

Famille et modèles éducatifs : modes d'exercice du pouvoir*

Jean-Marie BOUCHARD
Jocelyne ARCHAMBAULT
*Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Montréal*

L'expérience acquise pendant plus de huit ans dans l'intervention auprès de familles nécessitant de l'aide éducative pour leur jeune enfant en difficulté et la recherche sur les modèles éducatifs des parents confirment que ces derniers s'appuient sur des modèles, parfois fort différents, de croyances, de valeurs, d'attitudes et de savoir-faire dans leurs activités éducatives quotidiennes auprès de leur enfant. La présente étude est réalisée auprès de mères de familles monoparentales pour une raison contextuelle, puisque nous avons assuré une aide éducative dans ces familles à partir d'étudiants. Les tendances observées peuvent donner un aperçu des valeurs et des conduites privilégiées dans d'autres familles quant à l'exercice du pouvoir éducatif des parents auprès de leur enfant.

Des instruments de mesure adaptés à ce genre de recherche ont été conçus en vue d'une étude de cohérence des modèles éducatifs (rationnel, humaniste et symbiosynergique) de Bertrand et Valois, 1982. De plus, nous avons procédé, par l'analyse des composantes, à l'élaboration de portraits éducatifs des mères.

* Recherche subventionnée par le Conseil de recherche en sciences humaines et le FCAR.

CONTEXTE THÉORIQUE

Depuis les années 60, d'importants efforts ont été faits pour décrire qualitativement et quantitativement différentes formes de relations parents-enfants et pour se dégager d'une approche philosophique et moraliste dans ce domaine (Pourtois, 1985).

Plusieurs travaux ont permis graduellement l'élaboration d'une typologie des conduites parentales par le regroupement de comportements moléculaires et isolés pour former des modes explicatifs de comportements plus généraux (Baumrind, 1971). De façon plus spécifique, cette typologie a été réalisée à partir d'analyses factorielles faisant ressortir de larges traits psychologiques associés aux conduites parentales. Par exemple, Rollins et Thomas (1979) résument certaines caractéristiques comportementales du parent et les nomment : sévérité, permissivité, chaleur, hostilité. Les chercheurs ont ainsi tenté de démontrer l'existence d'un lien entre la présence de ces traits psychologiques chez le parent et l'acquisition de différentes habiletés comportementales chez l'enfant (Maccoby, 1980). En rétrospective, il est apparu difficile, voire naïf, de relier les traits psychologiques des premiers aux comportements mesurables des seconds (Pourtois, 1985) et ceci, en partie, parce que l'ensemble de ces recherches n'a pas su tenir compte de la manière dont le parent s'y prenait pour développer les aspects qu'il jugeait importants.

Ces constats épistémologiques et méthodologiques ont donc remis en cause l'étude traditionnelle des conduites parentales par le biais de typologies de conduites et ont contribué à orienter les recherches, entre autres, vers la détermination de modèles socio-culturels des familles et vers l'étude de la dynamique qui régularise la variation entre les comportements parentaux et les situations en tenant davantage compte aussi des contextes des différentes conduites parentales (Voir *Étapes des recherches sur les interactions parent-enfant : paradigme éducatif*).

Cependant, quoiqu'il y ait un sens intuitif à postuler que les conduites du parent envers son enfant découlent d'un ou de plusieurs modèles socio-culturels, traduire cette intuition en données quantitatives et qualitatives rencontre également de nombreuses difficultés. Fort heureusement pour nous, Bertrand et Valois (1982) ont démontré, par une étude théorique des caractéristiques socioculturelles et éducatives du réseau scolaire québécois, que chaque paradigme socioculturel a ses correspondances en éducation. Ces auteurs visaient, par cette étude sur *Les Options en éducation*, à déterminer les choix à privilégier au sujet de l'orientation du

système d'éducation du Québec. Nous croyons que ces concepts sont néanmoins généralisables à d'autres contextes socioculturels et scolaires et à d'autres milieux différents du nôtre.

TABLEAU 1
Étapes des recherches sur les interactions parent-enfant
PARADIGME ÉDUCATIF (1)

	Comportements du parent	Développement de l'enfant
<p><i>Croyance</i> : conviction Ex. : « L'enfant est le 1^{er} agent de son développement. »</p> <p><i>Attitude</i> : disposition à agir Ex. : « Je suis en faveur de laisser l'enfant explorer son environnement. »</p>		
	** →	Médiateurs →
<p><i>Valeur</i> : finalité désirable Ex. : « Il est important que l'enfant soit autonome. »</p>		
<p style="text-align: center;">Système complexe et structuré qui organise les comportements.</p>		

* Recherches sur les valeurs des parents et l'impact sur le développement de l'enfant.

1^{re} étape : Ces recherches mesurent davantage les traits psychologiques du parent ou de l'enfant; aussi, elles ne tiennent pas compte de la manière dont le parent s'y prend pour développer ces aspects ni de motifs justifiant ses choix.

2^e étape : ** Ces recherches sont limitées parce qu'une partie des croyances, attitudes et valeurs ne peuvent être traduites en comportements et ont un effet direct sur le développement de l'enfant.

L'expérience acquise dans l'intervention auprès de plus de cinq cents familles nous invite à transposer et à vérifier dans les pratiques éducatives des familles la cohérence des trois paradigmes éducatifs suivants de Bertrand et Valois : rationnel (le parent gère le pouvoir de l'enfant), humaniste (le parent est un guide qui permet à l'enfant de prendre ses décisions) et symbiosynergique (le parent et l'enfant sont partenaires dans le partage des décisions qui les concernent tous les deux).

