

Valeurs éducatives parentales, origine ethnique et classes sociales

Bernard TERRISSE,
Sylvie TROTTIER
et Danny CHEVARIE
*Groupe de recherche en adaptation
scolaire et sociale (GREASS)
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Montréal*

L'ADAPTATION DE L'ENFANT IMMIGRÉ OU DE « SOUCHE » RÉCENTE

L'adaptation sociale et scolaire des jeunes enfants immigrés ou de souche récente constitue l'un des aspects de l'éducation qui préoccupent de plus en plus de nombreux intervenants ainsi que les chercheurs en sciences humaines et en éducation au Québec. En effet, d'après plusieurs recherches effectuées durant la dernière décennie (Laperrière, 1983 ; Latif, 1988 ; McAndrew, 1988 ; Rousseau, Corin et Renaud, 1989), les enfants issus des minorités ethnoculturelles immigrées présenteraient des risques plus élevés d'inadaptation sociale et scolaire que les enfants québécois « de souche » et, d'après Mongeau (1991), ils seraient sur-représentés dans les services spécialisés d'adaptation scolaire. Cet auteur mentionne également, en se basant sur de récentes études du Conseil scolaire de l'île de Montréal (CSIM), que 40 % des élèves ayant fréquenté des classes d'accueil accumulent ensuite des retards et des difficultés qui les amènent au « décrochage » scolaire.

Les difficultés d'adaptation sociale et scolaire sont d'autant plus préoccupantes dans la région de Montréal que les enfants de souche très récente constituent, d'après le CSIM (1993), 38,62 % des élèves, dont 19,5 % seraient nés hors du Québec. C'est en effet dans cette région que 87 % des communautés immigrées sont concentrées, et elles y représentent 22 % de la population totale alors qu'elles ne constituent que 8 % de la population du Québec (Mongeau, 1991). De nombreuses explications ont été avancées pour cerner l'étiologie de ce problème : prévalence des statuts socio-économiques faibles chez les immigrants récents (d'après le CSIM (1991), le taux de chômage y serait deux fois plus élevé que dans l'ensemble de la population) ; expériences traumatisantes vécues antérieurement à l'immigration dans le pays d'origine, liées très souvent à des conflits armés ou à des bouleversements politiques (16,2 % des immigrants auraient le statut de réfugié) ; difficultés d'adaptation linguistique ; éclatement de la cellule familiale au cours de l'immigration ; changement de milieu de vie (d'une société rurale à une société urbaine), etc.

Cependant, l'une des causes parmi les plus fréquemment évoquées serait l'écart existant entre les valeurs, les attitudes et les pratiques éducatives familiales de nombreuses communautés immigrées et celles de la société d'accueil. L'enfant immigré serait soumis à une distorsion entre les valeurs éducatives de la famille et les valeurs de la culture dominante véhiculées par l'école, et c'est cet éloignement culturel entre les deux systèmes de valeurs qui serait en bonne partie responsable de ses difficultés, non seulement scolaires, mais aussi sociales et émotionnelles. Afin de se conformer à la culture « scolaire », l'enfant serait en effet obligé de rejeter les valeurs familiales et de renier ainsi sa propre identité culturelle. C'est ce que souligne Laperrière (1983) qui constate que certaines valeurs de la société québécoise sont peu compréhensibles pour certains immigrants, comme le rejet de l'autorité et des hiérarchies sociales, l'absence d'une morale forte et unique, les valeurs égalitaires et libertaires, etc. Morin (1988) mentionne que les pratiques éducatives familiales, chez les immigrants, favorisent peu les comportements visant l'autonomie, la créativité, l'expression de soi et l'analyse critique. D'après McAndrew (1988), les valeurs éducatives des parents immigrés seraient fréquemment en conflit avec celles du milieu scolaire, ce qui les rend agressifs et méfiants envers l'école, car ils saisissent mal ses exigences ou sa permissivité. De leur côté, les enseignants et les intervenants sociaux méconnaissent les aspirations éducatives des parents, leurs valeurs et leurs besoins. On peut donc comprendre les sources des tensions qui peuvent exister entre l'école et les familles immigrées, tensions dont l'enfant porte le poids dans son effort d'intégration. Le problème est d'autant plus complexe que les communautés qui ont émigré ont tendance à s'éloigner des valeurs et des pratiques éducatives de leur culture d'origine.

Il faut retenir que l'ensemble de ces recherches exploratoires semblent accorder une grande importance au conflit appréhendé entre les valeurs éducatives de la société d'accueil (celles de la culture dominante) et les valeurs des communautés immigrées. Cependant, peu d'études de type expérimental ont encore été menées à ce sujet au Québec, sans doute parce que la prise de conscience de cette problématique est relativement récente et peut-être aussi en raison des difficultés reliées à l'expérimentation dans des milieux « sensibles » et relativement difficiles à cerner.

Pourtant, certains chercheurs pensent qu'il serait souhaitable de pouvoir mettre sur pied des programmes de sensibilisation – et même de formation, ainsi que le suggère McAndrew (1988) – qui devraient permettre une meilleure compréhension mutuelle entre les familles immigrées et les intervenants sociaux ou scolaires pour ce qui est des valeurs éducatives. Cette action éducative devrait améliorer les relations famille – école et, par conséquent, permettre de prévenir, à plus long terme, les difficultés d'adaptation des enfants immigrés, qui les conduisent éventuellement à l'échec ou au « décrochage », parfois à la délinquance.

Toutefois, avant de songer à mettre sur pied de tels programmes, il est indispensable d'avoir une meilleure connaissance, d'une part, des valeurs éducatives de la société d'accueil, d'autre part, des valeurs éducatives des communautés immigrées. Il faut au préalable préciser les interrelations entre les valeurs éducatives, les variables socio-économiques ainsi qu'ethnoculturelles et l'adaptation de l'enfant et, surtout, définir le concept même de valeur éducative. Ceci constitue l'ensemble des questions auxquelles nous avons tenté de répondre dans la présente recherche.

LES VALEURS ÉDUCATIVES FAMILIALES ET L'ADAPTATION DU JEUNE ENFANT

Le concept de valeur comporte bon nombre d'ambiguïtés car il est utilisé dans des contextes très différents. Pour Lefebvre et Lemieux (1986), le concept opérationnel de valeur tel que le définit Rokeach (1973) apparaît comme le plus acceptable, si l'on tient compte du nombre de recherches qui en sont tributaires : « Une valeur est une croyance durable à l'effet qu'un mode d'existence est personnellement ou socialement préférable à son opposé » (p. 5). Une analyse des diverses définitions de ce concept proposées par la philosophie et la psychologie amènera Perron (1981) à suggérer que toute définition opérationnelle des valeurs doit recouvrir les trois dimensions suivantes : cognitive, affective et conative. *La dimension cognitive* fait apparaître les valeurs comme un ensemble de conceptions à caractère normatif qui résultent des expériences antérieurement vécues par l'individu et qui vont lui servir à analyser, apprécier

et évaluer son environnement. *La dimension affective* renvoie aux caractères de désirabilité et de préséance dans la classification des valeurs. Quant à la *dimension conative*, elle assigne à la valeur une fonction médiatrice guidant l'action, c'est-à-dire qu'elle influence, en tant que référence, l'orientation de l'action et des choix du sujet dans le monde. Lavelle (1991) évoque également ces trois dimensions, en décrivant la valeur comme une préférence objectivée et ratifiée entre les désirables.

