-style-type: none"> - si l'intervention apparaît sans demande explicite de l'enfant ou pour le remplacer dans sa recherche de solution d'un problème; - si le parent met sa compétence au service de l'enfant et exerce une certaine surveillance indirecte. <p>6. Rejet parental (pouvant prendre la forme de la surprotection, de l'autoritarisme abusif ou de l'indifférence).</p> <p>7. Attitude chaleureuse parentale (définie comme bienveillante, un ton affectif amical et une préoccupation du parent pour les états d'âme de l'enfant).</p> <p>L'attitude inverse non amicale s'apparentant au rejet entraîne ...</p>	<p>... a un effet négatif sur le développement cognitif et affectif de l'enfant (Maccoby et Levin, 1957; Sunworth, 1983).</p> <p>... a un effet positif sur le développement cognitif et affectif de l'enfant (Ainsworth, 1983).</p>	<p>... crée des enfants inhibés et craintifs passifs (Lavoie 1974, Rufino, 1976).</p> <p>... diminue sa capacité de construire, d'initier, d'élaborer ses propres plans d'action et prédiction de difficulté d'adaptation scolaire (Wize et Ladd, 1988).</p> <p>... augmente la capacité de l'enfant à s'adapter aux situations nouvelles (Maccoby et Martin, 1983; McDonald et Parke, 1984).</p> <p>... a un effet positif sur le développement social de l'enfant (McDonald et Parke, 1984, Putaliez, 1987); haut statut sociométrique (Putaliez, 1987).</p>	<p>... surveillance trop sévère telle: ordonner, diriger, interdire entraîne rejet, hostilité, agressivité chez l'enfant (McDonald et Kevin, 1987).</p> <p>... augmente l'agressivité chez l'enfant (Peshback, 1970).</p> <p>... augmentation de l'agressivité chez l'enfant si accompagnée de châtements corporels (Paterson, 1975-76-82).</p>

Tableau 1 (suite)

Tableau-synthèse des résultats de recherche du contexte théorique

Attitudes et comportements parentaux étudiés	Effets sur le développement psychologique et affectif global de l'enfant	Effets sur le développement social de l'enfant	Effets sur le comportement agressif de l'enfant
<p>8. Utilisation du renforcement positif avec rétroaction parentale sur les comportements asociaux de l'enfant.</p> <p>9. Utilisation de la punition, menaces et châtements corporels (s'avère non nécessaire si renforcements positifs et rétroaction sur comportements asociaux (Winder et Rau, 1962).</p> <p>10. Image de soi parentale (une image de soi négative du parent entraîne ...</p> <p>11. Attitude parentale agressive</p>		<p>... favorise le développement social de l'enfant (Winder et Rau, 1962).</p> <p>... entraîne rejet et isolement social de l'enfant (Winder et Rau, 1962).</p> <p>... rejet et isolement social de l'enfant (Winder et Rau, 1962).</p>	<p>... augmente l'agressivité chez l'enfant (Feshback, 1970; Parke et Slaby, 1983; Patterson, 1975-1976-1982; Sears, Maccoby et Levin, 1976).</p> <p>... effet de «modeling» chez l'enfant (Bandura, 1973; Comstock et al., 1978; Cumming, 1985; Dodge et Brakke, 1982; Green, 1978).</p>

Hypothèse

En résumé, nous pouvons constater que de nombreuses recherches ont investigué la relation parent-enfant quant aux différents plans de développement de ce dernier. De nombreuses recherches ont également porté sur le caractère plus spécifique des attitudes parentales versus l'agressivité enfantine. Toutefois, quand vient le temps de vérifier l'impact des attitudes parentales sur l'agressivité de l'enfant hors famille ou avec ses pairs, les recherches se font plus rares. En outre, les quelques recherches sur ce plan portent en majorité sur des enfants d'âge scolaire. Nous disposons actuellement de peu de données pour évaluer l'influence des attitudes parentales sur l'agressivité d'enfants en très bas âge. De nos jours, les contingences sociales nouvelles (parents au travail, prolifération de garderies, familles monoparentales...) sont telles qu'elles obligent les enfants à adopter des comportements sociaux extra-familiaux de plus en plus jeunes. Certaines garderies ont même des pouponnières et peuvent accepter de placer des enfants en face de leurs pairs des journées entières avant même qu'ils ne commencent à parler. A partir de quel âge alors commence-t-on à percevoir chez l'enfant, les premiers symptômes conséquents au programme éducatif que lui offre(nt) son(s) parent(s)? Quand les premiers symptômes de mésadaptation, d'hostilité sociale commencent-ils à apparaître chez l'enfant qui subit des attitudes parentales préjudiciables?

Nous avons choisi de vérifier cette question auprès d'enfants âgés entre 4 et 6 ans, c'est-à-dire, de niveau prématernelle. Nous voulons vérifier s'il existe, dès cet âge, un lien significatif entre les attitudes et les comportements des parents et la fréquence des comporte-

ments agressifs de ces enfants face à leurs pairs. La théorie d'Erickson stipule que dès la première année de la vie, la méfiance peut s'installer dans des traits de personnalité spécifique lorsque l'enfant doit faire face à des programmes éducatifs parentaux non pertinents. Nous croyons que l'agressivité est une organisation psychologique interne que certains facteurs environnementaux (parents, famille) viennent influencer de près ou de loin le comportement agressif de l'enfant. Nous estimons donc, à la lumière de cette théorie et des études précédemment citées, qu'il est raisonnable de nous attendre à voir un lien manifeste entre les attitudes parentales et le degré d'adaptation sociale de l'enfant en conséquence. Nous nous attendons également à enregistrer un lien significatif entre les attitudes évaluées préjudiciables dans les recherches antérieures, à savoir: l'acceptation du développement de l'enfant (rejet parental...), la discipline (châtiment corporel, l'usage abusif de la punition...), confiance en l'enfant (surprotection, hypercontrôle...), la communication parents-enfant (manque de support...), la confiance en soi (l'incohérence dans les demandes et punitions parentales...) et la fréquence des comportements agressifs des enfants dans leur groupe de pairs. Plus clairement énoncée, notre hypothèse de recherche est que:

Il existe un lien significatif entre les attitudes et les comportements des parents tels qu'évalués par le questionnaire Passe-Partout et la fréquence des comportements agressifs des enfants de 4 à 6 ans émis dans leur groupe de pairs à la prématernelle; ce lien, en outre, ira dans le même sens que les résultats de recherches actuelles en ce domaine, en ce sens que nous découvrirons que les attitudes parentales génératrices d'agressivité infantile sont celles que nous avons précédemment énoncées comme «préjudiciables».

Chapitre II
Méthodologie

Ce chapitre est consacré à la présentation des aspects méthodologiques de notre étude.

Nous y présentons les faits essentiels concernant l'échantillonnage, les instruments de mesure utilisés et le déroulement de l'expérimentation.

Description de l'échantillon

Les sujets choisis dans cette étude étaient des enfants qui fréquentaient la prématernelle du Centre de services à l'enfance de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Cet échantillon était composé de deux groupes d'enfants de la prématernelle, pour une moyenne d'âge de 60 mois, tandis que les parents des enfants sélectionnés formaient notre échantillon parental. Dans le premier groupe on retrouvait 14 enfants dont 6 filles et 8 garçons et dans le deuxième groupe, 14 enfants dont 8 filles et 6 garçons.

Les sujets ont été choisis en fonction des critères suivants:

- participation à la prématernelle (sélection au hasard de la population suite à la demande des parents pour l'inscription de leur enfant à la prématernelle);
- âge de l'enfant;
- être parents de ces enfants.

Les renseignements concernant le sexe, la scolarité, le revenu familial global et l'occupation des parents sont demandés lors de l'expérimentation par l'entremise du questionnaire.

Instruments de mesure

Les attitudes et comportements des parents sont évalués à partir du questionnaire révisé de Passe-Partout du Ministère de l'éducation du Québec (voir Appendice 1). Cet instrument a été inspiré de celui de Block Child-Rearing Practice Report (CRPR, 1973) et de Hereford Parent Attitude Survey Scale (PASS, 1963).

La validation des items du questionnaire s'est faite en comparant les comportements réels des parents avec les principes qu'ils énonçaient face à leurs conceptions éducatives (Legault, 1981).

Les items sont formulés en terme de comportements réels et certains sont décrits en terme de principes. En fait Legault (1981), en s'inspirant du questionnaire de Block (CRPR, 1973), vient ainsi régler un problème méthodologique important rencontré fréquemment dans d'autres questionnaires à «mesure d'attitudes» soit: l'incohérence entre ce que les parents affirment et leur comportement réel. En outre, l'alternance de la formulation positive/négative des énoncés dans le questionnaire permet d'éviter des réponses parentales trop catégoriques.

On retrouve dans l'instrument de mesure des attitudes parentales de Legault (1981) 74 propositions dont 34 concernant les attitudes et 40 qui ont trait aux comportements des parents face à l'éducation des enfants. Elles peuvent être regroupées en 11 thèmes qui seront présentés ultérieurement.

Ainsi pour chaque énoncé, quatre choix de réponses sont possibles, ceux-ci correspondent à une valeur numérique.

- | | |
|------------------------------|--------------------------|
| (1) Tout à fait en désaccord | (3) Pas mal d'accord |
| (2) Pas mal en désaccord | (4) Tout à fait d'accord |

Le score global d'un répondant sera calculé en additionnant le score associé à chacune des réponses selon la valeur 1, 2, 3, 4. Plus le score global du répondant sera faible, plus les attitudes et comportements analysés seront considérés comme tendant vers un modèle favorable à l'éducation de l'enfant. La valeur médiane entre le maximum et le minimum des points possibles indique la valeur au-delà de laquelle les attitudes et comportements seront interprétés comme plutôt positifs et en-deçà de laquelle ils seront considérés comme plutôt négatifs.

