

ÉCOLE DOCTORALE ÉDUCATION, PSYCHOLOGIE, INFORMATION, COMMUNICATION

Laboratoire CRPPC

**Approche socio-éducative et psychologique des
familles en Syrie et en France :
étude des structures familiales et des styles éducatifs**

THESE DE DOCTORAT EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Présentée et soutenue publiquement par

Hala ZUBIDAH-SARANIK

Le 19 septembre 2014

Sous la direction de Madame la Professeure
Marie ANAUT, Université Lumière Lyon 2

MEMBRES DU JURY :

Madame Marie ANAUT, Professeure, Université Lumière Lyon 2

Monsieur Daniel DERIVOIS, MCF-HDR, Université Lumière Lyon 2

Monsieur Willy LAHAYE, Professeur, Université de Mons, Belgique

Madame Martine LANI-BAYLE, Professeure, Université de Nantes

REMERCIEMENTS

Les travaux de thèse présentés dans ce mémoire ont été réalisés au sein du Laboratoire CRPPC (Centre de Recherches en Psychopathologie et Psychologie Clinique), École doctorale ED 485 EPIC (Éducation - Psychologie - Information et Communication). Spécialité : Sciences de l'éducation à l'université Lumière Lyon 2.

Tout d'abord, je tiens à remercier vivement Mme. La professeur Marie ANAUT pour avoir bien voulu me diriger pendant mes années d'études, pour son soutien dans les moments difficiles, et pour m'avoir accueillie au sein de son équipe de recherche.

Je tiens aussi à remercier Monsieur Willy LAHAYE, Professeur à l'Université de Mons, Madame Martine LANI-BAYLE, Professeur à l'Université de Nantes et Monsieur Daniel DERIVOIS, Professeur à l'Université Lumière Lyon 2 pour l'honneur qu'ils me font en acceptant de siéger dans mon jury.

Je remercie vivement Madame Angeline DELBOS et Monsieur Bernard DRUTEL qui ont corrigé les premières versions de mon manuscrit et pour leur grande aide apportée à la correction de mon français. Je tiens à remercier aussi mes amies qui m'ont aidée à mettre en œuvre les questionnaires en Syrie : la psychologue de l'école Lama ASHALEM et l'éducatrice dans la Direction de l'Éducation Ahed SARANIK. Je souhaite aussi remercier Dr. Mohammad SARANIK de l'École Centrale de Lyon pour son aide dans le traitement statistique des données.

J'adresse une reconnaissance particulière à toutes les familles en Syrie qui ont accepté de répondre à mes questionnaires, aux professeurs et aux Directrices des écoles à Alep.

Je voudrais exprimer toute ma gratitude à l'Ambassade de France en Syrie et au CNOUS (Centre National des œuvres Universitaires et Scolaires). Merci à mon pays qui m'a accordé une bourse de thèse. Cette bourse est aussi le fruit de la coopération entre le CNOUS et les universités en Syrie.

J'aimerais dire un grand merci à mon mari, Mohammad SARANIK pour le soutien sans limite qu'il m'a donné à chaque instant, pour sa patience et pour son immense appui, son engagement, ses encouragements et spécialement pour sa disponibilité tout au long de mes

études, malgré ses propres recherches de thèse. Je remercie aussi ma famille et ma belle-famille à Alep pour leur soutien.

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS.....	i
SOMMAIRE	iii
RESUME.....	ix
ABSTRACT	xi
INTRODUCTION.....	1
Partie I : Approches théoriques	9
Chapitre I : La Syrie et la France : deux contextes géopolitiques très différents.....	9
1. <i>Introduction</i>	9
2. <i>Situation de la Syrie</i>	10
2.1. Géographie de la Syrie	10
2.2. Fondement historique	12
2.3. Économie de la Syrie	13
2.4. Démographie de la Syrie	13
2.5. L'éducation et l'alphabétisation	14
2.6. La société syrienne et la situation socioculturelle	15
3. <i>Situation de la France</i>	17
3.1. Situation géographique de la France	17
3.2. Fondement historique	18
3.3. Économie de la France	20
3.4. Démographie de la France.....	21
3.5. Religions	23
3.6. Éducation	24
4. <i>Conclusion</i>	25
Chapitre II : Caractéristiques et spécificités des configurations familiales en France et en Syrie : aspects historique, sociologique et psychologique	27
1. <i>Introduction</i>	27
2. <i>La famille occidentale : cas de la France</i>	28
2.1. Évolution de la définition de famille	28
2.2. Évolution historique de la famille	34
2.3. Évolution de la sociologie de la famille	38
2.4. Évolution de la psychologie de la famille.....	42
2.4.1. L'appareil psychique familial	43
2.4.2. Alliances familiales	45
2.5. Rôles et fonctions de la famille	46

2.5.1.	Reproduction	47
2.5.2.	Stimulation du développement personnel	48
2.5.3.	Éducation et socialisation.....	48
2.5.4.	Construction de l'identité personnelle.....	49
2.5.5.	Source d'affection et de protection	50
2.5.6.	Support économique.....	51
2.5.7.	Transmission.....	51
2.6.	Changements et transformation de la famille occidentale	55
2.6.1.	Précarité du mariage.....	56
2.6.2.	Les formes de la famille	58
2.6.2.1.	Les familles nucléaires	58
2.6.2.2.	Les familles élargies	59
2.6.2.3.	Les familles monoparentales	60
2.6.2.4.	Les familles recomposées	60
2.6.2.5.	Les familles d'accueil	61
2.6.3.	Changement de la notion de parentalité	61
2.6.4.	De la famille traditionnelle à la famille moderne	63
2.6.5.	Nouvelles formes de la parentalité	64
2.7.	Modèles de configuration et de typologie familiale	65
2.7.1.	Typologies familiales psychosociologiques	66
2.7.2.	Typologies familiales systémiques	68
3.	<i>La famille orientale : cas de la Syrie</i>	71
3.1.	Évènements historiques	71
3.2.	Évolution de la famille dans les pays au Moyen-Orient :.....	73
3.3.	Caractéristiques du mariage	75
3.4.	Spécificités de la famille dans la société syrienne	77
3.4.1.	Le mariage et le divorce en Syrie : raison et chiffres.....	78
4.	<i>Conclusion</i>	81

Chapitre III : L'éducation familiale : concepts, définitions et travaux occidentaux et orientaux85

1.	<i>Introduction</i>	85
2.	<i>Sciences de l'éducation</i>	86
3.	<i>Domaines et champs de l'éducation</i>	86
4.	<i>Éducation familiale</i>	91
4.1.	Origines et rappel historique.....	91
4.2.	Définition : L'éducation familiale selon les sociologues et les psychologues	94
4.3.	La famille : un lieu de transmission	97
4.4.	Éducation familiale et typologies des familles.....	99
4.4.1.	Processus éducatifs	99
4.4.1.1.	Valeurs, attitudes et pratiques éducatives parentales	101
4.4.1.2.	Différentes stratégies éducatives	104
4.4.1.3.	Objectifs éducatifs.....	108
4.4.2.	Structuration des familles	109
4.4.1.	Typologies éducatives des familles ou « Styles éducatifs »	110
5.	<i>Éducation parentale dans les pays arabes</i>	113

5.1.	Caractéristiques de l'éducation parentale dans les pays arabes	114
5.1.1.	Principes et bases.....	114
5.1.2.	Objectifs éducatifs	116
5.1.3.	Déterminants de l'éducation parentale.....	118
5.1.4.	Méthodes et mécanismes	118
5.1.4.1.	Modèle de pratique faible	118
5.1.4.2.	Modèle de pratique rigoureuse	119
5.1.4.3.	Modèle de pratique flexible	120
5.2.	Problèmes de l'éducation parentale dans les pays arabes	120
5.2.1.	Grands problèmes et défis	121
5.2.1.1.	Pauvreté et sous-développement	121
5.2.1.2.	Analphabétisme et ignorance	122
5.2.1.3.	Rétrécissement du rôle de la famille	123
5.2.2.	Points faibles et inconvénients	124
5.2.2.1.	Manque d'une éducation pédagogique	124
5.2.2.2.	Manque d'un système de référence psychologique.....	126
5.2.2.3.	Manque de stratégie éducative.....	127
5.3.	Études récentes sur les pratiques éducatives	128
5.3.1.	Cas des pays au Moyen Orient	128
5.3.2.	Cas de la Syrie.....	129
6.	<i>Éducation familiale en Syrie: l'intérêt d'analyser les modèles éducatifs</i>	131
7.	<i>Conclusion</i>	132
Chapitre IV : Problématique et hypothèses générales		135
1.	<i>Problématique et question de recherche</i>	135
2.	<i>Construction des hypothèses</i>	138
2.1.	Fondements des hypothèses.....	138
2.1.1.	Variables et caractéristiques des sociétés	138
2.1.2.	Modèles de pratiques éducatifs	141
2.2.	Hypothèses de recherche	142
Chapitre V : Différentes approches théoriques de l'évaluation de l'environnement familial et mesure des compétences et des attitudes éducatives.....		145
1.	<i>Introduction</i>	145
2.	<i>Environnement familial, compétences et pratiques parentales d'éducation</i>	148
2.1.	Environnement familial et changements	148
2.2.	La famille comme système écologique	148
2.3.	Influence de l'environnement familial sur le développement de l'enfant	151
2.3.1.	Compétences éducatives parentales et définitions	152
2.3.1.1.	Conception des compétences parentales d'après les parents.....	152
2.3.1.2.	Compétences parentales vues par les enfants	153
2.3.2.	Étude des attitudes, pratiques et valeurs éducatives parentales.....	154
3.	<i>Questions méthodologiques</i>	156
3.1.	Mesure de l'environnement familial : les échelles	157
3.1.1.	Échelle PHSI	157
3.1.2.	Échelle HOME de Bradley et Caldwell (1976).....	157

3.1.3.	Échelle HOME préscolaire de Caldwell et Bradley (1986)	158
3.1.4.	Échelle HOME préscolaire révisé de Palacio-Quintín (1989).....	159
3.1.5.	Limites des échelles HOME	159
3.2.	Mesure des attitudes et pratiques parentales d'éducation : les questionnaires	160
3.2.1.	Questionnaire de Lautrey (1980) : définition des différents types de structuration familiale	160
3.2.2.	Questionnaire sur la Structuration Éducative Parentale QSEP : version préscolaire de Palacio-Quintín et Lavoie (1986)	161
3.2.3.	Modèle théorique de l'évaluation en éducation familiale (B. Terrisse, 1998).....	162
3.3.	Mesurer les compétences sociales chez l'enfant.....	165
3.3.1.	Émergence de nouveaux thèmes d'études.....	165
3.3.2.	Proposition de définition de la compétence sociale chez l'enfant	167
3.3.3.	Approches méthodologiques	167
3.3.3.1.	Approche sociométrique	168
3.3.3.2.	Observation.....	168
3.3.3.3.	Approche éthologique	169
3.3.3.4.	Approche de la psychologie sociale génétique.....	170
3.4.	Quelques recherches sur l'environnement familial et le développement social	171
3.4.1.	Influence du style éducatif des parents sur le caractère et la socialisation des enfants	172
3.4.2.	Styles éducatifs des parents et émergence des compétences sociales et de la coopération chez le jeune enfant : M. Allés-Jardel et E. Genest (1988)	172
3.4.3.	Conduites parentales proto-développementale : Recherche de Gareau et Bouchard (1990)	174
3.4.4.	Stratégies éducatives des familles et socialisation de Kellerhals et Montandon (1991)	175
3.4.5.	Pratiques éducatives familiales et internalisation des valeurs de Beauvois et Dubois (1992)	176
4.	<i>Synthèse</i>	177
Partie II : Approche méthodologique et pratique.....		179
Chapitre VI : Méthodologie générale de la recherche.....		181
1.	<i>Introduction</i>	181
2.	<i>Méthode</i>	181
3.	<i>Instrumentations</i>	183
3.1.	Enquête par questionnaires.....	183
3.1.1.	Adaptation du questionnaire sur l'environnement familial pour une étude en Syrie ..	184
3.1.2.	Contenu du questionnaire.....	186
3.2.	Enquête par entretiens semi- directifs.....	191
4.	<i>Échantillons</i>	191
5.	<i>Traitement des données</i>	192
Chapitre VII : Structuration de l'environnement familial en Syrie : Résultats du questionnaire		195
1.	<i>Variables en jeu</i>	195
1.1.	Les classes sociales.....	195
1.1.1.	Indicateurs de la classe sociale et type de structuration familiale	195
1.1.1.1.	Catégorie professionnelle du père et de la mère	196

1.1.1.2.	Niveau d'études du père	201
1.1.1.3.	Niveau d'études de la mère.....	204
1.1.1.4.	Taille de la famille et taille de l'appartement	207
1.1.2.	Relation entre niveau socioculturel et type de structuration	214
1.1.2.1.	Indicateur de niveau socioculturel.....	214
1.1.2.2.	Analyse des questionnaires selon le niveau socioculturel et type de structuration ...	216
1.1.2.3.	Analyse du contenu des réponses aux 16 questions déterminant le type de structuration	218
1.1.3.	Type de structuration des familles syriennes selon leurs niveaux socioculturels	219
1.2.	Variables indépendantes de la classe sociale.....	221
1.2.1.	Type de structuration et âges des parents	221
1.2.2.	Type de structuration et travail de la mère.....	225
1.2.3.	Type de structuration et rang de l'enfant dans la fratrie.....	228
1.2.4.	Type de structuration, niveaux socioculturels et sexe de l'enfant	231
2.	<i>Interprétation de la relation entre niveau socioculturel et type de structuration</i>	236
2.1.	Analyse des conditions de l'environnement familial	237
2.1.1.	Nombre de personnes et nombre de pièces.....	237
2.1.2.	Mobilité	241
2.1.3.	Temps disponible pour l'enfant.....	243
2.1.4.	Activités	249
2.1.5.	Loisirs	255
2.1.6.	Vacances	257
2.2.	Valeurs éducatives au sein de la famille	259
a)	Analyse des qualités souhaitées :.....	259
b)	Analyse des principes d'éducation :.....	269
3.	<i>Valeurs éducatives en fonction de la classe sociale et du type de structuration : interprétation de la relation</i>	275
3.1.	Qualités souhaitées	275
3.2.	Principes éducatifs	279
4.	<i>Synthèse et discussion des résultats :</i>	284
Chapitre VIII : Résultats des entretiens auprès des familles syriennes		297
1.	<i>Profil des familles</i>	298
2.	<i>Traitement et analyse des résultats</i>	301
2.1.	Type de structuration des familles syriennes selon les résultats des entretiens et comparaisons avec les résultats d'analyse du questionnaire.....	301
2.2.	Système de valeurs des familles syriennes selon les résultats des entretiens et comparaisons avec les résultats d'analyse du questionnaire.....	304
2.2.1.	Système de valeurs.....	304
2.2.1.1.	Analyse des qualités souhaitées	305
2.2.1.2.	Analyse des principes d'éducation	316
2.2.2.	Les valeurs de référence en matière d'éducation	328
2.2.3.	Profession envisagée pour les enfants	335
2.2.4.	L'avenir vu par les parents.....	342
3.	<i>Synthèse des résultats des entretiens :</i>	350
Chapitre IX : Limites méthodologiques.....		357

Chapitre X : Synthèse et discussions des résultats.....	361
1. <i>Introduction.....</i>	361
2. <i>Type de structuration observée dans l'environnement familial en Syrie</i>	363
2.1. Le type de structuration de l'environnement familial en Syrie selon le questionnaire	363
2.2. Le type de structuration de l'environnement familial en Syrie selon les entretiens	364
2.3. Le type de structuration des familles syriennes et des variables indépendantes de la classe sociale	366
2.4. Résultats apportés par rapport aux questions soulevées par les travaux occidentaux et orientaux sur la structuration des familles.....	367
3. <i>Environnement familial et conditions de vie des familles syriennes</i>	370
3.1. Taille de l'appartement rapportée au nombre de personnes.....	370
3.2. Temps disponible pour l'enfant	371
3.3. Activités de la famille	371
3.4. Mobilité de la famille.....	372
3.5. Loisirs de la famille	372
3.6. Vacances de la famille	372
4. <i>Système de valeurs : attitudes, pratiques et comportements éducatifs des parents syriens</i>	373
4.1. Analyse de qualités souhaitées et de principes d'éducation selon le questionnaire	373
4.2. Analyse des qualités souhaitées et des principes d'éducation selon les entretiens	376
4.3. Résultats apportés par rapport aux questions soulevées par les travaux occidentaux et orientaux comparatifs sur les pratiques éducatives	379
5. <i>Le rôle du sexe de l'enfant dans l'éducation familiale</i>	381
5.1. Le rôle du sexe de l'enfant et le type de structuration de l'environnement familial	381
5.2. Le rôle du sexe de l'enfant et le système des valeurs des familles syriennes selon le questionnaire.....	382
5.3. Le rôle du sexe de l'enfant et le système des valeurs des familles syriennes selon les entretiens	383
5.4. Pratiques éducatives parentales et sexe de l'enfant selon les chercheurs du domaine	387
6. <i>Conclusion et perspectives</i>	390
Bibliographie.....	395
LISTE DES FIGURES.....	423
LISTE DES TABLEAUX	429
Annexes	433
<i>Annexe I</i>	435
<i>Annexe II</i>	453
<i>Annexe III.....</i>	465
<i>Annexe IV</i>	471
<i>Annexe V.....</i>	511
<i>Annexe VI</i>	519

RESUME

Cette recherche s'inscrit dans une perspective d'analyse des types de structuration des familles en Syrie avec leurs cultures orientales, en nous appuyant sur des approches comparables et sur l'expérience des chercheurs occidentaux, notamment français ou francophones, dans le domaine de l'éducation familiale. Différents groupes de familles peuvent être distingués en fonction des caractéristiques de leur fonctionnement, de leur environnement familial et de leurs classes sociales.

Cette étude concerne les structurations de l'environnement familial des familles syriennes qui permettent d'identifier des « typologies familiales » mises en relation avec des indicateurs de classe sociale. Notre objectif a été de mettre en évidence et d'analyser les particularités et les spécificités du cadre de l'éducation familiale en Syrie. L'étude prend en compte des dimensions multiples : historiques, culturelles et sociales. Elle s'intéresse en particulier à l'analyse des types de fonctionnement socio-éducatifs et psychologiques qui entrent en jeu dans l'éducation. Cette étude analyse l'effet des différentes variables (comme le rôle du sexe de l'enfant) sur le type de structuration et le système de valeurs des familles syriennes.

La recherche a été élaborée à partir de deux opérations de recueil de données afin d'appréhender l'environnement familial syrien : un questionnaire et des entretiens semi-directifs. Nous avons ensuite procédé à un traitement des données en termes d'organisation et d'analyses statistiques et descriptives.

Trois styles éducatifs familiaux ont été identifiés dans la société syrienne et les pratiques éducatives des parents ont été analysées. Les résultats forment une base fondamentale qui permet d'analyser les pratiques éducatives familiales et leurs systèmes de valeurs, apportant ainsi de nouveaux éléments sur la compréhension des processus éducatifs des familles syriennes. L'observation de l'environnement familial et des attitudes et pratiques éducatives parentales réalisée dans cette recherche est essentielle pour comprendre les composants du processus éducatif d'une société orientale comme la société syrienne. De telles analyses peuvent aider à développer des pratiques éducatives adéquates chez les familles syriennes, basées sur des aspects socio-éducatifs et psychologiques.

Mots clés : Structures familiales, Styles éducatifs, Processus éducatifs, Pratiques éducatives, Valeurs éducatives, Aspects socio-éducatifs et psychologiques, Classe sociale.

ABSTRACT

The perspective of this research is to analyze the type of family structures in Syria, with their oriental cultures, while using comparable approaches and experience of occidental researches, French or francophone, in the family education field. Different groups of families can be distinguished according to the characteristics of their operating mode, their family environment and their social classes.

This study concerns the type of family structures governing the family environment of the Syrian families that allow identifying the typology of families, related to indicators of social class. Our objective is to demonstrate and analyze the potential features and specifications of the family education in Syria. The study takes into account multiple aspects: historical, cultural, social. It includes in particular the analyses of the socio-educational and psychological modes of operating that are involved in the education. Thus, this study examines the effect of variables, such as sex of the child, to the type of structure and the value system of Syrian families.

The research was developed from two operations of data collection while adopting two observations of the family environment by a questionnaire and semi-structured interview methods. A method of data analysis was performed for organizing, processing, statistical analyzing and data analyzing.

Three family educational styles have been identified in Syrian society and the parents' educational practices were analyzed. The results form a fundamental basis to understand the educational practices of Syrian families, their attitudes and their educational values. Thus, this study provides new results on the educational processes of Syrian families. The results of this research show the interest of an oriental country, Syria, to analyze educational models of its population and to compare them with occidental society's models in order to improve the educational process of the parents of Syrian families.

The measure of family environment, parental attitudes and educational practices achieved in this research is essential to understand the components of the educational process of an oriental society as Syrian society. Such analyzes can be fundamental to develop healthy educational practices among Syrian families, based on socio-educational and psychological aspects.

Key words: Family structures, Educational styles, Educational processes, Educational practices, Educational values, Socio-educational aspects, Psychological aspects, Social class.

INTRODUCTION

Les familles sont traditionnellement placées au cœur de la société. Chaque individu passe les premières années de sa vie dans sa famille. Elle est la source première d'éducation, ainsi que le lieu de transmission des valeurs et de la culture. La famille offre la base d'une approche plus globale du processus de développement social pour le bien de la société tout entière. Pourtant la composition et les caractéristiques des familles diffèrent infiniment d'une société à l'autre et à l'intérieur d'une même société.

Les chercheurs en sciences de l'éducation et sciences humaines nous ont beaucoup appris sur la famille et son rôle dans l'éducation et ils nous aident à comprendre l'action éducative de la famille. Pour E. Durkheim (1922), l'éducation des enfants est « *l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mures pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux* ». E. Durkheim (1922) précise aussi que l'éducation est un processus de socialisation inscrit dans le temps, visant à promouvoir le développement de l'individu.

Pour D.-W. Winnicott (1975), il s'agit avant tout, pour les parents, de transmettre à l'enfant leur "*héritage*", cet ensemble complexe de sens moral, de culture, de traditions familiales qui est la grande richesse de l'humanité et qui intervient beaucoup dans la formation de l'identité personnelle.

Selon P. Durning (1995), l'éducation familiale : « ... *se réfère à l'activité des parents et aux recherches centrées sur ces pratiques sociales* ». P. Durning affirme qu'il est opportun de proposer un ensemble de définitions, en distinguant entre recherche et activité éducative et en partant d'une définition précise de l'éducation familiale en tant qu'activité sociale mise en œuvre par les parents pour aller vers un champ d'intervention sociale plus large.

D'après J. Kellerhals et C. Montandon (1991), l'éducation de l'enfant peut être analysée comme : « *un processus d'influence impliquant des stratégies (à savoir les objectifs que visent les parents et les techniques d'influence qu'ils emploient) et une logistique (en l'occurrence la différenciation des rôles éducatifs dans la famille et la coordination des parents avec d'autres agents d'éducation....)* ». Donc, l'origine sociale des parents, leur niveau d'éducation, leur profession et leur revenu peuvent exercer une influence décisive d'une part sur les valeurs et les buts qui les guident dans l'éducation de leurs enfants et

d'autre part sur les moyens qu'ils utilisent pour les atteindre (J.-P. Pourtois, 1979 ; J. Lautrey, 1980 ; B. Terrisse *et al.*, 1998).

L'éducation parentale peut également être l'objet d'interventions spécifiques. C'est alors, d'après B. Terrisse (1998), « *une action éducative qui s'exerce auprès des formateurs que sont les parents. Elle a pour but de les aider à mieux actualiser leurs ressources éducatives, à développer leur sentiment de compétence éducative et ainsi, à mieux organiser et utiliser les ressources éducatives de leur environnement.* ». Selon Terrisse, les parents se questionnent de plus en plus envers leurs enfants au sujet des meilleures attitudes éducatives à adopter. Ils veulent maximiser les chances de leurs enfants en utilisant des moyens éducatifs efficaces et en profitant des ressources éducatives dans leur environnement.

Depuis le début des années 1980, les signes d'un intérêt pour l'éducation familiale et les recherches dans cette thématique se sont multipliés en France et dans le monde (J.-P. Pourtois, 1989 ; P. Durning, 1988 ; G. Boutin et P. Durning, 1999 ; M. Allès-Jardel, 1997 ; B. Terrisse *et al.*, 1998 ; P. Durning, 2000). Entendue à la fois comme un champ spécifique de pratiques éducatives et de recherches sur ces pratiques, l'éducation familiale s'articule autour de trois pôles : les enfants, les familles et les institutions éducatives et leurs représentants (D. Gayet, 2006).

Des études sur les relations intra-familiales ont porté sur les stratégies éducatives des familles (J. Kellerhals et C. Montandon, 1991 ; D. Gayet, 1995), sur les rapports entre conjugalité et parentalité (C. Zaouche-Gaudron *et al.*, 2005) ou sur les relations fraternelles (D. Gayet, 2006 ; T. Guinche, 2009). D'autres études sur l'environnement familial se sont développées (M. Allès-Jardel, 1997). Les études françaises ont souligné le rôle du milieu familial dans le développement de l'enfant qui résulte d'une multitude d'interactions avec l'environnement dont il fait partie (J. Lautrey, 1980 ; M. Allès-Jardel, 1997 ; N. Guillier-Pasut et D. Derivois, 2012).

Les études de l'environnement familial et de son influence sur la mise en place des attitudes éducatives ont fait intervenir de nombreuses variables liées d'une part au milieu familial, aux pratiques parentales d'éducation, et d'autre part au milieu social (J. Lautrey, 1980 ; B. Terrisse *et al.*, 1998 ; M. Allès-Jardel en 1995 et Y. Prêteur et M. de Léonardis, 1995 ; N. Guillier-Pasut et D. Derivois, 2012).

D'ailleurs, l'analyse de l'environnement familial et la construction des typologies des familles a occupé une place de plus en plus importante dans les préoccupations des recherches en sciences de l'éducation (J. Lautrey, 1980 ; E. Palacio-Quintín, 1989 ; B. Terrisse et S. Dansereau, 1991 ; M. Allès-Jardel, 1997 ; B. Terrisse *et al.*, 1998). L'évaluation de l'environnement familial et l'analyse des attitudes et pratiques éducatives parentales sont essentiel pour comprendre les composants du processus éducatif (J. Kellerhals et C. Montandon, 1991 ; P. Durning, 1995). Ainsi la construction des typologies ou types de structuration des familles permet de mettre en évidence des différences éducatives repérées en fonction de la présence/absence de tel aspect de l'éducation ou en fonction des modalités de sa présence (G. Bergonnier-Dupuy, 2005).

Par ailleurs, les chercheurs multiplient les travaux dans le but de développer des pratiques éducatives saines, basées sur des aspects socio-éducatifs et psychologiques. P. Durning (1995) a souligné que « *aucune ne privilégie les processus éducatifs comme l'examen de deux disciplines des plus proches (psychologie et sociologie) le met en évidence aisément.* ». Pour P. Durning, les sociologues et les psychologues trouvent dans l'analyse des processus éducatifs un sujet de recherche important pour comprendre les nombreux problèmes du milieu familial. P. Durning (1995) a aussi noté que la compréhension des processus conduit à attacher une place importante au sens reconnu par le sujet. Ce sens ne peut pas être limité seulement à un effet ou à une source d'information permettant de mieux comprendre le processus familial en jeu, il va bien au-delà.

D'autre part, les typologies de styles éducatifs familiaux sont fréquemment citées ou utilisées comme éléments permettant d'appréhender les effets de l'éducation familiale sur le développement de l'enfant. Selon les modes de fonctionnement des groupes familiaux, des typologies familiales ont été construites par des chercheurs de plusieurs disciplines : notamment par des sociologues, par des psychiatres ou par des psychologues (S. Minuchin, 1979 ; J. Lautrey, 1980, J. Kellerhals, 1984 ; A. Eiguier, 1996 ; M. Anaut, 2005).

En Syrie, l'approche éducative des familles et les typologies familiales sont des domaines peu explorés. Elles sont en émergence et constituent une approche originale dans ce pays. Dans le cadre de notre travail de thèse, nous nous intéressons aux activités éducatives intra-familiales (familles-enfants). Tout d'abord, nous envisageons, comme premier objectif, d'analyser les types de structuration des familles en Syrie avec leurs cultures orientales tout en profitant des approches comparables et de l'expérience des chercheurs occidentaux,

français ou francophones, dans ce domaine. Notre objectif est de mettre en évidence et d'analyser les éventuelles particularités et les spécificités du cadre de l'éducation familiale en Syrie tout en se basant sur des approches occidentales francophones. Les chercheurs ont affirmé que les parents d'une famille ne vivent pas les mêmes expériences, selon la nature de leur travail, leur place dans la société, leurs revenus, leur niveau d'études et leurs conditions de vie (M.-L. Kohn, 1963 ; J. Lautrey, 1981 ; E. Palacio-Quintin, 1990 ; B. Terrisse *et al.* 1998 ; G. Pithon, et B. Terrisse, 2003). Différents groupes peuvent être distingués en fonction des caractéristiques ou indicateurs constituant des classes sociales. En fait, le premier objectif dans le cadre de notre thèse concerne le type de structuration de l'environnement familial des familles syriennes (typologies des familles) qui a été mis en relation avec ces indicateurs de classe sociale.

Cependant, les pratiques éducatives familiales s'organisent selon des types de structuration de l'environnement familial, ce qui peut permettre de distinguer des styles éducatifs familiaux en fonction de leur structuration. Donc, un deuxième objectif abordé par ce travail porte sur les styles éducatifs des familles syriennes. C'est pourquoi nous envisageons de comprendre les pratiques éducatives des familles, leurs attitudes et leurs valeurs éducatives. Nous analyserons les valeurs éducatives des familles syriennes, leurs centres d'intérêt et leurs principes éducatifs. Les pratiques éducatives des parents sont influencées par le niveau social et culturel des parents au point que leur personnalité et intelligence dépendent de l'histoire, et des changements sociaux de leur famille. Pour cela, nous prendrons en compte des dimensions multiples : historiques, culturelles, sociales, et nous nous intéresserons aussi à l'analyse des types de fonctionnement socio-éducatifs et psychologiques qui entrent en jeu dans l'éducation familiale des parents syriens. Nous étudierons également les valeurs éducatives en fonction du milieu social et du type de structuration. Ces résultats peuvent nous permettre de discerner les principes éducatifs des familles syriennes et leurs choix des qualités souhaitées pour leurs enfants.

Plusieurs travaux ont montré que le nombre d'enfants dans la famille, leur rang de naissance et leur sexe orientent de manière décisive les pratiques éducatives des parents (J. Kellerhals, 1991). Donc, dans un troisième objectif, nous étudierons le rôle du sexe de l'enfant comme une variable ayant un impact important sur l'éducation familiale. Les résultats devraient nous montrer les différences entre les choix d'activités préférées par les parents des familles pour les filles et les garçons. Nous analyserons l'effet de cette variable sur le type de structuration

et sur le système de valeurs des familles syriennes : les attitudes, les comportements et les pratiques éducatives des parents syriens.

Dans le cadre de cette thèse, nous avons adopté une méthode d'observation indirecte de l'environnement familial par questionnaire pour explorer la vie quotidienne d'une famille. Un questionnaire a été adressé aux parents de 1000 familles syriennes. Le questionnaire a permis de constituer trois groupes de familles, assez typiques de chacune des trois formes de structuration. Par ailleurs, nous avons effectué des entretiens approfondis de type semi-directif portant sur les comportements éducatifs de la vie quotidienne auprès de 65 familles. Les entretiens semi-directifs ont permis de compléter les résultats obtenus par le questionnaire en apportant une richesse et une précision plus grande dans les informations recueillies. En croisant les résultats de ces deux méthodes, nous avons pu déduire avec une plus grande précision les structurations de l'environnement familial des familles, et ainsi le système de valeurs à travers les données recueillies.

Nous avons divisé le travail de recherche en deux parties. La première consiste en une recension de la littérature sur l'éducation familiale selon des approches psychologique et sociologique. La deuxième présente notre approche méthodologique et pratique développée pour atteindre nos objectifs. C'est dans cette deuxième partie que nous présentons la démarche scientifique suivie ainsi que les principaux résultats de cette recherche, les conclusions de la recherche et la discussion générale qui nous amène à proposer de nouvelles perspectives de recherches.

Le premier chapitre présente les caractéristiques principales de deux pays, la France et la Syrie avec un regard géopolitique, historique, sociologique et démographique. Ce chapitre nous a permis de fournir des données théoriques larges sur les deux pays : la France et la Syrie. Il permet ainsi de faire apparaître les caractéristiques propres à chaque pays et de forts contrastes d'un pays à l'autre. Ces caractéristiques de domaines multiples peuvent considérablement marquer les pratiques éducatives des parents dans chaque pays.

Le deuxième chapitre présente l'évolution, au fil des siècles, de la notion de famille dans les sociétés occidentales et orientales et, plus particulièrement, en France et en Syrie, dans une perspective historique, sociologique et psychologique. Ce chapitre analyse aussi les principales mutations familiales dans les sociétés occidentales et orientales, et leurs modes de fonctionnements actuels.

Dans un premier temps, nous montrerons l'évolution historique de la famille dans les sociétés occidentales. Ainsi, nous présenterons les typologies familiales construites par des chercheurs de plusieurs disciplines. Ensuite, nous détaillerons les principaux événements historiques et leurs effets sur les changements des conditions économiques et sociales des populations dans les pays du Moyen-Orient et notamment en Syrie. Nous exposerons l'évolution de la famille dans ces pays orientaux et nous préciserons les caractéristiques de la société syrienne et les spécificités de la famille dans cette région orientale.

Le troisième chapitre porte spécifiquement sur le domaine des sciences de l'éducation et sur le champ de l'éducation : leur origine, leur évaluation et les principales disciplines. Il évoque la définition de l'éducation familiale, selon les différents sociologues et psychologues. Ce chapitre cible l'éducation familiale qui est l'objectif de cette thèse. Il présente les différents concepts, définitions et travaux liés à l'éducation familiale dans les pays occidentaux et orientaux.

Une première partie de ce chapitre montre les recherches occidentales réalisées sur l'éducation familiale tout en analysant les éléments composants du processus éducatif et en évoquant les concepts dévoilés par les chercheurs du domaine. Nous évoquons aussi le fonctionnement parental et les stratégies éducatives selon les milieux sociaux et économiques. Nous exposons aussi les différents travaux réalisés sur l'éducation familiale en tant qu'axe de recherche. La deuxième partie de ce chapitre se consacre à l'éducation familiale dans des pays arabes au Moyen-Orient, plus particulièrement en Syrie, et aux travaux qui ont étudié concrètement les spécificités des pratiques éducatives liées à des cultures différentes. Nous analyserons les caractéristiques et les constituants de cette éducation.

Le quatrième chapitre exprime la problématique abordée dans cette thèse et les objectifs de notre travail. Il expose aussi toutes les hypothèses indispensables à l'atteinte des objectifs annoncés plus haut.

Le cinquième chapitre aborde les approches les plus utilisées par les chercheurs en sciences de l'éducation, destinées à évaluer l'environnement familial et à mesurer les pratiques et les comportements éducatifs parentaux. Nous présenterons les différents aspects théoriques, conceptuels et méthodologiques de ces approches. Nous montrerons aussi les différents travaux significatifs qui peuvent nous aider dans le développement d'une approche adaptée à notre pays, la Syrie. Nous examinerons les approches qui apparaissent pertinentes pour notre cas d'étude.

En ce qui concerne la deuxième partie, **le sixième chapitre** aborde les instruments de la recherche et la procédure pour sélectionner les sujets et recueillir les données. Nous décrirons les variables de la recherche et présenterons la population sur laquelle l'étude est orientée. Nous décrirons aussi la méthode envisagée pour atteindre nos objectifs et nous représenterons les techniques utilisées pour traiter ou quantifier la relation entre nos variables.

Le septième chapitre présente les résultats recueillis auprès des familles syriennes en adoptant une méthode d'observation de l'environnement familial par questionnaire. Le questionnaire permet d'identifier les types de structuration des familles ou les styles éducatifs des familles. Ainsi il permet d'analyser les conditions de vie des familles et d'étudier leurs valeurs éducatives, leurs centres d'intérêt et leurs principes éducatifs.

Le huitième chapitre met en œuvre une autre méthode d'observation de l'environnement familial ; il s'agit de l'interview par entretien semi-directif qui est plus proche de l'environnement des familles. En croisant les résultats du questionnaire et de l'entretien, nous pouvons certainement affiner avec une plus grande précision les résultats de notre recherche.

Le neuvième et le dixième chapitre traitent des limites des méthodologies de recherche, de la synthèse et de la discussion des résultats, en analysant les données confrontées aux catégories théoriques.

Partie I : Approches théoriques

Chapitre I : La Syrie et la France : deux contextes géopolitiques très différents

1. Introduction

Parce que ce travail repose sur une étude de l'éducation dans deux pays, la France et la Syrie, ce chapitre est consacré à la présentation de ces deux pays dans un contexte géopolitique qui regroupe des approches de la géographie, de l'histoire, de la sociologie et de la démographie. Nous décrirons les fondements physiques de ces deux pays (la géographie, l'économie..) et les fondamentaux humains, la démographie, la diversité des ethnies, les religions et l'éducation. Ces éléments nous permettront de dégager les caractéristiques de ces deux pays et de nous interroger sur leurs situations internes. Car, pour comprendre les valeurs éducatives, il est nécessaire de connaître un minimum de données théoriques plus larges. Puisque la nature des pays joue sur les pratiques éducatives des parents.

2. Situation de la Syrie

2.1. Géographie de la Syrie

La Syrie est un pays arabe du Proche Orient situé sur la côte orientale de la Méditerranée. (Voir Figure 1).

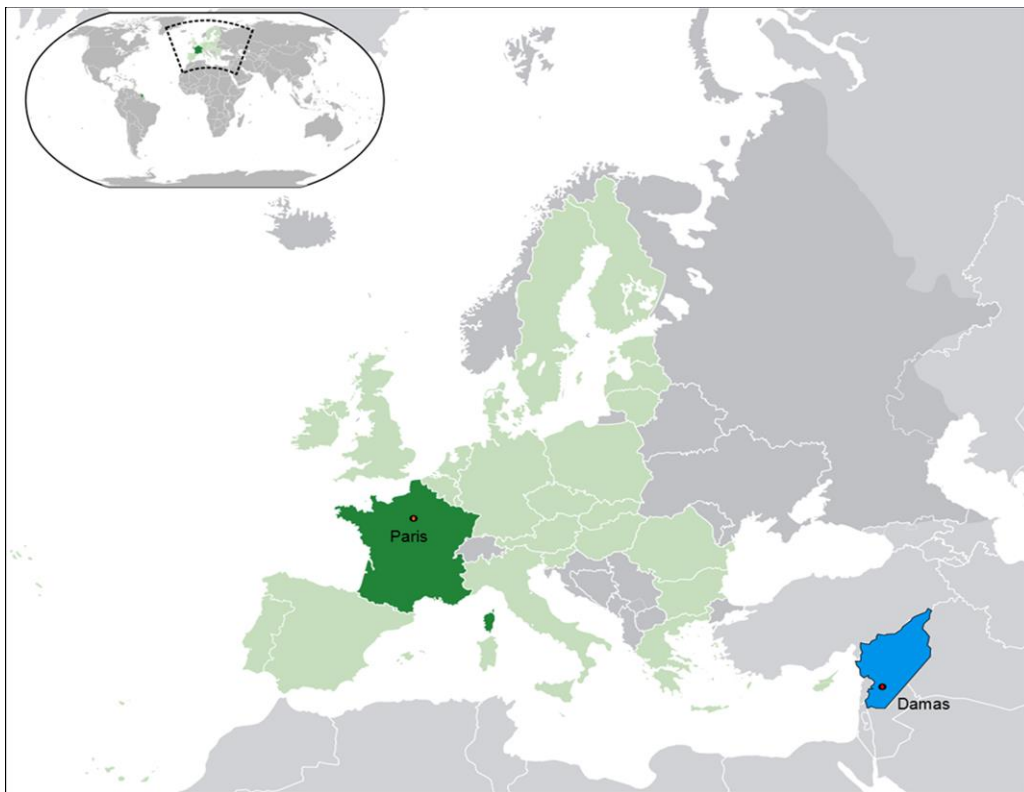


Figure 1. Emplacement géographique de la Syrie par rapport aux pays de l'union européen

La Syrie partage ses frontières terrestres avec la Turquie au nord, l'Irak à l'est, la Jordanie et Israël au sud, la Palestine et le Liban à l'ouest (voir Figure 2). Jusqu'au XIXe siècle, la Syrie se nommait la grande Syrie ou Bilad al-Cham. Cette région fut un temps regroupée, comprenant la Syrie actuelle, le Liban actuel, la Jordanie actuelle et la Palestine. Durant l'Antiquité, ces pays étaient alors la Phénicie, la Palestine, l'Assyrie et une partie de la Mésopotamie occidentale.



Figure 2. Carte géographique de la Syrie

Actuellement, la superficie de la Syrie est de 185180 Km², soit un tiers du territoire de la France métropolitaine. La Syrie est un pays majoritairement aride, en particulier à l'intérieur et dans la partie orientale. L'essentiel du territoire syrien est constitué par un vaste plateau calcaire surmonté de quelques anciens reliefs volcaniques, et traversé au nord-est par le fleuve Euphrate. L'ouest de la Syrie est formé d'une double chaîne de montagnes orientées du nord vers le sud. Elles isolent le reste du pays de la côte méditerranéenne. La côte littorale de la Syrie a abrité des ports phéniciens qui furent florissants, et on peut visiter les ruines de l'ancienne cité d'Ugarit. Aujourd'hui le port de Lattaquié est le lieu de transit de la majeure partie des importations et exportations syriennes. Tartus est le deuxième port du pays.

2.2. Fondement historique

Aujourd'hui la Syrie représente seulement une petite partie de l'ancienne région située à l'extrémité orientale de la Méditerranée où les puissances occidentales ont créé les États actuels de la Syrie, du Liban, de la Jordanie, et d'Israël à l'époque post-ottomane du début du XXe siècle. La *Grande Syrie*, à laquelle les historiens et les politologues font souvent référence, est une région reliant trois continents, considérée à la fois comme un carrefour pour le commerce et un champ de bataille pour le destin politique des dynasties et des empires.

Au cours des remous de l'histoire, la Grande Syrie a énormément bénéficié de la diversité culturelle des gens qui venaient réclamer tout ou partie de celle-ci, et qui ont contribué à son développement spirituel remarquable et à la floraison intellectuelle qui ont caractérisé les cultures de la Grande Syrie dans les périodes anciennes et médiévales. Tout au long de l'histoire, la Grande Syrie a été le point focal d'une dialectique permanente, à la fois intellectuelle et belliqueuse, entre le Moyen-Orient et l'Occident. Aujourd'hui, la Syrie demeure un participant actif dans les épreuves et les tribulations d'une région troublée et instable.

Depuis 2000 avant JC, la Syrie a toujours compté parmi les empires puissants. La lutte entre les groupes indigènes différents aussi bien que contre les étrangers envahissants a été suivie par l'enrichissement culturel et les contributions significatives à la civilisation, en dépit du bouleversement politique ou de l'agitation. Dans l'histoire ancienne, la ville d'Ebla se trouve au centre d'un empire expansif. Les Amorites ont gouverné la région jusqu'à ce que leur pouvoir ait été éclipsé par les égyptiens. Les siècles suivants ont vu la Syrie gouvernée par la succession des peuples suivants : Cananéens, Phéniciens, Hébreux, Araméens, Assyriens, Babyloniens, Perses, les Grecs, Séleucides, Romains, Nabatéens, Byzantins, Arabes Musulmans, Croisés européens chrétiens, Turcs ottomans. La région est devenue une province de l'Empire Ottoman en 1516. L'économie de la Syrie n'a pas prospéré sous le pouvoir Ottoman, qui a duré 400 ans.

La période de la première guerre mondiale en 1914 et l'octroi de l'autorité de la France sur la Syrie par la Société des nations en 1922 ont été marqués par une succession d'événements compliqués pendant lesquels les Syriens ont eu une brève période d'indépendance (1919–20). Finalement, la Syrie et le Liban ont été placés sous l'influence française. Suite à

l'indépendance en 1946, la Syrie a enduré des décennies de conflit et d'agitation à cause des luttes de différentes factions pour la prise du pouvoir.

La révolution Socialiste arabe (Baas) a pris le contrôle en mars 1963. Le Parti Baas a été actif partout au Moyen-Orient depuis la fin des années 1940. Le fractionnement a continué dans le parti Baasiste jusqu'à l'arrivée du ministre de la Défense le général Hafiz al Assad en novembre 1970. Hafiz al Assad est décédé en 2000 et son fils Bachar al Assad lui a succédé. Selon le gouvernement syrien, Bachar al Assad a commencé depuis cette date à faire la réforme économique et politique.

Mais début 2011 se déclenche un conflit dans le cadre du printemps arabe, s'étendant et muant progressivement en une guerre civile qui se prolonge aujourd'hui encore.

Subdivisions de la Syrie

La Syrie est divisée en quatorze gouvernorats, ou muhafazat (singulier : muhafaza), portant chacun le nom de leur chef-lieu. Les gouverneurs sont proposés par le ministère de l'Intérieur au gouvernement, lequel annonce leur nomination par décret exécutif. Dans ses fonctions, le gouverneur est assisté par un conseil provincial élu. Une partie du gouvernorat de Quneitra (Golan) est sous occupation israélienne depuis 1967. Le Golan est un des principaux sujets de discorde entre Israël et la Syrie. Ce dernier le considère comme territoire syrien occupé, alors qu'Israël le considère comme annexé.

2.3. Économie de la Syrie

La monnaie officielle est la livre syrienne, symbole (£S), communément appelée lira. Le commerce international fait partie du quotidien. La part du commerce extérieur est de 70 % de son PIB. Ses principaux partenaires commerciaux sont l'Allemagne, le Liban, l'Irak, l'Italie, l'Égypte, l'Arabie Saoudite et la France. La Syrie exporte différents produits tels que les fruits et légumes, du bétail, du coton et du pétrole. Ses principales importations sont les produits chimiques, les machines industrielles, le pétrole raffiné, le fer et l'acier.

2.4. Démographie de la Syrie

La plupart des Syriens (22,5 millions d'habitants en 2011) vivent non loin de l'Euphrate et le long de la côte, une bande de terre fertile entre les montagnes côtières et le désert, entre Alep au nord, et Damas au sud, en passant par Hama et Homs. Ces 4 villes regroupent environ 8,5 millions d'habitants sur les 22 millions de la Syrie, soit presque la moitié de la population du

pays. Le reste de la population est concentrée le long de la côte à l'ouest sur la méditerranée, et dans la vallée de l'Euphrate dans le nord-est.

Le taux d'accroissement démographique annuel moyen de la population de la Syrie entre 2000 et 2010 était de 2,45 % (Central Bureau of Statistics in Syria CBS). Environ 53 % de la population est urbaine à partir de 2011, avec un taux d'accroissement de 3,1 %. La Syrie est un des pays les plus densément peuplés du Moyen-Orient (57 habitants par kilomètre carré en 1986 et environ 363 habitants au kilomètre carré en 2004), mais il existe d'importantes variations régionales.

Selon une estimation de 2004, environ 38 % de Syriens ont moins de 15 ans, 58.7 % ont entre 15 et 64 ans et 3.3 % ont 65 ans et plus. L'âge moyen est de 20 ans (19.9 pour les hommes et 20.2 pour les femmes). Le rapport entre les sexes pour la population totale est de 1.05 hommes pour une femme. La mortalité infantile est inférieure à 14 pour 1 000 naissances en 2010 (UNICEF).

Par ailleurs, environ 90 % de Syriens sont des Arabes et environ 9 % sont des Kurdes. Les Arméniens, Circassiens et Turcomans constituent le 1 % restant. La majorité des Syriens sont des Musulmans à 90 %, les Chrétiens représentent 10 % de la population syrienne. Parmi les 90 % de musulmans, il y a 74 % de musulmans sunnites et 16 % de musulmans chiites (dont 11 % d'alaouites et 5 % de Druzes et Ismaéliens). L'arabe est la langue officielle et la langue maternelle d'environ 90 % de la population. Les langues des minorités sont le Kurde, l'Arménien, l'Araméen et le Circassien. L'anglais est la deuxième langue parlée par la population et le français est connu dans les régions urbaines.

2.5. L'éducation et l'alphabétisation

Depuis sa création, la Syrie est un pays à faible revenu avec une population en forte croissance, mais elle a un bon système d'éducation de base. Le gouvernement promeut l'idée que l'éducation est un des fondements du développement économique.

L'éducation est gratuite et obligatoire de l'âge de 6 ans à l'âge de 12 ans, soit de la première à la neuvième classe (réforme de 2002, l'équivalent français de CP à la 3ème). La scolarité se compose de six années d'études primaires, de quatre années d'études préparatoires (équivalent du collège français), puis d'une formation générale ou professionnelle de trois ans (lycée). La durée des études supérieures est variable : deux ans pour les instituts moyens (études

professionnelles ou techniques), quatre ans pour une licence générale, cinq ans pour un diplôme d'ingénieur, etc.

Le taux d'alphabétisation de la population syrienne en 2010 (nombre de personnes qui savent lire et écrire / population totale) est de 83 % selon les données du Bureau Central de la Statistique (CBS). Le taux d'alphabétisation des jeunes hommes (15-24 ans) entre la période 2005 - 2010 est de 96 % et le taux d'alphabétisation des jeunes femmes (15-24 ans) la période 2005- 2010 est de 93 %.

Les six années d'école élémentaire pour les enfants de 6 à 11 ans sont gratuites et obligatoires. Au niveau secondaire, le système d'éducation comprend trois ans d'enseignement général ou professionnel, suivis de trois ans d'enseignement classique ou professionnel. Les classes sont saturées et les équipements sont pauvres à tous les niveaux.

L'éducation est libre de l'âge de 12 ans à l'âge de 18 ans. La scolarité pendant cet âge se compose de trois années d'études préparatoires (équivalent du collège français), puis d'une formation générale ou professionnelle de trois ans (lycée). La durée des études supérieures est variable : deux ans pour les instituts moyens (études professionnelles ou techniques), quatre ans pour une licence générale, cinq ans pour un diplôme d'ingénieur, etc. Le nombre d'inscrits dans les établissements d'études supérieures est de plus de 150 000 élèves. Les politiques domestiques mettent l'accent sur l'ingénierie et la médecine dans les quatre universités de la Syrie, et moins sur les arts, le droit et les affaires.

En Septembre 2002, la première université virtuelle du pays a été fondée grâce à laquelle, les étudiants peuvent obtenir des diplômes des institutions américaines. Cette mesure et d'autres, telles que le renforcement des connaissances en informatique, obligatoire au niveau secondaire, et de l'anglais obligatoire dans les écoles élémentaires avec un certaine introduction du français, ont pour but de doter les étudiants des compétences informatiques et linguistiques devant aider à la modernisation de l'économie du pays.