TABLEAU 2
PARADIGME ÉDUCATIF (1)

	Compor- tements du parent	Dévelop- pement de l'enfant
1. Variables environnementales		
A) À l'extérieur de la famille		
ex. :		
• normes socio-culturelles		
• ethnique		
• institutions éducatives		
• institutions religieuses		
• niveau socio-économique		
• quartier		
B) À l'intérieur de la famille		
ex. :		
• expérience durant l'enfance		
• interaction avec le conjoint		
• expérience parentale		
• interaction avec l'enfant		
• logement		
• sout ien social		
• monoparentalité		
• compétence parentale		
• éducation familiale		
2. Processus cognitifs et affectifs ex. :		
• niveau de compréhension du développement de l'enfant (traits, étapes de développement, contexte)		
• image de soi et de son enfant		
	<p><i>Croyance</i> : conviction Ex. : « L'enfant est le 1^{er} agent de son développement. »</p> <p><i>Attitude</i> : disposition à agir Ex. : « Je suis en faveur de laisser l'enfant explorer son environnement. »</p> <p>→ <i>Valeur</i> : finalité désirable Ex. : « Il est important que l'enfant soit autonome. »</p> <p>→ Médiateurs →</p> <p>Systeme complexe et structuré qui organise les comportements. (Représentations)</p>	

3^e étape : Influence réciproque des variables environnementales des processus cognitifs et affectifs des parents sur le développement de l'enfant et vice-versa.,

Il s'agit surtout d'une recherche dont l'intérêt porte sur l'étude des représentations éducatives des parents correspondant à leur système de valeurs, de croyances et de pratiques éducatives. Nous nous intéressons également aux conduites éducatives du parent dans une situation d'enseignement d'une tâche à son enfant. Mais avant de présenter le cadre théorique de cette recherche, il convient de décrire les caractéristiques des différents paradigmes éducatifs parentaux retenus.

Paradigmes éducatifs parentaux

Bien que nous décrivions chacun des paradigmes d'une manière qui peut laisser entendre que nous privilégions l'un ou l'autre, il demeure que nous reconnaissons les avantages et inconvénients de chacun. Dans un tel contexte éducatif impliquant de si nombreuses influences parfois convergentes, parfois contradictoires, il serait utopique, à notre avis, de prétendre qu'un parent puisse se confiner uniquement à un seul paradigme. Au contraire, nous croyons plutôt que les caractéristiques de l'un seraient davantage en complémentarité et en continuité avec celles des autres. On devrait plutôt parler de tendance d'un paradigme à l'autre, en évitant le danger de porter des jugements de valeur sur les conduites que le parent adopte ou déclare adopter selon le contexte.

Paradigme rationnel

Le paradigme rationnel renvoie à un ensemble de prémisses caractéristiques de la société industrielle occidentale et qui conditionnent nos valeurs, notre façon de penser, de percevoir et de faire. Ils correspondent surtout à un savoir avoir. Le terme « rationnel » signifie que le projet central du paradigme est la transmission d'un savoir prédéterminé. L'imposition pourrait le mieux illustrer le sens de l'exercice du pouvoir.

Selon ce modèle, l'acquisition de la connaissance devient un moyen de promotion sociale et risque, dans certains contextes, de constituer une forme de domination par le détenteur du savoir sur les autres. Ainsi ce paradigme valorise surtout le rôle de l'expert et la prépondérance des connaissances professionnelles dans différentes problématiques. Il se résume bien par l'expression *savoir avoir* qui correspond principalement à l'acquisition de connaissances dans un contexte de méritocratie et de promotion sociale, et à la production de biens et de services dans un contexte de compétition.

Dans le cadre d'une relation impliquant parent-enfant, ce dernier doit se conformer au modèle du parent qui détermine le critère servant à évaluer et à contrôler son comportement. L'enfant se doit de connaître et d'intérioriser les règles sociales afin de respecter les normes de la vie familiale édictées par ses aînés. Il s'agit essentiellement de parents dont les conduites éducatives sont de nature *impositives* et, dans certains cas même, coercitives.

Ainsi, les conduites éducatives des parents se rattachant principalement aux valeurs d'autorité, de discipline, d'obéissance et de respect de la hiérarchie. Elles laissent peu de place à l'enfant. Dans ce contexte éducatif, le parent constitue l'expert, c'est-à-dire celui qui détient le savoir-faire et le pouvoir. L'exercice direct de ce pouvoir peut même s'appuyer sur la force physique, sur la contrainte psychologique et morale (De Rosnay, 1975). L'enfant est amené à considérer normal que d'autres que lui prennent des décisions à son sujet.

Paradigme humaniste

Ce modèle se caractérise par une « centration » sur la personne et reflète une profonde mutation des valeurs et des croyances fondamentales. Il s'inspire, entre autres, des travaux d'Abraham Maslow et de Carl Rogers.

L'enfant est vu comme l'agent actif et premier de son éducation ; celle-ci est le résultat de son interaction avec le milieu et suppose une démarche personnelle et subjective qui tient compte de tous les éléments des expériences vécues. Dans ce contexte, le développement et l'apprentissage prennent un sens seulement s'ils répondent à un ensemble de besoins affectifs et cognitifs de l'enfant. Le parent l'autorise librement à se constituer l'agent de son propre changement en lui faisant confiance et en le rendant responsable de ses décisions.

Le parent éduque son enfant grâce à la qualité de sa relation avec lui, par son équilibre émotif et par le mode de vie qu'il adopte. Carl Rogers (1972) parle d'éducation centrée sur la communication qui exclut la manipulation, l'autoritarisme tout comme le mode impersonnel. Cette relation exige une confiance inconditionnelle à l'égard de l'enfant pour lui permettre d'actualiser son potentiel. Il s'agit plutôt d'un « *savoir-être* » par le mieux-être individuel de chacun.

Le parent joue auprès de l'enfant un *rôle de guide* lorsque celui-ci doit, par exemple, résoudre un problème ou prendre une décision ; il favorise la franchise et respecte la divergence d'opinion. Il organise l'environnement pour le rendre favorable au développement de l'enfant, à son apprentissage.

Paradigme symbiosynergique

Le paradigme symbiosynergique présente des caractéristiques parfois similaires à celles du paradigme humaniste en les réinterprétant dans une vision essentiellement symbiosynergique de la réalité où les personnes, par exemple, se situent en interdépendance dans leur développement.

Au sens étymologique du terme, le mot *symbiose* signifie « vivre ensemble », s'unir dans une synthèse et une utilisation positive des différences. La synergie implique que lorsque des éléments s'unissent, quelque chose de nouveau se produit, il se crée un surplus d'énergie. De leur union émerge une nouveauté dont on ne peut prévoir les résultats par la seule observation de ses composantes. « La société, dit De Rosnay (1975) débarrassée de l'idée de compétition apparaît comme une communauté d'intérêts dont l'évolution repose sur l'entraide, la coopération, l'éducation mutuelle, et le *partnership*. »

Dans ce cadre de référence, le parent et l'enfant restent des personnes uniques et en interdépendance. Chacun d'eux s'engage dans le processus éducatif, leur réalité étant à la fois différenciée et reliée. Le développement de l'enfant et celui du parent s'opèrent en relation l'un avec l'autre. L'éducation consiste en ce processus qui les relie d'une façon prévue et imprévue en situations d'échanges et de manifestations réciproques (Pourtois, 1985). Ainsi, l'enfant apprend du parent et vice-versa.