Le questionnaire a été expérimenté auprès de 1800 parents québécois et s'est avéré psychométriquement valide et fidèle. La consistance interne et la stabilité de l'instrument indiquent que chacune des échelles a une consistance interne relativement grande. La valeur de l'alpha de Cronbach varie de 0,58 à 0,69 pour les catégories des attitudes et de 0,38 à 0,61 pour la catégorie des comportements. Les relations entre toutes les échelles d'attitudes éducatives sont toutes positives et significatives.

Les thèmes étudiés pour les attitudes se présentent comme suit:

1. la confiance en soi,
2. le sens des responsabilités,
3. l'acceptation du développement de l'enfant,
4. la communication parents-enfant,
5. la confiance en l'enfant.

Les thèmes se rapportant au comportement des parents sont les suivants:

1. le développement en général,
 2. le développement émotionnel de l'enfant,
 3. le développement de la socialisation,
 - a) l'aspect socio-normatif
 - b) l'aspect socio-expressif

4. la relation parent-enfant,
5. la discipline.

Les échelles d'attitudes évaluent les croyances ou les principes des parents, tandis que les échelles de comportements mesurent les actions concrètes des parents auprès de l'enfant.

Strayer: grille d'observation des comportements

La grille d'observation systématique des comportements qui a été utilisée (Appendice 2) est basée spécifiquement sur une taxonomie agonistique (échange dyadique de comportements agressifs) construite par Strayer (1978b, 1980c). Elle comprend deux parties. La première se compose des comportements initiés par l'enfant et se divise en trois catégories: 1) les attaques physiques, 2) les mouvements de menace, ce qui forme ensemble les échanges dyadiques agonistiques et 3) les conflits d'objets ou de positions qui correspondent aux échanges dyadiques de compétition. Chacune de ces catégories est formée de comportements spécifiques. La deuxième partie de la grille d'observation comporte les réponses aux comportements initiés. Elle est constituée de quatre catégories de comportements: 1) soumission, 2) riposte, 3) conflits d'objets/positions, 4) autres. Et chacune de ces catégories contient des comportements spécifiques. La première partie seulement servira dans cette étude comme instrument de mesure de comportements considérés comme agressifs c'est-à-dire les comportements initiés par l'enfant.

Tableau 2
Cueillette des données

Nombre de comportements agressifs

Enfants/Groupe 1		Enfants/Groupe 2	
1.	45	1.	6
2.	27	2.	20
3.	2	3.	44
4.	2	4.	15
5.	3	5.	5
6.	11	6.	20
7.	0	7.	3
8.	19	8.	3
9.	5	9.	2
10.	1	10.	1
11.	0	11.	6
12.	16	12.	1
13.	9	13.	12
14.	2	14.	3

Validité de la grille d'observation des comportements

Lehner (1979), suggère de se demander si les unités de comportement et les méthodes utilisées sont appropriées à la recherche pour considérer valide la grille d'observation systématique employée en éthologie. Nous nous sommes posé la question et ceux-ci correspondent bien à notre recherche, donc cette grille éthologique (Strayer 1978b, 1980c) ressort comme pertinente.

Fidélité de la grille d'observation des comportements

Une analyse de la fidélité des observations effectuées à partir des enregistrements terminés à la fin avril 1988, décodés en juin 1988 et

recodés en août 1988 démontre un résultat intra-juge de 81%. Certes, ce résultat de précision favorable à cette recherche se justifie facilement.

1. L'expérience de l'expérimentateur en observation des comportements.
2. La possibilité de revoir de façon répétitive des segments désirés que permettent les enregistrements vidéoscopiques.

Les deux points ci-dessus vont dans le même sens que Lehner (1979) qui suggère que la fidélité est une question de précision et de stabilité. Et que l'exactitude et l'efficacité des observations sont adéquates dans un examen intra-observateurs dans la mesure où ces observations ont été enregistrées sur bandes vidéoscopiques et que l'observateur est expérimenté.

Validité interne et externe

La validité interne nous renseigne sur le taux de concordance intra-juge. Le calcul intra-juge est la moyenne des observations identiques entre les deux séries d'observations divisé par le nombre total des observations obtenu lors du second visionnement X le résultat par 100 = % de validité interne.

Déroulement de l'expérience

La procédure expérimentale utilisée consiste en 5 étapes:

1. l'enregistrement de bandes vidéoscopiques;
2. le décodage des bandes vidéoscopiques;
3. lettre aux parents du Centre de services à l'enfance;
4. contacts téléphoniques;
5. la passation du questionnaire sur les attitudes parentales.

Enregistrement des bandes vidéoscopiques des enfants

Cette première partie consiste en l'enregistrement sur bande vidéoscopique des comportements des enfants choisis pour l'étude. Le système vidéoscopique comprend deux caméras Panasonic Canon TV Zoom Lens J6* 12,5-77 mm, un vidéo-timer, un système de contrôle des caméras Panasonic WJ545P, WV 763 vicon modèle TR-195M. Les caméras ont été installées en permanence aux deux extrémités de la salle de jeu, ce qui favorisait une vue d'ensemble dans tous les endroits de la classe (se référer à l'Appendice 3 qui donne l'emplacement des caméras dans la pièce).

Les enfants qui sont au Centre de services à l'enfance ne sont pas indisposés par les caméras puisqu'ils sont souvent l'objet d'observation dû au milieu expérimental dans lequel ils vivent.

L'enregistrement de ces bandes s'est fait en trois sessions: automne 1988, hiver 1988 et printemps 1988, ce qui veut dire de septembre à avril. Il s'est déroulé à chaque demi-journée de présence des enfants. Par contre, le temps d'enregistrement se limitait à la période de jeu libre où aucun adulte ne suggérait d'activités.

La procédure d'enregistrement est basée sur la méthode de Altmann (1974), Focal Animal Sampling. La caméra est dirigée vers chaque enfant durant cinq minutes et ce, à quatre reprises, ce qui donne un nombre total de 600 heures soit 20 minutes pour chaque enfant.

Décodage des bandes vidéoscopiques

Le mode de cotation des bandes se fait à partir de la grille d'observation (Strayer, 1978b, 1980c) et la compilation est présentée sur les feuilles prévues à cet effet (voir Appendice 4).

Les bandes vidéoscopiques sont visionnées et toutes les séquences où l'enfant focal est la cible des comportements agonistiques (échange de comportements agressifs), qu'il émette ou qu'il réponde à un comportement émis, sont retenues et cotées.

Cette cueillette de données servira à obtenir le nombre de comportements agressifs émis par chaque enfant des deux groupes de la prématernelle et permettra ainsi d'identifier les enfants qui démontrent le plus de comportements agressifs et ceux qui en démontrent le moins.

Lettre aux parents

La personne responsable du Centre de services à l'enfance nous a fourni la liste d'adresses des parents des enfants sélectionnés pour l'échantillon de cette étude.

Une lettre a été rédigée et envoyée à chaque parent pour expliquer le but de notre recherche. Un contact téléphonique a fait suite à cette lettre dans le but de répondre à leurs interrogations et de leur fixer un rendez-vous pour participer à l'expérimentation.

Passation du questionnaire

Les parents qui ont accepté de participer à l'expérimentation ont tous été rencontrés au CSE (Centre de Services à l'Enfance). Lors de l'expérimentation, nous informons les parents qu'ils doivent répondre à 74 énoncés correspondant à leurs attitudes et à leurs comportements envers une série de problèmes concernant le développement et l'éducation des enfants.

Nous mentionnons, avant la passation du questionnaire Passe-Par-tout, qu'il n'y a effectivement aucune bonne ou mauvaise réponse et que la procédure à suivre est de lire attentivement chaque phrase et d'apposer une croix dans une case attitrée à une des quatre alternatives proposées. Nous demandons aux parents de répondre aux questions le plus spontanément possible. La réponse au questionnaire se fait individuellement et aucun temps limite n'est donné.

Enfin, à la dernière page du questionnaire, les sujets peuvent communiquer leurs réflexions personnelles et leurs observations. De plus, des renseignements personnels tels que le sexe, l'occupation, le degré de scolarité et le revenu global par année sont recueillis.

L'expérimentatrice ne donne aucune interprétation sur les énoncés du questionnaire et elle s'assure qu'aucune communication entre les parents ne se fait durant la passation du questionnaire.

Après la passation du questionnaire, les sujets désirant obtenir plus d'informations sur la présente recherche sont invités à rencontrer l'expérimentatrice.

Chapitre III

Analyse des résultats

Méthode statistique

Cette étude cherche à vérifier comme hypothèse qu'il existe un lien significatif entre les attitudes et les comportements des parents et la fréquence des comportements agressifs d'enfants âgés de 48 à 72 mois émis à l'intérieur de leur groupe de la prématernelle.

Afin de vérifier notre hypothèse, la technique du coefficient de corrélation par rang de Pearson a été utilisée (la fréquence des comportements initiés en fonction des autres enfants du groupe de la prématernelle ainsi que le score global du père et de la mère seront retenus par l'analyse corrélationnelle).

Méthode d'analyse

Cette étude cherche à vérifier l'hypothèse qu'il existe une relation significative entre les attitudes et les comportements des parents tels qu'évalués par le questionnaire Passe-Partout (1981) et la fréquence des comportements agressifs des enfants de 4 à 6 ans émis dans leur groupe de pairs à la prématernelle.

Pour diviser les comportements en classes d'agressivité, le test de Kelley (1939: voir Ebel, 1965) a été utilisé. Afin de vérifier l'hypothèse, la méthode statistique utilisée fut la corrélation de Spearman entre les sous-variables attitudes et comportements et la fréquence des comportements agressifs. Le calcul des moyennes obtenues par les parents fut effectué pour l'ensemble des attitudes et comportements. De plus, la corrélation de Spearman fut aussi utilisée pour déterminer s'il existait des liens significatifs entre chaque sous-variable et les classes d'agressivité (agressive, moyennement agressive, non agressive).

Par ailleurs, une analyse de la variance nous a permis de vérifier s'il existait des différences significatives entre les moyennes d'attitudes et comportements pour l'ensemble des parents ainsi que par classes d'agressivité (agressive, moyennement agressive, non agressive).