2.6. La société syrienne et la situation socioculturelle

En raison de la variété des populations et du passé de la Syrie sous la domination ottomane puis française, le système juridique de la Syrie est un mélange de régime ottoman, de code civil français, aussi bien que de loi islamique. La constitution exige que la jurisprudence islamique soit la source principale de la législation. Les questions relatives au statut

personnel, comme le mariage, le divorce, la paternité, la garde des enfants, et l'héritage, sont principalement régis par le droit coutumier islamique et d'autres lois religieuses relatives aux communautés, avec quelques modifications très récentes du statut des femmes, par exemple. Les procès sont publics (sauf pour les mineurs et les infractions sexuelles), mais la Syrie n'a pas de procès par jury dans les tribunaux ordinaires; seuls les juges rendent le verdict. Les accusés ont droit à une représentation juridique et à la présomption d'innocence, et ils sont autorisés à présenter des preuves et de confronter leurs accusateurs. Les Verdicts peuvent être contestée en appel devant les tribunaux provinciaux et finalement à la Cour de cassation.

3. Situation de la France

3.1. Situation géographique de la France

La France, appelée officiellement la République française, est un pays possédant une métropole et des territoires attachés (voir Figure 3). La France est le plus grand État de l'Union européenne en superficie, dont le territoire métropolitain est situé en Europe occidentale, bordé par l'océan Atlantique à l'ouest, par la Manche, la mer du Nord, le Royaume-Uni, la Belgique et le Luxembourg au nord, par l'Allemagne et la Suisse à l'est, l'Italie et Monaco au sud-est, l'Espagne et l'Andorre au sud-ouest (le long des Pyrénées) et la mer Méditerranée au sud (B. Braun et F. Collignon, 2008).



Figure 3. Carte géographique de la France

Située au milieu de l'hémisphère Nord, la France métropolitaine occupe une situation favorable en Europe couvrant près de 550 000 kilomètres carrés. La France est, parmi tous les grands États européens, le plus anciennement constitué, autour d'un domaine royal initialement centré sur l'Île-de-France, sa capitale étant Paris. Membre de nombreuses institutions tant internationales qu'euro péennes, elle fait partie des « grands pays » occidentaux.

La France d'outre-mer est dispersée dans trois océans, ce qui permet le contrôle de plus de 10 millions de kilomètres carrés d'espaces maritimes. Elle ne couvre que 120 000 kilomètres carrés.

3.2. Fondement historique

Poids historique dû à la précocité de sa création

La France est un pays ancien et elle a pu jouer un rôle diplomatique très important depuis plusieurs siècles grâce à sa création et à son unité précoces. Nous présentons dans cette partie les grandes étapes de la création de la France.

Jusqu'au traité de Verdun (843), les Gaulois (qui sont fraction du peuple celte) s'installèrent dans le pays qui devait devenir la Gaule vers 500 av. J.-C. Lors de sa conquête (58-51 av. J.-C), César dénombra 90 tribus gauloises et fixa les frontières de la Gaule romaine sur le Rhin, les Alpes et les Pyrénées. La Gaule conserva ces frontières jusqu'aux invasions barbares, c'est-à-dire pendant cinq cents ans. Puis le gigantesque empire édifié par Charlemagne déborda largement les frontières de la Gaule, mais il fut partagé en trois par le traité de Verdun (B. Braun et F. Collignon, 2008).

L'importance du traité de Verdun

L'empire de Charlemagne fut divisé en trois bandes longitudinales du nord au sud : Louis le Germanique reçut le territoire le plus vaste à l'est (la Germanie) ; Charles le Chauve reçut la France marquée par les « quatre rivières », l'Escaut, la Meuse, la Saône et le Rhône ; Lothaire obtint la bande centrale qui, dès 960, fut divisée en une haute Lotharingie, future Lorraine, et une basse Lotharingie, futurs Pays-Bas. Cette bande centrale allait être disputée pendant près de mille ans entre la France et l'Allemagne.

La formation de l'Hexagone

Les gouvernements qui se succédèrent en France de 843 jusqu'au XXe siècle s'efforcèrent de conserver ou de retrouver les frontières que César avait données à la Gaule : le Rhin, les Alpes et les Pyrénées. Mais, pour les atteindre, il était indispensable de détruire la Lotharingie. Cela ne fut possible que lorsque la France fut suffisamment forte, c'est-à-dire à partir d'Hugues Capet ; alors, pendant cinq siècles, les rois de France firent des efforts considérables pour modifier les frontières de la Lotharingie et étendre le « domaine royal » à la France entière.

L'identité nationale

Lentement mais sûrement, l'idée d'une France unie, d'un État-nation, progressa dans l'esprit des dirigeants, puis dans celui du peuple. Ce n'est toutefois qu'à partir du XVIIIe siècle que le concept de nation prit toute sa signification. L'unité et l'identité nationale françaises actuelles reposent donc sur un long passé de vie en commun, fait de guerres extérieures contre les nations concurrentes et d'acquis démocratiques et sociaux à l'intérieur.

Une grande place mondiale

Historiquement, la France a toujours été très ouverte sur l'ensemble du monde. Tout d'abord, la France est un des cinq pays membres permanents du Conseil de sécurité de l'ONU et dispose d'un droit de veto. Dès la création de la Commission des droits de l'homme aux Nations unies en 1946, René Cassin, vice-président du Conseil d'État français, en fut le vice-président. C'est lui qui rédigea l'avant-projet de la Déclaration universelle des droits de l'homme qui fut adoptée à Paris, en décembre 1948. Ce texte est fortement inspiré par la Déclaration française de 1789 (B. Braun et F. Collignon, 2008).

D'ailleurs, la France est présente partout où l'ONU décide d'envoyer des Casques bleus pour tenter d'apaiser les conflits. Les exemples les plus récents sont ceux du Sud-Liban (650 hommes), du Cambodge (1 450 hommes) et de l'ex-Yougoslavie (11 000 hommes). Plus de 7 000 soldats français ont servi sous la bannière de l'ONU pendant l'année 2007.

Aussi, la France exerce un rôle de gendarme dans une grande partie de l'Afrique depuis 1960. La France est liée avec de nombreux pays par des accords et des traités d'amitié et de coopération culturelle, scientifique et technique. Une vingtaine de pays africains, quatre pays latino-américains, la Pologne et la Russie ont signé des traités et des accords généraux de coopération avec la France.

Finally, France is a member of the Council of Europe since its creation, in May 1949. It is the declaration of Robert Schuman, in May 1950, which was at the origin of the setting up of the European communities; his initiative led to the entry into force, in 1952, of the European Community of Coal and Steel (CECA). Robert Schuman and Jean Monnet were, with Konrad Adenauer, Alcide De Gasperi and Paul Henri Charles Spaak, the « founding fathers » of Europe. By its double vocation, European and world, France occupies a place of choice in world diplomacy. It is concerned with the defense of human rights. In the name of the rights of peoples to self-determination, it opposes all foreign interference in third countries.

3.3. Économie de la France

According to B. Braun and F. Collignon (2008), the economic construction of France after the second world war in 1945 was rapid thanks to American aid, to the intervention of the State and to the effort of the population. From the 1950s, France began modernization: construction of factories, refineries, etc. Until the 1970s, modernization in France was impressive. It was reflected in the passage from a relatively closed and still very marked by rurality economy to an economy largely open to the world, based on industry and services. During this period, we witnessed the emergence of the consumer society.

From the 1970s, France was constrained to adapt to the crisis, to integrate into Europe and to internationalize more and more. At first very dirigiste, the economy engaged on the path of liberalism (B. Braun and F. Collignon, 2008).

Currently, France is the 5th world economic power, behind the United States, China, Japan, Germany and ahead of the United Kingdom. In 2010, the value of its gross domestic product (GDP) was 1 931,0 billion euros (INSEE, 2010). In 2012, it ranked 35th for GDP per inhabitant in PPP (Parity of purchasing power), slightly above the average of the EU which is 38th. In ranking by GDP in PPP, France is the 10th economic power.

According to the study published by INSEE, the value of national wealth was estimated at 12 513 billion euros in 2007. In 2010, the only wealth of the French reached at the end of the year a figure close to 11 000 billion euros, or more than eight times the amount

de leurs revenus ; leur taux d'épargne atteint le niveau exceptionnel d'environ 16 % de leurs revenus.

3.4. Démographie de la France

Au 1^{er} janvier 2013, 65,8 millions de personnes résident en France, dont 63,7 millions en France métropolitaine et 1,9 million dans les départements d'outre-mer hors Mayotte. Par ailleurs, Mayotte compte 0,2 million d'habitants (Source : INSEE, estimations de population et statistiques de l'état civil). Le rapport entre les sexes pour la population totale est de 0.94 hommes pour une femme.

En 2012, le taux annuel moyen d'accroissement démographique en France est de 0.5 %. Le taux de natalité est de 12.6 pour 1000 habitants (le rapport du nombre de naissances vivantes de l'année à la population totale moyenne de l'année) et le taux de mortalité 8.7 pour 1000 habitants. La part des enfants nés hors mariage est de 56.6 %.

L'indicateur conjoncturel de fécondité est de 2,01 enfants par femme. L'âge moyen à l'accouchement continue de s'élever (30,1 ans). À la naissance, les femmes peuvent espérer vivre jusqu'à 84,8 ans en moyenne et les hommes 78,4 ans. L'espérance de vie s'allonge au même rythme que lors des années récentes, mais le nombre de décès augmente aussi (571 000 en 2012), du fait du vieillissement de la population.

Selon l'estimation de l'INSEE en 2012, environ 18.6 % de français ont moins de 15 ans, 63.9 % ont entre 15 et 64 ans et 17.5 % ont 65 et plus. L'âge moyen est de 40.4 ans (38.9 pour les hommes et 41.8 pour les femmes).

Le dynamisme démographique en France repose principalement sur des naissances nombreuses et un nombre de décès encore relativement faible.

Immigration

Selon la définition du Haut Conseil à l'Intégration (HCI) de 1991, un immigré est « *toute personne née étrangère à l'étranger et résidant en France* ». Cette définition est spécifique à la France car la plupart des autres pays, ainsi que des organisations internationales (OCDE, Commission européenne) considèrent comme immigrée toute personne née à l'étranger quelle que soit sa nationalité de naissance. Dans cette définition internationale, les Français de naissance nés à l'étranger (rapatriés d'Algérie, Harkis etc.), qui représentent une part

importante des personnes nées à l'étranger, sont considérés comme immigrés. Dans la définition française, la population non-immigrée est composée, d'une part, des Français de naissance, quel que soit leur lieu de naissance, d'autre part, des étrangers de naissance nés en France.

Par sa situation géographique qui en fait un lieu de croisement des commerces et des populations, puis par son histoire d'ancienne puissance coloniale, la France est un pays de migration de longue date. En 2008, 3,1 millions de personnes âgées de 18 à 50 ans, nées en France métropolitaine, sont enfants d'immigrés. La moitié d'entre elles ont moins de 30 ans. 50 % ont deux parents immigrés, 20 % sont descendants d'immigrés uniquement par leur mère et 30 % uniquement par leur père (INSEE, 2010). Selon l'INED (Institut national d'Études démographiques), près de 14 millions de Français avaient en 1999 un parent ou un grand-parent immigré, soit 23 % de la population. G. Noiriél (2002) estimait cette proportion à environ un tiers si l'on remonte jusqu'aux arrière-grands parents (Communiqué de presse Eurostat, 2011).

Selon un communiqué de presse d'Eurostat (*Commission européenne chargée de l'information statistique*), en 2010, la France accueille, selon la définition internationale des Nations Unies (*personne née dans un autre pays que celui où elle réside*), 7,2 millions d'immigrés soit 11,1 % de la population dont 5,1 millions (7,8 %) nés hors de l'Union européenne. Elle se classe au sixième rang mondial, derrière les États-Unis (42,8 millions), la Russie (12,3), l'Allemagne (9,8), l'Arabie Saoudite (7,3), le Canada (7,2) mais elle devance en revanche le Royaume-Uni (7,0), l'Espagne (6,4) et l'Italie (4,8) (selon Communiqué de presse Eurostat, 14 juillet 2011). La France est également l'un des pays de l'Union européenne qui compte proportionnellement le plus de personnes issues de l'immigration (1re et 2e générations) parmi les personnes âgées de 25 à 54 ans avec 13,1 % d'immigrés et 13,5 % d'enfants d'au moins un immigré, soit un total de 26,6 %, devant notamment le Royaume-Uni (24,4 %), les Pays-Bas (23,5 %), la Belgique (22,9 %), l'Allemagne (21,9 %) et l'Espagne (20,2 %) (Selon Communiqué de presse Eurostat, décembre 2011).

Selon la définition française actuelle, plus restrictive (nés étrangers hors du territoire), la France métropolitaine comptait en 2008, 5,3 millions d'immigrés, soit 1 120 000 de plus qu'en 1999 et 8,3 % de la population totale. 40 % d'entre eux avaient la nationalité française, qu'ils ont pu acquérir par naturalisation ou par mariage. D'autre part, 1,8 millions de personnes nées françaises à l'étranger (dont 1 million au Maghreb) ne sont pas incluses dans

ce total d'où la différence avec le chiffre de 7,2 millions donné par Eurostat qui inclut également ces personnes. Les immigrés sont principalement originaires d'Afrique (41 %, dont 30 % du Maghreb et 11 % d'Afrique subsaharienne), de l'Union européenne (34 %) et d'Asie (14 %, dont le tiers de la Turquie) (Populations étrangères et immigrées en 2008 selon INSEE, 2011 ; INSEE, 2005).

Les enfants d'immigrés, descendants directs d'un ou de deux immigrés, représentaient, en 2008, 6,7 millions de personnes, soit 11 % de la population. Trois millions d'entre eux avaient leurs deux parents immigrés. Au total, immigrés et enfants d'immigrés (seconde génération) sont donc près de 12 millions en 2008, soit 19 % de la population. D'autre part, 30 % de la population métropolitaine âgée de 18 à 50 ans est soit née hors de la métropole soit née d'au moins un parent né hors de la métropole (Enquête sur la diversité des populations en France, INSEE, 2011).

3.5. Religions

La France, « fille aînée de l'Église », est un pays de tradition catholique ancienne, mais où le poids de l'Église a considérablement diminué. Seules 50.7% des personnes interrogées âgées de 18 ans et plus se déclaraient catholiques lors de sondages publiés en 2006, et une large part de la population se dit agnostique ou athée (CSA, 2006).

De plus, d'autres religions sont présentes dans des proportions moins importantes, notamment le judaïsme depuis l'Antiquité, différentes branches du protestantisme depuis la Réforme et l'islam depuis la Reconquista en Espagne « *reconquête* » mais plus encore avec l'arrivée en France d'immigrés du Maghreb et du Moyen-Orient au XXe siècle. Diverses religions chrétiennes (Église apostolique arménienne, Gallicanisme, Mormons, Église néo-apostolique, etc.) ou non chrétiennes (Hindouisme, Bouddhisme, Bahaïsme, etc.) sont également présentes sur le territoire national.

Le 9 décembre 1905, le député socialiste Aristide Briand (43 ans) fait voter la loi concernant la séparation des Églises et de l'État. La nouvelle loi met fin au Concordat napoléonien de 1801 qui régissait les rapports entre le gouvernement français et l'Église catholique. Elle proclame la liberté de conscience et garantit le libre exercice des cultes. Depuis cette loi, les Églises sont strictement séparées en droit de l'État en France. D'après cette loi, La République : « *assure la liberté de conscience. Elle garantit le libre exercice des cultes...* » et aussi, La République : « *ne reconnaît, ne salarie ni ne subventionne aucun culte* ».

Donc, c'est la « *laïcité* » en France qui est un principe qui distingue le pouvoir politique des organisations religieuses « l'État devant rester neutre » et garantit la liberté de culte (les manifestations religieuses devant respecter l'ordre public) ; il affirme parallèlement la liberté de conscience et ne place aucune opinion au-dessus des autres (religion, athéisme, agnosticisme ou libre-pensée), construisant ainsi l'égalité républicaine. Mais cette notion de laïcité et la réglementation qui en découle sont l'objet de débats, comme par exemple, en 2003-2004, au sujet de la loi française sur les signes religieux dans les écoles publiques.

À travers la laïcisation de la société, il ne s'agit pas pour la République de combattre les religions, mais d'empêcher leur influence dans l'exercice du pouvoir politique et administratif, et de renvoyer parallèlement les idées spirituelles et philosophiques au domaine exclusif de la conscience individuelle et à la liberté d'opinion. Ce principe a modifié en profondeur la société française ; la transformation est toujours à l'œuvre aujourd'hui dans l'adaptation du droit et des institutions nationales aux évolutions de la société française.

Le principe de laïcité n'est pas nouveau et il a pris corps pour la première fois pendant la Révolution française : l'abolition de l'Ancien Régime en août 1789 s'est accompagnée de la fin des privilèges ecclésiastiques et de l'affirmation de principes universels, dont la liberté de conscience et l'égalité des droits exprimés par la Déclaration des droits de l'homme.

3.6. Éducation

En France, l'instruction est obligatoire de six à seize ans, et l'école publique est laïque et gratuite. Si la formation et la rémunération des enseignants, ainsi que le choix des programmes, sont du ressort de l'État, la gestion des établissements scolaires primaires et secondaires est du ressort des collectivités territoriales (*Source : Ministère de l'Éducation Nationale ; site : education.gouv.fr*).

L'enseignement primaire se déroule en deux phases. L'école maternelle, qui accueille les très jeunes enfants, se donne pour but leur éveil, leur socialisation et la mise en place des outils fondamentaux que sont le langage et les nombres. Puis, vers l'âge de six ans, les enfants sont accueillis par l'école élémentaire, dont les premiers objectifs sont l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul, et l'éducation civique.

L'enseignement secondaire se déroule lui aussi en deux cycles. Le premier est dispensé au collège et aboutit au diplôme national du brevet. Le deuxième est dispensé au lycée et aboutit

à des examens finaux et nationaux : le baccalauréat (professionnel, technologique ou général) et le certificat d'aptitude professionnelle (CAPA dans l'enseignement agricole) (*cf. education.gouv.fr*).

L'enseignement supérieur français présente la particularité de faire cohabiter les universités et le système des grandes écoles, où l'on entre généralement par concours à l'issue des classes préparatoires. Les enseignements supérieurs pour le brevet de technicien supérieur et les classes préparatoires aux grandes écoles sont dispensés dans des lycées ou dans des établissements privés. Les Grandes écoles sont souvent considérées comme à la fois plus performantes et plus élitistes que les universités.

Par ailleurs, En 2011-2012, 17 % des élèves français étaient scolarisés dans un établissement d'enseignement privé, la plupart sous contrat d'association avec l'État et souvent confessionnels (*cf. education.gouv.fr*).

La France a connu depuis la Libération un élargissement considérable de la scolarisation. En 1936, moins de 3 % d'une classe d'âge obtenait le baccalauréat ; ce pourcentage est passé à 30 % en 1985 et 68.5 % en 1995. En 2011, le taux d'accès au niveau du baccalauréat a atteint 87.3 % (Enseignement-Éducation, INSEE, 2011).

Selon le programme PISA de comparaison des systèmes éducatifs nationaux, les résultats du système éducatif français sont en recul par rapport aux autres États membres de l'OCDE, mais ce pessimisme n'est pas universel. Malgré les plans de prévention, en 2011, 16 % des personnes de 18 à 65 ans résidant en France métropolitaine éprouvent des difficultés dans les domaines fondamentaux de l'écrit, et pour 11 % ces difficultés sont graves ou fortes. Parmi celles qui ont été scolarisées en France, 7 % sont dans ce cas et peuvent donc être considérées en situation d'illettrisme, contre 9 % en 2004 (INSEE, N°1426 - décembre 2012). L'illettrisme désigne l'état d'une personne qui a bénéficié d'apprentissages, mais qui n'a pas acquis, ou a perdu, la maîtrise de la lecture, de l'écriture et du calcul. L'illettrisme est donc à distinguer de l'analphabétisme qui résulte d'une absence d'apprentissage.

4. Conclusion

Ce chapitre nous a permis de fournir des données théoriques larges sur les deux pays : la Syrie et la France. Il est possible maintenant de comprendre que ces deux pays ont des contextes géopolitiques très différents.

Leurs fondements physiques (la géographie, l'économie) et leurs fondamentaux humains (la démographie, la diversité des ethnies, les religions et l'éducation) font apparaitre des caractéristiques propres à chaque pays et de forts contrastes d'un pays à l'autre. Ces caractéristiques vont considérablement marquer les pratiques éducatives des parents dans chaque pays et jouer un rôle important sur leurs valeurs éducatives.

Chapitre II : Caractéristiques et spécificités des configurations familiales en France et en Syrie : aspects historique, sociologique et psychologique

1. Introduction

Dans le cadre de ce chapitre, nous allons présenter l'évolution, au fil des siècles, de la notion de famille dans les sociétés occidentales et orientales et, plus particulièrement, en France et en Syrie, dans une perspective historique, sociologique et psychologique.

Dans un premier axe, nous montrerons l'évolution historique de la famille dans les sociétés occidentales. Ainsi, nous analyserons les transformations familiales qui ont surgi au cours des dernières décennies et les changements ou les mutations qui ont affecté directement le contexte familial et la vie du couple. Ensuite, nous mènerons une étude approfondie sur la précarité du mariage dans les sociétés occidentales, les nouvelles formes de la famille contemporaine dans ces sociétés et le changement de la notion de parentalité. Ainsi, nous présenterons les typologies familiales construites par des chercheurs de plusieurs disciplines selon les modes de fonctionnement des groupes familiaux.

Dans un deuxième axe, nous détaillerons les principaux événements historiques et leurs effets sur les changements des conditions économiques et sociales des populations dans les pays du Moyen-Orient et plus particulièrement en Syrie. Nous présenterons les changements qui ont modifié graduellement la forme de la famille, les conditions du mariage et les droits de la femme dans ces pays. Par la suite, nous exposerons l'évolution de la famille dans ces pays orientaux et notamment en Syrie. Enfin, nous discuterons les caractéristiques de la société syrienne et les spécificités de la famille dans cette région orientale.

Nous résumerons enfin les principaux résultats de ce chapitre et les intérêts de ces analyses réalisées sur les mutations familiales dans les sociétés française et syrienne. Nous

synthétiserons également les modes de fonctionnements actuels de leurs familles, et leurs caractéristiques spécifiques.

2. La famille occidentale : cas de la France

2.1. Évolution de la définition de famille

Pour définir la famille, nous citerons la définition donnée par C. Lévi-Strauss en 1979 « *Essayons d'abord de définir la famille, non pas en intégrant toutes les observations recueillies au sein de différentes sociétés ni même en nous limitant à la situation qui prédomine dans la nôtre, mais en construisant le modèle que nous avons présent à l'esprit quand nous utilisons le mot famille. Il semble que ce terme désigne un groupe social offrant au moins trois caractéristiques les plus fréquemment observées : (1) Il a son origine dans le mariage ; (2) Il comprend mari, femme et enfants nés de leur union bien que l'on puisse concevoir la présence d'autres parents agglutinés à ce noyau. (3) Les membres de la famille sont unis par des liens légaux ; par des droits et obligations de nature économique, régulière ou autre, par un réseau précis de droits et interdits sexuels, et un ensemble variable et diversifié de sentiments psychologiques tels que l'amour, l'affection, le respect, la crainte, etc.* » .

Cette définition pourtant très large n'englobe pas la totalité des situations. Ainsi, dans certaine société, un couple non marié avec des enfants peut constituer une vraie famille. Par contre cette définition dépasse le cadre de la famille nucléaire telle que nous la connaissons qui comprend le père, la mère et les enfants vivant dans un même foyer et qui a longtemps été la forme de famille dominante.

La famille peut également se définir comme un groupe social spécifique dont les membres sont unis par des liens de parenté ou d'alliance. Elle n'existe que par la conscience qu'en ont ses membres et leur volonté de la faire exister. La notion de pair ne s'y applique pas simplement car chaque membre occupe une place différenciée en fonction de son sexe, de son âge et de son appartenance à une génération donnée entre autres facteurs. L'étude des structures familiales s'avère donc complexe et nécessite les apports de diverses sciences telles que l'anthropologie, la sociologie, la psychologie ou encore de l'ethnologie.

D'ailleurs, la famille présente des caractéristiques spécifiques (B. Robinson, 2003). Elle se fonde sur la notion de parenté basée sur les concepts de consanguinité et d'exogamie. Elle se construit par ses différents membres qui s'appuient sur des valeurs communes et s'identifie par un nom de famille. Les racines d'une famille peuvent également s'ancrer et se développer de génération en génération dans un lieu géographique déterminé pour autant rien ne permet d'identifier précisément le lieu de naissance d'une famille.

Par ailleurs, selon B. Robinson (2003), la famille peut : « *se révéler un système relativement clos qui peut se manifester à l'occasion de certains événements importants pour le groupe en question : décès ou mariage* ». Ainsi le groupe familial est donc le lieu de manifestations festives, de rites et de coutumes où chaque membre endosse des statuts successifs en fonction de son sexe et de son évolution dans la génération (B. Robinson, 2003).

Pour B. Robinson (2003), la famille est aussi « *un lieu privilégié pour le développement de ses membres, en les protégeant, en satisfaisant leurs besoins et en favorisant les apprentissages* ». Pour autant l'autonomie de la famille n'est jamais pleine et entière, elle dépend largement du sous-système qui l'accueille avec ses normes, ses valeurs, ses potentialités et ses limites (B. Robinson, 2003).

Par ailleurs, la famille connaît des mutations et des crises tout au long de son évolution (B. Robinson, 2003 ; M. Anaut, 2005). Pour ces raisons, sa notion a évolué surtout depuis les années 60. La famille occidentale, par exemple, a profondément évolué en plusieurs siècles, notamment au cours du 20^{ème} siècle. Du type étendu, la famille s'est réduite progressivement à la forme nucléaire jusqu'à aujourd'hui prédominante. De nouvelles formes sont apparues depuis les années 1960 et 1970 avec l'apparition des familles monoparentales, des familles recomposées ou bi-nucléaires, et enfin, dernièrement, le Pacte Civil de Solidarité PACS (1999) en France, nouveau type d'union civile pour tout couple hétéro ou homosexuel, reconnaissant un équivalent de parenté pour ce dernier cas jusque-là interdit. Depuis 2013, la loi sur le mariage pour tous a été adoptée en France, ce qui permet à des personnes de même sexe de se marier. Nous montrerons dans les paragraphes suivants l'évolution de la notion de famille à travers des définitions données par des chercheurs en sociologie et psychologie. Ainsi, nous analysons les changements sur les formes des familles.

Définition de la famille au sens sociologique

La **sociologie** de la famille est une des branches de la sociologie et les sociologues sont les premiers qui ont observé les évolutions de configurations des familles. L'objet d'étude de la sociologie de la famille concerne aussi bien les composants que les évolutions de l'institution qui est la famille.

Pour définir la famille selon les sociologues, nous commençons avec la citation du père de la sociologie, E. Durkheim qui en 1888 a souligné qu'une difficulté à traiter la question de la famille tient au fait que « *ces questions nous touchent de si près que nous ne pouvons-nous empêcher d'y mêler nos passions* » (E. Durkheim, 1975 ; M. Segalen, 1981). E. Durkheim a eu un objectif principal donné par ces discours et travaux sur la famille. C'est de constituer les principaux types familiaux et d'établir une classification. C'était le travail préparatoire afin d'arriver à expliquer la famille européenne et de définir les caractéristiques et les spécificités des familles dans chaque groupe social.

D'après C. Hamant (2008), le début des années 1970 voit apparaître les premiers divorces de masse. C. Hamant (2008) souligne que : « *ce phénomène social marque un tournant dans les études qui mobilisent la notion de famille. Tout d'abord, elle amène les sociologues à s'interroger sur sa fragilité. Mais surtout, ils sont amenés à se poser la question de sa définition* ». L'adéquation entre ménage et famille ne va plus de soi puisque la famille conjugale éclate (B. Bawin-Legros, 1988). C. Hamant (2008) affirme que cette remarque semble invalider un certain nombre de théories précédentes. L'unité de lieu de vie pour la famille nucléaire n'est plus une constante de base. Il en résulte que l'analyse initiale qui se voulait globale ne peut être désormais que partielle.

C. Lévi-Strauss (1983) a souligné que « *la famille, fondée sur l'union plus ou moins durable, mais socialement approuvée de deux individus de sexes différents qui fondent un ménage, procréent et élèvent des enfants, apparaît comme un phénomène pratiquement universel, présent dans tous les types de sociétés* ». Donc, en termes de concept général, la famille, selon C. Lévi-Strauss (1983), est essentiellement universelle et non pas exclusive par rapport aux sociétés occidentales, étant donné que ce concept existe pratiquement dans toutes les sociétés humaines, y compris celles dont les mœurs sexuelles et éducatives sont radicalement distinctes de celles de la société occidentale.

Pour autant il ne peut s'agir d'un concept univoque en tous lieux, tous temps et toutes cultures. La famille peut être classée en différentes catégories de famille, selon les régions, les classes sociales et les sous-groupes existant au sein de cette société globale. Les modèles et catégories de famille sont donc très différenciés. Ce qui a intéressé les chercheurs de la fin des années 1980 (P. Oliveira, 2010).

C. Hamant (2008) mentionne qu'un véritable tournant a été pris par la sociologie de la famille au début des années 1990, où l'on assiste à la multiplication des travaux sur la famille. D'après C. Hamant (2008), nous constatons que « *les sociologues de la famille dans cette période font preuve de dispositions non prescriptives, et même compréhensives à l'égard des agencements conjugaux et parentaux* ». Ainsi, les nouvelles orientations de recherche dans les années 1990 s'attachent à rendre compte de la complexité des situations dans les familles contemporaines. Nous trouvons aussi des travaux en sociologie de la famille qui s'orientent vers la mise en exergue des liens familiaux, notamment entre les générations (B. Bawin-Legros et J. Kellerhals, 1990 ; M. Segalen, 1998).

Commencées vers la fin des années 1990, d'importantes études de terrain se poursuivent actuellement pour mieux comprendre les nouveaux parcours que vivent les individus au sein de la famille (par exemple : changements de conjoint, émergence de familles recomposées, changement de travail, de lieu de résidence ... etc.) (C. Hamant, 2008).

Plusieurs travaux sont menés sur la recomposition familiale (M.-T. Klein et I. Théry, 1993), la place du beau-parent (T. Blöss, 1996 ; S. Cadolle, 2000), et sur la notion de parentalité (D. Le Gall et Y. Bettahar, 2001). Face aux changements observés dans la société, les chercheurs ont pu dépasser les anciennes approches et redéfinir la notion de famille. Les évolutions de la famille imposent donc une nouvelle définition pour permettre aux chercheurs de reconsidérer leur regard sur la famille face aux changements sociaux observés.

Finalement, la famille est plutôt appréhendée comme « *un lieu d'échange et de communication dont les fonctions principales seraient le maintien et le renouvellement des générations, la transmission des biens et des savoirs, le partage d'un travail fondé sur la complémentarité des sexes* » (B. Bawin-Legros, 1996 ; cité par C. Hamant, 2008). Au-delà de son rôle c'est d'abord l'essence première de la famille qui est questionnée.

D'après F. De Singly (1993), la famille est le cadre privilégié de la socialisation et l'un des lieux les plus privilégiés en ce qui concerne la construction sociale de la réalité. Au sein de la famille, les événements de la vie individuelle (comme la naissance et la mort, la croissance, le vieillissement, la sexualité et la procréation) acquièrent ainsi leur vraie signification.

M. Guillaume (1996) considère que la famille crée la vie sociale en s'appuyant sur un triptyque improbable voire paradoxale : « le risque » et « la contrainte » associés à la vie en commun, à la procréation, à l'éducation, à la fidélité, à la durée dans le temps et enfin à « l'amour » ferment essentielle de la pérennité familiale.

Définir la famille comme « *L'articulation des liens d'union de parenté et de germanité* », offre un concept plus large sans figer de façon rigide le contenu de la famille : *union libre, famille recomposée, homosexualité, hétérosexualité*. Ceci permet un regard différencié sur la famille à la fois en tant que groupement mais aussi en tant qu'institution sociale au sens de ce qui fonde le lien et les représentations sociales préexistantes

La définition **sociologique** de la famille selon le rapport du Conseil de l'Europe (2004) : « *Une famille se définit comme un groupe de personnes dans un ménage privé composé d'au moins deux personnes, ayant entre elles des liens d'époux à épouse, de partenaires en cohabitation ou de parent à enfant* ».

Dans le cadre d'un recensement un couple marié ou en cohabitation, avec ou sans enfant, est considéré comme une famille. Famille et ménage privé sont deux notions différentes et récentes en démographie. Un ménage privé est un groupe de personnes vivant dans un même logement. La distinction entre famille et ménage est assez récente en démographie : « *Le domaine de la démographie des ménages et de la famille est aujourd'hui assez bien défini...La compréhension claire de la différence entre le ménage et la famille a marqué une étape essentielle. La distinction était relativement confuse dans les premiers travaux démographiques à cause d'une tendance occidentale à assimiler les deux notions...* » (N. Burch, 1995).

Selon M. Anaut (2005), la famille est « *un phénomène universel des sociétés humaines, cependant le concept de famille revêt des significations diverses suivant les pays, les cultures et les sociétés* ». Donc, la famille est difficile à définir dans la mesure où elle répond selon les pays, les sociétés et les cultures, et dans la dynamique historique à des délimitations

extrêmement variables et variées. Selon M. Anaut (2005), nous pouvons l'appréhender de multiples façons en prenant en compte sa composition et sa structure, son fonctionnement et ses modes d'organisations réels et symboliques. Par ailleurs, l'identité biologique et sociale de la famille est solidaire d'une identité affective qui rend nécessaire d'interroger ce qui relève du lien familial. Ce lien est le principal centre d'intérêt des chercheurs en psychologie.

Définition de la famille au sens psychologique

En psychologie, les portraits de famille d'aujourd'hui sont sans aucun doute différents de ceux des années passées : nombre de membres, liens et rôles de ces membres. La psychologie du développement définit la famille comme suit : « *une cellule sociale qui comporte au moins une relation parent-enfant* » (C. Tourrette et M. Guidetti, 1998 ; ACSM, 1996). Cette définition fait qu'un couple sans enfant est peut-être une famille potentielle mais n'en est pas une comme tel (F. Vitaro et C. Gagnon, 2000).

Qu'il y ait vie conjugale active ou non, c'est la relation parent-enfant qui est à l'origine de la notion de famille. C'est la qualité de cette relation qui est nécessaire à la croissance psychologique et au développement de l'enfant. La qualité des liens et des rôles intrafamiliaux seront évidemment important tout au long des étapes de cette croissance. Il n'en demeure pas moins qu'une vraie famille est celle de l'enfant avec son ou ses parents sans considération de la structure qui les unit car c'est bien au-delà de la configuration parentale que les liens et les rôles familiaux façonnent son développement.

Ce sont les caractéristiques des liens et des rôles familiaux qui impriment sur l'enfant l'empreinte qui le marquera pour la vie. Comparons un instant notre famille avec celle de notre meilleur(e) ami(e) de jeunesse même quartier, même culture mais avec de nombreuses différences dans les façons de faire, dans les règles, les limites et les manières de demander des choses, etc. Comment aurions-nous évolué dans cette nouvelle architecture relationnelle ?

D'ailleurs, la relation parent-enfant est un environnement en soi sur le plan psychologique. Les enfants le comprennent vite, eux qui savent si bien aller voir le père lorsque « *l'environnement* » définit par la mère laisse moins de place à certaines demandes. Les parents tout à la fois guide, modèle, superviseur, modérateur jouent un rôle important dans cet apprentissage. L'accomplissement de ce rôle avec plus ou moins de leadership, d'autorité et

de maîtrise va impacter l'environnement de vie offert à l'enfant et la qualité de son processus de socialisation.

2.2. Évolution historique de la famille

C'est dans la Rome antique qu'apparaît le mot *famulus*, traduit par serviteur. Il répond au besoin de nommer un nouveau groupe social apparu lors du développement de l'agriculture et de la légalisation de l'esclavage au sein des tribus latines. L'idée centrale et non exclusive de la famille est celle du rassemblement et du regroupement constituant un lieu privilégié d'échanges affectifs, de biens et de pouvoir. La famille est une construction essentiellement sociale et évolutive en fonction des contextes historiques. Une approche historique nous est donc nécessaire à sa compréhension contemporaine.

La famille est probablement le phénomène le plus ancien de l'histoire de l'humanité, antérieur à la division du travail, à la formation des groupes sociaux, à la naissance de la société et à la création de l'État. Les principes biologiques de la famille sont naturels : humanité sexuée, différenciation des sexes au sein du couple, attirance, désir de reproduction et de perpétuer l'espèce. Outre cette origine biologique, elle a également acquis une dimension universelle et culturelle, puisqu'elle est réglementée par les sociétés, qui l'ont transformée en un événement social, reconnu et organisé (R. Remond, 1996).

Nous essayerons dans les paragraphes suivants de montrer les points les plus marquants dans l'histoire de la famille et nous nous concentrerons sur les événements les plus importants qui ont affecté les familles en Europe et spécialement en France.

F. Le Play (1806-1882) avait contribué principalement à développer la thèse évolutionniste. Pour lui la famille était passée d'une forme élargie, caractéristique des sociétés rurales et traditionnelles à la famille nucléaire, qui serait devenue dominante dans la société occidentale moderne à partir de l'industrialisation. En 1871, F. Le Play s'intéressait aussi à la notion de système familial. Il voyait la famille souche comme une forme idéale de famille, dans son rôle de maintien et de reproduction des valeurs et des traditions. Les études récentes ont remis en question cette théorie d'une évolution de la famille élargie vers la famille nucléaire (noyau familial comprenant le père, la mère et les enfants). C'est notamment A. Burguière (1985) qui dans son *histoire de la famille* écrit : « On a découvert que la famille nucléaire existait en réalité depuis très longtemps dans certaines régions (particulièrement dans le monde

paysan), mais qu'elle coexistait avec d'autres modèles familiaux comme les familles souches de Le Play et des familles polynucléaires larges que j'appelle famille communautaire » (cité par A. Weinberg en 1995).

M. Segalen (1981) décrit les familles communautaires comme une association sans acte légal, d'où leur nom de « *communauté taisible* », de plusieurs cellules conjugales composées d'un couple et de leurs enfants. Ces communautés ont existé du moyen-âge jusqu'au XVIIIe siècle, essentiellement dans les périodes troublées. Les familles s'unissaient afin de s'entraider, se soutenir. Selon Segalen, de trente à quarante personnes pouvaient vivre dans ces communautés. Les enfants y étaient élevés en commun. Il y avait donc déjà là une forme de pluri-parentalité avec des enfants qui grandissent avec d'autres qui ne sont ni leurs frères ni leurs sœurs.

À partir du Ve, VIe siècle l'église devient prépondérante. Elle va imposer des règles aux familles dans son seul intérêt : « *parce que l'église était soucieuse d'affaiblir ces liens élargis, ceux du clan ou de la parenté consanguine, qui faisaient obstacle à son contrôle des populations et à sa capacité à recevoir des legs* » (J. Goody en 2001 ; cité par T. Guinche, 2009). Ainsi elle interdit le divorce, par crainte du remariage afin de ne pas disperser les héritages. Elle condamne l'adoption.

Dès le VIIe siècle, le mariage devient un sacrement, le droit canon est formel, il est indissoluble. Seule la séparation de corps est possible, le remariage en dehors du veuvage est par conséquent impossible. Jusqu'à la Révolution française le divorce dans la société occidentale n'existe donc pas.

Depuis le moyen-âge l'Église également encourage le remariage après veuvage, elle le fait pour deux raisons essentielles : d'une part une raison morale - éviter pour la femme de tomber dans l'infamie du commerce charnel afin de survivre - et d'autre part une raison sociale - avoir quelqu'un pour vous soutenir lorsque l'on vieillit (article d'A. Burguière, 1993 cité par T. Guinche, 2009). Au cours des années une famille peut donc se recomposer, nouveaux conjoint(e)s et nouveaux enfants de lits différents, constituant une nouvelle réalité (T. Guinche, 2009). Au XVIIIème siècle entre 25 et 30% des mariages sont des remariages.

Selon M. Anaut (2005) : « *les familles recomposés ont existé depuis longtemps. Elles étaient particulièrement fréquentes au XIXème et au début du XXème siècle. Mais les familles étaient*

jadis, et jusqu'au siècle dernier..., souvent des familles recomposées du fait du veuvage et du remariage de l'un des parents ». Beaucoup de remariages se font d'ailleurs avec le parrain ou la marraine de l'enfant, dans l'espoir qu'il s'acquitte au mieux de son devoir de beau-parent. D'une manière générale les remariages sont souvent noués dans la parenté proche. Ils unissent parfois des époux d'âge très différents ou de condition sociale disparate. La dernière vague importante de remariages après veuvage a lieu après la première guerre mondiale (M. Anaut, 2005 ; T. Guinche, 2009).

Comme nous avons pu le voir, l'enfant jusqu'au XIXème siècle ne grandit pas toujours avec ses deux parents. Pour autant la situation n'est pas comparable avec celle d'aujourd'hui, puisque, pour qu'il y ait remariage, l'un des deux parents doit avoir disparu. La recomposition familiale suite à un divorce ne devient un phénomène sociologique qu'à partir des années 1970.

Le début du XXème siècle a été marqué par des discours divers sur les multiples formes de la crise de la famille, qu'elle soit engendrée par l'action extérieure de l'État qui en mine les fondements, qu'elle soit menacée par l'immoralité des familles ouvrières ou par les maladies sexuelles que propagent les prostituées (M. Segalen, 1981). Depuis le XXème siècle, jusqu'à aujourd'hui, nous observons aussi une préoccupation constante pour les fonctions de la famille. Dans ce sens, E. Durkheim (1921) s'inquiétait de l'émergence d'une nouvelle forme de famille, la famille conjugale qui par son repli sur le domestique, le relationnel et l'affectif, risquait d'engendrer plus d'anomie.

Entre les deux guerres, les idées sur la famille, comme les batailles autour des politiques familiales, se situent dans un contexte démographique malthusien dont l'enjeu est de nature nationale et militaire (M. Segalen, 1981). Il faut faire davantage d'enfants en France dont la fécondité est inférieure à celle de l'Allemagne. Les mouvements natalistes et familiaux luttent pour la mise en place d'aides à la famille et la restauration de bon sens moral.

Selon M. Segalen (1981), après la deuxième guerre mondiale jusqu'aux années 1960, les sociologues français de la famille, influencés par les discours alarmistes et en mal de problématiques, s'est tourné du côté de l'école américaine pour y puiser concepts et méthodes.

Les travaux sur l'histoire de la famille ne sont réellement apparus qu'à partir des années 1970 avec l'émergence des premiers signes avant-coureurs de la crise de la famille : diminution du nombre de mariage, départ plus tardif du foyer parental, entrée retardée dans la vie active, évolution du concept de procréation, évolution des statuts des partenaires au sein du couple et émancipation de la femme.

En effet, les féministes remettent en cause la pertinence des rôles conjugaux, en montrant les rapports de pouvoir qui sous-tendent cette soi-disant complémentarité des rôles. Des fonctions normatives jugées essentielles par T. Parsons (1955), on passe alors aux fonctions aliénantes de la famille, qui favorisent le maintien des inégalités entre les sexes et qui constituent l'un des principaux lieux d'oppression des femmes et de reproduction du système social patriarcal (J. Commaille et C. Martin, 1998).

Les places respectives du père, de la mère et de l'enfant ne sont plus les mêmes qu'il y a un siècle. Chacune s'inscrit dans la dynamique des changements de la famille contemporaine. La place et le rôle du père et de la mère sont en pleine redéfinition du fait de la transformation des rapports entre les hommes et les femmes. Parallèlement, l'arrivée d'un enfant est choisie, réfléchie, élaborée, alors qu'auparavant les couples étaient *destinés* à fonder une famille (C. Castelain-Meunier, 1998).

Pourtant, avant les années 1970, l'allongement de l'espérance de vie fait que le veuvage prématuré est moins fréquent, la femme est le plus souvent matériellement dépendante de son mari, le divorce est considéré comme une ignominie (T. Guinche, 2009). C'est l'époque de référence pour la famille nucléaire où l'enfant grandit entre ses deux parents. Bien que le sentiment commun porte à croire qu'une telle famille a toujours existé, l'approche historique nous permet de voir que la famille recomposée n'est nullement un phénomène nouveau dans le temps. Si la stérilité a pu parfois conduire à des divorces, c'est principalement le veuvage qui est le facteur déclenchant de la recomposition des familles (T. Guinche, 2009).

Dans les sociétés occidentales, et la France en particulier, nous assistons depuis quelques décennies (à partir des années 1970) à une importante mutation des structures familiale qui s'appuie sur une réorganisation sociologique et psychologique des rapports entre les sexes et les générations. La source d'explication de ce phénomène repose sur deux axes d'interprétations. D'une part, sont évoquées les tendances à l'individualisation des membres familiaux et, notamment au sein du couple, la quête d'autonomie et d'épanouissement

personnel, ou encore la revendication du plaisir. D'autre part, est mise en avant l'importance de la relation affective devenue principale dans la constitution du couple et de la famille (M. Anaut 2005). Les places respectives du père, de la mère et de l'enfant ne sont plus les mêmes qu'il y a un siècle. Chacune s'inscrit dans la dynamique des changements de la famille contemporaine. La place et le rôle du père et de la mère sont en pleine redéfinition du fait de la transformation des rapports entre les hommes et les femmes. Parallèlement, l'arrivée d'un enfant est choisie, les couples ne sont plus destinés à fonder une famille (C. Castelain-Meunier, 1998).

2.3. Évolution de la sociologie de la famille

La sociologie s'est très tôt intéressée à l'objet « *famille* ». On pourrait même dire qu'elle s'est largement construite en s'intéressant à cet objet, surtout si l'on réintroduit dans son histoire ceux que l'on a appelé les « *précurseurs* » (M. Messu, 2011).

Dès ses débuts, la sociologie de la famille est une sociologie normative. Plusieurs sociologues prennent position face aux nouveaux enjeux moraux qui surviennent dans un contexte de sécularisation des sociétés. Plus récemment, les recherches sur la famille se sont aussi développées en réponse aux demandes du secteur de la santé et des services sociaux, des milieux politiques, des groupes de pression, c'est-à-dire suite à des demandes sociales. La sociologie de la famille est d'ailleurs l'un des champs à travers lequel le politique interpelle le plus la sociologie (A. Quéniart et R. Hurtubise, 1998).

Selon A. Quéniart et R. Hurtubise (1998), diverses tendances coexistent dans le champ de la sociologie de la famille, lesquelles se chevauche même à l'occasion. Il y a d'abord une tendance qui, s'appuyant sur des données démographiques, tente de comprendre l'évolution des comportements matrimoniaux et familiaux. Ce sont ces travaux de morphologie sociale qui permettent de saisir les grandes transformations dans le champ familial comme la diminution de la taille des familles, de l'espérance de vie des couples, l'augmentation des unions, ou encore d'identifier les critères de choix du conjoint. Une deuxième tendance analyse la famille de manière détaillée pour en saisir le fonctionnement et la dynamique interne : stratégies de formation du couple et de la famille, rapports amoureux, vie conjugale, violence conjugale et parentale, etc. Ces dernières années, plusieurs auteurs poursuivent ces analyses en investiguant plusieurs dimensions de la vie familiale : le couple, la sexualité, les liens parents-enfants, la fratrie, le travail domestique, etc.

Une autre tendance tente d'appréhender la famille à partir de ses aspects économiques et de ses modes de production prédominants. Plus particulièrement les théoriciennes féministes ont étudié les interactions entre la vie familiale et le monde du travail, en comparant les trajectoires de vie professionnelle, personnelle, et familiale des femmes et des hommes.

D'autres approches vont se focaliser sur les politiques familiales en analysant les rapports entre pouvoirs publics et familles. À chaque politique familiale résultera une orientation et une définition sociale spécifique de la famille : politique nataliste, enfant unique, développement et bien-être de l'enfant.

Ces regards croisés, sociologique, psychologique, économique, juridico-politique enrichissent et complexifie la définition de l'objet famille. Ils confirment s'il en était besoin, la variété des réalités familiales tout en questionnant et posant les limites du champ de la sociologie de la famille.

Nous citons dans les paragraphes suivants les travaux de chercheurs les plus connus dans ce domaine et nous commençons par E. Durkheim, le fondateur de la sociologie. E. Durkheim est l'inventeur de la sociologie de la famille et on fixe à 1888 sa naissance car c'est la date de son premier cours à l'université de Bordeaux qu'il intitule « *introduction à la sociologie de la famille* ». Sa méthode pour étudier la famille du point de vue sociologique reste d'actualité : c'est la mise en relation du système familial contemporain avec d'autres systèmes, en opérant une comparaison avec des travaux concernant d'autres sociétés (...). En langage sociologique moderne, on dirait qu'il s'agit de repérer des modèles et les conditions de production de ces modèles (M. Segalen, 1981).

Il recommande de s'appuyer sur l'étude des coutumes, du droit et des mœurs. Pour lui il faut « *éviter le double danger auquel est exposée toute théorie de la famille : pécher par excès de simplisme, ou renoncer à toute systématisation* » (E. Durkheim, 1888 ; cité par T. Guinche, 2009). La sociologie de la famille apparaît dans la même période aux États-Unis. Elle est tout de suite pragmatique et répond à des préoccupations du moment. (Problèmes sociaux liés au chômage et incidences sur la famille, dans les années 1930 ; développement du mariage compagnonnage, après la seconde guerre mondiale).

La complexité des structures familiales à laquelle étaient déjà confrontés les enfants des sociétés traditionnelles, et ce jusqu'à la fin du XIXème siècle. M. Segalen (1981) souligne

que « *les décès successifs de la mère et/ou du père pouvaient donner lieu à des recompositions familiales compliquées. La proportion d'enfants qui vivaient alors avec leurs deux parents était alors probablement au moins aussi faible qu'à notre époque, puisque près d'un quart des mariages, voire pratiquement la moitié dans certaines régions, étaient des remariages* ».

En 1963, W. Goode développe un ensemble de concepts suivant deux points de vue : la famille dans sa structure ou sa forme, et la famille dans sa fonction. Pour W. Goode l'évolution de la première fonction vers la seconde a eu des conséquences importantes : généralisation du mariage par affinité, nucléarité du groupe familial, idéal de fonctionnement démocratique dans les relations du groupe domestique, mobilité relationnelle (divorce, remariage) et enfin privatisation des mentalités. Ainsi W. Goode a beaucoup inspiré la sociologie de la famille en France.

A. Girard (1958, *Le choix du conjoint*) contribue au renouveau de la sociologie de la famille observée dans les années 1960 : il y montre en particulier le poids de l'homogamie dans le choix du conjoint.

Ensuite, les sociologues, jusque dans les années 1970, tendent à décrire la famille dans sa structure et à montrer quelle place elle occupe dans la société. C. Hamant (2008) souligne que « *deux représentations sont alors en concurrence : soit la famille est perçue comme un élément au service de l'État et de l'économie qui s'en servent comme un élément permettant de stabiliser les individus, de les rendre disponibles au travail industriel ; soit au contraire, on pense que c'est par la famille que la société évolue* ».