Ajoutons qu'en plus de ces trois dimensions, l'ordre des valeurs plus spécifiquement visé devrait, si c'est le cas, être indiqué par la définition. L'objectif de la présente étude étant de définir les *valeurs éducatives* de répondants d'origines ethniques différentes, la définition de ce concept devra cerner les éléments d'un système de valeurs intimement liés à des contextes d'éducation ainsi que le font Perron et Boulard (1981). Ces derniers décrivent la valeur éducative comme : « une conception explicite du degré d'importance qu'un individu accorde à des modalités d'être et d'agir propre à ses environnements éducatifs » (p. 3).

L'environnement éducatif étudié ici est le milieu familial de l'enfant et l'un des premiers buts de cette recherche est de mieux le connaître en l'évaluant, l'autre étant de comparer ensuite les orientations axiologiques éducatives des communautés ethnoculturelles (CEC) retenues, d'une part, et celles du milieu scolaire québécois, d'autre part. Cette confrontation des orientations axiologiques des parents et du milieu scolaire devrait permettre d'apprécier les rapports de convergence et de divergence existant entre celles-ci.

Ainsi que l'écrivent Pourtois (1979), Perrenoud et Montandon (1987) ou Kellerhals et Montandon (1991), les pratiques, les attitudes et les valeurs éducatives parentales peuvent influencer considérablement l'adaptation scolaire et sociale de l'enfant. Il apparaît que la continuité entre les valeurs parentales et les valeurs privilégiées par le milieu scolaire fréquenté par l'enfant facilite son intégration à ce milieu, étant donné qu'il a la possibilité d'établir certaines correspondances culturelles et, partant, d'entrevoir certaines reconnaissances mutuelles entre ces deux milieux de vie.

En effet, pour de nombreux chercheurs, dont Yarrow, Rubinstein et Pederson (1975), les valeurs et les pratiques éducatives parentales seraient plus déterminantes pour l'adaptation et le développement de l'enfant que l'appartenance à une classe sociale ou à une communauté ethnoculturelle. D'après Luster (1986) et Luster, Rhodes et Haas (1989), les effets du statut socio-économique des parents sur leurs attitudes et leurs pratiques éducatives se manifestent par le biais de leurs valeurs éducatives, qui seraient

donc les médiatrices de la relation entre le statut, les attitudes et les pratiques. Cependant, Gauthier (1984) rappelle qu'en raison de certaines variables intermédiaires, il n'y aurait parfois que peu de concordance entre les valeurs, dont les composantes seraient d'ordre cognitif, et les attitudes, dont les composantes seraient d'ordre affectif et conatif. Dans le cas des familles immigrées, ces variables intermédiaires peuvent être constituées par la rupture avec la culture d'origine et les processus d'adaptation à la culture de la société d'accueil. Quant aux déterminants des valeurs éducatives, il n'existe pas d'unanimité chez les chercheurs sur leur ordre d'importance. Pour certains, tels que Sheintuch et Lewin (1981), l'origine ethnique des parents n'explique que 6 % de la variance de leurs valeurs éducatives alors que la scolarité des parents en explique à elle seule 30 %. Laosa (1980) et Levine (1988) vont dans le même sens en mettant en évidence le fait que les valeurs, les pratiques et les stratégies éducatives varient selon les cultures. Par contre, d'autres chercheurs, tels que Lautrey (1980), Wilson et Matheny (1982) ou Kohn (1969), ont surtout montré les différences de valeurs et de pratiques éducatives en fonction des variables socio-économiques, telles que la scolarité, le revenu, la profession, etc.

La question est loin d'être tranchée car de nombreuses études menées à ce sujet, aux États-Unis en particulier, se sont déroulées dans des milieux socio-économiquement faibles qui comportaient en même temps de nombreuses familles appartenant à des minorités ethno-culturelles (Afro-Américains, Portoricains, Mexicains, Cubains) si bien que l'on ne sait pas si les caractéristiques de l'environnement familial sont liées au statut socio-économique ou à des modèles culturels, ainsi que le souligne Horowitz (1987).

Les objectifs de cette étude sont donc, premièrement, de définir et de comparer les valeurs éducatives de parents d'origines ethnoculturelles différentes (chilienne, salvadorienne et québécoise francophone « de souche ») ; et, deuxièmement, de comparer ces valeurs en fonction de certaines variables socio-économiques et culturelles (statut familial, nombre d'enfants, rang de l'enfant, revenu familial, scolarité, profession, date d'arrivée au Québec).

MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

L'échantillon

Nous avons choisi d'effectuer cette recherche, du moins dans cette première phase, auprès de communautés latino-américaines et auprès de la communauté québécoise francophone « de souche ». Le groupe latino-américain a été retenu parce qu'il s'agit d'une immigration relativement récente qui s'est déroulée durant la dernière décennie, et aussi parce qu'il constitue le troisième groupe d'immigrants en importance d'après le Conseil de la langue française (1987). Nous avons subdivisé le groupe latino-américain en deux groupes distincts : d'une part, des familles salvadoriennes originant d'Amérique centrale et d'une société plutôt rurale, d'autre part, des familles chiliennes originant d'Amérique du Sud et d'une société beaucoup plus industrialisée. Les deux groupes ont émigré, en général, à la suite de bouleversements politiques survenus dans leurs pays respectifs. Nous n'avons retenu que des familles ayant un enfant d'âge préscolaire (3-5 ans), sans handicap (déficience physique ou mentale), fréquentant une garderie et, si possible, devant être l'aîné des enfants de la famille. Il nous apparaissait, en effet, préférable d'étudier les valeurs éducatives chez des parents n'ayant pas encore été trop fortement en contact avec le milieu scolaire québécois afin de mieux cerner ces valeurs avant qu'elles n'aient été trop confrontées aux valeurs de la société d'accueil. De plus, un autre volet de la recherche, que nous n'exposerons pas ici, concerne l'adaptation sociale et le développement cognitif de leurs jeunes enfants et, pour les mêmes motifs, nous voulions pouvoir évaluer ceux-ci avant qu'ils ne soient scolarisés.

Les parents étaient considérés comme québécois « de souche » lorsque leurs familles respectives étaient implantées au Québec depuis trois générations (grands-parents) et comme appartenant à des communautés immigrées lorsqu'ils étaient nés hors du Canada et arrivés depuis moins de quinze ans. Certaines variables, non exclusives, ont été considérées dans la recherche, telles que la biparentalité ou la monoparentalité et le statut de réfugié. Toutes les familles immigrées ont été recrutées, sur une base volontaire, par le biais d'associations représentant les communautés ethnoculturelles. Les familles québécoises « de souche » ont été, pour leur part, contactées par les responsables des garderies que leurs enfants fréquentaient. Soixante familles québécoises ont participé à cette étude, donc 120 parents et 60 enfants ainsi que soixante familles latino-américaines, dont 30 salvadoriennes et 30 chiliennes, donc également 120 parents et 60 enfants, en tout 240 parents et 120 enfants. Il faut mentionner que seuls les résultats concernant les parents seront exposés dans le présent chapitre.