Pour tous les calculs effectués, nous avons retenu comme niveau de probabilité $P < ,05$ pour signifier la présence d'une relation ou d'une différence significative.

Dans cette recherche, plus les moyennes tendent vers la cote 1, plus les attitudes et comportements parentaux analysés sont considérés comme un modèle favorable à l'éducation de l'enfant.

Analyse des résultats chez l'ensemble des parents

Le tableau 3 expose les moyennes et les écarts-types obtenus pour chaque sous-variable attitudes pour l'ensemble des parents ainsi que la moyenne générale de ces attitudes.

A la lecture de ce tableau nous constatons que l'ensemble des parents tendent à accepter le développement de leur enfant avec une moyenne de 1,86, c'est-à-dire qu'ils respectent le rythme des apprentissages de leur enfant en rapport avec les phases de leur développement. Ils favorisent davantage la communication parents-enfant pour une moyenne de 1,89. Cette communication est basée sur la sensibilité et l'empathie aux besoins de leur enfant. Ces mêmes parents toutefois ont tendance à se faire peu confiance dans l'éducation de leur enfant où l'on retrouve une moyenne de 2,41.

Tableau 3

Moyennes et écarts-types pour chaque attitude
pour l'ensemble des parents

1. Attitudes des parents	\bar{M}	Écarts-types
Acceptation du développement de l'enfant	1,86	0,04
Communication parents-enfant	1,89	0,05
Confiance en l'enfant	2,02	0,06
Confiance en soi	2,41	0,07
Sens des responsabilités des parents	2,18	0,05
\bar{M} générale: attitudes	2,05	0,04

Le tableau 4 rapporte les moyennes et les écarts-types des résultats obtenus pour l'ensemble des parents des sous-variables comportements, la moyenne générale de ces comportements et l'ensemble des sous-variables attitudes et comportements.

Il met en évidence que le comportement des parents semble positif quand il s'agit de favoriser le développement émotionnel de l'enfant versus l'acceptation de la capacité de l'enfant à décider et à exprimer des sentiments. Ils se comportent de la même manière par rapport au développement général de l'enfant versus l'autonomie (\bar{M} 1,93).

Cependant au niveau du développement de la socialisation de l'enfant pour l'aspect socio-expressif (\bar{M} 2,50), les parents tendent plus vers un modèle défavorable ce qui sous-entend qu'ils posent des interdictions quant à l'expression des sentiments de l'enfant envers ses pairs. Nous observons aussi à ce niveau pour l'aspect socio-normatif (\bar{M} 1,98), que les parents découragent leur enfant à adopter des attitudes compétitives et

Tableau 4
Moyennes et écarts-types des comportements
pour l'ensemble des parents
et moyenne générale des attitudes et comportements

2. Comportements des parents	\bar{M}	Ecart-types
Face au développement émotionnel de l'enfant	1,93	0,04
Face au développement général de l'enfant	1,93	0,06
Discipline	2,34	0,03
Relation parents-enfant	2,27	0,04
Face au développement de la socialisation, socio-expressif	2,50	0,06
Face au développement de la socialisation, socio-normatif	1,98	0,05
\bar{M} générale: comportements	2,20	0,03
\bar{M} générale: attitudes/comportements	2,09	0,02

discriminatoires. Nous constatons que l'ensemble des parents adoptent un modèle favorable dans l'éducation de leurs enfants (\bar{M} générale de 2,09).

Le tableau 5 présente les corrélations de Spearman entre les attitudes des parents et la fréquence des comportements agressifs des enfants ainsi que leur niveau de probabilité.

Il apparaît démontré que les trois corrélations significatives au seuil $p < ,05$ se situent au niveau de la confiance en l'enfant (0,01), la confiance en soi (0,01) et l'ensemble des attitudes parentales (0,02). Or, plus les parents possèdent des attitudes favorables dans l'éducation de l'enfant moins les enfants ont tendance à émettre des comportements agressifs.

Tableau 5

Corrélations entre les attitudes des parents
et les fréquences des comportements agressifs des sujets/enfants
et leur niveau de probabilité

1. Attitudes des parents	r	Niveau Probabilité
Acceptation du développement de l'enfant	0,06	0,72
Communication parents-enfant	0,33	0,09
Confiance en l'enfant	0,45	0,01 *
Confiance en soi	0,48	0,01 *
Sens des responsabilités	0,14	0,47
Total: attitudes	0,43	0,02 *

* $p < ,05$

Le tableau 6 présente les corrélations de Spearman entre les comportements des parents et la fréquence des comportements agressifs des enfants et présente leur niveau de probabilité.

Ce tableau met en évidence trois corrélations significatives au seuil $p < ,05$: la première touche à la sous-variable relation parents-enfant (0,006), la seconde concerne le total des comportements des parents (0,03) et la troisième porte sur l'ensemble des attitudes et comportements qui confirment notre hypothèse à un niveau de probabilité de 0,02. En effet nous observons un lien significatif entre les attitudes et comportements des parents et la fréquence des comportements agressifs des enfants émis à l'intérieur de son groupe de pairs à la prématernelle. Ce résultat indique que les parents qui adoptent des principes ou des valeurs

(attitudes) et qui se comportent de manière favorable dans l'éducation de leur enfant ont aussi des enfants qui émettent moins de comportements agressifs face à leurs pairs.

Tableau 6

Corrélation entre les comportements des parents
et la fréquence des comportements agressifs des sujets/enfants
et leur niveau de probabilité

2. Comportements des parents		Niveau Probabilité
Face au développement émotionnel de l'enfant	0,15	0,43
Face au développement général de l'enfant	0,30	0,12
Discipline	0,19	0,32
Relation parents-enfant	0,50	0,006 *
Face au développement de la socia- lisation de l'enfant, socio-expressif	0,08	0,65
Face au développement de la socia- lisation de l'enfant, socio-normatif	0,31	0,10
Total: comportements	0,40	0,03 *
Total: attitudes et comportements	0,43	0,02 *

* $p < ,05$

Le tableau 7 rapporte les moyennes et les écarts-types des résultats obtenus pour les attitudes des parents selon les classes d'agressivité la moyenne pour l'ensemble des attitudes.

Ce tableau démontre que les moyennes de quatre sous-variables dans les attitudes parentales pour la classe agressive (communication parents-

enfants 1,98, confiance en l'enfant 2,30, confiance en soi 2,72 et sens des responsabilités 2,31) tendent à être légèrement élevées comparative-ment à celles obtenues par les deux autres classes moyennement agressive et non agressive. Par contre ces mêmes parents semblent respecter davantage leur enfant dans leur rythme d'apprentissage à chaque phase de leur développement (acceptation du développement de l'enfant 1,86). Il est démontré également que la moyenne générale des attitudes parentales diffère légèrement entre les classes d'agressivité (agressive 2,21, moyennement agressive 2,12, non agressive 1,94). Ce qui sous-tend que les enfants non agressifs ont des parents qui ont des valeurs et des principes plus favorables à leur éducation.

Tableau 7

Moyennes et écarts-types pour les attitudes des parents
par classes d'agressivité

	Agressive N = 8		Moyennement agressive		Non agressive N = 8	
	\bar{M}	Écarts- types	\bar{M}	Écarts- types	\bar{M}	Écarts- types
Acceptation du dév. de l'enfant	1,86	0,14	1,91	0,08	1,89	0,09
Communication parents-enfant	1,98	0,16	2,00	0,09	1,70	0,11
Confiance en l'enfant	2,30	0,16	2,09	0,09	1,82	0,11
Confiance en soi	2,72	0,17	2,36	0,10	2,27	0,12
Sens des res- ponsabilités	2,31	0,13	2,30	0,07	2,08	0,09
Total: attitudes	2,21	0,11	2,12	0,06	1,94	0,07

Le tableau 8 nous indique les moyennes et les écarts-types pour chacune des sous-variables comportements pour l'ensemble des parents par classes d'agressivité (agressive, moyennement agressive, non agressive)

Tableau 8

Moyennes et écarts-types pour les comportements des parents par classes d'agressivité

	Agressive N = 8		Moyennement agressive		Non agressive N = 8	
	\bar{M}	Ecarts- types	\bar{M}	Ecarts- types	\bar{M}	Ecarts- types
Face au dév. émotionnel de l'enfant	1,95	0,12	2,07	0,07	1,83	0,08
Face au dév. général de l'enfant	2,02	0,18	1,96	0,10	1,80	0,12
Discipline	2,33	0,10	2,34	0,06	2,34	0,07
Relation parents enfant	2,51	0,12	2,23	0,07	2,20	0,08
Face au dév. de la socialisation socio-expressif	2,70	0,19	2,48	0,11	2,44	0,13
Face au dév. de la socialisation socio-normatif	2,02	0,16	1,98	0,09	1,88	0,11
Total: comportements	2,29	0,08	2,21	0,05	2,13	0,06
\bar{M} générale: Attitudes/ comportements	2,25	0,09	2,17	0,05	2,04	0,06

et la moyenne pour l'ensemble des comportements des parents.

Nous observons que quatre sous-variables «comportements» (développement général de l'enfant, relation parents-enfant, développement de la socialisation de l'enfant socio-expressif et socio-normatif) ont une légère influence dans leur moyenne en faveur de la classe non agressive c'est-à-dire que les comportements des parents sont plus favorables pour l'éducation de leur enfant. En ce qui a trait aux deux autres sous-variables «discipline» les parents se comportent pratiquement de la même manière (agressive 2,33, moyennement agressive 2,34, non agressive 2,34) et pour le «développement émotionnel», les parents de la classe agressive ont un comportement légèrement plus positif (1,95) que les parents de la classe moyennement agressive (2,07). Par contre les parents de la classe agressive ont un comportement plus négatif (1,95) que les parents de la classe non agressive (1,83). Nous relevons aussi que la moyenne totale des comportements diffère faiblement en ce sens que les parents de classe agressive se comportent de manière plus défavorable dans l'éducation de leur enfant.