Depuis les années 1970, les ménages monoparentaux se sont multipliés (M. Villac, 1984, les unions se font et se défont sans forcément en rendre compte à la société, ce qui rend difficile la frontière à partir de laquelle l'étiquette « *famille* » peut-être attribuée à un ménage. Les parcours sociaux se sont complexifiés et il est difficile de schématiser un cycle de vie traçant les étapes dans lesquelles un individu évolue (G. Desplanques et M. Saboulin, 1990). Cette complexification révèle les présupposés peu explicités des sociologues de la famille : superposition entre famille et ménage et également le raccourci établi entre « *la famille* » et « *le père, la mère et les enfants* » (la famille nucléaire), occultant ainsi tous les autres membres de la famille.

Si les chercheurs commencent à prendre la mesure des bouleversements qui touchent le champ de la famille pendant les années 1970, c'est surtout à travers des préoccupations comme l'arrivée massive des femmes sur le marché du travail (A. Lery et J.-C. Deville, 1978). Selon C. Hamant (2008), « *Ce type d'étude fait écho à un questionnement plus global qui tente de mettre en relation l'organisation de la société et le couple conjugal alors qu'il est fragilisé* ».

Il s'agit de comprendre le rôle de chacun dans le couple, angle d'approche dont les théories féministes se sont particulièrement emparées (C. Delphy, 1970) mais pour dénoncer comment l'organisation de la société toute entière reposait sur un partage sexué inégalitaire des tâches. Cet objet d'étude est encore particulièrement prisé dans les années 80 (M. Segalen, 1981 ; M. Glaude et F. De Singly, 1987). Ces travaux développent une perspective au regard des sociétés dites « traditionnelles », étayés par des recherches directement historiques (J. Donzelot, 1977 ; P. Ariès, 1973). M. Segalen (2000) souligne le rôle central qu'a joué en particulier le grand mouvement de l'histoire des mentalités issu de l'École des Annales. C. Hamant (2008) affirme que « *Historiens, démographes et ethnologues sont de plus en plus mobilisés, car ils permettent aux sociologues de prendre la mesure de la spécificité de la famille contemporaine. La sociologie de la famille commence alors à se nourrir des disciplines voisines* ».

Selon C. Hamant (2008), à partir des années 1980, des démographes et des sociologues se rendent compte de l'ampleur prise par le divorce d'une part (A. Boigeol, J. Commaille, B. Munoz-Perez, 1984 ; B. Bawin-Legros, 1988), et par la privatisation des unions d'autre part (P.-A. Audirac, 1987). Mais les interrogations de l'époque portent surtout sur les questions d'homogamie dans le mariage et sur les structures de l'hérédité sociale (C. Thélot, 1982 ; R. Pohl et J. Soleilhavoup, 1982 ; C. Thélot, 1983 ; M. Gollac et P. Laulhé, 1987A, 1987B).

C. Hamant (2008) explique les objectifs de ces études sur la question de la transmission des statuts sociaux et elle indique que « *Il s'agit pourtant bien d'envisager les mécanismes de transmission entre générations, mais tout se passe comme si ces approches visant à comprendre des phénomènes structurels sociétaux n'étaient plus légitimes dans ce domaine de la sociologie* ».

Au début des années 1990, un véritable tournant est pris par la sociologie de la famille. Pour C. Hamant (2008), nous assistons à la multiplication des travaux sur la famille. C. Hamant

cite particulièrement les travaux de L. Roussel (1993) et elle souligne que « *Ce qui est particulièrement remarquable, c'est la relative homogénéité dans les attitudes intellectuelles des auteurs dans ce domaine, que L. Roussel décline sous trois traits distincts (1993)* ».

Tout d'abord, L. Roussel (1993) constate que les sociologues de la famille font preuve de dispositions non prescriptives, et même compréhensives à l'égard des agencements conjugaux et parentaux. Pour C. Hamant (2008), ce point « *apparaît effectivement comme une tendance nouvelle eu égard aux travaux passés, traversés par des considérations moralistes ou traditionalistes* ». Ensuite, les recherches s'attachent à rendre compte de la complexité des situations dans les familles contemporaines. D'après C. Hamant (2008), « *le troisième trait qui caractérise ce renouveau de la sociologie de la famille est son renoncement à voir dans les évolutions des formes prises par la famille un bouleversement qui amènerait la famille à voler en éclat* ». L'accent est mis sur les permanences, comme les échanges et les transmissions intergénérationnels, et donc sur les dimensions de la reproduction de la société, plus que sur sa complète reconfiguration.

Dans les années 1990, d'après C. Hamant (2008), les travaux en sociologie de la famille vont s'orienter vers la mise en exergue des liens familiaux, notamment entre les générations (B. Bawin-Legros et J. Kellerhals, 1990 ; F. Bloch et M. Buisson, 1994 ; C. Attias-Donfut, 1995 ; M. Segalen, 1998). Les travaux montrent aussi un intérêt pour ce qui concerne la parenté.

Le début du XXI^{ème} siècle est marqué, en sociologie de la famille, par plusieurs axes de recherches sur la recomposition familiale, la place des beaux-parents et plus largement sur la notion de parentalité (D. Le Gall et Y. Bettahar, 2001, A. Cadoret, 2002 ; M. Gross, 2005). Ces dernières années les recherches se concentrent sur l'évolution familiale contemporaine (M. Segalen, 2007) et les effets des nouvelles configurations familiales comme les familles recomposées sur les enfants (F. De Singly, 2011).

2.4. Évolution de la psychologie de la famille

Dès sa naissance, un individu reçoit plusieurs ancrages, génétique, biologique, psychique et social. Il naît dans un réseau de relations présentes reliées à des relations antérieures qui ensemble vont orienter ses relations futures (P. Iblóvá, 2011). Selon P. Iblóvá « *Un nouveau-né ne survivrait pas sans la présence et les soins d'autrui. De même, pour définir son identité, le sujet va le faire soit en opposition, soit en appartenance à un groupe, mais toujours en lien*

avec les autres. Les psychologues voient la famille, comme un réseau primaire de relations sociales ». Donc, les psychologues définissent la famille, ainsi qu'ils étudient ses fonctions et les relations implicites au sein de la famille. La dimension familiale est une composante du psychisme de chaque individu. L'enfant naît dans le système complexe d'interactions des membres de la famille, et doit y trouver sa place. Parfois, son arrivée transforme et modifie l'homéostasie du système.

Selon M. Anaut (2005), les modifications importantes de la structure familiale, famille monoparentale, familles recomposées rendent la tâche difficile pour les psychologues qui veulent définir la famille.

Du point de vue psychologique, la famille est « *un groupe spécifique, caractérisé par des liens d'alliance et de filiation et par les interdits qui régissent ces liens (interdits de l'inceste et du meurtre)* » (A. Eiguer, 2005).

Si la famille peut se délimiter par un espace physique, personnes vivant sous le même toit, ou par des liens de filiation elle fait néanmoins partie d'un ensemble social plus large. Son objectif est « *le bonheur mais aussi la transmission de la vie, de la langue, de la civilisation* » (Roucoules, 2008).

2.4.1. L'appareil psychique familial

La notion d'appareil psychique familial a été proposée par A. Ruffiot (1990) en lien avec la notion d' « *appareil psychique groupal* » de R. Kaës (1976). A. Eiguer (2005) définit l'appareil psychique familial comme « un appareillage psychique, commun et partagé par les membres d'une famille, dont la fonction est d'articuler le fonctionnement de « l'être ensemble familial » avec les fonctionnements psychiques individuels de chacun des membres de la famille. » Autrement dit, selon A. Eiguer (2005) l'appareil psychique familial est « *une matrice de sens qui sert d'enveloppe et d'étayage primaires aux psychés des sujets qui naîtront au sein d'une famille* ». A. Ruffiot (1990) propose la métaphore suivante : « *On est tissu avant d'être issus* » (A. Eiguer, 2005) qui propose l'hypothèse que l'appareil psychique familial préexisterait génétiquement et structurellement à l'appareil psychique individuel.

L'appareil psychique familial possède les fonctions multiples comme la contenance, la liaison, la transformation, la transmission qui vont apporter au nouveau-né les expériences des autres membres pour appréhender le monde extérieur et son univers intérieur (P. Iblóvá, 2011).

Selon, P. Iblóvá (2011) : « *Grâce à la liaison intrapsychique et intersubjective, le nouveau-né pourra les utiliser pour s'autoréguler et établir ensuite les relations objectales au sein de son groupe familial, ainsi qu'à l'extérieur. Finalement, la transmission va apporter au nouveau-né les expériences des autres membres pour appréhender le monde extérieur et son univers intérieur* ».

Selon A. Eiguer (2005), l'appareil psychique groupal est constitué de deux dimensions structurales. La première dimension est intragroupale, actuelle et qui est définie par le groupe parents/enfants. La deuxième dimension générationnelle est historique, et elle renvoie à la succession des générations et à la transmission psychique intergénérationnelle.

L'articulation de ces axes délimite un espace psychique au sein duquel tous les vécus s'inscrivent dans une chaîne de sens à la fois familiale et individuelle. Sous un autre angle, nous considérons la famille comme l'articulation des liens d'union, liens d'alliance, de filiation et de gémellité qui sont les caractéristiques de la cellule familiale

En revenant sur la transmission de l'appareil psychique familial, les psychanalystes conçoivent la transmission comme une force, une répétition ou une succession des générations. Ce sont les propriétés nécessaires à la transmission d'un patrimoine devenu héréditaire. Ils voient la transmission comme « *empreintes...impressions en creux, effacées, oubliées, qui se signalent par des manifestations résiduelles, des traits psychopathologiques, des dispositions psychiques...comme les répressions des désirs incestueux et meurtriers. Ces traces voilées, déformées, imprimées en négatif se manifestent aussi dans la tradition, les meurs, les rituels des communautés, survivances d'attitudes archaïques* ». M. Soulié (2003).

D'après S. Freud (1912), il est possible de distinguer deux voies de la transmission ;

- la première passe par la culture et par la tradition à travers le support qui est l'appareil culturel et social qui assure la continuité de génération en génération.
- la seconde est formée par cette partie organique de la vie psychique des générations ultérieures.

S. Freud conclut que ces deux voies se rencontrent pour construire l'extension psychique de la culture et l'inclusion du social dans la psych. Dans son livre " *Pour introduire le narcissisme* ", S. Freud précise que "...l'individu est à lui-même sa propre fin et qu'il est assujetti à la

chaîne des générations comme maillon de transmission, serviteur de l'espèce, bénéficiaire et héritier de l'ensemble intersubjectif » cité par R. Kaës (1993).

Ainsi l'individu se constitue comme un membre d'une chaîne intergénérationnelle qui assure la transmission de la continuité de la vie psychique des générations ; ce qui se transmet entre générations c'est la trace qui suit son chemin à travers les autres jusqu'à son destinataire.

S. Freud (1912) conçoit le biais de la transmission comme un appareil à interpréter il écrit « *la psychanalyse nous a montré que l'homme possède dans son activité spirituelle inconsciente, un appareil qui lui permet d'interpréter les réactions d'autres hommes, c'est-à-dire de redresser de corriger les déformations que ses semblables impriment à l'expression de leurs mouvements affectifs. C'est grâce à cette compréhension inconsciente des mœurs, cérémonies et préceptes qui ont survécu à l'attitude primitive à l'égard du père, que les générations ultérieures ont pu réussir à s'assimiler le legs affectif de celles qui les ont précédées* ».

Cet appareil à interpréter constitue et produit le sens, c'est l'appareil inconscient de la transmission par lequel les générations ultérieures pourraient assimiler le legs affectif de celles qui ont précédé.

2.4.2. Alliances familiales

Un nouveau-né arrivant dans une famille est loin d'être une « tabula rasa ». Il naît dans un système très complexe d'attentes, d'espoirs, de secrets et de non-dits que l'on peut nommer « *alliances familiales* » (P. Iblóvá, 2011). Ces alliances sont inconscientes et se caractérisent par une « *capacité à renforcer les formations, investissements et processus inconscients de chacun* » (J-M., Blassel, 2003). L'enfant est aussi le fruit de deux lignées familiales. Il en est à la fois « *héritier et prisonnier* » (A. Eiguer, 2005).

L'enfant est tout d'abord le sujet du contrat narcissique, ainsi que ses parents. Ce concept, décrit par Aulagnier (G. Charron, 1993) est un engagement non-dit de l'enfant et du groupe familial. Il se nomme narcissique puisqu'il a « *une valeur narcissique et pour le groupe et pour l'individu qui en devient membre : grâce à ce pacte, le groupe s'auto régénère de façon continue et l'enfant peut se projeter à la place du sujet idéal* » (G. Charron, 1993).

Ainsi, l'enfant pourra bénéficier de l'investissement du groupe social et des soins en échange de la mission de « *perpétuer la chaîne générationnelle, d'assurer la pérennité de l'identité familiale, de fortifier son narcissisme* » (A. Eiguier, 2005).

Le pacte dénégatif conçu par R. Kaës (1989) représente une autre forme d'alliance inconsciente. Il s'agit de divers mécanismes de défense (le refoulement, le déni, la dénégation) demandés et utilisés par chaque sujet d'un groupe pour préserver un secret. « *Le pacte dénégatif est une alliance inconsciente destinée à réprimer un contenu commun. Il suppose un triple accord : même contenu, même obligation de réprimer ce contenu, même accord sur le refoulement ou le déni de cette répression commune* » (S. Schauder et al. , 2012).

Selon R. Kaës (1989), le pacte dénégatif comporte deux fonctions opposées. L'une est organisatrice du lien, assurant la transmission transitionnelle. L'autre fonction contient au contraire des effets pathogènes en interdisant la fantasmatisation et la subjectivation. L'enfant craint la perte de l'amour du groupe, voire l'exclusion qui pourrait lui être fatale et va respecter cet interdit. Ainsi, le secret réussit à se transmettre sans pouvoir être élaboré, à un nouveau membre du groupe. Tous les autres membres partagent le même secret sans le savoir et utilisent les mêmes mécanismes de défense. Nous parlons de la « *transmission traumatique* », car elle transmet du non-figurable, du non-transformable.

Bien que le pacte dénégatif produise des effets pathogènes, il n'est pas pathologique en lui-même (R. Kaës, 1989). A. Eiguier (2005) postule que « *toute famille est fondée sur des liens d'alliance que les sujets de la filiation devront prendre en compte pour construire leur propre identité de sujet individuel et de sujet du groupe* ».

2.5. Rôles et fonctions de la famille

Dans toute société, il existe une cellule sociale appelée famille. Cette cellule, constituée d'un groupe d'individus rassemblant plusieurs générations d'âge ayant des liens de parenté ou d'alliance, remplit plusieurs fonctions variables selon les sociétés et le temps.

En effet, la famille comporte plusieurs fonctions qui sont étroitement liées au rôle de la famille au sein de son organisation sociale. D'un point de vue sociologique, F. De Singly (2003) affirme que « *les familles contemporaines peuvent être caractérisées par la coexistence, difficile, de deux fonctions. La première est, selon nous, universelle : sa contribution à la reproduction sociale en mettant de l'ordre entre les générations, c'est-à-*

dire en faisant en sorte que les positions occupées par les fils et les filles ne soient pas indépendantes des positions occupées par les pères et les mères. La seconde est spécifique : sa contribution à la production d'une identité personnelle ».

Aussi d'un point de vue psychologique, A. Eiguier (2005) précise que la famille en tant que méta-organisation possède plusieurs fonctions : (1) fonction identificatoire : en proposant une image de la famille, image empreinte d'idéal et inscrite dans une histoire ; (2) fonction organisatrice : en assignant les rôles, les places et les statuts, et en gérant les échanges et les conflits pour préserver l'image idéalisée de la famille ; (3) fonction de contenance : en délimitant le dedans et le dehors et en offrant un espace de refuge ; (4) fonction défensive : en proposant les mécanismes de défense familiaux et en tendant à renforcer le lien fusionnel ; (5) fonction de représentation : en fournissant les éléments de construction d'un néoréel préservant la définition de la famille et la protection de son image.

Nous présentons dans les paragraphes suivants les fonctions essentielles de la famille du point de vue des chercheurs :

2.5.1. Reproduction

La fonction principale de la famille est celle de la reproduction biologique, à partir de laquelle elle contribue à la perpétuation de l'espèce. L'une des principales fonctions de la famille, mais elle est également l'une des plus anciennes. Selon J. Marquet (2001), **la famille traditionnelle** remplit aussi bien évidemment une fonction de reproduction. Cette fonction de reproduction subsiste indéniablement aujourd'hui.

D'après T. Parsons (1955), la famille n'assure pas seulement la reproduction biologique, mais elle contribue aussi à l'éducation et au contrôle des comportements sexuels pour que les nouveaux membres aient une vie sexuelle harmonieuse et sans risque.

Selon J. Marquet (2001), la famille a une fonction de : « *régulation de la sexualité. La famille est la principale institution au moyen de laquelle les sociétés ont cherché à organiser et à réguler la satisfaction des désirs sexuels* ». La société occidentale du 19^{ème} a bien respecté cette règle. Seuls les rapports sexuels entre époux dans le cadre du mariage sont légitimes. C'est en référence à cette norme que les écarts sont évalués.

2.5.2. Stimulation du développement personnel

La famille joue un rôle privilégié en ce qui concerne la construction du sujet psychologique de chaque individu. Pour W. Widlöcher (1965), le rôle des parents (la mère et le père) sont définis dans un contexte socioculturel déterminé. Ainsi, chaque société impose aux parents des rôles qui sont propres aux différentes cultures, alors que les fonctions maternelles et paternelles sont considérées comme des éléments importants dans la maturation psychoaffective de l'enfant.

Ainsi, selon J.-M. Lewis (1976), l'une des principales fonctions de la famille consiste à promouvoir la croissance personnelle. Pour lui, la famille joue un rôle important dans le développement de la personnalité de l'enfant.

Pour M. Porot (1973), un rôle principal de la famille consiste à « *permettre que l'enfant ait accès à un grand nombre d'expériences qui feront en sorte qu'il ait une maîtrise de soi sans qu'aucune maladresse ne puisse mettre en péril son avenir* » (P. Oliveira, 2010).

2.5.3. Éducation et socialisation

Selon J. Marquet (2001), la famille « *remplit la fonction de socialisation, à savoir la fonction d'apprentissage et de transmission des normes, des règles de comportement et des valeurs du groupe social d'appartenance, afin que l'enfant puisse, une fois arrivé à l'âge adulte, fonctionner adéquatement dans sa société* ». À l'époque, cette socialisation, qui se réalise tant de façon consciente qu'inconsciente, est très importante.

J. Marquet a continué en ajoutant que les fonctions sociales de la famille, bien que redessinées, restent tout à fait essentielles. « *La socialisation, l'apprentissage et la transmission des normes, des règles de comportement, des valeurs... continuent à s'opérer dans le cadre familial. Certes, elle a aussi changé si l'on pense à la place prise depuis un siècle par deux instances de socialisation concurrentes : l'école et plus récemment la télévision ou internet* ».

Selon P. Oliveira (2010), une autre fonction de la famille renvoie au rôle éducatif. Cette fonction est essentielle tout au long de la vie de l'individu. Il affirme que « *C'est donc la famille qui assume le rôle primaire de la diffusion d'une culture, de valeurs, de coutumes, c'est-à-dire, d'une manière spécifique de vivre. Tout le développement du sujet psychologique dépend de la dynamique interactionnelle des éléments de sa famille, même pendant la période*

scolaire, ce sont les parents, les frères qui marquent principalement les aspects positifs et négatifs de l'intégration dans la société ».

Les chercheurs se sont focalisés de plus en plus sur l'importance de ce rôle éducatif de la cellule familiale. B. Bettelheim (1988) définit ce rôle éducatif et pédagogique de la famille : « *Les parents ne doivent pas s'acharner à créer l'enfant qu'ils voudraient avoir, mais au contraire l'aider à devenir ce qu'il est en puissance, à épanouir ses potentialités* » (cité par F. De Singly, 2003). F. De Singly (2003) ajoute que : « *La dévalorisation du processus de transmission, de la bonne éducation, de l'autorité est conforme à ce projet. Pour que l'enfant soit lui-même, il doit avoir des parents qui soient eux-mêmes, sincères et authentiques, qui ne soient pas obsédés par un rôle à jouer* ».

D'autre part, dans toutes les cultures la famille prend en charge la socialisation, facilitant l'intégration de l'individu dans la société et en se transformant, si l'on peut dire, en un fil conducteur entre l'individu et le collectif. Le cadre familial reste un lieu de socialisation essentiel où l'on pense aux valeurs comme l'affirme le sociologue (J. Marquet 2001).

Grâce à ce processus de socialisation, « *un ensemble de valeurs et de croyances est transmis aux individus ; ces valeurs et ces croyances sont liées aux aspects les plus importants de la vie, contribuant ainsi à la compréhension du contexte physique et social dans lequel vivent la famille et les individus, et suscitant, de la sorte, une adaptation adéquate de l'individu à ce contexte* » (P. Oliveira, 2010).

G. Poussin (1999) considère que l'école qui est l'une des structures collectives de la société, représente des moyens favorables à la socialisation de l'enfant. Néanmoins, « *cela ne s'avère exact que si les parents s'acquittent convenablement de cette tâche, grâce à la conformité entre l'éducation familiale et les normes culturelles de la société dans laquelle la famille est insérée* » (P. Oliveira, 2010). Ainsi, selon A. Quéniart et R. Hurtubise (1998), les sociologues rendent compte des manières dont la famille agit comme « *filtre* » entre l'individu et le social, que ce soit en matière d'éducation, de loisirs et de goûts culturels.

2.5.4. Construction de l'identité personnelle

Au-delà de ces fonctions traditionnelles de la famille, éventuellement redessinées on l'a vu, d'autres sont apparues comme la construction de l'identité personnelle. Les chercheurs se sont préoccupés des fonctions identitaires de la famille. Notre identité se construit à l'intérieur de

chaque cellule familiale. D'autre part, l'identité familiale qui se métabolise au fil du temps apporte sa contribution, suscitant ainsi un sentiment d'appartenance entre les membres du même clan et une pulsion de différenciation envers l'extérieur. Selon J.-C. Kaufmann (1992), au centre de la sphère privée, elle est le temps et l'espace du « *cocooning* », le lieu du couple et du bien-être, en constituant une contrepartie à un univers social stressant et parfois menaçant. Dans des sociétés de plus en plus morcelées et éclatées, la famille devient le lieu potentiel de construction et de déconstruction des identités personnelles, conjugales, familiales, ethniques et sociales.

Pour F. De Singly (1993), la fonction centrale de la famille contemporaine est une fonction de « *construction de l'identité personnelle* » de ses membres par un travail au quotidien de reconnaissance, de révélation et de consolidation de ces identités. Selon J. Marquet (2001), « *Certes la famille traditionnelle est également pourvoyeuse d'affection et de statut social, mais pour F. De Singly, ce rôle de soutien identitaire (expliqué par la garantie des satisfactions individuelles, l'épanouissement individuel, la connaissance de soi et la reconnaissance) serait, par rapport aux époques précédentes, d'une ampleur tout à fait nouvelle* ».

D'ailleurs, c'est grâce aux échanges externes qui ont lieu avec des personnes proches que s'établit l'identité. Pour expliquer ce point, P. Oliveira (2010) indique que « *Pendant l'enfance, l'enfant commence par intérioriser l'image de ses proches, s'identifiant, par la suite, à d'autres individus ou à d'autres groupes, ce qui permet donc le développement de la notion généralisée de l'autre* ». P. Oliveira (2010) affirme aussi que « *c'est au sein de la famille que débute le processus d'individualisation et de différenciation par rapport aux autres individus. La famille a aussi pour but de faciliter le processus d'autoréalisation personnelle et de maturité personnelle de tous les membres* ». Donc, la famille participe à la construction d'une identité personnalisée différente de celle des autres. Lorsque ce processus se produit, nous assistons à la mise en place d'un sentiment d'existence, d'authenticité et d'individualité qui conduit l'individu à son autonomie humaine (F. De Singly, 2000).

2.5.5. Source d'affection et de protection

L'une des fonctions primordiales de la famille est le partage de sentiments et de protection envers ses membres. D'après P. Oliveira (2010), « *Ce sont les sentiments, surtout l'amour, qui amène les couples à vivre dans un climat de bien-être émotionnel* ».

Selon G. Poussin (1999), les parents sont obligés de faire le nécessaire pour protéger leur enfant de tout danger. Ils doivent leur transmettre la confiance indispensable à l'autonomisation et à l'autoprotection de ce nouvel être humain.

T. Parsons (1956) souligne que « *la famille apporte une grande contribution à la stabilité des personnalités adultes, grâce au soutien émotionnel et affectif* » (cité par P. Oliveira, 2010). Ainsi, les membres de la famille offrent fréquemment un soutien et cherchent aussi à résoudre les problèmes existants. Cette aide représente un appui complémentaire qui est réclamé par la société pour manifester une dynamique intergénérationnelle. D'ailleurs, Selon J. Marquet (2001), la famille offre à ses membres un certain degré de protection physique et psychologique.

2.5.6. Support économique

Selon J. Marquet (2001), la famille remplit trois fonctions économiques fondamentales. D'après J. Marquet : « *La plus évidente est sans doute celle qui vient explicitement d'être évoquée, à savoir la fonction de production : avant le développement du salariat industriel, la quasi-totalité de la production tant agricole qu'artisanale est réalisée au sein du groupe familial* ». La famille remplit aussi une fonction de consommation et c'est une fonction économique selon J. Marquet (2001).

Ainsi P. Oliveira (2010) affirment que « *en termes de survie du point de vue économique, la séparation entre la production et la reproduction n'a nullement éliminé les fonctions productrices. En effet, la famille accomplit des tâches liées à la production domestique, celle-ci étant essentielle pour la reproduction sociale* ».

Donc, c'est au sein de la famille que se produit et se reproduit la valeur « *travail* », car ce sont ses membres qui exercent un métier assurant la subsistance de tous les éléments de la famille, en les protégeant ainsi de situations de précarité.

2.5.7. Transmission

La génération est considérée comme le socle de la société et la transmission ne se fait qu'à travers elle. E. Durkheim (1921) pense que la génération est le support et le générationnel est un mécanisme dans lequel la constitution identitaire d'un sujet se fait ainsi que son appartenance au genre humain. Il considère le générationnel comme l'ensemble des

phénomènes psychologiques et sociologiques caractéristiques de la notion de génération, et en tout un premier lien de la transmission.

Ainsi la transmission est en lien étroit avec la génération et le phénomène générationnel. Ce dernier peut être considéré comme le fil conducteur du temps qui passe et fonde la temporalité des personnes qui constituent sa société. L'histoire d'une génération s'inscrit dans le présent grâce à l'existence d'un patrimoine commun transmissible. Le patrimoine dans cette perspective constitue un système de conformité des rapports entre générations essentiel à l'établissement d'une chaîne générationnelle ininterrompue.

C'est l'intergénérationnel qui nous renvoie à un sentiment conscient et en même temps inconscient d'appartenance à une lignée dans le genre humain ou à un rythme de génération qui se succède. Il nous renvoie également à la question de la filiation et à la notion de transmission. Un héritage intergénérationnel est constitué de vécus psychiques élaborés: fantasmes, images, identifications qui organisent l'histoire familiale et le récit mythique dans lequel chaque sujet peut puiser les éléments nécessaires pour la constitution de son roman familial individuel. Dans l'intergénérationnel et avant toute transmission psychique d'ordre conscient ou inconscient, s'effectue la transmission de l'histoire et des habitudes qui s'opèrent dans le cadre de la rencontre du vécu partagé entre les personnes. L'intergénérationnel en tant que méta organisation familiale fonde une idéologie familiale possédant différentes fonctions comme l'identification qui impose une image de la famille inscrite dans l'histoire (F. Aubertel, 2005).

Donc une véritable transmission présume une transformation qui n'est jamais passive, c'est une réalisation **psychique** et culturelle. Il y a deux éléments dans la transmission: (1) une action : un travail, un mécanisme ou un processus ; (2) une différenciation minimum supposée entre deux individus ou deux groupes (A. Ciccone, 2005).

Pour transmettre ou pour que quelque chose nous soit transmis, il faut disposer d'une perméabilité suffisante à l'autre "*cette perméabilité témoigne d'une sécurité interne et d'une assise narcissique suffisante ...c'est ainsi que peut s'engager un véritable travail de transmission*" (P. Robert, 2003).

La transmission passe par tout un ensemble de vecteurs comme les rituels, les mythes, les objets de médiation et par toute sorte de signes.

Les psychanalystes comme les systémiciens distinguent différentes catégories de contenus transmis. La première catégorie concerne le contenu : le message verbal. La deuxième catégorie concerne les affects qui accompagnent le message verbal. La troisième concerne le lien entre l'émetteur et le récepteur qui définit l'utilisation que doit faire le récepteur du message transmis.

Les chercheurs distinguent deux modalités de transmission. La première modalité est directe, réalisée par les processus que nous appelons résonance, fantasmatique, inter-fantasmatique qui s'effectuent quand les protagonistes (personnes concernées) sont en présence. Il s'agit d'un processus interpersonnel. R. Kaës (1976) définit le concept de résonance fantasmatique comme : « *le groupement de certains participants autour de l'un d'eux qui a donné à voir ou à entendre, à travers ses actes, sa manière d'être ou ses propos, son fantasme individuel inconscient* ». La deuxième modalité est indirecte et s'effectue par identification. Il s'agit d'un processus intrapsychique, ses effets seront ensuite exprimés dans l'économie d'un lien intersubjectif.

La transmission n'est pas un simple rapport entre les générations ou entre les jeunes et les adultes ou entre les parents et leurs enfants, c'est plutôt une constitution historique qui lie les générations entre elle.

D'abord, il y a une transmission intergénérationnelle qui s'effectue entre génération en relation directe et en contact physique (M. Lani-Bayle, 2007 ; M. Lani-Bayle, 2012). C'est la transmission pensée et parlée entre parents et enfants : ça concerne les habitudes familiales et les manières d'être. C'est une transmission d'éléments conscients, étroitement liée à l'histoire de la mémoire du groupe. La transmission intergénérationnelle s'exerce dans les deux sens, ascendant et descendant et emprunte les voies de la communication verbale et non verbale. L'héritage psychique intergénérationnelle est le caractère élaboré du vécu psychique : une génération transmet à l'autre ce qu'elle sait, son histoire connue, authentifiable ou non créant ainsi le mythe familial ou ce que S. Freud nomme le roman familial. La transmission intergénérationnelle est une transmission observée, cela correspond à ce qui est décrit au niveau interactif entre parents et enfants; ce qui fait d'elle un objet d'étude pour les psychanalystes et les psychologues.

D'autre part, il y a une transmission transgénérationnelle qui concerne les générations à distance, souvent sans contact direct. Elle s'exerce dans le sens descendant; de la génération

passée vers la génération présente. Cette transmission d'éléments souvent pathologiques est inconsciente. Elle n'est pas parlée et emprunte les voies de l'interdit, des secrets et des non-dits, elle est reconstruite.

S. Freud fait allusion au concept transgénérationnel dès son article de 1914 sur le narcissisme en parlant des rapports dialectiques étroits entre l'identité groupale et l'identité individuelle.

Parmi les auteurs qui s'intéressent à la transmission, nous retrouvons Y. Castellan (1993). Dans son livre "*psychologie de la famille*", Castellan parle d'un courant transgénérationnel qui assume la transmission d'une représentation généralement inconsciente d'une génération à une autre. Cette transmission est essentiellement extra verbale et concerne au moins deux générations et peut contenir une certaine expression verbale ou ne recourir qu'au silence. Ce courant transgénérationnel passe par un canal que A. Eiguer nomme " *objet transgénérationnel* ". L'objet transgénérationnel peut être l'un des parents qui sera investi par le groupe familial. Ce parent choisi peut être « *un ancêtre, un aïeul, parfois un collatéral issu des générations antérieures, suscitant des fantasmes et provoquant des identifications chez un ou plusieurs membres d'une famille* » (Y. Castellan, 1993).

L'objet transgénérationnel peut transmettre la représentation inconsciente d'un idéal, ou d'une dette. L'accomplissement ou la résolution devient un but dans la vie. Il peut aussi être un objet œdipien, un lien d'amour qui peut structurer en inversant le sens. Exemple, si un père a une image idéale de sa mère, sa fille recevra cet idéal de son père.

Nous terminons cette fonction de la famille « la transmission » en citant le travail de S. Lebovici (1998) qui a développé le concept de " *mandat transgénérationnel* ". Son concept est lié à la métaphore de l'Arbre de vie qui représente le génogramme psychique de l'enfant.

2.6. Changements et transformation de la famille occidentale

Même si elle reste un pilier de notre société, la famille en France est comme beaucoup d'autres institutions touchée par de nombreux bouleversements. Depuis les années 1960-1970, on assiste à un phénomène de diversification des modèles familiaux, ces changements posent un certain nombre de questions d'interprétation aux chercheurs en sciences humaines.

Selon F. De Singly (2005), les études démographiques des pays occidentaux indiquent que les principales transformations familiales qui ont surgi depuis les années 1960 peuvent être subdivisées comme suit :

1. La diminution du nombre de mariage ;
2. La diminution du nombre de naissance ;
3. L'accroissement des divorces et des séparations ;
4. L'accroissement des unions libres ou de la cohabitation ;
5. L'accroissement des familles monoparentales (un foyer d'un parent et d'un ou plusieurs enfants) ;
6. L'accroissement des familles recomposées (un ménage constitué par un couple dont l'un des conjoints, au moins, a un passé conjugal et partage le domicile avec un de ses enfants) ;
7. L'augmentation du nombre des naissances hors mariage.

En France, les changements observés concernant le champ de la famille, ont été analysés dans de nombreuses enquêtes sociologiques. T. Guinche (2009) souligne que « *les médias, en particulier dans la presse, en ont fait un sujet de prédilection, répondant en cela très vraisemblablement à une préoccupation majeure de la population française* ». Plusieurs enquêtes ont porté notamment sur ce phénomène pour comprendre ses causes, donner des interprétations aux changements observés et aussi pour les résultats de ces transformations de la famille occidentale (E. Mattos-Avila, 2010).

A. Quéniart et R. Hurtubise (1998) affirme dans un article que : « *Pour les sociologues, la famille apparaît souvent comme un lieu privilégié du changement social. Si certains auteurs ont vu dans les transformations et les changements de la famille les symptômes d'une crise, d'un effondrement de l'institution, d'autres ont plutôt mis en lumière le fait que les familles ont changé, se sont adaptées* ». Donc, l'enjeu est de montrer comment les mutations que les

chercheurs observent dans le tissu social affectent les liens familiaux dans leurs trois composantes : conjugal, parentale et filiale.

A. Quéniart et R. Hurtubise (1998) indiquent que ces changements, qui touchent la forme, la structure, la définition même de la famille, se répercutent sur le lien filial dont la sécurité n'est plus assurée aujourd'hui par la pérennité du lien matrimonial. A. Quéniart et R. Hurtubise (1998) soulignent que « *Diverses recherches permettent de constater que la filiation prend de plus en plus le sens d'une relation particulière, qui relèverait moins du contrat que de l'appartenance* ».

Pour A. Quéniart et R. Hurtubise (1998), la famille a depuis longtemps constitué pour les chercheurs un lieu privilégié d'observation de la tradition et de la reproduction des formes dominantes de vie en société. Aujourd'hui, elle permet de cerner des indices d'émergence ou de transformation des normes, des valeurs, des formes de sociabilité et d'organisation sociale. Selon A. Quéniart et R. Hurtubise (1998), Cette famille : « *amène aussi les sociologues à se questionner sur les nouvelles règles de constitution de la famille, du système de parenté, du mode de filiation qui émergent dans nos sociétés* ».

2.6.1. Précarité du mariage

Dès les années 1960, le modèle familial traditionnel commence à se fissurer et le changement de signification social du mariage a commencé dans les sociétés occidentales (M. Anaut, 2005). Les principaux changements observés pendant *cette période* sont : l'augmentation des divorces et le déplacement du risque de divorcer vers des durées de mariage de plus en plus courtes ; l'avènement d'une contraception chimique efficace et la révolution sexuelle ; la fin du "baby-boom" qui atteint son maximum en 1975; le développement d'un comportement de retardement du mariage et de la paternité ; la baisse du taux de remariage après veuvage et après divorce. Selon M. Anaut (2005), le mariage : « *n'est plus une garantie contre la séparation mais un contrat de vie dont la dissolution est toujours possible* ».

À partir des années 1970, les principaux changements observés sont le développement de la cohabitation tant dans les périodes précédant le mariage que dans celles après veuvage ou divorce, puis l'augmentation de la procréation chez les cohabitants non mariés. De nos jours, l'union libre constitue un mode d'entrée courant dans la vie en couple et cette tendance reste à la hausse. Associée à son développement, on observe une forte progression des naissances

hors mariage : elles représentaient moins d'une naissance sur 10 jusqu'à la fin des années 1970, alors qu'aujourd'hui plus de 300 000 bébés naissent par an de parents non mariés (plus de la moitié des naissances se font désormais hors mariage). Aussi, avec le PACS (Pacte Civil de Solidarité) institué par une loi du 15 nov. 1999, deux personnes du même sexe peuvent être officiellement reconnues cohabitants conjugaux.

Il en résulte que, les enfants vivent de moins en moins dans des familles de parents mariés et, par contre, de plus en plus dans des familles de cohabitants et des familles monoparentales. Les familles recomposées sont de plus en plus nombreuses.

En France, dès 1990, un mariage sur trois est un remariage donnant naissance à une famille recomposée. La définition morphologique de la famille d'hier reposait sur le mariage. Selon J. Marquet (2001), « *Dès le 19ème siècle, et malgré un mariage tardif et un taux de célibat important, la famille matrimoniale fait figure de référence ; la famille « incomplète » et la famille « dissociée » font figure d'anormalités moralement disqualifiées* ». Donc, la famille contemporaine apparaît en rupture avec celle d'hier. J. Marquet (2001) explique que « *l'entrée dans le mariage est plus tardive, le nombre des cohabitations de même que le nombre de naissances hors mariage se sont accrus, le lien matrimonial s'est fragilisé, les formes familiales se sont diversifiées, la chute de la fécondité est significative* ».

Face à ces évolutions, les chercheurs évoquent la déstabilisation et le déclin de l'institution matrimoniale (J. Marquet, 2001). Pour expliquer les différents points de vue des chercheurs, J. Marquet (2001) dit que « *Pour eux, déclin du mariage et déclin de l'institution familiale sont deux synonymes. D'autres au contraire soutiennent qu'il ne faut pas confondre la désinstitutionnalisation de la famille et la mort de la famille. Les plus optimistes font remarquer qu'au-delà des cohabitations hors mariage, des divorces et des recompositions familiales, le modèle de vie conjugale persiste bel et bien. Nombre d'entre eux expliquent d'ailleurs cette persistance par les fonctions que la famille, même redessinée, continue à jouer* ». Mais ce qui est important à retenir de cette précarité du mariage, c'est que le niveau de fonctionnement et les rôles des membres de la famille ont changé de manière très importante (M. Anaut, 2005). Les relations familiales, notamment les relations des couples, se veulent égalitaires et démocratiques dans la prise de décision.

Ce point a été étudié par F. De Singly (1993) qui a proposé une autre théorie du changement familial, liée pour une part aux transformations identitaires produites par la généralisation de

l'accès au capital scolaire. Pour analyser ce point de vue, C. Martin (2001) a souligné que « *Nous serions passés d'une famille traditionnelle, centrée sur la reproduction sociale, la transmission du patrimoine matériel et la perpétuation des lignées, à une famille individualiste et relationnelle, centrée sur la production des identités, par et dans la relation* ». Cette dimension de la production des identités se manifeste aussi bien dans la relation conjugale que dans la relation de parentalité.

Pour J. Commaille (1998), « *les transformations de la vie privée ne signifient pas la fin de l'institution familiale, mais la reconfiguration de cette institution sur un mode plus démocratique et horizontal* ». Contrairement au modèle « *famille nucléaire* », la dimension de coproduction des identités dans un rapport plus égalitaire devient première et l'autonomie est au cœur de cette transformation. Donc, J. Commaille suppose la réalisation d'un projet identitaire, qui s'appuie sur des relations égalitaires à l'autre.

2.6.2. Les formes de la famille

2.6.2.1. Les familles nucléaires

La famille nucléaire représente le principal modèle de famille de la culture occidentale et fait référence aux parents et aux enfants, qui vivent sous un même toit. Il s'agit donc d'une réalité ancestrale et universelle, raison pour laquelle elle est aussi identifiée comme famille traditionnelle (P. Laslett, 1969 ; R.-L. Burgess, 1979 cité par P. Oliveira en 2010). En France, par exemple, la famille traditionnelle est très répandue, elle représente la stabilité pour les enfants ; elle leur permet d'avoir un environnement sécurisant, régulier et une bonne socialisation.

G.-P. Murdock (1972) affirme aussi que la famille nucléaire est universelle, et non pas exclusive des sociétés dites industrielles, la définissant comme la cohabitation et la collaboration, socialement reconnues, d'un couple et de ses enfants (cité par P. Oliveira en 2010).

La famille nucléaire représente une corrélation entre la modernité et les droits de l'individu, constituant de la sorte un groupe tampon stable et multifonctionnel entre l'individu et la société (E. Durkheim, 1969 ; B. Bawin-Legros, 1988). Elle s'impose comme légitime et évidente, en tant que conséquence de logiques biologiques, économiques, culturelles, morales

et anthropologiques infaillibles, et elle se présente, de la sorte, comme un modèle familial harmonieux qui englobe des valeurs traditionnelles et la modernité.

E. Shorter (1975) considère que « *la famille nucléaire représente plutôt un état d'esprit qu'un genre particulier d'organisation familiale* » car ce qui la distingue d'autres modèles de vie familiale, c'est un sentiment de solidarité qui sépare l'unité domestique de la communauté environnante, et le fait que ses membres considèrent qu'ils ont beaucoup plus de choses en commun les uns avec les autres plutôt qu'avec les autres personnes qui ne font pas partie de la famille.

Ce modèle d'organisation familiale était le principal modèle de l'organisation familiale des sociétés occidentales jusqu'au milieu du XXe siècle, mais les nombreux changements sociaux et économiques ont fait en sorte que cette organisation familiale est, dorénavant, un modèle moins représentatif de la société occidentale contemporaine.

2.6.2.2. Les familles élargies

Ce type de famille pouvait regrouper jusqu'à une centaine de membres dirigés par un chef répartissant le travail et l'argent, selon les besoins des uns et des autres, mais avec l'accord majoritaire du chef de famille. Les familles élargies sont incorporées par trois générations de frères et de sœurs mariés et elles sont appelées aussi « *les familles étendues* ». Ces familles représentent une réalité familiale où une seule unité conjugale (couple) cohabite avec des parents non mariés (E. Shorter, 1975).

La famille élargie comprend d'autres liens de parenté plus amples, comprenant au moins trois générations dans le sens vertical, y compris les cousins germains dans le sens horizontal (R.-L. Burgess, et T.-L. Huston. 1979). Elle peut également inclure les grands-parents et les oncles, qui ont un rôle important selon la société en ce qui concerne le développement familial, tout en apportant leur soutien et tout en confirmant les relations parents-enfants (R. Patai, 1971).

Actuellement, ce modèle d'organisation familiale semble de moins en moins fréquent dans la société occidentale, en aboutissant à un foyer plus restreint. La famille élargie est même aujourd'hui en recul dans de nombreuses contrées du monde.

2.6.2.3. Les familles monoparentales

Les familles que l'on désigne communément sous le vocable de « *monoparentales* » en français et « *lone-parent families* » en anglais, participent de la diversification des formes de familles et de parentalité.

D'après M.-T. Letablier, (2011), « *Bien que la monoparentalité ne soit pas un phénomène nouveau, son incidence augmente considérablement. Parallèlement à cette augmentation, la structure des familles monoparentales a changé, la plupart d'entre elles résultant désormais de la séparation d'un couple parental, marié ou non, et non plus du veuvage ou de la maternité célibataire comme dans le passé* ». La monoparentalité recouvre, selon M.-T. Letablier, une grande diversité de situations. Nous citons par exemple : mères célibataires, veufs et veuves précoces, parents séparés ou divorcés. Elle émerge d'histoires familiales de plus en plus complexes (des séparations et des ruptures conjugales, etc). Selon F. Hurstel et G. de Parvesal (2000), le plus souvent, ces familles sont composées par la mère et l'enfant.

M.-T. Letablier (2011) souligne aussi que « *La monoparentalité est l'une des figures de la parentalité, participant à la diversification et à la complexification des relations familiales et parentales* ». Les familles monoparentales sont l'objet d'une attention renouvelée en raison de leur développement, de leur transformation et des enjeux qu'elles représentent. Ces familles sont plus souvent confrontées au risque de pauvreté et de précarité sociale.

2.6.2.4. Les familles recomposées

Les familles recomposées ne sont pas une invention moderne (M. Anaut, 2005). Ces familles étaient fréquentes au XIXe siècle, en fonction de la situation de veuvage et du remariage de l'un des parents. Cette situation a aujourd'hui changé, la plupart des familles recomposées sont constituées suite à un divorce ou une séparation. Depuis 1980, la famille est rentrée dans « *l'ère des recompositions familiales* » M. Segalen (2006).

Nous pouvons définir la famille recomposée comme une famille dont au moins un enfant vit avec un de ses parents et un beau-parent. Cette nouvelle forme de configuration familiale vient d'unions successives qui associent parents, beaux-parents, frères, sœurs, demi-frères et d'autres figures importantes dans les constellations familiales. D'après E. Mattos-Avila (2010), dans ces foyers : « *nous retrouvons souvent un enfant affecté d'un père, d'une belle-mère, d'une mère et d'un beau-père* ».

Les premières recherches dans ce domaine ont été réalisées par les Etats-Unis et le Canada, des pays qui ont connu ce type de configuration familiale, en raison de l'accroissement alarmant du nombre des divorces. En France, les études actuelles qui analysent cette forme de situation familiale sont axées soit sur les couples soit sur les relations des enfants avec les beaux-parents (E. Mattos-Avila, 2010).

Ainsi, il est possible de constater que les familles de remariage contiennent beaucoup plus d'éléments d'instabilité et de perturbation que celle du premier mariage, en étant donc plus vulnérables (M. E. Costa, 1994, cité par P. Oliveira en 2010). E. Mattos-Avila (2010) affirme dans sa thèse que : « *on retrouve une série de problèmes liés à la question de l'autorité, aux conflits de loyauté, à la jalousie et à la compétition. Pour les enfants, la définition par les beaux-parents et les beaux-enfants des rôles de chacun à l'intérieur de la famille constitue la principale difficulté* ». I. Théry (1993) souligne aussi que « *l'indétermination du statut du beau-parent* » est une source de préoccupation.

2.6.2.5. Les familles d'accueil

Pour diverses raisons de déficit éducatif ou de maltraitances de la famille naturelle, il arrive que certains enfants soient confiés à des familles d'accueil qui sont chargées de suppléer les inadéquations de la famille d'origine.

La famille d'accueil est perçue comme ayant une compétence éducative et comme étant adaptée aux normes sociales. Ces familles sont reconnues et agréées comme des professionnels par les services sociaux et se voient confier un ou des enfants à demeure pour des temps variables (quelques mois à plusieurs années) (M. Anaut, 1997).

2.6.3. Changement de la notion de parentalité

Le terme « *parentalité* » s'impose dans le champ sociologique pour appréhender l'« *être parent* » comme fonction associée à des réalités familiales diverses, potentiellement éclatée en une pluralité de personnes et de niveaux de responsabilité. Il dérive de l'adjectif « parental » et permet de désigner le statut commun de père ou de mère. Dans les années 1970, à travers l'expression « *famille monoparentale* », les sociologues féministes revendiquent le statut de famille à part entière pour les foyers composés d'un seul parent et de son/ses enfant(s).

Dans les années 1990, la notion de parentalité est plus généralement employée pour rendre compte de la reconfiguration des liens familiaux face à la montée des divorces. Elle permet de dissocier le parental du conjugal, de distinguer les dimensions multiples de l'« être parent » et de nommer tous ceux qui font fonction de parents par-delà la filiation biologique et le statut juridique.

La notion de parentalité permet aussi d'exprimer la diversité des manières de « faire famille » et traduit la complexification des places et des rôles vis-à-vis des enfants. Cette notion qualifie un ensemble de configurations familiales spécifiques au sein desquelles la prise en charge de l'enfant n'est pas quotidiennement assurée par ses deux géniteurs (homoparentalité, parentalité adoptive, monoparentalité, beau-parentalité, coparentalité, etc). Le terme « pluri-parentalité » peut recouvrir plus largement toutes les situations où l'enfant se trouve en relation avec un père, une mère et des parents « sociaux » à leurs côtés (D. Le Galle et Y. Bettahar, 2001).

D'ailleurs, nous pouvons avancer que la notion de parentalité pourrait être aussi le résultat des transformations en cours de la famille contemporaine de la complexification des trajectoires familiales. Comme l'écrit Alain Bruel : « *la famille subit des transformations importantes qui se traduisent par une diversification : forme classique, cimentée ou non par le mariage, séquences de monoparentalité choisie ou subie, recompositions plus ou moins durables, etc. D'où une difficulté nouvelle à s'inscrire dans la continuité nécessaire pour amener l'enfant à la maturité par le jeu croisé des fonctions paternelle et maternelle, désormais dévolues à des titulaires successifs quand ils ne sont pas en concurrence directe* » (Bruel, 2001).

Dans rapport écrit pour le Haut Conseil de la Population et de la Famille, C. Martin (2003) a souligné « *Tant que « la famille » était organisée en référence à la famille nucléaire, les notions de parenté semblaient suffire. Mais avec les transformations qu'ont subies les structures familiales, cette famille biparentale simple est interrogée de toute part et de nouveaux acteurs prennent place dans le décor familial et peuvent être amenés à jouer un rôle dans la socialisation des enfants, alors que d'autres, au contraire, voient leur rôle s'amoinrir, s'estomper, voire disparaître* ». Pour C. Martin (2003), à la complexité des trajectoires familiales correspondrait une complexification des places et des rôles.

Après les événements de Mai 1968, les femmes et les hommes auraient choisi de privilégier leur réalisation personnelle aux dépens de la famille et de l'enfant. Les femmes des années 70

ont commencé à refuser la prison domestique et l'obligation de dévouement au bien-être des autres (mari et enfants). C'est aussi la thèse de « *la fin du règne de l'enfant* », que présente F. De Singly (2000) pour la critiquer dans un chapitre du collectif intitulé « *Le parent éducateur* ».

Les chercheurs parlent alors de coparentalité, qui rend compte de la façon dont les parents vont non seulement coordonner leurs efforts éducatifs, mais également se soutenir mutuellement dans leur rôle parental. Par ailleurs, cela consiste à reconnaître que les deux parents sont égaux, mais qu'ils ne sont pas interchangeables puisque chacun d'eux apporte quelque chose de spécifique à l'enfant (V. Rouyer ; A. Vinay, et Ch., Zaouche-Gaudron, 2007). Comme l'affirme V. Rouyer (2008) « *la coparentalité met ainsi l'accent sur la dynamique interactionnelle au sein de la dyade parentale, et interroge la place du père et de la mère dans cette dynamique* ».

