

UNIVERSITE DU QUEBEC

RAPPORT DE RECHERCHE
PRESENTÉ A
L'UNIVERSITE DU QUEBEC A TROIS-RIVIERES
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN EDUCATION

PAR
ROGER PASTOR

ATTITUDES ET COMPORTEMENTS CARACTERISTIQUES
DE LA POPULATION-CIBLE DU PROGRAMME
D'ANIMATION PASSE-PARTOUT

MAI 1980

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.

RESUME DE RECHERCHE

Titre: Attitudes et comportements caractéristiques de la population cible du programme d'animation Passe-Partout.

Le contexte de l'étude.

Passe-Partout est une intervention éducative multi-média du Ministère de l'Education composée d'un matériel éducatif (série télévisée, cahiers) destiné à l'enfant de quatre ans et d'un programme d'animation s'adressant aux parents de ces enfants, dans les secteurs défavorisés du Québec.

Un des objectifs principaux de cette opération est de favoriser l'implication des parents dans le processus éducatif de l'enfant, notamment en les inscrivant dans une démarche d'animation de type "socio-pédagogique" susceptible de modifier, si nécessaire, ou de renforcer positivement leurs attitudes et leurs comportements face à l'éducation de leur enfant de quatre ans.

Le problème.

Passe-Partout s'inscrit dans le cadre des stratégies du Ministère de l'Education visant "l'égalité des chances" en éducation. Pour ce faire, l'approche préconisée est une approche-milieu. Autrement dit, le programme d'animation s'adresse à toutes les familles d'enfants de quatre ans vivant dans un secteur considéré comme défavorisé, sans égard aux différentes classes socio-économiques qui composent ces milieux.

Le problème soulevé est le suivant: l'animateur doit entraîner les parents dans la démarche "socio-pédagogique", et cette tâche est rendue difficile si on ne tient pas compte des caractéristiques propres à chaque catégorie sociale, notamment en ce qui concerne les attitudes et les comportements des parents; or, il semble qu'à ce sujet les principaux intervenants, et en particulier l'animateur, ne possèdent pas tous les éléments de connaissance susceptibles de rendre leur tâche des plus efficaces.

Objet de la recherche.

La recherche a pour principal objet de dresser un portrait de la population participant au programme d'animation Passe-Partout dans la province de Québec, plus spécialement en étudiant les attitudes et les comportements des parents face à l'éducation de leur enfant de quatre ans.

Elle vise en outre à vérifier l'hypothèse selon laquelle les attitudes et les comportements des parents se distinguent en fonction du sous-groupe socio-économique auquel ils appartiennent.

Cette hypothèse s'appuie sur différentes recherches qui démontrent que l'appartenance sociale différencie significativement divers groupes sociaux.

Organisation de la recherche.

856 familles de la région de Québec ont répondu à un questionnaire comprenant 72 questions servant à analyser les dispositions et les pratiques éducatives des parents. La population a été répartie en trois classes

sociales (défavorisée, moyenne, favorisée) à partir de l'âge, de la scolarité et du statut social du chef de famille. Le traitement statistique a été assuré par le service d'évaluation des interventions en milieux défavorisés du Ministère de l'Education.

Les résultats.

L'hypothèse de la recherche a été vérifiée: les familles se distinguent significativement pour l'ensemble des attitudes et des comportements analysés. Plus on s'élève dans la hiérarchie sociale, plus les attitudes et les comportements sont favorables à l'éducation de l'enfant et se rapprochent d'un modèle basé sur l'autonomie et la non-directivité.

Dans l'ensemble, toutes les catégories de familles avouent des dispositions favorables à l'éducation de leur enfant; toutefois, on peut noter un net décalage entre les attitudes et les comportements. Autrement dit, si tous les groupes semblent animer des meilleures intentions pour éduquer leurs enfants, dans la pratique on agit autrement.

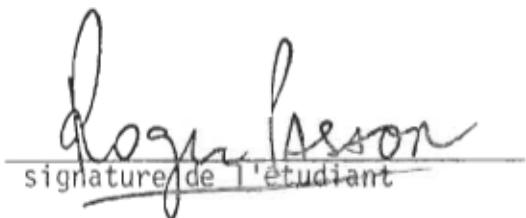
L'analyse à partir de deux groupes d'âges a permis de situer trois groupes préconisant un modèle d'éducation relativement distinct. Du côté le plus "libéral" les représentants de la classe favorisée, du côté le plus "traditionnel" le groupe des 36-45 ans de la classe défavorisée et, en position intermédiaire, les représentants de la classe moyenne avec les 26-35 ans de la classe défavorisée.

Les résultats font également ressortir que les groupes défavorisés et de la classe moyenne, notamment les plus jeunes (26-35 ans), ne se distin-

guent pas significativement dans leurs attitudes et leurs comportements face à l'éducation, la différence n'est vraiment marquée que lorsqu'on compare des groupes contrastés comme les classes défavorisées et favorisées, plus particulièrement les 36-45 ans.

Conclusion.

Cette recherche offre l'intérêt de situer les intervenants du programme Passe-Partout par rapport aux différentes catégories sociales susceptibles de constituer les groupes d'animation. Elle permet en outre de recueillir des éléments de formation pour les futurs intervenants et de jeter les bases pour la poursuite d'études postérieures en proposant quelques orientations.



signature de l'étudiant



signature du directeur de recherche

REMERCIEMENTS

Cette recherche a été préparée sous la direction de madame Christiane Gilbert, Ph.D., professeur au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Nous avons beaucoup apprécié sa disponibilité et son empressement à répondre à nos demandes. Ses judicieux conseils ont su nous guider tout au long de notre démarche. Nous tenons à la remercier.

Nous voulons également dire merci à monsieur Guy Legault, responsable de l'évaluation des interventions en milieux défavorisés à la direction générale du développement pédagogique du Ministère de l'Education, ainsi qu'à madame Lise Gauthier Hould, du service de l'informatique de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Leur collaboration a grandement contribué à la poursuite de notre recherche.

TABLE DES MATIERES

	Page
REMERCIEMENTS	ii
TABLE DES MATIERES	iii
LISTE DES TABLEAUX	v
LISTE DES GRAPHIQUES	vii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I. <u>La nature de l'étude</u>	4
Le programme Passe-Partout. Position du problème. Les objectifs de la recherche. Hypothèse de la recherche. Définition des termes. L'importance de l'étude.	
CHAPITRE II. <u>Le cadre théorique</u>	24
Les attitudes parentales. Attitudes et comportements des parents pauvres par rapport à un modèle idéal. Attitudes et comportements des parents face à l'éducation des enfants en fonction de l'appartenance sociale.	
CHAPITRE III. <u>Organisation de la recherche</u>	41
La population étudiée. Le questionnaire: contenu du questionnaire, quantification des réponses, les attitudes étudiées, les comportements étudiés. Les sous-groupes socio-économiques de la population. Le traitement des données.	

Page

CHAPITRE IV. Les résultats de la recherche. 54

Les caractéristiques de la population: les groupes d'âges, le niveau de scolarité, le statut social, l'appartenance socio-économique, âge moyen du chef de famille selon son appartenance socio-économique, la scolarité moyenne du chef de famille, le nombre moyen d'enfants par famille, les groupes d'âges et l'appartenance socio-économique. Les attitudes et les comportements des parents selon leur appartenance socio-économique: les attitudes des parents, les comportements des parents. Les résultats par groupe d'âges: les attitudes des parents selon le groupe d'âges dans une même classe socio-économique, les attitudes des parents selon le groupe d'âges et l'appartenance socio-économique, les comportements des parents selon le groupe d'âges et l'appartenance socio-économique. Limites de l'analyse. Le portrait de la population.

CONCLUSION 115

BIBLIOGRAPHIE 121

APPENDICE I Comparaison de la façon dont les familles pauvres élèvent les enfants par rapport à un modèle théorique idéal. 126

APPENDICE II Les questions soumises aux parents groupées selon les attitudes et les comportements auxquels elles se rapportent. 129

APPENDICE III Les corrélations 135

APPENDICE IV Répartition des familles dont les résultats se situent au-dessus de la médiane théorique. 138

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
1.- Indices de classification des familles selon l'âge, le niveau de scolarité et le statut social	51
2.- Répartition de la population selon le groupe d'âges	55
3.- Répartition de la population selon le niveau de scolarité	56
4.- Répartition de la population selon le statut social	57
5.- Répartition de la population selon l'appartenance socio-économique	58
6.- Répartition de l'âge moyen, de la scolarité moyenne du chef de ménage et du nombre moyen d'enfants par famille selon l'appartenance socio-économique	59
7.- Répartition des groupes d'âges selon l'appartenance socio-économique	60
8.- Moyenne et écart-type pour l'ensemble des attitudes selon l'appartenance socio-économique	62
9.- Moyenne et écart-type pour les attitudes selon l'appartenance socio-économique	65
10.- Niveau de signification (test t) entre les différentes classes socio-économiques pour les attitudes	67
11.- Moyenne et écart-type pour l'ensemble des comportements selon l'appartenance socio-économique	74
12.- Moyenne et écart-type pour les comportements selon l'appartenance socio-économique	76

LISTE DES GRAPHIQUES

Graphique	Page
1.- Moyennes de chacun des groupes socio-économiques par rapport à la médiane théorique pour les attitudes	64
2.- Moyennes de chacun des groupes socio-économiques par rapport à la médiane théorique pour les différentes attitudes	66
3.- Moyennes de chacun des groupes socio-économiques par rapport à la médiane théorique pour les comportements	75
4.- Moyennes de chacun des groupes socio-économiques par rapport à la médiane théorique pour les différents comportements	77
5.- Position des familles sur la droite numérique selon le groupe d'âges et l'appartenance socio-économique pour chacune des attitudes	99
6.- Position des familles sur la droite numérique selon le groupe d'âges et l'appartenance socio-économique pour chacun des comportements	108

INTRODUCTION

Les inégalités économiques et sociales qui caractérisent les sociétés amènent certaines d'entre elles à élaborer des stratégies susceptibles de réduire les écarts entre les plus défavorisés et les mieux nantis. En éducation, les interventions dans ce sens s'appuient sur l'hypothèse qu'en réduisant les inégalités dues à l'appartenance sociale, tous les enfants pourraient avoir les mêmes chances d'accéder à l'éducation et de poursuivre leurs études¹.

Les problèmes d'inégalité soulevés en regard des groupes défavorisés ont fait l'objet de plusieurs recherches. Au Etats-Unis, dès le début des années soixante, de nombreux programmes visant à faciliter la poursuite des études furent créés en faveur des enfants de milieux socio-économiquement faibles². Au Québec, une vaste enquête socio-économique commandée par la commission des écoles catholiques de Montréal (CECM) a entraîné, depuis 1970, la mise en place de projets dans le but d'améliorer la situation scolaire en milieu populaire³. Conséutivement à la CECM, le Ministère de l'Education du

1 C'est notamment l'hypothèse relevée par le rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement primaire et secondaire au Québec, au début des années soixante et qui est reprise au chapitre 6 de L'école québécoise énoncé de politique et plan d'action, en 1979, p. 74.

2 Les plus célèbres sont sans doute les programmes Head Start et Follow Through. Alan Little et Georges Smith en dressent la liste dans Stratégies de compensation: panorama des projets d'enseignement pour les groupes défavorisés aux Etats-Unis, OCDE, Paris, 1971.

Québec donnait, en 1975, ses orientations relatives à l'éducation en milieux défavorisés⁴. En 1979, ce dernier précisait davantage ses intentions en élaborant plusieurs moyens d'action en faveur des moins nantis, notamment en intervenant auprès des enfants d'âge préscolaire, auprès des adolescents, auprès des enseignants et des parents⁵.

Le présent mémoire s'intéresse particulièrement à un programme du Ministère de l'Education du Québec mis sur pied en faveur des enfants d'âge préscolaire.

Ce programme, intitulé Passe-Partout, s'adresse aux enfants de quatre ans vivant en milieux défavorisés. Il se compose d'un matériel pédagogique (série télévisée, cahiers d'accompagnement) destiné à l'enfant et d'un service d'animation auprès des parents.

Alors que dans sa phase "pré-expérimentale", en 1977-1978, le programme Passe-Partout utilisait les services de six animateurs dans la province de Québec, on en comptait trente-cinq l'année suivante, soixante-six en 1979-1980 et il est prévu que ce nombre atteindra près de quatre-vingts en 1982-1983.

3 Conseil des œuvres de Montréal, Opération rénovation sociale, stratégies en vue de réduire les inégalités socio-économiques dans les zones défavorisées de Montréal, 1966, pp. 99-120.

4 Ministère de l'Education du Québec, Education et développement une approche aux interventions d'éducation en milieux défavorisés, avril 1975, pp. 1-100.

5 Ministère de l'Education du Québec, L'école québécoise, op. cit., pp. 74-85.

Compte tenu du développement et de l'ampleur de cette intervention, autant en ressources humaines que matérielles, il est apparu important d'approfondir la connaissance de la clientèle touchée, notamment en analysant les caractéristiques de la population-cible du programme d'animation.

Le but poursuivi en menant cette recherche était de donner aux différents intervenants (animateurs, responsables des commissions scolaires, responsables régionaux et provinciaux du Ministère de l'Education), qui travaillent de près ou de loin dans le programme Passe-Partout, quelques éléments supplémentaires de compréhension de la clientèle à qui ils s'adressent.

En abordant cette étude, l'auteur a voulu également s'associer à tous ceux qui oeuvrent dans le domaine de l'éducation en milieux défavorisés et apporter sa contribution à la connaissance des éléments qui les caractérisent.

Certes, le problème des groupes défavorisés de la société n'est pas seulement scolaire. Il est aussi social, économique et politique. Il est pourtant permis d'espérer que les efforts conjugués des gouvernements, des chercheurs et des personnes intéressées à l'éducation en général, et en milieux défavorisés en particulier, permettront d'apporter des éléments de solution pour réduire les inégalités sociales.

CHAPITRE PREMIER

La nature de l'étude

On parle depuis quelques années de pédagogie de compensation. Ceci suppose le plus souvent qu'il existe chez les enfants issus des milieux "socio-culturels les plus défavorisés" certaines carences d'origine sociale justifiant des actions appropriées qui devraient, en principe, égaliser les chances de réussir dans la vie.

Plusieurs auteurs ont souligné les discriminations à l'égard des groupes défavorisés de la société. Deutsch¹ et Riesman² ont nettement démontré que le fonctionnement du système d'éducation américain brimait les enfants provenant de famille à faible revenu. Passow³, Deutsch⁴ et Jensen^{5,6}, entre autres, ont insisté sur les inégalités découlant de l'origine sociale aux Etats-Unis et ont dégagé comment ces inégalités se traduisaient par des carences sur les aspects psychologiques et intellectuels des individus. Il paraît évident que l'enfant issu de fa-

¹ Martin Deutsch, Minority group and class status as related to social and personality factors in scholastic achievement, monograph No. 2, Society for Applied Anthropology, Ithaca, New-York, 1960, pp. 25-30.

² Frank Riesman, The culturally deprived child, Harper and Row, New-York, 1962, pp. 16-22.

³ A. H. Passow, Education in depressed areas, Teachers college Press, New-York, 1963, pp. 163-179.

mille défavorisée subit, dès le départ, un handicap par rapport à un autre enfant mieux pourvu. Selon Tavoillot⁷, ce désavantage n'est pas d'ordre organique, il vient de la manière dont socialement et éducative-ment les facultés de l'enfant ont été mises en exercice. D'après cet auteur, les conditions de vie familiale sont des handicaps indiscutables.

Ce handicap peut également se manifester sur le plan physique. Le docteur Pâquin⁸, dans une recherche sur la santé des enfants pauvres de Montréal, a établi que sur 127 enfants inscrits en première année, 44% avaient un régime alimentaire déficient, 20% de ces enfants n'avaient pas parlé avant l'âge de trois ans et à peu près le même pourcentage n'avait pas la taille ou le poids normal.

Les inégalités dues à l'origine sociale se concrétisent aussi face aux chances de réussir les études scolaires. En 1964, le rapport Pa -

4 Martin Deutsch, The role of social class in language development, American journal of orthopsychiatry, 1965, pp. 78-88.

5 A. R. Jensen, The culturally disadvantaged: psychological and educational aspects, Educational research, 1967, pp.4-20.

6 A. R. Jensen, How much can we boost IQ and scholastic achievement Harvard educational review, 1969, pp. 449-483.

7 Henri Tavoillot, Les parents et le travail scolaire, éd. le Centurion, Paris, 1972, p. 80.

8 Antonine Pâquin, m.d., Bilan de santé des enfants de première année d'une école dans un milieu défavorisé, exposé prononcé devant la Canadian Public Health Conference, Québec, juin 1966, cité dans Opération rénovation sociale, Conseil des oeuvres de Montréal, 1966, p. 108.

rent⁹ soulignait que, pour la poursuite des études au Québec, "les conditions économiques et familiales comptent souvent autant que l'aptitude de l'enfant pour l'orientation de ses études". Le Conseil du Bien-être du Canada¹⁰ rapportait, en 1975, que les enfants issus de milieu défavorisé sont moins intéressés à terminer leur cours secondaire que ceux des autres milieux (en Ontario, 43% des pauvres voulaient terminer leur treizième année, comparativement à 78% chez les plus aisés). Selon Laflamme et Tardif¹¹, la réussite scolaire se hiérarchise en fonction de la hiérarchie sociale: les enfants de la classe supérieure réussissent mieux que ceux de la classe ouvrière.

Abordant le problème du droit à l'éducation, Rocher¹² retenait comme principaux obstacles empêchant le plein exercice de chaque citoyen du droit à l'éducation, les inégalités sociales, les handicaps personnels et la mésadaptation des structures de l'enseignement. Lapierre¹³ a sou-

9 Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement primaire et secondaire au Québec, 2e partie, 1964, p. 10.

10 Conseil national du Bien-être social, Les enfants pauvres, rapport du conseil national du Bien-être social sur les enfants pauvres au Canada, mars 1975, p. 19.

11 Claude Laflamme et al., Intégration du développement cognitif et de la réussite scolaire dans une société de classes, revue des sciences de l'éducation, vol. 11, No. 3, automne 1976, p. 102.

12 Guy Rocher, Le Québec en mutation, éd. Hurtubise, Montréal, 1973, p. 140.

13 Barbara Lapierre, L'école et l'enfant en milieu défavorisé : un échec, revue l'école coopérative, No. 24, jan. 1974, pp. 4-17.

ligné un des problèmes de l'école québécoise et a constaté l'insuffisance des moyens mis à la disposition de l'enseignant en milieu défavorisé pour accomplir son travail.

Bélanger¹⁴, pour sa part, a noté que le domaine de l'éducation publique a négligé l'éducation des enfants provenant de famille à faible revenu et a connu, au cours des dernières cinquante années, des modifications complexes servant de plus en plus les élites de la société industrielle.

Pourtant, on constate une volonté affirmée des gouvernements de démocratiser l'enseignement. Au Québec, le rapport Parent traçait la voie dans cette direction. Le Ministère de l'Education du Québec considère aujourd'hui que l'objectif de démocratisation est, à toute fin pratique, atteint¹⁵.

Malgré tout, à cause de différences de milieu, tous les enfants ne bénéficient pas également des services de l'éducation¹⁶. Pour les enfants de famille pauvre, la démocratisation n'ouvre pas nécessairement la porte vers la réussite scolaire et "sociale". Laperrière¹⁷ a expli-

14 Maurice Bélanger, L'expérience américaine dans l'éducation des enfants de milieux défavorisés: les leçons qu'on peut en tirer pour le Québec, dans Pédagogie ouverte, vol. 3, No. 3, oct. 1977, pp. 6-18.

15 Ministère de l'Education du Québec, L'enseignement primaire et secondaire, livre vert, 1977, pp.17-20.

16 Ministère de l'Education du Québec, Education et développement ..., op. cit., p. 4.

17 A. Laperrière, Où s'en va l'intervention en écoles de milieux économiquement faibles? CECM, Montréal, juillet 1976, p.1.

qué cette situation en soulignant que l'option sociale de l'école est faite en fonction des classes moyennes, par conséquent, les groupes défavorisés ne se retrouvent pas toujours dans ce que le système leur propose. Rufino¹⁸ abondait dans le même sens en soulignant que la culture dans la scolarité traditionnelle est celle qui correspond à la conception bourgeoise. D'après cet auteur, il en résulte pour les enfants de classe défavorisée un handicap supplémentaire à surmonter: un certain déphasage par rapport aux motivations, au système de valeurs morales, à la valorisation d'une culture non utilitaire, à la qualité du langage et à l'habitude de la discussion. Gingras¹⁹ considère que provenir d'un milieu défavorisé, c'est provenir d'un milieu culturel différent de celui qui sert à caractériser notre société:

"L'école s'adressant à des habiletés caractérisant un milieu socio-économique moyen ou plutôt favorisé, il n'est pas surprenant qu'elle suscite peu d'intérêt pour les questions scolaires de la part des enfants originant de milieux défavorisés." (p.3)

Devant toutes ces constatations, certains auteurs se demandent comment rétablir un juste équilibre entre les différentes classes de la société. La plupart d'entre eux semblent d'accord pour dire qu'il faut adopter, en éducation, des mesures en faveur des défavorisés, même si elles doivent se réaliser au détriment des mieux nantis; car, comme l'aff-

18 Alain Rufino, L'épanouissement intellectuel de votre enfant, éd. Le Centurion, Paris, 1976, p. 91.

19 Armand Gingras, Perfectionnement du personnel scolaire des écoles situées en milieux défavorisés, document de travail, MEQ., juin 1978.

firmait Kallen²⁰, une politique de traitement égal perpétue et multiple même les inégalités.

Le Ministère de l'Education du Québec²¹ mentionnait la nécessité d'exercer une "discrimination positive" à l'égard des milieux défavorisés en créant des conditions favorables pour que tous les individus de ces milieux puissent réaliser leurs objectifs éducatifs personnels et communautaires à l'aide des ressources du système éducatif. Selon Schwartz²², pour lutter contre l'inégalité des chances en éducation, il est nécessaire d'avoir une école inégalitaire; une école qui reconnaîtrait que les enfants sont semblables par leurs potentialités, leur désir de vivre, de jouer, de créer, d'aimer et d'être aimés; tout en étant différents par l'affection reçue, l'ambiance et le confort du foyer, la situation dans la fratrie, la disponibilité des parents, l'alimentation, la culture donnée par le milieu et l'appartenance de classe. Il appartiendrait à l'école de s'adapter à cette diversité, et non l'inverse. Jalbert²³, a démontré comment l'enfant issu de milieu défavorisé est désavantagé tout

20 Denis Kallen, L'égalité des chances dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, Revue française de pédagogie, No 19, avril-mai-juin 1972.

21 Ministère de l'Education du Québec, Education et développement..., op. cit., pp. 3-6.

22 Bertrand Schwartz, L'égalité des chances, L'Éducateur, novembre 1977, pp. 21-22.

23 Henri Jalbert, L'égalité des chances en Education, document de référence pour la rencontre de consultation, Conseil supérieur de l'éducation, Québec, mars 1979, 23 p.

au long de son cheminement scolaire. Cet auteur concluait qu'il ne suffit pas de garantir à tous des droits formellement égaux à l'éducation: encore faut-il donner à des gens inégaux au départ (de par les conditions économiques, culturelles et sociales qui sont les leurs) la possibilité réelle d'user de ces droits égaux. Ceci, même si l'égalité des chances doit supposer une inégale répartition des ressources scolaires au profit des groupes défavorisés.

Il a fallu attendre le début des années soixante pour que le gouvernement américain s'intéresse d'une façon particulière aux problèmes des milieux défavorisés. Toutefois, les efforts massifs d'enseignement compensatoire entrepris, notamment avec le projet "Head Start", le plus grand et le plus connu des programmes, ont produit des résultats très contestés²⁴. Tous les acquis de la compensation, en particulier ceux de la maternelle, se sont estompés au bout de quelques années.

On s'aperçoit qu'il ne suffit pas seulement de mettre en place quelques programmes d'intervention dans les milieux défavorisés pour retrouver tout le monde sur un pied d'égalité. Ceci traduit bien la complexité sous-jacente à la notion d'égalité des chances en éducation telles qu'ils est possible de la dégager des études de Schneider²⁵ et de Levesque²⁶.

24 M.S. Smith, Report analysis: the impact of Head Start, in Harvard educational review, vol. 40, No 1, février 1970, pp. 51-104.

25 Jeanne Schneider, L'égalisation des chances, in revue L'Education enfantine, novembre 1975, pp. 3-6.

26 Mireille Levesque, L'égalité des chances en éducation, Conseil supérieur de l'éducation, Québec, 1979, pp.23-25.

Cependant, les différentes expériences d'éducation en milieux défavorisés ont permis de comprendre que les actions posées dans ces milieux devaient se compléter d'une action auprès de la famille, car le système scolaire, les moyens, les méthodes pédagogiques et le milieu familial sont conjointement concernés. Laperrière²⁷, par exemple, a attribué l'échec de "Head Start" au fait que l'on ait oublié l'influence familiale sur toute variable scolaire dans la carrière éducationnelle de l'enfant. Laflamme²⁸ considère que l'échec de ces interventions est dû au caractère unidirectionnel des relations entre l'école et les parents. Ces derniers sont amenés à partager inconditionnellement les valeurs véhiculées par l'école sans trop de considérations pour leurs particularités et leurs différences spécifiques.