Or pour constater si ces différences sont significatives, une analyse de variance a été effectuée pour chaque sous-variable attitudes et comportements des parents par classes d'agressivité. Les tableaux 9 et 10 démontrent le rapport F, le niveau de probabilité, le total des comportements ainsi que le total des attitudes et comportements des parents.

Les résultats notés aux tableaux 9 et 10 révèlent une différence significative entre les classes d'agressivité dans deux des sous-variables attitudes «confiance en soi» ($P = 0,03$), «confiance en l'enfant» ($P = 0,03$). Or, les parents d'enfants non agressifs se perçoivent plus

positivement que les parents des deux autres classes moyennement agressives et agressives. C'est-à-dire que les parents ayant une meilleure perception d'eux-mêmes ont plus confiance en leurs compétences et leurs aptitudes dans l'éducation de leur enfant. De plus, ils leur témoignent qu'ils ont confiance en eux quant à leur capacité d'être autonomes. Concernant les sous-variables attitudes et comportements, aucune différence significative entre les classes d'agressivité n'est démontrée.

Tableau 9

Analyse de variance entre les attitudes des parents
et les classes d'agressivité

Attitudes des parents	Rapport F	Probabilité
Acceptation du développement de l'enfant	0,26	0,77
Communication parents-enfant	2,61	0,09
Confiance en l'enfant	4,07	0,03 *
Confiance en soi	4,02	0,03 *
Sens des responsabilités des parents	1,10	0,35
Total: attitudes	2,71	0,08

* $p < ,05$

Tableau 10

Analyse de variance entre les comportements des parents
et les classes d'agressivité

Comportement des parents	Rapport F	Probabilité
Face au développement émotionnel de l'enfant	2,26	0,12
Face au développement général de l'enfant	1,51	0,24
Discipline	0,29	0,75
Relation parents-enfant	3,27	0,057
Face au développement de la socialisation; socio-expressif	0,60	0,55
Face au développement de la socialisation; socio-normatif	1,59	0,22
Total: comportements	2,57	0,10
Total: \bar{M} ensemble	2,76	0,08

p < ,05

Conclusion

Au terme de la présentation de cette recherche, il convient de recadrer les résultats que nous avons obtenus dans l'ensemble plus vaste des recherches effectuées sur le développement de l'enfant (dans l'axe qui nous intéressait ici) afin de mieux percevoir si nos résultats confirment ou apportent un éclairage nouveau sur ce qui est déjà connu dans le domaine et d'identifier éventuellement d'autres pistes d'investigation pour des recherches ultérieures.

Notre recherche touchait le domaine des relations parents-enfants, vaste champ abondamment éclairé depuis cinquante ans. Nous avons fait état dans notre contexte théorique d'un certain nombre de résultats de recherches dans ce domaine. Ces recherches abordaient plus particulièrement la problématique de l'impact des attitudes et comportements des parents sur le développement psychologique et social de l'enfant, ainsi que des effets de ces paramètres sur le niveau d'agressivité de l'enfant. Les résultats de ces recherches ont démontré une certaine convergence. Ainsi il est devenu possible d'isoler un certain profil d'attitudes et de comportements parentaux favorables au développement de l'enfant. Plus spécifiquement, nous avons pu constater que certaines attitudes et comportements parentaux semblent favoriser davantage le développement de l'enfant.

Celui-ci nous permet, en dernière analyse, de tracer un portrait global de ce que nous pourrions appeler un bon parent. En vertu des résultats de ces recherches, nous pourrions donc conclure que le bon parent est celui qui:

- a une image positive de lui-même en tant que parent (Winder et Rau (1962: Voir Perry et al., 1985));
- sait être permissif tout en offrant à son enfant un certain cadre lui permettant de connaître dans quelle limite il peut faire l'exercice de sa liberté d'expérience ... (permissivité positive) (Rufino, 1976);
- met sa compétence au service de l'enfant tout en exerçant une surveillance indirecte de ses activités et en intervenant de façon à stimuler la prise en charge de l'enfant plutôt que de façon à contrecarrer ce processus ... (directivité mitigée) (Mize et Ladd, 1988);
- sait fournir une rétroaction positive à son enfant ainsi qu'une certaine rétroactivité négative face à ses comportements asociaux ... (chaleur) (Winder et Rau (1962: voir Perry et al., 1985));
- fait preuve d'une certaine cohérence dans ses consignes et celles de son conjoint ... (cohérence) (Block, Block et Morisson, 1981);
- se préoccupe des états d'âme de son enfant ... (empathie) (Putaliez, 1987).

En contrepartie, les attitudes défavorables au développement de l'enfant semblent se regrouper autour des indices suivants:

- une trop grande permissivité correspondant à une attitude de démission parentale et interprétée par l'enfant comme un signe de désintérêt ... (permissivité négative) (Rufino, 1976);
- une trop grande sévérité, autoritarisme incohérent ... (Hetherinton (1971: voir Ethier, 1986));
- une attitude surprotectrice parentale se traduisant par une trop forte limitation des expériences de l'enfant ... (surprotection) (MacDonald et Kevin, 1987);

- de l'incohérence dans l'application du respect des consignes parentales chez un même parent ou entre les deux parents ... (incohérence) (Hetherinton (1971: voir ethier, 1986));
- une directivité trop intervenante des parents ... (directivité négative) (Mize et Ladd, 1988);
- du rejet parental de l'enfant, exprimé par l'autoritarisme incohérent, la surprotection ou le laisser-aller ou la permissivité négative ... (rejet) (McCord et McCord (1968), Patterson (1982: voir Ethier, 1986));
- un manque d'attention portée aux états d'âme de l'enfant ... (manque d'empathie) (Maccoby et Martin, 1983);
- une attitude parentale agressive ... (Bandura, 1973; Comstock et al., 1978; Cumming, 1985; Dodge et Brakke, 1982);
- l'utilisation fréquente de la punition, des menaces et des châtements corporels ... (punition, coups) (Feshback, 1970; Parke et Slaby, 1983; Patterson, 1975-1976-1982; Sears, Maccoby et Levin, 1976).

Les résultats de notre recherche semblent s'inscrire dans l'axe des résultats ci-haut précités. Nous avons posé comme hypothèse qu'il y aurait vraisemblablement une relations significative entre les attitudes et comportements des parents et la fréquence des comportements agressifs des enfants d'âge préscolaire face à leurs pairs. Nos résultats confirment cette hypothèse. En outre, tel qu'attendu, nous avons constaté que les parents ayant des attitudes et comportements favorables (bons parents) au développement de leur enfant, avaient des enfants présentant peu de comportements agressifs face à leurs pairs. Ce résultat global peut être mis en relation avec les découvertes précédentes (Ainsworth, 1983;

Macdonald et Parke, 1984; Putaliez, 1987; Rufino, 1976) démontrant chez l'enfant un développement affectif, psychologique et social plus harmonieux lorsqu'éduqué dans un contexte familial de type «bon parent». Notre recherche a démontré que les attitudes et comportements parentaux favorables non seulement aident à l'édification harmonieuse de la personnalité de l'enfant mais, qu'en outre, cette harmonie intérieure de l'enfant semble se refléter dans son environnement social hors-famille (milieu préscolaire) et se manifeste par une absence relative d'agressivité face à ses pairs.

Par contre, un résultat surprend quelque peu. En effet, nous avons découvert une relation légèrement plus forte entre nos sujets plus agressifs et le paramètre d'acceptation du développement de l'enfant par le parent. En d'autres termes, nos enfants les plus agressifs semblaient être ceux qui avaient des parents plus enclins à accepter leur développement et à ne pas intervenir dans l'expérience de leur enfant. Il serait possible toutefois d'interpréter ce résultat en suggérant l'idée que le paramètre «d'acceptation du développement» de l'enfant puisse être porteur d'une certaine ambiguïté en ce sens qu'il pourrait se retrouver autant chez les parents à attitudes «favorables» que chez les parents à attitudes «défavorables». Dans ce dernier cas toutefois, l'acceptation du développement de l'enfant pourrait davantage prendre la forme d'une rationalisation permettant au parent de se sentir légitimé de ne pas intervenir dans l'éducation de son enfant soit par manque d'intérêt personnel ou encore par démission face au caractère conflictuel que pourrait créer son style d'interventions sur l'enfant. Cette rationalisation servirait ainsi à protéger le moi du parent devant l'évidence de son retrait. Comme l'a

souligné Rufino (1976), la démission parentale peut parfois se présenter comme une permissivité à outrance pouvant s'apparenter au respect de l'autonomie de l'enfant, mais le caractère de laisser-faire de cette permissivité peut néanmoins être générateur d'agressivité chez l'enfant justement en vertu du caractère de non-intérêt, non-chaleur, non-support qu'il porte.

Pour ce qui a trait au critère «discipline» toutefois, nous n'avons pas trouvé de résultat significatif entre nos trois groupes d'enfants. Cela peut être dû au fait que les différences entre nos parents sur ce plan n'étaient peut-être pas très fortes et que ce facteur puisse avoir été maintenu constant dans notre clientèle. En d'autres termes, nos parents maintenaient probablement un niveau disciplinaire relativement semblable avec leurs enfants. On sait que le facteur «discipline» ne semble pas comme tel un élément défavorable au développement de l'enfant. Ce serait plutôt le caractère incohérent de cette discipline, ou encore, son caractère trop austère accompagné d'autres facteurs plus significatifs tels: le désintérêt pour les états d'âme de l'enfant, le rejet de l'enfant, les menaces et châtiments corporels. Or, ces facteurs plus discriminatifs n'étaient peut-être pas présents dans les régimes disciplinaires des parents de notre clientèle.