Aujourd'hui, près de la moitié des naissances enregistrées en France sont des naissances hors mariage. On peut donc attribuer une part non négligeable de la récente reprise de fécondité aux couples cohabitant. C'est d'ailleurs sur ce point que se fait la différence avec les pays d'Europe du Sud.

2.6.4. De la famille traditionnelle à la famille moderne

Lorsque l'on parle de la famille traditionnelle, on se réfère à une famille nucléaire qui est composée du père, de la mère, unis par le mariage, et de leurs enfants légitimes. Or cette forme de famille est avant tout un fruit de l'histoire et de la culture occidentale.

F. De Singly (2005) a aussi clairement distingué cette famille traditionnelle de l'ancien régime et la famille « traditionnelle » à laquelle on se réfère en général : « *ce qu'on appelle couramment la famille traditionnelle est déjà une forme moderne de la famille, la vraie famille traditionnelle ayant disparu depuis longtemps. Il n'y a donc pas vraiment de nostalgiques de cette famille traditionnelle, mais plutôt des gens qui critiquent l'évolution de ce que j'appellerai la "famille moderne 1", qui va de la fin du XIXème siècle jusqu'à 1960, en une "famille moderne 2"* ». La première est fondée sur le modèle de la femme au foyer, dépendante de son mari, alors que la seconde apparaît avec l'autonomisation et l'individualisation de la femme.

Alors que les familles recomposées d'aujourd'hui sont en nombre croissant, ce type de cohabitation étaient auparavant relativement fréquent. Les pères de famille se remarient très rapidement après un veuvage afin qu'une femme puisse prendre soin de ses enfants. Selon P. Oliveira (2010), « *cette expression renvoie aujourd'hui à une situation post-divorce, lorsque le couple est multiplié par deux, ayant donc des enfants venant de deux foyers distincts, soit celui où ils habitent avec le géniteur, dit isolé, et celui où vit l'autre parent* ».

Ainsi, d'après P. Oliveira (2010), l'enfant cesse d'avoir un seul père, pour en avoir deux : un père biologique et un père social. Il cite que « *ces familles entraînent de nouveaux rôles, des nouvelles relations et de nouvelles frontières complexes, ambiguës et conflictuelles, ce qui fait que ce genre d'organisation familiale possède plus d'éléments qui provoquent de l'instabilité et de la perturbation que le premier mariage* ». Donc, il s'agit de structures complexes. Cette réalité peut susciter des conflits en termes relationnels : rapports parentaux et conjugaux.

Selon M. Godelier (2004), c'est la laïcisation de nos sociétés aujourd'hui qui opère le changement. Pour M. Godelier, si la famille change, c'est que nos idées changent. Pour autant, comme la parenté n'est qu'un aspect, la famille peut changer, adopter des formes nouvelles, sans que la société ni la famille ne s'effondrent. Il pense que la famille recomposée nous rapproche des modèles anciens de la parenté, où le couple n'est pas forcément le tout de la famille, où l'on peut avoir de nombreux pères et mères, une parenté sociale. Selon M. Godelier aussi : « *le fait que la conjugalité se disjoigne du parental, que la parentalité soit sociale et non génétique, tout cela ne représente rien de nouveau, et est au contraire beaucoup plus répandu dans les sociétés traditionnelles où les liens de parenté avaient une extension plus grande qu'ils n'en ont dans les sociétés modernes* » (cité par T. Guinche, 2009). Donc, nous pouvons conclure que les familles recomposées imitent par leur fonctionnement le modèle des familles de sociétés traditionnelles.

2.6.5. Nouvelles formes de la parentalité

Dans les sociétés occidentales, il n'est pas forcément nécessaire qu'un homme et une femme s'accouplent pour donner naissance à un enfant selon le modèle hétérosexuel. Dans ces sociétés, la procréation médicalement assistée (PMA) peut permettre d'avoir des enfants sans relations sexuelles entre un homme et une femme. C'est pourquoi certaines formes d'organisations familiales modernes existent dans ces sociétés, comme c'est le cas des familles homoparentales (M. Anaut, 2005). Les dernières années du 20^{ème} siècle sont

marquées par l'émergence de la question du couple homosexuel et de l'homoparentalité et les termes de famille homoparentale et d'homoparentalité, récemment passés dans l'usage courant, font l'objet de débat. Cette forme de parentalité met en jeu d'autres types de relations que celle du modèle classique (D. Le Gall, 2003).

D'après M. Gross (2000), les familles homoparentales revêtent des configurations variées, selon qu'il s'agit d'un couple gay ou lesbien avec des enfants nés d'une précédente union hétérosexuelle, d'une coparentalité entre un couple gay et un couple lesbien élevant ensemble un enfant engendré par l'un d'entre eux, ou d'un couple homosexuel dont l'un des membres a adopté un enfant.

Les énormes changements qui se sont manifestés au niveau social dans les dernières années, notamment au niveau de l'égalité des droits, ont soulevé l'hypothèse pour deux personnes homosexuels de prendre en charge des enfants (de façon légale ou non).

Si on se donne la peine de chercher un peu, on trouve des études sur les parents homosexuels qui nous transmettent les inquiétudes habituellement exprimées : l'identité sexuelle, le développement personnel et les relations sociales des enfants avec leurs camarades et avec les adultes, (J. M. Bailey et K. J. Zucker, 1995).

2.7. Modèles de configuration et de typologie familiale

D'après M. Anaut (2005), l'observation des familles occidentales et l'analyse de leurs caractéristiques permettent de repérer des tendances dominantes dans les modes de fonctionnement des groupes familiaux. Les formes d'organisation peuvent être regroupées en modèles familiaux ou typologies familiales constituant des repères nosologiques. Dans cette perspective, des typologies familiales ont été construites par des sociologues, des psychiatres ou par des psychologues (J. Kellerhals, 1984 ; S. Minuchin, 1979 ; A. Eiguer, 1996 ; M. Anaut, 2005). Par exemple, basés sur une conception interactionniste de la famille, les travaux de J. Kellerhals (1984) aboutissent à des typologies sociopsychologiques qui valorisent les interactions au sein de la famille (cohésion) mais aussi les relations de cette dernière avec l'environnement extérieur (intégration externe).

Selon M. Anaut (2005), « *ces typologies familiales constituent des cadres explicatifs de référence qui visent à aider à comprendre les spécificités familiales, à partir de la description de leur structure et des principaux modes de fonctionnement qui apparaissent comme leurs*

principaux organisateurs internes et externes ». Selon S. Minuchin (1979), la structure familiale correspond au réseau invisible d'exigences fonctionnelles qui organise la façon dont interagissent les membres de la famille (cité par M. Anaut, 2005).

M. Anaut (2005) affirme aussi que les modes de fonctionnement des familles sont inscrits dans une dynamique relationnelle et historique. Donc, ils sont susceptibles d'évoluer au cours du développement de la famille. Elle précise que « *la structure familiale n'est pas à considérer comme une armature rigide, mais plutôt comme une organisation relationnelle résultant ou s'appuyant sur une combinaison de liens intersubjectifs qui peuvent changer au cours du temps* ».

Proposés par différents chercheurs, les typologies familiales constituent des schémas familiaux que l'on peut utiliser pour analyser des fonctionnements et des dysfonctionnements familiaux. La compréhension de l'organisation et du fonctionnement interne dans la famille est importante car elle précède ou renforce les attitudes et les valeurs des enfants. Parmi ces attitudes parentales certaines peuvent avoir un impact direct sur le développement des enfants. D'ailleurs, M. Anaut (2005) indique que les typologies peuvent contribuer à appréhender certaines sources de souffrances inhérentes aux liens familiaux.

Nous présentons dans les paragraphes suivants plusieurs typologies proposées par des chercheurs d'orientation psychosociologique et systémique.

2.7.1. Typologies familiales psychosociologiques

J. Kellerhals et C. Montandon (1991) analysent l'organisation socioéducative des familles et proposent une typologie familiale d'orientation psychosociologique. Ils ne se contentent pas de déterminer des types d'environnements familiaux, mais associent les pratiques éducatives au sein des familles aux stratégies relationnelles de cette famille vers la société.

M. Anaut (2005) souligne que « *malgré la diversité des structures et des organisations familiales possibles, quatre types principaux de familles peuvent être définis, à partir du croisement des axes de fonctionnement relevant : des formes de cohésion familiale, du mode d'intégration sociale et de la relation à l'environnement* ».

Nous reprenons ci-après la présentation résumée des quatre types de fonctionnement familiaux décrites par M. Anaut (2005) dans son ouvrage « *Soigner la famille* ».

1) *Les familles « bastions »*

Pour ces familles, les modes de fonctionnement familiaux correspondent à des familles cohésives entre les membres du groupe. Par contre, ce sont des familles fermées vis-à-vis de l'environnement social externe. M. Anaut (2005) explique que : « *En interne, elles sont soudées émotionnellement et démontrent une grande solidarité entre les membres du groupe. Vis-à-vis de l'extérieur, elles se caractérisent par le maintien de frontières tranchées avec le monde extérieur. Malgré le respect des normes et des rôles sociaux, c'est la méfiance qui prime dans les relations avec l'environnement* ».

2) *Les familles « compagnonnage »*

Pour ces familles, les modes de fonctionnement familiaux correspondent à des familles cohésives dans leur fonctionnement interne. D'après M. Anaut (2005), nous retrouvons aussi chez ces familles des modes de relation démocratique entre conjoints, voire entre parents et enfants. Elle précise aussi que : « *Ce sont des familles souples dans leurs interrelations intrafamiliales en termes de communication et d'échanges. Elles entretiennent également des frontières nettes et différenciées avec l'extérieur, mais sans empêcher une ouverture vers les échanges sociaux. L'environnement est considéré comme une ressource positive pour le fonctionnement familial* ».

3) *Les familles « association »*

Ces groupes familiaux correspondent aux familles non cohésives entre les membres et ouvertes sur l'extérieur. Elles valorisent la négociation parfois au détriment des normes, des rôles et des hiérarchies sociales. M. Anaut (2005) souligne que : « *Ces familles se caractérisent par la prédominance du « je » individuel sur le « nous » familial. Les partenaires s'associent pour maximiser certaines ressources, atteindre des objectifs limités et explicites* ».

4) *Les familles « parallèles »*

Ces types de fonctionnement familiaux correspondent aux familles non cohésives entre les membres et fermées sur l'extérieur. M. Anaut (2005) analyse les types de fonctionnement familiaux pour ces groupes et elle affirme que : « *Ces familles, à la différence des familles « bastion », ne sont pas cimentées émotionnellement, mais sont*

structurées par un sens profond des valeurs culturelles, le respect et la hiérarchie des rôles familiaux spécifiques et des normes présidant aux échanges entre les sexes et les générations. Elles se caractérisent par un certain isolement social et/ou par la méfiance vis-à-vis de l'environnement ».

2.7.2. Typologies familiales systémiques

Selon les approches psychologiques systémiques, nous pouvons considérer que la famille est un système qui fonctionne selon des « *patterns transactionnels* » et des modes de communication spécifiques. Nous pouvons repérer ces « *patterns* » et les analyser. Ils peuvent nous aider à structurer le système familial.

Selon M. Anaut (2012), « *Les patterns transactionnels régulent le comportement des membres de la famille. Ils sont maintenus par deux systèmes de contraintes. Le premier est général et comprend les règles universelles qui gouvernent l'organisation familiale. Par exemple, il doit y avoir une hiérarchie du pouvoir, dans lesquels parents et enfants ont différents niveaux d'autorité. Il doit y avoir aussi une complémentarité de fonctions, mari et femme acceptant l'interdépendance et fonctionnant comme une équipe. Le second système de contrainte est spécifique : il comprend les attentes réciproques des membres d'une famille particulière. L'origine de ces attentes se perd dans des années de négociations explicites et implicites parmi les membres de la famille ; cela tourne souvent autour de petits faits journaliers* ». La rencontre entre le système général de contraintes (qui comprend les règles universelles) et le système spécifique de contraintes (qui comprend les attentes réciproques des membres d'une famille) établit des fonctionnements et des modes de structurations familiales spécifiques.

M. Anaut (2012) indique que : « *Dans la perspective systémique, les familles peuvent être envisagées en fonction de leurs modes de communication et des notions de frontières, plus ou moins perméables, qui régissent les échanges intrafamiliaux et ceux qui s'instaurent entre le système familial et l'environnement extérieur* ». Donc, en caractérisant les frontières, nous pouvons caractériser le fonctionnement de la famille.

Pour qu'il y ait un bon fonctionnement familial, les frontières doivent être claires et précises. M. Anaut (2012) souligne que « *les frontières doivent être suffisamment bien définies pour permettre aux membres du sous-système de s'acquitter de leurs fonctions sans ingérence*

infondée. Ainsi, l'analyse des frontières à l'intérieur d'une famille peut être considérée comme un paramètre utile pour l'évaluation du fonctionnement familial».

Dans la perspective systémique, quatre principales structures familiales peuvent être répertoriées, selon la prépondérance d'un type de fonctionnement. Nous reprenons ci-après la présentation décrite par M. Anaut (2012) dans son ouvrage « *Les thérapies familiales : approches systémiques et psychanalytiques* ». Elle précise que les premières typologies font référence aux fonctionnements des familles d'après les travaux de S. Minuchin (1987), alors que la dernière (*familles chaotiques*) correspond à des travaux ultérieurs inspirés de la lignée structurale et proposés par L. Vasquez (1996).

Les types d'organisation familiale systémiques (Anaut, 2012)

1) Les familles « flexibles » (ou adaptatives)

Les modes de communication et d'échanges sont caractérisés par la sensibilité, l'empathie, l'ouverture, la solidarité, la communication, l'offre d'un soutien dans le respect de l'autonomie de chacun. Ces familles sont capables de se transformer pour répondre aux nouvelles circonstances de leur évolution, sans perdre la continuité identitaire qui procure à chaque membre un cadre de référence. Ces familles associent l'individuation des sujets et le respect des besoins de chacun.

2) Les familles « désengagées »

Elles sont caractérisées par des modes de communication basés sur les relations formelles et l'évitement des sentiments. Les échanges sont marqués par l'ignorance mutuelle, l'insensibilité entre les membres du groupe familial, le manque de solidarité familiale, voire le ressentiment. Les frontières entre sous-systèmes sont excessivement rigides. Les parents peuvent se désengager envers les difficultés de leurs enfants. La communication entre les membres est difficile, froide ou réduite à des échanges formels. Les fonctions de protection de la famille sont handicapées et peuvent donner prise aux conduites de délinquance, à la toxicomanie et aux conduites suicidaires.

3) Les familles « enchevêtrées » (ou intriquées)

Ces familles sont repliées sur elles-mêmes, isolées du monde extérieur. A contrario, les échanges internes sont caractérisés par l'implication excessive entre les membres du groupe familial. La famille apparaît comme une masse indifférenciée avec une forte cohésion de ses membres. Les relations familiales

sont marquées par l'interférence, l'intrusion, le contrôle, le non-respect de l'espace, des besoins et de l'autonomie de chacun. Les distances et les frontières entre les sous-groupes sont brouillées, avec une confusion des statuts, des rôles et des responsabilités (parents-enfants). Les fonctions de protection susceptibles d'être assurées par la famille sont défailiantes.

4) Les familles « chaotiques » (Luis Vasquez)

Elles sont caractérisées par un manque de structure du groupe familial et un fonctionnement dans le présent et l'immédiateté, l'absence de repères intergénérationnels et les fantasmes d'auto-engendrement. Elles présentent une configuration marquée par le renfermement de chaque individu sur soi et le manque de solidarité interne. Les frontières sont inexistantes entre les membres de la famille comme avec l'environnement extérieur. Le climat familial est souvent incestuel (Racamier, 1995) avec une érotisation malsaine des relations et une intrusion constante dans la vie intime de l'autre. Ces familles rappellent plus généralement les descriptions de familles considérées comme à transaction incestueuse. La violence est souvent présente dans les échanges.

D'après M. Anaut (2012), ces deux grands courants de typologies familiales présentés (psychosociologique et systémique) constituent des cadres méthodologiques de référence susceptibles de contribuer à la compréhension des problématiques familiales.

3. La famille orientale : cas de la Syrie

3.1. Évènements historiques

Avant l'islam, suivant la tradition inventée au II^{ème} siècle de l'hégire par des persans, la condition féminine en période préislamique, dominée par le patriarcat, était déplorable. Les polygamies auraient été courantes (H. Bleuchot, 2000). Ces coutumes étaient liées à la propension voyageuse des Arabes de l'époque qui considéraient les besoins sexuels comme nécessaires et légitimes pour un homme (A. Al-Ati, 1977). Dans la période préislamique, au décès de son mari, la femme passait à son héritier le plus proche, qui pouvait se marier avec elle ou la marier avec un autre (F.-P. Blanc, 2007). En Syrie, nous voyons à l'époque que les populations au nord sont influencées par la culture chrétienne et le sud par la culture perse. Les peuples étaient nomades ou semi-nomades et organisés en clans et en tribus. La famille patriarcale (étendue) en est la base. La force de la tribu réside dans l'égalité totale des hommes qui nomment un chef.

Les croyants pensent qu'au VII^{ème} siècle de l'ère chrétienne, le prophète Mohamed a estimé qu'une réforme radicale de la structure sociale s'imposait dans la région qu'on désigne de nos jours sous le nom de Moyen-Orient : la civilisation lui semblait avoir disparu d'un monde où son absence se serait fait cruellement sentir et, dans l'intention de remédier à cet état de choses, il se serait adressé aux hommes de son temps par un ordre de Dieu. Mais, alors comme aujourd'hui, la vie sociale en Orient était si inextricablement mêlée à la religion dont elle dépendait entièrement qu'il lui aurait fallu formuler en termes religieux son plan de réforme sociale; la société étant fondée sur la religion, c'était en fait la religion elle-même qu'il fallait d'abord rénover, et c'est bien ce qu'on croit que le prophète entreprit par un ordre de Dieu. La croyance veut que pour lui, l'homme étant la plus noble des créatures, la dignité de la personne humaine devait être respectée quelle que fût sa condition sociale.

Les prescriptions du Coran (les paroles de Dieu) ont reconstruit la société et son noyau, la famille, qui doit comprendre l'homme, sa femme (une seule, de préférence, mais quatre au plus) et ses enfants, ainsi que ses père et mère quand ils sont âgés et, si ses ressources financières le lui permettent, tout autre proche parent dans le besoin (S. Abdul Latif, 1953).

Les prescriptions du Coran ont aussi modifié les rapports hommes-femmes, en interdisant notamment à la femme mariée d'avoir une personnalité juridique, (passant de tutelle de son

père à celle de son mari, puis une fois veuve à celle de son fils aîné,) distincte et séparée, et la dotant d'un patrimoine propre qu'elle peut administrer avec l'autorisation de son tuteur. Le Coran fixe des normes sur le mariage « *pour protéger la femme de toutes les perversions, extérieures* », notamment en interdisant certains mariages consanguins ou non; rend obligatoire la dot qui entre dans le patrimoine personnel de la femme; reconnaît la polygamie, toutefois limitée à quatre épouses sous réserve de les traiter à égalité; mais donne un statut différent à l'homme, par exemple pour le divorce (F.-P. Blanc, 2007). La femme est libre de travailler si son mari l'y autorise et peut utiliser son pécule comme bon lui semble; son mari n'a aucun droit sur son patrimoine personnel. La femme peut, par contre, exiger du mari qu'il subviene à l'entretien du ménage : quelle que soit la fortune de la femme, les charges reposent sur le mari. Théoriquement, selon la religion musulman, l'homme a six obligations principales envers son épouse : devoir de cohabitation, devoir conjugal, partage des nuits en cas de polygamie, (le maximum étant de quatre femmes), devoir d'entretien, abstention de tous sévices et maintien des relations de l'épouse avec sa famille ; la femme a pour sa part quatre obligations : obéissance envers son mari, habitation au domicile conjugal, fidélité, soins du ménage (F.-P. Blanc, 2007).

Même pendant la période de l'Empire Ottoman et jusqu'à la première guerre mondiale, la famille au Moyen-Orient n'a pas connu de changements très importants. Selon S. Himadeh (1951), « *Jusqu'à la première guerre mondiale, la structure économique et sociale du Moyen-Orient avait conservé un caractère essentiellement médiéval* ».

Après son indépendance en 1946, la Syrie est entrée dans une phase de transition. Elle fut, comme tous les pays qui vivaient les mêmes bouleversements, confrontée à l'opposition entre deux systèmes de valeurs opposés dont l'un relève de la tradition culturelle et de l'histoire et l'autre dérive des contacts avec le monde extérieur occidental, moderne, étranger.

Dans les pays arabes du Moyen-Orient, la guerre de Palestine en 1948 et ses suites (en 1967 et en 1973), ainsi que la persistance de l'influence ou des ingérences étrangères, ont empêché l'opinion publique de se concentrer sur les problèmes économiques et sociaux. Pendant un certain temps, les gouvernements de ces pays ont pu trouver des prétextes pour remettre à plus tard l'étude de ces questions et continuer à appliquer des mesures palliatives. L'accession des pays arabes à une indépendance plus ou moins complète ne s'accompagna pas d'un développement du sens de la responsabilité de l'État, car, dans la majorité des cas, leur régime

politique restait le même qu'à l'époque où ils étaient placés sous mandat et n'avaient pas eu le temps d'évoluer.

Les conditions sociales dans les pays au Moyen-Orient ont été et continuent d'être sujettes à une évolution permanente et à une transformation ininterrompue. Cette évolution, qui a modifié graduellement la forme de la famille, les conditions du mariage et les droits de la femme, est si nette qu'il ne saurait être question de faire marche arrière quelles que soient les réactions qu'elle suscite. Cette évolution se poursuivra donc jusqu'à ce que les institutions sociales atteignent le même niveau que dans les autres pays.

Toutefois, les chercheurs dans les années 1950 ont pensé que il faut mettre les réformateurs en garde contre toute tentative susceptible d'exposer les institutions sociales musulmanes, et plus particulièrement celles qui se rapportent à la famille, au mariage et aux droits de la femme dans les pays du Moyen-Orient, à un choc violent ou à un bouleversement brutal (K. El-Daghestani, 1953). Ils ont affirmé qu'on devrait plutôt laisser ces institutions à leur propre sort et en respecter l'évolution progressive, en favorisant simplement les facteurs susceptibles de renforcer et de hâter cette évolution. Parmi ces facteurs, il y a lieu d'en signaler deux : le développement de l'enseignement et l'amélioration des conditions économiques qui sont de nature à supprimer les obstacles au progrès, et notamment l'ignorance, la pauvreté et les maladies.

Nous observons actuellement que l'accroissement du taux de scolarisation des filles, les bouleversements économiques, la mobilité des populations, l'influence culturelle européenne et d'autres facteurs ont apporté des changements importants dans la société syrienne, au sein même de la famille.

3.2. Évolution de la famille dans les pays au Moyen-Orient :

Depuis l'année 1918, date de la fin de l'Empire Ottoman, les changements de la famille dans les pays au Moyen-Orient ont commencé. Dans les pays au Moyen-Orient le terme « famille » a une multitude de significations. Le mot « *famille* » s'applique à la famille conjugale qui se compose du mari, de la femme et des enfants, groupés dans un seul foyer (famille nucléaire). Il applique aussi à la famille patriarcale (famille étendue ou élargie) qui se compose du père qui en est le chef, de ses femmes et de ses fils, des épouses de ses fils, et de leurs enfants, groupés autour du chef de famille dans le même foyer (R. Patai, 1971 ; Y. Rapoport, 2005).

La famille conjugale (ou nucléaire) est la forme de famille actuellement la plus répandue parmi les populations citadines des différents pays du Moyen-Orient, et aussi en Syrie. C'est le type de la famille moderne issue d'une évolution sociale particulièrement nette depuis le début de ce siècle; cette évolution a contribué à transformer la vieille famille musulmane dans les villes et la plupart des banlieues et lui a donné son aspect actuel, qui se rapproche beaucoup du type de famille européenne ou plutôt occidentale. Elle s'est opérée sous la poussée de facteurs d'ordre social et économique et s'explique notamment par le fait que le jeune homme musulman de la ville, surtout s'il appartient à la classe riche ou moyenne et s'il a acquis un certain degré d'instruction et de culture, se refuse, une fois marié, à cohabiter avec ses parents et préfère vivre avec sa femme dans un foyer indépendant. Il se refuse également à rester à la charge de son père et désire avoir un budget indépendant. Il en est de même pour la jeune fille : ayant acquis un certain degré d'instruction, elle tient, une fois mariée (sauf dans des cas exceptionnels) à habiter avec son mari dans une maison indépendante et jouir avec lui d'une vie autonome (K. El-Daghestani, 1953).

Cette évolution, que rien dans le droit de la famille musulmane n'entrave, a pour effet d'éclipser progressivement la famille patriarcale au point que ce type de famille est devenu un système archaïque dont on ne trouve actuellement trace que chez certains habitants des petites villes ou chez des conservateurs (K. El-Daghestani, 1953). Cette forme de la famille était très connue dans les années 1950 et elle existe jusqu'à ce jour dans les villages mais à une petite échelle. Les membres de la famille étaient groupés dans une seule famille patriarcale, y vivaient avec leurs épouses et leurs enfants, sous l'autorité d'un seul père ou grand-père. On pourrait même dire que l'éclipse de la famille patriarcale dont les membres vivaient, la plupart du temps, dans un seul foyer, et le développement de la famille conjugale dans les villes depuis que ce type de famille attire les gens de toutes les catégories sociales, constituent des facteurs importants de la crise du logement qui sévit actuellement dans la plupart des villes du Moyen-Orient, et sont à l'origine des législations sur les loyers adoptées en conséquence. On pourrait également expliquer par là le développement des constructions de type occidental, si différentes des anciens bâtiments orientaux.

S'il est vrai que la famille patriarcale, telle que nous l'avons définie, s'est raréfiée dans les grandes villes, elle subsiste cependant, assez nombreuse, dans certaines petites villes et leurs banlieues, ainsi qu'en province et chez les paysans qui habitent les villages éloignés. Parmi les principales raisons qui motivent cette survivance, peut-être y a-t-il lieu de citer les facteurs

d'ordre économique et notamment le régime de la propriété foncière et son exploitation sous une forme collective et indivise. Tout cela, s'ajoutant à la propagation de l'enseignement parmi les paysans, a contribué à l'affaiblissement de la famille patriarcale, voire à sa disparition dans beaucoup de régions où s'y est substituée la famille conjugale.

Il existe un autre type de famille dans le Moyen-Orient que nous appellerons la famille-tribu. Ce type est répandu chez les Bédouins, aussi bien les nomades que les sédentaires fixés dans les villages, qu'ils soient d'origine arabe, kurde, persane ou turkmène ou qu'ils appartiennent à d'autres peuplades bédouines du Moyen-Orient fixées dans des villages retirés ou sur les bordures et certains confins du désert. Cette famille se compose d'un grand nombre d'individus, hommes et femmes, unis entre eux par des liens de parenté paternelle. Ils portent tous le même nom, sont soumis à un seul chef et prétendent avoir une même origine. Les noms de ces grandes familles varient selon leurs appartenances mais elles présentent le même caractère.

Les chefs de ces familles jouissent d'un immense prestige dans les pays du Moyen-Orient, aussi bien ceux qui étaient soumis à l'Empire ottoman que les autres. C'est ainsi que les crimes commis au sein d'une même famille, ou entre familles différentes, sont sanctionnés par le chef de la famille et punis conformément à la loi des familles et à leurs traditions sur la base des principes de la vendetta, de la rançon (prix du sang) et autres coutumes dites coutumes tribales. Ce prestige a graduellement décliné après la disparition du régime ottoman, cependant que l'État commençait à exercer son autorité sur ces familles et à s'immiscer dans leurs affaires. Il en est résulté que, dans beaucoup de pays, l'autorité des chefs de famille a été limitée à certaines affaires d'ordre économique et moral. Cette nouvelle situation a grandement contribué à la substitution du type de la famille conjugale à celui de cette grande famille dont l'existence ne cadrerait plus avec le prestige de l'État, les lois édictées par lui et le degré d'évolution sociale et économique des différents pays du Moyen-Orient.

3.3. Caractéristiques du mariage

Le mariage dans les pays au Moyen-Orient est l'un des institutions sociales qui, dès la fin de la première guerre mondiale, a connu une évolution rapide dans les pays du Moyen-Orient détachés de l'Empire ottoman. Il importe de remarquer que le maintien dans ces pays, du droit de la famille musulmane, qui conserve à l'institution du mariage son ancien aspect religieux,

n'a pas empêché cette évolution de se produire comme nous le montrerons plus loin (K. El-Daghestani, 1953 ; Y. Rapoport, 2005).

Actuellement, il est très rare, dans les classes riches ou moyennes des villes, que le mariage ait lieu sans que les deux fiancés aient préalablement fait connaissance ou tout au moins se soient vus, contrairement à la coutume antérieure. Il est devenu courant chez les individus appartenant à ces deux catégories que les deux fiancés fassent connaissance, se fréquentent avant le mariage et échangent, comme en Occident, les alliances. Le code civil dans la plupart des pays au Moyen-Orient confère aux fiançailles le caractère d'une institution juridique et prévoit des dommages-intérêts pour l'une ou l'autre partie, en cas de rupture. Parmi les raisons qui ont permis aux fiancés de faire connaissance ou, tout au moins, de se voir, citons les aménagements intervenus dans les pays du Moyen-Orient dans le port du voile que revêtait la femme musulmane (K. El-Daghestani, 1953).

Parmi les obstacles traditionnels au mariage, nous rappelons l'interdiction faite par certaines grandes familles musulmanes à leurs membres d'épouser des personnes étrangères à ces familles. Mais cette coutume a disparu au fur et à mesure que s'atténuait l'autorité de la famille et son intransigeance et qu'apparaissaient plus clairement les fâcheuses conséquences d'une telle pratique sur le plan biologique. C'était là un vestige de l'endogamie que n'admet pas le droit musulman. Quant à la priorité reconnue au cousin d'épouser sa cousine, autrefois en vigueur dans tous les pays de l'Orient arabe, il n'en reste des traces que dans certaines provinces éloignées et chez les bédouins nomades (D. Arezki, 2004).

Dans la plupart des pays musulmans, le droit de la famille continue d'autoriser la polygamie, et permet à l'homme d'épouser plusieurs femmes à la fois, pourvu que leur nombre n'excède pas quatre. En Syrie, on trouve des lois qui autorisent la polygamie dans le cas d'une nécessité comme avoir un enfant. Telle est la situation sur le plan juridique. Mais, en fait, la polygamie est devenue, ainsi que nous l'avons déjà signalé, une pratique très rare dans toutes les villes du Moyen-Orient. Il déplaît, en effet, au musulman cultivé appartenant à la classe riche ou moyenne, aussi bien dans les villes que dans la proche province, de sentir qu'on lui reproche d'être polygame. Si, par exception ou sous l'effet de la contrainte, il se voit tenu d'épouser plusieurs femmes, il s'empresse de justifier son action par différents arguments, depuis que la société musulmane groupant les deux classes riches et moyennes du Moyen-Orient réprouve la polygamie.

Les jeunes filles appartenant aux deux classes riches et moyennes qui habitent les villes étant, dans leur ensemble, instruites, répugnent naturellement à vivre avec une deuxième épouse même si celle-ci habite un foyer différent du leur. En outre, les conditions économiques ne favorisent plus la polygamie comme au temps de la famille patriarcale où l'importance des travaux ménagers nécessitait un grand nombre de femmes. Mais en province et chez les Bédouins sédentaires fixés sur la bordure du désert, la polygamie est toujours pratiquée, notamment par la classe riche et les chefs de tribus (D. Arezki, 2004). Ce régime y est même considéré comme une institution sociale naturelle. On sait que les conditions économiques, et plus particulièrement les conditions agricoles, favorisent considérablement ce genre de mariage que rendent nécessaire l'importance et la variété des travaux ménagers, notamment dans les familles patriarcales qui demandent une importante collaboration de la main-d'œuvre féminine, que ce soit pour les travaux ménagers ou pour les travaux agricoles.

Nous voulons rappeler que les syriens d'autres religions, comme les chrétiens, ont d'autres habitudes et caractéristiques dans le mariage et le divorce. Mais normalement ils suivent jusqu'à nos jours, dans le cas des chrétiens, l'Église occidentale ou orientale. Aussi, le code civil syrien respecte leurs pratiques et habitudes dans le mariage et le divorce.

3.4. Spécificités de la famille dans la société syrienne

Comme nous l'avons vu, la société syrienne a connu des changements socio-économiques et culturels qui ont bouleversé également son organisation sociale traditionnelle. Mais les valeurs de la société traditionnelle, telle que la religion, l'honneur et la solidarité, ont pu résister et la famille a conservé son identité. C'est grâce à cette cellule de base, la famille nucléaire, que l'institution sociale a pu maintenir ses valeurs.

Les changements socio-économiques et culturels ont perturbé le système familial patriarcal et le schéma traditionnel de la famille a changé où habituellement le chef (le père ou le grand-père) exerce une autorité sur tous les membres de la famille et a même perdu son statut vu l'autonomie des femmes et des enfants. Cette nouvelle situation a mis la famille dans une crise par rapport à l'éducation des enfants où la mère se retrouve seule face à cette responsabilité. L'indépendance a aussi ramené des transformations dans la fonction de la famille. L'urbanisation rapide, la scolarisation des garçons autant que les filles et l'apparition de la famille nucléaire avec de nouvelles orientations ont eu de grandes conséquences.

Mais, comme nous l'avons déjà mentionné, la famille nucléaire en Syrie reste le premier lieu où l'enfant construit sa personnalité. Le développement de l'enfant et l'acquisition de sa personnalité par transmission se font dans cette famille où il va se développer physiquement et psychologiquement. Cette famille reproduit les valeurs des hommes à travers les générations (E. Todd, 1983). Les valeurs sont intériorisées sur un mode inconscient par chaque famille qui les transmet d'une génération à une autre. Mais le pouvoir de transmission des différentes formes de valeurs (morales, religieuses, politiques...) est variable selon les milieux socioculturels, selon les systèmes éducatifs privilégiés par chaque famille, selon les relations que la famille entretient avec les autres institutions (scolaires et politiques), il est également spécifique à chaque contexte socio-politique et religieux (A. Percheron, 1991 ; J.P. Terrail, 1995). La puissance de ce mécanisme tient au fait « *qu'il peut se passer de toute formalisation consciente et verbale : il est automatique, infra logique* » (E. Todd, 1983 ; cité par A. Ben-Miled, 2012).

D'ailleurs, nous voulons affirmer que malgré ces changements au sein de la société syrienne et jusqu'à maintenant nous n'observons pas l'apparition d'une famille monoparentale. Cette forme de la famille est inacceptable pour la femme ou pour l'homme même après un divorce. Même si elle existe, elle est très contestée par les populations.

3.4.1. Le mariage et le divorce en Syrie : raison et chiffres

Le mariage dans la société syrienne et comme toutes les sociétés au Moyen-Orient est le seul socialement et religieusement approuvé pour exercer sa sexualité et sa parentalité. Ce mariage a des conditions strictes pour être un événement reconnu. Il y a le chèque de virginité traditionnel de la nouvelle mariée et aussi l'échange de la dot entre le jeune marié et le père de la nouvelle mariée (P. Bourdieu, 1972). Le mariage n'est pas un simple accord entre le couple, mais il s'agit plutôt d'un accord entre les familles du couple. À cet égard, le mariage de l'époux est suivi avec grande attention par les familles respectives et régi par de nombreux règlements, des procédures formelles, et des rituels. Pourtant, l'échec du mariage existe.

Quand il a lieu, il a de nombreux effets, à la fois sur les partenaires (avec une souffrance disproportionnée) et les enfants (s'il y a des enfants). Le fardeau est énorme sur les femmes divorcées qui sont stigmatisées dans les sociétés arabes et doivent revenir sous l'autorité de leurs pères, mères et frères. Le divorce des partenaires, en particulier pour les femmes représente une crise, car la réussite des femmes dans la vie dépend de la stabilité réussie du

mariage. Un proverbe significatif dans la culture syrienne qui symbolise le rôle central du mariage, a déclaré : "*L'ombre d'un mur n'est pas meilleure que l'ombre d'un homme*". Cette phrase nous apprend que la femme accepte le mariage avec quelqu'un, même si le rôle du mari n'est pas plus que la mise en place d'une ombre. Si les parents sont séparés ou divorcés, l'homme a toujours la chance de se remarier plus rapidement que la femme. Par contre, c'est beaucoup plus difficile pour les femmes. L'une de leurs difficultés est la garde des enfants.

Des changements importants se sont faits dans le système juridique syrien en 1917 et en 1975 : le divorce est devenu un acte de la cour de justice ; la polygamie est restreinte en Syrie (1975) et peut devenir une raison pour une femme de demander le divorce. Le divorce est devenu le droit des deux sexes. Dans le cas des enfants des parents séparés, il y a une loi désormais qui détermine l'âge de garde des enfants. Le père a le droit de garder le garçon à partir de l'âge de 13 ans et dans le cas de la fille, 15 ans. Mais avant cet âge la mère garde les enfants si elle en est capable.

D'ailleurs, dans la société syrienne, les mariages précoces, à l'adolescence, sont toujours nombreux. En 2005, le pourcentage des femmes non-célibataires de 15 à 19 ans (des femmes mariées, veuves, divorcés ou séparés) est 11% (F. De Bel-Air, 2008). Les forces culturelles sont bien sûr derrière les mariages précoces dans la société syrienne. De nombreuses études récentes ont indiqué que l'âge du mariage est lié avec la probabilité de la séparation ou/et du divorce. Dans presque toutes les cultures, il est possible de constater que le mariage précoce a un plus haut risque sur le mariage et il augmente le risque de divorce.

Au sujet du taux de divorce général, les données montrent une augmentation régulière en Syrie pour les cas de divorces annuels par nombre de mariages. Parmi les villes syriennes, la capitale Damas a des taux de divorce élevé par rapport aux autres provinces syriennes. Les données du Bureau Central de la Statistique (Central Bureau of Statistics in Syria CBS) indiquent que le nombre de mariages inscrits jusqu'au début de 1999 atteint pour chacun 12 mariages pour 1000 citoyens à Damas, pendant que les cas de divorce enregistrés sont de 19 % de citoyens mariés pour la même période (*Central Bureau of Statistics CBS*, 2010). En 2010, le bureau a indiqué que le nombre de mariages enregistrés est 12.3 mariages pour 1000 citoyens par contre les cas de divorce ont augmenté à 23.3 % de citoyens mariés. Concernant la deuxième ville du pays « Alep », en 1999, le bureau a enregistré 7 mariages pour 1000 citoyens et 8 % de divorces parmi les citoyens mariés de la population. En 2010, le bureau a

indiqué que le nombre de mariages enregistrés à Alep est 9.4 mariages pour 1000 citoyens par contre les cas de divorce ont augmenté à 10.4 %. En général, le Bureau Central de la Statistique constate une augmentation de cas de divorce parmi les populations dans toutes les villes en Syrie (Annexe I).

Par ailleurs, les naissances dans la société se produisent exclusivement dans le mariage. Pour cela la stabilité conjugale a un lien direct avec les niveaux de fertilité. La fertilité a plusieurs dimensions et chacune a un impact sur le divorce. Ceux-ci incluent parmi d'autres, l'incapacité de devenir enceinte et l'incapacité de mener à terme une grossesse viable, le retard à la naissance du premier enfant, l'incapacité d'avoir un garçon, une fertilité basse et une fertilité haute. La stérilité dans la société syrienne est une raison légitime de divorce, surtout si c'est la femme qui est stérile.

Toujours dans la société syrienne, le fait d'avoir des garçons est la valeur centrale pour la famille, en effet le garçon préserve la lignée. Ne pas avoir de garçon va être un motif de perturbation dans la famille. En ce qui concerne le rôle des enfants les études divergent. Mais la présence d'enfants est un facteur de stabilité du couple (S.M. El-Saadani, 2006).

En conclusion, au niveau individuel, le risque de perturbation conjugale est associé au mariage précoce, au bas niveau d'éducation et à la citoyenneté. La stérilité reste la première cause de divorce. En outre, la plupart des ruptures conjugales surviennent au cours des premières années de mariage. Les niveaux de divorce dans les mariages précoces en milieu urbain sont toujours plus élevés que ceux des zones rurales car dans ces zones, l'époux peut plus facilement pratiquer la polygamie et garder plusieurs femmes sans divorcer.

4. Conclusion

Dans une perspective historique, sociologique et psychologique, nous avons analysé les principales mutations familiales dans les sociétés occidentales et orientales, et leurs modes de fonctionnements actuels.

Dans les sociétés occidentales, et notamment en France, nous avons examiné plusieurs modèles familiaux et nous avons également constaté une tendance à la diminution du nombre de familles traditionnelles. La notion du mariage s'est transformée, passant d'une logique patrimoniale et institutionnelle à une logique plus affective et contractuelle. Parallèlement, les systèmes relationnels des familles contemporaines ont également changé. Ils ne sont plus les mêmes que jadis. Les changements les plus importants ont notamment lieu au niveau du fonctionnement et des rôles des membres de la famille. En France, nous constatons que le mariage est de plus en plus tardif et il arrive parfois après des années d'union libre et la naissance d'enfants. Aussi, certaines formes d'organisations familiales modernes sont apparues, comme le cas des familles homoparentales, qui mettent en jeu des filiations complexes et des types de relations familiales très différentes par rapport au modèle de configuration classique.

Dans les sociétés au Moyen-Orient, et notamment en Syrie, nous avons étudié les conditions sociales et économiques qui ont permis l'évolution de la famille orientale. Parmi ces conditions, nous avons trouvé l'amélioration des droits des femmes, le développement de l'enseignement et l'amélioration des conditions économiques qui sont de nature à supprimer les obstacles au progrès, et notamment l'ignorance, la pauvreté et les maladies. Ces changements ont contribué à la substitution du type de la famille conjugale à celui de la famille élargie ou étendue.

En ce qui concerne les principales différences entre la Syrie et la France, nous soulignons que les deux pays ont des trajectoires historique, sociale et économique très distinctes et les deux pays ont aussi des sources de richesse culturelles différentes.

En France, l'Église a entamé, au cours des siècles passés, un long travail sur le système de parenté et imposé le consentement mutuel des époux. Le mariage est resté pour longtemps le seul lien légitime et la famille nucléaire était le principal moyen pour la reproduction sociale. Ensuite, des transformations radicales se sont succédées et en l'espace de quelques décennies,

le modèle traditionnel s'est transformé radicalement ouvrant une nouvelle ère dans la vie de couple marquée par l'union libre et la cohabitation des individus hors mariage, et par l'apparition des nouvelles formes de parentalité. D'ailleurs, nous constatons récemment en France la diminution du nombre de mariages légaux, l'augmentation du nombre de divorces et de séparations, l'augmentation du nombre d'unions libres et aussi des familles monoparentales et recomposées.

Dans les pays du Moyen-Orient, parmi eux la Syrie, la religion musulmane a imposé une réforme sociale radicale. Depuis son apparition et jusqu'à nos jours, le mariage est le seul lien qui peut réunir un homme et une femme sous le même toit. Une union libre n'existe jamais entre un homme et une femme dans ces sociétés très conservatrices. Aussi, il n'est pas acceptable, ni par la société ni par la religion, de vivre seul dans une famille, dite monoparentale. En même temps, l'homme a le droit de se marier avec plusieurs femmes (limité à quatre selon la religion) dans un régime de polygamie. Des changements sociaux et économiques ont participé à l'apparition des familles élargies ou étendues dans les pays au Moyen-Orient, parmi eux la Syrie, selon leur histoire sociale et culturelle. Actuellement, les lois limitent le phénomène de polygamie dans ces pays et d'ailleurs pour des raisons économiques, la polygamie existe très rarement dans les villes et avec moins de réputation dans les villages. Un autre phénomène, qui reste important dans la société syrienne, et dans les pays au Moyen-Orient en général, est l'endogamie familiale. Ce type de mariage est une règle dans la campagne et le gouvernement syrien essaye de le limiter par des campagnes d'éducation car ce type de mariage provoque des maladies génétiques très graves dans la société syrienne.

En conclusion, nous affirmons que la compréhension des changements et des mutations au niveau des structures familiales est très importante pour cerner des indices d'émergence ou de transformation des normes, des valeurs, des formes de sociabilité et d'organisation sociale. Ainsi, les modes de fonctionnement des familles et les formes de leurs organisations (typologies) constituent un moyen explicatif pour comprendre les spécificités familiales et leurs modes de communication interne et externe. Notre compréhension de la situation socioculturelle et économique de la famille syrienne, et les caractéristiques spécifiques de la société syrienne, vont nous aider à interpréter plus tard les résultats de notre recherche présentés dans les prochains chapitres.

Enfin, nous pensons que la famille va toujours constituer pour les chercheurs un objet privilégié d'observation de la tradition et de la reproduction des formes dominantes de vie en société, ainsi elle va amener les chercheurs à se questionner sur les nouvelles règles de constitution de la famille, du système de parenté, des modes de fonctionnement qui émergent dans nos sociétés.

Chapitre III : L'éducation familiale : concepts, définitions et travaux occidentaux et orientaux

1. Introduction

Dans le cadre de ce chapitre, nous allons définir dans un premier temps les sciences de l'éducation. Ensuite, nous exposerons les différents champs de l'éducation et nous ciblerons l'éducation familiale qui est l'objectif de notre thèse.

Après un rappel historique et une définition approfondie de l'éducation familiale selon les différents sociologues et psychologues, nous concentrerons notre travail sur la famille et ses principales fonctions : transmission de la vie et de l'identité, transmission des apprentissages, élaboration des sentiments, de la socialisation et de la culture. Nous allons détailler les différents composants du processus éducatif familial et nous définirons les termes et les concepts des valeurs, d'attitudes et de pratiques éducatives parentales. Nous allons évoquer aussi le fonctionnement parental et les stratégies éducatives selon les milieux sociaux et économiques. Nous développerons comment le processus éducatif conjugue différents aspects de la vie affective et relationnelle de l'enfant. Ainsi, nous expliquerons comment les dimensions liées aux objectifs éducatifs peuvent se transmettre selon les stratégies éducatives parentales.

D'ailleurs, nous exposerons les différentes recherches réalisées sur l'éducation familiale et leurs évolutions au cours de temps. Nous montrerons l'intérêt des chercheurs à aboutir à la mise au point des typologies familiales.

Ensuite, nous évoquerons l'éducation familiale dans les pays arabes et les travaux qui ont étudié concrètement les différences dans les pratiques éducatives liées à des cultures différentes. Dans une première partie, nous présenterons l'éducation familiale telle qu'elle est pratiquée par les parents dans les pays arabes. Nous analyserons les caractéristiques et les constituants de cette éducation à travers différentes recherches orientales. Dans la deuxième partie, nous présentons les principaux points faibles de l'éducation parentale dans les pays arabes et les conditions multiples qui entravent l'efficacité de cette éducation. Nous

analyserons ainsi les problèmes et les obstacles qui l'empêchent de jouer pleinement son rôle demandé.

Par ailleurs, nous résumerons les derniers travaux orientaux sur l'éducation familiale dans des pays au Moyen-Orient et nous nous concentrerons sur les dernières recherches réalisées pour le cas de la Syrie.

Finalement, nous démontrerons nos objectifs visés par cette étude et les intérêts d'un pays oriental, la Syrie, pour analyser les modèles éducatifs de ses populations et les comparer avec les sociétés occidentales afin d'améliorer les processus éducatifs des familles syriennes.

Donc, nous pouvons dire que ce chapitre présentera les différents concepts, définitions et travaux liés à l'éducation familiale dans les pays occidentaux et orientaux. Les résultats de ce chapitre formeront les bases théoriques indispensables pour bien avancer dans notre recherche et mieux analyser notre problématique.

2. Sciences de l'éducation

Définition

Les sciences de l'éducation concernent l'étude de différents aspects de l'éducation dans ses approches méthodologiques et pédagogiques et font appel à diverses disciplines : histoire de l'éducation, sociologie de l'éducation, didactique, psychologie des apprentissages, l'éducation comparée, l'administration scolaire, organisation et fonctionnement des systèmes éducatifs, politique de l'éducation, formation professionnelle et continue, formation du personnel de l'enseignement, éducation spécialisée, etc.

3. Domaines et champs de l'éducation

En suivant l'idée directrice des recherches entreprises jusqu'à présent, D. Gayet indique que la personnalité-même des enfants, et plus tard celle des adultes, se comprennent plus aisément à partir d'un ensemble de relations complexes qui exercent une influence variable sans qu'aucune d'entre elles ne puisse jamais être dite déterminante. En s'inspirant d'un schéma présenté dans un travail antérieur sur les performances scolaires. D. Gayet (1997), il a pu cibler ainsi les différents champs de l'éducation : la famille (*éducation familiale*), les éducateurs (*éducation institutionnelle*), les pairs (*éducations par les pairs*).

Éducation familiale

L'éducation familiale s'articule autour de trois pôles : les enfants, les familles et les institutions éducatives et leurs représentants.

Selon D. Gayet (2004), trois grands domaines d'études en dérivent :

- Les études sur les relations intra-familiales (familles-enfants). Dans cette catégorie entrent les études qui portent sur les stratégies éducatives des familles, sur les rapports entre conjugalité et parentalité ou sur les relations dans la fratrie.
- Les études sur les interventions socio-éducatives auprès des enfants. L'école en tant que lieu d'éducation complémentaire de la famille est un des sujets d'étude les plus exploités.
- Les études qui portent sur les relations entre les familles et les institutions éducatives. D. Gayet (2004) donne les exemples suivants sur les études réalisées dans cette catégorie : les interventions auprès des familles mais aussi les rapports entre les parents et l'école, les parents et les assistantes maternelles, etc.

Il affirme aussi que chacun de ces pôles peut secondairement faire l'objet de recherches plus particulières, plus ou moins clairement référées à l'éducation familiale.

D. Gayet (2004) précise que l'expression « *éducation familiale* » est très ambiguë puisqu'elle désigne à la fois l'ensemble des pratiques éducatives des familles ou des instances d'aide ou de substitution, et l'examen critique de ces pratiques. Selon Gayet, le premier sens, l'éducation familiale ne se distingue guère d'un « ensemble de recettes pour assurer la tranquillité des foyers ». Selon le second sens, l'éducation familiale, soucieuse de se référer à des méthodologies éprouvées dans les sciences humaines, désigne aujourd'hui un domaine de recherche et non plus un domaine de préceptes. Nous allons présenter en détail et de manière plus approfondie l'éducation familiale (ses origines, ses définitions et les recherches effectuées dans ce domaine) dans la section suivante. Mais, nous continuons d'abord par la présentation des différents champs de l'éducation.

Éducation institutionnelle

Il s'agissait d'éduquer l'enfant en dehors de sa famille, faire de l'éducation non plus une affaire de famille mais une affaire d'État. En France, cette conception va s'imposer progressivement

et rendra possible la constitution de l'École laïque et obligatoire par Jules Ferry. L'école républicaine de Jules Ferry est présentée comme l'instrument d'émancipation collective et de promotion des individus en fonction de leur seul mérite. Tous égaux devant les savoirs à apprendre, les mêmes contenus pour tous, la même charge de travail. Par le biais de l'École, l'État veut également lutter pour la raison contrairement à la famille qui inhibe la raison en favorisant le sentiment.