Le paradigme symbiosynergique propose comme modèle de prise de décision un mutualisme non hiérarchique. Ce mutualisme doit travailler constamment sur la jonction entre les droits individuels de l'enfant et collectifs de la famille. Les droits se négocient et on doit rechercher un consensus entre le parent et l'enfant même si, dans la famille, il existe malgré tout un rapport de force. Le pouvoir devient partagé entre le parent, l'enfant et les autres membres de la famille. Il s'agit de développer un « *savoir vivre ensemble* » par un mieux-être à vivre ensemble.

Bien que les caractéristiques de ce paradigme soient moins appliquées dans nos milieux d'éducation, ses principes demeurent familiers aux réseaux d'entraide et à certains groupes communautaires qui pratiquent depuis toujours entre leurs membres le partage des savoir-faire. Les termes les plus usuels pour décrire ce paradigme sont la notion de réciprocité, de partenariat, de coopération, d'interdépendance, de partage de la connaissance et des savoir-faire, d'appropriation de ses compétences et de ses habiletés, de valorisation des différences, d'aide mutuelle, d'apprentissage avec les pairs.

Les conduites éducatives des parents se caractérisent par le souci de reconnaître, dans certains contextes, leur enfant comme leur partenaire et de partager avec lui la prise de décision lorsque les deux parties sont concernées. Ces parents reconnaissent les principes de réciprocité, de coopération et d'interdépendance dans l'éducation de l'enfant et le développement du groupe familial. Leur rôle est essentiellement celui de *partenaires*. C'est ainsi que l'on peut retrouver une préoccupation plus grande chez ces parents d'initier l'enfant à l'apprentissage de la coopération, du partenariat et de l'entraide au sein de la famille et de l'entourage.

CADRE THÉORIQUE DE L'ÉTUDE

Il convient de rappeler que cette recherche sur les représentations éducatives des parents s'inscrit dans l'approche théorique des représentations sociales. Celles-ci se définissent comme des systèmes de valeurs, de croyances et de pratiques (Moscovici, 1981).

Les représentations sociales sont des savoirs sociaux à plusieurs titres : elles jouent un rôle important dans le maintien des rapports sociaux, elles sont façonnées par ces rapports et elles véhiculent parfois directement mais le plus souvent indirectement un savoir sur ces rapports (Doise, 1990, p. 113).

Les représentations sociales se présentent sous des formes variées, plus ou moins complexes (Jodelet, 1984). Selon Moscovici (1976), si une représentation est une préparation à l'action, elle ne l'est pas seulement dans la mesure où elle guide le comportement, mais surtout dans la mesure où elle remodèle et reconstitue les éléments de l'environnement où le comportement doit avoir lieu. Elle parvient à donner un sens au comportement, à l'intégrer dans un réseau de relations où il est lié à son objet, fournissant du même coup les notions, les théories et le fond d'observations qui rendent ces relations stables et efficaces.

La théorie de Fishbein et Ajzen (1975) sert également de cadre de référence dans cette étude sur les représentations impliquant les valeurs, les croyances, les attitudes, l'intention de conduites et les conduites éducatives des parents. Les croyances constituent la base du modèle de cette théorie. Ainsi, à partir d'informations directes ou inférées, un parent élabore des croyances à l'égard de l'éducation de son enfant, par exemple, croyances qui vont déterminer son attitude, ses intentions de conduites éducatives et ses conduites éducatives effectives que l'on peut observer, par la suite, dans une situation d'enseignement du parent à son enfant. Ce sont les relations entre croyances, attitude, intention de comportement (conduite éducative) et comportement qui constituent la trame essentielle de ce modèle. L'originalité de notre recherche sur les modèles éducatifs des parents consiste présentement à mettre en relation les représentations éducatives et les conduites éducatives des parents pour en étudier la cohérence. Très peu d'auteurs ont procédé à une étude de cohérence entre ces deux sources d'information. Comme les représentations ne peuvent prédire les conduites, mais permettre d'inférer indirectement les unes des autres et vice-versa, il devient nécessaire de tenir compte des deux, d'une part, en déterminant les représentations guidant les conduites des parents et, d'autre part, en décrivant les conduites retenues par ces derniers dans des situations précises d'éducation de leur enfant.