Les différentes constatations sur les problèmes d'éducation en milieux défavorisés ont incité le Ministère de l'Education du Québec à planifier diverses stratégies et, depuis le début des années 70, plusieurs programmes d'intervention éducative ont été mis sur pied²⁹ tant au niveau préscolaire avec les classes maternelles et le programme Passe-Partout pour les enfants de quatre ans, qu'au niveau primaire avec le perfectionnement de l'équipe-école et la participation des parents,

27 Anne Laperrière, op. cit., p. 10.

28 Claude Laflamme, Intégration du développement cognitif..., op. cit., p. 209.

29 Ministère de l'Education du Québec, Education et développement..., cit., avril 1975.

et au niveau secondaire avec le soutien aux adolescents.

Parmi les diverses interventions possibles en milieux défavorisés, il est apparu important de s'intéresser à l'enfant d'âge préscolaire, notamment en tentant de favoriser son développement intégral des domaines psycho-moteur, cognitif, socio-affectif moral, et religieux, sans viser pour autant à la scolarisation ou à la préparation scolaire. Pour le Ministère de l'Education, le développement de l'éducation au niveau préscolaire répond à un besoin réel et à l'attente de toute la population³⁰. La pertinence d'intervenir à ce niveau semble confirmée par les recherches sur la psychologie de l'enfant selon lesquelles il serait indispensable de créer autour de l'enfant de cet âge un environnement propice à son plein épanouissement. En effet, comme tendent à le confirmer les travaux de nombreux chercheurs, et ceux de Piaget en particulier^{31,32}, les premières années de la vie de l'enfant sont déterminantes: de trois à cinq ans, l'enfant connaît une période de développement intense. Dès le début de la vie, l'environnement exerce son emprise sur l'être humain. Hunt³³ et Bloom³⁴ ont présenté comment les facteurs tels le comportement

30 Ministère de l'Education du Québec, Passe-Partout tome 1 la Direction, mars 1979.

31 Jean Piaget, La formation du symbole chez l'enfant, 1945, Delachaux et Niestlé, 2e édition, 1964.

32 Jean Piaget, Psychologie et épistémologie, Gonthier, Paris, 1970.

33 J. M. Hunt, Intelligence and experience, The Ronald Press Company, New-York, 1961.

34 B. S. Bloom, Stability and change in human characteristics, Wiley, New-York, 1964.

verbal et les attitudes les plus variées agissent très précocement sur le développement de l'intelligence. Un enfant qui a été privé d'une partie de ces stimuli (tactiles, visuels, sonores etc.) auxquels il est intellectuellement capable de répondre est susceptible d'avoir des difficultés d'apprentissage à l'école³⁵. Or, à cause de déficiences de son milieu, l'enfant défavorisé est privé d'une variété de stimuli qui affecte son développement général³⁶.

Pour combler ces attentes, notamment en favorisant les milieux socio-économiquement faibles, le Ministère de l'Education du Québec a mis sur pied le programme Passe-Partout destiné aux enfants d'âge préscolaire. Ce programme veut satisfaire à la fois les besoins soulevés par les milieux défavorisés et la nécessité d'impliquer la famille dans le processus éducatif de l'enfant.

C'est dans ce contexte que se situe la présente étude. D'une part, il s'agit de considérer la nécessité d'intervenir en faveur des groupes démunis de la société et, d'autre part, il importe de mettre à la disposition de l'enfant d'âge préscolaire diverses ressources éducatives susceptibles de favoriser son développement. Passe-Partout s'inscrit dans ce contexte et a servi de base à notre recherche. Nous en avons dressé le portrait qui suit.

35 Pierre Cliche, Un schéma explicatif de la pauvreté, Ministère des Affaires sociales du Québec, doc. 2, juillet 1976, p. 79.

36 Ibid., p. 80.

Le programme Passe-Partout³⁷

Passe-Partout est une opération éducative multi-média du Ministère de l'Education s'adressant plus spécialement aux enfants de quatre ans vivant dans des milieux socio-économiquement faibles, appelés le plus souvent milieux défavorisés.

Passe-Partout comprend une série de 125 émissions télévisées conçues pour les enfants de trois à cinq ans. Ces émissions sont diffusées tous les jours de la semaine, à raison d'une demi-heure par jour, sur les ondes de Radio-Canada et de Radio-Québec.

En relation avec la série télévisée, il existait, pour l'année scolaire 1978-1979, dans 35 commissions scolaires qui avaient des secteurs dits défavorisés un programme d'animation auprès des parents des enfants de quatre ans visés par le programme. Les secteurs ont été classés "défavorisés" selon certaines variables économiques et culturelles. Ces variables ont été décrites dans une publication du Ministère de l'Education en 1977³⁸.

Pour être admis à participer au programme d'animation Passe-Partout, deux éléments sont retenus:

37 Ministère de l'Education du Québec, Passe-Partout informations générales, Québec, août 1978, pp. 11-16.

38 Ministère de l'Education du Québec, Les secteurs défavorisés du Québec, avril 1977, pp. 5-6.

- a. habiter sur le territoire d'un secteur défavorisé d'une commission scolaire participante;
- b. être parent (père, mère ou tuteur) d'un enfant de quatre ans.

Le programme d'animation cherche avant tout à amener les parents à participer davantage au processus éducatif dans lequel ils sont impliqués avec leur enfant. Il propose une démarche susceptible de développer leur compétence éducative, de les amener à réfléchir sur leurs attitudes et leurs comportements face à l'éducation de leur enfant de quatre ans, de valoriser leur rôle de parents et de leur permettre de mieux comprendre les différentes dimensions du monde scolaire.

Pour ce faire, l'animation favorise des approches non-académiques, non-scolarisantes et faisant une large place au "vécu" des individus. La démarche proposée peut être qualifiée de socio-pédagogique: l'aspect "socio" venant du fait que l'animation vise un milieu social bien particulier dont on doit tenir compte et exploiter le vécu et les expériences caractéristiques. L'aspect "pédagogique" vient signifier dans quel sens il faut utiliser les particularités du milieu, le vécu et les expériences des participants. Il s'agit de les considérer comme éléments pédagogiques, c'est-à-dire, servant à faire des apprentissages et, de là, à répondre à des questions, à des besoins ou à des préoccupations³⁹. L'es-

39 Ministère de l'Education du Québec, Guide d'animation, Passe-Partout, deuxième partie, doc. G 1.2, 1979, pp. 4-6.

sentiel de cette démarche part des interrogations des individus.

Une telle démarche exige de la part des personnes intervenant dans ces milieux une connaissance approfondie des groupes et des individus qui les composent. C'est justement à cette connaissance que nous avons tenté de contribuer au cours de cette recherche.

Position du problème

L'animation des parents de Passe-Partout est une opération délicate, ceci pour plusieurs raisons: d'une part, elle vise à former des groupes d'individus à partir d'un secteur identifié comme défavorisé. L'expérience prouve que tous n'acceptent pas l'étiquette de défavorisés. En outre, le modèle socio-pédagogique proposé tend à amener les participants, qui bien que vivant dans un même milieu géographique peuvent appartenir à différentes classes sociales, à confronter leur vécu et leurs expériences; ceci demande de la part de l'animateur un minimum de tact et de diplomatie. D'autre part, le caractère éphémère du programme pour les parents peut entraîner certains problèmes de motivation. En effet, le programme d'animation s'étend sur une période de dix mois au cours de laquelle l'animateur tente "d'intégrer" ses groupes au modèle socio-pédagogique proposé. Les parents doivent se sentir suffisamment concernés et assez motivés pour s'inscrire dans le processus.

Parmi les problèmes que peut rencontrer un animateur de Passe-Partout et qui pourraient rendre plus difficiles ses relations avec les parents, il en est un qui commande une attention toute spéciale: il s'agit de la méconnaissance des caractéristiques propres aux différents types

d'individus provenant de classes sociales diverses et qui constituent ses groupes de travail.

On pourrait pourtant penser que l'animateur, au cours de ses rencontres avec les parents, parvient à mieux connaître les individus et les groupes auprès desquels il intervient. Cette connaissance serait influencée par différents facteurs tels la participation aux rencontres et la stabilité des groupes formés. Elle serait de plus facilitée par l'information obtenue à l'intérieur de l'étude du Ministère de l'Education sur les secteurs défavorisés du Québec. Cette étude détermine l'indice de défavorisation des commissions scolaires en se basant sur dix-huit variables à caractères économiques et culturels. Toutefois, aussi pertinentes soient-elles, ces variables ne donnent à l'animateur qu'une connaissance partielle des données nécessaires à son travail, car les indices calculés précisent le degré de défavorisation d'un secteur par rapport à un autre et ne permettent pas de saisir les caractéristiques relatives aux sous-groupes pouvant former la population de chacun des secteurs défavorisés rejoints par Passe-Partout. Il semble évident que l'animateur ne possède pas tous les éléments de connaissance nécessaires pour rendre son intervention auprès des parents des plus efficaces.

En raison du modèle d'intervention suggéré par le programme d'animation de Passe-Partout, nous pensons que le problème soulevé mérite une attention particulière: d'une part, on ne peut concevoir une homogénéité de défavorisation pour tous les individus de la population d'un secteur qui est celle de Passe-Partout; il faut donc donner aux intervenants la

possibilité d'identifier clairement les sous-groupes possibles. D'autre part, ces sous-groupes identifiés, l'animateur doit pouvoir saisir les divers éléments qui caractérisent chacun d'entre eux, notamment en regard de l'éducation de l'enfant, puisque c'est l'objet même de l'animation.

Persuadés de la nécessité de doter l'animateur de Passe-Partout de connaissances pouvant aider à guider son action, nous avons défini les objectifs de la recherche qui suivent.

Les objectifs de la recherche

L'objectif fondamental et immédiat de cette étude était de tracer le portrait-type des parents des secteurs défavorisés du Québec participant au programme d'animation de Passe-Partout, permettant ainsi de répondre au problème soulevé précédemment. D'une manière plus spécifique, il s'agissait de:

a. caractériser chacun des sous-groupes de la population de Passe-Partout en les répartissant en trois classes sociales, en fonction:

1. des attitudes des parents face à l'éducation de l'enfant de quatre ans,
2. des comportements des parents face à l'éducation de l'enfant de quatre ans,

b. comparer les sous-groupes formés et d'analyser leurs ressemblances ou leurs différences les plus significatives, en fonction de leurs attitudes et de leurs comportements face à l'éducation de leur enfant de quatre ans.

Hypothèse de la recherche

Cette recherche visait à vérifier certaines présomptions. En effet, les groupes de parents étant formés à partir d'un milieu géographique donné, nous supposions qu'ils pouvaient être composés d'individus provenant de diverses couches sociales. Nous convenions alors que l'appartenance sociale avait une influence sur les attitudes et les comportements des parents face à l'éducation de leur enfant qu'il serait possible de vérifier.

Nous formulions l'hypothèse suivante:

Face à l'éducation de leur enfant de quatre ans, les attitudes et les comportements des parents inscrits au programme d'animation de Passe-Partout se distinguent en fonction du sous-groupe socio-économique auquel ils appartiennent.

En poursuivant notre recherche avec cette préoccupation, nous nous attendions à obtenir l'information nécessaire pour expliquer les principes qui structurent les pratiques quotidiennes des parents face à l'éducation de leur enfant et la variation sociale de ces principes.

Définition des termes

Dans cette recherche, certains termes utilisés se définissent de la façon suivante:

Animateur : Personne à l'emploi du Ministère de l'Education travaillant sur le secteur défavorisé d'une commission scolaire participant à Passe-Partout, pour former et animer des groupes de parents inscrits au programme.

Attitudes : Ce sont des capacités apprises, c'est-à-dire le résultat d'un apprentissage, associées le plus souvent aux valeurs.

Elles peuvent affecter les comportements sociaux, amener certaines préférences pour des catégories d'activités. Elles influencent le choix d'une action personnelle vis-à-vis certaines catégories de choses, de personnes ou d'événements. Elles sont des états internes mettant en action les processus de contrôle d'exécution⁴⁰. Les attitudes traduisent l'idée d'un état mental et neurophysiologique⁴¹, d'une prédisposition plus ou moins permanente et plus ou moins spécifique⁴² liée au développement de la personnalité⁴³ qui exercent une influence sociale sur la conduite⁴⁴.

Comportement: Le comportement est le produit de deux éléments, l'un relié à la nature de la situation, l'autre relatif à la nature de l'individu ou organisme qui agit ou réagit⁴⁵. Il

40 Robert M. Gagné, Les principes fondamentaux de l'apprentissage, éd. HRW, Montréal, 1976, pp. 59-78.

41 F.E. Allport, Attitudes, in C. Murchinson, Handbook of social psychology, London, 1935, p. 810.

42 Jean Paillard, Les attitudes dans la motricité, in les Attitudes, P.U.F., Paris, 1961, p. 7.

43 Robert Meilli, Les attitudes dans les réactions affectives, in les Attitudes, P.U.F., Paris, 1961, p. 72.

44 Robert Lafon, Vocabulaire des psychopédagogie et de psychiatrie, P.U.F., Paris, 1963, p. 64.

45 Pierre Simon, Les relations interpersonnelles, Agence d'Arc inc., Montréal, 1975, p. 343.

se présente comme la réaction d'un individu à son milieu.

Cette réaction est déclenchée par les résultats de ses facteurs biologiques, de son histoire passée, de ses expériences antérieures dans la société dont il fait partie.

En définitive, le comportement se traduit comme une action observable et mesurable⁴⁶.

Milieux défavorisés : Les milieux défavorisés sont associés à des "zones de pauvreté" définies selon des indicateurs socio-économiques et culturels. Les actions à entreprendre visent des collectivités davantage que des petits groupes ou des individus isolés⁴⁷.

Milieux socio-économiquement faibles : Se définissent habituellement par diverses combinaisons des caractéristiques suivantes: revenu faible, bas niveau de scolarité, chômage, logement insalubre, carences alimentaires etc. Dans cette étude, milieux défavorisés ou socio-économiquement faibles sont employés sans distinction l'un pour l'autre.

Passe-Partout : Intervention éducative du Ministère de l'Education du Québec en faveur des familles vivant en milieux défavorisés.

46 Oscar G. Mink, The Behavior change process, New-York, Harper and Row, 1970, p. 11.

47 Ministère de l'Education, Education et..., op. cit, p. 15.

48 Ibid., p. 16.

Comprend un programme d'animation destiné aux parents et du matériel éducatif (série télévisée, cahier d'accompagnement Passe-Partout etc.) destiné à leur enfant de quatre ans.

L'importance de l'étude

La connaissance des attitudes et des comportements face à l'éducation de l'enfant de quatre ans de la part des parents de milieu socio-économiquement faibles devient un instrument indispensable dans la situation actuelle des différentes interventions éducatives du Ministère de l'Education du Québec (maternelles, Passe-Partout, perfectionnement des équipes-école et participation des parents au primaire en particulier) visant à impliquer, d'une manière ou d'une autre, les parents dans le processus éducatif de leur enfant.

En effet, ces interventions tentent d'établir un rapprochement entre le monde de l'éducation et la famille. Dans tous les cas, l'approche à privilégier est une "approche-milieu"; autrement dit, il s'agit de favoriser ce rapprochement en tenant compte du vécu et des expériences propres à des groupes d'individus. Or pour une telle démarche, il importe de fournir aux animateurs, aux enseignants et aux responsables des divers programmes un portrait des familles de milieux défavorisés, tels que définis dans l'étude sur les secteurs défavorisés du Québec, un portrait significatif qui traite de la réalité québécoise.

Cette étude est également importante à d'autres égards puisqu'elle est, à notre connaissance, la seule qui traite de ce sujet au Québec.

Elle permettrait donc de jeter les bases de recherches plus poussées sur les attitudes et les comportements des parents dans les secteurs défavorisés du Québec.

CHAPITRE DEUXIEME

Le cadre théorique

Dans le chapitre premier de notre étude, nous avons présenté le contexte dans lequel se situait la problématique.

Dans un premier temps, nous avons tenté de dégager la situation des familles défavorisées par rapport à l'éducation. Différentes constatations nous ont amené à considérer que les interventions en milieux défavorisés devaient être élaborées en tenant compte des caractéristiques propres aux milieux eux-mêmes. Nous avons tenté de démontrer que ces interventions n'avaient de chances de tendre à établir une certaine égalité entre les différentes classes de la société que si elles étaient sous-tendues par des préoccupations inégalitaires en faveur des moins nantis.

Dans un deuxième temps, nous avons souligné comment la situation des groupes défavorisés au Québec s'intègre aux préoccupations du Ministère de l'Education dans l'élaboration de ses stratégies, et nous avons présenté le programme Passe-Partout mis sur pied en faveur des familles (parents et enfants de quatre ans) vivant en milieux défavorisés.

Enfin, nous avons précisé notre problématique par rapport à Passe-Partout. Nous avons voulu démontrer l'importance d'approfondir la connaissance de la population inscrite au programme d'animation en supposant que

chacun des sous-groupes socio-économiques possibles pouvait se caractériser par des attitudes et des comportements par rapport à leurs enfants de quatre ans qui leur sont propres. Les interventions en milieux défavorisés devant tenir compte des caractéristiques du milieu, nous pensons que leur connaissance pourra doter les intervenants concernés, et en particulier l'animateur, d'un "outil" utile dans leur travail.

Le deuxième chapitre de l'étude présente le cadre théorique sur lequel s'appuie notre hypothèse. Nous avons tenté de démontrer, à travers plusieurs études, que les différences d'attitudes et de comportements des parents face à l'éducation de leur enfant varient de façon significative en fonction, entre autres, de l'appartenance sociale.

Pour ce faire, nous avons cherché à préciser d'une part les types d'attitudes parentales possibles face à l'éducation de leur enfant et; d'autre part, nous avons voulu mettre chacun de ces types d'attitudes en relation avec la provenance sociale.

Les attitudes parentales

Les attitudes parentales peuvent être classées en deux catégories¹. La première catégorie regroupe les attitudes dites répressives. Ces dernières consistent à empêcher l'enfant d'agir pour mieux le protéger. Elles entraînent chez l'enfant une tendance à la passivité, à la dépen-

¹ Alain Rufino, L'épanouissement intellectuel de votre enfant, éd. Le Centurion, Paris, 1976, pp. 54-57.

dance et s'accompagnent souvent d'agressivité et d'instabilité. Ces attitudes peuvent être surprotectrices ou non². La surprotection se manifeste par un souci excessif du bien-être, tant physique que psychologique de l'enfant. Ces attitudes se concrétisent par un interventionnisme permanent des parents qui ont tendance à se substituer dans toutes les actions qui risqueraient de comporter quelque danger ou quelque désagrément pour l'enfant.

La deuxième catégorie comprend les attitudes dites permissives. Ces dernières peuvent être de deux ordres: négatif ou positif. Les attitudes permissives négatives sont caractéristiques des parents qui agissent avec un certain égoïsme. Ces derniers refusent de prendre en main leurs responsabilités d'éducateurs en laissant l'enfant seul avec ses problèmes. Le plus souvent, il s'agit de parents qui considèrent comme un "esclavage" le fait d'avoir à s'occuper d'un enfant. Leur conscience d'un contentieux affectif avec leur enfant leur fait croire qu'il peuvent se racheter à ses yeux en lui permettant ce que d'autres parents défendent aux leurs. L'enfant sera mal protégé des stimulations extérieures non compatibles avec son niveau de développement.

Les attitudes permissives positives sont le propre des parents qui

2 Michel Murier, Psychologie de l'éducation, édition Plantyn, Anvers, 1973, pp. 85-90.

donnent à l'enfant une certaine latitude dans la réalisation et l'expression. Ces parents s'attachent toujours à contrôler les situations, à maintenir un système éducatif cohérent qui donne à l'enfant une sensation de liberté d'action, mais accompagnée d'une sécurité totale attestée par une constante disponibilité. Les enfants ainsi élevés, disposant à la fois de la sécurité d'une image parentale solide et aimée et d'une liberté d'action suffisante se trouvent dans une situation très favorable à leur évolution intellectuelle et affective. Ces attitudes se manifestent par l'acceptation. Accepter un enfant, c'est admettre qu'il ne soit qu'un enfant, c'est l'aider à quitter l'enfance, c'est le mettre dans une situation telle qu'il puisse assumer lui-même la part essentielle de sa propre éducation.

Attitudes et comportements des parents pauvres par rapport à un modèle idéal

Le développement de l'enfant est, en grande partie, relié à la qualité de la relation parents-enfant. Dans une étude effectuée pour le Ministère des affaires sociales du Québec, Cliche³ a démontré que la qualité des relations parents-enfant est liée, d'une certaine façon, à la condition socio-économique des parents. Citant Chilman⁴, il a dressé schématiquement les résultats auxquels cette dernière était parvenue en

3 Pierre Cliche, Un schéma explicatif de la pauvreté, Ministère des Affaires sociales du Québec, doc. 2, 1976, pp. 81-84.

4 Catherine Chilman, Growing up poor, Washington, U.S. Government Printing Office, 1966, cité par Pierre Cliche, Un schéma explicatif...., op. cit., p. 81.

comparant deux modèles d'éducation des enfants. Le tableau qu'il a dressé présente la façon dont les familles pauvres élèvent les enfants par rapport à un modèle théorique idéal⁵, le modèle idéal traduisant les attitudes permissives positives et d'acceptation.

Le tableau présenté par Cliche fait nettement ressortir que les attitudes répressives et permissives négatives sont prédominantes chez les familles pauvres, alors que les familles riches se rapprochent plus du modèle idéal. Toutefois, deux types d'éducation des enfants aussi différents n'existent probablement pas à "l'état pur". Ainsi, une famille pauvre, pas plus que celles représentant la classe aisée, ne présentera pas nécessairement toutes les caractéristiques énoncées.

Attitudes et comportements des parents
face à l'éducation des enfants
en fonction de l'appartenance sociale

Plusieurs études ont conclu à des différences remarquables d'attitudes et de comportements des parents face à l'éducation de leurs enfants, selon leur appartenance sociale.

Rose⁶, avec l'aide du centre de psychologie à Nantes, a interviewé trois cents mères de famille de diverses régions de France. Les questions de l'enquête touchaient la famille, ses méthodes d'éducation et les

5 Voir le tableau présenté à l'appendice 1.

6 Vincent Rose, L'éducation des enfants, librairie Hachette, Paris, 1962, pp. 11-242.

difficultés qu'elle rencontrait. Les familles choisies appartenaient, en nombre à peu près égal, à quatre grandes catégories sociales: les ruraux vivant à la campagne (bourgeois exclus), les ouvriers de milieux populaires, les employés (ceux de la classe moyenne, petits fonctionnaires, petits patrons etc.), et les cadres représentant les milieux dirigeants en général.

Après l'analyse des interviews, l'auteur retenait trois modèles d'éducation et concluait que les représentants de la classe inférieure adoptent un modèle traditionnel et autoritaire. Ceux de la classe supérieure présentent un comportement plus libéral, alors que ceux de la classe moyenne se trouvent entre les deux en démontrant un certain niveau d'ambition et de fermeté. Cette étude révélait, entre autres, des nettes distinctions, notamment sur la façon de concevoir le rôle de parent, la discipline et la punition, la confiance et l'autonomie de l'enfant. La majorité des parents était d'accord pour dire que l'éducation des enfants est une grande responsabilité; cependant, c'est surtout chez les ouvriers que l'on semblait le moins préoccupé des "vertus" de l'éducation. Par exemple, on se querellait plus souvent devant les enfants que dans un milieu bourgeois. Les parents critiquaient plus souvent les enfants devant les étrangers dans un milieu populaire que dans un milieu aisné. La majorité des parents pensait qu'il convenait de "dresser" les enfants, mais c'est parmi les représentants de la classe supérieure qu'on était le moins en faveur du dressage et qu'on essayait de prendre une attitude d'acceptation.

Une dizaine d'années plus tard, Beny⁷ a entrepris une étude similaire en s'intéressant à la liaison entre les inégalités précocement constatées dans la réussite intellectuelle des enfants et les facteurs de milieu. Son étude s'est attardée à six mille familles ayant un enfant âgé de six ans. Le questionnaire utilisé pour la cueillette des données offrait aux répondants des choix de réponses multidimensionnelles à des questions touchant la place accordée à la télévision dans la vie de la famille, les échanges verbaux parents-enfant, la nature des "renforcements" (compliments ou récompenses, sanction immédiate ou différée), la maîtrise de l'impulsivité de l'enfant, l'importance des contacts humains de l'enfant à la maison, l'effort de perfectionnement des parents, l'accord des parents face à la scolarité et enfin, les capacités de prévision (projets des parents quant à l'avenir de l'enfant et l'apprentissage qu'ils font faire à l'enfant d'une certaine prévision).