Dans la perspective de D. Gayet (2006) l'éducation familiale occupe dans l'histoire de chacun une place centrale, au sens où ce sont presque toujours les parents qui sont les premiers éducateurs de l'enfant et qu'ils sont réputés exercer sur l'enfant l'influence la plus forte. Cette influence directe de l'éducation familiale diminue à mesure que l'enfant grandit. Or toutes les recherches sur les modèles éducatifs attestent de la nécessité de confronter l'éducation familiale aux schèmes éducatifs induits par les nombreuses autres instances éducatives que l'enfant est amené à fréquenter. Car « *l'enfant se situe alors au point de rencontre de deux projets éducatifs lorsqu'il sort des relations familiales pour entrer dans celles de la crèche ou de l'école* » (C. Zaouche, 2002).

Du point de vue de l'éducation familiale, D. Gayet (2006) souligne que « *cette éducation dite institutionnelle peut être perçue comme une éducation substitutive qui s'imposerait après la naissance des enfants. Mais à l'inverse, on conçoit tout aussi bien qu'elle préexiste aux familles et qu'elle les organise avant même cette naissance* ». Selon cet auteur, nous appartenons tous à une civilisation et nous nous revendiquons tous d'une culture. Notre vie de citoyen implique aussi que nous sommes confrontés en permanence à des institutions officielles et que nous nous devons d'y tenir notre place.

Selon L. Cadet (2005), l'ensemble des modèles de formation pédagogique renvoie par conséquent à la notion de cultures éducatives auxquelles chaque individu, en tant que citoyen et en tant qu'apprenant, a été exposé dans une société donnée et à un moment donné. Les cultures éducatives se construisent à partir des discours courants tenus dans les lieux d'éducation, famille et institutions scolaires, dans lesquels les individus ont évolué, et renvoient aux habitus qu'ils y ont acquis, par l'inculcation de règles, de normes et de rituels. En effet, comme le soulignent V. Castellotti et M. De Carlo (1995), l'expérience scolaire joue un grand rôle dans la constitution de la culture éducative des individus. La culture éducative évolue au cours du temps et en fonction des changements que vit une société, c'est pourquoi

elle diffère selon les générations. Dans ce sens, elle se rapproche de ce que D. Gayet (1995) appelle le « *modèle éducatif* », c'est-à-dire : « *Un ensemble plus ou moins organisé et cohérent de représentations collectives où se trouvent pêle-mêle des idées sur l'enfant, sur l'adulte, sur la société, sur la culture, sur l'école, sur le savoir et plus généralement sur l'ensemble des valeurs auxquelles l'être humain est censé adhérer* ».

Éducation par les pairs

À côté de l'éducation familiale et de l'éducation institutionnelle, il conviendrait d'ajouter une troisième instance éducative, celle de l'éducation par les pairs (D. Gayet, 2004). L'éducation par les pairs est un terme employé pour faire référence à diverses stratégies par lesquelles des personnes d'un même groupe d'âge s'éduquent et s'informent les unes les autres sur toutes sortes de sujets. D'ailleurs, l'éducation par les pairs est largement consacrée pour des programmes pour les enfants.

L'éducation par les pairs est fondé sur l'échange et elle crée un environnement où les jeunes se sentent en confiance et à l'aise pour communiquer des informations, des compétences et des valeurs. L'intérêt de cette éducation est que les pairs sont souvent considérés comme une source d'information fiable et crédible. Ils partagent des expériences et des normes sociales semblables. Donc, les enfants (les pairs) sont mieux placés que d'autres pour donner des informations pertinentes et explicites. Les enfants sont formés à dispenser des informations, en partant de l'idée que la plupart des enfants accepteront plus facilement des informations de la part d'enfants que d'adultes. C'est une éducation qui accroît l'accès des enfants à l'éducation et permet de toucher les enfants vulnérables. À l'aide d'un encadrement approprié, les enfants deviennent de vrais acteurs du processus éducatif plutôt que des bénéficiaires.

Cette éducation peut apparaître comme une solution facile et peu coûteuse avec un grand nombre d'enfants. Des approches d'éducation par les pairs (d'enfant à enfant) ont fait l'objet de nombreuses publications durant les dernières décennies. Elles se fondent sur la constatation de l'impact des groupes de pairs sur l'acquisition de normes et plus généralement sur la socialisation, dès l'enfance, mais plus particulièrement à l'adolescence, où l'influence des pairs prend une importance croissante. Les échanges entre pairs sont nombreux (F. Baudier *et al.* 1996; M. Beest et C. Baerveldt, 1999) et les pairs représentent une importante

source d'information, de soutien, d'identification..., alors que la communication avec les adultes est souvent plus difficile (B. Conant Sloane et C.-G. Zimmer, 1993).

Selon D. Gayet (2006), « *une opinion largement répandue considère que l'éducation par les pairs se fait à la fois contre la famille et contre les valeurs institutionnelles, quand elle ne conteste pas que cette éducation par les pairs mérite d'être appelée « éducation ». Cette dernière appréciation est sans doute trop hâtive puisqu'elle restreint le sens du mot « éducation » à des acceptions officielles rigides* ». Mais, d'après Gayet, tout enfant se forme aussi au contact de ses semblables et nous le trouvons dans le cadre familial quand on examine les relations fraternelles. D. Gayet (2006) affirme que les professionnels, dans le cadre de toutes les institutions éducatives, cherchent à réguler, à orienter ou à contrôler les relations entre enfants, souvent suspectes de déboucher sur un désordre préjudiciable.

À l'école par exemple, l'enfant n'apprend pas seulement l'ordre social, il apprend aussi les règles de fonctionnement de la société infantine. Dans les cours de récréation, « *nous voyons en fait fonctionner un processus d'auto-socialisation du groupe infantin sur lequel ni l'école ni la famille n'a de prise directe. Alors que le contrôle se relâche provisoirement, on voit émerger, même chez les plus petits, quoique avec une moindre rigueur, une organisation traduisant une maturité sociale remarquable.* » (D. Gayet, 2003b ; D. Gayet, 2004). C'est notamment le groupe infantin, d'après Gayet qui orientera avec le plus de rigueur l'enfant vers un comportement sexué en sanctionnant surtout chez les garçons des conduites trop ambivalentes. C'est aussi le groupe infantin, d'après D. Gayet (2006), « *qui lui inculquera les règles de solidarité auxquelles il devra se conformer sous peine d'exclusion ou de représailles. Il lui faudra souvent admettre que le groupe prévaut sur la famille ou sur l'institution* ».

Dans cette perspective, le fonctionnement des groupes mérite d'être étudié et l'aveuglement familial et institutionnel sur ce fonctionnement doit être expliqué. De même, qu'il convient de signaler l'importance d'étudier les valeurs du groupe infantin. Ainsi, (D. Gayet 2006) « *L'importance des valeurs du groupe infantin est couramment sous-estimée et rejetée par les adultes comme provisoire. Pour l'enfant qui rencontre quotidiennement ses pairs, le jugement des autres est au contraire essentiel* ».

D. Gayet (2007) explique dans son article que les relations avec les pairs s'accroissent à l'adolescence pour devenir même exclusives. B. Raymond-Rivier (1997) souligne que les

amis et le groupe sont un support pour « *restaurer le sentiment d'identité et l'estime de soi en renvoyant à l'adolescent une image sécurisante de lui-même* ». L'adolescent, à ce stade, accorde beaucoup de crédit aux sollicitations et aux injonctions du groupe et celui-ci a comme fonction de diluer les problèmes, de collectiviser l'angoisse et la culpabilité.

Finalement, nous pouvons dire que nous avons pu exposer et présenter dans cette section les différents champs de l'éducation : l'éducation familiale, l'éducation institutionnelle et l'éducation par les pairs. Nous nous concentrerons dans la section suivante sur éducation familiale.

4. Éducation familiale

4.1. Origines et rappel historique

Depuis l'antiquité, des philosophes et hommes de religion principalement ont élaboré une réflexion sur l'éducation, notamment sur les objectifs et les méthodes de l'éducation familiale censés mieux assurer la perpétuation et la reproduction de la société (C. Montandon et S. Sapru, 2000). La réflexion sur l'éducation dans le cadre de la famille a connu une période faste après les travaux de Rousseau (J.-J. Rousseau, 1762). Elle a subi les critiques des révolutionnaires français qui pensaient que les enfants appartenaient à la République, elle a trouvé un défenseur en Condorcet, elle a préoccupé les philanthropes et hygiénistes au XIXe siècle (C. Lelièvre, 1990).

D'après B. Walter (2012), J.-J. Rousseau rappelle qu'il convient d'inscrire l'enfant dans la différence. Cette différence n'a cependant pas à voir avec un manque, par comparaison à l'adulte mais comme un état propre. L'enfant est notre semblable mais n'est pas identique à nous. Et J.-J. Rousseau (1762) insiste sur le fait de « *laissez murir l'enfance dans les enfants* », c'est-à-dire de faire en sorte que l'enfant devienne enfant, de laisser l'enfant s'accomplir comme enfant, selon une normativité qui n'est pas hors de lui mais en lui.

Ainsi, pour Rousseau, l'éducation devrait d'abord s'attacher à faire de l'enfant un enfant et non pas un adulte. En citant les travaux de Rousseau, B. Walter (2012) souligne que « *Respecter l'enfance, c'est la traiter comme une fin en soi et non pas comme un simple instrument au service du devenir adulte. Cependant, l'éducation suppose qu'on fasse accomplir à l'enfant un trajet d'un point à un autre* ».

Rousseau défend l'idée que la relation à l'enfant est éducative dans la mesure où elle accompagne l'enfant à être enfant. Un enfant peut ne pas accomplir en lui l'enfance du fait de la misère ou du malheur parce que l'enfant ne peut devenir enfant que par l'éducation qui respecte en lui l'enfance.

C'est alors aux parents d'habituer l'enfant tout entier sous l'emprise du jeu des sensations et des sentiments, à soumettre ce jeu à des règles qui viennent le structurer. Autrement il faut soumettre par l'éducation la sensibilité de l'enfant à l'autorité de la raison. La notion de règle n'est pas innée. Elle se justifie en vue d'une harmonie sociale. Elle s'impose comme une contrainte raisonnable.

Selon C. Montandon et S. Sapru (2000), vers le milieu du XXe siècle, les chercheurs ont investi le terrain. Ils ont opposé le caractère formel de l'éducation scolaire, à celui, informel, de l'éducation familiale, en insistant sur la division du travail entre les deux instances. Selon une analyse fonctionnaliste et/ou bureaucratique, il a été jugé préférable que ces deux institutions aient des tâches séparées. Selon le point de vue des chercheurs comme C. Montandon et S. Sapru (2000), des aspects formels et informels caractérisent tant l'éducation scolaire que l'éducation familiale. Par ailleurs, opposer le formel à l'informel perd beaucoup de sa pertinence dans de nombreux contextes culturels.

Selon C. Montandon et S. Sapru (2000), « *d'autres aspects de l'approche traditionnelle de l'éducation familiale soulèvent également des questions comme la question de la direction du processus éducatif* ». Pendant de longues années, l'éducation pour la plupart des spécialistes est un processus unidirectionnel. Il s'agit d'une transmission d'un ensemble de savoirs de la part de l'éducateur vers les éduqués. D'après C. Montandon et S. Sapru (2000), les enfants étant considérés comme « *des êtres imparfaits, des êtres caractérisés par des manques, non raisonnables et non responsables, il paraissait évident qu'il fallait leur enseigner ce qui était jugé nécessaire pour qu'ils puissent s'intégrer dans la société* ». C. Montandon et S. Sapru (2000) affirment que les premiers cadres conceptuels concernant les enfants, qu'ils soient psychologiques ou sociologiques, ont d'ailleurs beaucoup contribué à cette vision de l'éducation familiale : c'était le modèle de l'enfant comme « *table rase* ». Cependant, depuis le développement de certaines approches écosystémiques de la famille (U. Bronfenbrenner, 1979 ; B. Terrisse, 1996 ; B. Terrisse, 2000) et surtout depuis la naissance d'une sociologie de l'enfance, détachée d'une sociologie de l'éducation ou de la famille (A. James *et al.*, 1998 ; C.

Montandon, 1998), plusieurs chercheurs s'intéressent au rôle de l'enfant non seulement dans sa propre éducation et socialisation. D'autres chercheurs s'intéressent à la modification de l'ensemble des interactions familiales, y compris dans la socialisation et l'éducation de ses parents. Les travaux de A.-M. Ambert (1992) ont montré la bidirectionnalité de la socialisation dans les familles. Selon A.-M. Ambert, la transmission culturelle ne se fait pas à sens unique. Les enfants, non seulement reconstruisent les valeurs et les savoirs transmis par les parents, mais introduisent des éléments culturels nouveaux qu'ils injectent dans la famille (cité par C. Montandon et S. Sapru, 2000).

Historiquement, l'éducation familiale comme champ de recherche a commencé à être développée dans les pays nord-américain. Rapidement, les européens se sont intéressés à l'éducation familiale et à ses applications. P. Durning (1995) a situé les débuts de ce champ spécifique des sciences de l'éducation dans les années 1970 aux États-Unis. Face à l'échec scolaire massif et précoce des enfants de milieux défavorisés, le président J.F Kennedy investit massivement dans les initiatives visant à réduire ces inégalités (M-C. Le Pape, 2009). Très vite, les chercheurs notent qu'un soutien éducatif auprès des parents des enfants en difficulté scolaire améliore considérablement les résultats de ces derniers. Dès lors, les initiatives visant à aider voire à suppléer les parents se multiplient aux États-Unis et au Canada. Des fonds importants sont débloqués pour financer les nouvelles expérimentations. Les chercheurs travaillant sur les interventions à destination des familles se regroupent. En 1981, au Canada, est créé le Groupe de Recherches en Éducation et Adaptation Scolaire et Sociale. Peu à peu se forment des spécialistes de l'éducation familiale qui étendent leurs travaux à l'ensemble des familles et non aux seuls parents en difficulté.

L'idée de travailler exclusivement sur l'éducation familiale, d'en faire un champ de recherche à part entière, s'étend peu à peu en Europe. Fortement influencée par les travaux menés par J.-M. Bouchard, B. Terrisse et G. Boutin au Québec et par les expérimentations développées par J.-P. Pourtois et son équipe à Mons (Belgique), une *école* française se crée progressivement (G. Boutin, P. Durning, 1999). Dès les années 1980, P. Durning participe à lui donner un ancrage universitaire, à l'Université Paris 10 – Nanterre notamment. Les premières recherches conduites par P. Durning (1986) explorent les dispositifs de suppléance familiale en internat. À partir de 1986, il élargit ses recherches à l'enfance maltraitée et aux interventions auprès des parents. En 1992, à l'université Paris 10 – Nanterre, l'équipe « *Éducation familiale et interventions sociales* » est reconnue comme une composante à part entière du Centre de

Recherche Éducation et Formation (CREF). L'encadrement doctoral, le recrutement de jeunes docteurs, qualifiés en sciences de l'éducation par le Conseil National des Universités (CNU), a progressivement contribué à l'élargissement de cette équipe. En 1997 est créée la *Revue Internationale de l'Éducation Familiale* qui a pour objectif de constituer un lieu de diffusion des recherches en langue française dans le domaine de l'éducation familiale.

Ce développement de l'éducation familiale comme champ de recherche à part entière est associé à une volonté politique de prendre en compte ces travaux dans des perspectives de protection de l'enfant, mais aussi de prévention de la délinquance. La MiRe (Mission Recherche Expérimentation) et la CNAF (Caisse Nationale des Allocations Familiales) les financent en grande partie. Si la légitimité sociale de l'éducation familiale est reconnue, sa légitimité scientifique est discutée.

4.2. Définition : L'éducation familiale selon les sociologues et les psychologues

Comme nous avons déjà expliqué, l'éducation familiale fait l'objet de recherches depuis les années 1970 en Amérique du Nord. En France, depuis le début des années 1980, l'essor des travaux en démographie, histoire et sociologie de la famille est considérable. Certains chercheurs en psychologie clinique et pathologique, mais également en psychosociologie attachent une grande importance au milieu familial mais l'appréhendent uniquement en tant que système relationnel propice au développement des membres du groupe familial, et en l'occurrence, aux enfants. Quant aux sociologues, le plus souvent, ils considèrent la famille dans sa fonction de reproduction des valeurs, habitus et statuts sociaux. Enfin, l'importance accordée à l'étude des processus éducatifs conduit à inscrire ce domaine en sciences de l'éducation. Nous présentons dans les paragraphes suivants plusieurs définitions de l'éducation familiale selon les points de vue des différents chercheurs et scientifiques de ce domaine et selon aussi l'avancement de leurs axes de recherche au cours de temps.

Selon E. Durkheim (1922), l'éducation est « *l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale* ». L'auteur précise que l'éducation est un processus de socialisation inscrit dans le temps, visant à promouvoir le développement de l'individu et impliquant un sujet à éduquer, la reconnaissance du statut de l'éducateur et un rapport spécifié au savoir.

C. Montandon et S. Sapru (2000) ont montré que « *l'éducation des enfants dans le cadre de leur famille a été pendant longtemps considérée par les chercheurs en sciences humaines et*

sociales comme un processus informel qui contribue au développement des enfants et à leur insertion dans la société ». Des psychologues, des anthropologues et des sociologues ont produit un nombre considérable de travaux dans l'objectif de déterminer la nature de cette éducation, ses composantes, ses déterminants et ses conséquences (E.-E. Maccoby et J.-A. Martin, 1983 ; B.-C. Rollins et D.-L. Thomas, 1979 ; B.-B. Whiting, 1988 ; C. Montandon et S. Sapru 2000). Des praticiens dans le champ de l'éducation se sont toujours intéressés à ces travaux (K.-A. Clarke-Stewart et N. Apfel, 1978 ; L.-M. Laosa et I.-E. Sigel, 1982).

Dans les années 2000, l'étude des différents aspects de l'éducation familiale a connu un développement considérable. Les scientifiques ont essayé d'affiner leurs théories et leurs méthodes en tenant compte de la complexité des interactions familiales et des contextes sociaux (J.-R. Harris, 1995 ; B. Lahire, 1995). Selon C. Montandon et S. Sapru (2000), « *un des apports les plus importants dans ce champ d'étude provient des approches interculturelles et de l'intégration des questions qu'elles soulèvent* ».

Des travaux empiriques ont tenté de présenter l'explication de ce qui différencie les pratiques éducatives dans les familles. Ils ont abordé la question des conséquences des pratiques éducatives familiales sur les enfants. D'après C. Montandon et S. Sapru (2000), « *Ces interrogations intéressent sans doute non seulement les chercheurs, mais aussi les personnes qui, d'une manière ou d'une autre, sont impliquées dans l'éducation des familles comme champ d'intervention sociale* ».

Selon J.-P. Pourtois (1989), l'éducation familiale est, comme il se doit, le premier concept qu'il convient de cerner plus précisément. J.-P. Pourtois (1989) a défini au sens large l'éducation familiale en disant : « *Nous dirons que les recherches en éducation familiale étudient l'ensemble du fonctionnement familial en rapport avec l'éducation; particulièrement, elles décrivent et analysent les attitudes, pratiques, comportements éducatifs, attentes, rôles, besoins, motivations, projets, etc. des parents, et tentent de déterminer leurs effets sur le développement de l'enfant* ».

Selon J.-P. Pourtois (1989), la notion d'influence interactive n'échappe plus à l'attention des chercheurs. D'après J.-P. Pourtois, « *Si la famille contribue pour une part importante à la maturation cognitive et affective de l'enfant, les recherches omettent de plus en plus rarement d'examiner l'influence de ce dernier sur les adultes. Par sa présence, ses exigences, son identité, il constitue un élément non négligeable d'influence sur les membres de la famille* ».

Ainsi, pour les scientifiques, les perspectives interactionniste, écologique, systémique constituent une réelle richesse pour les recherches qui veulent appréhender la réalité de la vie familiale dans sa complexité et sa dynamique.

D'ailleurs, l'éducation parentale peut se définir selon J.-P. Pourtois (1989) comme « *une activité volontaire d'apprentissage de la part des parents qui s'efforcent de changer les interactions qu'ils établissent avec leurs enfant en vue d'encourager chez celui (ceux)-ci l'émergence de comportements jugés positifs et de réduire la production de comportements jugés négatifs* ». Ce concept d'éducation des parents intègre donc la notion d'intervention auprès des parents en vue de leur faire prendre conscience, tout en respectant les valeurs qui sont les leurs, qu'il existe des conditions de développement et d'apprentissage plus favorables les unes que les autres (J.-P. Pourtois et Coll., 1984).

J.-P. Pourtois (1989) cite le travail de J. Lamb et W.A. Lamb (1978) qui définissent l'éducation des parents comme : « *une tentative formelle d'accroître la conscience des parents et l'utilisation des aptitudes parentales* ». Il note que l'éducation parentale se préoccupe du domaine cognitif et se centre sur les faits et les tâches éducatives. Selon J.-P. Pourtois, son but est « *d'enrichir la qualité éducative du milieu et les activités menées s'inscrivent principalement dans une perspective de prévention* ».

Considéré comme le fondateur de l'éducation familiale en France, P. Durning (1995) a présenté une définition préliminaire de l'éducation familiale dans son livre « *Éducation familiale : Acteurs, processus et enjeux* ». Selon P. Durning, l'éducation familiale : « *... se réfère à l'activité des parents et aux recherches centrées sur ces pratiques sociales, il paraît donc opportun de proposer un ensemble de définitions, en distinguant entre recherche et activité éducative et en spécifiant une définition étroite de l'éducation familiale comme activité sociale mise en œuvre par les parents, d'une définition élargie de l'éducation familiale comme champ d'intervention sociale.* ».

D'ailleurs, P. Durning (1995) propose de décrire ce champ spécifique des sciences de l'éducation comme « *l'étude de l'activité familiale d'éducation et des interventions sociales mises en œuvre pour préparer, soutenir, aider voire suppléer les parents dans leurs tâches éducatives auprès des enfants* ». En distinguant les activités éducatives au sein de la famille et les relations entre cette dernière et les autres instances socio-éducatives, P. Durning (1995) montre les deux approches de recherche qui coexistent au sein de ce champ.

La première est centrée sur la famille même, ce que Durning (1995) appelle « *les processus éducatifs intrafamiliaux* ». Dans cette approche, nous trouvons des recherches sur les fonctions de père et mère, des typologies d'éducation parentale et des modèles de communication familiale. D'après M-C. Le Pape (2009), « *C'est la socialisation de l'enfant au sein de la famille qui est in fine ici interrogée* ».

La deuxième est axée sur les interventions à destination des familles. Selon M-C. Le Pape (2009), cette deuxième approche regroupe deux types de recherche distincts :

- Premier axe : nous pouvons identifier les recherches visant à comprendre les enjeux de la coopération entre les familles et les autres instances socio-éducatives.
- Deuxième axe : nous pouvons identifier des recherches et expérimentations qui visent à la construction et à l'évaluation de programmes destinés à encourager la coopération entre parents et intervenants extérieurs à la famille.

D'autre part, nous retiendrons la définition énoncée par J. Kellerhals et C. Montandon pour qui l'éducation de l'enfant correspond à « *un processus d'influence impliquant des stratégies, à savoir les objectifs que visent les parents et les techniques d'influence qu'ils emploient, en l'occurrence la différenciation des rôles éducatifs dans la famille et la coordination des parents avec d'autres agents d'éducation, tels que les pairs, l'école ou la télévision* » (J. Kellerhals et C. Montandon, 1991).

4.3. La famille : un lieu de transmission

La famille est un lieu d'apprentissage des sentiments (B. Walter 1994, 1997, 2012). La famille est le lieu où circule l'amour, l'amour conjugal mais aussi l'amour des parents envers leurs enfants. L'enfant apprend l'amour par réciprocité, c'est-à-dire qu'il apprend à aimer parce qu'il est aimé, il va vouloir faire plaisir pour continuer d'être aimé et il va apprendre en même temps l'envers du décor, c'est à dire la jalousie de ne pas être le seul objet de l'amour de ses parents, de ne pas être le centre permanent de l'intérêt de ses parents. Il va apprendre la colère lorsque les parents n'accèdent pas immédiatement à ses désirs, la frustration face à des interdits. B. Walter (1994, 1997) souligne que « *C'est bien dans la famille, lieu des enjeux affectifs les plus forts, que l'enfant va apprendre et développer les sentiments qui caractérisent l'humain et qu'il va apprendre à les gérer et à les maîtriser* ».

D'ailleurs selon B. Walter 1997, la famille est pour toujours un lieu d'apprentissage de la socialisation. Celle-ci répond à la nécessité d'un apprentissage de la vie communautaire au regard de certaines valeurs : le bien, le vrai, le respect, la démocratie, l'égalité. Or, on constate que les critères de ces valeurs ne sont pas homogènes et dépendent fortement de la conception individuelle de la vie.

L'intérêt de l'enfant est de lui reconnaître un droit fondamental, le droit de l'enfant à être élevé et éduqué dans une famille. C'est bien par l'éducation que l'enfant accède à la liberté. Cette éducation a deux objectifs : la socialisation et l'émancipation sociale.

Ainsi, d'après B. Walter (2012), la représentation que des enfants ont des valeurs et des normes reposent sur l'observation qu'ils font du monde des adultes. C'est une conception que nous, les adultes, leur transmettons de manière plus ou moins implicite. B. Walter (2012) explique que « *les enfants se forgent leur propre explication à partir de ce qu'ils observent et se constituent leurs critères de valeur. Les représentations et les critères reposent souvent sur des contradictions fondamentales de la société* ».

Cependant, le processus de socialisation sous-entend toujours une volonté de modeler le sujet pour l'adapter à un univers social. C'est la raison pour laquelle il y a une nécessité de penser cet univers social dans lequel nous voulons introduire l'enfant. Nous observons actuellement un double mouvement, celui de la mondialisation qui tend à uniformiser nos façons de faire et d'être, et celui du communautarisme qui tend à multiplier les petits groupes (ethniques, ou d'intérêt ou de solidarité, etc.). Donc, nous devons mener une réflexion pour redéfinir les consensus d'une socialisation « réussie » qui permette l'intégration de tous dans une société (B. Walter, 2012).

Pourtant, la famille constitue un lieu d'héritage et de transmission culturelle. Les comportements des familles agissent eux aussi comme autant d'éléments de constitution de l'héritage culturel. B. Walter (2012) affirme que « *Ce sont les rites de convivialité, de sociabilité ou des codes de conduite. En reproduisant certains de ces gestes, on perpétue une histoire, on crée du lien entre les générations passées et les générations futures* ».

Donc, la famille, d'après B. Walter (2012), est bien « *un berceau culturel qui imprègne l'enfant de valeurs, de traditions, de style culinaire et vestimentaire, d'idéologie politique et/ou religieuse, de langage* ». Cette culture que transmet la famille véhicule l'histoire de la

famille et elle est l'expression de la spécificité d'un peuple. Elle reflète aussi la capacité des individus à s'adapter à un environnement tout en conservant leur identité propre.

C'est à dire que l'identité culturelle de la famille évolue avec l'évolution de la société tout en maintenant visible l'empreinte de son histoire, de son passé. B. Walter (2012) souligne que « *Une famille qui ne peut jouer son rôle de transmetteur perd en quelque sorte sa fonction première, celle de faire passer ce qu'elle-même a reçu de ses propres parents, de ses ancêtres* ».

En résumé, nous pouvons dire que chaque famille est un espace individuel qui fonctionne avec ses propres repères, ses propres règles. Ainsi, chaque famille réagit de manière différente à des événements et elle accompagne à sa façon l'évolution de son enfant ou de ses enfants. En revanche toutes les familles ont une spécificité qui les rassemble et qui appartient presque exclusivement au domaine familial : c'est leur fonction de transmission de la vie, de l'identité, de l'élaboration des apprentissages, des sentiments, de la socialisation et de la culture.

4.4. Éducation familiale et typologies des familles

4.4.1. Processus éducatifs

Dans la conception de J. Kellerhals et C. Montandon, « *l'éducation désigne l'ensemble des actions que divers agents sociaux entreprennent délibérément pour intégrer l'enfant à la vie sociale. Elle représente une partie du processus de socialisation, terme qui englobe également les influences non volontaires, souvent inconscientes que le milieu exerce sur l'enfant* ». (J. Kellerhals et C. Montandon, 1991, 14).

D'ailleurs, J. Kellerhals et C. Montandon (1991) ont identifié quatre composantes du processus éducatif : « *(1) les objectifs et finalités des parents, (2) leurs techniques pédagogiques, (3) les rôles éducatifs et (4) la coordination entre les agents de l'éducation* ». Dès lors, l'ensemble des actions entreprises par les différents acteurs sociaux fonde une partie du processus de socialisation de l'enfant. Néanmoins, le processus d'éducation, les influences du milieu de vie ainsi que les différentes composantes du processus éducatif peuvent entretenir selon les circonstances des rapports de complémentarité ou de conflits. Il en résulte que les effets de l'éducation diffèrent souvent des intentions éducatives. J. Kellerhals et C. Montandon (1991) distinguent également quatre domaines selon lesquels le processus éducatif s'opère : l'acquisition des aptitudes spécifiques (les savoirs), l'intériorisation des

croyances et des valeurs (la morale), l'acquisition des normes qui régulent les relations interpersonnelles (les techniques d'interaction) et l'appropriation des symboles de l'identité sociale (les marqueurs d'identité).

D'autre part, P. Durning (1995) a souligné que « aucune ne privilégie les processus éducatifs comme l'examen de deux disciplines des plus proches (psychologie et sociologie) le met en évidence aisément. ». Pour P. Durning, les sociologues et les psychologues trouvent dans l'analyse des processus éducatifs un sujet de recherche important pour comprendre les nombreux problèmes du milieu familial. C'est le cas de chercheurs aussi différents que B. Terrisse ou G. Boutin à Montréal, J.-P. Pourtois à Mons, mais aussi E. Plaisance et plus globalement de nombreux chercheurs concernés par les programmes de lutte contre l'échec scolaire. Ces chercheurs se sont intéressés aux processus éducatifs à la maison.

P. Durning (1995) a noté aussi que la compréhension des processus conduit à attacher une place importante au sens reconnu par le sujet. Ce sens ne peut être considéré seulement comme un effet ou une source d'information permettant de mieux comprendre le processus familial en jeu, il doit être considéré aussi comme un effet des processus étudiés et même comme un facteur déterminant dans les processus étudiés.

Il en découle que le processus éducatif conjugue différents aspects de la vie affective et relationnelle de l'enfant ainsi que les dimensions liées aux objectifs éducatifs à transmettre selon les stratégies éducatives parentales.

Trois instruments sont largement utilisés pour étudier les processus éducatifs familiaux. Ce sont l'observation, l'entretien et les questionnaires. Tout d'abord, l'observation des processus éducatifs familiaux a été essentiellement conduite dans trois cadres : le milieu familial, d'autres milieux ordinaires hors du domicile, et le laboratoire. Les difficultés à observer au domicile des familles, en particulier armé de caméras, sont évidentes : la présence d'un observateur au sein de la famille peut être très perturbante, du fait de la dimension extrêmement limitée et de la force de l'intimité familiale. Ensuite, l'entretien approfondi constitue la modalité privilégiée d'accès à la compréhension de la manière dont une personne perçoit sa position dans un groupe éducatif, ses relations avec ses partenaires mais aussi les effets réciproques entre son histoire personnelle, ses projets et la situation étudiée. En dernier instrument, les questionnaires sont très fréquemment employés dans la littérature nord-

américaine et ils ont l'avantage de permettre des comparaisons entre différentes recherches et de cumuler les informations recueillies.

4.4.1.1. Valeurs, attitudes et pratiques éducatives parentales

Nous allons définir dans ce paragraphe le terme et le concept des valeurs, d'attitudes et de pratiques éducatives parentales. Nous allons montrer les principales définitions présentées par les chercheurs afin de développer les principaux facteurs constitutifs du processus éducatif.

Nous évoquons d'abord le concept de valeurs éducatives en citant la définition de M. Rokeach (1973) : « *une valeur est une croyance durable qu'un mode d'existence est personnellement ou socialement préférable à son opposé* » (cité par P. Durning en 1995). M. Rokeach a distingué des valeurs terminales afférentes aux finalités de la vie (la paix, le bonheur, la sagesse, etc..) et des valeurs instrumentales qui caractérisent la façon d'être et d'agir désirable au regard d'un but à atteindre. B. Terrisse et S. Trottier (1994) ont expliqué que « *les valeurs éducatives peuvent être d'ordre moral comme l'honnêteté ou le courage, ou de compétence telles que l'actualisation de ses capacités ou la confiance de soi* ».

En référence aux travaux de M.-L. Kohn (1959), R. Verquerre (1989) a étudié l'effet du milieu socioculturel et propose de classer les valeurs éducatives parentales selon trois catégories :

- Les valeurs éducatives qui rendent compte d'un contrôle externe. Il y est fait référence à l'honnêteté, le respect des autres, les bonnes manières par exemple.
- Les valeurs éducatives qui rendent compte d'un contrôle interne. Il y est fait référence à la curiosité, l'intelligence, l'ambition et l'autonomie par exemple.
- Les valeurs éducatives indépendantes de toute forme de contrôle. Il y est fait référence à l'épanouissement de l'enfant par exemple.

Pour J.-P. Pourtois et H. Desmet (2004), il n'y a pas d'éducation sans valeur. « *Toutes les pratiques éducatives des parents exprimeront une prétention à atteindre les valeurs auxquelles ils croient* » (J.-P. Pourtois et H. Desmet, 2004). Pour illustrer toute la complexité de l'acte éducatif, nous nous référons à P. Durning (1995) qui explique comment représentations, valeurs et pratiques peuvent être intrinsèquement liées dans le processus éducatif et propose cette définition : « *Élever des enfants est une pratique finalisée qui*

associe des valeurs éducatives, des représentations relatives à l'action à mettre en œuvre et des pratiques effectives en direction des enfants élevés » (P. Durning, 1995).

De son côté, D. Gayet développe la notion de « norme » pour évoquer les valeurs et principes éducatifs : « *Dans le domaine de l'éducation, la notion de norme est le référent éducatif qui permet de juger de la valeur de toute conduite particulière, elle est donc un centre fort convenable permettant de situer les stratégies éducatives* », (D. Gayet, 1995, 51). L'auteur souligne par ailleurs que la norme dépend directement des principes éducatifs et qu'elle s'inscrit dans des conduites à caractère moralisateur. La finalité de la norme est d'émettre un jugement moral sur les conduites, soit pour les approuver, soit pour les désapprouver (D. Gayet, 1995).

De nombreux chercheurs utilisent le concept d'attitude éducative pour dénommer la charnière entre les valeurs éducatives et les pratiques éducatives développées (J.-P. Pourtois, 1979 ; cité par P. Durning, 1995). Une définition a été proposée par Allport (1935) : « *État mental et neurophysiologique, constitué par l'expérience qui exerce une influence dynamique sur l'individu, le préparant à réagir d'une manière particulière à certain nombre d'objets et de situation* ». Dans ce sens, la proximité des deux concepts de valeur et d'attitude se manifeste notamment par le fait que les auteurs soulignent qu'ils comportent chacun une triple dimension d'évaluation (je considère comme bien ou mal), d'affectivité (j'aime ou non), et enfin de conation (je veux ou non faire cela) (J.-P. Leyens, 1979 ; B. Terrisse et S. Trottier, 1994 ; cité par Durning, 1995).

Les attitudes trouvent souvent leurs origines dans les représentations, conscientes ou non, des personnes. R. Verquerre (1994) définit les attitudes éducatives comme « *l'évaluation que les parents portent sur les comportements éducatifs qu'ils peuvent considérer comme souhaitables ou indésirables pour leurs enfants et qui se déclinent en actions et en principes éducatifs* » (cité par P. Durning en 1995). L'objet de la recherche est justement d'identifier et de décrire, du point de vue des familles paysannes, les comportements que leurs enfants doivent acquérir pour réussir leurs études. Concernant le concept d'attitudes, P. Durning met aussi l'accent sur la différence entre le dire et le faire, l'écart entre les valeurs visées et les attitudes et les pratiques réellement mises en œuvre. Cet écart est dû en partie au contexte latent idéologique et normatif du groupe, un point qu'il faudra éclaircir dans l'interprétation des attitudes éducatives.

Les concepts de valeur, d'attitude et leurs relations ont donné lieu à grand nombre de travaux français et américains. Les auteurs ont privilégié des axes bipolaires tels que les attitudes autoritaire, permissive ou de laisser faire des parents (P. Durning, 1995). D'ailleurs, ces travaux aboutissent le plus souvent à la mise au point de typologies familiales.

J.-P. Pourtois s'intéresse en premier lieu à la mère et à son influence sur le développement sociocognitif des enfants, une mère qui dans la famille paysanne apparaît déjà comme le principal éducateur. L'étude menée par Pourtois sur les pratiques éducatives des mères envers leurs enfants de 5 à 6 ans, postule que les attitudes éducatives de cette dernière influencent la croissance intellectuelle de l'enfant, et ceci indépendamment de la qualité du milieu culturel (J.-P. Pourtois, 1979). Dans cette recherche effectuée en Belgique J.-P. Pourtois décrit certaines attitudes et qualités maternelles pouvant favoriser le développement sociocognitif de l'enfant. Il montre par la même occasion l'importance éducative de la mère pour l'enfant. Dans sa thèse, P. Beaud (2010) a analysé l'étude de J.-P. Pourtois (1979) et il explique que *« La persévérance de la mère, et son rôle d'initiatrice envers l'enfant, est susceptible d'imprégner spécifiquement la qualité des acquisitions scolaires ultérieures...La stabilité émotionnelle de la mère, son intégration familiale et son intelligence restent déterminants pour favoriser cette réussite de l'enfant, et ceci quel que soit le milieu »*.

Même si la mère est un éducateur privilégié pour l'enfant, le père joue aussi un rôle important dans le développement de celui-ci. D'après P. Beaud (2010), le père joue un rôle fondamental dans la construction cognitive et affective ; et participe à la structuration de la personnalité des enfants. P. Beaud souligne que *« L'intervention éducative du père passerait donc nécessairement par les ouvertures sollicitées par la mère ou engendrées par la nécessité de combler des espaces éducatifs »*

Donc, dans le cadre de la socialisation sexuellement différenciée, les interactions de tutelle entre les parents jouent un rôle formateur important selon P. Beaud (2010). Dans leur rôle d'éducateurs, *« les pères et les mères mettent en œuvre des attitudes explicites et implicites qui contribuent à faire émerger des styles ou comportements particuliers chez l'enfant, selon son âge et son sexe »*. La question des attitudes éducatives des parents selon le genre de l'enfant (garçon ou fille) est aussi fondamentale selon les sociétés. Elle pose aujourd'hui la question de la place et de l'influence de la tradition sur la volonté de changement dans le projet éducatif et socioprofessionnel des familles et de leur réussite.

4.4.1.2. Différentes stratégies éducatives

J. Lautrey (1980) a mené des études, à partir de sondages par questionnaire, d'entretiens, d'observations, sur les différentes formes de structuration ou de stratégie que l'on peut rencontrer dans les familles. Plusieurs chercheurs ont étudié des milieux familiaux favorisés et défavorisés à propos de leurs pratiques éducatives. En référence à la théorie de Piaget selon qui, l'équilibration s'opère entre l'assimilation et l'accommodation, Lautrey reconnaît qu'un système éducatif est équilibré s'il conjugue à la fois perturbations et régulations. D'après A. Ben-Miled (2012), si nous transposons cela aux normes familiales, comme le propose Lautrey, nous constatons que « *certaines valeurs tendent vers la perturbation alors que d'autres sont ouvertes vers la régulation* ».

Pour D. Gayet (1995), une part importante de l'orientation finale de la stratégie éducative dépendra à la fois de l'orientation générale des normes familiales mais également de la hiérarchie établie entre elles. Gayet définit les stratégies éducatives comme étant « *la pratique des règles de vie familiales imposées aux enfants dès le plus jeune âge. Ces règles sont généralement tacites et doivent susciter chez l'enfant-récepteur des habitudes de comportements durables et valorisés, tout en évitant que se forment d'autres habitudes jugées nocives pour le sujet lui-même ou pour son entourage.* » (D. Gayet, 1995). Mais l'auteur rappelle qu'il faut également tenir compte de la personnalité de l'enfant et que les stratégies éducatives élaborées par les parents ne débouchent pas nécessairement sur des comportements figés et stéréotypés. Il en résulte qu'aucune concordance claire ne peut être établie entre stratégie éducative et comportement de l'enfant. L'ensemble des règles familiales correspond à un système de fonctionnement familial relativement équilibré, selon la possibilité d'opérer des ajustements. Selon D. Gayet (1995), cette aptitude à « *l'autorégulation* » dépendrait elle-même de la possibilité de concilier entre l'enfant fantasmé et l'enfant réel et constitue la base des stratégies éducatives.

Pour mieux analyser les stratégies éducatives, il faut s'intéresser aux projets éducatifs. Castellán (1988) va jusqu'à parler du « *fantasme fondateur du groupe familial* », lui-même héritier du « *fantasme fondateur du couple parental* ». Ce projet éducatif apparaît selon l'expression de D. Gayet (1995, 44) comme « *un climat familial généré par une sorte de consensus entre le père et la mère* », alors même qu'il dépend de l'éducation qu'ils ont chacun reçue étant enfants. Les idées éducatives des parents, bien que souvent divergentes

voire même contradictoires, rentrent dans le cadre des compromis permanents entrepris par le couple parental. Enfin, dans l'analyse des stratégies éducatives, A. Ben-Miled (2012) affirme que « *il faut également prendre en compte les modes d'interaction inscrits soit dans le sens d'une relation hiérarchique soit dans le sens d'une relation égalitaire dans le couple* ».

Plusieurs chercheurs ont étudié des milieux familiaux favorisés et défavorisés à propos de leurs pratiques éducatives et leurs stratégies éducatives. Et plus récemment, l'analyse des deux chercheurs J. Kellerhals et C. Montandon, (1991) confirment les différentes observations ainsi que les résultats de J. Lautrey (1980). D'après leurs résultats, trois stratégies éducatives peuvent exister au sein des familles :

1) **Stratégie faible :**

Très peu de règles voire aucune règle ne permet à l'enfant de savoir ce qu'il peut ou non faire. Cette stratégie est marquée par les styles éducatifs suivants dans les familles :

a) **Style laisser-faire :** Il signifie pour l'enfant une absence de loi et pas de sécurité. La sévérité comme la protection sont inexistantes et les incitations à l'effort ou au travail en particulier scolaire peu suivies. Ce laisser-faire peut être de principe pour les parents qui théorisent cette pratique comme stratégie éducative. Mais il peut s'agir aussi d'un laisser-faire dépassé où les parents n'ont pratiquement aucune prise sur l'enfant. C'est une tendance que l'on rencontre aujourd'hui assez fréquemment et ce, dans tous les milieux. En effet, on est passé du registre d'autorité au registre affectif. Les parents n'imposent ou ne décident pas ou plus. Il leur importe de se faire obéir par amour, en aucun cas par crainte de la sanction. Et si l'enfant n'obéit pas, ce n'est pas grave pourvu qu'il n'y ait pas de conflit. Ce style risque de construire des personnalités narcissiques aux attentes démesurées, intolérantes à la moindre frustration.

b) **Style arbitraire :** Le milieu n'a pas de propriétés stables ou, si l'on préfère, il n'existe pas de relations entre les événements et l'action éducative. Cette forme de stratégie met en difficulté l'enfant pour réaliser des apprentissages ou pour intégrer des valeurs. Par exemple aucune règle ne permet à l'enfant de savoir s'il pourra ou non regarder la télévision. Il se peut qu'il puisse la regarder jusqu'à tard dans la nuit et ne pas pouvoir l'allumer le lendemain. Ou bien, il n'existe pas de règle qui organise ses activités lorsqu'il rentre de l'école. Il se peut qu'il doive faire ses devoirs mais il se peut qu'il

puisse sortir. Tout est imprévisible. L'absence de la régularité peut caractériser un milieu sans contraintes dans lequel l'enfant fait ce qu'il veut. Ou encore il peut caractériser un milieu où l'enfant doit se plier aux volontés capricieuses et imprévisibles de ses parents.

2) **Stratégie rigide :**

Les règles sont continuées dans le temps et dans l'espace et immuables quels que soient les événements environnants. Il s'agit là d'un style encore appelé autoritariste. L'enfant peut prévoir les événements sans risque d'erreur cependant qu'il n'apprend pas à prendre en compte l'environnement. Celui-ci est alors divisé en deux camps opposés : le premier, celui de la famille qui fonctionne dans et avec une régularité immuable et qui dicte à l'enfant une conduite très précise et celui de l'extérieur dans lequel l'enfant risque de ne pas savoir se mouvoir du fait que les règles en sont différentes. Ce style peut être trouvé chez des familles qui appliquent :

- Trop de loi et peu de sécurité :

Dans ce cas, les parents font surtout preuve d'une grande sévérité et d'une forte exigence pour le travail et les projets d'avenir. Leur anxiété ne permet pas à l'enfant de trouver la confiance en soi indispensable aux apprentissages.

- Pas de loi et trop de sécurité :

Dans ce cas, les parents couvrent l'enfant d'une hyper protection anxieuse avec une absence de sanctions. Les exigences scolaires et les projets d'avenir étant d'un niveau inférieur.

3) **Stratégie souple :**

Les règles permettent à l'enfant de se repérer et d'évaluer une situation. Cependant, ces règles tiennent compte de l'environnement, des événements extérieurs. Par exemple, les horaires de télévision sont fixés mais cette règle est modulée en tenant compte des activités du lendemain ou de la nature du programme. Ou encore, après l'école le fait de sortir jouer dehors est lié à certaines conditions dont il faut tenir compte, pour savoir si cela est possible (le temps qu'il fait, la quantité de devoirs...). Cette présence équilibrée de loi et de sécurité correspond au style stimulant où les parents manifestent une attention

soutenue au travail de l'enfant, le climat de confiance et les sanctions modérées favorisent l'effort et l'autonomie.

D'ailleurs, si la stratégie est trop faible « *un environnement aléatoire* », l'enfant ne peut que difficilement assimiler les choses et les règles puisqu'elles ne font pas l'objet d'une régularité. Au contraire, l'aléatoire va empêcher la structuration du processus des apprentissages et va entraver le processus de socialisation. Selon B. Walter (1994, 1997), l'enfant est « *en situation de déséquilibre permanent car les événements ne peuvent être insérés dans une quelconque régularité et ne peuvent donner prise à aucune construction cognitive susceptible de compenser le déséquilibre* ». Pour ces enfants, le milieu scolaire peut parfois être vécu comme un milieu sécurisant du fait des limites apportées et de la régularité du système (B. Walter 1994, 1997).

En revanche, si la stratégie est trop rigide, l'enfant est insuffisamment stimulé. Ce milieu présente certes les régularités nécessaires aux constructions cognitives, mais très vite, il ne présente plus d'événements nouveaux susceptibles de mettre l'enfant en déséquilibre. On rencontre parfois à l'école ces enfants qui vivent le milieu scolaire comme traumatique du fait qu'il dérange soudainement, massivement et de manière constante, les régularités auxquelles l'enfant est habitué dans sa famille.

Cependant, même si ces trois types de stratégie correspondent à des formes de régularités qualitativement différentes, il est clair que, dans la réalité, on trouve tous les degrés intermédiaires entre ces trois pôles et il n'est pas possible de désigner pour telle ou telle famille tel ou tel type de stratégie éducative. En revanche, chaque événement de la vie quotidienne, dans la mesure où il introduit une forme ou une autre de régularité, participe au développement cognitif et à la socialisation de l'enfant. Et la stratégie, comme toute action, toute règle explicite ou implicite qui existe dans la famille, participe de l'éducation de l'enfant.

En résumé, les stratégies éducatives correspondent « *à la mise en place d'un projet éducatif commun à un couple parental qui partage généralement des valeurs communes et dont les rapports reproduisent des schémas éducatifs vécus lors de leurs enfances respectives* » (A. Ben-Miled, 2012). Mais la question reste de savoir comment juger de l'efficacité des stratégies éducatives. À ce propos, D. Gayet (1995) propose deux mesures susceptibles de rendre compte de l'efficacité des stratégies éducatives. La première est la rentabilité scolaire

qui se mesurerait selon un objectif de réussite. La deuxième est la rentabilité personnelle qui pourrait se mesurer par l'absence de difficultés rencontrées ou de pathologies avérées (cité par A. Ben-Miled, 2012)

4.4.1.3. Objectifs éducatifs

Les objectifs et les finalités des parents sont un composant essentiel de leur processus éducatif selon J. Kellerhals et C. Montandon, (1991). Ces deux chercheurs ont aussi souligné que : « *L'entreprise éducative des parents s'articule autour de trois tâches principales : (1) former (ou contribuer à former) la personnalité de leur enfant, (2) le préparer à une certaine position sociale (plus spécifiquement, l'orienter vers une profession donnée), (3) et finalement construire ses loyautés religieuses, nationales, familiales, c'est à dire l'intégrer à certains groupes privilégiés et le familiariser aux valeurs qui les animent.* ».

Cependant, J. Kellerhals et C. Montandon, (1991) ont analysé des objectifs éducatifs communs visés sur le long terme chez la majorité des parents de familles. Leurs résultats affirment que :

a) À long terme

Les parents veulent avant tout former un être autonome, responsable, ayant de l'assurance, sachant se défendre, peu dépendant d'allégeances sociales, politiques ou religieuses. Ils ont un souci évident du bonheur futur de leur enfant. Et ceci ne peut se réaliser que par le biais d'une carrière sociale réussie. Cet objectif à long terme est aussi bien formulé par des mères que des pères. On a ainsi une sorte de portrait-robot de la génération montante telle que souhaitée par les adultes : essentiellement individualiste, efficace, dotée du sens des responsabilités.

b) Les objectifs à moyen terme (2 prochaines années)

La presque totalité des parents mettent l'accent sur la réussite scolaire. Cependant, si presque toutes les familles accordent beaucoup d'importance à la réussite scolaire, l'attitude consistant à ne mentionner que cette finalité-là caractérise davantage les familles populaires. Les familles plus aisées mentionnent, outre la réussite scolaire, également la sensibilité qui définit le bien être personnel (sensible, créatif, ayant un idéal, de l'humour, être bien dans sa peau...) ainsi que la coopération qui définit la

relation à autrui (fidèle, sociable, disponible, loyal, solidaire...) comme faisant partie des objectifs à moyen terme.

c) Les objectifs à court terme

On note par rapport au moyen terme un recul certain des valeurs telles que la sensibilité et la coopération. Père et mère insistent principalement sur des qualités indispensables à la réussite scolaire (l'ordre, la discipline, souci de l'effort et de la réussite, concentration, capacité à se fixer des buts...). C'est dire que la part d'expressivité diminue au fur et à mesure que l'on passe de la perspective du long terme à celui du court terme lié aux préoccupations du quotidien. On a l'impression que si les parents désirent qu'à long terme leur enfant devienne une personne équilibrée, combinant des qualités humaines et professionnelles, dans le moyen mais surtout dans le court terme ils tendent à parer aux urgences du quotidien en insistant sur la nécessité de la réussite scolaire. On observe donc une disparité entre les finalités ultimes de l'éducation familiale et les préoccupations quotidiennes.