Les instruments

- *Le questionnaire sur l'environnement familial, QEF* (Terrisse et Dansereau, 1993), qui permet, à partir d'un certain nombre de variables socioculturelles et socio-économiques, d'établir, au choix, un indice de « vulnérabilité » familiale global (IVF) pour chaque famille ou de cerner isolément certaines variables. Dans cette étude, seules les variables « origine ethnoculturelle, profession, scolarité, date d'arrivée au Québec » ont été retenues pour chacun des parents ainsi que les variables « statut civil et revenu familial » pour la famille considérée dans son ensemble.

Cet instrument a été conçu et validé (validité de construit et de contenu) au Québec (Chevarie, 1993) et a donné d'excellentes indications lors de recherches précédentes à Montréal, Laval, Rimouski et Hull. Il permet de classer de façon précise les familles en quatre strates socio-économiques. Le QEF est complété par un schéma d'entrevue qui permet d'établir la trajectoire de la famille ainsi que l'anamnèse.

- *Le questionnaire des valeurs d'éducation, QVE* (Perron, 1981), conçu et validé au Québec, est composé de 92 énoncés décrivant des valeurs d'éducation que le répondant évalue à l'aide d'une échelle en six points (de « presque pas d'importance » à une « très grande importance »). Une forme abrégée du QVE, comportant seulement les 50 questions les plus fortement corrélées avec l'ensemble du questionnaire a été utilisée, dans cette recherche, sur les indications de l'auteur. Les valeurs retenues dans le QVE sont de type instrumental de compétence. Ce sont des valeurs spécifiques, des modalités d'être ou d'agir, dont le niveau de généralité se limite aux situations d'existence liées à des environnements éducatifs et qui sont uniquement centrées sur la compétence du sujet, par exemple « être apprécié par ses pairs » ou « donner son plein rendement ». Le QVE définit sept dimensions valorisables de l'éducation :

le statut : énoncés liés à la reconnaissance sociale, au prestige, à la popularité, etc. ;

le climat : énoncés se rapportant à la confiance, à la compréhension, à l'amitié entre pairs, etc. ;

le risque : énoncés concernant l'affrontement de difficultés, les défis, etc. ;

- la liberté : énoncés évoquant diverses expressions de la liberté : dans l'action, l'organisation du temps, les stratégies d'apprentissage, etc. ;
- la réalisation : énoncés illustrant l'actualisation du potentiel personnel, l'utilisation et le développement de l'ensemble des ressources et des capacités de l'individu, etc. ;
- la participation : énoncés définissant l'expression d'opinions, la participation active à la vie scolaire, etc. ;
- la sécurité : énoncés décrivant la stabilité du milieu, l'assurance de réussir, l'organisation des tâches, etc.

Le contenu du QVE a été élaboré à partir de plusieurs sources dont des analyses de diverses études sur les valeurs et sur le processus d'éducation, en particulier le *Rapport de la Commission Royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec* (1964) et *Défi et dilemmes* (MEQ, 1972) ainsi que sur des études réalisées aux États-Unis (Patenaude, 1985). Ces analyses ont été complétées par des entretiens avec de nombreux enseignants et élèves. Les qualités métrologiques du QEV ont été vérifiées à plusieurs reprises. De plus, l'équivalence de mesure de cet instrument auprès des répondants de cultures autres que québécoise, notamment française et portugaise, a été démontrée.

Cette approche de type quantitatif est complétée par une approche de type qualitatif prenant la forme d'une entrevue semi-dirigée. Seulement six familles par CEC ont été retenues, par tirage aléatoire, sur l'ensemble des familles constituant l'échantillon, donc au total 18 familles, soit 36 parents. Les thèmes de cette entrevue sont les attentes éducatives des parents, leur adhésion aux orientations axiologiques du milieu scolaire québécois, leurs représentations des valeurs de ce milieu et de leurs propres valeurs éducatives. Les analyses de contenu de ces entrevues sont actuellement en cours et ne seront donc pas présentées dans ce texte.

Toutes les entrevues ainsi que l'administration des deux questionnaires se sont déroulées individuellement avec chacun des parents (lorsqu'il s'agissait des familles biparentales) au domicile familial et dans leur langue d'origine si nécessaire. Les questionnaires ont été traduits en espagnol pour les parents salvadoriens et chiliens et ont fait l'objet d'une pré-expérimentation auprès d'un groupe réduit de familles afin d'établir

leur degré de lisibilité dans cette langue, puis ont été revalidés sur le plan du contenu et de la traduction par trois experts universitaires hispanophones. Enfin, aussi bien les entrevues que l'administration des questionnaires ont été réalisées par des intervenants de la même origine ethnoculturelle que les parents (Salvadoriens, Chiliens et Québécois francophones « de souche »).

ANALYSE DES RÉSULTATS

Tous les résultats ont été analysés et sont présentés en fonction de quatre groupes distincts : les familles chiliennes, salvadoriennes, puis latino-américaines et enfin québécoises « de souche ». Le groupe des familles latino-américaines est formé par le regroupement des familles chiliennes et salvadoriennes et constitue un groupe de parents immigrés, comparativement à un groupe de parents « de souche ».

Description des caractéristiques socio-économiques des parents

L'échantillon évalué est constitué de 60 familles latino-américaines (30 chiliennes et 30 salvadoriennes) et de 60 familles québécoises francophones « de souche », mais il ne comporte que 208 répondants, dont 102 d'origine latino-américaine (50 chiliens, 52 salvadoriens) et 106 d'origine québécoise francophone « de souche ». On retrouve, chez les Latino-américains 59 femmes et 43 hommes, soit 29 Chiliennes et 21 Chiliens ainsi que 30 Salvadoriennes et 22 Salvadoriens. Quant au groupe constitué de Québécois francophones « de souche », il est formé de 60 femmes et 46 hommes. Au grand total, 119 femmes et 89 hommes ont donc participé à cette étude. Cet écart entre le nombre de répondantes et celui de répondants s'explique par la présence de 28 familles monoparentales au sein de l'échantillon, dont une seule où le chef de famille est un homme. Le tableau 1 présente le portrait des caractéristiques socio-économiques de l'ensemble des familles étudiées.