En tenant compte des extrêmes de l'échelle sociale avec d'une part, la classe défavorisée représentée par les manoeuvres de l'industrie et les ouvriers agricoles et, d'autre part, la classe favorisée composée par les cadres supérieurs et les professions libérales, Beny concluait que les représentants de la classe favorisée se situent en position extrême pour presque toutes les questions. Par exemple, c'est dans ce groupe qu'on se déclarait systématiquement d'accord pour laisser le plus d'autonomie à

7 Françoise Beny, Pratiques éducatives familiales et réussite des enfants au cours préparatoire, Orientation scolaire et professionnelle, vol. 4, 1972, pp. 339-384.

l'enfant en lui confiant des petites responsabilités et en le poussant à utiliser des capacités de prévision. Ces familles étaient parmi celles qui se déclaraient les moins sévères, mais également les moins indulgentes. C'est aussi chez elles qu'on montrait le plus fréquemment sa satisfaction quand l'enfant agissait bien. Si on punissait ou grondait le plus souvent sur le champ, on adoptait plutôt une attitude de compréhension basée sur le dialogue en faisant le moins appel à une norme imposée ou aux sentiments de l'enfant. C'est également chez les plus favorisés qu'on était le plus soucieux de l'éducation de l'enfant et qu'on se perfectionnait par des lectures ou en assistant à des conférences. La télévision attirait moins leur attention, certains cadres supérieurs s'en passaient volontairement.

Dans cette étude, les familles défavorisées semblaient présenter des caractéristiques opposées à celles énumérées chez les cadres supérieurs et les membres des professions libérales.

A un autre niveau, Simon et al⁸ ont recherché les utilisations du langage qui sont attendues par les mères de famille chez leurs enfants ainsi que les valeurs qu'elles privilégient. Les auteurs ont fait ressortir les différences des attentes des mères de milieux défavorisés et de milieux aisés quant au langage de leurs enfants de quatre ou cinq ans.

8 Jean Simon et al, Langage et classes sociales: attentes de mères de milieux socio-économiques différents quant au langage de leurs enfants, Journal de psychologie normale et de pathologie, No. 1-2, Jan. juin, 1973, pp. 175-183.

S'appuyant sur des études de Ombredane⁹, selon lesquelles les mères de milieux socio-économiques différents n'attacheraient pas la même valeur aux divers usages du langage, dans la mesure où il y aurait une prédominance d'ordre affectif et pratique chez les défavorisées et d'ordre cognitif chez les favorisées, Simon soulevait deux hypothèses¹⁰. La première soutenait que les attentes des mères en matière de langage ne sont pas les mêmes selon les différents milieux. Ces attitudes varient dans la mesure où varient les rôles et les valeurs attribués au langage (valeur pratique ou cognitive). La deuxième hypothèse voulait que les mères de milieux favorisés soient capables d'une plus grande "objectivité" vis-à-vis leurs enfants que celles provenant de famille défavorisée.

Pour mener cette recherche, Simon a interrogé douze mères de milieux socio-économiquement faibles et neuf de milieux aisés. Les premières étaient des épouses de manoeuvres et d'ouvriers spécialisés, les autres provenaient d'un groupe dont le mari exerçait une profession libérale. La technique d'interview utilisée consistait à demander aux mères d'effectuer deux classements de vingt-cinq comportements linguistiques possibles.

Les résultats de la recherche ont confirmé partiellement la première hypothèse: tous les items n'ont pas fait l'objet de divergences. Douze d'entre eux ont cependant démontré une prédominance du cognitif chez les favorisées et de l'affectif et du pratique chez les autres. Par

⁹ Jean Simon, op. cit., p.178.

¹⁰ ibid., p.180.

exemple, les items les mieux classés par les mères défavorisées consistaient à ce que l'enfant utilise les formules de politesse, à se taire et à écouter, à dire où il a mal, à dire des gentillesses, à demander à aller aux toilettes et à être embrassé. Les mères favorisées accordaient plus d'importance aux items comme poser des questions à table, parler seul en jouant, dire ce qu'il a l'intention de faire, de montrer qu'il a compris un ordre, de donner des ordres aux autres enfants et d'expliquer quelque chose à sa façon. Ces constatations semblent conformes à celles de Rafestin¹¹ qui rapportait que le langage enregistré dans les communautés ouvrières comprend des phrases plus courtes, des commandements, des interrogations où figurent plus de descriptions que d'implications logiques.

Citant Ombredane, Simon expliquait des attitudes semblables en écrivant:

"Lorsque le milieu privilégie la fonction cognitive, il s'en suit une valorisation plus ou moins implicite de la verbalisation: elle est alors cultivée préférentiellement et devient une composante importante de l'environnement éducatif immédiat; on sollicite plus constamment le langage de l'enfant parce qu'il est considéré comme un facteur primordial du développement intellectuel et de l'accès à l'autonomie. A l'inverse, quand l'entourage privilégie la valeur pratique du langage, c'est l'activité de l'enfant qui est sollicitée: il acquiert son indépendance dans un rapport agi avec le milieu."¹²

¹¹ André Rafestin, La réussite et l'échec scolaire étudiés sous l'angle social, dans Sciences de l'éducation, Janvier-mars, 1973 p. 30.

¹² Jean Simon, op. cit., p. 178.

Ces usages traduisent, selon l'auteur, des différences de valeur attribuée au langage et renvoient, par là, à des systèmes de valeurs sur lesquels se fondent les attitudes éducatives des parents.

Par rapport à la deuxième hypothèse, Simon notait une tendance à plus d'objectivité des mères de milieux aisés, car ces dernières paraissaient plus capables d'enregistrer un décalage entre ce qu'elles attendaient de leurs enfants et ce qu'elles observaient réellement. Les mères défavorisées semblaient moins conscientes du décalage entre leurs aspirations et la réalité.

Certaines études ont mis en évidence les liaisons entre les pratiques éducatives des familles et le développement intellectuel de leurs enfants. Lautrey¹³ a proposé, pour traiter ce point bien précis, de choisir les variables de l'environnement familial à partir d'hypothèses tirées d'une théorie du développement cognitif. Ces raisons ont motivé une tentative d'explications inspirée de la théorie de Piaget. L'auteur élabora un modèle selon lequel l'environnement familial, comme le développement intellectuel, dépend des facteurs du milieu qui sont susceptibles de contribuer à l'extension d'un champ "d'équilibration" dans un domaine donné. Dans cette perspective, l'environnement familial de l'enfant peut être de trois types:

- a. milieu faiblement structuré, aucune règle ne fixe les conditions dans lesquelles l'enfant doit agir;

13 Jacques Lautrey, Environnement familial et développement intellectuel, dans Orientation scolaire et professionnelle, N°. 3, 1973, pp. 227-243.

- b. milieu souplement structuré, la règle existe, mais elle est modulée par les circonstances périphériques;
- c. milieu rigidement structuré, la règle ne souffre pas d'exception.

Il est évident qu'on n'adoptera pas le même type de structuration dans toutes les circonstances, mais si une famille se classe dans une même catégorie dans un grand nombre de situations, il est possible de conclure qu'elle adopte les attitudes et les comportements propres à cette catégorie.

Un environnement à structure souple serait le plus favorable au développement de l'enfant.

S'appuyant sur ce modèle, Lautrey¹⁴ a étudié la relation possible entre la structuration de l'environnement familial et le niveau socio-économique de la famille.

Soixante-neuf questions ont été soumises à quarante-six familles: 21 étaient classées haut niveau socio-culturel et 25 étaient considérées bas niveau socio-culturel. Les questions soumises aux répondants portaient sur les domaines suivants:

- a. l'organisation du temps: heure de lever, départ pour l'école etc.;
- b. l'organisation de l'espace: la place occupée par les objets, les déplacements etc.;
- c. la vie physique de l'enfant: comportement lors des repas, de la toilette, de la sexualité, du sommeil, de la sécurité;

¹⁴ Jacques Lautrey, Niveau socio-économique et structuration de l'environnement familial, dans *Psychologie française*, tome 9, No. 1-2, 1974, pp. 41-63.

- d. la vie sociale de l'enfant: politesse, loisir etc.;
- e. l'organisation de la vie matérielle des parents.

Les résultats ont révélé que les formes souples de structuration de l'environnement apparaissaient le plus souvent dans les familles de niveau socio-culturel élevé. Les formes rigides de structuration étaient plus fréquentes dans les familles de bas niveau socio-culturel.

Alors qu'au niveau des qualités morales et de caractère, les deux groupes ne se distinguaient pas de façon significative, l'auteur a constaté des différences évidentes à propos des qualités intellectuelles, scolaires et de sociabilité. Les familles de bas niveau socio-culturel insistaient sur la politesse et sur le fait de bien travailler à l'école. L'autre groupe de familles mettait l'accent sur les qualités intellectuelles, d'indépendance et de décentration dans les relations avec les autres.

Les différences constatées provenaient de ce que les deux groupes ne structuraient pas le même environnement.

Une étude similaire fut menée par Liénard et Servais¹⁵. Ces auteurs ont abordé la question des principes structurants des pratiques quotidiennes et des variations sociales de ces principes. Ils ont par la suite tenté d'élucider les aspects typiques de l'éducation que transmet le mi-

15 Georges Liénard et Emile Servais, Le métier de parents en milieu populaire, revue de psychologie de l'éducation, 1974, pp. 393-419

lieu familial¹⁶.

Leur recherche a porté sur quatre-vingts familles: 37 de la classe supérieure, 22 de la classe moyenne et 21 de la classe ouvrière. Toutes ces familles avaient au moins un enfant en âge de fréquenter l'école maternelle. En interviewant les quatre-vingts familles, les chercheurs ont également analysé les variables internes au milieu populaire à propos de la définition et de l'exercice du métier de parents, ainsi que leurs effets éducatifs. Ils ont pu démontrer que la fraction supérieure du milieu ouvrier avait une stratégie reposant sur la fierté de soi, alors que la fraction médiane adoptait une stratégie éducative s'appuyant sur une définition domestique, donc limitée en soi. Quant à la fraction inférieure du groupe populaire, sa stratégie était faite d'abandon de soi au destin social, de soumission totale à l'avenir et de renoncement à tout espoir.

En comparant les trois sous-groupes socio-économiques, les résultats de la recherche ont révélé des différences quant à la structuration des familles et de leur patrimoine. Par patrimoine il faut entendre l'ensemble interrelié des différentes formes de capitaux économique, social, culturel et symbolique.

16 Georges Liénard et Emile Servais, La transmission culturelle: stratégie des familles et positions sociales, cahier international de sociologie, vol. LIX, 1975, pp. 337-353.

On remarquait pour la classe supérieure une structuration des familles autour de positions dominantes dans une multiplicité de champs et une concentration des acquis correspondants. Le patrimoine favorisait la diversité des apprentissages et leur intériorisation sous une forme familiale.

La classe moyenne était structurée autour de positions secondaires dans un nombre réduit de champs. Les acquis des membres étaient plus cloisonnés que concentrés. Les apprentissages valorisaient la discipline, faisaient appel à la bonne volonté et étaient consommation de produits et d'activités élaborés par d'autres.

Enfin, les familles de la classe ouvrière se structuraient autour de positions dominées par le champ professionnel. Ce qui préoccupait les parents, c'était que l'enfant ait un peu de bon temps avant son entrée sur le marché du travail.

Nizet¹⁷, quant à lui, s'est spécialement intéressé à la manière selon laquelle la définition de l'enfant d'une part, et les attentes formulées à l'égard de l'école, d'autre part, varient en fonction de la position sociale. Pour ce faire, il a mené une étude auprès de mille individus représentatifs de la population belge. La cueillette des données s'est faite sous forme d'enquête où l'on demandait aux répondants de choisir parmi plusieurs situations quel est le but de l'école et de sé-

17 Jean Nizet, Structure sociale et opinions pédagogiques, Recherches sociologiques, vol. VIII, No. 3, 1977, pp. 365-386.

lectionner une série de six valeurs à transmettre à l'enfant. Les résultats firent ressortir deux éléments importants: le premier, par rapport à l'école, démontre que les répondants de la classe inférieure attendraient essentiellement que cette dernière transmette des connaissances, tandis que ceux de la classe supérieure développeraient des attentes plus larges qui tiendraient également compte d'autres aspects du développement de l'enfant. Le second élément met en relief le fait que les représentants de la classe inférieure considéraient que l'éducation consiste à imposer à l'enfant une norme qui lui est extérieure, tandis que les positions supérieures reconnaîtraient en l'enfant un être autonome. Dans la même ligne de pensée, Andrey¹⁸, dans une analyse comparée des finalités scolaires exprimées par trois groupes de parents de milieux socio-économiques différents a dégagé des conclusions analogues à celles de Nizet et a ajouté que les parents du groupe le moins favorisé semblent percevoir l'école comme un facteur de transformation sociale, alors que cela ne paraît pas être le cas pour la majorité des représentants des classes favorisée et moyenne.

Dans ce deuxième chapitre, notre but était de présenter un certain nombre d'attitudes et de comportements de parents face à l'éducation de leur enfant en tenant compte de leur position sociale. Ce survol de la littérature sur le sujet nous a permis de dégager certaines caractéristiques propres à chaque classe sociale considérée.

18 Bernard Andrey, A quoi sert l'école? A quoi devrait-elle servir?, dans la revue Les sciences de l'éducation, jan-février 1977, pp. 34-48.

Il apparaît que les attitudes permissives positives et d'acceptation sont plus apparentes dans les familles de niveau socio-économique supérieur, alors que l'on semble favoriser la communication parents-enfant et être plus ouvert au dialogue. Les parents de familles aisées semblent accorder plus leur confiance à l'enfant en lui laissant un certain niveau d'autonomie et en lui donnant quelques responsabilités. L'enfant évoluerait dans une forme souple de structuration de l'environnement où l'on préconiseraient un modèle d'éducation plutôt basé sur la non-directivité. Dans les familles socio-économiquement faibles, on paraît adopter une forme plus rigide de structuration de l'environnement familial. Le modèle d'éducation de l'enfant serait plutôt traditionnel avec une préoccupation pour la discipline et pour le respect de l'autorité. Dans ce groupe, les intérêts des familles sont axés sur des priorités d'ordre pratique dans un champ limité d'activités.

Cette revue de la littérature vient, dans une certaine mesure, justifier notre hypothèse; notamment en faisant ressortir que les attitudes et les comportements des parents peuvent varier en fonction du groupe socio-économique auquel ils appartiennent.

CHAPITRE TROISIEME

Organisation de la recherche

Dans ce chapitre nous présentons les différents aspects relatifs à la cueillette des données.

Pour ce faire, nous situerons d'abord la population étudiée et nous décrirons le questionnaire utilisé et les questions soumises à l'analyse. Par la suite, nous préciserons comment furent formés les différents groupes socio-économiques de la population et comment furent traitées les données recueillies.

La population étudiée

Cette recherche s'est attardée aux parents inscrits à Passe-Partout dans la région administrative 03 (Québec). Cette région, à cause de sa position géographique et de sa composition de milieux urbains et ruraux, a été choisie par les responsables de l'évaluation du programme Passe-Partout du Ministère de l'Education pour la première année d'expérimentation. La répartition des secteurs défavorisés, par rapport à l'indice de défavorisation (très défavorisé, moyennement ou faiblement défavorisé) présentait les mêmes caractères que ceux que l'on retrouve à l'échelle de la province.

La population inscrite au programme Passe-Partout dans cette région se chiffrait à environ 1 241 familles, chiffre relativement plus élevé que celui de la plupart des autres régions.

Le nombre de familles qui répondirent au questionnaire s'élevait à 856. Ces dernières furent choisies au hasard à partir des fiches d'inscription des enfants.

Le questionnaire

L'instrument utilisé pour la cueillette des données consistait en un questionnaire élaboré par le service d'évaluation du programme Passe-Partout, maintenant intégré au service d'évaluation des interventions éducatives en milieux défavorisés du Ministère de l'Education. Ce questionnaire, en voie de validation, a été construit et adapté à partir des études de Block¹ et de Hereford².

Contenu du questionnaire

Le questionnaire utilisé par le Ministère de l'Education comportait six groupes de questions touchant les aspects suivants³:

- a. les attitudes des parents face à l'éducation de leur enfant de quatre ans;

1. Jeanne Block, The child-rearing practices report: A Set of Q items for the description of parental socialization Attitudes and Values, Institute of Human Development University of California, Berkeley, 1973.

2. Carl Hereford, Changing parental attitudes through group discussion, University Texas Press, 1963.

3. Ministère de l'Education du Québec, Le programme d'évaluation de Passe-Partout, informations générales, novembre 1978.

- b. les comportements des parents face à l'éducation de leur enfant de quatre ans;
- c. les opinions des parents sur le milieu scolaire;
- d. l'utilisation des moyens de communication;
- e. les activités de bricolage de l'enfant;
- f. les autres activités de l'enfant.

Pour notre étude, nous n'avons utilisé que les deux premiers aspects; c'est-à-dire, ceux portant sur les attitudes et les comportements des parents face à l'éducation de leur enfant de quatre ans. Cette partie du questionnaire comprenait une série de 94 questions, 40 pour la mesure des attitudes et 54 pour la mesure des comportements. De l'ensemble de ces questions, 72 ont été retenues à la suite d'analyse de corrélations inter-items⁴.

Quantification des réponses

Les réponses à chacune des questions furent quantifiées selon une échelle additive où on demandait aux répondants de réagir à chaque article en terme de différents niveaux d'approbation ou de désapprobation: je suis tout à fait d'accord, je suis pas mal d'accord, je suis pas mal en désaccord et je suis totalement en désaccord.

Le score global d'un répondant fut calculé en additionnant le score associé à chacune des réponses selon la valeur 1, 2, 3 ou 4.

4 Les questions retenues sont présentées à l'appendice II.

Voici un exemple de formulation d'une question⁵:

je suis	je suis	je suis	je suis
tout à	pas	pas mal	tout à
fait	mal	en	fait en
d'accord	d'accord	désacc.	désacc.

Lorsqu'un enfant désobéit, on doit faire en sorte qu'il se sente coupable et honteux... 1 2 3 4

Plus le score d'un répondant était élevé, plus les attitudes et les comportements analysés furent considérés comme tendant vers un modèle favorable à l'éducation de l'enfant de quatre ans.

La valeur médiane (ou médiane théorique) entre le maximum et le minimum des points possibles est la valeur au-delà de laquelle les attitudes et les comportements furent interprétés comme plutôt positifs et en deçà de laquelle ils furent perçus comme plutôt négatifs. Donc, si pour mesurer une attitude, cinq questions étaient posées, le maximum était 20 (soit 5×4), le minimum 5 (soit 5×1) et la médiane théorique 12,5 (soit $\frac{5+(20-5)}{2}$).

Les attitudes étudiées

Les attitudes des parents face à l'éducation de leur enfant de quatre ans furent étudiées en fonction des dimensions suivantes:

a. La confiance en soi.

Cinq questions permettaient de cerner cette attitude des parents.

⁵ Ministère de l'Education du Québec, L'éducation des enfants de quatre ans, questionnaire aux parents, octobre 1978.

Les scores des répondants pouvaient donc varier de 5 à 20; 12,5 étant la médiane théorique au-delà de laquelle les parents manifestent une confiance en soi de plus en plus marquée, alors qu'en deçà, à la limite, les interprétations pourraient aller jusqu'à un manque total de confiance en soi. Les questions posées avaient trait aux réactions des parents devant la peur chez l'enfant, devant l'établissement et le maintien d'une règle, devant la sexualité et devant le degré d'intimité qu'ils peuvent avoir avec leur enfant.

b. Le sens des responsabilités.

Pour comprendre cette attitude, huit questions s'attardaient sur la façon dont les parents acceptent et interprètent les agissements de l'enfant, sur leurs dispositions à assumer leur rôle d'éducateur et sur le degré d'efficacité qu'ils accordent à leurs interventions. Les scores pouvaient varier de 8 à 32, avec une médiane théorique égale à 20.

c. L'acceptation du développement de l'enfant.

Cette attitude avait trait à la façon dont on permet à l'enfant de se réaliser: les parents élèvent-ils leur enfant en tenant compte de son niveau de développement ou le traitent-ils sans égard aux caractéristiques propres à son âge? Sept questions étaient posées relativement à la disposition des parents à accepter l'activité de l'enfant, à lui reconnaître une présence et une existence matérielle et à lui accorder une attention bienveillante dans ses activités. Les résultats pouvaient s'étendre de 7 à 28, avec une médiane théorique de 17,5.

d. La communication parents-enfant.

L'attitude des parents à l'égard de la communication avec leur enfant fut établie à l'aide de sept questions touchant l'écoute et la place qu'ils

accordent à leur progéniture dans les décisions la concernant. Un score de 28 signifierait que la communication parents-enfant est très ouverte, alors qu'un total de 4 serait l'extrême négative. Dans ce cas, la médiane théorique vaut 17,5.

e. La confiance en l'enfant.

L'ensemble des sept questions mesurant cette attitude se rapportait à la liberté d'action accordée à l'enfant et à l'interventionnisme des parents auprès de ce dernier. La confiance dans les actions de l'enfant traduit la disposition à se fier avec assurance aux possibilités de l'enfant et, par là, favoriser son autonomie. A l'inverse, un manque de confiance reflète une tendance à placer l'enfant dans une relation de dépendance vis-à-vis de l'adulte. Dans ce cas, le maximum vaut 28, le minimum 4 et la médiane théorique 17,5.

Les comportements étudiés

Les comportements des parents face à l'éducation de leur enfant de quatre ans furent considérés par rapport aux éléments suivants:

a. Le comportement des parents face au développement général de l'enfant.

Les cinq questions à cet effet visaient à vérifier les réactions des parents sur des aspects relatifs aux encouragements prodigués à l'enfant et aux responsabilités qui lui sont confiées. Un maximum de 20 points traduirait un comportement très propice au développement de l'enfant en lui accordant une grande autonomie. A l'inverse, un total de 5 points caractériserait un comportement peu favorable. La valeur médiane entre le maximum et le minimum est 12,5.

b. Le comportement des parents face au développement émotionnel de l'enfant.

Ce comportement a trait à la manière dont les parents favorisent l'expression des sentiments de l'enfant. A cet égard, 5 questions furent posées, le total maximum possible pouvant atteindre 20 et le minimum 5, la valeur médiane étant 12,5.

c. Le développement de la socialisation.

Pour la dimension socio-normative, cinq questions se rapportaient au type de relations que favorisaient les parents pour leur enfant avec les autres. Un bon comportement à ce sujet éviterait la discrimination sociale et l'esprit de compétition.

Pour la dimension socio-expressive, cinq questions portaient sur les restrictions ou les blocages des parents quant à la spontanéité de l'enfant dans ses relations avec les autres.

Pour ces deux dimensions le score le plus élevé pouvait atteindre 20, le plus bas 4, avec une médiane théorique de 12,5.

d. Les relations parents-enfant.

Ce comportement se rapportait à la manière dont les parents interviennent auprès de l'enfant, à la manière dont ils le sollicitent et dont ils s'impliquent dans une relation avec lui. Neuf questions relatives à cet aspect identifiaient le niveau de rapprochement des parents et de l'enfant. Le maximum de points possibles pouvait atteindre 36, le minimum 9 et la médiane théorique 22,5.

e. La discipline.

A l'aide de neuf questions, il s'agissait de traiter de la place que les parents donnent aux punitions ou aux récompenses dans l'éducation de leur enfant et de l'importance qu'ils accordent au respect des règles et de l'autorité. Dans ce cas, le maximum était 36, le minimum 9 et la médiane théorique 22,5.

Dans l'analyse des résultats, l'étude tient également compte du score obtenu pour l'ensemble des attitudes et pour l'ensemble des comportements. Dans le cas des attitudes, le nombre total de questions s'élevait à 34. Le maximum possible était de 136, le minimum de 34 et la médiane théorique de 85.

Le nombre total de questions posées pour mesurer les comportements était de 38, pour un maximum possible de 152, un minimum de 38 et une médiane théorique à 95.

Les sous-groupes socio-économiques de la population.

La population fut répartie en trois sous-groupes socio-économiques selon un indice évalué à partir de trois variables touchant le chef de ménage, c'est-à-dire:

- a. l'âge du chef de ménage,
- b. le niveau de scolarité,
- c. le statut social déterminé à partir de l'occupation.

Plusieurs études ont utilisé ces variables pour déterminer l'appartenance sociale: classe défavorisée, moyenne ou favorisée. Bény⁶ a établi les sous-groupes à partir de la profession des parents. Liénard et Servais⁷ ont tenu compte de la profession et du niveau d'études du chef de famille et de l'épouse. Cliche⁸, dans sa recherche sur la pauvreté au Québec a utilisé les huit variables suivantes: l'âge, le sexe, l'ethnie, l'éducation, la profession, le lieu de résidence, le degré de participation à la main-d'œuvre et le chômage. Cet auteur a souligné le caractère d'interrelations établies entre chacune des variables et la forte corrélation qui semble exister entre l'âge⁹, la scolarité¹⁰ et le statut social¹¹. A l'instar de Legault¹², nous avons retenu ces trois variables dans notre recherche.