OBJECTIF DE LA RECHERCHE

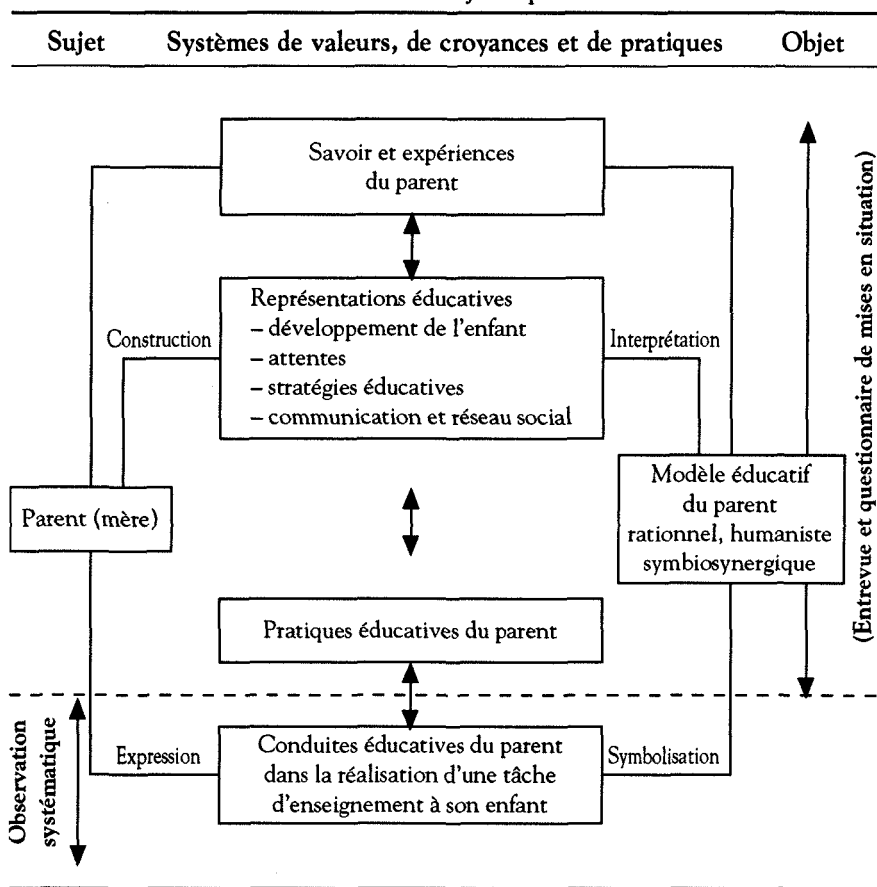
Aux fins de cette recherche, les concepts éducatifs liés aux trois paradigmes différents ont été traduits en indiquant les modèles éducatifs et leur correspondance au niveau des conduites éducatives des parents dans leurs interactions quotidiennes avec l'enfant (Bouchard, 1985). Par la suite, ont été élaborés les instruments de recherche nécessaires à l'atteinte de notre principal objectif : *l'étude de la cohérence ou de la non cohérence entre les représentations éducatives des parents et leurs pratiques éducatives à partir de trois modèles éducatifs.*

MÉTHODOLOGIE

L'étude de la cohérence des concepts définissant les modèles éducatifs rationnel, humaniste et symbiosynergique de Bertrand et Valois (1982) a nécessité l'élaboration d'une batterie d'instruments qui ont été prétestés

afin d'en vérifier la fiabilité, le contenu et l'application concrète dans les familles.

TABLEAU 3
Modèles éducatifs du parent



Instrumentation

Les instruments suivants ont été retenus : le questionnaire de mesure de stratégies éducatives parentales, l'entrevue semi-dirigée sur les antécédents et les conséquents éducatifs du parent, et l'observation systématique.

Questionnaire : modèles éducatifs parentaux

Le *modèle éducatif parental* (MEP) sert à évaluer les stratégies éducatives que le parent adopterait dans des contextes de résolution de problèmes qu'il rencontre avec son enfant de cinq ans. Il a été développé en 1983 par les membres de l'équipe du PRIM et s'inspire méthodologiquement de la mesure indirecte des interactions parents-enfants élaborée par Santostefano (1968) ainsi que Grusec et Kuczynski (1981). Le lecteur peut obtenir des informations concernant la validation de cet instrument en consultant : Bouchard et Archambault (1991). Le MEP, dans sa version finale, se compose de sept scènes de la vie courante suivies de six alternatives illustrant diverses réactions que le parent est susceptible de manifester compte tenu des situations. Les réactions proposées peuvent être regroupées en trois catégories : deux d'entre elles relèvent du modèle rationnel, deux du modèle humaniste et deux du modèle symbio-synergique. Puisque tout parent est susceptible d'afficher à un moment donné, une réaction qui relève de l'un ou l'autre de ces modèles, il doit se prononcer sur chaque alternative proposée en indiquant, sur une échelle de type Lykert, leur fréquence respective d'utilisation. Cette stratégie présente l'avantage d'amoinrir les biais engendrés par l'effet de désirabilité sociale.

Entrevue semi-dirigée

L'entrevue semi-dirigée semble la méthode tout indiquée pour recueillir des données de nature qualitative reliées au savoir-faire des mères de familles monoparentales prévalant dans leur foyer lorsqu'elles étaient adolescentes (antécédents) et à leur savoir-faire avec leur enfant dont l'âge varie entre quatre et six ans (conséquents).

Pour réaliser le protocole d'entrevue semi-dirigée, les tableaux synopsis proposés par Bertrand et Valois ont été utilisés. On y retrouve des descripteurs et des phrases-clés permettant de caractériser chacun des modèles retenus dans diverses sphères d'activités (*Modèles éducatifs des parents*, Séminaire du Cirade, 1987, en appendice). Cette grille a permis d'élaborer un protocole d'entrevue composé de 37 questions abordant les antécédents familiaux des mères ainsi que leur vécu familial (les conséquents) et ce, tant aux niveaux éducatif que social.

Lors des entrevues, l'intervieweur est appelé à aborder avec le parent certains thèmes spécifiques et à laisser celui-ci y répondre de la façon la plus spontanée possible. Chacune des deux entrevues, antécédents et conséquents, dure environ une heure. Étant donné leur longueur, elles ont lieu à une semaine d'intervalle. Bien qu'une certaine latitude soit laissée à l'intervieweur quant à la formulation des questions et à leur ordre de présentation, la standardisation des informations recueillies est assurée par une série de sous-questions bien précises proposées pour chacun des thèmes abordés.

Le *verbatim* des entrevues est intégralement transcrit, puis l'information disponible est codée en fonction des quatre thèmes suivants :

1. Attentes à court et à long terme du (des) parents ;
2. Communication parent-enfant ;
3. Stratégies éducatives ;
4. Réseau social du (des)parent(s) et de l'enfant.

Le choix de ces thèmes s'est imposé en fonction des constantes relevées lors de la première lecture des entrevues. À partir de ces quatre thèmes, une grille d'analyse de contenu des entrevues a été développée afin de permettre d'effectuer une étude comparative des modèles parentaux privilégiés par les parents de la mère interrogée avec ceux qu'elle favorise elle-même pour son enfant. Chaque thème comprend des items relatifs à chaque modèle éducatif et renvoie à un numéro de code indiquant le thème, le modèle éducatif, le contexte et les caractéristiques du (des) parent(s) et de l'enfant. Cette grille est disponible au Centre de documentation du CIRADE. Comme le contenu de chaque entrevue est enregistré dans un programme informatisé (*File Maker* et près de 2 900 fiches d'information), il est facile par le code de rappeler ce que la mère a dit dans l'entrevue et de regrouper ainsi les témoignages de différentes mères qui s'inscrivent sous le même code.