TABLEAU 1

*Caractéristiques socio-économiques des parents
selon le sexe et par CEC d'après le QEF*

Variables	Fam. chiliennes (n=30)		Fam. salvado. (n=30)		Fam. latino- amér. (n=60)		Fam. québécoises (n=60)	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Statut familial								
Biparental	22	73,3	24	80,0	46	76,7	46	76,7
Monoparental	8	26,7	6	20,0	14	23,3	14	23,3
Nombre d'enfants								
Un	10	33,3	9	30,0	19	31,7	38	63,3
Deux	16	53,3	10	33,3	26	43,3	15	25,0
Trois	3	10,0	7	23,3	10	16,7	4	6,7
Quatre	1	3,3	3	10,0	4	6,7	2	3,3
+ de quatre	-	-	1	3,3	1	1,7	-	-
Rang de l'enfant								
Unique	10	33,3	9	30,0	19	31,7	38	63,3
Premier	8	26,7	4	13,4	12	20,0	8	13,3
Deuxième	11	36,7	10	33,3	21	35,0	11	18,3
Troisième	-	-	6	20,0	6	10,0	2	3,4
Quatrième et +	1	3,3	1	3,3	2	3,3	1	1,7
Revenu familial brut								
Élevé	-	-	-	-	-	-	24	40,0
Moyen	4	13,3	-	-	4	6,7	10	20,0
Faible	12	40,0	6	20,0	18	30,0	12	16,7
Très faible	14	46,7	24	80,0	38	63,3	14	23,3

	Mères chilien. (n=29)		Pères chiliens (n=21)		Mères salvado. (n=30)		Pères salvado. (n=22)		Mères lat.-am. (n=59)		Pères lat.-am. (n=43)		Mères québéco. (n=60)		Pères québéco. (n=46)	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Scolarité																
Université	7	24,2	6	28,6	4	13,3	3	13,6	11	18,6	9	20,9	20	33,9	17	38,6
Collégiale	10	34,5	2	9,5	6	20,0	5	22,7	16	27,1	7	16,3	10	16,9	12	27,3
Sec. V	9	31,0	11	52,4	9	30,0	7	31,8	18	30,5	18	41,9	19	32,2	6	13,6
- d'un sec. V	3	10,3	2	9,5	11	36,7	7	31,9	14	23,8	9	21	10	17,0	9	20,4
Profession																
Catégorie 1	-	-	1	4,8	-	-	-	-	-	-	1	2,3	6	10,2	3	6,8
Catégorie 2	4	13,8	2	9,5	1	3,4	-	-	5	8,6	2	4,7	19	32,2	12	27,3
Catégorie 3	13	44,8	15	71,4	8	27,6	12	54,5	21	36,2	27	62,8	20	33,9	18	40,9
Catégorie 4	3	10,3	1	4,8	6	20,7	3	13,6	9	15,5	4	9,3	6	10,2	4	9,1
Catégorie 5	9	31,0	2	9,5	14	48,3	7	31,8	23	39,7	9	20,9	8	13,6	7	15,9
Date d'établissement																
- de 5 ans	11	37,9	9	42,9	17	56,7	13	59,1	28	47,5	22	51,2	-	-	-	-
5 à 10 ans	5	17,2	7	33,3	11	36,7	7	31,8	16	27,1	14	32,6	-	-	-	-
+ de 10 ans	13	44,8	5	23,8	2	6,7	2	9,1	15	25,4	7	16,3	100	100	100	100

Le statut familial

Le taux de monoparentalité est à peu près comparable entre les trois groupes. Il varie de 20 % chez les Salvadoriens à 27 % chez les Chiliens et il est identique entre les Latino-Américains (23 %) et les Québécois (23 %). Ces chiffres relatifs au taux de monoparentalité correspondent, à peu de chose près, aux données du recensement de 1986 : Chiliens (20 %), Salvadoriens (25 %), population non immigrée (21 %).

Le nombre d'enfants par famille

Plus de la moitié (53 %) des familles chiliennes a deux enfants, tandis que le tiers (33 %) n'a qu'un seul enfant. Chez les familles salvadoriennes, la majeure partie (86 %) a entre un et trois enfants et plus du tiers (37 %) a trois enfants et plus. Quant aux familles québécoises, les deux tiers (64 %) n'ont qu'un seul enfant et le quart (25 %) en ont deux. On observe deux fois plus (64 %) d'enfants uniques dans les familles québécoises que dans les familles latino-américaines (31 %). Au total, ce sont les familles salvadoriennes qui ont le plus d'enfants et les familles québécoises qui en ont le moins.

Rang de l'enfant

Une des variables non exclusives de la recherche était d'interroger des parents dont l'aîné des enfants devait être d'âge préscolaire. Dans les faits, compte tenu de la difficulté à recruter les familles latino-américaines, seulement 60 % des enfants chiliens, 43 % des enfants salvadoriens, 52 % des enfants latinos-américains et 76 % des enfants québécois correspondent à cette définition. En tout 64 % des parents de l'échantillon ont un enfant d'âge préscolaire qui est l'aîné de la famille.

Revenu familial

La majeure partie des familles latino-américaines (93 %) se situe dans la catégorie des revenus faibles ou très faibles : Chiliens (87 %), Salvadoriens (100 %). Par comparaison, près des deux tiers des familles québécoises (60 %) se situent dans la catégorie des revenus moyens ou élevés. Près de la moitié des familles québécoises a un revenu élevé (40 %), alors que les familles salvadoriennes sont les plus défavorisées sur le plan économique puisque 80 % se situent dans la catégorie des revenus très faibles.

Scolarité

Bien que le QEF permette d'établir la distinction entre le niveau d'étude universitaire et le niveau collégial (cf. tableau 1), les résultats ont été regroupés, pour fins d'analyse, en trois niveaux seulement : post-secondaire,

secondaire V achevé et secondaire V non achevé. Plus de la moitié des mères chiliennes (57 %) mais seulement 38 % des pères détiennent une scolarité post-secondaire. Les Salvadoriens se distribuent également dans chacun des trois niveaux et il y a peu de différence entre les pères et les mères. Moins de 10 % des Chiliens et plus de 34 % des Salvadoriens n'ont pas terminé leurs études secondaires. Toutefois, autant chez les Chiliens (47 %) que chez les Salvadoriens (32 %), la scolarité post-secondaire reste inférieure aux données du recensement de 1986 : Chiliens (69 %), Salvadoriens (49 %). Chez les Québécois, les pères (66 %) sont davantage scolarisés, au niveau post-secondaire, que les mères (50 %), mais pour les deux sexes ces pourcentages apparaissent supérieurs aux données du recensement de 1991 (38 %). Au total, les Latino-Américains (41 %) de cet échantillon se révèlent moins scolarisés, au niveau post-secondaire, que ceux du recensement de 1986 et moins que les Québécois (57 %) participant à cette étude. On constate donc que les Chiliens sont plus scolarisés que les Salvadoriens, mais moins que les Québécois.

Profession

Chez les Chiliens, peu de mères et de pères (14 %) occupent des postes de direction ou de professionnels (première et seconde catégories du QEF) et aussi bien les pères que les mères salvadoriens sont pratiquement absents de ces catégories. Les mères (45 %) et les pères (71 %) chiliens ainsi que les pères salvadoriens (54 %) occupent surtout des emplois de travailleurs spécialisés (troisième catégorie du QEF). Par ailleurs, la moitié des mères (48 %) et près du tiers (32 %) des pères salvadoriens et des mères chiliennes (31 %) font partie de la cinquième catégorie du QEF, regroupant les personnes n'ayant pas de revenu lié à une profession. Donc, au total, 30 % des Latino-Américains n'ont pas de revenu professionnel, alors que ce taux ne dépasse pas 15 % chez les Québécois. Chez ces derniers, 43 % des femmes font partie soit de la première, soit de la seconde catégorie, les hommes étant plus fortement concentrés dans la troisième catégorie (41 %). Celle-ci regroupe le plus grand nombre de répondants : 49 % des Latino-Américains et 36 % des Québécois. Ce sont les mères québécoises (43 %) qui se situent en plus grand nombre dans les première et seconde catégories et les mères salvadoriennes (69 %) dans les quatrième et cinquième catégories.