6 Françoise Bény, op. cit., p. 340.

7 Georges Liénard et al., op. cit., 1975, p. 342.

8 Pierre Cliche, Un schéma explicatif..., op. cit., p. 81.

9 En soi, l'âge n'est pas un indicateur de défavorisation. Toutefois, Cliche démontre qu'il y a une forte corrélation entre l'âge et la pauvreté, l'âge et le chômage, l'âge et l'emploi et l'âge et le revenu. Dans chacun des cas, il apparaît que les individus âgés de 25 ans et moins ou de 65 ans et plus sont les plus défavorisés. C'est vers l'âge de 45 ans que la défavorisation commence à s'accentuer. Pour ces raisons, nous retiendrons l'âge comme indicateur de défavorisation.

10 La répartition la plus courante de la population selon la scolarité consiste à former trois sous-groupes: les individus faiblement scolarisés (niveaux primaire et élémentaire), moyennement scolarisés (niveau secondaire) et fortement scolarisés (niveau supérieur).

11 Etabli d'après la classification de B.R. Blishen A socio-economic index for occupying in Canada, dans Revue Canadienne de sociologie et d'anthropologie, vol. 4, No. 1, février 1967.

12 Guy Legault, Le programme d'évaluation de Passe-Partout, indice de statut socio-économique, août 1978, non publié.

Pour identifier les individus en fonction de leur appartenance à un des trois groupes socio-économiques (classe défavorisée, classe moyenne et classe favorisée), Legault proposait un critère de classification lié à la définition des milieux défavorisés que donne le Ministère de l'Education. Il nous semblait approprié d'utiliser le même critère. Cette classification consistait à répartir parmi chacune des trois variables âge, scolarité et statut social, certaines valeurs numériques et d'en faire la somme pour obtenir un indice permettant de classer les familles.

Le calcul de l'indice des familles s'établit comme suit:

A. Pour la variable âge.

- Avoir moins de 26 ans ou plus de 45 ans: valeur 0
- Avoir plus de 25 ans et moins de 46 ans: valeur 1

B. Pour la variable scolarité.

- Avoir moins de huit ans de scolarité: valeur 1
- Avoir de 8 à 11 ans de scolarité: valeur 2
- Avoir 12 ans ou plus de scolarité: valeur 3

C. Pour la variable statut social, nous avons utilisé l'indice de Blishen qui consiste à assigner une valeur de prestige à chacune des occupations prévues au code des occupations du recensement du bureau fédéral de la statistique.

Cet indice varie de 20.00 pour les occupations les moins valorisées, à 79.99 pour les occupations les plus valorisées.

Les valeurs furent attribuées de la manière suivante:

- Avoir un indice de statut social d'une valeur comprise entre 19.00 et 39.99 (travail manuel) : valeur 1
- Avoir un indice de statut social d'une valeur comprise entre 40.00 et 59.99 (travail de bureau, gérant) : valeur 2
- Avoir un indice de statut social d'une valeur comprise entre 60.00 et 80.00 (travail de professionnel et d'administrateur) : valeur 3

La somme des trois valeurs fut comprise entre 2 (les familles les plus défavorisées) et 7 (les familles les plus favorisées). Le tableau suivant indique les sous-groupes ainsi obtenus.

Tableau 1

Indices de classification des familles selon
l'âge, le niveau de scolarité et
le statut social

Scolarité	Age	19.99 à 39.99	40.00 à 59.99	60.00 à 80.00
		(1)*	(2)	(3)
7 ans et - (1)	25 ans et - (0)	2	3	4
	26 à 45 ans (1)	3	4	5

Tableau 1
(suite)

Scolarité	Age	19.00 à	40.00 à	60.00 à
		39.99	59.99	80.00
		(1)*	(2)	(3)
8 ans à 11 ans (2)	25 ans et - 46 ans et + (0)	3	4	5
	26 à 45 ans (1)	4	5	6
12 ans et (3)	25 ans et - 46 ans et + (0)	4	5	6
	26 à 45 ans (1)	5	6	7

* Les chiffres entre parenthèses indiquent la valeur attribuée à la variable correspondante.

Les familles dont l'indice était égal à 2 ou 3 furent apparentées à la classe défavorisée; celles dont l'indice égalait 4 ou 5 à la classe moyenne et les autres, dont l'indice valait 6 ou 7, à la classe favorisée.

Le traitement des données

Pour analyser les données, nous avons utilisé notre propre programme informatisé. La rédaction de ce dernier a été réalisée avec l'aide du service de l'informatique de l'Université du Québec à Trois-Rivières qui a, en outre, assuré la perforation des cartes.

Les réponses au questionnaire furent compilées au service de l'in-

formatique du Ministère de l'Education du Québec (SIMEQ). Nous avons eu accès à ce service par l'intermédiaire des responsables de l'évaluation de Passe-Partout. Toutefois, un arrêt de travail de plusieurs semaines des employés de SIMEQ eut comme conséquence de retarder considérablement la poursuite de l'étude.

Nous avons attribué aux réponses des diverses questions des indices numériques à partir desquels nous avons pu obtenir des tendances de groupes (moyennes), l'homogénéité relative de la population et des groupes (variance et écart-type), l'étendue des scores (minimum et maximum) ainsi que les corrélations¹³ (formule de Pearson) entre les attitudes et entre les comportements.

De plus, à l'aide des tests de signification (test t), nous avons pu identifier des différences significatives entre les moyennes des groupes de la population analysée. Nous avons admis que le test t était significatif pour toutes les valeurs de probabilités $p \leq 0,01$.

13 Voir appendice III.

CHAPITRE QUATRIEME

Les résultats de la recherche

Ce chapitre présente les résultats de l'analyse des réponses aux questions soumises aux familles, permettant ainsi de vérifier notre hypothèse et de répondre à l'objectif de la recherche.

L'hypothèse à vérifier était la suivante:

Les attitudes et les comportements des parents inscrits au programme Passe-Partout, face à l'éducation de leur enfants de quatre ans, se distinguent en fonction du groupe socio-économique auquel ils appartiennent.

L'objectif poursuivi par cette recherche était de dresser le portrait-type des parents des secteurs défavorisés du Québec participant au programme Passe-Partout.

Ce chapitre comprend trois parties. La première décrit les caractéristiques de la population soumise à l'étude. Les deux autres présentent, d'une part, les résultats servant à vérifier l'hypothèse et complètent, d'autre part, le portrait de la population en retenant comme critères d'analyse l'appartenance socio-économique et les groupes d'âges des répondants.

Les caractéristiques de la population

Les groupes d'âges.

Comme l'indique le tableau 2, 856 personnes ont répondu au questionnaire. On constate que la majorité (60,1%) des répondants est âgée de 26 à 35 ans. La quasi totalité d'entre eux (91,6%) se situe dans le groupe des 26 à 45 ans, alors que les individus des groupes 25 ans et moins et 46 ans et plus sont très peu représentés (3,7% et 4,7%). Cette situation peut s'expliquer par le fait que les parents inscrits à Passe-Partout ont tous un enfant de quatre ans; par conséquent, les parents qui auraient eu 21 ans ou moins ou 41 ans ou plus, à la naissance de l'enfant, se retrouvent en nombre limité.

Tableau 2

Répartition de la population selon le groupe d'âges

Groupe d'âges	Nombre d'individus	%
25 ans et moins	32	3,7
26 à 35 ans	514	60,1
	784	91,6
36 à 45 ans	270	31,5
46 ans et plus	40	4,7
Total	856	100

Le niveau de scolarité.

Le tableau 3 indique que près de la moitié de la population étudiée (46,8%) a une scolarité comprise entre 8 et 11 années (niveau secondaire). Les familles peu scolarisées (niveau primaire) sont un peu plus représentées (30,1%) que celles qui sont fortement scolarisées (niveaux collégial et universitaire) (23,1%).

Tableau 3
Répartition de la population selon
le niveau de scolarité

Scolarité	nombre d'individus	% relatif	% ajusté
7 ans et moins	245	28,6	30,1
8 à 11 ans	381	44,5	46,8
12 ans et plus	188	22	23,1
non retenus	42	4,9	
Total	856	100	100

Le statut social.

Les données du tableau 4 font ressortir qu'en majorité (67,5%) les répondants ont des emplois qui se situent dans les statuts les plus bas, c'est-à-dire occupent des emplois manuels peu ou pas spécialisés, alors que seulement 12% ont une occupation de niveau pro-

fessionnel.

Tableau 4
Répartition de la population
selon le statut social

Indice de Blishen	nombre d'individus	% relatif	% ajusté
19.99 à 39.99	558	65,2	67,5
40.00 à 59.99	170	19,9	20,6
60.00 à 79.99	99	11,6	12
non retenus	29	3,4	
Total	856	100	100

L'appartenance socio-économique.

La combinaison des trois variables âge, scolarité et statut social des répondants et des valeurs numériques qui s'y rapportent permet d'en arriver à la répartition décrite au tableau 5.

On retient que la moitié des répondants (50,6%) se retrouve dans la classe moyenne. Une forte proportion des familles (29,5%) est considérée comme défavorisée alors que le cinquième (19,9%) appartiendrait à la classe favorisée.

Tableau 5
Répartition de la population selon
l'appartenance socio-économique

Appartenance socio-économique	nombre de familles	% relatif	% ajusté
Classe défavorisée	240	28	29,5
Classe moyenne	412	48,1	50,6
Classe favorisée	162	18,9	19,9
Total	856	100	100

Age moyen du chef de famille selon son appartenance socio-économique.

Le tableau 6 indique que le groupe défavorisé est nettement plus âgé que les deux autres (37,3 ans contre 33,1 et 33,9 ans). On note que l'âge moyen du groupe de la classe moyenne (33,1 ans) et celui de la classe favorisée (33,9 ans) se situent en dessous de la moyenne de l'ensemble de la population (34,6 ans).

La scolarité moyenne du chef de famille.

Dans les familles défavorisées, la scolarité s'étend de 2 à 11 années, avec une moyenne de 6,5. L'étendue la plus grande est celle de la classe moyenne, de 4 à 18 années, avec une moyenne de 9,7, comme pour l'ensemble de la population. Dans la classe favorisée, la scolarité n'est jamais plus basse que 8 années et atteint le maximum possible de

20 années. Dans ce dernier groupe, la scolarité moyenne est relativement élevée (14,2)

Le nombre moyen d'enfants par famille

Le tableau 6 indique également que pour l'ensemble de la population le nombre moyen d'enfants par famille est de 2,6. Seul le groupe défavorisé se situe au-dessus de la moyenne de la population totale avec 3,1 enfants. Ces chiffres semblent conformes aux constatations voulant que c'est dans les groupes les plus démunis que le nombre d'enfants par famille est le plus élevé.

Tableau 6

Répartition de l'âge moyen, de la scolarité moyenne du chef de ménage et du nombre moyen d'enfants par famille selon l'appartenance socio-économique

Appartenance socio-économique	Age moyen	Scolarité moyenne	Nombre moyen d'enfants
Classe défavorisée (N= 240)	37,3	6,5	3,1
Classe moyenne (N= 412)	33,1	9,7	2,5
Classe favorisée (N= 162)	33,9	14,2	2,3
Population totale (N= 856)	34,6	9,7	2,6

Les groupes d'âges et l'appartenance socio-économique.

Le tableau 7 permet de constater que par rapport à l'appartenance socio-économique les groupes d'âges 25 ans et moins et 46 ans et plus ne constituent qu'une faible partie du nombre de familles composant chaque groupe, particulièrement dans les classes moyenne et favorisée.

Tableau 7

Répartition des groupes d'âges selon l'appartenance socio-économique

	25 ans et moins	26 à 35 ans	36 à 45 ans	46 ans et plus	Total
Classe défavorisée	14 (5,9%)	98 (41,3%)	100 (42,2%)	25 (10,6%)	237 (100%)
Classe moyenne	9 (2,2%)	278 (68,8%)	111 (27,4%)	6 (1,5%)	404 (100%)
Classe favorisée	1 (0,6%)	116 (70,7%)	43 (26,2%)	4 (0,2%)	164 (100%)
Non classées	8 (16%)	38 (76%)		4 (8%)	50 (100%)
Total	32 (3,7%)	492 (57,4%)	254 (29,7%)	40 (4,6%)	856 (100%)

Compte tenu de la faible représentativité des familles des deux groupes d'âges extrêmes, notre analyse s'attardera uniquement sur les réponses des représentants des 26 à 45 ans. Dans une perspective d'étude basée sur l'âge, ce groupe a été lui-même rescindé en deux: les 26 à 35 ans et les 36 à 45 ans.

Cette nouvelle répartition des groupes d'âges se caractérise par une majorité des 26-35 ans dans les classes moyenne et favorisée (68,8% et 70,7%) alors que dans la classe défavorisée les deux groupes d'âges se répartissent presque également (41,3% et 42,2%).

Les attitudes et les comportements des parents selon leur appartenance socio-économique

Dans cette section de l'étude, nous avons procédé à deux sortes d'analyses des données: une première purement statistique et une seconde plus qualitative, basée sur le contenu global des items qui composent chaque attitude et chaque comportement.

Le traitement statistique examine les moyennes de la population, l'homogénéité relative des différents groupes socio-économiques et la répartition des moyennes par rapport à la médiane théorique.

L'analyse qualitative des résultats examine les pratiques éducatives des parents et les différences significatives entre les différents groupes socio-économiques étudiés.

Les attitudes des parents.

Le tableau 8 illustre les résultats obtenus pour l'ensemble des attitudes; c'est-à-dire que les moyennes rapportées furent calculées à partir des 34 réponses touchant les attitudes de confiance en soi, du sens des responsabilités, de l'acceptation du développement de l'enfant, des communications parents-enfant et de la confiance en l'enfant.

En soi, la somme des scores ne traduit pas une attitude des parents; toutefois, elle apparaît comme un indicateur des dispositions de ces derniers face à l'éducation de leur enfant.

Tableau 8

Moyenne et écart-type pour l'ensemble
des attitudes selon l'appartenance
socio-économique

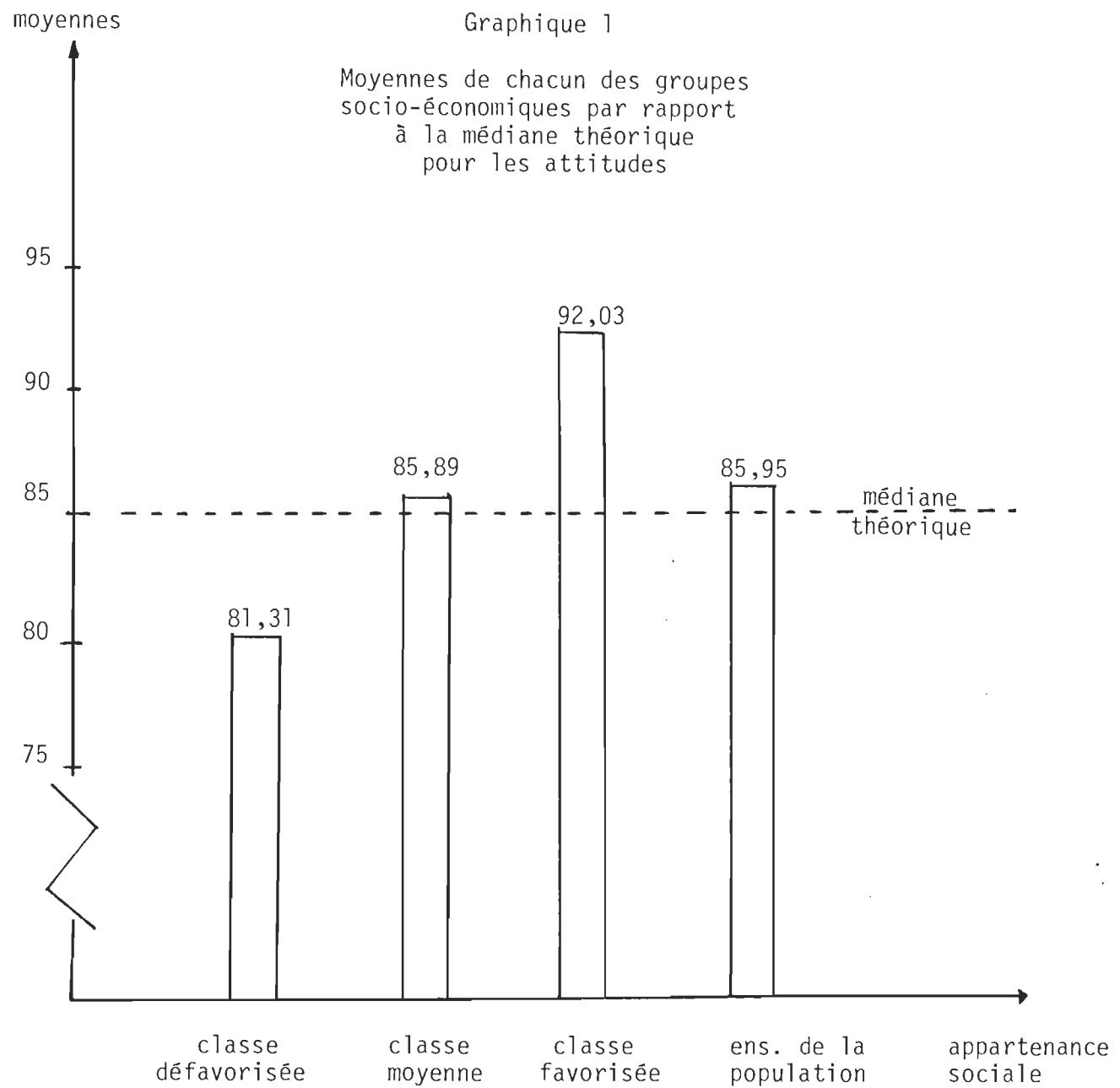
Appartenance socio-économique	Moyenne	Ecart-type
Classe défavorisée (N= 199)	81,31	17,84
Classe moyenne (N= 397)	85,89	16,28
Classe favorisée (N= 160)	92,03	13,14
Ensemble de la population (N= 784)	85,95	16,52

Ainsi, les résultats pour l'ensemble des attitudes indiquent que plus on monte dans la hiérarchie sociale, plus les moyennes obtenues sont élevées. Les individus de la classe favorisée enregistrent un score nettement au-dessus de la moyenne de l'ensemble de la population (92,03 contre 85,95). La classe défavorisée avec un score de 81,31 se situe en dessous de la moyenne de l'ensemble des répondants (81,31 contre 85,95).

Les écarts à la moyenne indiquent que plus on monte dans l'échelle sociale, plus les familles ont tendance à répondre dans le même sens. Autrement dit, les individus de la classe favorisée se regroupent plus autour de leur moyenne ($\sigma=13,14$) que les familles défavorisées ($\sigma=17,84$) et moyennes ($\sigma=16,28$). Les représentants de la classe intermédiaire réagissent sensiblement de la même façon que l'ensemble de la population.

Cette tendance de l'ensemble des attitudes traduit de la part des répondants de la classe défavorisée une préférence pour un modèle d'éducation plus traditionnel que celui adopté dans les deux autres classes, en particulier dans le groupe le plus aisé. La répartition des moyennes par rapport à la médiane théorique, présentée au graphique 1, souligne cet écart: le groupe favorisé semble adopter un ensemble d'attitudes conduisant vers un modèle d'éducation plutôt libéral.

On constate que la moyenne obtenue par l'ensemble de la population se situe légèrement au-dessus de la médiane (+0,95), tout comme la classe moyenne (+0,89). Le contraste est plus frappant entre les extrêmes sociales: +7,03 pour les familles aisées contre -3,69 pour les plus démunies.



Ce type de résultats se retrouve au niveau de chaque attitude, comme le révèle le tableau 9. D'une façon générale, la moyenne augmente en même temps que le statut social, tandis que l'écart-type diminue.

Tableau 9

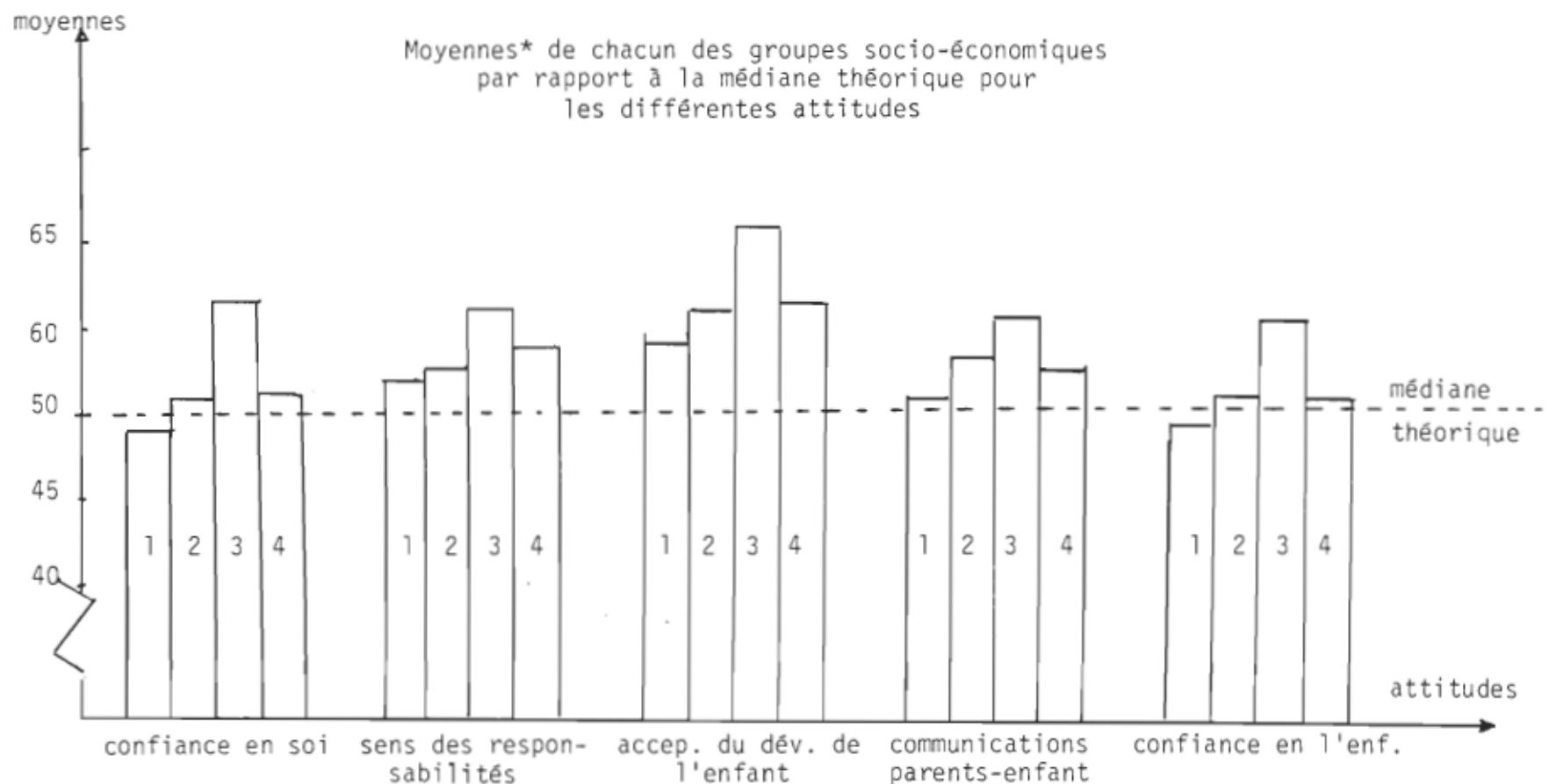
Moyenne et écart-type pour les attitudes selon l'appartenance socio-économique

Appartenance sociale	Att 1*	Att 2*	Att 3*	Att 4*	Att 5*
Classe défav. (N= 189)	$\bar{x}=12,11$ $\sigma= 3,15$	$\bar{x}=21,51$ $\sigma= 4,37$	$\bar{x}=18,94$ $\sigma= 3,82$	$\bar{x}=17,79$ $\sigma= 3,34$	$\bar{x}=17,07$ $\sigma= 3,63$
Classe moyenne (N= 385)	$\bar{x}=12,85$ $\sigma= 3,24$	$\bar{x}=22,74$ $\sigma= 4,35$	$\bar{x}=19,91$ $\sigma= 3,90$	$\bar{x}=18,71$ $\sigma= 3,23$	$\bar{x}=17,99$ $\sigma= 3,64$
Classe favorisée (N= 158)	$\bar{x}=14,23$ $\sigma= 2,90$	$\bar{x}=24,56$ $\sigma= 3,69$	$\bar{x}=21,48$ $\sigma= 3,03$	$\bar{x}=19,77$ $\sigma= 3,54$	$\bar{x}=19,56$ $\sigma= 3,47$
Population totale (N= 758)	$\bar{x}=12,96$ $\sigma= 3,23$	$\bar{x}=22,81$ $\sigma= 4,33$	$\bar{x}=19,96$ $\sigma= 3,83$	$\bar{x}=18,64$ $\sigma= 2,60$	$\bar{x}=18,04$ $\sigma= 3,74$

* Att 1: confiance en soi. Att 2: sens des responsabilités. Att 3: acceptation du développement de l'enfant. Att 4: communications parents-enfant. Att 5: confiance en l'enfant.