Nous avons pu noter toutefois une certaine différence dans les résultats obtenus au critère «comportement parental face au développement émotionnel de l'enfant». En vertu de ces résultats, les parents de la catégorie d'enfants «moyennement agressifs» et «agressifs» avaient un comportement plus négatif sur ce plan que les parents de la catégorie d'enfants «non agressifs». Ce résultat semble confirmer l'importance déjà

signalée par d'autres auteurs (Ainsworth, 1983; McDonald et Parke, 1984; Putaliez, 1987) d'une attitude d'accueil et de chaleur du parent pour le monde émotif de son enfant; l'empathie parentale serait un bon facteur de contrôle de l'agressivité infantile.

Notre résultat le plus significatif concernait les critères «confiance en soi comme parent» et de «confiance en l'enfant». En fait nos résultats démontrent que ces deux éléments ont une relation directe avec l'agressivité de l'enfant envers ses pairs. Ce résultat est cohérent avec celui des recherches de Winder et Rau (1988) qui avaient démontré la relation existant entre la faible estime de soi parentale et le faible statut sociométrique conséquent de leur enfant. Or, Ladd et Beckie (1988) avaient démontré la relation existant entre le faible statut sociométrique de l'enfant et son niveau d'agressivité face à ses pairs. Il n'y a donc rien de surprenant à constater qu'il puisse exister une relation entre la «faible estime de soi du parent» et l'augmentation de l'agressivité face aux pairs qui puisse découler chez son enfant. Une carence dans l'estime de soi parentale est en effet susceptible de générer chez lui des attitudes et comportements ayant été déjà démontrés comme défavorables au développement de son enfant; nous pensons ici à des attitudes telles:

- surprotection due à la crainte de se tromper ou de se sentir coupable s'il arrivait un malheur à son enfant ...;
- autoritarisme exagéré par peur de la réprimande sociale si l'enfant ne développe pas les comportements conformistes attendus socialement ...;
- incohérence dans les consignes et leur application trahissant le doute intérieur du parent quant aux limites acceptables du comportement de l'enfant ...;

- moins haut niveau d'empathie parentale face à l'enfant, le parent étant davantage centré sur ses propres états d'âme et ses propres tensions intérieures ...;
- etc.

Nous avons constaté en outre que les parents de la catégorie d'enfants «non agressifs», en plus d'avoir une bonne image d'eux-mêmes, avaient tendance à faire davantage confiance à leur enfant. Ici encore, ce résultat n'a rien de surprenant si l'on considère que la «sécurité personnelle» du parent crée sans aucun doute en lui un espace psychologique lui permettant d'une part d'être moins centré sur lui-même (moins de doutes, moins de tensions internes ...) et, conséquemment, de mieux percevoir la réalité psychologique de son enfant à partir de laquelle il peut, comme le suggèrent McDonald et Parke (1984) ainsi que Maccoby et Martin (1983) dans leurs recherches, exercer une surveillance discrète de leur enfant sans trop intervenir directement dans son processus de développement; ceci permet à l'enfant de ressentir ainsi un message non verbal de confiance et de développer une meilleure capacité de s'adapter à des situations nouvelles. Nous réalisons en fait que ce critère de «confiance en soi et en autrui» du parent est beaucoup plus important que nous ne l'avions pensé au début de notre recherche. Toutefois, en l'analysant à la lumière des théories sur l'éducation, nous constatons que son importance ne peut être négligée. En effet, de la même façon qu'il a été démontré antérieurement, l'effet modelant de l'attitude agressive parentale sur le comportement de l'enfant (Bandura, 1973; Cumming *et al.*, 1985) peut supposer que ce même effet puisse servir de modèle à son enfant qui introjecte alors cette dynamique dans ses rapports avec lui-même et

avec ses pairs. Ce critère de confiance a d'ailleurs été signalé comme étant le premier apprentissage significatif de la vie humaine par Erikson dans sa théorie sur le développement de la personne. Selon cette théorie, la confiance ou la méfiance fondamentale qui se vit par l'enfant à travers ses premières relations de base dans la famille laissera une trace profonde dans toutes les autres relations qui suivront. Nous ne pouvons donner ce que nous n'avons pas et nous n'enseignons en fait que ce que nous sommes. Le parent qui éprouve lui-même de la difficulté à réaliser avec succès le stade préliminaire de la confiance fondamentale manifesterà une méfiance subtile continue face à son enfant et risque d'imprimer en lui ce même programme en vertu du fait qu'il ne pourra offrir à son enfant les attitudes favorables à son développement. Maslow n'a d'ailleurs-t-il pas spécifié dans sa pyramide des besoins que le besoin d'estime de soi émerge et ne se structure qu'une fois que celui d'appartenance et d'amour est comblé, ce qui signifie que l'estime de soi chez l'enfant est une conséquence directe de l'affection qu'il reçoit.

En conséquence, les résultats de notre étude s'inscrivent très bien dans le prolongement des recherches déjà établies à propos des attitudes et comportements favorables au développement de l'enfant. Nous avons pu clairement démontrer l'effet d'entraînement et de généralisation de ce qui est donné dans le milieu familial et ce qui est en conséquence exprimé par l'enfant en situation d'interaction sociale, du moins pour ce qui a trait au caractère agressif ou non du comportement de l'enfant face à ses pairs.

L'intérêt de cette recherche réside dans le fait qu'elle permet d'identifier de nouvelles cibles d'investigations. En effet, si l'on sait que des attitudes et des comportements parentaux défavorables ont un

impact direct sur le comportement agressif de l'enfant d'âge préscolaire, il serait intéressant éventuellement d'explorer:

- quelle est la limite de cet impact en comparaison avec celui du contexte social plus global;
- jusqu'à quel âge l'impact parental semble-t-il dominer le comportement de l'enfant, et, à partir de quel âge cette influence peut-elle être contrée par un environnement social plus favorable.

En outre, une foule d'autres questions restant en suspens pourraient faire l'objet d'autant de nouveaux projets de recherche; citons-en quelques-unes:

- les enfants éduqués dans un milieu familial générateur d'agressivité peuvent-ils être influencés par une présence continue en garderie où l'on offre des programmes de sensibilisation à la non-violence et où l'on promulgue des méthodes éducatives favorables donc incohérentes avec celles de leur système familial?
- quelles seraient les interventions efficaces pour contrer l'évolution de l'agressivité infantile et existe-t-il des méthodes d'efficacité différente selon les âges, les types d'enfants, les types de milieu?
- le comportement agressif d'enfants préscolaires se perpétue-t-il nécessairement en milieu scolaire et quelles seraient les conditions de sa disparition dans ce milieu si tel était le cas; quelles sont les limites de l'intervention corrective dans ce milieu?

Voilà autant de pistes pour d'autres projets de recherche possibles. Des réponses à ces questions seraient d'autant plus importantes que nous

assistons de nos jours à une implication de plus en plus marquée de la société dans le processus éducatif des citoyens.

La responsabilité de l'éducation des enfants est de moins en moins laissée à l'arbitraire parental et l'état ainsi que les sciences humaines interviennent de plus en plus pour éduquer, guider, corriger, remplacer la responsabilité parentale absolue de jadis. Les enfants sont admis de plus en plus tôt en milieu de garderie (certaines ont même des pouponnières) où l'on tente de leur fournir le cadre développemental le plus conforme aux résultats de recherches en psychologie du développement. De plus en plus de lois viennent également sanctionner les mauvais traitements faits aux enfants qu'ils soient physiques ou psychologiques; des programmes d'intervention éducative, préventive ou corrective sont de plus en plus mis sur pied dans les divers milieux enfantins (garderie, milieu scolaire ...). Mais que valent tous ces beaux projets sociaux si, en bout de piste, c'est le parent ou le cadre familial qui reste le principal agent modelant de la personnalité de l'enfant? Que valent ces projets si les principaux acteurs de la formation de l'enfant (les parents) ne sont pas eux-mêmes alors visés et transformés dans ces projets? Cela ne pourrait bien aboutir en fin de compte qu'à créer une incohérence et une confusion déplorable chez l'enfant prisonnier de deux systèmes de valeurs opposés qui s'annulent mutuellement. L'enfant pris à choisir entre l'influence extérieure et celle de son parent nourricier peut-il vraiment accepter d'endosser les valeurs d'un système qui le met en opposition constante avec celui qui le nourrit?

Cela souligne l'importance de comparer les effets du système familial et ceux du système social hors-famille dans lequel évolue

l'enfant. Une meilleure connaissance des limites d'impact de ces deux systèmes (devant être complémentaires) devrait permettre l'élaboration d'un système éducatif et/ou de correctifs plus adéquats pour le développement général de l'enfant.

Appendice 1

Questionnaire aux parents

ATTITUDES EDUCATIVE

Ce document comprend des questions concernant la façon dont vous éduquez votre (vos) enfant (s). Il n'y a pas de bonnes réponses ou de mauvaises réponses.

Le but que nous poursuivons est de mieux connaître les principes et les attitudes éducatives des parents en rapport avec les comportements des enfants envers les autres enfants. Nous vous demandons de répondre seul (e) et le plus sincèrement possible.

Vous lisez chaque énoncé et vous faites une croix dans une des cases correspondant à une des quatre alternatives, soit :

- totalemment d'accord
- plutôt d'accord
- plutôt en désaccord
- totalemment en désaccord

Vous pouvez nous communiquer vos commentaires, questions ou réflexions personnelles dans la dernière page réservée à cette fin.

Nous remercions de votre précieuse collaboration.