Date d'arrivée au Québec des communautés latino-américaines

Chez les Chiliens, les femmes (45 %) sont arrivées au Québec depuis plus longtemps (plus de 10 ans) que leur conjoint (24 %). Par contre, chez les Salvadoriens, autant les femmes (91 %) que les hommes (93 %) y sont arrivés depuis moins de 10 ans. Dans l'ensemble, 90 % des Salvadoriens

sont arrivés au Québec depuis moins de 10 ans et seulement 66 % des Chiliens. Ces derniers constituent donc une immigration plus ancienne et les caractéristiques de notre échantillon confirment les données du ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration (1990) : 80 % des Chiliens ont immigré au Québec avant, et 80 % des Salvadoriens après 1980. Au total, 79 % des Latino-Américains de cet échantillon sont installés au Québec depuis moins de 10 ans.

Les valeurs éducatives parentales en fonction des variables socio-économiques et ethnoculturelles

Ordre de classement des sept dimensions du QVE par CEC et selon le sexe des parents

L'analyse des résultats intragroupes à l'intérieur de chacun des groupes montre qu'il existe quelques différences entre les mères et les pères dans l'ordre de classement des sept dimensions du QVE (voir tableau 2). C'est le cas entre les mères et les pères chiliens à « Climat, Sécurité, Liberté et Risque », entre les mères et les pères latino-américains à « Sécurité et Climat » et entre les mères et les pères québécois à « Climat, Sécurité, Liberté et Participation ». Toutefois l'analyse des moyennes montre que ces différences sont minimales et qu'elles n'indiquent pas de différences réelles sur le plan pratique.

On peut faire les mêmes remarques pour ce qui est de l'analyse intergroupes : il existe quelques différences de classement entre les diverses CEC mais les écarts entre les moyennes sont faibles.

TABLEAU 2

Ordre de classement des sept dimensions du « QVE » par CEC
et selon le sexe des parents (analyses intragroupes)

Mères chiliennes (n=29)			Pères chiliens (n=21)		
Dimensions	\bar{x}	α	Dimensions	\bar{x}	α
Réalisation	5,10	0,77	Réalisation	5,33	0,66
Sécurité	4,83	0,80	Sécurité	4,76	0,77
Climat	4,69	1,00	Climat	4,71	0,85
Liberté	4,17	1,04	Risque	4,67	0,97
Risque	4,14	0,83	Liberté	4,24	1,18
Participation	3,86	0,79	Participation	4,05	0,86
Statut	2,83	0,97	Statut	3,24	1,18
Mères salvadoriennes (n=30)			Pères salvadoriens (n=22)		
Dimensions	\bar{x}	α	Dimensions	\bar{x}	α
Sécurité	5,18	0,82	Réalisation	5,10	0,89
Réalisation	5,11	0,92	Sécurité	4,86	0,85
Climat	5,00	0,94	Climat	4,67	0,97
Risque	4,25	1,11	Risque	4,19	0,98
Participation	3,85	1,38	Liberté	3,81	1,08
Liberté	3,57	1,20	Participation	3,71	1,45
Statut	3,36	1,10	Statut	3,48	1,08
Mères latino-américaines (n=59)			Pères latino-américains (n=43)		
Dimensions	\bar{x}	α	Dimensions	\bar{x}	α
Réalisation	5,11	0,84	Réalisation	5,21	0,78
Sécurité	5,00	0,82	Sécurité	4,81	0,80
Climat	4,84	0,98	Climat	4,69	0,90
Risque	4,19	0,97	Risque	4,43	0,99
Liberté	3,88	1,15	Liberté	4,02	1,14
Participation	3,86	1,10	Participation	3,88	1,19
Statut	3,09	1,06	Statut	3,36	1,12
Mères québécoises (n=60)			Pères québécois (n=46)		
Dimensions	\bar{x}	α	Dimensions	\bar{x}	α
Réalisation	5,46	0,62	Réalisation	5,29	0,81
Climat	5,15	0,76	Climat	4,83	0,73
Sécurité	4,71	0,81	Sécurité	4,68	0,72
Risque	4,20	0,81	Risque	4,02	0,87
Participation	3,97	0,92	Liberté	3,64	1,09
Liberté	3,54	0,99	Participation	3,55	0,79
Statut	2,86	1,12	Statut	2,86	0,87

Pour compléter cette première analyse, les différences entre les ordres de classement des dimensions ont été vérifiées grâce à divers types d'analyses non paramétriques, le test de Wilcoxon entre les pères et les mères et le test de Kruskal-Wallis (Siegel, 1956) entre les CEC. Sur les plans intragroupes et intergroupes, on note des différences statistiquement significatives entre les dimensions ainsi que le montrent les tableaux 3 et 4.

TABLEAU 3

Différences statistiquement significatives au seuil de $\alpha = 0,05$ (test de Wilcoxon) dans les ordres de classement par dimension du QVE en fonction du sexe des parents et par CEC (analyses intragroupes)

Dimensions	Sexe et CEC des parents	p.
Réalisation	mères < pères chiliens	0,018
	mères < pères latino-américains	0,043
Climat	mères > pères québécois	0,036
Statut	mères < pères salvadoriens	0,028
	mères < pères latino-américains	0,012

TABLEAU 4

Différences statistiquement significatives au seuil de $\alpha = 0,05$ (test de Kruskal-Wallis) dans l'ordre de classement par dimension du QVE en fonction du sexe des parents et de leur CEC (analyses intergroupes)

Dimensions	Sexe et CEC des parents	p.
Réalisation	mères québécoises > mères latino-américaines	0,020
Statut	pères latino-américains > pères québécois	0,042
Sécurité	mères salvadoriennes > mères chiliennes et québécoises	0,024

Ordre de classement des sept dimensions du QVE selon le sexe des parents

Le tableau 5 indique qu'il n'existe qu'une légère différence dans l'ordre de classement des sept dimensions du QVE entre les pères et les mères (à « Participation » et « Liberté »), quelle que soit l'ethnie. Le test de Wilcoxon confirme ces résultats.

TABLEAU 5

Ordre de classement des sept dimensions du QVE selon le sexe des parents

Dimensions	Mères (n=119)		Dimensions	Pères (n=89)	
	\bar{x}	α		\bar{x}	α
Réalisation	5,28	0,76	Réalisation	5,25	0,79
Climat	5,00	0,88	Climat	4,76	0,82
Sécurité	4,85	0,83	Sécurité	4,75	0,76
Risque	4,20	0,98	Risque	4,23	0,95
Participation	3,91	1,01	Liberté	3,79	1,13
Liberté	3,71	1,08	Participation	3,76	1,01
Statut	2,97	1,09	Statut	3,11	1,03

Ordre de classement des sept dimensions du QVE par CEC

Malgré quelques différences dans l'ordre de classement, l'analyse des moyennes, tout comme pour le tableau 2, montre que les différences sont faibles mais le *test de Kruskal-Wallis* entre les CEC montre certaines différences statistiquement significatives (voir tableaux 6 et 7).