Le graphique 2 illustre les moyennes obtenues par chaque groupe socio-économique par rapport à la médiane. Pour les attitudes du sens des responsabilités, d'acceptation du développement de l'enfant et de la com-

Graphique 2



* Les moyennes ont été ajustées de façon à être toutes comparées à la même médiane de 50. Le calcul a été le suivant:

$$\text{moyenne ajustée} = \frac{\bar{x} \text{ fois } 50}{\text{médiane théo.}}$$

** 1, 2, 3 et 4 signifient dans l'ordre: classe défavorisée, classe moyenne, classe favorisée et ensemble de la population.

munication parents-enfant, toutes les classes sociales se situent au-dessus de la médiane théorique; autrement dit, ces trois attitudes sont déclarées plutôt positivement par les parents et traduisent des dispositions favorables à l'éducation de l'enfant. Pour les attitudes de confiance en soi et de confiance en l'enfant, seul le groupe représentant la classe défavorisée se situe en dessous de la médiane.

Il s'agit de vérifier maintenant si ces résultats se distinguent de façon significative d'un groupe socio-économique à l'autre.

a. Le niveau de signification pour les attitudes.

Le tableau 10 indique qu'il existe des différences significatives pour chaque attitude et pour l'ensemble des attitudes selon qu'on appartient à l'une ou l'autre des classes socio-économiques.

Tableau 10

Niveau de signification (test t) entre les différentes classes socio-économiques pour les attitudes

Attitudes	Nombre d'individus	Moyenne	Probabilités d'occurrence de la valeur de t
Confiance en soi			
Classe défavorisée	189	12,11	0,000*
Classe favorisée	158	14,23	

Tableau 10
(suite)

Niveau de signification (test t) entre les différentes classes socio-économiques pour les attitudes

Attitudes	Nombre d'individus	Moyenne	Probabilités d'occurrence de la valeur de t
Sens des responsabilités			
Classe défavorisée	189	21,51	0,000*
Classe favorisée	152	24,56	
Accep. du dév. de l'enfant			
Classe défavorisée	188	18,94	0,000*
Classe favorisée	156	21,48	
Communication parents-enf.			
Classe défavorisée	199	17,79	0,000*
Classe favorisée	160	19,77	
Confiance en l'enfant			
Classe défavorisée	183	17,07	0,000*
Classe favorisée	157	19,56	
Ensemble des attitudes			
Classe défavorisée	199	81,31	0,000*
Classe favorisée	160	92,03	

Tableau 10
(suite)

Niveau de signification (test t) entre les différentes classes socio-économiques pour les attitudes

Attitudes	Nombre d'individus	Moyenne	Probabilités d'occurrence de la valeur de t
Confiance en soi			
Classe défavorisée	189	12,11	0,009*
Classe moyenne	385	12,85	
Sens des responsabilités			
Classe défavorisée	189	21,51	0,002*
Classe moyenne	378	22,74	
Accep. du dév. de l'enfant			
Classe défavorisée	188	18,94	0,005*
Classe moyenne	385	19,91	
Communication parents-enf.			
Classe défavorisée	199	17,79	0,001*
Classe moyenne	397	18,71	
Confiance en l'enfant			
Classe défavorisée	183	17,07	0,005*
Classe moyenne	380	17,99	

Tableau 10
(suite)

Niveau de signification (test t) entre les différentes classes socio-économiques pour les attitudes

Attitudes	Nombre d'individus	Moyenne	Probabilités d'occurrence de la valeur de t
Ensemble des attitudes			
Classe défavorisée	199	81,31	0,002*
Classe moyenne	397	85,39	
Confiance en soi			
Classe moyenne	385	12,85	0,000*
Classe favorisée	158	14,23	
Sens des responsabilités			
Classe moyenne	378	22,74	0,000*
Classe favorisée	152	24,56	
Accept. du dev. de l'enfant			
Classe moyenne	385	19,91	0,000*
Classe favorisée	156	21,48	
Communication parents-enf.			
Classe moyenne	397	18,71	0,000*
Classe favorisée	160	19,77	

Tableau 10
(suite)

Niveau de signification (test t) entre les différentes classes socio-économiques pour les attitudes

Attitudes	Nombre d'individus	Moyenne	Probabilités d'occurrence de la valeur de t
Confiance en l'enfant			
Classe moyenne	380	17,99	0,000*
Classe favorisée	157	19,56	
Ensemble des attitudes			
Classe moyenne	397	85,39	0,000*
Classe favorisée	160	92,03	

* $p \leq 0,01$: test t significatif.

b. Interprétation des attitudes entre les différentes classes socio-économiques.

L'examen comparatif des moyennes ayant trait aux attitudes éducatives des parents a permis de constater que les réponses différencient significativement, dans la population, les trois catégories de familles par leur appartenance socio-économique.

Les familles issues des classes défavorisée et favorisée se situent en position extrême dans toutes les échelles d'attitudes envisagées.

Nos données semblent indiquer que les familles aisées préconiseraient

un modèle d'éducation plutôt "libéral"¹, c'est-à-dire, offrant un caractère moins structuré de l'environnement familial. Ainsi, ce sont ces familles qui se déclarent les plus confiantes en l'enfant. Ce sont elles également qui semblent les plus assurées dans leurs interventions et les plus aptes à assumer leurs responsabilités de parents et d'éducateurs. C'est aussi dans ce groupe que l'on favorise le plus un type de relations démocratiques avec l'enfant, en étant ouvert au dialogue et le plus préoccupé du vécu de ce dernier.

Dans les familles de statut social inférieur, l'environnement de l'enfant paraît un peu moins souple, mais les parents avouent des dispositions, le plus souvent, favorables à l'éducation de l'enfant. Les résultats révèlent des attitudes plutôt positives à l'égard du sens des responsabilités, de l'acceptation du développement de l'enfant et de la communication; cependant, ces familles semblent éprouver plus de difficultés dans la confiance en soi et pourraient manquer un peu d'assurance dans leur tâche d'éducateurs. Dans ce groupe, les parents paraissent être moins enclins à accorder leur confiance à l'enfant.

Quant aux représentants de la classe moyenne, ils se situent en position intermédiaire pour toutes les attitudes et dénotent des dispositions

1 Pour l'ensemble des attitudes, une forte proportion des familles favorisées (79,4%) répond au-dessus de la médiane théorique, contre 63,7% pour les familles de la classe moyenne et seulement 51,8% pour celles de la classe défavorisée. Voir le tableau 18, appendice IV.

s'inspirant d'un modèle d'éducation basé sur celui de la classe privilégiée. Toutefois, bien que significatives, leurs moyennes ne s'écartent pas beaucoup de celles des représentants de la classe la plus démunie.

En somme, les écarts des moyennes par rapport à la médiane théorique et les constations qui en découlent viendraient souligner le caractère particulier des attitudes des parents de la classe défavorisée par rapport à ceux de la classe privilégiée et confirmeraient le rattachement de chacune à un système de valeurs qui lui est propre.

Les comportements des parents

Le tableau 11 représente les résultats obtenus pour l'ensemble des comportements, c'est-à-dire que les moyennes calculées sont celles portant sur les 38 questions touchant les comportements d'acceptation du développement général, émotionnel, socio-expressif et socio-normatif de l'enfant, des relations parents-enfant et de la discipline.

En soi, la somme des scores ne traduit pas un comportement particulier des parents, elle apparaît comme un indicateur de leurs agissements face à l'éducation de leur enfant.

Les résultats indiquent que plus on monte dans la hiérarchie sociale, plus les moyennes sont élevées. Seuls les représentants de la classe privilégiée obtiennent un score au-dessus de la moyenne de la population totale (94,68 contre 90,73) et se détachent nettement des classes défavorisée et moyenne dont les résultats sont respectivement 89,09 et 90,33.

Tableau 11

Moyenne et écart-type pour l'ensemble des comportements selon l'appartenance socio-économique

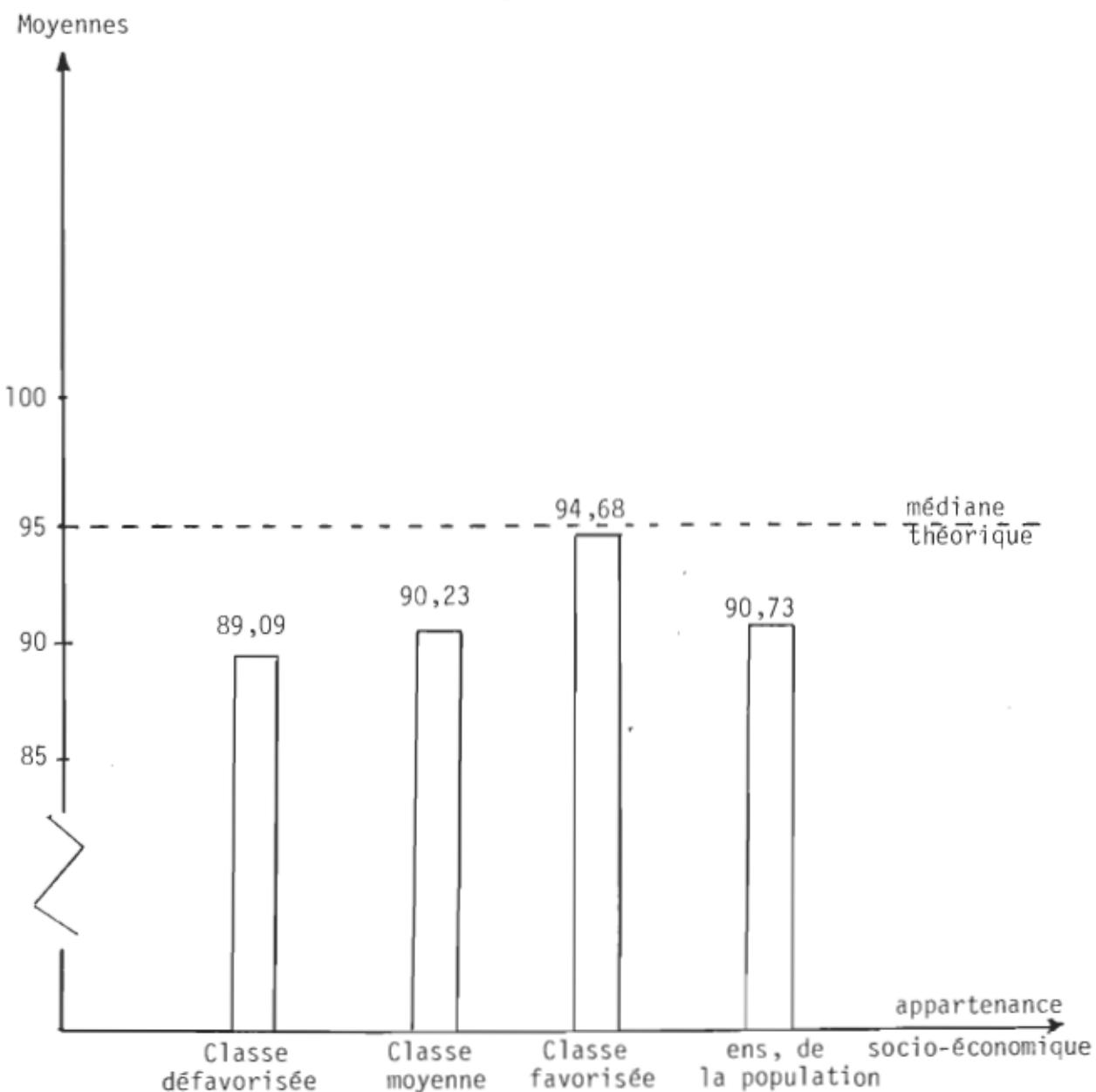
Appartenance socio-économique	Moyenne	Ecart-type
Classe défavorisée (N=165)	89,09	10,49
Classe moyenne (N=344)	90,23	10,07
Classe favorisée (N=142)	94,68	10,47
Ensemble de la population (N=784)	90,73	10,50

Les écarts-types montrent que les représentants de chaque groupe se retrouvent presque également autour de leur moyenne.

La répartition de ces moyennes pour l'ensemble des comportements par rapport à la médiane théorique, présentée au graphique 3, révèle que tous les groupes socio-économiques de la population se situent sous la valeur médiane possible. Dans le cas de la classe défavorisée, cette constatation confirme, jusqu'à un certain point, l'utilisation du modèle plutôt traditionnel d'éducation de l'enfant. Dans le cas des classes moyenne et favorisée, il semble y avoir un décalage entre les attitudes et les

Graphique 3

Moyennes de chacun des groupes socio-économiques par rapport à la médiane théorique pour les comportements



comportements; autrement dit, si d'une part on avoue des dispositions à un modèle d'éducation plutôt libéral, on adopte, d'autre part, un comportement moins ouvert.

Ce type de résultats se reflète, en grande partie, dans l'examen des scores pour chacun des comportements. Comme l'indique le tableau 12, d'une manière générale, les scores obtenus augmentent en même temps que le statut socio-économique et l'écart-type varie très peu d'une classe à l'autre.

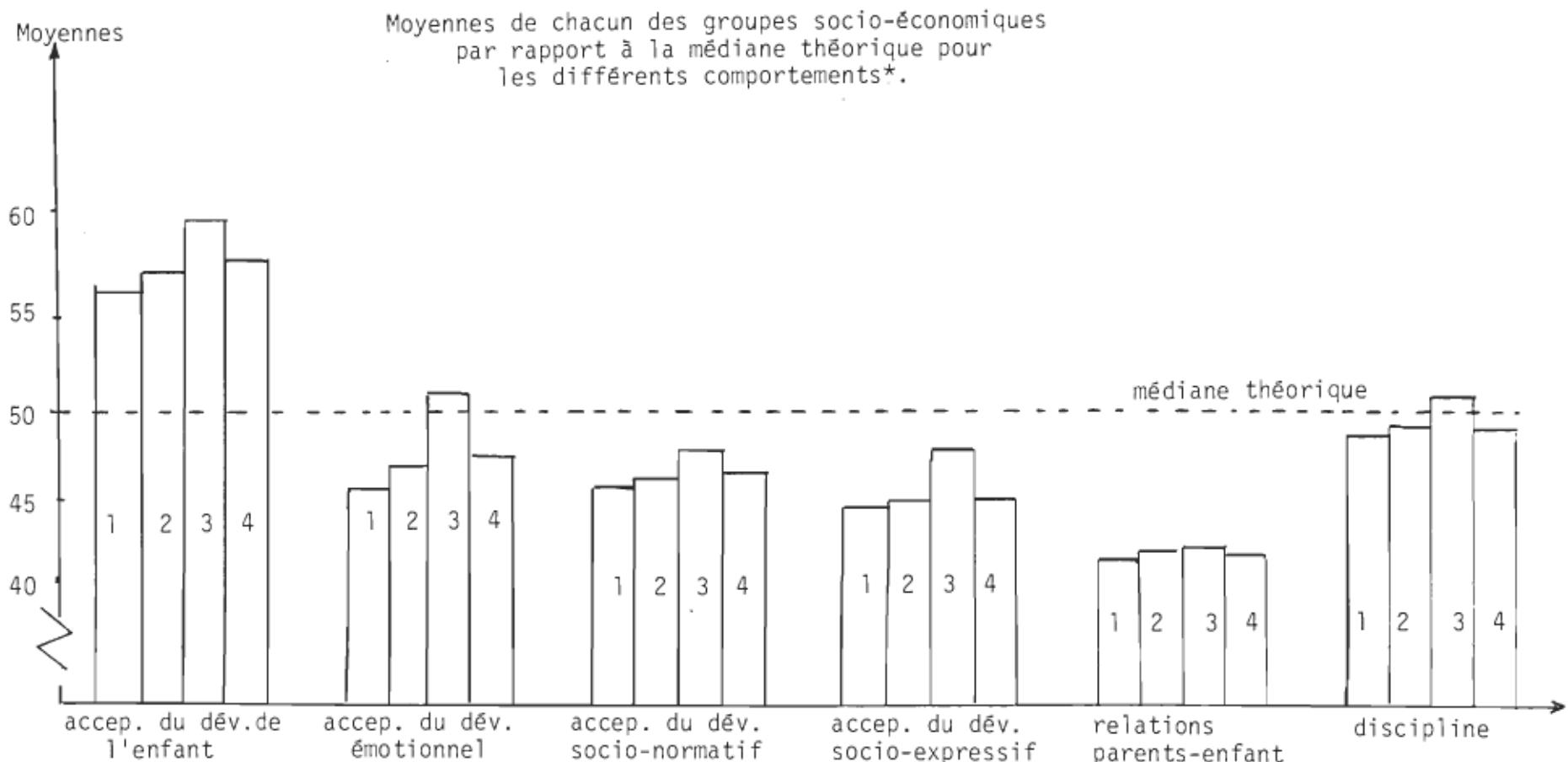
Tableau 12

Moyenne et écart-type pour les comportements
selon l'appartenance socio-économique

Appartenance socio-économique	C1*	C2*	C3*	C4*	C5*	C6*
Classe défav. (N= 193)	$\bar{x}=15,56$ $\sigma= 2,35$	$\bar{x}=11,26$ $\sigma= 2,55$	$\bar{x}=11,31$ $\sigma= 2,44$	$\bar{x}=10,84$ $\sigma= 2,53$	$\bar{x}=18,2$ $\sigma= 2,95$	$\bar{x}=21,65$ $\sigma= 4,27$
Classe moyenne (N= 385)	$\bar{x}=15,98$ $\sigma= 2,56$	$\bar{x}=11,70$ $\sigma= 2,67$	$\bar{x}=11,42$ $\sigma= 2,62$	$\bar{x}=11,10$ $\sigma= 2,43$	$\bar{x}=18,14$ $\sigma= 2,86$	$\bar{x}=22,15$ $\sigma= 4,06$
Classe favorisée (N= 159)	$\bar{x}=16,70$ $\sigma= 2,34$	$\bar{x}=12,79$ $\sigma= 2,77$	$\bar{x}=11,94$ $\sigma= 2,66$	$\bar{x}=11,97$ $\sigma= 2,78$	$\bar{x}=18,44$ $\sigma= 2,98$	$\bar{x}=22,67$ $\sigma= 4,21$
Ensemble de la pop. (N= 762)	$\bar{x}=16,05$ $\sigma= 2,49$	$\bar{x}=11,79$ $\sigma= 2,71$	$\bar{x}=11,47$ $\sigma= 2,62$	$\bar{x}=11,17$ $\sigma= 2,58$	$\bar{x}=18,13$ $\sigma= 2,44$	$\bar{x}=22,11$ $\sigma= 4,17$

* C1 à C6 correspondent aux comportements 1 à 6, tels que déjà indiqués.

Graphique 4



* Les moyennes ont été ajustées de façon à être toutes comparées à la même médiane de 50. Le calcul a été le suivant:

$$\text{moyenne ajustée} = \frac{\bar{x} \text{ fois } 50}{\text{médiane théo.}}$$

** 1, 2, 3 et 4 signifient dans l'ordre: classe défavorisée, classe moyenne, classe favorisée et ensemble de la population.

Le graphique 4 illustre les moyennes de chaque groupe socio-économique par rapport à la médiane théorique. Il semble que les comportements des parents à l'égard du développement général de l'enfant sont très positifs à l'intérieur de chaque catégorie de familles étudiées. Par rapport au développement émotionnel et à la discipline, seuls les plus aisés répondent plutôt positivement. Quant aux comportements concernant le développement socio-normatif et socio-expressif, ainsi que les relations parents-enfant, tous les groupes obtiennent un score inférieur à la médiane.

Il s'agit de vérifier maintenant si ces résultats se distinguent de façon significative d'une classe sociale à l'autre.

a. Le niveau de signification pour les comportements.

Le tableau 13 indique qu'il n'y a pas de différences significatives entre les classes moyenne et défavorisée en ce qui concerne leurs comportements face à l'éducation de leur enfant. Seule la classe favorisée se

Tableau 13

Niveau de signification (test t) entre les différentes classes socio-économiques pour les comportements

Comportements	Nombre	Moyenne	Probabilités d'occurrence de la valeur de t
Accep. du dév. général			
Classe défavorisée	193	15,56	0,000*
Classe favorisée	159	16,70	

Tableau 13
(suite)

Niveau de signification (test t) entre les différentes classes socio-économiques pour les comportements

Comportements	Nombre	Moyenne	Probabilités d'occurrence de la valeur de t
Accep. du dév. émotionnel			
Classe défavorisée	193	11,26	0,000*
Classe favorisée	156	12,79	
Accep. du dév. socio-normatif			
Classe défavorisée	185	11,31	0,015*
Classe favorisée	156	11,99	
Accep. du dév. socio-expressif			
Classe défavorisée	193	10,84	0,000*
Classe favorisée	156	11,97	
Relations parents-enfant			
Classe défavorisée	186	18,02	0,196
Classe favorisée	158	18,44	
Discipline			
Classe défavorisée	189	21,75	0,045
Classe favorisée	154	22,67	

Tableau 13
(suite)

Niveau de signification (test t) entre les différentes classes socio-économiques pour les comportements

Comportements	Nombre	Moyenne	Probabilités d'occurrence de la valeur de t
Ens. des comportements			
Classe défavorisée	165	89,09	0,000*
Classe favorisée	142	94,68	
Accep. du dév. général			
Classe défavorisée	193	15,56	0,053
Classe moyenne	383	15,98	
Accep. du dév. émotionnel			
Classe défavorisée	193	11,26	0,053
Classe moyenne	384	11,70	
Accep. du dév. socio-normatif			
Classe défavorisée	185	11,31	0,617
Classe moyenne	378	11,42	
Accep. du dév. socio-expressif			
Classe défavorisée	193	10,84	0,245
Classe moyenne	386	11,10	

Tableau 13
(suite)

Niveau de signification (test t) entre les différentes classes socio-économiques pour les comportements

Comportements	Nombre	Moyenne	Probabilités d'occurrence de la valeur de t
Relations parents-enfant			
Classe défavorisée	186	18,2	
Classe moyenne	373	18,14	0,635
Discipline			
Classe défavorisée	189	21,75	
Classe moyenne	382	22,15	0,272
Ens. des comportements			
Classe défavorisée	165	89,08	
Classe moyenne	344	90,23	0,243
Accep. du dév. général			
Classe moyenne	383	15,98	
Classe favorisée	159	16,70	0,002*
Accep. du dév. émotionnel			
Classe moyenne	384	11,70	
Classe favorisée	156	12,79	0,000*

Tableau 13
(suite)

Niveau de signification (test t) entre les différentes classes socio-économiques pour les comportements

Comportements	Nombre	Moyenne	Probabilités d'occurrence de la valeur de t
Accep. du dév. socio-normatif			
Classe moyenne	379	11,42	0,024
Classe favorisée	156	11,99	
Accep. du dév. socio-expressif			
Classe moyenne	386	11,10	0,001*
Classe favorisée	156	11,97	
Relations parents-enfant			
Classe moyenne	373	18,14	0,288
Classe favorisée	158	18,44	
Discipline			
Classe moyenne	382	22,15	0,190
Classe favorisée	154	22,67	
Ens. des comportements			
Classe moyenne	344	90,23	0,000*
Classe favorisée	142	94,68	

* p < 0,01, test t significatif.

distingue significativement des deux autres dans ses comportements face au développement général de l'enfant, du développement socio-expressif et émotionnel. Il n'y a pas de différence entre ces trois groupes en ce qui a trait au développement socio-normatif, aux relations parents-enfant et à la discipline.

b. Interprétation des comportements entre les différentes classes socio-économiques.

Les familles de la classe favorisée se situent en position la plus positive pour tous les comportements étudiés. Ainsi, ce sont ces familles qui se déclarent les plus favorables à laisser le plus d'autonomie à l'enfant en lui confiant certaines tâches et responsabilités familiales et en l'encourageant dans ses initiatives². Toutefois, les autres familles ont également un comportement qui semble favorable au développement général de l'enfant.

C'est dans l'acceptation du développement émotionnel que les trois groupes se distinguent le plus. Chez les parents aisés, on semble davantage faciliter et encourager l'expression des sentiments de l'enfant qu'on ne le fait dans les autres familles. Ce comportement se ressent également dans l'aspect socio-expressif où il paraît que l'enfant de mi-

2 Pour l'ensemble des comportements, un peu plus de la moitié des familles favorisées (53,5%) répondent au-dessus de la médiane théorique contre seulement 33,1% et 30,3% chez les familles moyennes et défavorisées. Voir le tableau 20, appendice IV.

lieu aisément la possibilité de s'exprimer librement.

En regard de la discipline, toutes les familles paraissent privilier un même modèle où, tout en n'étant pas trop sévères, les parents n'en sont pas pour autant indulgents.