Louissette Belleau
 Etudiante à la maîtrise en psychologie
 (enfance) à l'Université du Québec à
 Trois-Rivières

Avant de débuter, nous vous demandons de bien vouloir compléter ces renseignements personnels :

Sexe : _____ Occupation : _____

Degré de scolarité :	<u>Pas complète</u>	<u>Complète</u>
élémentaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
secondaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
études collégiales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
études universitaires	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Revenu familial global par année : _____ \$

	Totalement d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Totalement en désaccord
1. Il est difficile de savoir quoi faire lorsqu'un enfant a peur de quelque chose d'inoffensif.	()	()	()	()
2. Un enfant ne doit pas toujours accepter la décision de ses parents.	()	()	()	()
3. Plus de parents devraient considérer qu'il est important de contrôler tout ce que leur enfant est en train de faire.	()	()	()	()
4. Il est difficile de savoir ce qu'est une idée saine sur la sexualité.	()	()	()	()
5. Il n'est pas difficile de savoir quand établir une règle et jusqu'où la maintenir.	()	()	()	()
6. On ne doit pas toujours demander aux enfants de faire des compromis sans leur laisser la chance d'exprimer leur point de vue.	()	()	()	()
7. Il est difficile de savoir quand il faut être amical et quand il faut garder ses distances avec les enfants.	()	()	()	()
8. Lorsqu'on fait parler l'enfant de ses peurs, elles paraissent toujours plus importantes qu'elles ne le sont en réalité.	()	()	()	()

	Totallement d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Totallement en désaccord
9. Moins on s'occupe de son enfant, mieux il pourra résoudre ses problèmes.	()	()	()	()
10. Lorsqu'un enfant désobéit, on ne doit pas faire en sorte qu'il se sente coupable et honteux.	()	()	()	()
11. On doit prendre au sérieux les opinions des enfants dans les décisions familiales.	()	()	()	()
12. La plupart des défauts qu'un enfant a (nervosité, colère, etc..) il ne les a pas dès la naissance.	()	()	()	()
13. Il n'est pas facile de laisser un enfant aller seul en visite chez des amis ou parents parce qu'il désobéit quand ses parents ne sont pas avec lui.	()	()	()	()
14. Certains enfants sont naturellement mauvais.	()	()	()	()
15. Souvent les parents sont punis pour leurs propres fautes à travers les mauvais comportements de leurs enfants.	()	()	()	()
16. Ce n'est pas tellement difficile de comprendre pourquoi les enfants agissent comme ils le font.	()	()	()	()
17. Un enfant ne devrait pas essayer quelque chose qu'il risque d'échouer.	()	()	()	()

	Totallement d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Totallement en désaccord
18. Avec tout ce qu'un enfant voit et entend (amis, adultes), un parent ne peut pas l'influencer beaucoup	()	()	()	()
19. Un parent a le droit de refuser d'être dérangé par son enfant.	()	()	()	()
20. Certains enfants sont naturellement tellement entêtés que les parents n'y peuvent presque rien.	()	()	()	()
21. Les enfants sans surveillance font de mauvais coups.	()	()	()	()
22. Un enfant doit apprendre très jeune à ne pas salir ses vêtements.	()	()	()	()
23. Un enfant ne deviendra pas une poule mouillée si on lui donne trop d'affection.	()	()	()	()
24. Les enfants doivent s'arranger pour qu'on puisse les voir sans qu'on ait à les entendre.	()	()	()	()
25. Les enfants ne doivent avoir aucun secret pour leurs parents.	()	()	()	()
26. Quand un enfant a peur, on ne devrait pas le forcer à vaincre sa peur.	()	()	()	()
27. On doit dire exactement quoi et comment le faire, sinon les enfants font des erreurs.	()	()	()	()

		Totalement d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Totalement en désaccord
28.	Si on laisse les enfants se plaindre, ils se plaignent encore plus.	()	()	()	()
29.	Un enfant qui provient d'une famille à problèmes a des chances de s'en sortir.	()	()	()	()
30.	Les enfants doivent être propres (sans couche) très vite.	()	()	()	()
31.	A la naissance, tous les enfants sont semblables; c'est ce qui se produit par la suite qui fait la différence.	()	()	()	()
32.	On doit parfois permettre à un enfant d'essayer, de faire des choses nouvelles sans que les parents le surveillent.	()	()	()	()
33.	Élever des enfants n'est pas un travail exaspérant (dur pour les nerfs).	()	()	()	()
34.	Il n'est pas nécessaire que les règlements familiaux soient sévèrement appliqués pour que les enfants obéissent.	()	()	()	()
35.	Je ne pousse pas mon enfant à faire mieux que les autres.	()	()	()	()

	Totalement d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Totalement en désaccord
36. Quand mon enfant me fait fâcher, il paye pour.	()	()	()	()
37. Je suis tolérant(e) et détendu(e) avec mon enfant.	()	()	()	()
38. J'attends beaucoup de mes enfants.	()	()	()	()
39. Je ne crois pas que la punition physique soit le meilleur moyen de discipliner mon enfant.	()	()	()	()
40. J'essaie d'empêcher mon enfant de se disputer avec les autres.	()	()	()	()
41. Je laisse mon enfant prendre plusieurs risques et essayer des nouvelles choses à mesure qu'il grandit.	()	()	()	()
42. Je fais savoir à mon enfant combien il me fait honte quand il se conduit mal.	()	()	()	()
43. J'impose beaucoup de tâches et de responsabilités familiales à mon enfant.	()	()	()	()
44. Quand mon enfant se comporte bien, je lui donne des privilèges supplémentaires.	()	()	()	()
45. Souvent, je fais participer mon enfant à des jeux de compétition.	()	()	()	()

		Totalement d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Totalement en désaccord
46.	Je ne permets pas à mon enfant de jouer des tours aux autres.	()	()	()	()
47.	Je n'interviens pas quand mon enfant se fait agacer par ses amis.	()	()	()	()
48.	Je crois qu'en le réprimandant et en le critiquant, mon enfant s'améliorera.	()	()	()	()
49.	J'ai des moments intimes et chaleureux avec mon enfant.	()	()	()	()
50.	Je montre à mon enfant à ne jamais manifester ses sentiments.	()	()	()	()
51.	Je répète souvent à mon enfant que d'une manière ou d'une autre, il sera puni pour les mauvais coups qu'il fera.	()	()	()	()
52.	Je laisse souvent mon enfant prendre des décisions qui le concernent.	()	()	()	()
53.	Il y a des conflits entre mon enfant et moi.	()	()	()	()
54.	Quand je suis fâché(e) avec mon enfant, je m'organise pour qu'il le sache.	()	()	()	()

	Totalement d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Totalement en désaccord
55. J'essaie de garder mon enfant loin des enfants ou des familles qui ne pensent pas comme nous.	()	()	()	()
56. Je menace plus souvent de punir que je ne le fais en réalité.	()	()	()	()
57. A cause de mon enfant, je laisse tomber quelques-unes des choses qui m'intéressent.	()	()	()	()
58. Je punis mon enfant en l'isolant pour un moment.	()	()	()	()
59. J'interdis à mon enfant de dire des choses désagréables sur les autres.	()	()	()	()
60. Je ne me fâche pas souvent avec mon enfant.	()	()	()	()
61. Je permets à mon enfant de se fâcher contre moi.	()	()	()	()
62. J'ai des règles sévères avec mon enfant.	()	()	()	()
63. Je ne trouve pas cela difficile de punir mon enfant.	()	()	()	()
64. Je punis mon enfant en le privant d'un privilège qu'autrement il aurait eu.	()	()	()	()

	Totalement d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Totalement en désaccord
65. J'apprends très tôt à mon enfant à ne pas pleurer.	()	()	()	()
66. Quelques fois je permets à mon enfant de rêvasser et de ne rien faire.	()	()	()	()
67. Je n'essaie pas d'empêcher mon enfant de s'adonner à des jeux violents avec les autres enfants.	()	()	()	()
68. Souvent, je pense que je vis trop en fonction de mon enfant.	()	()	()	()
69. Je ne punis pas mon enfant quand il se querelle par jalousie.	()	()	()	()
70. Il m'arrive souvent de ne pas tenir les promesses que j'ai faites à mon enfant.	()	()	()	()
71. J'avertis mon enfant de ne pas se salir quand il joue.	()	()	()	()
72. Quand mon enfant a des difficultés, je l'encourage à s'en tirer plutôt par lui-même.	()	()	()	()

Totalement d'accord

Plutôt d'accord

Plutôt en désaccord

Totalement en désaccord

73. Je trouve qu'une des choses les plus importantes dans l'éducation, c'est de faire bonne impression sur les autres.

() () () ()

74. J'ai tendance à protéger beaucoup mon enfant.

() () () ()

COMMENTAIRES:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

CORRECTION DU QUESTIONNAIRE

La correction du questionnaire se fait en attribuant la valeur numérique (1) correspondant à: totalement en désaccord à (4) comme valeur correspondant à: totalement d'accord.

Or, plus les moyennes obtenues tendent vers une cote (1), plus les parents adoptent un modèle considéré comme favorable dans l'éducation de leur enfant.

A noter que l'échelle aux questions #2, #5, #10, #12, #23, #26, #29, #33, #34, #35, #39, #47, #50, #53, #60, #61, #63, #69 correspond à la valeur numérique inverse, c'est-à-dire (4) totalement en désaccord et (1) totalement d'accord, dû à la forme négative utilisée dans la formulation des questions.

3) Questions groupées selon les attitudes et comportements
auxquels elles se rapportent

Les composantes des attitudes éducatives:

- 1) La confiance en soi: (#1, #5, #33, #4, #7).
- 2) Le sens des responsabilités: (#14, #20, #16, #29, #12, #18, #31, #15).
- 3) L'acceptation du développement de l'enfant: (#9, #10, #22, #30, #23, #19, #26).
- 4) Les communications parents-enfants: (#8, #11, #28, #6, #24, #32, #2).
- 5) La confiance en l'enfant: (#21, #27, #25, #3, #34, #13, #17).

Les composantes reliées aux comportements:

- 1) Le développement en général: (#72, #52, #43, #41, #66).
- 2) Le développement émotionnel de l'enfant: (#47, #61, #50, #69, #65).
- 3) Le développement de la socialisation:
 - a) l'aspect socio-normatif: (#55, #35, #45, #73, #38)
 - b) l'aspect socio-expressif: (#67, #59, #40, #71, #46)
- 4) Les relations parents-enfants: (#63, #37, #74, #57, #53, #68, #60, #49, #70).
- 5) La discipline: (#58, #39, #51, #56, #64, #48, #44, #62, #54).
#36, #42)

Appendice 2

Grille d'observation

GRILLE D'OBSERVATION

La grille d'observation comprend toutes les activités sociales qui sont définies comme agressives. Ainsi, chaque item de comportements énoncés comporte plusieurs sous-items.