Après ces analyses relatives à l'ordre de classement des dimensions du QVE selon le sexe des parents et leur CEC d'appartenance, le classement de ces dimensions a été étudié en relation avec diverses variables socio-économiques. L'instrument utilisé, le QEF, permet de tenir compte de sept de ces variables, mais nous nous sommes limités ici à n'associer les résultats qu'à une seule d'entre elles, l'une des plus importantes d'après la recension des écrits : le niveau de scolarité des parents.

TABLEAU 6

Ordre de classement des sept dimensions du QVE par CEC
(analyses intragroupes)

Chiliens (n=50)			Salvadoriens (n=52)		
Dimensions	\bar{x}	α	Dimensions	\bar{x}	α
Réalisation	5,22	0,74	Réalisation	5,12	0,88
Climat	4,80	0,78	Sécurité	5,04	0,84
Sécurité	4,70	0,93	Climat	4,86	0,96
Risque	4,36	0,92	Risque	4,22	1,05
Participation	4,20	1,09	Participation	3,79	1,40
Liberté	3,94	0,82	Liberté	3,67	1,14
Statut	3,00	1,07	Statut	3,41	1,08
Latino-Américains (n=102)			Québécois (n=106)		
Dimensions	\bar{x}	α	Dimensions	\bar{x}	α
Réalisation	5,17	0,81	Réalisation	5,42	0,71
Sécurité	4,92	0,82	Climat	5,02	0,76
Climat	4,78	0,94	Sécurité	4,70	0,77
Risque	4,29	0,98	Risque	4,13	0,95
Liberté	3,94	1,14	Participation	3,83	0,88
Participation	3,87	1,14	Liberté	3,54	1,02
Statut	3,20	1,09	Statut	2,86	1,02

TABLEAU 7

Différences statistiquement significatives au seuil de $\alpha = 0,05$
(test de Kruskal-Wallis) dans les ordres de classement par dimension
du QVE en fonction de la CEC (analyses intergroupes)

Dimensions	CEC	p.
Réalisation	Québécois > Latino-Américains	0,023
Sécurité	Salvadoriens > Chiliens et Québécois	0,029
	Latino-Américains > Québécois	0,039
Liberté	Chiliens > Salvadoriens et Québécois	0,004
	Latino-Américains > Québécois	0,01
Statut	Salvadoriens > Chiliens et Québécois	0,026
	Latino-Américains > Québécois	0,035

Ordre de classement des sept dimensions du QVE par CEC en fonction du niveau de scolarité des parents

À l'analyse intragroupes (voir tableau 8), on note quelques différences dans l'ordre de classement en fonction du niveau de scolarité. Ainsi, moins les parents chiliens sont scolarisés, plus ils ont tendance à classer en premier la dimension « Climat » (du 1^{er} au 3^e rang).

TABLEAU 8

Ordre de classement des sept dimensions du QVE par CEC en fonction du niveau de scolarité des parents (analyses intragroupes)

Niveau de scolarité	Dimensions	Chiliens (n= 50)		Dimensions	Salvadoriens (n=52)	
		\bar{x}	σ		\bar{x}	σ
Post-secondaire	Réalisation	5,16	0,75	Sécurité	4,94	0,77
	Sécurité	4,68	0,69	Réalisation	4,94	0,85
	Climat	4,44	0,87	Climat	4,81	0,91
	Risque	4,24	0,88	Risque	4,50	0,89
	Liberté	3,96	0,89	Liberté	4,00	0,82
	Participation	3,76	0,78	Participation	3,88	1,20
	Statut	2,64	0,99	Statut	3,12	0,89
Sec. V	Réalisation	5,30	0,80	Réalisation	5,06	0,85
	Climat	4,80	0,95	Sécurité	5,00	0,97
	Sécurité	4,75	0,85	Climat	4,56	0,89
	Risque	4,55	1,05	Risque	3,81	1,11
	Liberté	4,40	1,14	Participation	3,67	1,40
	Participation	4,20	0,89	Liberté	3,44	1,31
	Statut	3,35	1,09	Statut	3,31	0,95
Inférieur à un secondaire V	Climat	5,60	0,55	Réalisation	5,35	0,93
	Sécurité	5,60	0,55	Sécurité	5,18	0,81
	Réalisation	5,20	0,45	Climat	5,18	1,01
	Liberté	4,60	1,67	Risque	4,35	1,06
	Risque	4,20	0,45	Participation	3,82	1,63
	Participation	3,80	0,45	Statut	3,76	1,30
	Statut	3,40	0,89	Liberté	3,59	1,23

Niveau de scolarité	Dimensions	Latino-Américains (n=102)		Dimensions	Québécois (n=106)	
		\bar{x}	σ		\bar{x}	σ
Post-secondaire	Réalisation	5,07	0,79	Réalisation	5,48	0,54
	Sécurité	4,78	0,72	Climat	4,93	0,65
	Climat	4,59	0,89	Sécurité	4,65	0,69
	Risque	4,34	0,88	Risque	4,07	0,92
	Liberté	3,98	0,85	Participation	3,74	0,81
	Participation	3,80	0,95	Liberté	3,48	0,94
	Statut	2,83	0,97	Statut	2,48	0,80
Sec. V	Réalisation	5,19	0,82	Réalisation	5,58	0,58
	Sécurité	4,86	0,90	Climat	5,25	0,74
	Climat	4,69	0,92	Sécurité	4,83	0,82
	Risque	4,22	1,12	Risque	4,29	0,95
	Participation	3,97	1,15	Participation	3,96	0,98
	Liberté	3,97	1,30	Liberté	3,46	1,02
	Statut	3,33	1,01	Statut	3,38	1,13
Inférieur à un secondaire V	Réalisation	5,32	0,84	Climat	4,94	1,06
	Sécurité	5,27	0,77	Réalisation	4,94	1,11
	Climat	5,27	0,94	Sécurité	4,67	0,97
	Risque	4,32	0,95	Risque	4,00	0,97
	Liberté	3,82	1,37	Liberté	3,89	1,28
	Participation	3,82	1,44	Participation	3,83	0,86
	Statut	3,68	1,21	Statut	3,44	0,98

À l'analyse intergroupes (voir tableau 8), on note aussi des différences. Ainsi, les parents latino-américains de niveau post-secondaire et secondaire V classent la dimension « Climat » au 3^e rang et les parents québécois au 2^e. Les différences statistiquement significatives ont été vérifiées par le *test de Kruskal-Wallis* pour l'ensemble de ces données (voir tableaux 9 et 10).