Plus globalement, les données que nous venons de voir à propos des stratégies éducatives familiales nous permettent de conclure sur deux constats (J. Kellerhals et C. Montandon, 1991 ; B. Walter 1994, 1997) :

- Chaque famille a sa propre stratégie éducative qui donne lieu à la construction de personnalités très différentes (différence de raisonnement, différence de comportement, différence relationnelle). Tous ces enfants qui se retrouvent sur les bancs de l'école constituent donc forcément un public hétérogène ;
- Toutes les familles ont un souci commun qui est celui de la réussite scolaire de leur enfant, cependant que les stratégies pour atteindre cet objectif se traduisent différemment.

4.4.2. Structuration des familles

La première typologie familiale centrée sur la structure éducative de la famille a été élaborée par J. Lautrey (1980). Il tentait de montrer que les différences intellectuelles sont associées au type de structuration de l'environnement familial. Il a essayé de mettre en relation la structuration du milieu familial et le développement cognitif. Le milieu familial est, dans sa recherche, considérée comme une variable intermédiaire entre la classe sociale et l'intelligence. La structure du milieu familial a été évaluée à partir des attitudes et des

pratiques éducatives. Pour cela, Lautrey a interrogé des familles appartenant aux trois milieux socioculturels différents afin de cerner la structuration du milieu familial en fonction de valeurs et principes d'éducation. De plus, Lautrey a effectué auparavant des entretiens approfondis de type semi-directif. Finalement, Lautrey a distingué trois structurations : Lautrey a effectué auparavant des entretiens approfondis de type semi-directif. Finalement, Lautrey a distingué trois structurations :

- **Structuration faible** : Caractérisée par des perturbations nombreuses, peu de régularités, aucune règle n'est fixée à l'avance permettant à l'enfant de connaître les limites.
- **Structuration souple** : Caractérisée par nombreuses régularités, peu de perturbations, quelques règles sont fixées, mais elles sont éventuellement renégociables selon les circonstances.
- **Structuration rigide** : Caractérisée par une présence conjointe de régularités et de perturbations, les règles sont fixées une fois pour toutes et elles sont non négociables.

L'environnement familial sagement structuré serait, pour Lautrey, le plus favorable au développement cognitif de l'enfant. Il a montré que les enfants qui bénéficient d'une structuration éducative souple présentent une meilleure réussite aux tests. Il a aussi constaté que les structurations souples se rencontraient majoritairement dans les milieux favorisés et les structurations rigides et faibles dans les milieux modestes. Pour cet auteur, « *la structuration et les valeurs sont le fruit d'un ensemble complexe d'interactions entre les conditions de vie objectives, les représentations et les caractéristiques de la personne. Le système éducatif est une variable intermédiaire dans la relation entre classe sociale et développement cognitif de l'enfant* » (M. Allès-Jardel et C. Ciabrini, 2000).

La définition des structurations a été largement utilisée pour effectuer une première classification des styles familiaux d'éducation dans les familles (L. Cunha de Carvalho, 1983; M. Allès-Jardel, M. Goudemand, S. Monaci, 1999 ; M. Allès-Jardel et C. Ciabrini, 2000).

4.4.1. Typologies éducatives des familles ou « Styles éducatifs »

Historiquement, plusieurs typologies des familles ont été proposées par les chercheurs en utilisant des critères comme l'affectivité et l'autorité appliquée par les parents dans leurs stratégies éducatives. Ces typologies se différencient selon des *styles éducatifs*.

Une classification a été établie par P. Malrieu (1969) à partir de données recueillies sur le terrain, selon une étude longitudinale concernant l'influence de l'éducation familiale sur les attitudes et comportements de l'enfant en général et sa réussite scolaire en particulier. P. Malrieu (1969) a distingué quatre styles éducatifs parentaux distincts : *stimulant*, *couvreur*, *sévère* et *laisser-faire*.

D. Baumrind (1971) a établi une typologie très connue permettant de différencier trois principaux styles éducatifs : *style autoritaire* (éducation rigide), *style structurant* (respect ferme d'un ensemble de règles mais tout en soutenant l'activité de l'enfant et en favorisant de façon adaptée son autonomie), *style permissif* (peu d'exigence en ce qui concerne le respect des règles et pas de volonté d'exercer un contrôle sur l'enfant). D'après G. Bergonnier-Dupuy (2005), cette typologie a été réutilisée régulièrement par d'autres chercheurs qui ont pu mettre en évidence des liens entre style éducatif et résultats scolaires.

Ensuite, Reuchlin (1972) a retenu deux axes principaux dans l'étude des comportements parentaux : le premier oppose l'autoritarisme au libéralisme et le second l'amour à l'hostilité. La combinaison de ces dimensions a permis d'obtenir des typologies intéressantes comme celle, entre autres, de D. Baumrind (1971), qui en croisant le contrôle et le soutien parental identifie trois styles éducatifs : Le style « *autoritaire* » (contrôle élevé et soutien faible) qui caractérise les parents qui tentent de contrôler les comportements et attitudes de leurs enfants selon un principe de règles invariables. Le style « *permissif* » (peu de contrôle et soutien élevé) est le propre des parents qui tendent à valoriser les désirs, les comportements et les pulsions de leurs enfants, en ayant très rarement recours au contrôle et aux punitions. Le style « *autorisant* » (contrôle et soutien élevés) caractérise enfin les parents valorisant une attitude qui encourage les échanges verbaux avec un usage de leur autorité en cas de nécessité, grâce à la présence de règles.

L'étude de J. Lautrey (1980) a établi un rapport entre classe sociale, milieu familial et intelligence. L'auteur s'est inspiré de la théorie piagétienne et considère comme favorable au développement cognitif de l'enfant, un milieu de vie présentant à la fois des régularités, des perturbations et des stimulations qui vont causer des déséquilibres pour permettre ensuite des rééquilibrages. Il a soutenu l'hypothèse que le processus d'équilibration des structures cognitives dépend du contexte de fonctionnement familial et définit trois types de familles. Les familles à *style éducatif faible* (milieu de vie stimulant mais peu de régularités), les

familles à *style éducatif rigide* (règles immuables et pas de stimulations) et enfin, les familles à *style éducatif souple* (règles flexibles et modulables selon les circonstances).

Les styles éducatifs identifiés par E.-E. Maccoby et J.-A. Martin (1983) sont reprises dans de nombreuses études. Pour les deux chercheurs, le *style autocratique* caractérise des rapports affectifs parents/adolescents insuffisants mais une autorité parentale se traduisant par un contrôle actif sur l'adolescent. Le *style désengagé* correspond à une affectivité et une autorité faibles. Le *style permissif* est celui des parents attentifs à leurs enfants mais exerçant une faible autorité. Le *style démocratique* est identifié comme le style idéal : les parents exercent un contrôle actif auprès de l'adolescent et sont, dans le même temps, à l'écoute des besoins de ce dernier.

C'est toujours dans l'idée de pénétrer dans la boîte noire du fonctionnement familial que la recherche de J. Kellerhals et C. Montandon (1991) a fait l'hypothèse d'une articulation entre milieu social de la famille, style d'éducation et genre d'interaction ou de cohésion entre les parents. Les résultats ont relevé un lien entre position sociale du groupe domestique et types familiaux et ont permis d'identifier trois styles éducatifs, le style *contractualiste*, basé sur la négociation, le style *statutaire*, essentiellement autoritaire, et le style *maternaliste*, associant l'autorité à une communication bien développée.

En élargissant la perspective de J. Lautrey (1980), J. Kellerhals et C. Montandon (1991) ont proposé une approche psychosociale des stratégies éducatives qui détermine quatre types de familles en fonction de leur degré de cohésion interne et d'ouverture au monde qui les entoure : *bastion*, *compagnonnage*, *association* et *parallèle*.

En 1996, W. Lahaye a consacré une série d'études sur les dynamiques socioprofessionnelles des familles. Il présente une typologie ethnosociologique des familles prenant en compte l'investissement des ressources et le type de socialisation des familles et des individus qui la composent et proposent cinq types de familles : *familialiste*, *fonctionnaliste*, *héritant*, *contractualiste* et *prothésiste*.

Selon M-C. Le Pape (2009), l'évolution des typologies proposées par les chercheurs en sciences de l'éducation familiale va dans le sens d'une complexité croissante. Il précise que « *Basées initialement sur l'articulation binaire entre l'amour et l'autorité, elles ont peu à peu intégré d'autres paramètres, comme la communication au sein de la famille* ». Cette volonté

d'identifier un style idéal se traduit dans le choix du vocabulaire utilisé par les chercheurs pour caractériser les activités éducatives des parents (C. Montandon et S. Sapru, 2000 ; M-C. Le Pape, 2009). À partir des années 1990, les typologies élaborées en sciences de l'éducation familiale incluent donc davantage de paramètres. C'est surtout la manière de communiquer entre parents et adolescents/jeunes qui focalisent l'attention des chercheurs (Honess, Robinson, 1993 ; Shucksmith, Hendry, Glendinning, 1995). Là encore, les différents auteurs soulignent l'importance d'un dialogue entre parents et adolescents/jeunes. Dans le cas des conduites à risque juvéniles, les études concluent que les familles où les dangers sont clairement expliqués et les règles intelligemment justifiées ont moins de chances d'avoir un adolescent consommant du tabac régulièrement par exemple (C. Jackson et L. Henriksen, 1997 ; K. Koetting O'Byrne *et al.*, 2002).

D'autres typologies intègrent à la fois le contrôle, la perception des risques des parents, la communication entre eux et leurs enfants. C'est le cas d'une étude qualitative réalisée sur la prévention parentale des comportements à risque des 12-15 ans sur la route (D. Rapoport, 2000, cité par M-C. Le Pape, 2009). D. Rapoport (2000) distingue ainsi quatre profils de parents. Les *confiants* sont des parents qui ont posé des limites aux adolescents. Dans ce cadre, ils les laissent vivre leurs expériences, tout en expliquant les conséquences de leurs actes. Les *exemplaires* fonctionnent en donnant un modèle à leurs enfants. Les *abandonnistes* ont laissé la tâche d'éduquer leur progéniture à d'autres. Les *aveugles* refusent de reconnaître que leurs enfants courent des risques. Ils les laissent privilégier leur plaisir sans tenir compte des risques (cité par M-C. Le Pape, 2009).

5. Éducation parentale dans les pays arabes

Nous présentons ici la problématique de « *l'éducation parentale* », comme elle est pratiquée dans les pays arabes musulmans, à travers une analyse objective des deux questions essentielles : la première est celle des caractéristiques et constituants, et la deuxième est celle des problèmes.

Tout d'abord il faut mettre l'accent sur le fait que l'éducation parentale dans les pays arabes se compose de pratiques et de conduites quotidiennes qui peuvent prendre des formes diverses et apparaître sous des aspects variés, qui oscillent entre le vrai et le faux, le positif et le négatif, entre ce qui est pratiqué et ce qui ne l'est pas, selon la nature des principes et des objectifs, et selon le type de déterminants et de méthodes en jeu. Quand les objectifs sont guidés par des

principes appropriés et les méthodes conditionnées par des déterminants adéquats, ces pratiques vont sûrement avoir des effets positifs sur l'éducation de l'enfant. Quand les principes et les objectifs sont contradictoires d'une part, et les déterminants et les méthodes sont disparates, d'autre part, les résultats de ces pratiques sont plutôt négatifs, en ce qui concerne l'adaptation et l'éducation de l'enfant.

Ensuite, voici un aperçu des principaux points faibles de l'éducation parentale dans les pays arabes et les conditions multiples qui entravent l'efficacité de cette éducation. Ceci nous permet de mieux entrevoir les problèmes et les obstacles qui l'empêchent de jouer pleinement son rôle, particulièrement au niveau de la préparation d'un être humain compétent, capable d'affronter les écueils de la vie et les défis contemporains.

Nous présentons cette éducation comme la montre les différentes études arabes (M.-A. Hassan, 1970 ; A. Kafani, 1989 ; A. Al Korchi, 1986 ; Y. Abdelfattah, 1992 ; Ibrahim, 1998 (cités par Islamic Educational, Scientific and Cultural Organisation **ISESCO** 2000)). Ainsi, nous montrerons les résultats d'une étude réalisée par l'Organisation islamique pour l'Éducation, les Sciences et la Culture (Islamic Educational, Scientific and Cultural Organisation **ISESCO**) qui a été consacrée à l'analyse du thème de l'éducation parentale telle qu'elle existe dans beaucoup de pays musulmans, et parmi aux les pays arabes.

5.1. Caractéristiques de l'éducation parentale dans les pays arabes

Il est généralement admis que chaque éducation, quel que soit sa forme ou son type, a un certain nombre de constituants et de caractéristiques qui l'aident à accomplir sa mission. Ces constituants et caractéristiques sont souvent fondés sur des bases et des principes qui les gouvernent, sur des objectifs et des buts qui les influencent, sur des déterminants et des facteurs qui les conditionnent, et sur des mécanismes et des méthodes qui les dirigent. Si l'éducation parentale pratiquée dans les pays arabes ne se situe pas en dehors de cette définition, notre attention sera consacrée ici à l'analyse des principes, des objectifs, des déterminants et des méthodes qui influencent majoritairement cette éducation.

5.1.1. Principes et bases

Ce sont les principes d'avoir confiance en l'enfant, de l'éduquer selon des méthodes flexibles et exactes, de le contrôler pour le protéger des mauvaises fréquentations, de l'aider à agir d'une façon morale selon les normes d'une vie sociale considérée comme correcte. Selon

ISESCO (2000), ce sont aussi les principes d'apprentissage pour l'enfant : « *des rites et des conventions de l'interaction sociale, particulièrement l'art de se comporter avec autrui, les règles du dialogue, le savoir-vivre; sans oublier de l'aider à la représentation de soi et de forger son identité sur des bases solides, constituant le socle sur lequel toute éducation parentale prend modèle pour se fonder* ».

Mais en réalité, ces principes ne sont pas un événement nouveau de cette éducation parentale dans les pays arabes qui s'inspire beaucoup des préceptes de l'Islam. D'après l'étude réalisée par ISESCO (2000) (l'Organisation islamique pour l'Éducation, les Sciences et la Culture), ces principes et bases sont des enseignements sur lesquels le patrimoine éducatif arabe musulman insiste : « *Éduquer un enfant, le former et le guider, le préparer à accomplir ses devoirs et à jouer son rôle, prendre grand soin des différents aspects moraux, émotionnels et mentaux de sa personnalité, et, finalement, lui fournir les conditions favorables à son épanouissement, sont autant de principes et d'enseignements, sur lesquels le patrimoine éducatif arabe musulman insiste* ».

De plus des tendances et théories que ce patrimoine renferme en abondance, parmi lesquels nous citons Ibn Hazm, Abi Hâmid Al-Ghazâli et Ibn Sinâ (cité par G. Ahrchaou 1998), et qui mettent l'accent sur l'importance d'élever un enfant, de l'éduquer et de le préparer pour l'avenir, comme le démontre si bien la série de recherches sur l'éducation, réalisées par les savants arabes comme Al-Ghazâli et Ibn Sinâ. On doit insister sur le fait que depuis l'avènement du Prophète ce patrimoine a conservé les enseignements de **l'Islam** concernant la façon d'éduquer un enfant, de prendre grand soin de lui et de lui prêter beaucoup d'attention. Ceci est un fait réel corroboré par un grand nombre de versets du Quran, parmi lesquels on peut mentionner les suivants à titre d'exemple : « *Les richesses et les fils sont la parure de la vie ici-bas* » (Quran 18, La Grotte. 46). Les paroles du Prophète sont pleines de recommandations et d'indications qui insistent sur le fait que « *l'enfant a des droits sur ses parents qui doivent bien le traiter, bien l'éduquer et lui donner un bon nom* » (A. Al-Atih 1977) comme les paroles suivants le confirment : « *Soyez généreux envers vos enfants et éduquez-les bien* » (Ibn Mâjja, "Kitab Al-Adab", n° 3661), « *Le meilleur cadeau qu'un père puisse offrir à son enfant est de bien l'éduquer* » (At-Tirmidî, "Al-Bir Wa Sila", n° 1875, Ahmed, Mosnad Al-Makiyyine, n° 14856).

On voit bien dans ces extraits à quel point l'islam est attaché à l'éducation des enfants, au-delà de toutes les dérives dont on a aujourd'hui les échos.

5.1.2. Objectifs éducatifs

Selon l'organisation ISESCO (2000), les sociétés arabes doivent se concentrer sur l'importance de l'éducation parentale, et le rôle essentiel qu'elle occupe dans l'apprentissage des principes et des bases fondamentales de la vie. D'après ISESCO, le but essentiel de cette éducation doit se manifester sur deux aspects.

La première chose qu'un enfant désire dans la première période de sa vie, est la **sécurité**. Dans son étude l'organisation ISESCO (2000) indique que la sécurité est la condition préalable à tout développement émotionnel et elle souligne que : *« L'enfant vit dans un processus d'évolution où il se plonge complètement, et il est l'objet de ces instincts internes et des influences extérieures variées. Ceci l'empêche d'avoir confiance en lui ou en son environnement humain et physique ».*

Donc, sans l'intervention des parents pour le rassurer, l'enfant risque de succomber à la peur et à l'inquiétude, surtout qu'il ne peut pas faire face tout seul à la vie. ISESCO (2000) souligne que *« C'est de ce sentiment de sécurité, qui naît chez l'enfant au moment où sa mère satisfait ses premiers désirs, et se développe selon le rythme des situations et circonstances fréquentes, qui contribuent largement à l'éclosion de ses premières impressions ».*

Selon des chercheurs comme M.-A. Hassan (1970) et A. Wery (1974), le sentiment de sécurité se base sur quatre composantes fondamentales :

- a) La satisfaction des désirs fondamentaux de l'enfant.
- b) La protection contre toutes les agressions extérieures.
- c) Assurer au développement de l'enfant un cadre cohérent et stable : en l'orientant, le conseillant, en contrôlant sa conduite et en lui fournissant un système de référence clair.
- d) Montrer à l'enfant qu'il est aimé de ses parents, en répondant à ses besoins émotionnels, au lieu de se maintenir au seul niveau biologique.

Selon ces chercheurs (M.-A. Hassan, 1970 et A. Wery, 1974), l'enfant pourra acquérir ce sentiment de sécurité par une concentration de l'éducation parentale sur ces quatre composantes. Donc, c'est une garantie qui lui évitera toutes sortes de troubles psychologique dans l'avenir.

Le deuxième objectif est **l'adaptation sociale**. Évidemment, la famille constitue un entourage social où un grand nombre de pratiques s'interpénètrent. ISESCO (2000) affirme que « *C'est à l'aide de cette deuxième dimension de l'entourage familial que l'enfant découvre les règles de communication avec autrui, devient conscient de sa liberté et de ses limites, distingue les droits et les devoirs, les choses permises et les choses interdites, et comprend l'esprit de compétition et de solidarité, ainsi que la nature des valeurs particulières à son groupe social* ». Donc, c'est une dimension primordiale qui permet à l'enfant de s'intégrer dans la société.

D'après ISESCO (2000), le mécanisme de l'aptitude à l'adaptation sociale naît aussi d'une évaluation proportionnelle de deux forces opposées :

- Première force : c'est la valeur vitale exclusive du Moi qui grandit, et s'étend vers la suppression de toutes les barrières ;
- Deuxième force : c'est la force oppressive du Sur-Moi, qui pousse les parents à résister à cette expansion, plus ou moins consciemment.

Donc, c'est cet équilibre entre les deux forces, un équilibre qui constitue la base fondamentale de n'importe quelle éducation parentale, qui donne sa forme finale à la conduite de l'enfant. Selon M.-A. Hassan (1970), cette conduite permet à l'enfant de devenir un être social, tant que ses parents lui fournissent : « *un entourage social sain où la stabilité règne et qui permet d'enseigner à l'enfant l'amour des autres et beaucoup de valeurs, traditions et positions qui signifient, soit la tolérance, soit le fanatisme* ».

Mais dans la réalité, l'adaptation sociale de l'enfant, est encore dans le monde arabe, un domaine où les études et recherches en sciences humaines en général, et les études psychologiques en particulier, ne sont pas encore intervenues, malgré leur importance scientifique et leur valeur pratique.

5.1.3. Déterminants de l'éducation parentale

Les pratiques éducatives des parents sont le résultat de leurs tendances dans le domaine de l'éducation. Ces tendances sont influencées par le milieu social et culturel des parents au point que leur personnalité dépend de l'histoire, et des changements sociaux de leur famille (J.-P. Pourtois, 1989). La majorité des relations, qui influence le développement de l'enfant, viennent de son environnement social, particulièrement en ce qui concerne « *la personnalité et les caractéristiques des parents, leur adaptation sociale et tendances éducatives* » (J.-P. Pourtois 1979).

Selon les résultats de la plupart des études **orientales** et occidentales sur les pratiques éducatives des parents (M.-A. Hassan, 1970 ; A. At-Tayib, 1990 ; J. Lautrey, 1989, J.-P. Pourtois, 1989 ; M. Allès-Jardel, 1997), on peut mentionner quatre types majeurs de déterminants : déterminants psychologiques, déterminants sociaux, déterminants économiques et déterminants culturels.

5.1.4. Méthodes et mécanismes

Selon l'organisation islamique ISESCO (2000), la pratique éducative signifie l'existence d'une relation éducationnelle entre l'enfant et ses parents comme « *éducateurs* » et la forme de cette pratique est considérée comme une méthode de traitement.

D'ailleurs, les pratiques éducatives ne se basent pas sur une seule dimension de la méthode utilisée avec l'enfant. Au contraire, la plupart des études occidentales et orientales (J. Lautrey, 1980 ; J. Kellerhals et C. Montandon, 1991 ; Y. Abdelfattah, 1992 ; A. At-Tayib, 1990 ; M.-A. Hassan, 1970 ; A. At-Tayib, 1990), sont d'accord sur l'existence d'un nombre de dimensions qui gouvernent ces méthodes particulièrement représentées par le contrôle, la communication facile, et la nécessité de la maturité des parents et de leur affection.

Nous pouvons nous concentrer, d'après ISESCO (2000), sur trois modèles essentiels, dans lesquels nous trouve le spécimen convenable à exprimer les types variés de méthodes de pratiques éducatives parentales dans **les pays arabes**.

5.1.4.1. Modèle de pratique faible

Dans ce modèle, les pratiques éducatives ne sont pas gouvernées par des règles générales fixes, qui guident les comportements et les activités de l'enfant. En fait, ce modèle est

considéré comme le moins approprié pour l'éducation de l'enfant, car il crée un déséquilibre dans le développement, l'éducation et l'adaptation de ce dernier. Il est aussi celui qui concerne souvent les pratiques éducatives des parents appartenant à certains groupes sociaux d'un niveau culturel et socio-économique bas. Selon l'organisation islamique ISESCO (2000), à cause de conditions de vie des parents et de leurs compétences culturelles limitées, ces parents traitent leurs enfants : « *soit avec une sorte d'hésitation qui va par moments jusqu'à avoir des attitudes contradictoires envers une même situation; soit avec une sorte de changement d'humeur dans lequel l'état psychologique des parents joue un rôle décisif; ou encore, avec une sorte de négligence complète de la réalité de l'enfant et de ses besoins corporels, émotionnels et intellectuels* ». Donc, d'après ISESCO (2000), un enfant qui grandit dans ces conditions n'aura pas les composantes d'une personnalité bien équilibrée, capable de bien s'adapter ou de se confronter aux problèmes de la vie sous tous leurs aspects et de relever ses défis divers.

5.1.4.2. Modèle de pratique rigoureuse

Ce modèle se base sur une conduite permanente qui est gouvernée par des règles fixes. Il comprend les pratiques éducatives des parents appartenant à des groupes sociaux d'un niveau culturel et socio-économique très bas. Ces méthodes éducatives sont largement adoptées par des parents dont le statut financier et culturel n'est pas en mesure de satisfaire les besoins de l'enfant, ni d'assurer son développement. Selon M.-A. Hassan (1970) et A. At-Tayib (1990), ces pratiques sont généralement caractérisées, soit par l'autorité et la domination des parents ; soit par une exagération au niveau du soin et de la protection.

Selon l'organisation islamique ISESCO (2000), l'enfant qui subit ce modèle des pratiques éducatives va : « *avoir une faible personnalité caractérisée principalement par un sentiment d'infériorité, un manque de confiance en soi, par la peur et l'impuissance, d'où son échec à s'adapter et à s'intégrer à son environnement social, à acquérir des connaissances, et à affronter les problèmes de la vie* ». Elle souligne qu'un enfant qui grandit sous ces conditions d'une pratique éducative aura des comportements asociaux qui peuvent prendre la forme de réactions déviantes (comme : le vol, le vandalisme, l'agression et le vagabondage).

5.1.4.3. Modèle de pratique flexible

Ce modèle est constitué de conduites et de règles générales qui sont adoptées par certains parents, mais celles-ci peuvent être changées selon les circonstances. Donc, dans ce modèle, les règles ne sont pas rigides et elles peuvent être modelées selon les circonstances et les événements. Il est celui qui réunit les meilleures conditions d'une éducation réussie. A. At-Tayib (1990) affirme que ce modèle comprend les pratiques éducatives des parents appartenant à des niveaux culturels et socio-économiques aisés, ou à des niveaux moyens, car *« ces groupes sociaux peuvent subvenir à tous les besoins de leurs enfants qui ont, dans la plupart des cas, la chance de recevoir une meilleure éducation »*.

Selon les chercheurs (Y. Abdelfattah, 1992 ; A. At-Tayib, 1990 (cités par Islamic Educational, Scientific and Cultural Organisation ISESCO, 2000)), ce modèle de pratique flexible assure une pratique éducative parentale appropriée qui se reflète dans les qualités suivantes : la flexibilité, la liberté, l'acceptation, la tolérance, la justice, le dialogue, l'engagement, le rationalisme, l'encadrement et la chaleur affective des parents.

L'organisation islamique ISESCO (2000) affirme que l'enfant qui évolue dans le contexte de cette pratique éducative flexible : *« est généralement distingué par les caractéristiques suivantes : une personnalité qui se manifeste par la confiance en soi, l'amour propre, la capacité à assumer la responsabilité, le sentiment de sécurité, la compétence d'acquérir des connaissances et de communiquer, et par la capacité à résoudre les problèmes et à se confronter aux diverses situations de la vie »*.

5.2. Problèmes de l'éducation parentale dans les pays arabes

Certainement, la société arabe, comme toutes les autres sociétés, espère avoir une pratique éducative flexible, ouverte, et avec des objectifs qui consistent à aider l'enfant à avoir une personnalité non perturbée, bien équilibrée, compétente, capable de s'adapter, de communiquer, d'assumer des responsabilités, de relever des défis et de préserver l'enfant de tous les dangers possibles.

Malgré les vagues successives vers la réalisation de cette aspiration, et l'impatience de surmonter toutes les difficultés et les problèmes possibles, la majorité des classes de la société arabe semble trébucher dans ses aléas, et a des objectifs et des désirs limités. Cette réalité a des effets négatifs sur l'éducation parentale pratiquée dans le monde arabe, parce que cette

dernière est, la plupart du temps, confrontée à des problèmes et handicaps qui « *entravent son progrès, paralysent son mouvement et la tirent vers l'arrière à un point tel que les efforts de quelques parents qui connaissent les éléments d'une éducation appropriée, deviennent stériles et donnent lieu à des illusions trompeuses.* » (G. Ahrchaou, 1998 ; ISESCO, 2000).

Pour mettre en lumière les problèmes de l'éducation parentale dans le monde musulman et les pays arabes, l'ISESCO (2000) a dévoilé deux types d'aspects et de qualités qui forment, d'une part, la profondeur de ces grands problèmes et défis, qui s'opposent à l'éducation parentale dans ces pays, et, d'autre part, la teneur d'une série de points faibles et d'inconvénients, que l'état de ces pratiques ne peut que générer. Ainsi, les chercheurs qui ont réalisé l'étude de l'organisation ISESCO (2000) ont choisi de les traiter d'une façon séparée afin d'atteindre deux objectifs :

- a) Spécifier la nature de leurs déterminants et le degré de leur effet sur les pratiques éducatives parentales,
- b) Préserver la perspective psychologique qui façonne le contenu de cette étude.

5.2.1. Grands problèmes et défis

En s'appuyant sur une analyse des déterminants et modèles de l'éducation parentale dans les pays musulmans, et parmi eux les pays arabes, les chercheurs de l'organisation ISESCO (2000) ont pu retenir trois problèmes fondamentaux, qui présentent les qualités de grands défis qui gênent le progrès de cette éducation. Ils ont examiné les grands problèmes et défis qui bloquent les pratiques éducatives parentales dans ces pays, pour attirer l'attention sur une série de handicaps, particulièrement la pauvreté, l'ignorance, et le rétrécissement du rôle de la famille

Mais avant de les analyser, nous rappelons que ces problèmes et défis sont des problèmes généraux qui peuvent exister séparément ou ensemble dans un pays. Dans le cas le plus grave, le progrès de l'éducation parentale de ce pays sera sérieusement gêné.

5.2.1.1. Pauvreté et sous-développement

En réalité, le manque de moyens financiers ou leur inexistence, et la précarité du niveau de vie de la majorité des couches sociales de certains pays arabes, sont des facteurs qui gênent l'éducation parentale, et la rendent insuffisante, avec des buts et des objectifs instables, des

résultats et des conséquences limités. Selon l'ISESCO (2000), « *il y a un lien très fort entre le niveau économique des parents, et leurs pratiques éducatives. Quand ce niveau est supérieur, il y a une grande marge de flexibilité, de tolérance et de démocratie de la part des parents dans leurs pratiques éducatives. Mais quand ce niveau est ou a tendance à être moins élevé, les parents tendent vers des méthodes strictes et dures, caractérisées soit par des punitions sévères, soit par une grande négligence dans leurs pratiques éducatives* ».

L'ISESCO (2000) a avancé que les différents aspects de la pauvreté et du sous-développement dont souffre la majorité des couches sociales de certains pays arabes, auront certainement des effets négatifs sur les pratiques éducatives des parents issus de ces couches.

Ces effets peuvent prendre la forme de méthodes éducatives qui varient chez certains parents de l'autoritarisme à l'anarchie. Par ailleurs, elles peuvent se manifester chez l'enfant par des résultats qui varient du complexe d'infériorité, à la révolte. L'ISESCO (2000) explique que « *C'est ce facteur qui fait de ces effets, un des grands défis auxquels ces pays ne pourront faire face, sauf s'ils éradiquent l'une des causes majeures, c'est-à-dire la pauvreté et les mauvaises conditions de vie de la majorité des couches sociales qui composent la société* ». Mais l'organisation ISESCO ne prend pas en compte l'impact de l'Islam radical sur une population faiblement cultivée.

5.2.1.2. Analphabétisme et ignorance

Il est certain que les pratiques éducatives parentales sont influencées par le niveau intellectuel et culturel qui prévaut dans leur environnement social. L'ignorance limite sûrement l'efficacité de ces pratiques, et réduit le nombre d'interventions des parents, mais surtout, elle empêche les parents de suivre le développement et le progrès de la société. L'organisation ISESCO (2000) affirme que : « *Tout le monde est conscient du fait qu'un grand nombre de couches et groupes sociaux dans les pays arabes est encore victime d'un analphabétisme qui fait des ravages, et d'une ignorance honteuse* ».

En 1988, Le Bureau de l'UNESCO a donné des prévisions sur l'analphabétisme dans les pays musulman et il a souligné que l'éducation parentale pratiquée dans ces environnements, va sûrement « *être influencée négativement par ce fléau qui, malgré tous les efforts fournis pour l'éliminer, soit par une scolarisation obligatoire, soit par des programmes parallèles*

d'alphabétisation dans les pays musulmans mais non dans leur totalité, va encore empirer. Selon certaines prévisions, l'analphabétisme va doubler à l'aube de l'an 2000 ».

Donc, l'expansion de ce fléau aura pour conséquences l'augmentation du nombre de pratiques inadaptées qui varient de modèles de pratiques faibles à des modèles de pratiques rigoureuses. Ces modèles ont un impact négatif sur le développement et l'adaptation de l'enfant. Cet enfant n'aura pas les composantes d'une personnalité équilibrée, capable de bien s'intégrer, et de se confronter aux problèmes de la vie. Il aura aussi une faible personnalité et un manque de confiance.

En réalité, l'éradication de l'analphabétisme et de l'ignorance qui l'accompagne constitue, du point de vue de l'ISESCO (2000), le deuxième grand défi qu'affrontent les pays arabes. l'ISESCO (2000) affirme que « *C'est en mettant fin à ce fléau par divers moyens et projets, que l'on pourra orienter les groupes et les couches mentionnés ci-dessus, vers des pratiques éducatives flexibles, caractérisées par l'acceptation, au lieu du refoulement, le soin au lieu de la négligence, la flexibilité au lieu de la rigidité, à savoir les pratiques gouvernées par des méthodes de contrôle, de communication et d'encadrement* ». Mais là encore, cette ignorance est souvent cultivée dans le cadre de la tradition, de chaque pays, qui n'aide pas à l'émancipation et de l'éducation parentale.

5.2.1.3. Rétrécissement du rôle de la famille

L'éducation parentale dans les pays arabes est influencée par son entourage social, dans lequel la famille constitue le contexte le plus important et le plus significatif. Car, d'après l'ISESCO (2000), le rôle de la famille est très sensible, puisque, comme l'école, elle est le domaine le plus approprié à l'enracinement des approches éducatives et de leurs valeurs essentielles.

Selon G. Ahrchaou (1998), la famille est « *une institution culturelle et sociale, caractérisée par une logique éducative particulière, qui l'aide à remplir sa fonction éducative d'une façon meilleure* » (cité par l'ISESCO, 2000).

Malheureusement, la famille dans la plupart des pays arabes, n'entre pas dans cette catégorie. Selon G. Ahrchaou (1998), malgré tous les efforts qui ont été fournis jusqu'à présent, il est évident que les méthodes éducatives pratiquées dans ces milieux familiaux, manquent encore de mesures et de conditions les plus élémentaires, parce que, « *dans la plupart des familles, ces pratiques ne vont pas au-delà de l'intimidation et de la terreur durant certaines occasions*

; ou de la distraction et de l'amusement des fois, et de la vantardise et de l'ostentation, d'autres fois » (cité par l'ISESCO, 2000).

D'ailleurs, les familles, dans la plupart des pays arabes, ont vécu des changements évidents dans leurs fonctions et rôles. Ces changements sont les résultats des transformations dans leurs modes structurels et les systèmes de leur composition qui ont été les conséquences des développements économiques, sociaux et culturels de leurs sociétés. Ces développements et changements ont transformé la fonction de ces familles d'une grande fonction avec plusieurs rôles, à une petite fonction avec des rôles limités. D'après ISESCO (2000), ces familles ont ainsi laissé à l'école une grande partie de leur fonction, qui consiste en leur rôle éducatif et intellectuel.

Selon l'ISESCO (2000), c'est pourquoi, dans les pays arabes, *« les familles peuvent sûrement s'élargir et s'accroître (familles étendues), ou rétrécir et diminuer (les familles nucléaires), sans que la plupart d'entre elles ait des pratiques éducatives à bases et objectifs évidents, et des fonctions et rôles exacts, tant qu'elles ne sont pas conscientes du fait que leur fonction éducative est stratégique et décisive, soit parce qu'elles ignorent ceci totalement, ou bien, parce qu'elles ont un niveau économique et culturel très bas »*. L'ignorance par les familles de leur fonction éducative fondamentale, constitue le troisième défi que les pays arabes doivent relever.

5.2.2. Points faibles et inconvénients

Les derniers problèmes et défis analysés précédemment ne dépendent pas nécessairement de l'individu et de ses choix, car ils dépendent des structures et des orientations de la société elle-même. L'ISESCO (2000) s'est concentré sur l'analyse d'une série de points faibles et d'inconvénients, qui sont aussi des facteurs qui gênent l'efficacité de ces pratiques, dont les parents sont en majeure partie responsables.

5.2.2.1. Manque d'une éducation pédagogique

D'après ISESCO (2000), l'éducation parentale doit être guidée par une pratique éducative pédagogique. Sur le plan de la pratique, il est impossible que l'éducation parentale atteigne ses objectifs sans cet encadrement pédagogique. Pour la plupart des pratiques éducatives dans les pays arabes, l'éducation parentale ne pourra pas aller au-delà des attitudes oscillantes et capricieuses, des comportements instables et fortuits, et des traitements extrêmes et

contradictoires. L'organisation ISESCO (2000) cite trois indications pour ce manque d'une éducation pédagogique :

a) L'oscillation entre l'autoritarisme et le laxisme

Le dualisme autorité-indulgence, qui s'impose au niveau de l'équilibre entre les principes contradictoires de l'autorité et la soumission, constitue l'un des points faibles de l'éducation parentale dans les pays arabes. A. Wery (197) souligne : « Si la tendresse, l'affection et l'amour maternels sont quelques-uns des éléments essentiels qui contribuent au développement de la personnalité de l'enfant, de son affection, de ses relations sociales et de son acquisition des connaissances, l'autorité du père est la base qui complète la tendresse maternelle, et assure ainsi, une éducation équilibrée de l'enfant, parce qu'elle le rend conscient de son individualité et de l'existence de l'autre et de la nécessité d'être ouvert à la société » (cité par ISESCO, 2000).

b) L'oscillation entre l'exclusion et la protection excessive

Dans les sociétés arabes, nous trouvons une pratique éducative négative qui se traduit sous forme de deux attitudes principales (ISESCO, 2002). D'une part, nous observons l'attitude de rejet ou d'exclusion, qui apparaît sous sa forme autoritaire, comme le désir de dominer l'enfant, le rendre incapable et inapte à se débarrasser de sa mauvaise conduite, et les problèmes qui en découlent. D'autre part, il y a l'attitude de la protection excessive représentée par une pratique éducative gouvernée par le soin excessif que les parents prennent de la santé de l'enfant, de sa protection et de son éducation.

Dans son étude, ISESCO (2002) explique que « l'attitude négative des parents envers l'enfant a des conséquences néfastes sur son éducation et son avenir. L'enfant devient une victime d'apparences, à savoir le négativisme, le laisser-aller, les mensonges et l'agressivité dont on souffre, et dans laquelle on vit quotidiennement dans la plupart des contextes et familles dans le monde arabe ». Donc, selon l'ISESCO (2002), ce sont des aspects qui sont dûs au manque de confiance en soi, et en l'amélioration personnelle de l'enfant, c'est pourquoi, il risque de subir l'échec à l'école, et devenir un délinquant dans son comportement.

c) L'oscillation entre des attitudes contradictoires :

Dans plusieurs milieux sociaux dans le monde arabe, nous trouvons une attitude oscillante que certains parents adoptent comme méthode éducative (ISESCO, 2002). C'est l'un des aspects majeurs de l'éducation parentale qui démontre le manque de toute pédagogie dans les pratiques éducatives. Dans son étude, ISESCO (2002) précise que *« Ces parents ne traitent pas leur enfant de la même façon dans des situations similaires. Au contraire, il y a une oscillation qui peut atteindre un degré de contradiction dans leurs attitudes. Car on les trouve souvent en train d'osciller entre l'autorité et la faiblesse, entre l'acceptation et le rejet, entre la négligence complète et la protection excessive. Cette ambiguïté dans leurs attitudes, qui est gouvernée par le tempérament personnel des parents, jette souvent l'enfant dans un climat de peur et s'avère être dénuée de toute valeur éducative »*.

5.2.2.2. Manque d'un système de référence psychologique

L'organisation islamique ISESCO (2000) affirme que la majorité des pratiques éducatives parentales dans les pays arabes (et les pays musulman en générale) ont un manque de tout système de référence psychologique, essentiellement, la psychologie de l'enfant. En générale, les méthodes et pratiques exercées par les parents peuvent varier entre correctes et fausses, entre efficaces et inefficaces, entre positives et négatives, selon la nature de la théorie adoptée. Mais, dans le cas d'une théorie naïve ou non-scientifique, nous retrouvons des pratiques éducatives inutiles et négatives. ISESCO (2000) dit que *« Tant que celle-ci est scientifique, ou semi-scientifique, pour qu'elle puisse être basée sur des connaissances et données pédagogiques et psychologiques exactes, elle mène son adepte à s'appuyer dans son traitement de ses enfants sur des méthodes dont les résultats sont sûrs et positifs, grâce notamment à sa flexibilité, à son engagement, à sa rationalité, à sa chaleur et à son bon encadrement. Tant que cette théorie est superstitieuse et naïve, comme c'est malheureusement le cas avec la majorité des parents dans le monde musulman, puisqu'elle se base sur des idées et des événements qui sont soit imaginaires soit inexacts, elle mène son adepte à des pratiques éducatives inutiles, dont les résultats sont limités à cause de son oscillation, son caractère fortuit et sa nature contradictoire »*.

5.2.2.3. Manque de stratégie éducative

D'après l'organisation islamique ISESCO (2000), l'un des points faibles de l'éducation parentale dans le monde arabe est le manque d'une stratégie éducative avec des objectifs définis. Plusieurs aspects confirment ce manque de stratégie. ISESCO cite les trois aspects suivants :

a) Le manque d'encadrement et d'orientation :

ISESCO (2000) affirme que ce manque provoque un désastre total en ce qui concerne l'éducation de l'enfant, et la réalisation de son intégration psychique et sociale. D'ailleurs, ISESCO souligne que *« cette absence ou privation, fait en sorte que l'enfant et la famille, perdent tous deux les éléments du contact psychologique, de l'encadrement éducatif et de l'orientation pédagogique, qui tous constituent les composants essentiels de l'éducation parentale, à laquelle on aspire dans le monde musulman. En d'autres mots, une éducation qui accomplira le développement de l'enfant et son intégration sociale à travers une série de stratégies, qui consistent principalement en la discipline personnelle, en l'adaptation et la coopération »*.

b) Une compétence parentale limitée :

Pour un grand nombre de parents dans les pays arabes, le concept de la compétence parentale est réduit aux qualités personnelles, et surtout à la dimension émotionnelle. ISESCO (2000) explique que *« ce type de parents donne rarement de l'importance à leur rôle d'éducateurs, et ainsi, ne valorise pas vraiment le concept de la compétence parentale et le rôle éducatif efficace qu'elle exige, en matière de rentabilité et de satisfaction »*.

c) La priorité est donnée à l'éducation émotionnelle sur l'éducation cognitive :

Les scientifiques soutiennent que *« l'éducation parentale dans les pays arabes a subi des changements considérables, parce que sa fonction a changé d'une fonction large, avec des rôles divers, à une fonction réduite, avec des rôles limités »* (ISESCO, 2000). Ils affirment qu'il y a une réduction de la fonction des parents au niveau de l'éducation émotionnelle, morale et comportementale. A cause de cette réduction, l'enfant devient

un être faible, incapable et sans intelligence ; il n'exige rien de plus que la satisfaction de ses besoins matériels et ses désirs émotionnels.

5.3. Études récentes sur les pratiques éducatives

5.3.1. Cas des pays au Moyen Orient

Le travail de M. Dwairy (2006) est le premier à étudier les pratiques éducatives parentales dans des pays arabes au moyen orient. Il élargit son étude pour étudier des pays magrébins comme l'Algérie. Les hypothèses de l'étude M. Dwairy étaient que les pratiques éducatives parentales varient à travers les pays arabes, avec des pratiques éducatives autoritaires dans des pays traditionnels comme le Yémen et l'Arabie Saoudite et des pratiques éducatives démocratiques et permissives dans des pays arabes comme le Liban et la Jordanie. L'analyse conduite pour chaque pays arabe a séparément révélé des résultats semblables. Selon M. Dwairy (1998), la majorité des enfants arabes est satisfaite du style autoritaire.

Une étude a été réalisée sur des enfants saoudiens pour voir leur attitude envers la punition physique (M. Achoui, 2003). Et cela est bien compréhensible selon M. Dwairy (2006) étant donné que la société saoudienne est parmi les sociétés les plus conservatrices en comparaison d'autres sociétés arabes comme le Liban. La socialisation autoritaire a une signification et un effet différent quand il est appliqué dans une culture autoritaire comme les cultures arabes. Dans cette culture, les enfants considèrent l'application du style autoritaire de punition comme un droit des parents (M. Dwairy, 1997). M. Dwairy (2006) a affirmé que le niveau économique et l'urbanisation des parents influencent les styles d'éducation et les pratiques. Cette association entre des classes socio-économiques et un style dur d'éducation est universelle et pas spécifique aux pays arabes.

D'après A.-M. Kaddour (2011), M. Dwairy, dans son étude réalisée en 2006, a formulé l'hypothèse que « *les styles d'éducation varient à travers les pays arabes, avec des styles d'éducation dans des pays traditionnels comme le Yémen et l'Arabie Saoudite qui ont tendance à être plus partisans de l'autorité que des pays modernes comme le Liban et la Jordanie* » (A.-M. Kaddour, 2011). Selon M. Dwairy (2006), comme la société arabe est collective, l'éducation l'est aussi dans les pays arabes, avec des pères, des mères et d'autres adultes participant à l'éducation des enfants et à leur socialisation (comme les grands parents, les oncles ou les tantes). M. Dwairy a montré que les égyptiens, les algériens et les

palestiniens en Israël ont des styles autoritaires aussi bien que démocratiques. Le score moyen du style autoritaire était plus haut parmi les hommes tandis que le score moyen du style démocratique était plus haut parmi les femmes.

Les trois types de pratiques parentales ont été trouvés dans toutes les sociétés arabes selon (M. Dwairy et al, 2006 ; A.-M. Kaddour, 2011). Le style autoritaire semble prévaloir principalement parmi les palestiniens en territoires occupés et les Saoudiens. Il concerne également les palestiniens de la bande de Gaza et la Cisjordanie qui vivent sous l'occupation israélienne et font face quotidiennement aux menaces de leurs vies. Ils ne peuvent donc pas se permettre d'être permissifs. M. Dwairy a trouvé que le modèle flexible mélangé semble prévaloir au Liban, en Jordanie et en Algérie. Mais pour l'Algérie, il faudrait garder à l'esprit que l'échantillon algérien était presque exclusivement urbain, ce qui peut expliquer le style relativement permissif. Le modèle mélangé est le plus courant au Yémen et parmi les citoyens palestiniens en Israël. La société égyptienne a des niveaux modérés dans les trois modèles de l'éducation. Ces observations peuvent indiquer des changements équilibrés, calculés et graduels vers la démocratie en Égypte. Généralement, pour Dwairy, il semble que les modèles d'éducation sont fortement associés au système sociopolitique dans le pays.

Les travaux de M. Dwairy ont montré des différences de styles d'éducation à travers les sociétés arabes. Ces pratiques éducatives dans les pays arabes sont opposées, par exemple, les parents pratiquent l'autorité à la maison et en même temps ils présentent de l'amour envers leurs enfants.

5.3.2. Cas de la Syrie

L'étude de M. Dwairy (2006) sur les pratiques éducatives parentales au travers des sociétés arabes n'a pas inclus la Syrie. Par contre, M. Dwairy a réalisé son étude dans tous les pays arabes au Moyen-Orient au tour et aux frontières de la Syrie comme la Jordanie, le Liban, et les palestiniens en Israël.

C'est la raison pour laquelle, une étude récente de A.-M. Kaddour (2011) a cherché à examiner l'existence des différents types de pratiques éducatives des parents en Syrie ; à voir ensuite si ces pratiques ont une influence sur le développement social et sur la réussite scolaire de l'enfant. Sa recherche a permis d'un côté, d'avoir une toute première étude sur les

pratiques éducatives des parents en Syrie : A.-M. Kaddour (2011) s'est intéressé à l'influence des différences culturelles sur les pratiques éducatives parentales.

A.-M. Kaddour (2011) a trouvé que les réponses des enfants en Syrie ressemblent à celles des parents pour les 15 items retenus pour caractériser les trois types de pratiques éducatives. L'analyse à trois facteurs pour les réponses des enfants ressemble aussi à celles des parents et il a pu voir que les items sont classés sur trois catégories (permissives, démocratiques et autoritaires). Ses résultats ont confirmé alors que les trois types de pratiques sont représentés chez les parents et chez les enfants en Syrie. Les items autoritaires et démocratiques sont le plus souvent choisis. Ses résultats ont affirmé aussi que des pratiques éducatives démocratiques sont bien présentes dans des pays arabes. Les résultats qu'il a obtenus en Syrie se rapprochent de ce qu'ont montré M. Dwairy et al (2006) concernant par exemple le Liban ou la Jordanie. Selon A.-M. Kaddour (2011), les pratiques éducatives en Syrie sont plus proches des pratiques de ces derniers que d'autre pays comme l'Arabie saoudite ou le Yémen. Seulement, nous regrettons dans le travail A.-M. Kaddour (2011) que son échantillon était petit (seulement 92 enfants syrien).

Spécificités des valeurs éducatives en Syrie

Les syriens sont à grand pourcentage musulman, comme nous l'avons montré auparavant, et nous présentons ici les pratiques éducatives de cette majorité. Sachant que le reste des syriens d'autres religions ou confessions ont aussi leurs pratiques. Les systèmes de valeur sur lesquels repose la famille syrienne, comme tous les pays arabes, obéissent à des modèles codifiés par la tradition et validés par le référent religieux (A. Ben-Miled, 2012). Cela se répercute directement sur l'éducation des enfants qui sont confrontés à une forme de rigueur, surtout à partir de l'âge de sept ans. C'est l'âge à partir duquel l'enfant devient en mesure d'intérioriser les normes sociales en référence à la religion. Les référents religieux de la socialisation sont de l'ordre du permis et du défendu (*Hallal* qui veut dire religieusement légal selon le Quran et les paroles de Prophète et *Haram* qui veut dire religieusement illégal) (A. Ben-Miled, 2012). L'essence de la religion est fondée sur la morale et la bonté, et ses moyens sont la volonté d'éduquer selon un modèle parfait. La religion revêt un caractère collectif du fait du contrôle social qui tend à aligner les pratiques des individus sur les valeurs morales d'essence religieuse.

6. Éducation familiale en Syrie: l'intérêt d'analyser les modèles éducatifs

Entendue à la fois comme un champ spécifique de pratiques éducatives et de recherches sur ces pratiques, l'éducation familiale s'articule autour de trois pôles : les enfants, les familles et les institutions éducatives avec leurs représentants.