Enfin, c'est au niveau des relations parents-enfant que tous les groupes manifestent un comportement plutôt négatif. Les parents éprouveraient des difficultés à trouver le temps de consacrer de l'attention à l'enfant.

La description des résultats qui vient d'être faite à propos des attitudes et des comportements des parents peut, jusqu'à un certain point, être mise en parallèle avec les études des auteurs que nous avons consultés et vient confirmer notre hypothèse selon laquelle les attitudes et les comportements des parents se distinguent de façon significative en fonction de leur appartenance sociale. D'une manière générale, en se basant sur des principes éducatifs axés sur l'autonomie et la non-directivité, plus on monte dans la hiérarchie sociale, plus les attitudes et les comportements face à l'éducation des enfants de quatre ans sont favorables.

Afin de pousser plus loin notre analyse et de compléter le portrait de la population de Passe-Partout, nous avons pris en considération l'âge des répondants. Nous avons réparti la population en deux groupes d'âges: celui des familles âgées de 26 à 35 ans et celui des familles âgées de 36 à 45 ans. Notre but était de vérifier si le fait d'appartenir aux "plus jeunes" ou aux "plus vieux" entraînait des différences significatives

dans les attitudes et les comportements des parents face à l'éducation de leur enfant.

Cette répartition en deux groupes d'âges, bien qu'arbitraire, s'appuie sur l'hypothèse que, selon leur âge, les parents auraient connu un modèle d'éducation différent qui se reflèterait sur celui qu'ils adoptent avec leur enfant. En effet, le premier groupe se composait des répondants nés entre 1943 et 1952 et pourrait s'apparenter à la génération d'après guerre; le deuxième, regroupe les parents nés entre 1933 et 1942 et correspondrait à la génération d'avant-guerre. Le contexte social au cours des deux périodes nous laisse supposer que les plus âgés auraient pu être élevés d'après un modèle d'éducation traditionnel, basé sur le respect de la discipline et de l'autorité. Quant aux plus jeunes, ils auraient évolué dans un cadre moins rigide, moins directif et plus libéral.

La section de chapitre qui suit présente et analyse les résultats en tenant compte du groupe d'âges auquel appartiennent les répondants.

Les résultats par groupe d'âges

L'analyse en fonction du groupe d'âges a tenu compte de deux dimensions. La première consistait à étudier les variations des attitudes et des comportements à l'intérieur d'une même classe sociale; la deuxième s'est attardée aux variations selon le groupe d'âges et l'appartenance à l'une ou l'autre des classes sociales.

Pour ce faire, pour l'ensemble des attitudes et pour l'ensemble des comportements, nous avons procédé à une analyse de variance qui retenait

les variables groupe d'âges et indice de défavorisation, ainsi que leur interaction. Cette opération présentait l'avantage de préciser si l'appartenance à un des deux groupes d'âges entraînait des différences significatives, non seulement dans une classe sociale donnée, mais également d'une classe à l'autre.

Nous avons considéré que les différences étaient significatives pour toutes les valeurs de $F \leq 0,05$. Le tableau 14 illustre les résultats obtenus.

Tableau 14

Analyse de variance selon le groupe d'âges
et l'indice de défavorisation pour l'ensemble des attitudes et l'ensemble des comportements

Variables	Somme des carrés	F	Niveau de signification de F
<u>Attitudes</u>			
Groupe d'âges	1747,98	5,77	0,017*
Indice de défav.	13295,55	21,96	0,000*
Interaction entre le groupe d'âges et l'indice de défav.,	2205,66	3,64	0,027*
<u>Comportements</u>			
Groupe d'âges	364,08	3,46	0,063
Indice de défav.	2501,23	11,87	0,000*
Interaction entre le groupe d'âges et l'indice de défav.	57,22	0,27	0,762

* $p \leq 0,05$; test de variance significatif.

Pour l'ensemble des attitudes, on constate que l'appartenance à l'un des groupes d'âges peut entraîner des différences significatives dans la population et qu'il en est de même lorsque cette variable est combinée avec l'indice de défavorisation. Par ailleurs, au niveau de l'ensemble des comportements, la variable groupe d'âges et son interaction avec l'indice de défavorisation ne sont pas sources de différences significatives dans la population.

Nous pouvons conclure que l'appartenance à un des deux groupes d'âges entraîne des différences significatives à l'intérieur d'une même catégorie sociale pour les attitudes, mais que ce n'est pas le cas pour les comportements.

Cette dernière remarque nous a amené, dans l'analyse des variations à l'intérieur d'une classe sociale, à ne considérer que les attitudes; alors que, dans l'analyse inter-groupes, nous avons retenu les attitudes et les comportements.

Les attitudes des parents selon le groupe d'âges dans une même classe socio-économique.

Le tableau 15 illustre les résultats obtenus par les familles des deux groupes d'âges; en particulier, les moyennes et les niveaux de signification enregistrés.

Il est possible de dégager quelques constatations: dans toutes les catégories, pour l'ensemble des attitudes, les "plus jeunes" obtiennent des moyennes supérieures. Toutefois, ce n'est que dans la classe défa-

vorisée que cette tendance est la plus marquée et qu'elle se vérifie pour chaque attitude³. C'est également dans cette dernière catégorie de répondants qu'il semble exister quelques différences significatives, en particulier pour la communication parents-enfant, cependant, pour cette dernière attitude, l'écart entre les moyennes est très peu marqué ($\bar{x} = 18,36$ chez les plus jeunes et $\bar{x} = 17,23$ chez les plus âgés). Cette dernière constatation permettrait de conclure, qu'en définitive, l'appartenance à l'un ou l'autre des groupes d'âges ne semble pas être une variable susceptible d'expliquer les différences d'attitudes dans une catégorie sociale donnée.

Tableau 15

Niveau de signification (test t) pour les attitudes selon le groupe d'âges dans chacune des classes socio-économiques

Attitudes	Nombre d'individus	Moyenne	Probabilités d'occurrence de la valeur de t
<u>Classe défavorisée</u>			
Confiance en soi			
26-35 ans	95	12,36	
36-45 ans	94	11,85	0,271

3 C'est également dans la classe défavorisée que les plus jeunes répondent régulièrement et proportionnellement en plus grand nombre au-dessus de la médiane (63,6% contre seulement 40% chez les plus âgés pour l'ensemble des attitudes). Voir le tableau 19, appendice IV.

Tableau 15
(suite)

Niveau de signification (test t) pour les attitudes selon le groupe d'âges dans chacune des classes socio-économiques

Attitudes	Nombre d'individus	Moyenne	Probabilités d'occurrence de la valeur de t
Sens des responsabilités			
26-35 ans	98	21,82	0,315
36-45 ans	91	21,18	
Accep. du dév. de l'enfant			
26-35 ans	97	19,56	0,022
36-45 ans	91	18,27	
Communications parents-enf.			
26-35 ans	99	18,36	0,001*
36-45 ans	100	17,23	
Confiance en l'enfant			
26-35 ans	95	17,83	0,251
36-45 ans	88	16,25	
Ens. des attitudes			
26-35 ans	99	85,33	0,001*
36-45 ans	100	77,32	

Tableau 15
(suite)

Niveau de signification (test t) pour les attitudes selon le groupe d'âges dans chacune des classes socio-économiques

Attitudes	Nombre d'individus	Moyenne	Probabilités d'occurrence de la valeur de t
<u>Classe moyenne</u>			
Confiance en soi			
26-35 ans	277	12,99	
36-45 ans	108	12,48	0,165
Sens des responsabilités			
26-35 ans	271	.22,75	
36-45 ans	107	.22,73	0,975
Accep. du dév. de l'enfant			
26-35 ans	278	19,86	
36-45 ans	107	20,07	0,674
Communications parents-enf.			
26-35 ans	286	18,74	
36-45 ans	111	18,63	0,742
Confiance en l'enfant			
26-35 ans	274	18,06	
36-45 ans	106	17,80	0,539

Tableau 15
(suite)

Niveau de signification (test t) pour les attitudes selon le groupe d'âges dans chacune des classes socio-économiques

Attitudes	Nombre d'individus	Moyenne	Probabilités d'occurrence de la valeur de t
Ens. des attitudes			
26-35 ans	286	86,07	0,751
36-45 ans	111	85,45	
<u>Classe favorisée</u>			
Confiance en soi			
26-35 ans	115	14,06	0,220
36-45 ans	43	14,70	
Sens des responsabilités			
26-35 ans	111	24,36	0,275
36-45 ans	41	25,10	
Accep. du dév. de l'enfant			
26-35 ans	116	21,56	0,541
36-45 ans	40	21,25	
Communications parents-enf.			
26-35 ans	117	19,68	0,609
36-45 ans	43	20,02	

Tableau 15
(suite)

Niveau de signification (test t) pour les attitudes selon le groupe d'âges dans chacune des classes socio-économiques

Attitudes	Nombre D'individus	Moyenne	Probabilités d'occurrence de la valeur de t
Confiance en l'enfant			
26-35 ans	116	19,53	0,841
36-45 ans	41	19,66	
Ens. des attitudes			
26-35 ans	117	92,11	0,886
36-45 ans	43	91,79	

* $p \leq 0,01$, test t significatif.

Un point paraît important à signaler: par rapport à la médiane théorique ($m = 85$), seul le groupe des plus âgés de la classe défavorisée se situe en dessous ($\bar{x} = 77,32$). Ce groupe pourrait être celui qui avouerait avoir le moins de dispositions pour éduquer l'enfant dans un cadre souple, favorisant l'autonomie et la non-directivité.

Les attitudes des parents selon le groupe d'âges et l'appartenance socio-économique.

Nous avons vu, dans la première partie de ce chapitre, que les attitudes des parents se distinguaient significativement d'une classe à

l'autre: plus on monte dans la hiérarchie sociale, plus les attitudes semblent favorables à l'éducation de l'enfant. Nous avons également démontré qu'à l'intérieur d'une classe donnée, d'une manière générale, l'âge ne semble pas influencer les attitudes des parents.

Compte tenu de ces deux remarques, nous avons cherché à connaître quel était l'impact de l'âge sur les attitudes lorsqu'on compare les réponses des individus des différentes classes. Le tableau 16 illustre les moyennes et les différences significatives obtenues en comparant les résultats.

Tableau 16

Niveau de signification (test t) pour les attitudes selon le groupe d'âges et l'appartenance socio-économique

Attitudes	26-35 ans		36-45 ans	
	Moyenne	Probabilités d'occ. de la valeur de t	Moyenne	Probabilités d'occ. de la valeur de t
Confiance en soi				
Classe défav.	12,36		11,85	
		0,000*		0,000*
Classe fav.	14,06		14,70	
Sens des respons.				
Classe défav.	21,82		21,18	
		0,000*		0,000*
Classe Fav.	24,36		25,10	

Tableau 16
(suite)

Niveau de signification (test t) pour les attitudes selon le groupe d'âges et l'appartenance socio-économique

Attitudes	26-35 ans		36-45 ans	
	Moyenne	Probabilités d'occ. de la valeur de t	Moyenne	Probabilités d'occ. de la valeur de t
Accep. du dév.				
Classe défav.	19,56	0,000*	18,27	0,000*
Classe fav.	21,57		21,25	
Communications				
Classe défav.	18,36	0,004*	17,23	0,000*
Classe fav.	19,68		20,02	
Confiance en l'enf.				
Classe défav.	17,83	0,001*	16,25	0,000*
Classe fav.	19,53		19,66	
Ens. des attitudes				
Classe défav.	85,33	0,001*	77,32	0,000*
Classe fav.	92,11		91,79	
Confiance en soi				
Classe défav.	12,36	0,076	11,85	0,175
Classe moyenne	12,99		12,48	

Tableau 16
(suite)

Niveau de signification (test t) pour les attitudes selon le groupe d'âges et l'appartenance socio-économique

Attitudes	26-35 ans		36-45 ans	
	Moyenne	Probabilités d'occ. de la valeur de t	Moyenne	Probabilités d'occ. de la valeur de t
Sens des respons.				
Classe défav.	21,82		21,18	
		0,061		0,020
Classe moyenne	22,75		22,73	
Accep. du dév.				
Classe défav.	19,56		18,27	
		0,485		0,002*
Classe moyenne	19,86		20,05	
Communications				
Classe défav.	18,36		17,23	
		0,314		0,002*
Classe moyenne	18,74		18,63	
Confiance en l'enf.				
Classe défav.	17,83		16,25	
		0,598		0,003*
Classe moyenne	18,06		17,80	
Ens. des attitudes				
Classe défav.	85,33		77,32	
		0,683		0,002*
Classe moyenne	86,06		85,45	

Tableau 16
(suite)

Niveau de signification (test t) pour les attitudes selon le groupe d'âges et l'appartenance socio-économique

Attitudes	26-35 ans		36-45 ans	
	Moyenne	Probabilités d'occ. de la valeur de t	Moyenne	Probabilités d'occ. de la valeur de t
Confiance en soi				
Classe moyenne	12,99	0,001*	12,48	0,000*
Classe fav.	14,06		14,70	
Sens des respon.				
Classe moyenne	22,75	0,000*	22,73	0,005*
Classe fav.	24,36		25,10	
Accep. du dév.				
Classe moyenne	19,86	0,000*	20,05	0,029
Classe fav.	21,56		21,25	
Communications				
Classe moyenne	18,74	0,012	18,63	0,038
Classe fav.	19,68		20,02	
Confiance en l'enf.				
Classe moyenne	18,06	0,000*	17,80	0,007*
Classe fav.	19,53		19,66	

Tableau 16
(suite)

Niveau de signification (test t) pour les attitudes selon le groupe d'âges et l'appartenance socio-économique

Attitudes	26-35 ans		36-45 ans	
	Moyenne	Probabilités d'occ. de la valeur de t	Moyenne	Probabilités d'occ. de la valeur de t
Ens. des attitudes				
Classe moyenne	86,06	0,000*	85,45	0,013
Classe fav.	92,11		91,79	

* $p \leq 0,01$; test t significatif.

On peut constater que les représentants de la classe défavorisée, peu importe leur groupe d'âges, se distinguent significativement de ceux de la classe favorisée. Par contre, il n'y a pas de différences significatives entre les plus jeunes des classes défavorisée et moyenne. Les plus âgés de ces deux catégories sociales divergent au niveau des attitudes d'acceptation du développement de l'enfant, des communications et de la confiance en l'enfant; dans ce cas, les moyennes obtenues par les familles de la classe intermédiaire sont plus élevées.

Les différences entre les familles de la classe intermédiaire et de la classe favorisée semblent significatives, sauf pour la communication chez les plus jeunes et pour l'acceptation du développement de l'enfant chez les plus vieux.

Le graphique 5 situe sur une droite numérique la position des familles selon leur moyenne et par rapport à la médiane théorique. Pour l'ensemble des attitudes, on constate que les extrêmes sont les deux groupes de familles aisées et celui des plus âgées de la classe défavorisée. Les répondants de la classe moyenne et les plus jeunes des défavorisés obtiennent des scores très voisins.

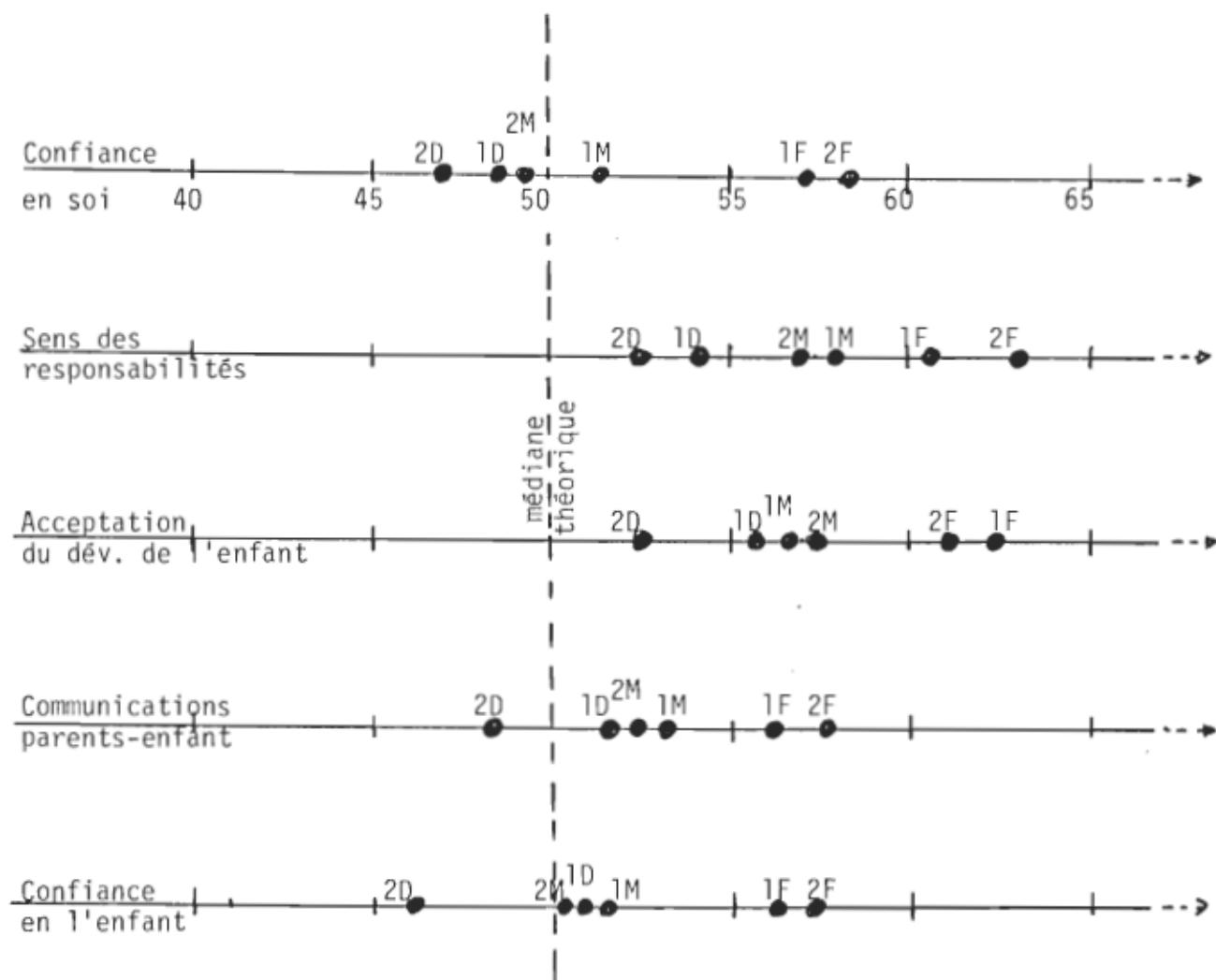
Il se dégage une nette tendance du groupe des plus âgés des défavorisés à répondre plutôt négativement pour chacune des attitudes, sauf pour celles se rapportant au sens des responsabilités et à l'acceptation du développement de l'enfant pour lesquelles tous les groupes reflètent des dispositions plutôt positives.

La position des familles sur la droite numérique permet d'identifier trois groupes paraissant manifester des dispositions distinctes face à l'éducation de leur enfant: d'un côté, les représentants des familles aisées qui répondent plutôt positivement; à l'autre extrémité, les familles défavorisées du groupe d'âges 36-45 ans, avec des scores plutôt négatifs. En position intermédiaire, près de la médiane théorique, se regroupent les familles âgées de 26-35 ans chez les défavorisées et tous les représentants de la classe moyenne.

En somme, lorsqu'on compare les positions des répondants en tenant compte du groupe d'âges et de l'appartenance socio-économique, on s'aperçoit que pour les classes moyenne et défavorisée, les plus jeunes ont en général des moyennes plus élevées que les plus âgés. Par contre, pour la classe favorisée, c'est l'inverse qui se produit. Enfin, excepté

Graphique 5

Position sur la droite numérique des familles* selon
le groupe d'âges et l'appartenance socio-
économique pour chacune des attitudes**



* 1D : 26-35 ans, classe défavorisée
1M : 26-35 ans, classe moyenne
1F : 26-35 ans, classe favorisée

2D : 36-45 ans, classe défavorisée
2M : 36-45 ans, classe moyenne
2F : 36-45 ans, classe favorisée

** Les moyennes ont été ajustées de façon à être toutes comparées à la même médiane de 50. Le calcul a été le suivant:

$$\text{moyenne ajustée} = \frac{\bar{x} \text{ fois } 50}{\text{médiane théo.}}$$

pour les représentants du groupe 36-45 ans des défavorisés, toutes les familles se situent au-delà de la médiane, ou très près, et, par là manifestent des dispositions plutôt favorables à un modèle d'éducation basé sur l'autonomie de l'enfant dans une structuration souple de l'environnement familial.

Les comportements des parents selon le groupe d'âges et l'appartenance socio-économique.

Nous avons vu, dans la première partie de ce chapitre, que les comportements des parents n'étaient significativement différents qu'en regard de la classe défavorisée comparée aux deux autres. Nous avons également démontré, avec une analyse de variance, que l'âge n'était pas une variable susceptible d'expliquer des différences de comportements à l'intérieur d'une classe donnée. En tenant compte de ces remarques, nous avons cherché à connaître si d'une classe à l'autre l'âge apportait quelques renseignements supplémentaires aux données déjà recueillies.

Le tableau 17 présente les moyennes et le niveau de signification enregistrés en comparant les réponses des différentes familles pour chaque groupe d'âges.

On constate qu'il n'y a pas de différences significatives entre les familles des classes défavorisée et moyenne, quel que soit le groupe d'âges.

La comparaison entre les groupes défavorisés et favorisés démontre que, chez les plus jeunes, les familles se distinguent face aux compor-

tements du développement général de l'enfant, du développement émotionnel et du développement socio-expressif. Chez les plus âgés, seuls les comportements d'acceptation du développement général et émotionnel se distinguent.

Entre les classes moyenne et favorisée, les développements émotionnel et socio-expressif sont significativement différents chez les plus jeunes, alors que seul le comportement à l'égard du développement émotionnel l'est chez les plus âgés.

On remarque que pour les comportements les différences significatives entre les différents groupes socio-économiques sont moins nombreuses que pour les attitudes.

Tableau 17
(suite)

Niveau de signification (test t) pour les comportements selon le groupe d'âges et l'appartenance socio-économique

Comportements	26-35 ans		36-45 ans	
	Moyenne	Probabilités d'occ. de la valeur de t .	Moyenne	Probabilités d'occ. de la valeur de t
Accep. du dév. gén.				
Classe défav.	15,76	0,009*	15,37	0,001*
Classe fav.	16,62		16,95	

Tableau 17
(suite)

Niveau de signification (test t) pour les comportements selon le groupe d'âges et l'appartenance socio-économique

Comportements	26-35 ans		36-45 ans	
	Moyenne	Probabilités d'occ. de la valeur de t	Moyenne	Probabilités d'occ. de la valeur de t
Accep. du dév. émotionnel				
Classe défav.	11,65		10,85	
		0,003*		0,000*
Classe fav.	12,72		13,00	
Accep. du dév. socio-normatif				
Classe défav.	11,38		11,23	
		0,107		0,094
Classe fav.	11,94		12,12	
Accep. du dév. socio-expressif				
Classe défav.	10,88		10,80	
		0,001*		0,098
Classe fav.	12,11		11,62	
Relations parents-enf.				
Classe défav.	18,20		17,83	
		0,215		0,791
Classe fav.	18,71		17,70	

Tableau 17
(suite)

Niveau de signification (test t) pour les comportements selon le groupe d'âges et l'appartenance socio-économique

Comportements	26-35 ans		36-45 ans	
	Moyenne	Probabilités d'occ. de la valeur de t	Moyenne	Probabilités d'occ. de la valeur de t
Discipline				
Classe défav.	21,86		21,63	
		0,288		0,078
Classe fav.	22,49		23,17	
Ens. des comp.				
Classe défav.	89,92		88,11	
		0,001*		0,005*
Classe fav.	94,77		94,43	
Accep. du dév. gén.				
Classe défav.	15,76		15,37	
		0,476		0,194
Classe moy.	16,04		15,82	
Accep. du dév. émotionnel				
Classe défav.	11,65		10,85	
		0,665		0,091
Classe moy.	11,78		11,50	

Tableau 17
(suite)

Niveau de signification (test t) pour les comportements selon le groupe d'âges et l'appartenance socio-économique

Comportements	26-35 ans		36-45 ans	
	Moyenne	Probabilités d'occ. de la valeur de t	Moyenne	Probabilités d'occ. de la valeur de t
Accep. du dév. socio-normatif				
Classe défav.	11,38	0,570	11,23	0,718
Classe moy.	11,55		11,09	
Accep. du dév. socio-expressif				
Classe défav.	10,88	0,188	10,80	0,787
Classe moy.	11,24		10,70	
Relations parents-enf.				
Classe défav.	18,20	0,781	17,83	0,886
Classe moy.	18,29		17,77	
Discipline				
Classe défav.	21,86	0,625	21,63	0,274
Classe moy.	22,11		22,26	

Tableau 17
(suite)

Niveau de signification (test t) pour les comportements selon le groupe d'âges et l'appartenance socio-économique

Comportements	26-35 ans		36-45 ans	
	Moyenne	Probabilités d'occ. de la valeur de t	Moyenne	Probabilités d'occ. de la valeur de t
Ens. des comp.				
Classe défav.	89,92		88,11	
		0,476		0,682
Classe moy.	90,80		88,78	
Accep. du dév.gén.				
Classe moy.	16,04		15,82	
		0,026		0,020
Classe fav.	16,62		16,95	
Accep. du dév. émotionnel				
Classe moy.	11,78		11,50	
		0,002*		0,005*
Classe fav.	12,72		13,00	
Accep. du dév. socio-normatif				
Classe moy.	11,55		11,09	
		0,171		0,053
Classe fav.	11,94		12,12	

Tableau 17

(suite)

Niveau de signification (test t) pour les comportements selon le groupe d'âges et l'appartenance socio-économique

Comportements	26-35 ans'		36-45 ans	
	Moyenne	Probabilités d'occ. de la valeur de t	Moyenne	Probabilités d'occ. de la valeur de t
Accep. du dév. socio-expressif				
Classe moy.	11,25	0,005*	10,70	0,046
Classe fav.	12,11		11,62	
Relations parents-enf.				
Classe moy.	18,29	0,206	17,77	0,882
Classe fav.	18,71		17,70	
Discipline				
Classe moy.	22,11	0,398	22,26	0,296
Classe fav.	22,49		23,17	
Ens. des comp.				
Classe moy.	90,80	0,001*	88,79	0,008*
Classe fav.	94,77		94,43	

* $p < 0,01$; test t significatif.