TABLEAU 9

*Différences statistiquement significatives au seuil de $\alpha = 0,05$
(test de Kruskal-Wallis) dans les ordres de classement par dimension du
QVE par CEC en fonction du niveau de scolarité (analyses intragroupes)*

Dimensions	CEC	Niveau de scolarité	p.
Climat	Chiliens	Inf. à secondaire V > sec. V > post-secondaire	0,026
	Latino-Américains	Inf. à secondaire V > sec. V et post-secondaire	0,014
Sécurité	Chiliens	Inf. à secondaire V > sec. V et post-secondaire	0,05
	Latino-Américains	— <i>idem</i> —	0,04
Statut	Québécois	Inf. à secondaire V et sec. V > post-secondaire	0,001
	Latino-Américains	Inf. à secondaire V > sec. V > post-secondaire	0,02

TABLEAU 10

*Différences statistiquement significatives au seuil de $\alpha = 0,05$
(test de Kruskal-Wallis) dans les ordres de classement par dimension du
QVE par CEC en fonction du niveau de scolarité (analyses intergroupes)*

Dimensions	Niveau de scolarité	C.E.C	p.
Climat	Post-secondaire	Québécois > Salvadoriens	0,04
	Secondaire V	Québécois > Chiliens et Salvadoriens	0,035
	— <i>idem</i> —	Québécois > Latino-Américains	0,01
Sécurité	Inf. à secondaire V	Latino-Américains > Québécois	0,03
Réalisation	Post-secondaire	Québécois > Chiliens > Salvadoriens	0,02
	— <i>idem</i> —	Québécois > Latino-Américains	0,007
Liberté	Post-secondaire	Salvadoriens et Chiliens > Québécois	0,04
	— <i>idem</i> —	Latino-Américains > Québécois	0,01
	Secondaire V	Chiliens > Québécois et Salvadoriens	0,017

DISCUSSION ET CONCLUSIONS

Si les dimensions du QVE semblent faire l'objet d'un ordre de classement à peu près identique pour toutes les CEC, quel que soit le sexe des parents, l'analyse plus approfondie, tenant compte à la fois de l'appartenance à une CEC, du sexe des parents et du niveau de scolarité de ceux-ci montre qu'il existe des différences statistiquement significatives quant à l'importance qu'ils accordent à certaines dimensions.

Ainsi l'analyse intragroupes, en tenant compte du sexe des parents et de leur appartenance à une CEC, montre que moins les parents latino-américains sont scolarisés, plus ils accordent de l'importance aux dimensions « Climat » et « Sécurité » et que tous les parents les moins scolarisés,

qu'ils soient québécois ou latino-américains, accordent plus d'importance à la dimension « Statut » que les parents les plus scolarisés.

Dans l'analyse intergroupes, en tenant compte à la fois du niveau de scolarité et de l'appartenance à un CEC, certaines constantes apparaissent. Ainsi les parents québécois les plus scolarisés, au niveau post-secondaire, accordent plus d'importance à la dimension « Réalisation » que tous les parents latino-américains de même niveau et, à partir du niveau de secondaire V, à la dimension « Climat ». Par contre, ils accordent moins d'importance, à partir du niveau de secondaire V, que les parents latino-américains de même niveau, à la dimension « Liberté ». Enfin, les parents québécois les moins scolarisés accordent moins d'importance que les parents latino-américains de même niveau à la dimension « Sécurité ».

Si l'on ne tient compte que de l'appartenance à une CEC, les analyses viennent confirmer les résultats précédents : les parents québécois accordent moins d'importance aux dimensions « Liberté » et « Sécurité » que les parents latino-américains, mais plus d'importance à la dimension « Réalisation ».

Par contre, les différentes analyses, intragroupes et intergroupes, ne mettent jamais en évidence de différences statistiquement significatives aux dimensions « Risque » et « Participation ».

Il s'avère donc que, même si l'ordre de classement des dimensions du QVE est à peu près identique pour toutes les CEC et tous les parents, hommes et femmes, il existe des différences quant à l'importance qu'ils accordent à certaines dimensions lorsqu'on introduit dans l'analyse des variables de type socio-économique, telle la scolarité. En fait, ces différences semblent être imputables à une combinaison entre appartenance à une CEC et niveau de scolarité.

Les résultats de cette recherche, en son stade actuel, ne paraissent pas indiquer qu'il existe des différences fondamentales dans le choix des valeurs éducatives entre les parents latino-américains immigrés et les parents québécois « de souche ». Il faut rappeler que, même s'il existe des différences significatives dans l'importance que les parents accordent à certaines dimensions, il ne s'agit pas d'écarts traduisant des positions diamétralement opposées, mais plutôt d'écarts entre des jugements proches sur les différentes dimensions (comme entre « d'une grande importance » et « d'une très grande importance »). Donc, si les différences sont statistiquement significatives au plan théorique, au plan pratique, elles ne traduisent pas des jugements opposés sur la même dimension. Il faut aussi se rappeler que le QEV présente des valeurs instrumentales de compétence et non pas des valeurs morales (honnêteté, altruisme, franchise, etc.) ni

des valeurs de finalités d'existence (d'ordre métaphysique et religieux par exemple). Les choix des parents, pour ce qui est de l'ordre de classement et du degré d'importance, pourraient être différents s'il s'agissait de ce type de valeurs.

Un autre élément explicatif de ce phénomène est sans doute relié au fait que tous les parents interrogés ont des jeunes enfants d'âge préscolaire. Leur intérêt est centré sur les besoins de leurs jeunes enfants qui débute une nouvelle période de leur vie, d'où le fait qu'ils choisissent dans le même ordre les mêmes dimensions, telles que par exemple la « Sécurité » ou le « Climat », et qu'ils anticipent encore très peu leurs besoins futurs représentés par des dimensions telles que « Statut » et « Participation ». Il est probable aussi que les parents immigrés ont sans doute le désir de se conformer, dans leur effort d'adaptation, aux valeurs véhiculées dans la société d'accueil, notamment par les médias, et qu'une certaine désirabilité sociale se reflète dans leurs réponses. Reste à savoir si les valeurs ainsi exprimées se traduisent dans leurs pratiques éducatives quotidiennes, question faisant d'ailleurs l'objet d'un autre volet de cette recherche.

Avant de parvenir à des conclusions plus précises et plus étayées, nous devons effectuer d'autres analyses : d'abord compléter, sur tous les sujets de l'échantillon regroupés, l'étude des diverses dimensions en fonction de toutes les autres variables socio-économiques, indépendamment du sexe et de l'appartenance à une CEC, ce qui nous permettra de répondre aux interrogations soulevées dans les précédentes recherches quant à l'importance respective des variables socioculturelles et des variables socio-économiques sur les valeurs éducatives.

Nous prévoyons également de confronter les résultats de cette étude quantitative avec les résultats d'entrevues semi-dirigées effectuées avec un certain nombre de familles, ce qui nous permettra sans doute de jeter un éclairage plus qualitatif sur les choix des parents à partir de leur trajectoire personnelle. Enfin une analyse de contenu d'un corpus de publications émanant de certains organismes des pays d'origine et du pays d'accueil, telles que les publications des ministères de l'Éducation, devrait nous permettre d'établir l'adéquation entre les choix des parents et les orientations axiologiques des discours des organismes officiels.

C'est seulement à l'issue de ces analyses qu'il nous sera peut-être possible de mieux cerner si les difficultés d'adaptation du jeune enfant immigré ou de « souche récente » sont réellement imputables à des distorsions entre les valeurs éducatives familiales et celles de l'école de la société d'accueil, ou s'il s'agit davantage d'un problème d'appartenance

à des classes sociales plus ou moins défavorisées, tout comme dans la population « de souche », et par là même, d'établir les pistes d'une intervention éducative préventive.