Observation systématique

Notre objectif de recherche peut se formuler sous la forme de l'hypothèse suivante : la cohérence des représentations éducatives des parents devrait se refléter dans leurs conduites lorsqu'ils cherchent à faire réaliser à leur enfant certains apprentissages. On retrouve, en effet, dans chacun des modèles proposés par Bertrand et Valois, certains postulats quant au mode de transmission des connaissances.

Indépendamment de la grille retenue, nous postulons que les mères de type rationnel sont plus susceptibles d'adopter des conduites d'enseignement dirigeantes, autoritaires et axées sur la performance de l'enfant (gestion hiérarchique ou imposition). Les mères de type humaniste auraient plus tendance à encourager l'enfant à trouver ses solutions ou à lui en suggérer tout en le laissant libre de décider (autogestion ou rétroaction positive). Enfin, celles de type symbiosynergique devraient recourir davantage à des stratégies évoluant vers le partage de la décision ou la réciprocité dans l'activité d'apprentissage (cogestion).

Afin de vérifier si nos mesures permettent d'établir un lien entre le modèle éducatif parental et les stratégies « pédagogiques », nous avons procédé à l'enregistrement vidéo d'une séance d'apprentissage mettant en scène le parent et l'enfant. Durant cette séance, d'une durée respective de dix minutes, le parent enseigne à l'enfant comment fabriquer un avion en papier. La procédure adoptée consiste d'abord à montrer à la mère, en l'absence de l'enfant, les principales étapes menant à la réalisation de l'avion en papier ; puis, la mère et l'enfant sont réunis à une même table et, pendant dix minutes, la mère enseigne la tâche en présence d'une caméra.

Le décodage de cette séquence s'effectue à l'aide de la grille d'observation élaborée par Pourtois (1979) dont la fidélité a été éprouvée auprès d'un groupe de 91 dyades mères-enfants. Cette grille permet le relevé des stratégies éducatives privilégiées par les mères dans des situations d'apprentissage structurées.

Population et cueillette des données

L'ensemble des familles se caractérise surtout par leur monoparentalité, plus particulièrement par l'absence du père dans la famille. La population-cible est composée de mères chefs de familles monoparentales ayant demandé l'aide d'un étudiant du PRIM durant une année scolaire (1985-1986 ou 1986-1987). Les familles monoparentales ont été retenues aux fins de cette recherche parce qu'elles ont demandé l'aide des étudiants en formation dans le cadre du PRIM. Les motifs d'aide invoqués par quelques parents renvoient le plus souvent à des difficultés mineures de l'enfant au niveau de l'apprentissage et du comportement. Un bon nombre fait aussi appel à nos services pour accroître leurs habiletés parentales ou pour bénéficier des échanges avec une personne extérieure au contexte familial. Pour faire partie de notre échantillon, les mères devaient avoir

un enfant dont l'âge pouvait varier entre quatre et six ans, être nées au Québec, parler français et vivre seules avec leur(s) enfant(s) sans conjoint ou partenaire sous le même toit.

Le modèle d'intervention privilégié se définit surtout par une forme de soutien offert aux mères par l'étudiant à raison d'une visite par semaine d'une durée approximative d'une heure et demie (Bouchard, 1985).

La cueillette des données de la recherche par des étudiants entraînés et l'ensemble des informations pertinentes recueillies ont été retournés dans les familles par les étudiants afin d'être discutés ou pour servir à l'élaboration de nouvelles stratégies éducatives. Il nous semblait important de retourner aux familles les informations obtenues grâce aux différents instruments de la recherche afin que le parent puisse s'approprier certaines données susceptibles de l'aider dans sa tâche éducative.

RÉSULTATS

L'analyse des résultats comporte cinq parties : 1) comparaison des pourcentages obtenus pour l'ensemble des mères à chacun des instruments ; 2) comparaison, pour l'ensemble des mères, des pourcentages obtenus aux conséquents et aux antécédents ; 3) analyse des résultats obtenus à l'observation systématique ; 4) description des portraits éducatifs des mères à l'analyse de correspondances des résultats obtenus à l'entrevue semi-dirigée ; 5) exemples d'énoncés sur les stratégies éducatives aux différents modèles.

Résultats en pourcentage pour l'ensemble des mères à l'ensemble des instruments

- Au *Questionnaire Modèles éducatifs parentaux (MEP)*, on observe plus de comportements symbiosynergiques (40 %) que de comportements humanistes (33 %) et rationnels (27 %) ;
- À l'*observation systématique*, on relève plus de comportements humanistes (52 %) que rationnels (38 %). L'organisation étant plutôt une activité de mise en place de la séance d'enseignement, le 10 % accordé à cette variable n'a pas été comptabilisé.

- À l'*entrevue semi-dirigée*, au niveau des conséquents, on note plus d'énoncés humanistes (51 %) que rationnels (33 %) ; le pourcentage des énoncés symbiosynergiques est de beaucoup inférieur (16 %) ; par contre, au niveau des antécédents, plus d'énoncés sont rationnels (53 %) qu'humanistes (40 %), ce qui représente l'inverse des résultats obtenus aux conséquents, ainsi qu'un faible pourcentage d'énoncés symbiosynergiques (7 %).

Malgré la diversité des pourcentages, on ne doit pas perdre de vue que la tendance de l'ensemble des mères est de rapporter plus de conduites éducatives des modèles rationnel et humaniste que du modèle symbiosynergique. Sous toute réserve, on peut émettre l'hypothèse que ce qui est décrit par les mères comme façons d'assumer leurs tâches éducatives (conséquents) pourrait être représentatif de la tendance du choix des modèles éducatifs des parents. Il en serait également ainsi pour les modèles éducatifs partagés par les parents de ces mères (antécédents).