Les graphique 6 situe sur la droite numérique la position des répondants selon leur moyenne et par rapport à la médiane théorique. On remarque que pour l'ensemble des comportements les familles ont tendance à se situer sous la médiane. Il y a une manifestation nettement positive pour tous les groupes face au développement général de l'enfant. En ce qui concerne les relations parents-enfant, les résultats sont nettement négatifs.

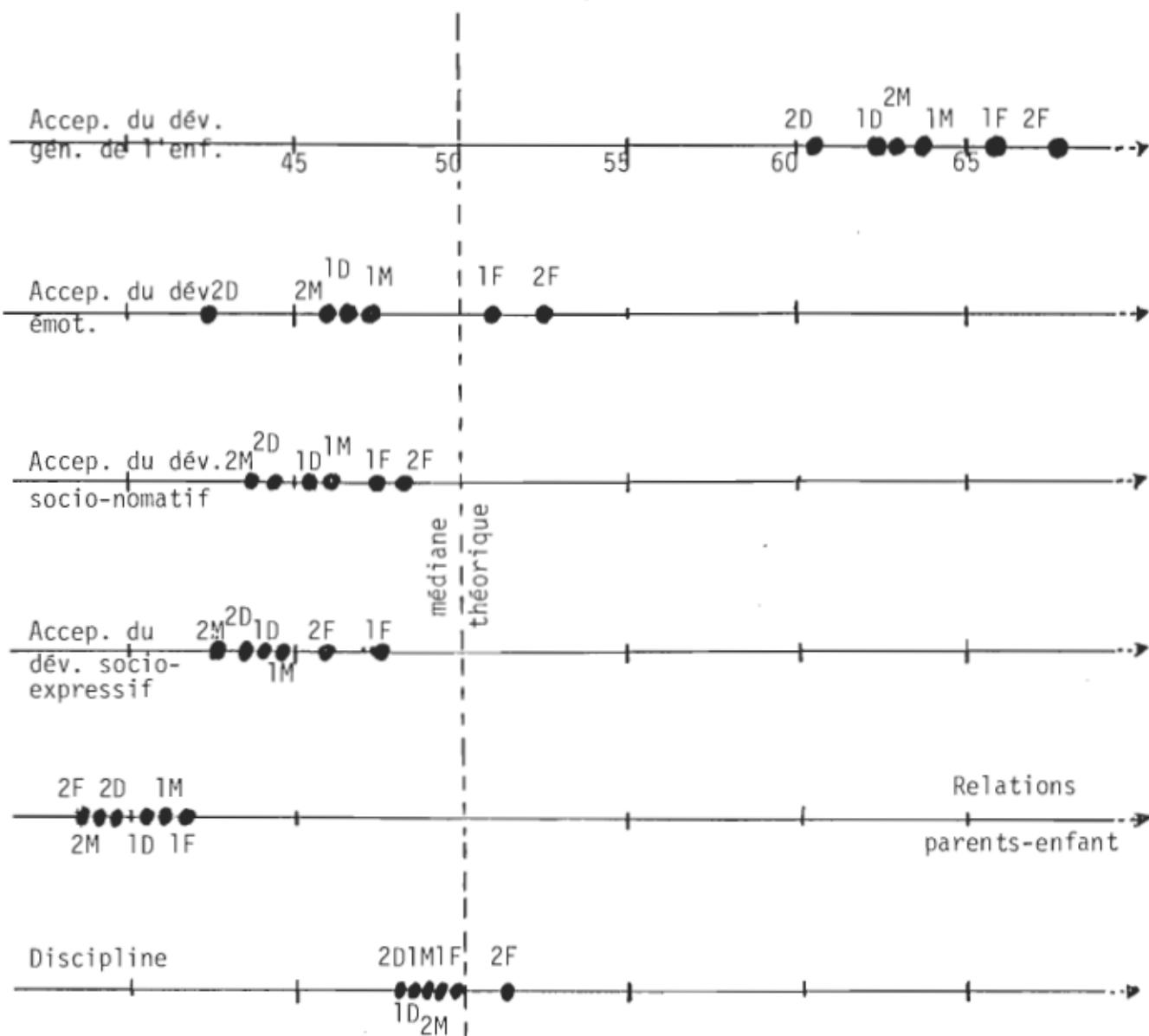
Dans tous les cas, l'extrême positive est occupée par un des deux groupes favorisés, alors que l'extrême négative est partagée entre les plus âgés des classes moyenne et défavorisée. Pour la majorité des comportements, le groupe des 26-35 ans de la classe défavorisée obtient un score supérieur à celui des 36-45 ans de la classe moyenne.

En somme, la comparaison des résultats en tenant compte du groupe d'âges et de l'appartenance socio-économique reflète les mêmes caractères que ceux déjà signalés sans retenir l'âge des répondants.

Le but de cette section de chapitre était de compléter le portrait des familles inscrites au programme d'animation de Passe-Partout, en tenant l'appartenance à un groupe d'âges et à une des trois catégories socio-économiques. Les constatations faites à partir des résultats ont permis de nuancer les caractéristiques des familles en regard de leurs attitudes et de leurs comportements face à l'éducation de leur enfant de quatre ans; toutefois, avant de poursuivre plus loin nos commentaires, il nous paraît opportun de fixer certaines limites de notre analyse.

Graphique 6

Position sur la droite numérique des familles* selon le groupe d'âges et l'appartenance socio-économique pour chacun des comportements



* 1D : 26-35 ans, classe défavorisée
1M : 26-35 ans, classe moyenne
1F : 26-35 ans, classe favorisée

2D : 36-45 ans, classe défavorisée
2M : 36-45 ans, classe moyenne
2F : 36-45 ans, classe favorisée

** Les moyennes ont été ajustées de façon à être toutes comparées à la même médiane de 50.

Limites de l'analyse.

Les limites de l'analyse peuvent se situer à deux principaux niveaux: celui de l'échantillon d'une part, et celui du modèle d'éducation servant de point de référence pour la comparaison des résultats, d'autre part.

Le caractère "représentatif" de l'échantillon⁴ qui a fait l'objet de l'étude ne s'applique qu'en regard de la population vivant en secteur défavorisé au Québec tel que défini par l'étude les secteurs défavorisés du Québec et dont les parents ont au moins un enfant de quatre ans. Ceci entraîne deux nuances:

- les attitudes et les comportements étudiés, ainsi que les commentaires formulés, ne se rapportent pas nécessairement à toutes les familles vivant dans les secteurs défavorisés;
- La segmentation en deux groupes d'âges et les commentaires qui s'y rattachent ne sont pas nécessairement généralisables à des groupes d'âges identiques de parents vivant dans un secteur défavorisé et n'ayant pas d'enfants de quatre ans.

Le caractère "favorable" des attitudes et des comportements des parents ne s'applique qu'en regard d'un modèle considéré comme idéal, dans

4 Tout au long de notre étude nous avons utilisé volontairement le terme "population" pour désigner l'ensemble des familles soumises à l'analyse. Il est évident qu'il s'agit là d'un échantillon des familles inscrites à Passe-Partout dans la région de Québec.

la mesure où il est basé sur l'autonomie et la non-directivité de l'enfant. Toutefois, l'interprétation négative des résultats par rapport à ce modèle idéal ne signifie pas que les familles ont effectivement des attitudes et des comportements négatifs face à l'éducation de leur enfant. Par exemple, si on considère que les familles aisées favorisent l'autonomie de l'enfant parce que leurs moyennes sont plus élevées, cela n'entraîne pas que les parents dont les moyennes sont sous la médiane théorique, donc plutôt négatives, ne favorisent pas également l'autonomie. Ce qu'on peut dire, c'est que les familles aisées semblent favoriser plus l'autonomie de l'enfant que les autres parents, par rapport à notre point de référence.

Enfin, à ces deux constatations, il convient d'en ajouter une autre: cette étude, comme toutes celles qui utilisent un questionnaire, est conditionnée par la justesse et le sérieux des réponses.

Le portrait de la population

a. Les principales caractéristiques de la population.

De notre analyse, il se dégage qu'en majorité les chefs de famille inscrits au programme d'animation de Passe-Partout ont entre 26 et 45 ans. Les parents qui sont susceptibles de participer aux rencontres ont environ 34,6 ans et ont en moyenne au moins deux enfants.

En tenant compte de l'appartenance socio-économique, on constate que les familles défavorisées sont légèrement plus âgées et ont plus d'enfants que dans les autres catégories sociales. Les familles aisées sont

en général les plus jeunes et ont également le moins d'enfants.

La majorité de la population à une scolarité de niveau secondaire; cependant, chez les défavorisés la scolarité moyenne ne dépasse pas le niveau primaire et chez les mieux nantis elle correspond à un niveau collégial ou pré-universitaire.

La population de Passe-Partout est constituée, en majorité, de personnes qui se situent dans la classe moyenne. Par contre, 29,5% d'entre elles sont défavorisées⁵ alors que près de 20% sont considérées comme favorisées.

b. Les attitudes et les comportements des parents.

L'hypothèse voulant que les attitudes et les comportements des parents face à l'éducation de leur enfant varient en fonction de leur appartenance socio-économique a été vérifiée: plus on monte dans la hiérarchie sociale, plus les attitudes et les comportements se rapprochent d'un modèle non-directif. Pour l'ensemble de la population, le modèle d'éducation se situe à mi-chemin entre un modèle traditionnel autoritaire et un modèle libéral non-directif.

L'analyse à partir des groupes d'âges a permis d'apporter quelques nuances dans les différences significatives constatées.

5 Ce pourcentage correspond à celui de la population pauvre au Québec, tel que publié par le Ministère de l'Education dans l'école s'adapte à son milieu, énoncé de politique sur l'école en milieu économiquement faible, avril 1980.

Ainsi, pour les attitudes, la comparaison des résultats de chacune des trois catégories socio-économiques par rapport aux deux autres dégage des différences significatives dans tous les cas. Par contre, en tenant compte de l'âge, l'analyse fait ressortir que ces différences se maintiennent entre les extrêmes sociales seulement, alors que les classes moyenne et favorisée ne se distinguent que dans les attitudes de confiance en soi, du sens des responsabilités et de la confiance en l'enfant. Les représentants des classes défavorisée et moyenne ne manifestent plus de différence dans le groupe des 26-35 ans, tandis que les 36-45 ans se distinguent dans les attitudes d'acceptation du développement de l'enfant, de la communication et de la confiance en l'enfant.

Du côté des comportements, il n'y a pas de différence significative entre les classes défavorisée et moyenne, peu importe leur âge. Ces dernières se distinguent de la classe favorisée pour les comportements d'acceptation du développement de l'enfant, du développement émotionnel et socio-expressif. Quand on s'attarde aux groupes d'âges, cette différence se maintient entre les 26-35 ans défavorisés et favorisés, alors qu'elle ne se retrouve plus pour le comportement socio-expressif entre les classes moyenne et favorisée. Dans le groupe d'âges 36-45 ans, seuls les comportements par rapport aux développements général et émotionnel de l'enfant distinguent les classes défavorisée et favorisée et seul le comportement à l'égard du développement émotionnel distingue les classes moyenne et favorisée.

En définitive, on constate que l'écart entre la façon dont les pa-

rents éduquent les enfants dans la classe défavorisée et dans la classe moyenne n'est pas très prononcée; elle est légèrement plus marquée entre les classes moyenne et favorisée, alors qu'elle est beaucoup plus sensible entre les classes défavorisée et favorisée⁶.

En général, même si les différences significatives permettent d'apporter quelques nuances entre les groupes sociaux de la population de Passe-Partout, il semble possible de dire que les attitudes des parents paraissent le plus souvent positives et dénotent des dispositions favorables à l'égard de l'éducation de l'enfant. Toutefois, les représentants de la classe défavorisée, en particulier ceux du groupe d'âges 36-45 ans, paraissent préconiser un modèle d'éducation traditionnel et éprouver certaines difficultés dans leur rôle de parent et d'éducateur. Dans tous les cas, la catégorie sociale la plus élevée vient ordinairement en tête pour les positions positives, ce qui peut faire penser, nous l'avons dit, à des conditions plus favorables de milieu éducatif.

Toutefois, on peut se demander s'il n'y a pas un décalage, inégal selon les différents groupes, entre les attitudes déclarées et la pratique effective. En effet, lorsqu'on considère les résultats par rapport à la médiane théorique, on relève une certaine marge entre les moyennes enregistrées au niveau des attitudes et celles notées au niveau

6 Pour l'ensemble des attitudes, le pourcentage des jeunes défavorisés répondant au-dessus de la médiane est le même que les familles de la classe moyenne (63,6%). Pour l'ensemble des comportements, seuls les représentants de la classe favorisée enregistrent en majorité des scores au-dessus de la médiane (51,4% et 59,5% pour les 26-35 ans et les 36-45 ans). Voir tableaux 19 et 21, appendice IV.

des comportements. Cependant, il existe une corrélation positive⁷ entre l'ensemble des attitudes et l'ensemble des comportements: autrement dit, dans cette étude, plus les parents répondent positivement pour les attitudes, plus ils répondent positivement pour les comportements.

7 Voir appendice III.

CONCLUSION

Au terme de notre recherche, nous pensons, malgré certaines limites, avoir atteint notre objectif en réalisant une analyse théorique et empirique du rapport des diverses classes socio-économiques qui composent la population de Passe-Partout pour ce qui concerne les attitudes (dispositions) et les comportements (manifestations des pratiques éducatives) des parents d'enfants de quatre ans inscrits à ce programme.

Ainsi, les deux premiers chapitres de notre recherche ont abordé, d'un point de vue purement théorique, les concepts d'attitude et de comportement en relation avec l'appartenance sociale. Il s'est agi, d'une part, de caractériser les rapports entre la catégorie sociale la plus démunie et le reste de la société, notamment en regard de l'éducation; et, d'autre part, de souligner, à partir de diverses recherches, les caractéristiques propres à chaque catégorie sociale dans leurs attitudes et leurs comportements face à l'éducation de leur enfant. Des propos que nous avons tenus, nous pouvons retenir une chose: c'est que les différences entre les parents, face à l'éducation de l'enfant, trouvent leur explication, en grande partie, dans l'appartenance à l'un ou l'autre des groupes sociaux. D'autres variables peuvent également expliquer ces différences, il en est ainsi de la scolarité ou de l'occupation du chef de famille par exemple; toutefois, l'appartenance sociale étant caractérisée par une combinaison de ces variables, il paraît possible de dire que

l'hypothèse selon laquelle les attitudes et les comportements des parents face à l'éducation de leur enfant de quatre ans se distinguent en fonction de l'appartenance sociale semble des plus plausibles.

Les chapitres trois et quatre avaient un caractère empirique et proposaient une segmentation de la population en trois groupes socio-économiques et une analyse des résultats basée sur un questionnaire administré dans le milieu, plus précisément en secteur considéré comme défavorisé par le Ministère de l'Education du Québec. Entre autres choses, sous réserves de certaines nuances, on peut retenir de la recherche des variations appréciables dans les attitudes et les comportements des parents, surtout lorsqu'on compare des groupes sociaux contrastés; notamment les plus âgés défavorisés et les plus jeunes favorisés. La façon dont les parents se perçoivent et assument leur rôle d'éducateur, ainsi que leur pratique éducative sont dépendantes de la position sociale et empruntent généralement, en milieu défavorisé, un modèle d'éducation plus directif dans un environnement familial relativement structuré; tandis que le milieu favorisé préconise, le plus souvent, un modèle favorisant la non-directivité et l'autonomie de l'enfant. Ce dernier semble évoluer dans une forme plus souple de l'environnement familial.

Face à ces constatations, on peut se demander que doivent faire les intervenants dans le programme d'animation Passe-Partout, plus particulièrement ceux qui inter-agissent directement avec les parents.

Sans prétendre avoir la réponse à cette question, on peut au moins penser qu'une démarche préalable s'impose. Elle consiste à analyser

plus attentivement, plus sérieusement que cela n'a été fait jusqu'à présent, divers aspects du milieu familial qui apparaissent déterminants dans la réussite du plein développement socio-affectif, intellectuel et physique de l'enfant. C'est d'ailleurs à une telle démarche que notre recherche s'associe.

En fait, ce qui pourrait être intéressant maintenant, c'est de parvenir à une description différentielle des attitudes et des pratiques éducatives pour diverses catégories de familles. La possibilité de mettre en relation ces éléments descriptifs et le développement de l'enfant paraît pertinente à deux points de vue: dans le sens d'une réflexion théorique d'une part, et dans une perspective d'application pratique, d'autre part.

En ce qui a trait à la réflexion théorique, les renseignements ainsi rassemblés constituerait des éléments susceptibles de faire connaître aux intervenants le vécu et les interactions particulières au niveau de la famille dans chacun des groupes considérés.

Ces renseignements faciliteraient en outre l'analyse des besoins des parents et l'organisation des stratégies d'animation, tout en tenant compte de deux aspects fondamentaux: la situation familiale dans laquelle évolue l'enfant et la clientèle à privilégier.

Quant à l'application pratique , la description différentielle permettrait, non seulement d'ajuster et d'adapter les stratégies d'intervention, mais de constituer également des éléments de formation indis-

pensables pour les intervenants actuels et à venir. Elle constituerait aussi une banque de renseignements pour des recherches sur les interactions éducatives entre les parents et leurs enfants. Ceci pourrait déboucher sur une "opérationnalisation" plus rationnelle du programme d'animation.

Par exemple, la démarche du programme Passe-Partout s'inspire d'une approche milieu (le programme s'adresse alors à différentes couches sociales de familles composant ce milieu) tout en s'inscrivant dans une perspective d'égalisation des chances en éducation (il est alors, en principe, mis sur pied en faveur des plus démunis). Par ailleurs, notre recherche a souligné, qu'en général, les parents éprouveraient certaines difficultés dans leurs relations avec leurs enfants, en particulier face au développement émotionnel et socio-expressif. L'animation, si elle veut favoriser un comportement plus favorable au développement de l'enfant sur ces aspects, devrait, tout en respectant les besoins reliés directement aux techniques d'animation, adopter une approche qui puisse satisfaire le plus de participants possibles tout en s'intéressant particulièrement à ceux qui ont le plus besoin d'aide. Ceci implique que la tâche de l'animateur se situerait à deux niveaux: le premier à caractère éducatif, visant à informer, à documenter, à instruire les parents sur les différents aspects du développement de l'enfant, soit par des échanges de groupe, soit avec la collaboration de personnes ressources. Le second niveau, à caractère social, notamment en faveur des plus démunis, viserait à établir une relation d'aide personnalisée, soit par des rencontres individuelles, soit en faisant appel à des services

plus spécialisés.

Par ailleurs, un des objectifs du programme d'animation c'est de modifier les attitudes et les comportements des parents, dans la mesure où cela se justifie, afin qu'ils s'impliquent davantage et favorablement dans le processus éducatif dans lequel ils devraient être engagés avec leur enfant. Dans cette perspective, notre recherche rapporte que, d'une manière générale, les parents manifestent des attitudes plutôt positives à l'égard de l'éducation de leur enfant. Par contre, on constate un net décalage entre les dispositions avouées et leurs véritables manifestations. C'est donc plutôt au niveau du changement des comportements qu'il faut agir: il ne suffit pas de convaincre et de faire accepter des principes éducatifs, c'est dans leurs applications que ces principes doivent se concrétiser.

A cet égard, un programme d'animation qui se voudrait efficace devrait proposer un large éventail d'activités diversifiées et dépasser le niveau de certains mécanismes spécifiques pour atteindre celui de l'implication des parents dans l'organisation et la tenue d'activités dans lesquelles ils seraient impliqués avec leur enfant.

En vue de mesurer l'impact de ces activités sur le comportement des parents, il serait important d'élaborer des moyens d'évaluation adaptés aux différentes catégories sociales de telle sorte qu'on puisse les confronter aux situations particulières à chacun des groupes sociaux.

Le succès du programme d'animation dépendrait, en quelque sorte, de

la mesure dans laquelle les intervenants réussissent à élaborer des approches diverses capables de mobiliser les forces des parents en faveur de l'éducation de l'enfant. Quoi qu'il en soit, ceci demande de la part des intervenants une bonne connaissance des différentes catégories de familles composant les groupes d'animation, car il est important de respecter la culture, les valeurs et le vécu des participants, tout en les amenant à confronter leurs comportements éducatifs et en tentant de les guider dans le choix des actions à entreprendre en vue d'assurer le meilleur développement et le bien-être de l'enfant.

En définitive, il est évident que le sujet n'est pas clos; il reste encore beaucoup de place pour la recherche sur les interactions éducatives entre les parents et les enfants. Quant à nous, nous pensons avoir contribué, dans une certaine mesure, à l'élaboration d'éventuelles mesures compensatrices pour remédier à certains déficits éducatifs des parents en milieux défavorisés.

BIBLIOGRAPHIE

Allport F. E., Attitudes, in C. Murchison, Hanbook of social psychology, Worcester, Clark University Press, London, 1935.

Andrey Bernard, A quoi sert l'école? A quoi devrait-elle servir? dans Les sciences de l'éducation, janvier-février, 1977, pp. 34-48.

Bélanger Maurice, L'expérience américaine dans l'éducation des enfants en milieux défavorisés: les leçons qu'on peut en tirer pour le Québec, dans Pédagogie ouverte, vol.3, No.3, octobre 1977, pp. 6-18.

Bény Françoise, Pratiques éducatives familiales et réussite des enfants au cours préparatoire, dans Orientation scolaire et professionnelle, vol.4, 1972, pp. 339-384.

Blishen B. R., A socio-economic index for occupying in Canada, dans Revue canadienne de sociologie et d'anthropologie, vol.4, No.1, février 1967, pp.41-53.

Block Jeanne, The child-rearing Practices Report: A set of Q items for the description of parental socialization Attitudes and Values, Institute of human development, University of California, Berkeley, 1973.

Bloom Benjamin S., Stability and change in human characteristics, Wiley, New-York, 1964.

Cliche Pierre, Un schéma explicatif de la pauvreté, Ministère des affaires sociales du Québec, doc. 2, juillet 1976, 202 pages.

Conseil des oeuvres de Montréal, Opération rénovation sociale, stratégies en vue de réduire les inégalités socio-économiques dans les zones défavorisées de Montréal, décembre 1966, 123 pages.

Conseil national du Bien-être social, Rapport du conseil national sur les enfants pauvres au Canada, Ottawa, 1975, 48 pages.

Déconchy J-P., Le développement psychologique de l'enfant et l'adolescent, édition Ouvrières, Paris, 1967, 271 pages.

Deutsch Martin, Minority group and class status as related to social and personality factors in scholastic achievement, monograph No.2, Society for Applied Anthropology, Ithaca, New-York, 1960.

Deutsch Martin, The role of social class in language development, dans American journal of orthopsychiatry, 1965, pp. 78-88.

Gagné Robert M., Les principes fondamentaux de l'apprentissage, édition HRW, Montréal, 1976.

Gingras Armand, Perfectionnement du personnel scolaire des écoles situées en milieux défavorisés, document de travail, Ministère de l'Education du Québec, juin 1978, 46 pages.

Hereford Carl F., Changing parental attitudes through Group discussion, University Texas Press, 1963, 189 pages.

Hunt J. M., Intelligence and experience, The Ronald Press Compagny, New-York, 1961.

Jalbert Henri, L'égalité des chances en éducation, conseil supérieur de l'éducation, division de la recherche, document de référence pour la rencontre de consultation, mars 1979, 23 pages.