Au terme de cette étude, il nous faut indiquer qu'elle a été réalisée grâce aux subventions de recherche allouées par le Fonds de développement académique du réseau de l'Université du Québec (FODAR) et par le Programme de soutien aux activités de recherche du Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal. De plus, nous tenons à remercier les responsables des organismes représentant les communautés ethniques, en particulier le Carrefour latino-américain, le Comité interethnique « l'Hirondelle » et l'Association des femmes salvadoriennes et latino-américaines, ainsi que ceux de l'ensemble des garderies qui nous ont permis de recruter les familles ayant participé à cette étude, sans oublier les éducatrices qui ont collaboré à l'évaluation des enfants. Nous remercions également tous les parents qui ont accepté de consacrer bénévolement de leur temps à cette recherche et sans lesquels une telle étude n'aurait pu être menée à bien.

BIBLIOGRAPHIE

- CHEVARIE, Danny (1993), *Étude de validité du Questionnaire sur l'environnement familial*, Séminaire, Maîtrise en Éducation, Montréal, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal, 29 juin, 30 pages.
- CONSEIL SCOLAIRE DE L'ÎLE DE MONTRÉAL (1991), La situation des enfants immigrants, *Unissons*, mars-avril, p. 9.
- CONSEIL SCOLAIRE DE L'ÎLE DE MONTRÉAL (1993), *Répartition des élèves selon leur pays d'origine et celui de leurs parents et selon leur langue*, Montréal, CSIM, 183 pages.
- GAUTHIER, Benoît (1984), « La mesure des attitudes », dans GAUTHIER, B. (sous la direction de), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, pp. 361-387.
- HOROWITZ, Shirley M. (1987), *Behavioral structural development*, New York, Basic books, 385 pages.
- KOHN, Melvin L. (1969), *Class and conformity : A study of values*, Georgetown, Ont., Irwin-Dorsey, 315 pages.
- KELLERHALS, Jean et Cléopâtre MONTANDON (1991), *Les stratégies éducatives des familles : milieu social, dynamique familiale et éducation des préadolescents*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, coll. Actualités pédagogiques, 256 pages.

- LAOSA, Luis M. (1980), « Maternal teaching strategies in Chicano and anglo-american families : The influence of culture and education on maternal behavior », *Child Development*, 51, pp. 759-765.
- LAPERRIÈRE, Anne (1983), *L'intégration socio-scolaire des enfants immigrants dans les écoles de milieux socio-économiquement faibles : une recherche exploratoire*, Montréal, Conseil de l'île de Montréal, 76 pages.
- LATIF, Georges (1988), *L'école québécoise et les minorités culturelles*, Québec, Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec, 132 pages.
- LAUTREY, Jacques (1980), *Classe sociale, milieu familial, intelligence*, Paris, Presses universitaires de France, 283 pages.
- LAVELLE, Louis (1991), *Traité des valeurs I : Théorie générale de la valeur*, 2^e édition, Paris, Presses universitaires de France, 715 pages.
- LEFEBVRE, Bernard et André LEMIEUX (1983), *L'éducation québécoise d'hier à demain : recherche vidéographique*, Montréal, Université du Québec à Montréal, 210 pages.
- LEVINE, Robert A. (1988), « Human parental care : Universal goals, cultural strategies, individual behavior », dans LEVINE, R.A., P.M. MILLER et M. MAXWELL-WEST (sous la direction de), *Parental behavior in diverse societies*, San Francisco, Jossey-Bass Inc., pp. 3-12.
- LUSTER, Tom (1986), *Influences on maternal behavior : child rearing beliefs, social support and infant temperament*, Communication présentée à l'International conference on infant studies, Los Angeles, 12 avril, 18 pages.
- LUSTER, Tom, Kelly RHOADES et Bruce HAAS (1989), « The relation between parental values and parenting behavior : A test of the Kohn hypothesis », *Journal of marriage and the family*, 51, pp. 139-147.
- McANDREW, Marie (1988), *Les relations école/communauté en milieu pluri-ethnique montréalais*, Montréal, Conseil scolaire de l'île de Montréal, 199 pages.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1972), *L'étudiant québécois, défi et dilemmes : rapports des recherches*, Québec, Ministère de l'Éducation, 364 pages.
- MONGEAU, Jacques (1991), *Les enfants des milieux défavorisés et ceux des communautés culturelles*, résumé du mémoire présenté au ministre de l'Éducation, Montréal, Conseil scolaire de l'île de Montréal, février, 26 pages.

- MORIN, Carole (1988), *Besoins éducatifs des enfants de milieux défavorisés d'origine allophone (niveau préscolaire)*, Montréal, Conseil scolaire de l'île de Montréal, 68 pages.
- PATENAUDE, Marie (1985), *Modèle multidimensionnel des liens entre les valeurs et les attitudes en éducation*, mémoire en psychologie, Université de Montréal, 135 pages.
- PARENT, Alphonse-Marie (1964), *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, Québec, Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province du Québec, 5 volumes, 890 pages.
- PERRENOUD, Philippe et Cléopâtre MONTANDON (1987), *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible : vers l'analyse sociologique des interactions entre la famille et l'école*, Berne, P. Lang, coll. « Exploration, cours et contribution pour les Sciences de l'éducation », 229 pages.
- PERRON, Jacques (1981), *Valeurs et choix en éducation*, Saint-Hyacinthe (Québec), Edisem, 225 pages.
- PERRON, Jacques et Roger BOULARD (1981), *École publique et privée : analyse des valeurs et attitudes des élèves, des enseignants et parents*, communication présentée au Congrès de l'Association mondiale des sciences de l'éducation, Trois-Rivières (Québec), Université du Québec à Trois-Rivières, 6-10 juillet, 14 pages.
- POURTOIS, Jean-Pierre (1979), *Comment les mères enseignent-elles à leurs enfants ?* Paris, Presses universitaires de France, coll. « Pédagogie d'aujourd'hui », 321 pages.
- ROKEACH, Milton (1973), *The nature of human values*, New York, Free press, 224 pages.
- ROUSSEAU, Cécile, Ellen CORIN et Claude RENAUD (1989), « Conflit armé et trauma : une étude clinique chez les enfants réfugiés latino-américains », *Revue canadienne de psychiatrie*, 34, pp. 376-385.
- SHEINTUCH, Greg S. et Gavin LEWIN (1981), « Parent's attitudes and children's deprivation : child rearing attitudes of parents as key to the advantaged-disadvantaged distinction in pre-school children's », *International journal of behavior development*, 4, 11, pp. 125-142.
- SIEGEL, Sydney (1956), *Nonparametric methods for the behavior sciences*, New York, McGraw-Hill, 312 pages.

- TERRISSE, Bernard et Stéphanie DANSEREAU (1993), « Identifier précocement les familles à risques élevés : Le Questionnaire sur l'environnement familial », dans DURING, P. et J.P. POURTOIS, (sous la direction de), *Éducation et famille*, Bruxelles, De Boeck-Wesmaël Université, pp. 147-159.
- WILSON, Ronald S. et Adam P. MATHENY Jr (1983), « Mental development : Family environment and genetic influences », *Intelligence*, 7 (2), pp. 193-215.
- YARROW, Léon J., Judith L. RUBINSTEIN et Frank A. PEDERSEN (1975), *Infant and environment*, New York, John Willey and sons, 235 pages.