De plus, nous constatons que :

- Par rapport au modèle rationnel, les pourcentages obtenus par les mères oscillent entre 27 % et 38 % et ce, autant à partir des représentations évaluées au MEP et aux conséquents de l'*entrevue semi-dirigée* que des stratégies éducatives enregistrées à l'*observation systématique*.
- Par rapport au modèle humaniste, les pourcentages obtenus aux différents instruments oscillent entre 33 % et 52 %. Par ailleurs, il est à supposer que si la tâche et la grille d'analyse avaient permis d'évaluer des comportements de type symbiosynergique, le pourcentage élevé obtenu à l'observation systématique (52 %) du modèle humaniste aurait été probablement réparti autrement.
- Par rapport au modèle symbiosynergique, les pourcentages obtenus au MEP et à l'*entrevue semi-dirigée* oscillent entre 40 % et 16 %. Cependant, même si le pourcentage élevé obtenu au MEP (40 %) confirme tout à fait les résultats obtenus par Archambault (1988), l'observation faite auprès des mères au cours des interventions hebdomadaires incite à croire que ces résultats ne sont pas véritablement cohérents avec les conduites éducatives émises. En général, on peut déduire qu'elles se sentent moins à l'aise avec la conduite qu'elles adoptent ou qu'un facteur de désirabilité sociale joue dans un type d'épreuve comme le MEP. Ainsi, même si les mères disent rapporter plus de conduites symbiosynergiques dans le questionnaire de mises en situations (MEP), il n'en

demeure pas moins que, globalement, dans leurs réalités quotidiennes, leurs conduites éducatives observées s'inscrivent davantage dans les modèles rationnel et humaniste.

Comparaisons des résultats obtenus entre les conséquents et les antécédents

Au niveau des conséquents et des antécédents de l'entrevue semi-dirigée, les résultats révèlent la tendance d'un modèle éducatif plutôt inversé entre l'éducation reçue et le modèle éducatif privilégié maintenant par les mères auprès de leur enfant. Ainsi, 51 % des énoncés enregistrés aux conséquents se rapportent au modèle humaniste par rapport à 40 % des énoncés qui se rapportent au modèle rationnel. Par rapport à la perception des conduites éducatives des parents des mères, nous avons enregistré 53 % des énoncés de type rationnel par rapport à 33 % de type humaniste. Ainsi, les mères auraient tendance à privilégier davantage avec leur enfant un modèle éducatif différent de celui de leurs parents.

Ces résultats indiquent que le modèle autoritaire ou directif est moins important pour les mères dans l'éducation de leur enfant qu'il ne l'était pour leur(s) parent(s) durant leur adolescence. Cependant, il demeure toujours présent, surtout au niveau des stratégies éducatives.

Au niveau du modèle symbiosynergique, nous ne pouvons passer sous silence l'augmentation, au niveau des conséquents, des stratégies éducatives symbiosynergiques (7 %) par rapport aux antécédents (2 %).

Au niveau des stratégies éducatives, on doit se rappeler qu'entre les conséquents et les antécédents, 72 % des mères désirent adopter des conduites différentes de celles de leur(s) parent(s). Ces informations ont été recueillies dans la partie des analyses qui concerne les caractéristiques de leur adolescence. Elles sont cohérentes avec la tendance à utiliser des conduites éducatives relevant plus du modèle humaniste que du modèle rationnel.

Analyse des résultats obtenus à l'observation systématique

La fréquence moyenne des comportements étant variable, nous avons d'abord traduit en pourcentages les résultats de chacune des mères aux

catégories verbales. Les stratégies d'enseignement les plus populaires auprès des mères sont « l'imposition » (32,4 %), stratégie rationnelle, et « la rétroaction positive », (31,7 %), stratégie humaniste. En fait, ces deux catégories totalisent 64 % des comportements didactiques déployés par les mères pendant l'activité. Viennent s'ajouter à cela les comportements « d'organisation » (10,7 %) qui, avec les deux autres catégories présentées, s'avèrent des conduites semblables puisqu'elles orientent, structurent et dirigent l'attention de l'enfant lors de l'exécution de la tâche. Tout comme le rapporte Pourtois (1979, p. 125), les résultats démontrent en fait qu'environ 75 % des conduites adoptées par les mères « illustrent une démarche d'enseignement qui se présente comme suit : préparer (organiser), livrer (imposer), renforcer (rétroaction positive). »

TABLEAU 4

Résultats des pourcentages obtenus pour l'ensemble des mères aux différents instruments

Instruments \ Modèles éducatifs	Rationnel	Humaniste	Symbio-synergique
MEP	27 %	33 %	40 %
Observation systématique	38 %	52 %	—
Entrevue semi-dirigée	C 33 %	51 %	16 %
	A 53 %	40 %	7 %
	CAR 6 %	CAH 10 %	CAS 2 %
	AAR 6 %	AAH 4 %	AAS 1 %
	CCR 1 %	CCH 4 %	CCS 2 %
	ACR 4 %	ACH 5 %	ACS 2 %
	CSR 25 %	CSH 27 %	CSS 7 %
	ASR 41 %	ASH 29 %	ASS 2 %
	CRR 2 %	CRH 10 %	CRS 5 %
	ARR 3 %	ARH 2 %	ARS 2 %

Légende : Première colonne : C = conséquent
A = antécédent

Deuxième colonne : A = attentes
C = communication
S = stratégies
R = réseau social

Troisième colonne : R = rationnel
H = humaniste
S = symbio-synergique

Quant aux catégories « développement » et « personnalisation », elles occupent 13 % de l'ensemble des stratégies didactiques. La « rétroaction négative » est relativement peu utilisée (5,6 %) comparativement à la « rétroaction positive » (31,7 %). Les catégories « d'affectivité » apparaissent dans une faible proportion de 7,5 % ; en particulier, « l'affectivité négative », avec un pourcentage moyen de 0,9 %, est une catégorie peu représentative des interactions mère-enfant.

La ressemblance presque parfaite entre les résultats de notre recherche et celle de Pourtois est indéniable même si l'expérimentation et la cotation ont été menées par deux équipes différentes, même si les parents vivent dans deux contextes culturels relativement dissemblables : l'un belge, l'autre québécois, et même si notre population est composée uniquement de mères monoparentales alors que celle de Pourtois regroupe des familles biparentales.