Jensen Arthur R., The culturally disadvantaged: psychological and educational aspects, dans Educational research, 1967, pp. 4-20.

Jensen Arthur R., How much can we boost IQ and scholastic achievement, dans Harvard Educational Review, 39, No. 1, 1969, pp. 449-483.

Kallen Denis, L'égalité des chances dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, dans Revue française de psychologie, No.19, avril-mai-juin, 1972, pp.22-31.

Laperrière Anne, Où s'en va l'intervention en écoles de milieux économiquement faibles? Commission des écoles catholiques de Montréal, Montréal, 1976, 36 pages.

Laflamme Claude et al., Intégration du développement cognitif et de la réussite scolaire dans une société de classes, dans Revue des sciences de l'éducation, vol II, No.3, automne 1976, pp. 201-222.

Lafon Robert, Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant, Presses Universitaires de France, Paris, 1963, 604 pages.

Lapierre Barbara, L'école et l'enfant en milieu défavorisé: un échec, dans L'école coopérative, No. 24, janvier 1974, pp. 4-17.

Lautrey Jacques, Environnement familial et développement intellectuel, dans Orientation scolaire et professionnelle, No. 3, 1973, pp. 227-243.

Lautrey Jacques, Niveau socio-économique et structuration de l'environnement familial, dans Psychologie française, Tome 19, No. 1-2, 1974, pp. 41-63.

Legault Guy, Le programme d'évaluation Passe-Partout la clientèle du programme d'animation de Passe-Partout, (données partielles), Direction générale du développement pédagogique, Ministère de l'Education du Québec, mars 1979, 51 pages, non publié.

Legault Guy, Le programme d'évaluation de Passe-Partout: indice de statut socio-économique, Ministère de l'Education du Québec, mars 1979 26 pages, non publié.

Levesque Mireille, L'égalité des chances en éducation, Conseil supérieur de l'Education, Direction de la recherche, Québec, 1979. 132 pages.

Liénard G. et al., Le métier de parents en milieu populaire, dans Revue des sciences de l'éducation, 9, 1974, pp. 393-419.

Liénard G. et al., La transmission culturelle: stratégie des familles et position sociale, dans Cahier international de sociologie, vol. LIX, 1975, pp. 337-353.

Little Alan et al., Stratégies de compensation: panorama des projets d'enseignement pour les groupes défavorisés aux Etats-Unis, OCDE, Paris, 1971, 161 pages.

Mielli R., Les attitudes dans les relations affectives, dans les attitudes, Presses Universitaires de France, Paris, 1961, 189 pages.

Ministère de l'Education du Québec, Education et développement, une approche aux interventions d'éducation en milieux défavorisés, Québec, avril 1975, 380 pages.

Ministère de l'Education du Québec, Les secteurs défavorisés du Québec, Québec, avril 1977, 111 pages.

Ministère de l'Education du Québec, L'enseignement primaire et secondaire, livre vert, Québec, 1977, 147 pages.

Ministère de l'Education du Québec, Le programme d'évaluation de Passe-Partout, informations générales, novembre 1978, 19 pages,

Ministère de l'Education du Québec, L'école québécoise énoncé de politique et plan d'action, Québec, 1979, 163 pages.

Ministère de l'Education du Québec, Passe-Partout: La Direction, Tome 1, Québec, 1979, 199 pages.

Ministère de l'Education du Québec, Passe-Partout informations générales, Québec, août 1978, 92 pages.

Ministère de l'Education du Québec, L'école s'adapte à son milieu, énoncé de politique sur l'école en milieu socio-économiquement faible, Québec, avril 1980, 133 pages.

Ministère de l'Education du Québec, Guide d'animation Passe-Partout, informations générales, section G1.2, Québec, 1979, 40 pages.

Mink Oscar, The behavior change process, Harper and Row, New-York, 1970, 208 pages.

Murder Michel, Psychologie de l'éducation, éditions Plantyn, Anvers, 1973, 128 pages.

Nizet Jean, Structure sociale et opinions pédagogiques, dans Recherches sociologiques, vol. VIII, No. 3, 1977, pp. 365-386.

Piaget Jean, La formation du symbole chez l'enfant, 1945, Delachaux et Niestlé, 2ième édition, Neuchâtel, 1964, 310 pages.

Piaget Jean, Psychologie et épistémologie, éditions Gonthier, Paris, 1970, 187 pages.

Paillard Jean, Les attitudes dans la motricité, dans Les attitudes, Presses Universitaires de France, Paris, 1961, 189 pages.

Passow A. H., Education in depressed areas, Teachers College Press, New-York, 1963, pp. 163-179.

Rafestin André, La réussite et l'échec scolaire étudiés sous l'angle social, dans Sciences de l'éducation, janvier-mars, 1973, pp. 12-43.

Rapport Parent, Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 2ième partie, Gouvernement du Québec, 1964, 404 pages.

Riesman Frank, The culturally deprived child, Harper and Row, New-York, 1962, 140 pages.

Rocher Guy, Le Québec en mutation, éditions Hurtubise, Montréal, 1975 345 pages.

Rufino Alain, L'épanouissement intellectuel de votre enfant, éditions le Centurion, Paris, 1976, 148 pages.

Schneider Jeanne, L'égalisation des chances, dans L'éducation enfantine, No.2, novembre 1975, pp. 3-6.

Schwartz Bertrand, L'égalité des chances, dans l'Éducateur, novembre 1977, pp.21-22.

Simon Jean, Langage et classes sociales: attentes des mères de milieux socio-économiques différents quant au langage de leurs enfants, dans Journal de psychologie normale et pathologique, No. 1-2, janvier-juin, 1973, pp. 175-188.

Simon Pierre et al., Les relations interpersonnelles, Agence d'Arc Inc., Montréal, 1975, 445 pages.

Smith M. S. et al., Report analysis: the impact of Head-Start, dans Harvard Educational Review, vol. 40, No. 1, février 1970, pp. 51-104.

Tavoillot Henri, Les parents et le travail scolaire, éditions le Centurion, Paris, 1972, 127 pages.

Vincent Rose, L'éducation des enfants, Librairie Hachette, Paris, 1962, 286 pages.

APPENDICE I

Comparaison de la façon dont les familles pauvres élèvent les enfants par rapport à un modèle théorique idéal¹

Modèle idéal

1. Respect de l'enfant en tant qu'individu dont le comportement est causé par une multitude de facteurs. Acceptation d'un rôle propre dans les évènements qui arrivent.

2. Engagement dans un lent développement de l'enfant à partir de l'enfance jusqu'à la maturité; les tensions et pressions de chaque stade sont acceptées par les parents parce que élever un enfant heureux vaut toutes les peines.

3. Sentiment de compétence relatif dans la formation du comportement de l'enfant.

Familles pauvres

1. L'inconduite est jugée selon les résultats qu'elle engendre; les motifs du comportement ne sont pas considérés. Projection du blâme sur les autres.

2. Absence d'engagement vers un objectif dans le succès à long terme; la préoccupation principale pour les parents et les enfants est d'éviter de se mettre dans le pétrin; orientation fataliste, gratification impulsive et sentiment d'aliénation.

3. Sentiment d'impuissance dans la formation du comportement de l'enfant, de même que dans d'autres domaines.

¹ Catherine Chilman, Growing up poor, Washington, U.S. Government Printing Office, 1966. Cité par Pierre Cliche dans Un schéma explicatif de la pauvreté, op. cit., p.81.

4. Discipline surtout verbale, douce, raisonnable, cohérente, basée sur les besoins de l'enfant, de la famille et de la société; plus d'emphasis sur la récompense d'un bon comportement que sur la punition d'un mauvais comportement.
5. Communication verbale ouverte et libre entre parents et enfants; contrôle surtout verbal.
6. Méthodes d'éducation démocratiques plutôt qu'autocratiques ou de laisser-faire, les deux parents assument un rôle égal mais pas nécessairement interchangeable. Camaraderie entre parents et enfants.
7. Les parents se voient généralement comme des adultes compétents et sont généralement satisfaits d'eux-mêmes et de leur situation.
8. Relations intimes, expressives, et chaudes entre parents et enfants permettant graduellement une plus grande indépendance. Sens des responsabilités.
9. Présence du père au foyer et absence de conflits matrimoniaux profonds.
10. Communication verbale libre sur le sexe, acceptation des besoins sexuels de l'enfant, canalisation de l'impulsion sexuelle à travers des dépenses psychologiques "saines", acceptation d'un progrès lent vers le contrôle de l'impulsion et la satisfaction sexuelle dans le mariage; éducation sexuelle par le père et la mère.
4. Discipline rude, incohérente, physique, faisant usage du ridicule; basée sur le fait que le comportement des enfants ennuie ou n'ennuie pas les parents.
5. Communication verbale limitée, contrôle surtout physique.
6. Méthodes d'éducation autoritaires; la mère est l'agent qui s'occupe surtout du soin des enfants; le père, quand il est à la maison, incarne une figure punitive. Peu de support et peu d'acceptation de l'enfant en tant qu'individu.
7. Les parents s'estiment peu; sentiment de défaite.
8. Familles nombreuses; comportement impulsif et narcissique des parents. Orientation vers l'excitation. Cession soudaine et précoce de l'indépendance.
9. Père hors du foyer (dans certaines circonstances).
10. Attitude répressive, punitive envers le sexe, les questions sur le sexe et l'expérience sexuelle. Le sexe est vu comme une relation d'exploitation.

- | | |
|--|--|
| 11. Acceptation de la tendance de l'enfant à l'agression mais canalisation de celle-ci vers des formes sociales acceptées. | 11. Alternance de l'encouragement et de l'interdiction de l'agression en fonction des conséquences pour les parents. |
| 12. En faveur d'expériences nouvelles, souplesse. | 12. Méfiance des expériences nouvelles, vie serrée, rigidité. |
| 13. Bonheur du mariage parental. | 13. Taux élevé de conflits matrimoniaux et rupture familiale. |

APPENDICE II

Les questions soumises aux parents
groupées selon les attitudes et les
comportements auxquels elles se rapportent

A. Les attitudes des parents.

I. La confiance en soi.

1. Il est difficile de savoir quoi faire lorsqu'un enfant a peur de quelque chose d'inoffensif.
2. Il est difficile de savoir quand établir une règle et jusqu'où la maintenir.
3. Elever des enfants est un travail exaspérant (dur pour les nerfs).
4. Il est difficile de savoir ce qu'est une idée saine sur la sexualité.
5. Il est difficile de savoir quand il faut être amical et quand il faut garder ses distances avec les enfants.

II. Le sens des responsabilités des parents.

1. Certains enfants sont naturellement mauvais.
2. Certains enfants sont naturellement tellement entêtés que les parents n'y peuvent presque rien.
3. C'est beaucoup trop difficile de comprendre pourquoi les enfants agissent comme ils le font.
4. Un enfant qui provient d'une famille à problèmes n'a pas beaucoup de chances de s'en sortir.

5. La plupart des défauts qu'un enfant a (nervosité, colère etc.) il les a dès la naissance.

6. Avec tout ce qu'un enfant entend (amis, adultes) un parent ne peut pas l'influencer beaucoup.

7. A la naissance tous les enfants sont semblables; c'est ce qui se produit par la suite qui fait la différence.

8. Souvent les parents sont punis pour leurs propres fautes à travers les mauvais comportements de leurs enfants.

III. L'acceptation du développement de l'enfant.

1. Plus vite un enfant se détache émotivement de ses parents, mieux il pourra résoudre ses problèmes.

2. Lorsqu'un enfant désobéit, on doit faire en sorte qu'il se sente coupable et honteux.

3. Il n'y a aucune raison qui empêche un enfant à apprendre très jeune à ne pas salir ses vêtements.

4. Les enfants doivent être propres (sans couches) très vite.

5. Un enfant peut devenir une poule mouillée si on lui donne trop d'affection.

6. Un parent a le droit de refuser d'endurer d'être achalé par son enfant.

7. Quand un enfant a peur, on devrait le forcer à vaincre sa peur.

IV. Les communications parents-enfant.

1. Lorsqu'on fait parler l'enfant de ses peurs, elles paraissent toujours plus importantes qu'elles ne le sont en réalité.

2. On doit prendre au sérieux les opinions des enfants dans les décisions familiales.

3. Si on laisse les enfants se plaindre, ils se plaignent encore plus.

4. On ne doit pas toujours demander aux enfants de faire des compromis sans leur laisser la chance d'exprimer leur point de vue.

5. Les enfants doivent s'arranger pour qu'on puisse les voir sans qu'on ait à les entendre.

6. On doit permettre à un enfant d'essayer, au moment où il le veut, de faire une chose nouvelle sans que les parents le surveillent.

7. Un enfant doit toujours accepter la décision de ses parents.

V. La confiance en l'enfant.

1. Les enfants sans surveillance font des mauvais coups.

2. On doit dire exactement quoi et comment le faire sinon les enfants font des erreurs.

3. Les enfants ne doivent rien cacher à leurs parents.

4. Plus de parents devraient considérer qu'il est important de savoir tout ce que leur enfant est en train de faire.

5. Quand les règlements familiaux ne sont pas strictement respectés, les enfants désobéissent.

6. 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.

7. Je ne veux pas que mon enfant essaie quelque chose qu'il risque d'échouer.

B. Les comportements des parents.

I. Le développement général de l'enfant.

1. Si mon enfant a des difficultés, je l'encourage à s'en tirer plutôt par lui-même.

2. Je laisse souvent mon enfant prendre des décisions qui le concernent.

3. Je donne beaucoup de tâches et de responsabilités familiales à mon enfant.

4. Je laisse mon enfant prendre plusieurs risques et essayer des choses nouvelles à mesure qu'il grandit.

5. Quelques fois je permets à mon enfant de rêvasser et de ne rien faire.

II. Le développement émotionnel de l'enfant.

1. J'aide mon enfant quand il se fait agacer par ses amis.

2. Je ne permets pas à mon enfant de se fâcher contre moi.

3. Je montre à mon enfant à toujours contrôler ses sentiments.

4. Je punis mon enfant quand il se querelle par jalousie.

5. J'apprends très tôt à mon enfant à ne pas pleurer.

III. Le développement de la socialisation.

a. Le socio-normatif.

1. J'essaie de garder mon enfant loin des enfants ou des familles qui ne pensent pas comme nous.

2. J'encourage mon enfant à faire mieux que les autres.

3. J'aime que mon enfant participe à des jeux de compétition.

4. Je veux que mon enfant fasse bonne impression sur les autres.

5. J'attends beaucoup de mes enfants.

b. Le socio-expressif.

1. J'essaie d'empêcher mon enfant de s'adonner à des jeux violents avec les autres enfants.

2. J'interdis à mon enfant de dire des choses malveillantes sur les autres.
3. J'essaie d'empêcher mon enfant de se battre.
4. J'avertis mon enfant de ne pas se salir quand il joue.
5. Je ne permets pas à mon enfant de jouer des tours aux autres.

IV. Les relations parents-enfant.

1. Je trouve cela difficile de punir mon enfant.
2. Je suis tolérant (e) et détendu (e) avec mon enfant.
3. J'ai tendance à gâter mon enfant.
4. A cause de mon enfant, je laisse tomber quelques-unes des choses qui m'intéressent.
5. Il n'y a pas de conflit entre mon enfant et moi.
6. Souvent, je pense que je vis trop en fonction de mon enfant.
7. Je me fâche souvent avec mon enfant.
8. J'ai des moments intimes et chaleureux avec mon enfant.
9. Il arrive souvent que je ne tienne pas les promesses que j'ai faites à mon enfant.

V. La discipline.

1. Je punis mon enfant en l'isolant pour un moment.
2. Je crois que la punition physique est le meilleur moyen de discipliner un enfant.
3. Je répète souvent à mon enfant que d'une manière ou d'une autre il sera puni pour les mauvais coups qu'il fait.
4. Je menace plus souvent de punir que je ne le fais en réalité.
5. Je punis mon enfant en le privant d'un privilège qu'autrement il aurait eu.

6. Je crois qu'en le réprimandant et en le critiquant mon enfant s'améliorera.

7. Quand mon enfant se comporte bien, je lui donne des priviléges supplémentaires.

8. J'ai des règles sévères et bien établies avec mon enfant.

9. Quand je suis fâché avec mon enfant, je m'organise pour qu'il le sache.

APPENDICE III

Les corrélations*

A. Les corrélations entre les attitudes.

	Att 1	Att 2	Att 3	Att 4	Att 5	Ens. Att
Att 1	1.000	<u>0,655</u>	<u>0,467</u>	0,287	0,447	<u>0,619</u>
Att 2		1,000	<u>0,597</u>	0.362	<u>0,570</u>	<u>0,742</u>
Att 3			1,000	0,331	<u>0,550</u>	<u>0,655</u>
Att 4				1,000	<u>0,458</u>	0,335
Att 5					1,000	<u>0,598</u>

* Les valeurs soulignées sont celles pour lesquelles les corrélations semblent pertinentes à retenir.

On constate que dans l'ensemble il existe une corrélation positive entre chaque attitude et entre chaque attitude et l'ensemble des attitudes, sauf pour l'attitude 4 (communications parents-enfant) où la corrélation est moins prononcée.

Autrement dit, par exemple, plus les parents démontrent une confiance en eux-mêmes marquée (Att 1), plus ils répondent positivement de leur sens des responsabilités (Att 2) et plus le score obtenu pour l'ensemble des attitudes est favorable à l'éducation des enfants.

Egalement, plus les parents manifestent une attitude d'acceptation du développement de l'enfant (Att 3), plus ils répondent qu'ils accordent leur confiance à l'enfant (Att 5) et plus le score pour l'ensemble des attitudes est favorable à l'éducation de l'enfant.

B. Les corrélations entre les comportements.

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	Ens. C
C1	1,000	0,027	0,099	-0,047	0,148	0,096	0,212
C2		1,000	<u>0,498</u>	<u>0,487</u>	0,245	<u>0,433</u>	<u>0,599</u>
C3			1,000	0,392	0,231	<u>0,415</u>	<u>0,622</u>
C4				1,000	0,197	0,389	<u>0,514</u>
C5					1,000	0,131	<u>0,458</u>
C6						1,000	<u>0,662</u>

On remarque, excepté pour le comportement d'acceptation du développement général de l'enfant (C1), qu'il existe une corrélation positive entre chaque comportement et l'ensemble des comportements; c'est-à-dire, plus les parents adoptent un comportement donné, plus l'ensemble des comportements s'oriente dans le même sens.

Les résultats indiquent qu'il existe une corrélation positive entre les comportements à l'égard du développement émotionnel (C2), le développement social (C3 et C4) et la discipline (C6).

Les comportements d'acceptation du développement général de l'enfant (C1) et des relations parents-enfant (C5) n'ont aucun lien entre eux ni

avec les autres comportements.

C. Les corrélations entre les attitudes et les comportements.

	Att 1	Att 2	Att 3	Att 4	Att 5	Ens. Att
C1	-0,074	-0,083	-0,059	-0,254	-0,174	-0,060
C2	0,276	0,366	<u>0,443</u>	0,348	<u>0,491</u>	0,314
C3	0,262	0,337	0,360	0,230	0,394	0,273
C4	0,239	0,288	0,332	0,278	<u>0,475</u>	0,256
C5	0,146	0,193	0,112	0,032	0,114	0,146
C6	0,340	<u>0,433</u>	<u>0,421</u>	0,316	<u>0,431</u>	0,322
Ens. C	0,306	<u>0,599</u>	0,352	0,333	<u>0,433</u>	<u>0,516</u>

Les données indiquent une corrélation positive entre l'ensemble des attitudes et l'ensemble des comportements. Il semble également que lorsque les parents répondent positivement pour leur sens des responsabilités (Att 2), ou bien lorsqu'ils accordent leur confiance à l'enfant (Att 5), plus ils adoptent un comportement favorable au développement émotionnel (C2) et au développement socio-expressif (C4) de l'enfant; de même, plus ils réagissent favorablement à la discipline (C6).

On remarque également qu'il n'y a pas de corrélation entre chaque comportement et l'ensemble des attitudes.

APPENDICE IV

Répartition des familles dont les résultats se situent au-dessus de la médiane théorique

Tableau 18

Répartition selon l'appartenance socio-économique
des familles répondant au-dessus de la médiane
théorique pour les attitudes*

	Att 1	Att 2	Att 3	Att 4	Att 5	Ens. Att
Classe défavorisée	91 (48,1%)	118 (62,4%)	119 (60,1%)	111 (55,8%)	86 (45,3%)	103 (51,8%)
Classe moyenne	206 (53,5%)	281 (74,3%)	295 (76,6%)	253 (63,7%)	222 (58,4%)	253 (63,7%)
Classe favorisée	109 (73,9%)	136 (89,5%)	140 (89,7%)	121 (75,6%)	118 (75,2%)	127 (79,4%)
Ensemble de la pop.	406 (56,2%)	535 (74,4%)	435 (73,9%)	485 (64,2%)	426 (59,2%)	483 (63,9%)

* Les résultats situés au-dessus de la médiane théorique sont interprétés comme caractérisant des attitudes et des comportements plutôt positifs face à l'éducation de l'enfant.

Tableau 19

Répartition selon l'appartenance socio-économique
et le groupe d'âges des familles répondant
au-dessus de la médiane théorique
pour les attitudes

	Att 1	Att 2	Att 3	Att 4	Att 5	Ens. Att
<u>Classe défav.</u>						
26-35 ans	52 (54,7%)	63 (64,3%)	70 (72,2%)	62 (62,6%)	53 (55,8%)	63 (63,6%)
36-45 ans	39 (41,5%)	55 (60,4%)	49 (53,8%)	49 (49%)	33 (37,5%)	40 (40%)
<u>Classe moyenne</u>						
26-35 ans	155 (56%)	202 (74,5%)	212 (76,3%)	181 (63,3%)	161 (58,8%)	182 (63,6%)
36-45 ans	51 (47,2%)	79 (73,8%)	83 (77,6%)	72 (64,9%)	61 (57,5%)	71 (64%)
<u>Classe fav.</u>						
26-35 ans	74 (70,5%)	99 (89,2%)	103 (88,8%)	89 (76,1%)	88 (75,9%)	93 (79,5%)
36-45 ans	35 (81,4%)	37 (90,2%)	37 (92,5%)	32 (74,4%)	30 (73,2%)	34 (79%)
<u>Ens. de la pop.</u>						
26-35 ans	281 (58,9%)	364 (75,8%)	385 (78,4%)	332 (66,1%)	302 (62,3%)	338 (67,3%)
36-45 ans	125 (51%)	171 (71,5%)	169 (71%)	153 (60,2%)	124 (52,8%)	145 (57,1%)

Tableau 20

Répartition selon l'appartenance socio-économique
des familles répondant au-dessus de la médiane
théorique pour les comportements

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	Ens. C
Classe défav.	178 (92,2%)	64 (33,2%)	59 (32,9%)	50 (25,9%)	11 (5,9%)	83 (43,9%)	50 (30,3%)
Classe moyenne	350 (91,4%)	155 (40,4%)	123 (32,5%)	100 (25,9%)	19 (5,1%)	180 (47%)	114 (33,1%)
Classe fav.	151 (95%)	84 (53,8%)	63 (40,4%)	56 (35,9%)	15 (9,5%)	79 (51,3%)	76 (53,5%)
Ens. de la pop.	679 (92,4%)	303 (41,3%)	245 (34,1%)	206 (28%)	45 (6,3%)	342 (47,2%)	240 (36,9%)

Tableau 21

Répartition selon l'appartenance socio-économique
et le groupe d'âges des familles répondant
au-dessus de la médiane théorique
pour les comportements

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	Ens.C
<u>Classe défav.</u>							
26-35 ans	90 (93,8%)	33 (33,7%)	29 (30,9%)	25 (25,5%)	7 (7,3%)	42 (43,3%)	29 (33%)
36-45 ans	88 (90,7%)	31 (32,6%)	30 (33%)	25 (26,3%)	4 (4,4%)	41 (44,6%)	21 (27,3%)
<u>Classe moyenne</u>							
26-35 ans	251 (91,6%)	115 (41,5%)	91 (33,7%)	76 (28,3%)	15 (5,6%)	120 (44,1%)	87 (35,4%)
36-45 ans	99 (90,8%)	40 (37,4%)	32 (29,6%)	24 (22,4%)	4 (3,8%)	60 (54,6%)	27 (27,6%)
<u>Classe fav.</u>							
26-35 ans	111 (94,9%)	62 (53,4%)	44 (38,3%)	42 (36,8%)	15 (13%)	54 (47,8%)	54 (51,4%)
36-45 ans	40 (95,2%)	22 (55%)	19 (46,3%)	14 (33,3%)	0 (0%)	25 (61%)	22 (59,5%)
<u>Ens. de la pop.</u>							
26-35 ans	452 (92,8%)	210 (42,8%)	164 (34,2%)	143 (29,1%)	37 (7,8%)	216 (44,8%)	170 (38,7%)
36-45 ans	227 (91,5%)	93 (38,4%)	81 (21,4%)	63 (25,8%)	8 (3,4%)	126 (30,6%)	70 (33%)