60 - Comportements d'attaque physique

Attaquer: comprend un contact physique rude.

Mordre: préhension buccale appliquée avec force sur une partie du corps.

Saisir: préhension ferme et brusque avec une ou deux mains d'une partie du corps incluant les cheveux ou les vêtements d'un autre individu.

Tirer: préhension manuelle ferme et brusque d'une cible avec flexion du bras dont la force est dirigée vers l'initiateur.

Pousser: contact d'une partie du corps suivi d'une application d'une force vers la cible.

Frapper: geste manuel brusque appliqué avec force au moment du contact avec la cible incluant l'extension-flexion du bras.

Coup de pied: geste brusque du pied appliqué avec force au moment du contact avec la cible incluant extension-flexion de la jambe.

Lancer: projection brusque d'un objet atteignant la cible avec laquelle l'initiateur était préalablement en contact visuel.

Assaut: série de comportements d'attaque consécutifs ou simultanés où l'observateur ne peut discriminer chaque geste élémentaire à cause de la vitesse.

61 - **Menacer:** sans contact physique

Fragment-frapper: geste partiel de frapper sans contact physique avec la cible.

Fragment-coup de pied: geste partiel de coup de pied sans contact physique avec la cible par l'intermédiaire du pied.

Fragment-lancer: geste partiel de lancer un objet vers une cible sans contact avec celle-ci.

Déploiement facial: fixe visuel vers une cible avec menton élevé et/ou tête avancée brusquement

Déploiement postural: agrandissement de la surface corporelle visible par le redressement maximum du tronc la tête haute, les mains sur les hanches et/ou les pieds écartés. Ce geste implique toujours une orientation visuelle et corporelle et souvent une inclinaison du tronc vers la cible.

Chasser: poursuite de la cible en courant nécessairement et accompagnée par un autre geste de menace.

62 - **Compétionner:**

Lutte d'objet: préhension opposée et simultanée d'un objet avec mouvement de force réciproque entre deux partenaires.

Chiper: préhension brusque de l'objet d'un autre enfant.

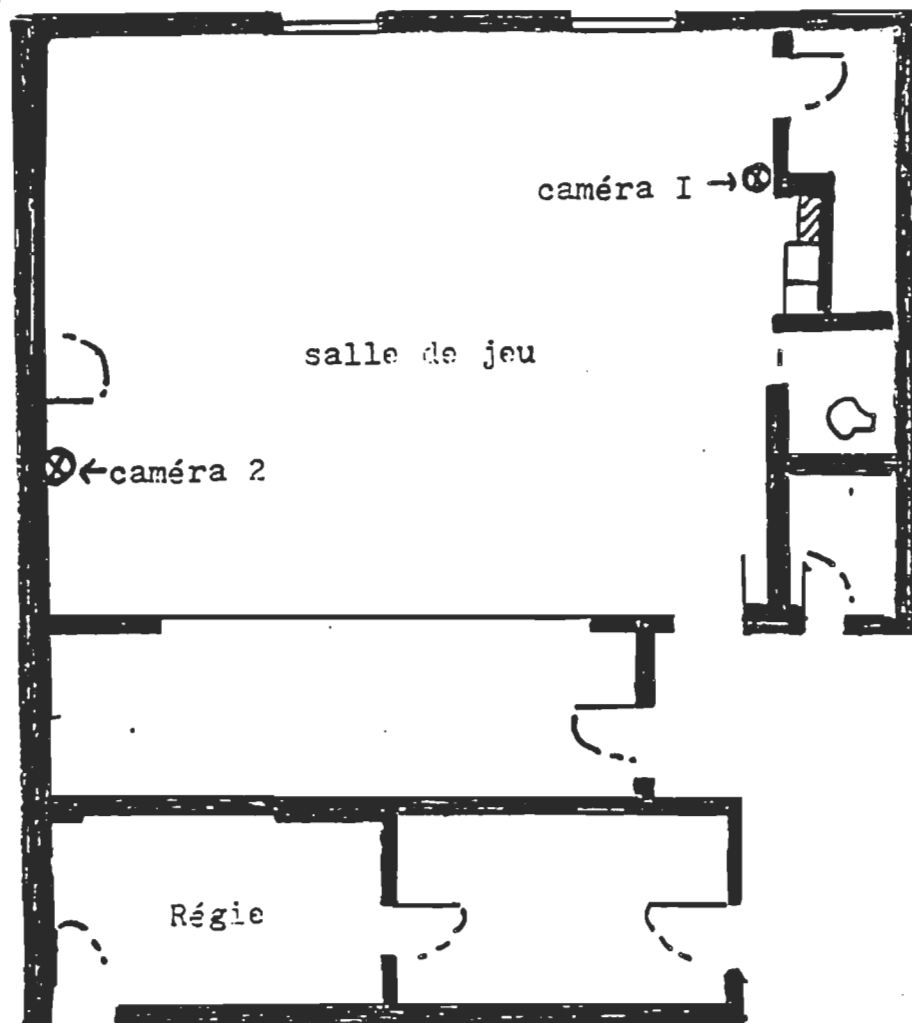
Lutte d'espace: activité locomotrice vers un autre enfant qui se termine par la prise de position occupée par la cible.

Fragment-compétition: geste partiel de compétition, l'individu essaie de prendre possession de l'objet de l'autre, le touche mais ne le saisit pas.

Appendice 3

Disposition des caméras dans la salle de jeu

Disposition des caméras
dans la salle de jeu



Appendice 4

Feuille d'enregistrement des données

Remerciements

L'auteure désire remercier son directeur de mémoire, monsieur André Cloutier, professeur au département de psychologie de l'Université du Québec à Trois-Rivières, pour les conseils apportés tout au long de ce cheminement.

Références

- AJURIAGUERRA, J. (1970). Manuel de psychiatrie de l'enfant. Paris: Masson.
- AINSWORTH, M.D. (1983). L'attachement mère-enfant. Enfance, 1, 2, 7-17.
- ALLENDICK, O.G. et al. (1978). Relationship among maternal attitudes, perceived family environments and preschooler's behavior. Perceptual and Motor Skills, 46, 1092-1094.
- BANDURA, A., JEFFREY, R.W. (1973). Role of symbolic coding and rehearsal processes in observational learning. Journal of Personality and Social Psychology, 26, 122-130.
- BANDURA, A. (1973). Aggression: A social learning analysis. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- BERCKER, W.C., KRUG, R.S. (1965). The parent attitude research instrument: a research review. Child Development, 36, 329-365.
- BERG-CROSS, G., BERG-CROSS, L. (1980). Parent's judgments of children aggressive behavior. Merrill-Palmer Quarterly, University of Delaware, 26, no 2, 161-169.
- BERGERET, J. (1976). Psychologie pathologique. Paris: Masson.
- BERTRAND, C. (1986). Les attitudes parentales chez les pères et les mères ayant des enfants d'âge préscolaire (0 à 4 ans). Mémoire, Université du Québec à Trois-Rivières.
- BLOCK, J.H. (1955). Personality characteristics associated with father's attitudes toward child-rearing. Child Development, 26.
- BLOCK, J.H. (1965). The Child Rearing Practices Report (CRPR): A Set of Q Items for the Description of Parental Socialization attitudes and values. Berkeley: Ca. Institute of Human Development, University of California.
- BLOCK, J.H., BLOCK, J., MORISSON, A. (1981). Parental agreement-desagreement on child learning orientations and gender-related personality correlated in children. Child Development, 52, 965-974.
- BOIVIN, M., TESSIER, O., STRAYER, F.F. (1985). La cohérence des choix sociométriques et d'évaluation de l'amitié chez les enfants d'âge préscolaire. Enfance, 1, no 4, 329-343.

- CARIOU, M. (1974). Influence des attitudes d'autonomie dans la famille sur le comportement du jeune enfant au cours préparatoire. Enfance, 1, no 3, 259-276.
- CHESS, S. (1982). The «blame the mother» ideology. International Journal of Trental Health, 2, no 1, 2, 95-107.
- CUMMINGS, E.M. et al. (1985). Influence of conflict between adults on the emotions and aggression of young children. Developmental Psychology, 21 (3), 495-507.
- DANNEAU-JAUMOTTE, C. (1983). Comparaison entre le vécu de la mère et celui du père à la naissance d'un premier enfant. Mémoire, Université libre de Bruxelles, Faculté des sciences psychologiques et pédagogiques.
- DEUTSCH, F. (1983). Classroom social participation of preschoolers in single-parent families. Journal of Social Psychology, 119, 77-84.
- DEBATY, P. (1967). La mesure des attitudes. Paris: Presses universitaires de France.
- DONNERSTEIN, E., WILSON, D.W. (1976). Effects of noise and perceived control on ongoing and subsequent aggressive behavior. Journal of Personality and Social Psychology, 34, 774-781.
- ETHIER, L.S. (1986). Les interrelations familiales de l'enfant agressif. Thèse de doctorat, Ecole des Hautes études en sciences sociales, Paris.
- FESHBACK, S. (1970). Aggression, in P.H. Mussen (Ed.): Carmichael's manual of child psychology, 2, (3rd ed.). New York: Wileys.
- FOA, U.G., FOA, E.B. (1974). Societal structures of the mind. Springfield, Ill., C.C. Thomas.
- FREUD, S. (1926/1971). Inhibition, symptôme et angoisse. Paris: P.U.F.
- GERGEN, J.K., GERGEN, M.M. (1981). Psychologie sociale. New York: Harcourt Brace Javanovich.
- GORDEN, T. (1970). P.E.T. parent effectiveness draining: the tested new way to raise responsible children. New York: Plume.
- HARTUP, W.W. (1974). Aggression in childhood developmental perspectives. American Psychologist, 29, 336-341.
- HARTUP, W.W. (1983). Peer relations in P.H. Mursen (ed.) Handbook of Child Psychology, IV, New York: John Wiley and Sons.
- HAY, D.F., ROSS, H.S. (1982). The social nature of early conflict. Child Development, 53, 105-113.