En France, la situation a évolué rapidement depuis le début des années 1980, comme en témoignent la tenue du colloque « *Recherches et Familles* » en 1982 et la création de l'Institut de l'enfance et de la famille, au cours de la même année. Le développement des travaux en démographie, histoire et sociologie de la famille est considérable. Ces dernières années, les signes d'un intérêt pour l'éducation familiale sont nombreux : colloques, bilan des publications (J.-P. Pourtois, 1989 ; P. Durning, 1988 ; Boutin et P. Durning, 1994 ; P. Durning, 2000), appels d'offres de recherche, se sont multipliés. Des études sur les relations intra-familiales (familles-enfants) se sont portées sur les stratégies éducatives des familles, sur les rapports entre conjugalité et parentalité ou sur les relations fraternelles, par exemple. D'autres études se sont développées sur les interventions socio-éducatives auprès des enfants ainsi que sur les relations entre les familles et les institutions éducatives. L'école, par exemple, en tant que lieu d'éducation complémentaire ou antagoniste de la famille est l'un des sujets d'étude les plus exploités. Enfin un dernier domaine s'est développé concernant les relations entre les familles et les institutions éducatives, par exemple, les études sur les interventions auprès des familles, les rapports entre les parents et l'école et les rapports entre les parents et les assistantes maternelles.

Dans le cadre de notre travail de thèse, nous nous intéressons aux activités éducatives intra-familiales (familles-enfants). Nous envisageons de comparer les modèles français avec les modèles familiaux et éducatifs propres à la société syrienne. Nous voulons nous centrer davantage sur la spécificité des familles syriennes et leurs modalités de transmission des valeurs éducatives en les comparant avec les modèles de familles françaises. Notre objectif est de mettre en évidence et d'analyser les éventuelles particularités et les spécificités du cadre de l'éducation familiale en Syrie et en France. Pour cela, nous souhaitons étudier et comparer les particularités des structures et des fonctionnements familiaux, en Syrie et en France.

7. Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons présenté les différentes définitions liées aux sciences de l'éducation et au champ de l'éducation. Nous avons surtout évoqué la définition de l'éducation familiale, son origine et le rôle des parents dans cette éducation.

Ensuite, nous avons montré les recherches réalisées sur l'éducation familiale tout en analysant les éléments constitutifs du processus éducatif familial et en évoquant les termes et les concepts dévoilés par les chercheurs de ce domaine. Ainsi, nous avons expliqué comment les dimensions liées aux objectifs éducatifs peuvent se transmettre selon les stratégies éducatives parentales. D'ailleurs, nous avons exposé les différentes recherches réalisées sur l'éducation familiale et l'intérêt des chercheurs à aboutir à des typologies familiales.

Ensuite, nous avons analysé l'éducation familiale dans les pays arabes et les travaux qui ont étudié les différences dans les pratiques éducatives liées à des cultures différentes. Nous avons pu analyser les pratiques éducatives parentales dans les pays arabes en général puis, dans les pays au Moyen-Orient et surtout en Syrie. Nous avons d'abord évoqué l'éducation familiale telle qu'elle est pratiquée par les parents dans les pays arabes et nous avons montré les caractéristiques et les constituants de cette éducation à travers plusieurs recherches orientales. Puis nous avons présenté les principaux points faibles de l'éducation parentale dans les pays arabes et les conditions multiples qui empêchent l'éducation familiale de jouer pleinement son rôle. Enfin, nous avons pu montrer les dernières recherches réalisées afin d'évaluer l'éducation familiale des parents dans les pays du Moyen-Orient, et en particulier en Syrie dans un souci de meilleure compréhension.

Finalement, nous avons pu présenter dans ce chapitre les différents concepts, définitions et travaux liés à l'éducation familiale dans les pays occidentaux et orientaux. Les résultats de ce chapitre nous ont permis de fonder une base théorique solide sur les domaines de l'éducation familiale, ses intérêts, les dernières recherches réalisées et les futurs axes de recherches des spécialistes dans le domaine. Nous avons constaté que l'analyse de l'environnement familial et la construction des typologies éducatives des familles occupent une place de plus en plus importante dans les préoccupations des recherches en sciences de l'éducation. La mesure de l'environnement familial et des attitudes et pratiques éducatives parentales est essentielle pour comprendre les composants du processus éducatif d'une société orientale comme la société syrienne. De telles analyses peuvent être fondamentales pour développer des pratiques

éducatives saines chez les familles syriennes, basées sur des aspects socio-éducatifs et psychologiques. Ainsi ces analyses peuvent nous aider à trouver des solutions pour les éventuels problèmes et défis de l'éducation familiale en Syrie.

Chapitre IV : Problématique et hypothèses générales

1. Problématique et question de recherche

Les familles constituent traditionnellement le cœur de la société. Chaque individu passe les premières années de sa vie dans sa famille. La famille est donc un domaine décisif pour la formation culturelle des êtres humains. La composition et les caractéristiques des familles diffèrent infiniment d'une société à l'autre et à l'intérieur d'une même société.

Les sciences humaines nous ont beaucoup appris ces dernières années sur la famille et son rôle dans l'éducation et elles nous aident à comprendre l'action éducative de la famille. Pour les parents, il s'agit avant tout de transmettre à l'enfant leur "*héritage*", cet ensemble complexe de sens moral, de culture, de traditions familiales qui est la grande richesse de l'humanité et qui intervient beaucoup dans la formation de l'identité personnelle (P. Durning, 1988 ; F. De Singly, 1993 ; D. Gayet, 1995 ; C. Montandon et S. Sapru, 2000 ; A. Eiguer, 2005). Comme nous l'avons montré dans les chapitres précédents, l'étude de l'environnement familial et de son influence sur la mise en place des compétences sociales fait intervenir de nombreuses variables liées d'une part au milieu familial et aux pratiques parentales d'éducation, et d'autre part au milieu social (J. Lautrey, 1980 ; E. Palacio-Quintin, 1989 ; E. Palacio-Quintin et C. Lacharite, 1989 ; B. Terrisse et S. Dansereau, 1991 ; M. Allès-Jardel, 1997 ; B. Terrisse *et al.*, 1998 ; B. Terrisse *et al.*, 1999). En effet, la famille occidentale au cours des siècles, a beaucoup changé et nous sommes maintenant en face d'une pluralité de situations (F. De Singly, 2005 ; M. Anaut, 2005 ; E. Mattos-Avila, 2010). Ces changements viennent bouleverser les structures familiales et, par conséquent, les relations au sein des familles.

Les chercheurs ont montré l'importance de comprendre ces changements et ces mutations au niveau des structures familiales. Cette compréhension a pour but d'identifier les indices de transformation des normes, des valeurs, des formes de sociabilité et d'organisation sociale. Ainsi, elle a pour objectif d'analyser les spécificités familiales et leurs modes de communication. Les chercheurs pensent que cela peut les conduire à découvrir les modes de fonctionnement des familles et leurs typologies.

Pour les chercheurs, la famille constitue un lieu privilégié d'observation de la tradition et de la reproduction des formes dominantes de vie en société. Elle amène les chercheurs à se questionner sur les nouvelles règles de constitution de la famille et du système de parenté.

En France, ces dernières années, les signes d'un intérêt pour l'éducation familiale se sont multipliés (G. Boutin et P. Durning, 1994; P. Durning, 2000). Des études sur les relations intra-familiales ont porté sur les stratégies éducatives des familles, sur les rapports entre conjugalité et parentalité ou sur les relations fraternelles. D'autres études sur l'environnement familial se sont développées. M. Allès-Jardel, (1997). Les études françaises ont souligné le rôle du milieu familial dans le développement de l'enfant qui résulte d'une multitude d'interactions avec l'environnement dont il fait partie.

Dans le cadre de notre travail de thèse, nous nous intéressons aux activités éducatives intra-familiales (familles-enfants). Tout d'abord, nous envisageons, comme *premier objectif*, de comparer les modèles français avec les modèles familiaux et éducatifs propres à la société syrienne. Nous voulons nous centrer davantage sur la spécificité des familles syriennes et leurs modalités de transmission des valeurs éducatives en les comparant avec les modèles de familles françaises. Notre objectif est de mettre en évidence et d'analyser les éventuelles particularités et les spécificités du cadre de l'éducation familiale en Syrie tout en se basant sur des approches occidentales francophones. Pour cela, nous souhaitons étudier et comparer les particularités des structures familiales et des fonctionnements familiaux en Syrie.

Des typologies familiales ont été développées par les sociologues et les psychologues. Nous verrons si ces typologies familiales sont applicables aux particularités culturelles, sociales et psychologiques des familles syriennes. Nous envisageons éventuellement de dégager des typologies familiales spécifiques à la Syrie. Dans cette perspective, et pour voir si les typologies adoptées sont applicables aux particularités de notre pays, nous allons utiliser une méthodologie adaptée à notre pays, la Syrie, et inspirée du travail de deux chercheurs bien connus dans le domaine des sciences de l'éducation (J. Lautrey, 1980 et B. Terrisse *et al.*, 1998). Par ailleurs, les modalités particulières de fonctionnement du système familial et les types de structuration familiale dépendent beaucoup des conditions de vie spécifiques des familles. Nous analyserons donc les conditions de vie des familles syriennes et nous montrerons leur impact sur leur structuration.

Notre deuxième objectif est de comprendre les pratiques éducatives des familles syriennes,

leurs attitudes et leurs valeurs éducatives. Les pratiques éducatives des parents sont le résultat de leurs tendances et conceptions dans le domaine de l'éducation. Ces tendances et conceptions sont elles-mêmes influencées par le niveau social et culturel des parents au point que leur personnalité et intelligence dépendent de l'histoire, et des changements sociaux de leurs familles. Pour cela, nous prendrons en compte des dimensions multiples : historiques, culturelles, sociales, et nous nous intéresserons aussi à l'analyse des types de fonctionnement socio-éducatif et psychologique qui entrent en jeu dans l'éducation familiale et nous étudierons les formes de transmission éducative des parents syriens.

Nous analyserons les valeurs éducatives des familles, leurs centres d'intérêt et leurs principes éducatifs. Nous étudierons les valeurs éducatives en fonction du milieu social et du type de structuration. Nous étudierons le système des valeurs des familles à travers les pratiques éducatives de leurs enfants. Nous pensons que ces résultats pourront nous permettre de discerner les principes éducatifs des familles et leurs choix des qualités souhaitées pour leurs enfants.

Dans un troisième objectif, nous étudierons l'influence du sexe de l'enfant comme une variable ayant un impact important sur l'éducation familiale. Les résultats devraient nous montrer les différences entre les choix d'activités préférées par les parents pour les filles et pour les garçons. Nous analyserons l'effet de cette variable sur le type de structuration et sur le système de valeurs des familles syriennes : les attitudes, les comportements et les pratiques éducatives des parents. Nous montrerons ensuite, les résultats de notre recherche concernant cette variable. Ainsi, nous comparerons nos résultats avec les résultats d'autres chercheurs dans ce domaine qui se sont intéressés à l'environnement familial et aux interrelations entre les différentes variables de cet environnement.

Ce type d'étude peut apporter des nouveaux résultats sur le processus éducatif des familles syriennes concernant les objectifs et la stratégie éducative des parents. Nous pensons qu'il est indispensable pour la société syrienne de réaliser une analyse de l'environnement familial et une construction des typologies des familles. Les composants du processus éducatif des familles peuvent être étudiés à travers l'analyse des attitudes et pratiques éducatives parentales. De telles analyses sont fondamentales pour développer des pratiques éducatives, basées sur des aspects socio-éducatifs et psychologiques. Ainsi, ce sont des éléments essentiels pour comprendre le processus éducatif des familles syriennes et poser les fondements pour une évolution future.

2. Construction des hypothèses

Nous avons présenté dans le paragraphe précédent nos objectifs de thèse et dans cette partie nous allons commencer par présenter les fondements nécessaires pour construire nos hypothèses. Ensuite nous exposerons toutes les hypothèses indispensables pour réaliser les objectifs avancés.

2.1. Fondements des hypothèses

2.1.1. Variables et caractéristiques des sociétés

Il est généralement admis que chaque modèle d'éducation, quelle que soit sa forme ou son type, a un certain nombre de constituants et de caractéristiques qui l'aident à accomplir sa mission. Ces constituants et caractéristiques sont souvent fondés sur des déterminants et des facteurs qui les conditionnent. Les déterminants dépendent des dimensions historiques, culturelles et sociales du pays étudié. En nous basant sur les résultats de la plupart des études occidentales (francophones) sur les pratiques éducatives des parents d'une part et sur les particularités et les spécificités de la société syrienne d'autre part, quatre types majeurs de déterminants se distinguent dans la société syrienne ; ils relèvent de la psychologie, de la société, de l'économie et de la culture. Ces déterminants vont nous aider à former notre première hypothèse de recherche et ce sont les suivants :

1. Les déterminants psychologiques

Les principales variables qui influencent les pratiques éducatives des parents envers leurs enfants sont : les compétences des parents et leurs expériences, le rythme des relations parents-enfants, la cohésion de la famille, l'organisation physique de l'environnement de l'enfant, les tendances psychologiques des parents, leurs attentes concernant l'avenir de leurs enfants, leurs notions et visions du développement de l'enfant, et, finalement, les moyens nécessaires pour la satisfaction des désirs et besoins de l'enfant. Nous analyserons plus particulièrement dans notre travail, les indicateurs majeurs relatifs au monde arabe et à la Syrie, qui montrent l'influence de ces variables sur les pratiques éducatives et leur impact sur le développement de l'enfant.

2. Les déterminants sociaux

En réalité, la pratique éducative des parents comme conduite et traitement de l'enfant est déterminée par leur environnement social. Nous allons observer dans la société syrienne s'il existe une relation entre les constituants de l'entourage familial : le nombre d'enfants, leur sexe, leur âge, les objectifs, les valeurs et les relations familiales, ainsi que la répartition des tâches et des devoirs, et les pratiques éducatives des parents. Cette relation est illustrée par les faits suivants :

- (a) L'existence d'une relation entre la taille de la famille, son type et la nature de ses rôles, d'une part, et le type de pratiques éducatives adoptées par les parents, d'autre part.
- (b) La majorité des études J.-P. Pourtois, (1979) affirme l'existence d'un lien obligatoire et significatif entre le nombre d'enfants dans une famille et la conviction des mères en l'utilisation des méthodes qui favorisent la punition et une discipline sévère. En effet, le fait de donner naissance à un grand nombre d'enfants dans une période courte constitue un fardeau, en particulier, pour les jeunes mères, et mène à des attitudes négatives envers les enfants.
- (c) Un des facteurs déterminants de l'éducation parentale dans le monde arabe, est le sexe de l'enfant, qui influence tout à la fois la relation parent-enfant et les pratiques éducatives dans la première période de la vie.

3. Les déterminants économiques

Le grand nombre d'études sur la relation entre les pratiques éducatives des parents et leur niveau socio-économique affirment que, quand ce niveau est élevé, les pratiques éducatives des parents inclinent vers la flexibilité et la démocratie (J. Lautrey, 1984 ; J.-P. Pourtois, 1989 ; E. Palacio –Quintin, 1990 ; M. Allès-Jardel, 1997). Nous pouvons dire que :

- (a) Il y a un lien significatif entre le haut niveau de vie des parents, et le degré de leur flexibilité et de leur tolérance.
- (b) Les classes pauvres sont plus sévères, conservatrices et obéissantes aux règles sociales courantes. La plupart du temps, ces parents ont recours aux châtiments corporels, ou menacent de les utiliser.

- (c) Les méthodes utilisées pour contrôler les comportements des enfants varient selon les valeurs des parents dans chaque groupe social. Les parents qui appartiennent aux couches sociales défavorisées, ont tendance à soumettre leurs enfants aux valeurs imposées par l'extérieur (comme l'hygiène, l'obéissance et le respect des autres), à avoir recours aux châtiments corporels, et à donner beaucoup d'importance aux conséquences financières de leur comportement ; par contre, les parents appartenant à la classe moyenne, ont tendance à valoriser le dynamisme interne de l'enfant et les besoins nécessaires pour son développement.

4. Les déterminants culturels

Le niveau culturel en général et le niveau de scolarité, en particulier, sont considérés comme l'indicateur principal qui détermine les compétences intellectuelles et comportementales des parents; celles-ci jouent, à leur tour, un rôle majeur dans la formation des tendances des parents relatives à l'éducation de leurs enfants. J.-P. Pourtois (1979). Le niveau de scolarité des parents est le facteur qui détermine le plus les pratiques éducatives en comparaison avec les autres variables, comme la profession, le revenu, le sexe de l'enfant et l'âge des parents, ainsi que le nombre d'enfants. Ce facteur peut être considéré comme le plus influençant sur les attitudes des parents envers leurs enfants.

Si la pratique éducative signifie l'existence d'une relation éducationnelle, principalement entre l'enfant et ses parents en tant qu'éducateurs, la forme qu'elle prend est considérée comme une méthode de traitement. On doit mettre l'accent ici, sur le fait que les pratiques éducatives ne se basent pas sur une seule dimension de la méthode utilisée avec l'enfant. Au contraire, la plupart des études sont d'accord sur les autres dimensions qui gouvernent ces méthodes qui sont principalement : le contrôle, la communication facile, la maturité des parents et leur affection. Ces études affirment qu'il y a un grand nombre de types et de formes variées de méthodes pédagogiques qui ne peuvent pas être énumérées à cause des considérations suivantes :

- (a) Le grand nombre et la diversité de ces méthodes sont tels qu'il est difficile de les classer ou de les définir d'une manière exacte. Ces études vont de la concentration sur les modèles de pratiques autoritaires, démocratiques et permissives (D. Baumrind, 1971; M. Allès-Jardel, 1997), à la spécification des

modèles de pratiques à structures faibles, rigides et souples (J. Lautrey 1981, E. Palacio-Quintin, 1989), ainsi qu'à la concentration sur des méthodes pratiques tolérantes, disciplinaires, rationnelles et anarchiques. J. Kellerhals, C. Montandon (1990-91).

- (b) Il y a des disparités entre les modèles et les méthodes de ces pratiques dans des études diverses au point qu'il est difficile de parler d'elles d'une façon uniforme, parce que les pratiques éducatives sont elles-mêmes un processus plein d'interactions entre parents et enfants. Les parents sont plus ou moins conscients du fait qu'ils adaptent les méthodes de leurs interventions envers tel ou tel enfant, selon son sexe et son âge.

La diversité de ces pratiques ou méthodes dépendent du niveau socio-économique et culturel des parents, mais aussi du sexe, de l'âge de l'enfant, de la personnalité du père ou de la mère, et ont un impact sur les conceptions des parents, qui à leur tour, sont en amont de leurs pratiques éducatives. Leurs attentes peuvent varier selon leur statut social, parce que lorsque celui-ci est élevé, leurs pratiques éducatives ont tendance à être libérales, et quand par contre il est bas, elles ont tendance à être autoritaires ou anarchiques.

2.1.2. Modèles de pratiques éducatifs

Malgré le grand nombre et la diversité des pratiques éducatives des parents, et les disparités de leurs méthodes, les études européennes, parmi lesquelles les études françaises, se concentrent sur trois modèles essentiels : attitude éducative rigide, faible et souple. Elles nous fournissent un cadre d'analyse dans lequel nous trouvons le spécimen : « *exprimer les types variés des méthodes de pratiques éducatives familiales* » (J. Lautrey 1981, E. Palacio-Quintin 1989) Nous allons alors adopter dans notre travail les modèles de pratiques éducatifs suivants:

1. Modèle de la pratique faible

Ceci est un modèle de pratiques éducatives qui n'est gouverné par aucune conduite consistante, ni aucune règle générale fixe, qui guident les comportements et les activités de l'enfant. En fait, ce modèle, qui est considéré comme le moins approprié et le plus nuisible pour l'éducation de l'enfant, parce qu'il crée un déséquilibre dans le développement, l'éducation et l'adaptation de ce dernier, est celui qui comprend souvent

les pratiques éducatives des parents appartenant à certains groupes sociaux d'un niveau culturel et socio-économique bas.

2. Modèle de la pratique rigide

Ce modèle se base sur une conduite permanente qui est gouvernée par des règles fixes et immuables. Ce modèle comprend les pratiques éducatives des parents appartenant à des groupes sociaux d'un niveau culturel et socio-économique très bas. Cela signifie que ces méthodes éducatives sont adoptées par des parents dont le statut financier et culturel rencontre des difficultés à satisfaire les besoins de l'enfant, et à assurer son adaptation et son développement.

3. Modèle de la pratique souple

Ce modèle est constitué de conduites et de règles générales qui sont adoptées par certains parents, mais celles-ci peuvent être changées selon les circonstances. Si ce modèle joint les caractéristiques des deux autres (le rigide et le faible), il est le plus convenable pour une éducation adéquate. On le trouve chez les parents issus des classes moyennes. Il comprend les pratiques éducatives des parents appartenant à des niveaux culturels et socio-économiques aisés, ou à des niveaux moyens à la rigueur, parce que ces groupes sociaux peuvent subvenir à tous les besoins de leurs enfants qui ont, dans la plupart des cas, une chance de recevoir une meilleure éducation.

À partir de ces trois modèles de fonctionnement familiaux, les chercheurs ont construit trois classements ou trois catégories distinctes des familles. J. Lautrey (1980). *Il s'agit des familles de type souple, faible et rigide*. Pour arriver à ce classement, une méthodologie efficace doit être utilisée. La méthodologie sera présentée dans la section suivante afin de l'appliquer pour découvrir les pratiques éducatives des familles dans les pays arabes et dégager des typologies familiales spécifiques à la Syrie.

2.2. Hypothèses de recherche

Nous présentons ci-après les quatre hypothèses de notre travail de thèse.

Première hypothèse

Notre première hypothèse concerne les catégories et les groupes sociaux. Nous avançons l'hypothèse suivante : « *trois différents groupes sociaux peuvent être distingués en fonction*

des variables ou caractéristiques de la société syriennes constituant trois classes sociales ».

Deuxième hypothèse

Notre deuxième hypothèse concerne les modèles de fonctionnement familiaux en Syrie qui conduisent à la construction des styles de familles syriennes. Nous émettons l'hypothèse que « *trois modèles familiaux peuvent être distingués selon les pratiques éducatives des parents syriens* ».

Troisième hypothèse

Par ailleurs, nous avançons aussi une troisième hypothèse selon laquelle nous supposons que : « *les valeurs éducatives dépendent du niveau socioculturel des familles et du type de structuration des familles* ». Cette hypothèse nous permet d'examiner les valeurs éducatives des familles syriennes selon une matrice dans laquelle les variables horizontales sont les niveaux socioculturels et les variables verticales sont les types de structuration des familles ou les modèles de pratique éducative.

Quatrième hypothèse

Comme nous l'avons montré auparavant, parmi les axes de recherche sur les déterminants de l'éducation, certains chercheurs se sont intéressés à la composition du groupe familial et au rôle du sexe de l'enfant. Les chercheurs pensent que ces variables, et en particulier le sexe de l'enfant, orientent de manière décisive les pratiques éducatives des parents. Pour cette raison, nous émettons une quatrième hypothèse : « *les parents syriens éduquent différemment leurs filles et leurs garçons* ».

Notre travail va donc consister à examiner ces hypothèses selon une démarche inductive exploratoire sur la base d'analyses de contenus et d'analyses de données.

Chapitre V : Différentes approches théoriques de l'évaluation de l'environnement familial et mesure des compétences et des attitudes éducatives

1. Introduction

Plusieurs chercheurs s'intéressent à l'environnement familial et aux interactions entre les différentes variables de cet environnement. En effet, les recherches sur cet axe ont permis de distinguer certaines variables, généralement identifiées comme étant des variables proximales ou distales. Les premières interviennent directement dans la relation parent-enfant. Ce sont des variables proximales d'ordre psychosociologique qui touchent directement la relation parent-enfant, donc essentiellement les attitudes, les comportements et pratiques éducatives (J. Lautrey, 1980 ; B. Terrisse, F. Larose et M.-L. Lefebvre, 1999). Les secondes ne touchent pas directement la relation parent-enfant, mais peuvent être à l'origine de cette relation. Ce sont des variables distales (caractéristiques socio-économiques et culturelles de l'environnement familial). Les plus étudiées sont les suivantes : l'âge et le sexe des enfants et l'âge des parents (J.-P. Pourtois, 1978, 1979 ; C. Johnston et E.-J. Mash, 1989), le nombre d'enfants dans la famille et l'ordre des naissances (J. Lautrey, 1980 ; K. Vijatrasil, 1980), le niveau de scolarité des parents et leur type de profession (J.-P. Pourtois, 1979 ; K. Vijatrasil, 1980), la densité d'habitants dans le logement (J. Lautrey, 1980) et le réseau social (J. Gibaud-Wallston, 1977).

Dans ce chapitre, nous nous interrogerons sur la mesure de l'environnement familial et des attitudes et pratiques éducatives parentales. Nous analyserons aussi l'influence de l'environnement familial et des attitudes et pratiques éducatives des parents sur le développement de la socialisation de l'enfant et sur ses compétences sociales. L'éducation parentale occupe une place de plus en plus importante dans les préoccupations des chercheurs en sciences sociales et en sciences de l'éducation. L'éducation parentale peut également être

l'objet d'interventions spécifiques. C'est alors, « *une action éducative qui s'exerce auprès des formateurs que sont les parents. Elle a pour but de les aider à mieux actualiser leurs ressources éducatives, à développer leur sentiment de compétence éducative et ainsi, à mieux organiser et utiliser les ressources éducatives de leur environnement.* » (B. Terrisse, 1998). D'ailleurs, l'influence de la famille sur le développement de l'enfant a fait l'objet de nombreuses études qui tendent toutes à montrer que la famille est le premier et le principal lieu d'apprentissage pour l'enfant. Ces recherches ont largement démontré l'influence, entre autres, des attitudes et des pratiques éducatives parentales, favorables ou défavorables au bon développement de l'enfant (D. Baumrind, 1973 ; J.-P. Pourtois, 1979; B. Terrisse *et al.*, 1998).

Depuis une trentaine d'années les différentes attitudes et pratiques parentales envers l'enfant ont été particulièrement étudiées. Actuellement ces nouvelles approches se préoccupent également de cerner l'influence des comportements parentaux sur le développement de l'enfant. Les parents essayent, à partir de leur éducation, d'accorder un pouvoir à leurs enfants sur l'environnement : ce pouvoir est identifié par leurs comportements (M. Allès-Jardel en 1995 et Y. Prêteur et M. De Léonardis en 1995), ce qui a poussé les chercheurs à étudier la relation entre les compétences parentales et le développement de l'enfant (Y. Prêteur et M. De Léonardis en 1995). La plupart des études ont porté sur les relations entre l'environnement familial et le développement cognitif. C'est pourquoi nous ferons référence à quelques-uns des travaux qui montrent la complexité des questions que pose ce type de mise en relation. Nous nous interrogerons ensuite sur la légitimité d'appliquer de telles méthodes à l'étude de l'environnement familial et l'évaluation des attitudes et des pratiques éducatives parentales, pour mieux comprendre la relation entre cet environnement et le développement de l'enfant.

Par ailleurs, l'enfant se développe dans un environnement familial et social. La première influence que subit l'enfant dès le début de son développement est celle de l'environnement familial qui est le lieu des premières interactions et des premiers apprentissages. La famille reste pendant les premières années le principal milieu de référence de l'enfant. L'étude de cet environnement et de son influence sur la mise en place des compétences sociales fait intervenir de nombreuses variables liées d'une part au milieu familial, aux pratiques parentales d'éducation, et d'autre part au milieu social. Ceci pose le problème de l'évaluation de cet environnement et des pratiques parentales. Il en est de même pour l'étude de l'émergence et du développement des compétences sociales chez l'enfant. Nous rappelons aussi que l'étude des

compétences des parents ou des compétences sociales d'enfants n'est pas dans les objectifs de notre travail actuel, mais elles peuvent être des prolongements possibles de notre recherche. Ainsi les approches utilisées pour les évaluer nous intéressent beaucoup, car elles sont des approches originales pour le courant de recherche auquel nous appartenons. C'est pour cette raison que nous nous attacherons à représenter les recherches associées à ces sujets.

Au plan théorique, il nous semble pertinent de rappeler quelques-uns des courants des théories de l'éducation familiale puisque c'est l'objet même de ce chapitre. Nous ne pouvons pas parler d'environnement familial sans au moins faire allusion aux travaux historiques ou sociologiques, ou sans faire référence aux courants actuels, systémiques et écologiques. Pour le développement de la socialisation de l'enfant nous rappellerons les apports de l'éthologie de l'enfant, de la psychologie sociale génétique, mais nous insisterons sur quelques aspects spécifiques tirés d'ouvrages significatifs et sur les recherches les plus récentes.

Au plan méthodologique, nous présenterons et analyserons quelques-unes des différentes méthodes d'évaluation de l'environnement familial, principalement les échelles *Home* (R. Bradley et B. Caldwell, 1976 ; B. Caldwell et R. Bradley, 1986 ; E. Palacio-Quintin, 1989), issues pour la plupart de travaux nord-américains, et les questionnaires d'évaluation des pratiques parentales d'éducation en soulignant l'intérêt et aussi les difficultés de chacune de ces méthodes.

Les pratiques éducatives parentales peuvent être mesurées de façon directe, à l'aide d'enregistrements vidéo ou de grilles d'observation, ou indirecte par des entrevues ou des questionnaires. La plupart du temps, elles sont mesurées indirectement puisqu'il est difficile d'observer les parents en milieu réel dans les différentes situations éducatives du quotidien.

Pour l'évaluation des compétences sociales et du développement de la socialisation de l'enfant nous présenterons également quelques exemples d'échelles dans ce domaine. Nous présenterons enfin, à titre d'exemple, des recherches mettant en relation les pratiques parentales d'éducation et le développement social de l'enfant, permettant d'illustrer à la fois ces questions et ces théories et méthodologies.

Nous nous intéressons aux travaux francophones et aussi européens et nord-américains, car beaucoup de travaux européens et francophones sont des prolongements des recherches nord-

américaines dans un contexte européen. D'un point de vue théorique et surtout méthodologique nous nous référerons souvent à ces trois sources de travaux.

2. Environnement familial, compétences et pratiques parentales d'éducation

2.1. Environnement familial et changements

Dans le chapitre II, nous avons montré que la famille est soumise à des influences et des changements sous la pression de l'environnement social et des problèmes sociaux dus à l'évolution de la société. Elle est le lieu d'un système complexe d'interactions d'où l'élaboration et l'application de théories systémique et cybernétique. Nous ne vivons plus dans la société bourgeoise du début du XIXe siècle. En France, de plus en plus de mères d'enfants de moins de six ans travaillent à l'extérieur et cette situation influe sur le groupe familial et sur le partage des rôles parentaux père-mère. Nous assistons ainsi à l'émergence de champs d'étude comme les familles monoparentales, par exemple. Tout cela aboutit nécessairement à l'élaboration de nouveaux concepts tels que parentage, parentalité, etc (M. Allès-Jardel en 1995, Y. Prêteur et M. De Léonardis en 1995).

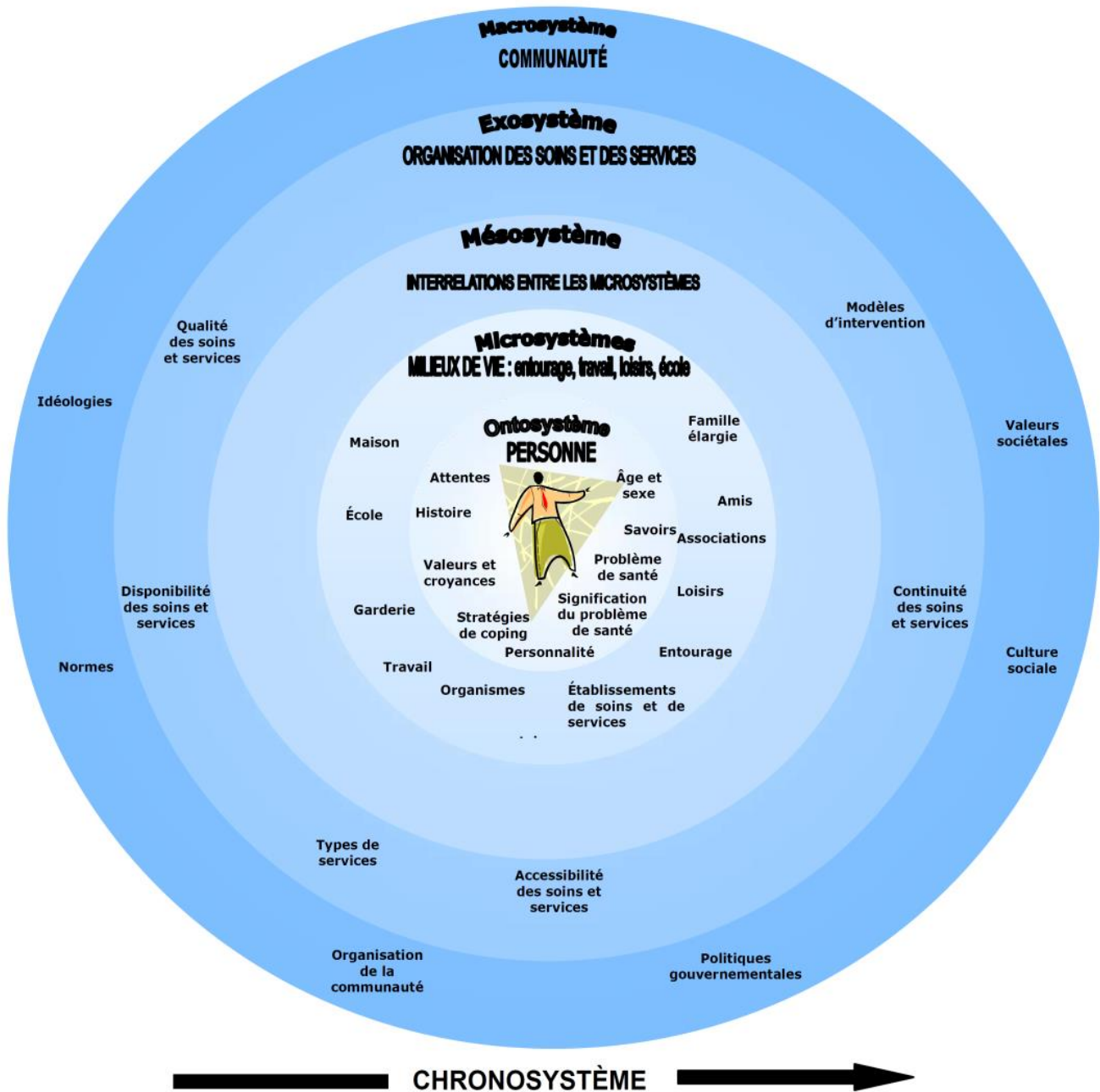
2.2. La famille comme système écologique

Actuellement, on assiste au passage d'études interculturelles vers des études de plus en plus fréquemment intra-culturelles avec la notion de « *niche écologique* ». U. Bronfenbrenner (1979) définit l'écologie comme un modèle de type plus sociologique que cognitif qui correspond à un ensemble de structures emboîtées à plusieurs niveaux (microsystème, mésosystème, exosystème et macrosystème) (Graphique 4).

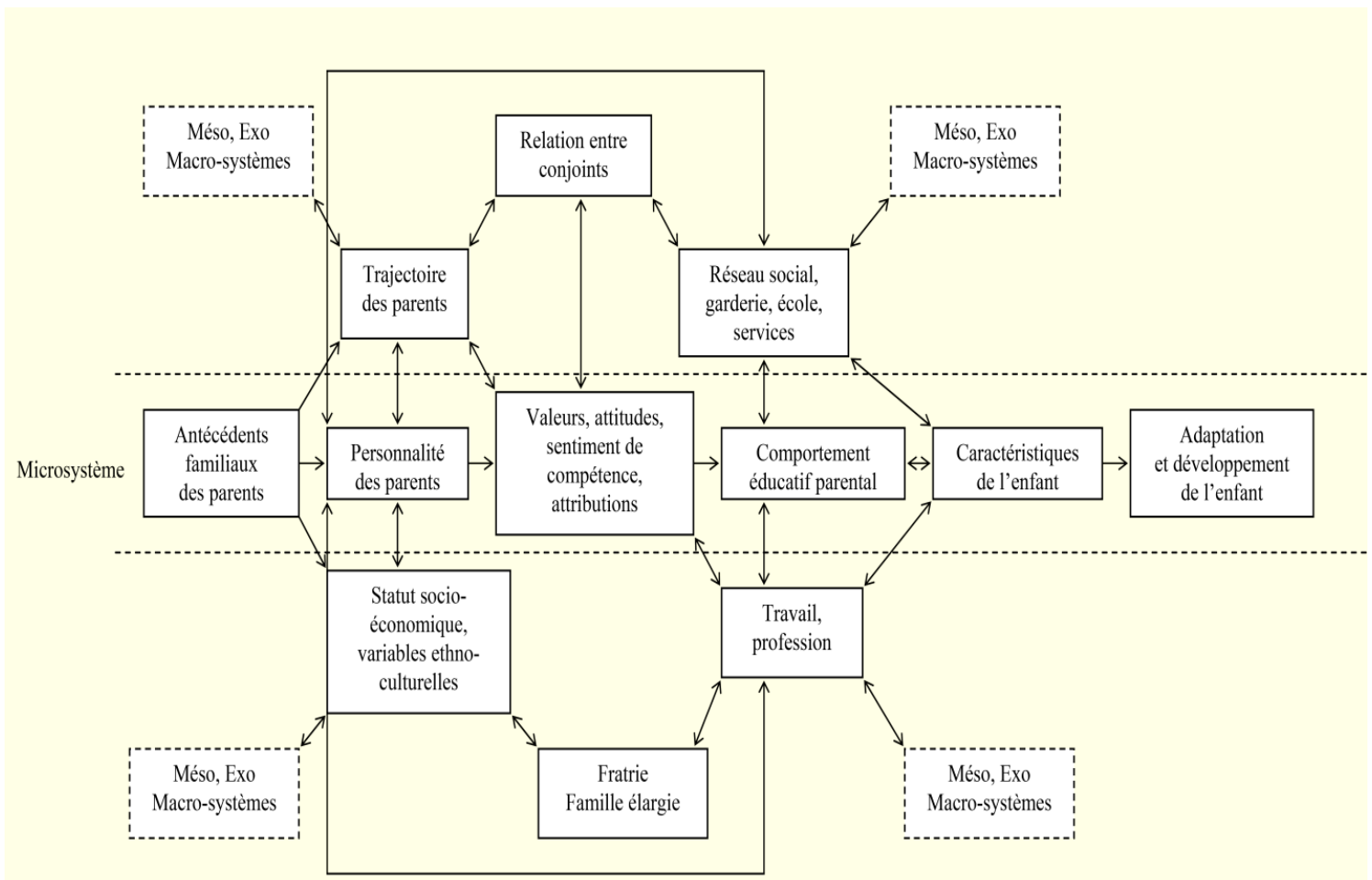
Le modèle écosystémique de U. Bronfenbrenner (1979) préconise d'étudier les phénomènes sociaux et les individus en tant que systèmes en interaction avec d'autres systèmes, donc de les étudier dans leur globalité et non pas considérés isolément (A. Pomerleau et G. Malcuit, 1983). Il s'inspire de l'écologie et de la systémique: la systémique est une méthode d'analyse et de synthèse qui prend toujours en considération l'appartenance d'un élément à un ensemble et l'interdépendance de chaque système avec les autres systèmes de cet ensemble. Quant à l'écologie, cette notion est entendue ici comme « *l'étude des relations que les êtres vivants entretiennent avec leur environnement en vue d'atteindre un équilibre adaptatif* ».

Dans le cas de l'étude de l'influence de l'environnement familial sur l'émergence et le développement des compétences sociales, la perspective écologique permet une analyse des relations fonctionnelles complexes entre l'enfant, ses milieux de vie, son environnement familial et social.

B. Terrisse en 1996 a proposé un modèle écosystémique de parentage (Graphique 5). Ce modèle considère les différents paliers de système établis par les interrelations entre les parents et l'enfant ou entre eux (le microsystème, par exemple les interrelations entre les pratiques éducatives parentales et les relations conjugales), entre les parents et les services de proximité (le mésosystème, par exemple les relations entre les parents et les garderies, les écoles, etc.), et entre les parents et les institutions (les exo et macrosystèmes, par exemple les relation entre les parents les pouvoirs publics). Ensuite, ce modèle a été largement utilisé dans les études des facteurs de risque et des facteurs de protection identifiés et associés dans l'écosystème à la réussite scolaire ainsi qu'à l'adaptation sociale des enfants vulnérables, ce qui a permis de préciser le concept de résilience (B. Terrisse, 2000).



Graphique 4. Schéma du modèle écosystémique de U. Bronfenbrenner (1979)



Graphique 5. Schéma du modèle écosystémique de parentage (B. Terrisse, 1996)

2.3. Influence de l'environnement familial sur le développement de l'enfant

J.-P. Pourtois (1989) a recensé les principaux travaux montrant les effets de l'environnement familial sur le développement de l'enfant et il a aussi proposé également un schéma permettant de situer les influences de l'environnement social et familial sur les différents aspects du développement de l'enfant. Ce schéma a une valeur illustratrice et en partie explicative. Selon J.-P. Pourtois (1989), l'adaptation scolaire et sociale de l'enfant est la résultante de toutes ces influences, ainsi que du développement intellectuel, cognitif, langagier et affectif, ce qui montre bien la complexité de ce secteur.

Mais les relations présentées par J.-P. Pourtois sont unidirectionnelles. Développement cognitif et développement social ne sont pas sur le même plan. De fait, le chercheur ne parle pas explicitement de développement social mais d'adaptation sociale et d'adaptation scolaire. Néanmoins il souligne le caractère curvilinéaire entre milieu familial et adaptation sociale et scolaire de l'enfant, les facteurs de privilèges résultant des effets conjugués du milieu social et du milieu familial.

Dans une recherche antérieure, J.-P. Pourtois (1979) s'efforçait d'effectuer une analyse objective de l'influence des structures du champ familial, et du monde environnant. Il estime ainsi à plus de 84 %, les relations de cause à effet de l'environnement social et des réalités familiales (comportements, attitudes, et potentiel intellectuel des parents) sur le développement social et l'adaptation scolaire des enfants.

2.3.1. Compétences éducatives parentales et définitions

Selon M. Allès-Jardel en 1995 et Y. Prêteur et M. De Léonardis en 1995, il n'est pas facile d'appréhender cette notion de compétence parentale apparue assez récemment dans quelques travaux, que ce soit à travers des représentations « *principes et valeurs d'éducation* », ou les attitudes et pratiques éducatives rapportées ou observées.

2.3.1.1. Conception des compétences parentales d'après les parents

Dans une étude du discours populaire sur la notion de compétence parentale, R. Massé (1991) a démontré le caractère multidimensionnel de ce concept. Selon R. Massé (1991), les recherches dans le domaine des relations parents-enfants accordent une attention croissante aux conceptions et aux représentations véhiculées dans la population relativement aux rôles parentaux, au développement de l'enfant et aux processus de socialisation. R. Massé pense que le « *savoir populaire* » constitue un facteur important de l'environnement socioculturel où évolue la relation parent-enfant. Tout en étant conscient du fait que le concept de « *compétence parentale* » n'est pas véhiculé explicitement par les parents, R. Massé (1991) a demandé à 127 pères et mères d'enfants de moins de cinq ans ce que signifie « *être un parent compétent* ». Cette recherche exploratoire a été appliquée dans la région de Montréal et le questionnaire utilisé comportait dix questions ouvertes. Ce questionnaire concerne essentiellement l'analyse des trois premières questions dont l'objectif est de cerner si la

conception de la compétence parentale est différente selon le point de vue adopté par le répondant. Les questions sont les suivantes :

- Que signifie pour vous être un parent compétent?
- Vous considérez-vous comme un parent compétent? Si oui, pourquoi ?
- Vos parents étaient-ils compétents? Si oui, pourquoi?

R. Massé (1991) a noté que pour la grande majorité des parents interrogés, la compétence parentale relève de déterminants individuels. Un parent compétent doit posséder certains attributs (disponibilité, dévouement, respect de l'autre, etc.) et bien que la compétence parentale ne soit pas perçue comme étant innée, le parent se perçoit comme responsable de l'acquisition de sa compétence. «*Quelles qu'elles soient, les qualités individuelles mises en cause seraient toutes subordonnées à une qualité de base chez le parent : son ouverture d'esprit face à l'apprentissage*» (R. Massé, 1991). L'auteur pense aussi que la notion de compétence parentale est multidimensionnelle, alors que la plupart des parents ramènent cette compétence aux caractéristiques personnelles, et qu'ils n'intègrent pas les facteurs socio-économiques ni le devenir de l'enfant, c'est-à-dire des « résultats » obtenus.

Pourtant, les conditions environnementales jouent un rôle prépondérant comme déterminants de la compétence parentale et le développement de la compétence parentale dépend de déterminants individualistes et environnementaux (C. Bouchard et al, 2008).

2.3.1.2. Compétences parentales vues par les enfants

Nous trouvons en littérature des recherches consistant à demander aux enfants eux-mêmes de définir la compétence parentale et comment elle se manifeste à leur égard. C. Vandenplas-Holper (1987), à partir de deux indicateurs retenus : *support et sévérité*, elle obtient par combinaison quatre catégories de compétences parentales d'éducation savoir :

- la *chaleur* : support élevé, sévérité faible;
- le *contrôle* : support et sévérité élevés;
- la *négligence* : support et sévérité faibles;
- l'*hostilité* : support faible et sévérité élevée.

Les chercheurs s'intéressent à confronter le point de vue des parents et ceux des enfants sur ce thème des compétences parentales et des objectifs de l'éducation (M. Allès-Jardel en 1995 cité par Y. Prêteur et M. De Léonardis en 1995).

2.3.2. Étude des attitudes, pratiques et valeurs éducatives parentales

Les études sur l'environnement familial et le développement ont surtout porté sur les facteurs de cet environnement qui affectent le développement cognitif du jeune enfant. Nous présentons une synthèse des différents travaux réalisés sur cette thématique de recherche.

Selon M. Allès-Jardel (1995), les premières études avaient principalement pour objectif la construction d'instruments de mesure et se proposaient de déceler les attitudes parentales pouvant avoir une valeur prédictive de certains troubles psychopathologiques de l'enfant. Plus tard, les chercheurs se sont préoccupés d'établir le lien entre les attitudes parentales et le développement de l'enfant « *normal* », bien qu'ils ne puissent évidemment pas faire porter aux parents toute la responsabilité des problèmes psychopathologiques de l'enfant, même si les parents portent sans doute une part de la responsabilité pour les psychopathologies qui ne sont pas néo-natales.

La plupart de ces travaux s'inscrivaient dans une conception globalisante des attitudes parentales. Ils n'avaient pas véritablement de cadre théorique explicite et ils n'ont pas cherché à définir une spécificité d'attitudes parentales par rapport à divers aspects du développement de l'enfant. C'est J. Lautrey (1980) qui a innové dans ce domaine et inspiré de nombreux travaux dans ce sens. Il a avancé une hypothèse selon laquelle : « *un environnement sera d'autant plus favorable au développement cognitif qu'il présentera à la fois ces deux caractéristiques générales : (1) Être source de perturbations, c'est-à-dire de résistances aux schèmes d'assimilation du sujet ; (2) Offrir les conditions nécessaires aux rééquilibrations, donc aux constructions* » (J. Lautrey, 1980 cité par B. Sarrazy en 2002). En effet, si les événements ne présentent entre eux aucune relation stable, le sujet ne peut les assimiler ; aussi l'existence de régularités entre les événements de l'environnement constitue une condition essentielle à leur assimilation (B. Sarrazy, 2002).

D. Baumrind (1991) distingue trois types de pratiques éducatives parentales, ayant chacune un impact sur le développement des capacités cognitives des enfants, indépendamment de la classe sociale d'appartenance. Il s'agit de l'éducation permissive ou aléatoire dans laquelle il

y a absence de règles et de sécurité, de l'éducation autoritaire ou rigide caractérisée par une forte exigence pour le travail scolaire et le comportement social de l'enfant, et de l'éducation démocratique dans laquelle des règles de conduite existent, mais elles sont appliquées avec mesure, les parents privilégiant l'explication et l'autonomie.

Plus tard, d'autres chercheurs, comme A.-W. Gottfried (1984) et E. Palacio-Quintín (1989), ont fait une synthèse de plusieurs recherches mettant en relation l'environnement familial et le développement cognitif chez le jeune enfant. E. Palacio-Quintín (1989) a distingué une série de variables proximales et distales de cet environnement familial intervenant sur le développement de l'enfant.

- les variables distales sont celles relatives aux facteurs supposés agir indirectement comme : niveau socio-économique, niveau intellectuel, profession des parents, nombre d'enfants dans la famille, ordre de naissance et densité d'habitants dans le logement. Dans tous les travaux réalisés sur le rôle de ces variables, on trouve une concordance entre l'environnement familial et le niveau socio-économique NSC.

- les variables proximales sont celles relatives à l'environnement physique et social. Ce sont les variétés des expériences (A.-W. Gottfried et A.-E. Gottfried, 1984), l'implication de la mère et la tonalité affective des relations mère-enfant (R. Bradley et B. Caldwell, 1984 ; Carew, 1980), l'organisation physique de l'environnement (T.-D. Wachs, 1979), la stimulation à travers les jouets, jeux et matériaux de lecture (R. Bradley et B. Caldwell, 1984 ; D.-L. Johnson et al., 1984), la stimulation de comportements académiques (A.-W. Gottfried et A.-E. Gottfried, 1984), la stimulation verbale, l'absence d'attitudes restrictives et de punitions, la cohésion familiale et la présence de supports sociaux (A.-W. Gottfried et A.-E. Gottfried, 1984). Tous ces travaux sont cités par E. Palacio-Quintín (1989) dans son rapport et par M. Allès-Jardel (1995).

D'autres études ont montré que la variable « intelligence de la mère » était le prédicteur le plus important et le plus sûr du développement de l'enfant (Heber, 1977; Ramey et Campbell, 1979). Ces chercheurs ont constaté qu'il existe une relation entre l'intelligence maternelle et l'environnement familial, mais il est difficile de prédire le développement à partir de cette seule variable. Ce point montre les difficultés de passer de la description à l'explication. En fait ces recherches montrent pour la plupart l'insuffisance du constat de corrélation. Une

corrélation ne traduit qu'une association de variables sans que l'on ne puisse jamais affirmer que l'une est à l'origine de l'autre. Elles peuvent même parfois être liées de façon tout à fait artificielle par l'intermédiaire d'une troisième variable non repérable (M. Allès-Jardel, 1995).

D'ailleurs, ce type d'études pose évidemment un certain nombre de problèmes méthodologiques comme le rappelle C. Tourette (1989) à propos de la méthode longitudinale (J.-P. Rossi, 1990) qui sont : le choix de l'échantillon, le choix des variables, le recueil des données, l'enregistrement des résultats, la périodicité du recueil des données dans le cas d'une étude longitudinale, la cohérence des informations et enfin le type de traitement des données.

Pour établir des relations entre l'environnement familial et les compétences sociales de l'enfant au plan méthodologique, les chercheurs proposent de faire des hypothèses et, dans la mesure même où développement cognitif et développement social sont intimement liés, penser que certaines des variables influençant le développement cognitif seront les mêmes que celles influençant le développement de la socialisation (M. Allès-Jardel, 1995).

Nous avons montré que si on peut parler de compétences parentales celles-ci se manifestent de façons parfois diversifiées. Les objectifs éducatifs, les attitudes et pratiques éducatives parentales évoluent ou se manifestent différemment en fonction de l'appartenance à un groupe socioculturel donné, en fonction de la personnalité des parents, de l'âge de l'enfant ou parfois même du sexe de celui-ci, et selon la perspective adoptée par le chercheur. Les conclusions n'étant pas toujours identiques selon que l'on s'adresse aux experts aux parents directement, et pourquoi pas aux enfants.