DESCRIPTION DE PORTRAITS ÉDUCATIFS DES MÈRES À L'ANALYSE DE CORRESPONDANCES

En appliquant l'analyse des correspondances (Fenelon, 1981) aux résultats de l'entrevue semi-dirigée comme variables actives (12), nous obtenons 48 % de la variance expliquée aux trois premiers facteurs. Sont retenues les variables ayant un indice de corrélation supérieur à 0,50. Les caractéristiques de chacun de ces trois facteurs sont les suivantes :

- Au *premier facteur*, les mères ont tendance à imposer leurs attentes à l'enfant quant à son avenir tout en ayant, il va de soi, très peu tendance à le laisser libre de choisir ce qu'il veut faire plus tard dans la vie. Aussi, elles utilisent très peu de stratégies éducatives du modèle humaniste (laisser l'enfant décider) et du modèle symbiosynergique (décider ensemble d'un commun accord les activités à réaliser). Ces mères ont plutôt tendance à se considérer comme les seules à pouvoir s'occuper de l'éducation de leur enfant. Elles ont tendance à déclarer utiliser davantage les stratégies éducatives du genre imposition de leur pouvoir sur l'enfant. Au niveau de l'observation systématique, un petit nombre de leurs conduites éducatives peut être associé à la rétroaction positive.
- Au *second facteur*, il est singulier de noter une certaine contradiction dans les caractéristiques associées aux variables. Une première caractéristique concerne la communication où l'enfant peut exprimer ses émotions, se faire entendre sur ses préoccupations,

ses besoins et ses interrogations. Par contre, il est surprenant de noter que ces parents ont tendance, à la fois, à imposer leurs décisions à l'enfant et à le laisser libre de décider dans certaines situations. Ce qui semble contradictoire, à première vue, dans les conduites éducatives observées relativement à ce facteur ne l'est pas nécessairement lorsque l'on tient compte du contexte dans lequel se réalisent les différentes conduites rationnelles et humanistes. En termes plus concrets, ces parents auraient tendance à imposer, dans certaines circonstances, leur volonté à l'enfant, alors que dans d'autres situations, ils lui permettent de gérer, sans interférence de leur part, ses propres décisions (probablement dans des circonstances qui engagent peu ou ne diminuent pas le pouvoir des parents). Il s'agit de parents qui seraient plus souples que les premiers dans l'exercice de leur pouvoir auprès de l'enfant.

- Au *troisième facteur* sont regroupées les mères qui ont peu tendance à être à l'écoute de leur enfant mais qui seraient plus enclines à partager avec lui leurs préoccupations ou leurs émotions, à provoquer elles-mêmes la communication ou à la laisser provoquer par l'enfant. Par contre, ces mères auraient une assez forte tendance à refuser de partager tout autant leurs responsabilités parentales que l'aide ou les conseils avec d'autres membres du réseau social, ou encore à refuser de partager leur réseau social avec l'enfant. On peut déduire chez ces parents une tendance à un besoin d'autosuffisance en matière d'éducation, tout en étant ouverts à une tendance limitée à la réciprocité avec l'enfant au niveau de la communication.

Un autre moyen d'illustrer les caractéristiques des mères est de regrouper en classes l'ensemble des résultats aux trois instruments. Les variables caractéristiques ayant la plus grande incidence sur la composition de chaque classe sont :

- Pour la *première classe*, la rétroaction positive (Grille d'observation systématique). Il s'agit de parents qui approuvent l'enfant, orientent sa compréhension en vue de perfectionner sa performance.
- la *seconde classe* est surtout composée de mères qui nourrissent des attentes rationnelles relativement à l'avenir immédiat et éloigné de leur enfant. Elles ont tendance à imposer leur pouvoir à l'enfant dans une gestion plutôt unilatérale de son développement ; en d'autres termes, elles sont peu disposées à laisser l'enfant

décider en ce qui le concerne. Ces mères sont aussi peu favorables à développer ou à utiliser le réseau social de la famille et de l'entourage. La communication ne se fait pas dans la réciprocité et elles n'ont pas tendance à renforcer les actions de l'enfant ou à approuver ses productions. Il s'agit de mères dont les conduites éducatives se rapprochent davantage de la tendance à imposer leur pouvoir à l'enfant.

- La *troisième classe* comprend des mères qui s'inscrivent davantage dans les modèles humaniste et symbiosynergique, surtout pour ce qui a trait à leurs stratégies éducatives. En effet, elles ont davantage tendance à laisser l'enfant décider de ce qui le concerne ou encore à s'associer à lui pour décider ensemble des actions qui les concernent tous les deux. En général, elles développent une communication empathique avec l'enfant centrée sur ses préoccupations, ses besoins et ses interrogations. Ces mères respectent en général le projet de vie de l'enfant et appuient sa réalisation. Elles respectent ses capacités, sa façon d'être, son rythme de développement, ses goûts, ses aspirations et ses projets d'avenir. Il s'agit de mères qui laissent le pouvoir à l'enfant ou qui le partagent avec lui.

Des exemples d'énoncés sur les stratégies éducatives des parents sont reproduits dans un article publié récemment (Bouchard et Archambault, 1991). Un article qui paraîtra bientôt : *Modèles éducatifs des mères : l'enfant partenaire* (1992) présente les résultats des travaux plus spécifiques au modèle symbiosynergique correspondant particulièrement à l'apprentissage des conduites d'entraide, de coopération et de partenariat.

CONCLUSION

La présente recherche portant sur des familles monoparentales et visant à vérifier la cohérence entre les représentations éducatives et les conduites effectives des parents permet de constater qu'il existe, pour une partie, un écart entre les conduites que les mères disent utiliser et celles qu'elles utilisent effectivement dans l'éducation de leur enfant. Ainsi, on observe au questionnaire de mises en situations MEP qu'elles disent avoir beaucoup plus de conduites symbiosynergiques et moins de conduites humanistes et rationnelles que dans l'entrevue semi-dirigée et dans l'observation systématique. Dans ces dernières, les pourcentages sont plus élevés pour les conduites rapportées ou observées relevant des modèles

rationnel et humaniste. Une explication possible serait que plus la conduite est éloignée de l'action éducative du parent dans sa vie quotidienne (mises en situations), plus il a tendance à nourrir une représentation qui est davantage influencée par le besoin de présenter, soit une image plus positive dans ses intentions de conduites éducatives à privilégier, soit une image qui tend à corriger les écarts par rapport à un mode plus rationnel, dans le cas des mères présentant une tendance plus symbiosynergique dans la vie quotidienne. Cette réaction pourrait être associée à la désirabilité sociale soit en plus, soit en moins, par rapport à leurs conduites éducatives quotidiennes. En somme, la manière de répondre de la mère au MEP permettrait, en quelque sorte, de corriger le malaise qu'elle ressent pour le modèle qu'elle privilégie dans l'éducation de son enfant et serait l'expression de son hésitation à croire ce modèle éducatif comme plus adéquat (comprendre ici tendance d'un modèle par rapport à un autre).