- HENRY, R.M. (1982). The socialization of aggression in five-year-old-boys. The Journal of Genetic Psychology, 141, (1), (105-113).
- HEREFORD, C.F. (1963). Changing parental attitudes through group discussion. Austin: University of Texax Press, 45-55.
- HINDE, R. (1975). The bases of social behavior. New York: McGraw-Hill.
- HOFFMAN, B.A. (1960). The Effects of Behavior Problems and Physical Handicaps of the Child Rearing Attitudes of Mothers and Fathers. Dessertation Abstract, 21, 239.
- HUMPHIES, T.W. (1980). Maternal Child Rearing Attitudes Associated with Learning Disabilities. Journal of Learning Disabilities, 13, 459-462.
- KONECNI, V.J. (1975). The mediation of aggressive behavior: level versus Anger and cognitive labelling. Journal of Personality and Social Psychology, 32, 706-712.
- LADD, G.W., GOLTER-BECHIE, S. (1988). Parent's management of preschooler's peer relations: is it related to children's social competence? Developmental Psychology, 24, (1), 109-117.
- LAFON, R. (1979). Vocabulaire de psychologie et de psychiatrie de l'enfant. Presses universitaires de France.
- LEGAULT, G. (1981). Evaluation des interventions en milieu économiquement faible: rapport final. Direction générale du développement pédagogique, Ministère de l'éducation.
- LEHNER, P.N. (1979). Handbook of ethological methods. Cambridge: Garland STPM Press.
- LEMAINE, J.M. (1971). Initiation aux échelles d'attitudes. Bulletin de psychologie, 25, no 295, 72-101.
- LEGENDRE, R. (1988). Dictionnaire actuel de l'éducation. Larousse, Paris-Montréal, 51-52.
- LOEBER, R. (1982). The stability of antisocial and delinquent child behavior. A review Child Development, 53, 1431-1446.
- LORENZ, K. (1966). On aggression. New York: Harcourt, Brace and World.
- MACCOBY, E.E., MARTIN, J.A. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction in P.H. Mussen (Series Ed.) and E.M. Hetherington (vol. Ed.). Handbook of Child Psychology, 4. Socialization, personality and social development. New York: Wiley, 1-100.

- MACCOBY, E.E., MARTIN, J.A. (1985). Socialization in the context of the family: parent-child interaction in P.H. Mussen (Ed.). Handbook of child psychology, vol. 4, chap. 1, New York: John Wiley.
- MACDONALD, K., PARKE, R. (1984). Bridging the gap: Parent-child play interaction and peer interactive competence. Child Development, 55, 1265-1277.
- MACDONALD, K. (1987). Parent-child physical play with rejected, neglected, and popular boys. Developmental Psychology, 23, (5), 705-711.
- MARK, J.C. (1953). The attitudes of the mothers of male schizophrenics toward child behavior. Journal of Abnormal Social Psychology, 48, 185-189.
- MCCORD, W., McCORD, J. (1968). A familial correlater of aggression on non-delinquant male children. Journal of Abnormal and Social Psychology, 62, 79-93.
- MILLER, N.E. (1941). The frustration - aggression hypothesis. Psychological Review, 48, 337-342.
- MISCHEL, W. (1970). Sex typind and socialization, in P.H. Mussen (ed.). Manual of Child Psychology, 3, New York: Wiley.
- MISCHEL, W. (1984). Convergences and challenges in the search for consistancy. American Psychologist, 39, 351-364.
- MIZE, J., Ladd, G.W. (1988). Toward the development of successful social skill training for preschool children, in S.R. Asher, J.D. Coie (Ed.): Peer Rejection in Childhood. New York: Cambridge University Press.
- NICHOLS, R.C. (1963). A factor analyses of parental attitudes of fathers. Child Development, 33, 791-802.
- NORBERT, S. (1967). Dictionnaire de la psychologie. Larousse, Paris, 33.
- NUTTIN, J. (1965). La structure de la personnalité. Paris, P.U.F., 119-148.
- OLWENS, D. (1979). Stability of aggressive reaction patterns in males. A review Psychological Bulletin, 86, 852-875.
- OLWENS, D. (1980). Les déterminants des conduites agressives chez l'enfant. Enfance, 33, no 4, 254-257.
- OSKAMP, S. (1977). Attitudes and opinions. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- OSTERRIETH, P. (1979). Improving education for disadvantaged children. The Hague: Pergamon Press and Bernard Van Leer Foundation.

- PARKE, R.D. (1978). Parent-enfant interaction: Paradigms and problems in G.P. Sackett (ed.) Observing Behavior, 1, Theory and applications in mental retardation. Baltimore: University Park Press.
- PATTERSON, G.R., COBB, J.A. (1971). Stimulus control for classes of noxious behavior, in J.F. Knutson (Ed.): The control of aggression: implications from basic research (pp. 72-129). Chicago: Aldine.
- PATTERSON, G.R. (1975). A social learning approach to family intervention. Families with aggressive children, 1,. Eugene, Oregon: Castelia Publishing.
- PATTERSON, G.R. (1976). The aggressive child: victim and architect of a coercitive system, in E.J. Mash, L.A. Hamerlynck, L.C. Handy (Ed.): Behavior modification and families. New York: Brunner/Mazel.
- PATTERSON, G.R. (1979) A performance theory for coercive family interaction, in R.B. Cairns (Ed.): The analysis of social interaction. Hillsdale, N.-J.: Erlbaum.
- PATTERSON, G.R. (1982). Coercitive family process. Eugene, Oregon: Castelia Publishing.
- PATTERSON, G.R., DESHION, T.J., BANK, L. (1986). Family interaction. A process model of deviancy training in L. Enon (ed.). Special edition of Agressive Behavior.
- PEARY, J.C., LARRY, J., ADAMS, R.G. (1985). The relationship between parent's attitudes toward child rearing and the sociometric status of their preschool children. Journal of Psychology, 119 (6), 567-574.
- PERRON, R., DESJEUX, D., MATHON, T. (1983). "L'agression, c'est les autres?" Ce que disent les enfants à propos des interactions agressives au sein des groupes-classes. Enfance, 3, 245-263.
- PETERSON, D.R., BECKER, W.C. (1965). Parental attitudes and child adjustment in G.R. Medinnus: Rearings in the psychology of parent-child relations, 171-179.
- PETERSON, B. (1971). Parent effectiveness training and change in parent attitudes. Unpublished doctoral dissertation. California: University of Santa Clara.
- POURTOIS, J.P. (1978). Mesurer les attitudes éducatives des parents. Revue belge de psychologie et de pédagogie, Bruxelles, 40, 65-79.
- PUTALLEZ, M. (1987). Maternal behavior and children's sociometric status. Child Development, 58, 324-340.

- ROE, A., SERGELMAN, M. (1963). Parent relations questionnaire. Child Development, 34, 355-369.
- ROLLAND, J., DOOB, L.W., MILLER, N.E., NOWRER, O.H., SEARS, R.R. (1939). Frustration and aggression. New Haven: Yale University Press.
- RUFINO, A. (1976). L'épanouissement intellectuel de votre enfant. Paris: Le Centurion.
- RULE, B.G., NESCALE, A.R. (1976). Moral judgment of aggressive behavior. Extrait de R.G. Gun et E.C. O'Neal (dir.), Perspectives on Aggression. New York: Academic Press.
- SCHAEFER, E.S., BELL, R.Q. (1958). Development of parental attitude research instrument. Child Development, 29, 339-351.
- SCHAEFER, E.S., BELL, R.Q. (1969). Parental attitudes research instrument (PARI). Laboratory of Psychology, National Institutes of Health.
- SCHEINTUCH, G., LEWIN, G. (1981). Parents attitudes and childrens deprivation. International Journal of Behavioral Development, 4, 125-142.
- SCHLUDERMAN, S., SCHLUDERMAN, E. (1971). Response and analysis of mother's form of parental attitude (research instrument). Journal of Psychology, 79, 213-220.
- SCHLUDERMAN, S., SCHLUDERMAN, E. (1974). Response and analysis of mother's form of parental attitude (research instrument). Journal of Psychology, 86, 327-334.
- SEARS, R.R., MACOBY, E.E., LEWIN, H. (1976). Patterns of child rearing. Row, Peterson (1957), ch. 12, 549.
- SELIGMAN, M.E.P. (1975). Helplessness. San Francisco: W.H. Freeman.
- SHOBEN, J.R. (1949). The assessment of parental attitude in relation to child adjustment. Genetic Psychological Menographs, 39, 101-148.
- STOETZEL, J. (1943). Théorie des opinions. Paris: Presses universitaires de France.
- STRAYER, F.F., GAUTHIER, F., et al. (1980). L'approche éthologique aux problèmes de l'adaptation humaine. Laboratoire de l'éthologie humaine. Dépt. de psychologie, Université du Québec à Montréal.
- STRAYER, F.F., STRAYER, J. (1980b). The representation of social dominance in children's drawings, in D.R. Omark, F.F. Strayer, D.G. Freedman (eds.): Dominance relations: an ethological view of human conflict and social interaction (pp. 287-297). Cambridge: Garland Stpm Press.

- TREMBLAY, R.E., CHARLEBOIS, P., GAGNON, C. (1987). Quatre catégories de garçons agressifs à la maternelle: différences comportementales et familiales. Enfance, 40, no 3, 359-372.
- VOUILLOT, F. (1986). Structure des pratiques éducatives parentales selon le sexe de l'enfant. Enfance, 39, no 4, 351-366.
- ZUCKERMAN, M., RIBBACK, B., MONASHKIN, I., NORTEN, J.A. (1958). Normative data and factor analysis on the parental attitude research instrument. Journal of Consulting Psychology, 22, 165-171.