Cependant, on retrouve une cohérence entre l'ensemble des conduites rapportées à l'entrevue semi-dirigée et celles enregistrées à l'observation systématique. En effet, les pourcentages moyens obtenus à la première et à la seconde sont respectivement de 33 % et 38 % pour le modèle rationnel, de 51 % et 52 % pour le modèle humaniste. On peut donc parler d'une plus grande cohérence entre ces deux sources d'informations dont l'une concerne les représentations éducatives de la mère et l'autre, ses conduites lors d'une activité d'enseignement à son enfant. On peut croire que la proximité de l'action éducative de la mère auprès de l'enfant l'inciterait à rapporter des conduites plus proches de celles enregistrées à l'observation systématique.

Entre les antécédents et les conséquents, on observe, pour le modèle rationnel, une rupture entre les stratégies éducatives rapportées utilisées par la mère et celles qu'utilisaient ses parents. Cette rupture apparaît également pour l'ensemble des conduites éducatives de l'entrevue semi-dirigée où les pourcentages pour les conséquents aux différents modèles sont respectivement de 33 % (rationnel), 51 % (humaniste) et 16 % pour les conduites symbiosynergiques ; et pour les antécédents, de 53 %, 40 % et 7 %. Il est intéressant de noter que ces mères parlant de leur adolescence conservent de leurs parents une image plus directive, moins humaniste et également moins symbiosynergique.

À l'exception du MEP, les conduites éducatives du modèle symbiosynergique sont rapportées beaucoup moins fréquemment comme faisant partie des pratiques éducatives des mères que nous avons interviewées et encore moins de leurs parents. La tendance générale des mères serait de

privilégier les conduites éducatives liées à l'exercice du pouvoir (rationnel) et encore plus à l'exercice du pouvoir par l'enfant (humaniste). Il semble beaucoup moins fréquent que la mère partage son pouvoir avec l'enfant dans des activités qui les concernent tous les deux. Comme le contexte est important dans l'expression des conduites éducatives des mères, on doit se demander si le choix des modèles éducatifs n'est pas aussi lié aux situations où le parent peut partager son pouvoir avec l'enfant sans le compromettre par rapport à d'autres situations qui nécessitent le respect de son autorité par l'enfant. On doit aussi prendre en compte le concept de proximité de l'action. Le contexte dans lequel est rapportée la conduite éducative peut être, soit plus immédiat comme le coucher de l'enfant à une heure plus tardive, soit plus éloigné comme la planification des prochaines vacances. Il ressort de l'ensemble de notre étude que la notion de cohérence doit être aussi associée à la définition du contexte dans lequel la conduite est émise ou rapportée. Quelques conduites peuvent sembler contradictoires si l'on ne tient pas compte du contexte qui est très important. La prise en compte du contexte permet donc de réduire l'apparence d'incohérences possibles entre les différentes conduites éducatives des parents.

Il n'est certainement pas inutile de rappeler le contexte particulier de cette recherche qui s'est effectuée auprès de mères de familles monoparentales ; l'ex-conjoint de la plupart était absent du foyer depuis un certain temps. Très peu d'entre elles étaient des mères célibataires. Quelques résultats pourraient varier si on les comparait avec ceux de mères de familles biparentales. Cette situation particulière ne peut toutefois remettre en cause l'existence des trois modèles éducatifs ni le niveau de cohérence entre les représentations éducatives de ces mères et les conduites observées lors d'une tâche d'enseignement.

BIBLIOGRAPHIE

- BAUMRIND, D. (1985), « Research Using Intentional Deception », dans *American Psychologist*, Vol. 40, no 2, p. 165-174.
- BERTRAND, Y., VALOIS, P. (1982), *Les options en éducation*, Ministère de l'éducation, Québec.
- BOUCHARD, J.M. et ARCHAMBAULT J. (1991), « Modèles éducatifs des mères », *Revue française de pédagogie*, no 96, p. 17-32.
- BOUCHARD, J.M. (1985), « L'intervention éducative en milieu familial », dans *Apprentissage et socialisation*, Vol. 8, no 1, Mars.

- BOUCHARD, J.-M., et ARCHAMBAULT, J. (1987), *Les Modèles éducatifs des parents*, C.I.R.A.D.E., UQAM, Montréal, p. 14.
- BOUCHARD, J.-M., (sous presse), *Modèles éducatifs des mères : l'enfant partenaire*, p. 17.
- DE ROSNAY, J. (1975) *Le Macroscopie*, Paris, Ed. Seuil.
- DOISE, W. (1990), « Les représentations sociales », dans Ghigliione, R. et al., Editeurs, *Traité de psychologie cognitive 3*, Paris, Dunod, p. 111-174.
- FENELON, J.P. (1981), *Qu'est-ce que l'analyse des données ?* Paris, Lefonen, p. 311.
- FISHBEIN, M., et AJZEN, J. (1975), *Belief, attitude, intention and behaviour*, Reading, Mass., Addison-Wesley.
- JODELET, D. (1984), « Représentations sociales : phénomènes, concept et théorie », dans Moscovici, S., Editeur, *Psychologie sociale*, Paris, PUF.
- MACCOBY, E.E. (1980), *Social development. Psychological growth and the parent-child relationship*, Stanford, Ca., Harcourt Brace Jovanovich.
- MOSCOVICI, S. (1976), *Social influence and social change*, London, Academic Press.
- MOSCOVICI, S., (1981), *La psychanalyse, son image, son public*, Paris, PUF.
- POURTOIS, J.P. (1979), *Comment les mères enseignent à leur enfant (5-6 ans)*, Presses Universitaires de France.
- POURTOIS, J.P. (1985), *Éduquer les parents*, (Ed. Labor), Bruxelles.
- ROGERS, C. (1972), *Liberté pour apprendre*, Dunod, Paris.
- ROLLINS, B.C. et THOMAS, D.L. (1979), « Parental support, power, and control techniques in the socialization of children », dans W.R. Burr, R. Hill, F.I. Nye et I.L. Reiss (Eds), *Contemporary theories about the family*, Vol. 1, New York, Free Press.