3. Questions méthodologiques

Dans cette partie, nous voulons présenter les différentes méthodes utilisées pour mesurer l'environnement familial et les compétences et pratiques parentales d'éducation. Nous présentons ainsi les instruments employés pour évaluer les pratiques parentales et les compétences des parents. Notre objectif est aussi de présenter l'évolution de ces méthodes au cours du temps.

3.1. Mesure de l'environnement familial : les échelles

Ce sont les premières méthodes utilisées par les chercheurs en science de l'éducation pour étudier l'environnement familial. Ces échelles se proposent de déterminer les effets de l'environnement et des stimulations sur le développement du très jeune enfant. Elles ont été conçues en Amérique du Nord, essentiellement aux États-Unis. Il n'existe pas véritablement d'équivalent de ces échelles en France. Elles ont principalement pour objectif d'inventorier les variables de l'environnement familial et d'évaluer leur impact sur le développement, et en particulier le développement cognitif.

3.1.1. Échelle PHSI

L'échelle PHSI de T.-D. Wachs (*Purdue Home Stimulation Inventory*) est centrée sur les caractéristiques physiques de l'environnement des jeunes enfants (T.-D. Wachs 1984). Le PHSI a pour but d'évaluer l'environnement physique au cours des deux premières années. Elle est composée de trente items. Seulement quatre items évaluent les interactions entre les paramètres physiques et sociaux. Certains items de l'échelle concernent seulement les dimensions sociales du milieu. Elle combine le questionnaire et l'observation directe à la maison. Elle est assez stable dans l'ensemble mais nous pouvons noter cependant une variabilité selon les items (Y. Prêteur et M. De Léonardis en 1995).

3.1.2. Échelle HOME de Bradley et Caldwell (1976)

L'échelle HOME (*Home Observation for Measurement of Environment*) de R. Bradley et B. Caldwell (1976) comprend six sous-échelles comprenant de quatre à onze items (au total quarante-deux items) (A. Pomerleau et G. Malcuit, 1983). L'évaluation de l'environnement familial par cette échelle standardisée, des questionnaires ou par observation directe, démontre bien l'importance d'en investiguer les diverses dimensions et d'éviter les qualificatifs globaux pour décrire les contextes des développements. Selon A. Pomerleau et G. Malcuit (1983), l'échelle HOME permet d'évaluer six dimensions de l'environnement : la réactivité de la mère au comportement de l'enfant, les restrictions ou les punitions, l'organisation de l'environnement (la structuration), la disponibilité de matériel de jeux appropriés, l'implication de la mère avec l'enfant et la variété des stimulations quotidiennes.

D'après Y. Prêteur et M. De Léonardis (1995), une analyse factorielle des résultats de l'observation de l'environnement fait apparaître des facteurs principaux qui peuvent être classés selon leur importance :

1. La variété des stimulations tactiles et visuelles (par exemple, les mobiles).
2. La variété et la composition de l'entourage humain : nombre de personnes familières ou étrangères dans l'environnement immédiat de l'enfant.
3. L'accessibilité aux jouets et aux livres.
4. Les stimulations centrées sur les activités ludiques, la manipulation des jouets et le langage.
5. L'espace personnel.
6. La régularité de l'environnement et des rythmes de vie.
7. L'ambiance sonore (radio, télévision ou autre) pouvant être source de perturbations pour l'enfant, ce que les auteurs appellent le « *parasitage auditif* », qui peuvent susciter des confusions.
8. La disponibilité d'objets familiers.
9. L'aménagement et en particulier la variété visuelle de la chambre
10. Les contacts et les sorties extérieurs.
11. Les contacts avec les adultes.
12. La liberté d'exploration.
13. L'état de l'enfant.

3.1.3. Échelle HOME préscolaire de Caldwell et Bradley (1986)

B. Caldwell et R. Bradley (1986) ont construit une échelle pour la période préscolaire. Cette échelle a été validée pour décrire les caractéristiques de l'environnement familial aux États-Unis. Cette échelle comporte 55 items regroupés en 8 sous-échelles (comme par exemple : présence au sein de la famille de jouets ou jeux facilitant l'apprentissage...; l'enfant est encouragé à apprendre les relations spatiales : haut, bas, gros, petit, etc.). La plus grande partie des items se base sur l'observation, l'autre sur ce que la mère rapporte. Elle se présente plus comme une grille d'entretien que comme une succession de questions fermées. L'observateur se rend au domicile lorsque l'enfant est réveillé, en effet une partie des items est fondée sur l'observation des interactions mère-enfant. Les items sont complétés pendant la visite et cotés de façon binaire (oui-non). Cette échelle a de bonnes qualités psychométriques.

3.1.4. Échelle HOME préscolaire révisé de Palacio-Quintin (1989)

Il s'agit d'une adaptation de l'échelle précédente. Elle a été traduite en français puis réactualisée, simplifiée et adaptée pour la population québécoise (E. Palacio-Quintin, C. Jourdan-Ionescu et T. Lavoie en 1989). Cet instrument permet de mesurer la qualité et la quantité de stimulations données à l'enfant de 3 à 6 ans dans le milieu familial.

Cette échelle présente des différences majeures par rapport à l'échelle originale. Des items ont été retranchés (Y. Prêteur et M. De Léonardis, 1995). Elle comprend six sous-échelles au lieu de huit, et trente-deux items au lieu de cinquante-cinq, ceci rend la passation moins longue et le score total plus discriminant. Deux sous échelles ont été supprimées (environnement matériel, punitions physiques). Dans d'autres sous-échelles, des items ont été supprimés. La cotation binaire a été remplacée par une échelle en six points, de 0 à 5, ce qui la rend plus discriminante. Les cotations 0-1-2 correspondent à la cotation "*non*", et les cotations 3-4-5 à la cotation "*oui*" dans l'échelle originale. Ce qui ajoute probablement à la fidélité et à la précision de l'instrument.

Les consignes générales de passation restent les mêmes. Il a été ajouté une section de renseignements généraux concernant la famille : âge des parents, niveau d'études, activités professionnelles, composition de la famille et conditions de logement, une section spécifique concerne les familles monoparentales.

Le HOME préscolaire révisé se présente comme suit :

1. Stimulation à travers les jeux, jouets et matériel de lecture (neuf items contre onze).
2. Stimulation langagière (quatre items au lieu de sept).
3. Amour-propre, affection, chaleur (sept items).
4. Stimulation pour les apprentissages académiques (quatre items au lieu de cinq).
5. Modèle d'encouragement à une maturité sociale (trois items au lieu de cinq).
6. Variété dans les stimulations (six items au lieu de neuf).

3.1.5. Limites des échelles HOME

Ces instruments permettent d'avoir une représentation relativement objective de l'environnement social matériel, familial et du climat affectif dans lequel l'enfant est élevé. Mais ces échelles sous-estiment le rôle médiateur de l'adulte entre l'enfant et son

environnement, qui représente un élément privilégié dans l'interaction et la dynamique enfant-milieu.

D'ailleurs, les échelles HOME demandent des moyens spécifiques, des observateurs formés à leur utilisation, elles sont coûteuses matériellement, en particulier en temps, car elles nécessitent de se déplacer au domicile des parents. Il n'est pas sûr que ce type d'évaluation soit aussi bien accepté dans les familles de toutes les sociétés. Les échelles Home sont peut-être plus adaptées à des observations et sur des questions spécifiques, par exemple par rapport à l'intervention sociale et à la mise en place de programmes que pour des recherches de plus grande envergure.

En raison de ces limites, les chercheurs ont travaillé à développer des instruments permettant de répondre à l'hypothèse de corrélations entre l'environnement et le développement social de l'enfant. Aussi, les chercheurs ont essayé de construire une échelle ou un instrument adapté au contexte européen (ou même au contexte de chaque pays). En effet, il existe des différences dans les stimulations (par exemple entre les mères américaines et les mères européennes ou les mères occidentales et les mères orientales) mais aussi au niveau des représentations des compétences, pratiques éducatives parentales et objectifs de l'éducation.

3.2. Mesure des attitudes et pratiques parentales d'éducation : les questionnaires

Les attitudes et les pratiques éducatives parentales ont fait l'objet de recherches depuis fort longtemps par les chercheurs. Depuis les années 1980, nous trouvons dans de nombreuses études et recherches francophones des questionnaires d'évaluation des pratiques parentales. Nous présentons dans les paragraphes suivants les questionnaires les plus largement utilisés dans la littérature. Nous mettrons les intérêts de ces instruments, leurs avantages et leurs items.

3.2.1. Questionnaire de Lautrey (1980) : définition des différents types de structuration familiale

Cette étude reste une référence dans la plupart des travaux francophones sur les relations entre les pratiques éducatives, le milieu social et l'intelligence. Nous pensons nécessaire de rappeler ici les grandes lignes de cette recherche, bien que celle-ci s'adresse à des parents d'enfants

plus grands. Ce questionnaire a souvent été réutilisé et adapté dans plusieurs recherches pour des populations de parents d'enfants plus jeunes.

Pour Lautrey, le milieu familial est considéré comme une variable intermédiaire entre la classe sociale et l'intelligence. La structuration du milieu familial est évaluée à partir des attitudes et des pratiques éducatives. Pour cela il a interrogé mille trois cents familles de garçons âgés de dix ans appartenant à trois milieux socioculturels différents afin de cerner la structuration du milieu familial en fonction de valeurs, qualités souhaitées chez un enfant et principes d'éducation.

Le questionnaire comprenait quinze items relatifs aux activités quotidiennes de l'enfant : repas, jeux; onze items sur les qualités souhaitées chez un enfant; dix à propos des valeurs et des principes d'éducation, le milieu familial pouvant présenter un degré de structuration plus ou moins élevé. Pour chaque item, le sujet choisit la proposition qui, parmi les trois proposées, s'approche le plus de son comportement habituel à l'égard de l'enfant considéré. Les trois propositions correspondent chaque fois aux trois types de structuration (faible, souple et rigide). Ce qui lui a permis de déterminer trois styles éducatifs familiaux en fonction de leur structuration : Une structuration rigide, une structuration faible et une structuration souple.

Lautrey avait effectué auparavant des entretiens approfondis de type semi-directif portant sur soixante-dix comportements éducatifs de la vie quotidienne auprès de 50 familles. L'objectif de ces entretiens était d'observer le milieu familial des familles interrogées et de confronter ces familles au questionnaire dans des conditions réelles. Il a construit une grille d'entretien spéciale pour cet objectif et il a pu prouver et valider ses résultats.

Le travail de Lautrey est particulièrement intéressant pour notre recherche et nous allons présenter les items utilisés par Lautrey dans son questionnaire et la grille d'entretien utilisée dans son travail dans le chapitre VI.

3.2.2. Questionnaire sur la Structuration Éducative Parentale QSEP : version préscolaire de Palacio-Quintín et Lavoie (1986)

Ce questionnaire s'inspire de celui de *Lautrey*. Certaines questions dans le questionnaire de Lautrey sont applicables sans distinction d'âge, d'autres par contre ne peuvent être appliquées pour des enfants plus jeunes.

C'est la raison pour laquelle E. Palacio-Quintín et T. Lavoie (1986) ont adapté le questionnaire de Lautrey pour les parents d'enfants d'âge préscolaire. Des questions ont été reformulées et réélaborées afin de pouvoir les appliquer aux parents d'enfants de quatre ans, et afin que les deux parents (la mère et le père) puissent répondre. Ce nouveau questionnaire s'adapte aussi aux caractéristiques culturelles de la population québécoise. Il est constitué de dix-neuf items et chaque item est décliné en trois énoncés en ordre aléatoire correspondant aux structurations définies (rigide, souple ou faible) : le père et/ou la mère doivent choisir celui qui correspond le mieux à leurs habitudes éducatives.

3.2.3. Modèle théorique de l'évaluation en éducation familiale (B. Terrisse, 1998)

En France, nous présentons le *questionnaire sur l'environnement familial* (QEF) de B. Terrisse, F. Larose et M.-L. Lefebvre (1998) qui a fait l'objet de validation. Le questionnaire QEF de B. Terrisse que nous présentons s'intéresse seulement à l'évaluation de certains facteurs du milieu d'appartenance familiale, les autres nécessitant une instrumentation tout aussi spécifique.

D'après B. Terrisse, F. Larose et M.-L. Lefebvre (1998), les variables familiales exerçant une influence sur le développement de l'enfant sont de deux ordres : **les variables proximales** qui touchent directement la relation parents-enfant, donc essentiellement les attitudes et les comportements ou pratiques éducatives, et **les variables distales** qui influencent indirectement la relation parents-enfant, donc essentiellement les caractéristiques sociométriques, et qui sont d'ordre socio-économique et ethnoculturel.

La construction et la validation du QEF correspondent à plusieurs objectifs :

- Au niveau des connaissances identifiées dans les familles, en particulier dans les familles "à risque", quelles sont les variables ou association de variables sociométriques pouvant constituer des indices de vulnérabilité ou, au contraire, de protection pour l'enfant.
- Au niveau de l'intervention, permettre, par l'identification de ces variables, d'élaborer avec les familles les plus vulnérables des plans d'intervention précoce adaptés à leur milieu de vie et à leurs ressources, en particulier viser à développer ou à renforcer les facteurs de protection existants dans le cadre des stratégies à mettre en place.

- Au niveau de la recherche, permettre plus de précision dans l'identification des variables sociométriques entre des échantillons de population contrastée, donc proposer une instrumentation plus flexible.

Ceci nous conduit donc à identifier les variables sociologiques retenues pour justifier la structure de construction du QEF.

Les caractéristiques socio-économiques du milieu familial influencent le développement de l'enfant, à la fois directement par leurs effets sur l'organisation de son milieu de vie, et indirectement par leurs interrelations avec les valeurs, représentations, attitudes et pratiques parentales. Le statut socio-économique (SSE) d'un individu est, d'après C.B. Nam et E.W. Terrie (1982), « *la place qu'il occupe dans la hiérarchie sociale d'une société donnée* ». Les variables socio-économiques les plus souvent considérées pour stratifier les populations sont, en premier lieu, la profession du père (ou du chef de famille), évaluée par le prestige et les revenus qui lui sont associés (B. Martin, 1975) et, en second lieu, le statut familial (mono ou bi parentalité) ainsi que le niveau de scolarité des parents et le lieu de résidence. Ce sont ces variables classiques qui sont retenues par W. Warner (1960) et M. Fogarty *et al.* (1971).

Le QEF de B. Terrisse a été construit en tant que “réponse” aux limites d'instruments ou d'approches préexistantes en matière d'identification des facteurs de risque de développement de conduites sociales ou scolaires mésadaptatives. Ainsi que nous l'avons déjà mentionné, la plupart des échelles d'évaluation ou des instruments de mesure reliés à la prédiction des probabilités d'adaptation sociale et scolaire de l'enfant se centrent sur l'identification d'un certain nombre de variables distales, généralement reliées au SSE de la famille. B. Terrisse et S. Dansereau (1991), à partir d'une revue extensive de la littérature ainsi que d'une analyse de contenu systématique des variables mentionnées, ont retenu pour leur part douze “facteurs” ou regroupements de variables qui sont généralement identifiés de façon séparée ou autonome en tant que facteurs de risque. Chacune des variables retenues correspond à un ou plusieurs items de la structure du questionnaire. Ces variables sont les suivantes:

- Item 1 : La scolarité des parents
- Item 2 : Le statut de la famille (structure matrimoniale)
- Items 3 – 4 : La profession
- Item 5 : La permanence d'emploi d'un ou des deux parents
- Items 6 - 7 - 8 – 9 : Le pays d'origine et la langue parlée

- Items 10 – 11 : La religion d'appartenance et les pratiques religieuses
- Item 12 : Le nombre d'enfants
- Items 13 – 14 : Le taux d'occupation du domicile
- Item 15 : La mobilité
- Items 16 - 17 -18 : La problématique familiale (difficultés conjugales entre les conjoints)
- Item 19 : Le réseau social de soutien
- Items 20 – 21 : Les loisirs
- Items 22 – 23 : Les revenus

Lors de la première validation de contenu de l'instrument par un jury d'experts, un certain nombre d'items du questionnaire, se référant à la structure de variables identifiées lors de l'analyse de littérature, ont été éliminées ou ont vu leur pondération décroître. Il en va ainsi, par exemple, des variables "religion d'appartenance", "pays d'origine" et "surveillance médicale".

L'instrument résultant consiste en un questionnaire de 23 items, outre la rubrique d'identification des sujets. Ces 23 items sont regroupés en 10 facteurs correspondant à une structure de scores à pondération variable selon que ce score regroupe la position du père et de la mère lorsque les répondants présentent une structure de couple régulière ou la position exclusive d'un parent en cas de structure monoparentale ou de famille reconstituée. (À titre indicatif, nous reproduisons ci-après deux des items du QEF).

La logique d'utilisation du QEF s'avère conforme aux conclusions de la littérature scientifique portant sur l'importance relative des facteurs environnementaux et des facteurs psychologiques ou, si l'on préfère, des variables proximales et distales dans le développement de probabilités d'attitudes et de conduites à risque chez l'enfant. Dans sa forme originale, le QEF ne permettait pas de discriminer à la fois le type d'interactions entre l'enfant et le ou les parents en situation de loisir, ni le temps réel d'interaction. Certains items portant de façon distincte sur la qualité et sur la quantité quotidienne des interactions parents / enfants, en contexte ludique ou non, devront être ajoutés au questionnaire.

Ces trois principales approches méthodologiques ne prétendent pas faire le tour de toutes les procédures employées pour l'évaluation de l'environnement familial et des pratiques

parentales d'éducation. Cependant elles représentent les trois outils les plus utilisés actuellement.

3.3. Mesurer les compétences sociales chez l'enfant

Nous voulons rappeler que mesurer les compétences sociales n'est pas un objectif dans notre thèse, mais l'étude des approches utilisées pour évaluer ces compétences peut nous aider à élargir notre champ de vision afin de développer notre propre approche destinée à réaliser nos objectifs de thèse. Dans cette troisième partie nous définirons comme nous l'avons fait pour l'environnement familial, quelques-unes des caractéristiques de ce secteur d'étude du point de vue théorique et méthodologique. Dans cette perspective, après avoir rappelé les tendances actuelles de la recherche dans ce domaine, nous présenterons quelques-uns des instruments permettant d'évaluer ces compétences sociales chez l'enfant. Enfin nous exposerons des exemples de travaux dont l'objectif est de faire le lien entre environnement familial et développement social de l'enfant.

L'intérêt pour le développement social de l'enfant est assez récent. Les théories psychanalytiques, les théories du développement cognitif et l'approche éthologique constituent, encore actuellement les principaux cadres de référence et d'analyse dans lesquels s'inscrivent dans les recherches sur la socialisation, le développement social et les théories de l'apprentissage social (A. Baudier et B. Céleste, 1992; G.N. Fischer, 1991).

Ainsi, les différents travaux qui ont été effectués jusqu'à présent (M. Allès-Jardel et E. Genest 1988) se situaient dans un triple perspectif :

- Celle des études de psychologie sociale génétique sur l'émergence de la communication et des interactions (P.-M. Baudonnière, 1989 ; H. Sinclair, 1990).
- Celle de l'éthologie sociale de l'enfant (Le Camus, 1985, 1988).
- Enfin celle des recherches sur l'éducation familiale (S. Dansereau et B. Terrisse, 1990; Pourtois, 1989, 1991 ; R. Tremblay et P. Durning, 1988).

3.3.1. Émergence de nouveaux thèmes d'études

Depuis les années 1990, l'étude de l'émergence des compétences sociales, du développement de la socialisation et de ses processus chez l'enfant et de l'apprentissage social se constituent

comme des domaines importants en psychologie du développement (M. Allès-Jardel en 1995 et Y. Prêteur et M. De Léonardis en 1995). Ainsi l'apparition de nouveaux concepts, de nouveaux thèmes de recherche, de nouveaux courants d'études montre à la fois la richesse et la diversité de ce courant. Par exemple, nous repérerons l'utilisation de différents termes et concepts pour qualifier les compétences sociales et le développement social : socialisation, sociabilité, adaptation sociale, intelligence sociale, cognition sociale (J. Le Camus, 1988). La socialisation peut être décrite comme « le processus d'apprentissage de l'intégration sociale à travers la relation » ou comme une « entrée dans la relation sociale » (Simmel, 1917). La notion de socialisation recouvre ainsi le développement de la sociabilité, c'est-à-dire les différents types d'influence sociale auxquelles les enfants sont soumis. La socialisation est étudiée "*tantôt comme un processus autonome de développement, tantôt comme le résultat d'un système d'interactions*" (G.N. Fischer, 1987).

D'ailleurs, des études à propos de la relation sociale privilégient divers concepts tels que : attachement, communication, interaction et prise en compte de la communication non-verbale, des émotions (A. Baudier et B. Céleste, 1992), de l'imitation (P.-M. Baudonnière, 1989) et du lien social, (B. Cyrulnik, 1989). De même sont étudiées les notions d'affiliation, d'attraction, de modelage social, de rôle, de décentration sociale (E. Marc et D. Picard, 1989), d'image et d'estime de soi.

L'observation des communications et interactions entre pairs a fait l'objet de plusieurs descriptions et études intéressantes comme nous avons constaté dans le chapitre III (H. Sinclair et al. 1990). Ces études montrent également l'influence, du rôle des adultes et de l'aménagement de l'espace (A. Legendre et A.-M. Fontaine, 1991) et des situations sur les comportements sociaux des jeunes enfants.

Dans ces nouvelles perspectives théoriques du développement et de l'apprentissage social l'enfant n'est plus un sujet passif, mais au contraire un sujet actif et autonome qui va agir et contrôler l'influence de l'environnement (C. Vandenplas-Holper, 1987). Pour la plupart des auteurs actuels, la socialisation fait partie intégrante du développement cognitif selon R. Lecuyer (1989) qui parle « *d'intelligence sociale* » ou « *développement social* » de l'intelligence. Le développement social peut même être considéré comme préalable au développement cognitif et c'est le fondement même de la théorie élaborée et exposée par M. Deleau (1991). Ainsi citant L.-S. Vygotsky (1981), il écrit : « *Toute fonction dans le*

développement culturel de l'enfant apparaît deux fois, ou sur deux plans. D'abord elle apparaît au plan social et ensuite au plan psychologique. D'abord elle se manifeste entre les personnes comme une catégorie interpsychologique et puis en l'enfant comme une catégorie intrapsychologique... Les relations sociales ou les relations entre les personnes constituent le soubassement génétique de toutes les fonctions supérieures et de leurs relations mutuelles ».

3.3.2. Proposition de définition de la compétence sociale chez l'enfant

Le terme même de compétence a été déjà discuté en ce qui concerne le bébé et le jeune enfant. Le débat porte sur les définitions des concepts de compétence, performance, capacité et sur les modalités d'apparition et de construction de ces compétences. Peut-on alors légitimement parler de compétence sociale au même titre que P.-M. Baudonnière (1985) parle de compétences communicatives. La discussion reste ouverte, aussi proposons-nous à la réflexion la définition suivante : *« L'enfant est compétent, en particulier pour communiquer dès son plus jeune âge. Cette compétence s'appuie sur ses capacités perceptives, sensorielles et cognitives. Dans cette perspective, la compétence sociale chez le jeune enfant se manifeste par la capacité d'entrer en interaction, c'est-à-dire d'être capable à la fois de négociation, de coopération (comme dans les activités ludiques) mais aussi de décentration et d'autonomie ».*

3.3.3. Approches méthodologiques

Parmi les différentes approches tentant de cerner les compétences sociales, nous pouvons citer plus spécialement, la sociométrie, l'éthologie avec l'observation et la mise au point des répertoires de comportement, la psychologie sociale génétique avec par exemple les échelles d'internalité pour enfant (Y. Prêteur et M. De Léonardis en 1995). Les autres instruments destinés à évaluer chez l'enfant plus grand, l'adolescent ou l'adulte, différentes formes de comportement social (par exemple les échelles d'estime de soi) sont plus difficilement adaptables et utilisables avec des enfants aussi jeunes.

Nous pouvons distinguer aussi les outils destinés plus spécifiquement aux chercheurs et ceux destinés aux psychologues praticiens et aux travailleurs sociaux en vue d'élaborer des plans d'intervention en direction de l'enfant et de sa famille. Les instruments utilisés par les chercheurs évaluent en général un aspect particulier du développement social de l'enfant comme par exemple les échelles d'internalité.

3.3.3.1. Approche sociométrique

Cette approche a été élaborée tout d'abord en direction des adultes sous forme de questions visant à établir les choix préférentiels des sujets en vue de l'élaboration de sociogrammes permettant de classer les individus en : populaires, rejetés, isolés, intermédiaires. Elle a été ensuite adaptée aux jeunes enfants et les questions dans cette approche ont été alors remplacées par des photos.

Trois méthodologies différentes peuvent alors être utilisées :

- *L'échelle sociométrique* : l'enfant doit placer les photos de ses compagnons en trois catégories : ceux avec qui il aime beaucoup jouer, un peu jouer, et pas du tout jouer.
- *Les désignations* : après les avoir identifiés, l'enfant doit disposer les photos de tous ses pairs en désignant les trois avec lesquels il aime le plus jouer.
- *Les contrastes dyadiques* : on présente à chaque fois à l'enfant deux photographies, il doit indiquer celui des deux avec lequel il préfère jouer.

Les résultats de ces enquêtes, malgré les difficultés d'application aux enfants les plus jeunes, montrent l'existence précoce de relations et de structuration dans les groupes d'enfants de la crèche à l'école maternelle, et une assez bonne corrélation avec les profils comportementaux observés (M. Allès-Jardel, 1995).

3.3.3.2. Observation

Depuis les années 1980, on assiste à un regain d'intérêt pour l'observation (J. Lautrey, 1980). Différentes techniques sont utilisées en particulier pour l'étude des interactions entre enfants (A. Blanchet et al, 1987) : observation de type éthologique en milieu naturel, observation clinique, observation dans des situations expérimentales. L'intérêt mais aussi les limites de chacune de ces approches sont développés aussi par B. Zazzo dans l'introduction à l'ouvrage de P. M. Baudonnière (1988).

« L'observation en milieu habituel (...) me paraît légitime et même nécessaire. Nécessaire à la fois pour la connaissance de l'enfant dans ses environnements et pour suggérer des questions jusqu'alors inattendues, des hypothèses qui seront à éprouver expérimentalement. Nos progrès en psychologie seraient plus rapides, notamment dans le domaine des conduites

sociales, si nous pratiquions mieux sans sectarisme d'école ou de méthode, le va-et-vient indispensable entre l'observation de terrain et l'expérimentation ». (Cité par Le Camus, 1994)

3.3.3.3. Approche éthologique

On peut souligner l'apport essentiel de l'éthologie dans le domaine de l'observation des comportements sociaux des jeunes enfants. F. F. Strayer a présenté dans plusieurs articles (1984, 1985, 1986), les différentes étapes de l'observation éthologique et de la constitution de répertoires de comportements. Les étapes de l'observation selon F. F. Strayer (1986) peuvent être décrites en quatre phases :

- phase descriptive (observation naïve et informelle, élaboration puis organisation de la liste descriptive),
- phase exploratoire (formulation des questions et sélections des unités comportementales),
- choix du mode d'enregistrement,
- et enfin phase de l'évaluation systématique.

F. F. Strayer (1986) a discuté aussi des limites et des difficultés de la construction de ces éthogrammes.

Nous citons aussi le travail de H. Montagner (1982,1988) qui a installé ses caméras et observateurs dans une crèche et une école maternelle. À partir de l'observation filmée de jeunes enfants, Montagner a établi 90 séquences comportementales différentes qu'il a ensuite regroupées en six grandes catégories : les menaces, les agressions et les tentatives de saisie, les sollicitations, les offrandes, les isolements et les pleurs.

À partir de la répartition entre ces différentes séquences comportementales, Montagner a défini sept profils comportementaux caractéristiques des interactions entre pairs dans des situations de compétition : les leaders, les dominants agressifs, les fluctuants, les dominés craintifs, les dominés agressifs, les dominés aux mécanismes de leader, et les isolés.

Il met également en relation le profil comportemental de la mère avec celui de l'enfant. Il a défini ainsi la « *balance comportementale* » mère/enfant. Selon Montagner, pour chaque type de profil comportemental de l'enfant on peut ainsi définir des caractéristiques de

l'environnement familial et des pratiques éducatives de la mère. Le père n'intervient pas directement à ce niveau.

3.3.3.4. Approche de la psychologie sociale génétique

Il existe de nombreuses échelles destinées à mesurer le L.O.C. (Locus of Control) (ou lieu de contrôle) et l'internalité des adultes. Le lieu de contrôle est un concept de psychologie proposé par J. Rotter en 1954 qui décrit le fait que les individus diffèrent dans leurs appréciations et leurs croyances sur ce qui détermine leur réussite dans une activité particulière, ce qui leur arrive dans un contexte donné ou, plus généralement, ce qui influence le cours de leur vie.

Le locus de contrôle se définit plus précisément comme « *la tendance que les individus ont à considérer que les événements qui les affectent sont le résultat de leurs actions ou, au contraire, qu'ils sont le fait de facteurs externes sur lesquels ils n'ont que peu d'influence, par exemple la chance, le hasard, les autres, les institutions ou l'État* » (B. Terrisse *et al.* 2000)

N. Dubois, dans son ouvrage *La Psychologie du Contrôle* (1987), a repéré plus d'une dizaine d'échelles pour les enfants, construites en contexte nord-américain. Comme pour les échelles adultes la plupart sont dérivées des travaux de Rotter (1954), Phares (1955) et James (1957), cités par N. Dubois :

- *L'échelle de Nowicki et Duke* (1974) pour enfants de quatre à huit ans. Elle comprend trente-quatre items et aborde des domaines familiers aux enfants (vie quotidienne, relations avec les adultes et les pairs...).
- *L'échelle de Stephens et Delys* (1973) qui peut être utilisée dès l'âge de trois ans. Elle est plus souple et comprend quarante questions ouvertes à poser oralement. Chaque question évoque un renforcement social impliquant l'enfant lui-même, ses parents, ou ses enseignants.
- *L'échelle de Gruen et al* (1974) pour les enfants de deux à six ans se présente sous la forme de trente-six dessins, mettant en scène un adulte et un enfant dans différentes situations. On demande au jeune enfant de choisir parmi deux dessins (un correspondant à une réponse interne, l'autre à une réponse externe) celui qui correspond pour lui au comportement de l'adulte.

- *L'échelle de Mischiels et al* (1974) pour les enfants de trois à six ans. Elle comprend quatorze items suivis de deux possibilités de réponses (interne ou externe) présentant des événements de la vie quotidienne familière à l'enfant de cet âge : interactions avec les adultes et les pairs, contrôle de certains objets. La passation se fait oralement et individuellement.

Il existe aussi des échelles francophones de contrôle interne-externe pour enfants. Bien que s'adressant à des enfants plus grands nous citons ces quelques échelles rédigées en langue française et adaptées au contexte européen.

- *L'échelle d'Oléron et Sovbitez* (1982) pour les enfants de six à douze ans, à partir de situations non scolaires.
- *L'échelle française pour enfants de Locus of Control de Dubois* (1985) : Échelle spécifique de conception unidimensionnelle.
- *L'échelle de Pierrehumbert, Plancherel et Meuwly-Chuard* (1987) : Échelle francophone de Contrôle Interne-externe pour enfants.

Finalement, nous voulons citer une échelle plus globale d'évaluation du développement. Il s'agit de l'échelle I.D.M.P. de B. Terrisse (*Inventaire de Développement de Maturité Préscolaire*) présentée par S. Dansereau (1990). C'est un instrument d'évaluation essentiellement destiné à l'intervention précoce pour mieux orienter les mesures éducatives et bâtir un plan d'intervention et de services en direction de l'enfant et de sa famille. Il permet aussi d'établir le niveau de développement du jeune enfant âgé de deux à cinq ans. Il comprend en tout cent soixante et une épreuves normalisées permettant de situer le jeune enfant selon une courbe de développement proportionnelle à son âge chronologique. Il prend en compte simultanément les différents aspects du développement : psychomoteur, cognitif, langagier, socio-affectif et autonomie. Les forces et les faiblesses de l'enfant dans ces domaines peuvent être étudiées par cette échelle.

3.4. Quelques recherches sur l'environnement familial et le développement social

Nous citons dans cette section des exemples de quelques recherches sur les études mettant en relation environnement familial et développement social. Ainsi, nous allons présenter

quelques études qui ont montré l'existence de relations entre les comportements éducatifs des parents et les comportements sociaux de l'enfant avec ses pairs ou dans des situations non familiales. Nous allons aussi présenter quelques recherches qui ont étudié les différences dans les pratiques éducatives en fonction du sexe de l'enfant et les différences selon les milieux familiaux.

3.4.1. Influence du style éducatif des parents sur le caractère et la socialisation des enfants

G. Boulanger-Balleyguier (1982) distinguait cinq styles éducatifs parentaux à partir d'échelles constituées d'après les réponses des parents à un questionnaire portant sur leurs pratiques. Les cinq styles de G. Boulanger -Balleyguier (1982) sont les suivants :

- *Hyperstimulant* : parents à la fois très affectueux mais aussi anxieux, rigides, très éducatifs et sévères;
- *Affectueux* : parents montrant beaucoup d'affection et d'indulgence, modérément éducatifs;
- *Anxieux* : parents rigides et contraignant par anxiété;
- *Sévères* : parents très centrés sur l'éducation et sévères, peu affectueux;
- *Carentiels* : parents qui s'occupent très peu de leur enfant.

Ces styles ont été mis en relation avec le caractère de l'enfant d'après une étude longitudinale sur trente-neuf enfants suivis pendant les trois premières années. Le caractère inclut outre le tempérament, le genre de relations (affection, imitation, agression, opposition, dépendance, autonomie) que l'enfant entretient avec son entourage familial.

3.4.2. Styles éducatifs des parents et émergence des compétences sociales et de la coopération chez le jeune enfant : M. Allès-Jardel et E. Genest (1988)

M. Allès-Jardel et E. Genest (1988) ont étudié les pratiques parentales d'éducation en définissant différents styles éducatifs à partir d'un questionnaire d'évaluation des attitudes éducatives maternelles (inspiré de celui de J. Lautrey (1980)) adressé aux parents qui ont des enfants âgés entre 2 et 3 ans. M. Allès-Jardel et E. Genest (1988) ont aussi utilisé une grille

d'observation des comportements des enfants. Cette étude porte sur différents aspects de l'environnement familial et de l'adaptation du jeune enfant.

Cette étude réalisée par M. Allès-Jardel et E. Genest a montré l'influence des attitudes éducatives maternelles sur la manifestation des compétences sociales d'enfants âgés entre 2 et 3 ans et sur la coopération chez le jeune enfant. Alors que l'attitude maternelle «nuancée» est reliée positivement à l'habileté du jeune enfant à communiquer et à coopérer, les styles éducatifs maternels «contrôlant» et «indulgent», selon M. Allès-Jardel et E. Genest, n'y sont pas reliés. Les résultats font également ressortir des différences en fonction de l'âge et du sexe de l'enfant, sur le plan des compétences sociales démontrées. Les auteures soulignent l'importance de la qualité du climat d'interaction dans le développement de la personnalité et de la socialisation.

Selon M. Allès-Jardel et E. Genest (1988) l'émergence de la coopération est complexe, elle fait intervenir le développement cognitif, l'apprentissage, les valeurs culturelles et l'influence du milieu familial. M. Allès-Jardel et E. Genest (1988) ont étudié d'une part les pratiques parentales d'éducation en définissant différents styles éducatifs à partir du questionnaire. Ce sont les styles suivants : *Attitude éducative contrôlée, Nuancée ou souple et Laisser faire.*

D'autre part, M. Allès-Jardel et E. Genest (1988) ont observé différentes formes de communication et de coopération chez des enfants de vingt-quatre à trente-six mois en crèche dans des situations de jeux libres à partir d'une grille d'observation comprenant quatre catégories :

- la recherche de communication,
- les actes d'opposition,
- les actes d'isolement et
- les actes de coopération.

Trois indices ont été mis au point par les deux chercheurs à partir de ces quatre catégories observées :

- indices de coopération,
- de décentration et

- de combativité.

M. Allès-Jardel et E. Genest (1988) ont formulé des hypothèses comme : il existe des différences dans les pratiques parentales d'éducation suivant qu'elles s'adressent à une fille ou à un garçon, celles-ci se répercutent sur l'émergence des compétences sociales. Ces hypothèses ont été vérifiées.

3.4.3. Conduites parentales proto-développementale : Recherche de Gareau et Bouchard (1990)

Dans une recherche réalisée en 1991, L. Gareau et J.-M. Bouchard se sont interrogés sur les conduites parentales *proto-développementales*. Ils ont interrogé cent huit mères ayant au moins un enfant âgé entre 0 et 5 ans au sujet des conduites adoptées pour aider leur enfant à se développer. Un inventaire de ces conduites *proto-développementales* rapportées par les mères ainsi que la construction d'un système de catégorisation permettent de dégager certaines conclusions.

D'une façon générale, les deux chercheurs ont trouvé que les mères rapportent peu de conduites jugées non plaisantes. Par ailleurs elles semblent accorder plus d'importance aux catégories de conduites *proto-développementales* ayant trait aux soins cognitifs et au domaine cognitif, qu'à celles ayant trait au domaine affectif ou aux relations sociales. L'âge de l'enfant et de la mère, le nombre d'enfants dans la famille, le rang de l'enfant dans la fratrie, le sexe de l'enfant et, à un moindre degré, le niveau scolaire de la mère sont associées à des variations dans le nombre et le type de conduites *proto-développementales*.

Les mères sont davantage portées à parler ou à écouter leur enfant en vue de son développement lorsqu'il est jeune. Et plus elles sont âgées à la naissance de l'enfant, plus elles le font. D'une façon générale, les mères rapportent beaucoup plus de conduites *proto-développementales* desquelles elles tirent de la satisfaction que de l'ennui ou du malaise. Les mères partagent aussi davantage d'activités plus particulièrement cognitives avec leur premier enfant. Avec les enfants suivants et les expériences acquises, elles semblent avoir appris qu'il est bon pour leur enfant de le laisser jouer ou s'occuper par lui-même.

3.4.4. Stratégies éducatives des familles et socialisation de Kellerhals et Montandon (1991)

Dans une étude plus psychosociologique, J. Kellerhals et C. Montandon (1991) ont tenté de répondre à la question de « *l'influence réciproque entre milieux sociaux et stratégies éducatives des familles sur la socialisation de l'enfant et de l'adolescent* » (cité par M. Allès-Jardel, 1995). Une étude a été réalisée auprès d'un échantillon représentatif de familles selon trois types de variables (catégorie socio-professionnelle, niveau d'instruction et type de fonctionnement), chacun de ces variable se révélant avoir un poids différentielle sur selon les pratiques étudiées.

Si l'objectif des parents est de développer un ensemble des aptitudes dont l'enfant a besoin pour s'intégrer dans son environnement relationnel, l'intégration sociale peut se définir selon eux par trois modalités spécifiques :

- autorégulation, c'est-à-dire capacité de l'individu à définir des objectifs,
- accommodation aux conventions et codes sociaux,
- coopération avec les autres sensibilités.

L'idée centrale est que la manière dont l'enfant est élevé dépend à la fois du milieu socioculturel et du type de cohésion de la famille.

J. Kellerhals et C. Montandon (1991) définissent ensuite quatre formes d'incitation pédagogiques (le contrôle, la motivation, la moralisation et la relation affective) qui induisent quatre types de cohésion familiale extrême : la famille *parallèle*, la famille *bastion*, la famille *compagnonnage* et la famille de type *association*.

L'ensemble des résultats proposés par J. Kellerhals et C. Montandon (1991) montrent que les stratégies éducatives sont multidimensionnelles. Ils analysent aussi bien les communications parents-enfants, l'implication du père, l'influence de la télévision, les interactions entre pairs, les pratiques éducatives en matière de sanctions, etc.

3.4.5. Pratiques éducatives familiales et internalisation des valeurs de Beauvois et Dubois (1992)

Au-delà de la structuration d'ensemble de l'environnement familial, les parents présenteraient également des différences dans les pratiques éducatives mises en œuvre avec leurs enfants. Les études précédentes s'intéressaient d'une manière générale au développement cognitif de l'enfant, les études présentées dans cette section s'intéressent plus précisément à la construction de compétences définies et à la nature des interactions parents-enfants à la base de cette construction.

Dans son ouvrage «*La Psychologie du contrôle*» (1987), N. Dubois a défini « *Quand l'individu perçoit l'événement (il faut entendre le renforcement) de cette façon, nous disons qu'il s'agit d'une croyance en un contrôle externe. Si au contraire, la personne considère que l'événement dépend de son propre comportement ou de ses caractéristiques personnelles relativement stables, nous disons qu'il s'agit d'une croyance en un contrôle interne* » (Rotter, 1966, traduit par N. Dubois, 1987). Cette définition exemplifiée permet de différencier les personnes "internes" et les personnes "externes".

D'autres travaux cités par N. Dubois dans «*La Psychologie du contrôle* » (1987) (Cance, 1965; Katwosky, Crandall, Good, 1967; puis Miller et Rose, 1982; Crandall et Crandall, 1983) ont montré que les croyances en un contrôle interne semblent associées à des pratiques éducatives «*permissives* » ou «*libérales* » (J.-L. Beauvois et N. Dubois, 1992). Pour les enfants, l'acquisition de la norme d'internalité consiste à repérer les événements psychologiquement valorisés, autrement dit acceptables par l'environnement social. Les chercheurs adoptent donc un point de vue plus strictement psychosocial en prenant en compte l'internalité plutôt qu'un trait possédé ou non par les individus et qui correspondrait en fait à une attitude de conformité à l'égard d'une norme sociale très générale (M. Allès-Jardel en 1995).

J.-L. Beauvois et N. Dubois (1992) ont développé un questionnaire qui permet d'obtenir les comportements éducatifs effectivement adoptés par les parents, plutôt que des conceptions ou des représentations. Leurs résultats ont montré que dans les familles «*internes* », il est possible de constater une plus grande homogénéité des rôles parentaux, et peu d'écart entre les interventions paternelles et maternelles. Par contre, J.-L. Beauvois et N. Dubois ont

constaté que les familles « *externes* » sont plus instables et hétérogènes, ce qui se manifeste par de grands changements de rôles parentaux.

4. Synthèse

Nous avons essayé de montrer dans ce chapitre les approches les plus utilisées par les chercheurs en sciences de l'éducation, destinées d'une part à évaluer l'environnement familial et mesurer les pratiques et les comportements éducatifs parentaux, et d'autre part à mesurer les compétences sociales et du développement de la socialisation chez les enfants. Nous avons présenté les différents aspects théoriques, conceptuels et méthodologiques de ces approches. Nous avons présenté aussi les différents travaux intéressants qui peuvent nous aider dans le développement d'une approche adaptée à notre pays, la Syrie.

Nous avons constaté que deux approches apparaissent tout à fait intéressantes pour notre cas d'étude. La première approche est le questionnaire de J. Lautrey (1980) qui est une référence dans la plupart des travaux francophones sur la mesure des attitudes et des pratiques parentales d'éducation. Le questionnaire de Lautrey a été une source d'inspiration des chercheurs en sciences de l'éducation. Cette approche peut nous fournir des items intéressants pour évaluer la structuration du milieu familial à partir des attitudes et pratiques éducatives parentales.

La deuxième approche, qui apparaît importante à adopter dans notre recherche, est le *questionnaire sur l'environnement familial* (QEF) de B. Terrisse, F. Larose et M.-L. Lefebvre (1999). Ce questionnaire a une très grande réputation dans le domaine des sciences de l'éducation familiale et il est largement utilisé pour découvrir les caractéristiques socio-économiques du milieu familial qui influencent le développement de l'enfant. Les outils qui sous-tendent le QEF sont donc pertinents.

Ces deux approches vont nous aider à développer un questionnaire adapté pour notre domaine de recherche et destiné aux parents syriens. Le questionnaire utilisé comprend un certain nombre d'items extraits du questionnaire de J. Lautrey (1980), validé et utilisé dans de nombreuses recherches tant en France qu'au Québec. Nous avons utilisé une partie du questionnaire QEF de B. Terrisse pour dresser un portrait de l'échantillon en déterminant les caractéristiques socio-économiques et culturelles qui peuvent être utilisées pour l'étude des familles syriennes. Sachant que dans le questionnaire QEF, les items (6 - 7 - 8 - 9- 10 -11) et

les items (16 - 17 - 18 -19) qui concernent le pays d'origine et la langue parlée, la religion d'appartenance, ne nous intéressent pas, car toutes les populations parlent la langue arabe et la plupart sont musulmanes. Les pratiques religieuses, la problématique familiale et le réseau social sont exclues des préoccupations de notre recherche.

Le questionnaire que nous essayons de développer s'intéresse seulement à l'évaluation de certains facteurs du milieu d'appartenance familiale. Par ailleurs, il s'adapte aux caractéristiques culturelles de la population syrienne et permet l'identification distincte d'un faisceau complexe d'interactions entre groupes ou classes de variables, dont le poids relatif varie d'un contexte d'étude et d'un profil de population cible à l'autre.

Cette méthode de questionnaire adapté est la plus objective pour mesurer les comportements éducatifs parentaux syriens vis-à-vis de l'enfant. Néanmoins, lorsque l'expérimentateur fait de l'observation dans des conditions provoquées, il mesure les réponses des individus dans des contextes créés : elles ne peuvent donc pas refléter la complexité du milieu naturel. Pour pallier à cette limite, il est préférable de faire de l'observation en milieu naturel. C'est un autre moyen d'appréhender les comportements impliqués dans la socialisation de l'enfant et c'est une méthodologie réalisée par des entretiens auprès des parents de la famille. Toutefois, l'observation des comportements est extrêmement coûteuse. Il faut construire une grille d'entretien et s'entraîner sur la cotation des comportements observés. Nous avons décidé, pour réaliser cette observation auprès des familles syriennes, d'utiliser la grille d'entretien de J. Lautrey proposée pour observer le milieu familial et confronter les familles au questionnaire sur leur environnement familial dans des conditions réelles. Cette grille va nous permettre de valider les observations déjà réalisées par le questionnaire.

Mais, il faut noter que les démarches et l'organisation pour expérimenter en milieu naturel sont contraignantes. Au-delà de tous ces inconvénients, la limite de l'observation est l'effet de la présence d'un observateur sur les comportements d'autrui.

Les détails du questionnaire, ses items utilisés et la grille d'entretien adopté pour observer le milieu familial des parents syriens, seront présentés dans le chapitre suivant.

Partie I : Approche méthodologique et pratique

Chapitre VI : Méthodologie générale de la recherche

1. Introduction

La présente étude vise dans un premier objectif à dégager des typologies familiales spécifiques à la société syrienne. Dans un deuxième objectif, nous cherchons à déterminer les valeurs éducatives au sein des familles et analyser la relation entre le type de structuration familiale et le système éducatif des familles syriennes. Nous voulons ainsi étudier les types de fonctionnement socio-éducatifs qui entrent en jeu dans l'éducation familiale et le système éducatif des parents. Nous avons adopté comme hypothèse les trois modèles (souple, faible et rigide) suivants les pratiques éducatives des parents. **Nous voulions savoir si ces modèles théoriques français sont applicables aux familles syriennes.**

Dans le cadre de l'évolution du processus de construction de cette thèse, nous avons procédé à plusieurs opérations de recueil de données. Nous allons présenter les instruments de la recherche et la procédure pour sélectionner les sujets et recueillir les données. Enfin, nous représenterons les techniques utilisées pour traiter ou quantifier la relation entre nos variables.

Pour atteindre cet objectif, nous allons décrire les variables de la recherche et présenter la population sur laquelle l'étude est orientée. Nous décrirons aussi la méthode envisagée pour atteindre nos objectifs.

2. Méthode

Pour observer la vie quotidienne d'une famille, plusieurs méthodes ont été utilisées par les chercheurs en sciences de l'éducation et sciences humaines. Une gamme de techniques d'observation, en milieu naturel ou en laboratoire, ont été mises au point à l'occasion des recherches sur les pratiques éducatives. La méthode d'observation directe en milieu naturel est l'une de ces méthodes qui a été adoptée par des chercheurs. Dans cette méthode, le chercheur se rend au domicile de la famille pour interviewer les parents et observer les comportements des enfants et les relations parents-enfants. Une autre méthode d'observation directe est aussi courante: il s'agit d'observer la famille en laboratoire. Dans cette méthode,

les parents et l'enfant sont placés dans un milieu hors de leur milieu habituel. Au cours du temps, le chercheur observe les comportements de la famille et les interactions entre les membres de la famille.

D'autres méthodes de type « observation indirecte » sont largement appliquées par les chercheurs. La méthode d'observation indirecte par interview est l'une des méthodes utilisées pour recueillir des informations sur les familles et leurs comportements. Le principe de cette méthode est de demander aux parents de décrire eux-mêmes leurs pratiques éducatives.

Une autre méthode d'observation indirecte est l'observation par questionnaire. C'est une méthode très largement utilisée par les chercheurs à cause de sa rapidité et de son économie de temps. Un questionnaire peut être adressé aux parents en leur demandant d'exprimer leur degré d'accord ou de désaccord avec des affirmations relatives à l'éducation des enfants ou en leur demandant d'estimer eux-mêmes leur position sur une échelle de comportement.

Dans le cadre de notre thèse, nous avons adopté deux méthodes d'observation de l'environnement familial dans l'objectif de réaliser un recoupement entre les deux approches d'observation directe et indirecte.

La première est une méthode **d'observation par questionnaire** avec laquelle l'environnement et la structuration familiale ont été observés. Le questionnaire construit a permis la vérification des hypothèses relatives à l'effet du type de structuration, en supposant que nous puissions constituer trois groupes de familles, suffisamment contrastés du point de vue du type de structuration. Ainsi le questionnaire a permis de constituer trois groupes de familles, assez typiques de chacune des trois formes de structuration.

Une enquête par interview semi-directive a été aussi effectuée auprès des familles afin de valider les observations recueillies avec la première méthode indirecte par questionnaire. Elle a permis aussi d'observer de manière plus approfondie l'environnement familial. La mise au point d'une grille d'entretien et la définition des types de structuration fournie pour chaque situation envisagée ont conduit à définir le concept de structuration de l'environnement familial. Les entretiens avec des parents ont été réalisés et codés à l'aide de cette grille. L'analyse des résultats a permis de préciser le contenu de la dimension et de fonder son existence.

3. Instrumentations

Pour atteindre les objectifs de notre étude, nous avons privilégié deux instruments principaux : le questionnaire, qui découle de la méthode d'observation indirecte, et l'entretien semi-directif qui est une méthode d'observation directe de l'environnement familial.

Le choix de la collecte d'informations par questionnaire se justifie par son intérêt tel que souligné par nombreux chercheurs (J. Lautrey, 1980 ; B. Terrisse, F. Larose et M.-L. Lifebvre, 1999 ; G. Pithon et B. Terrisse, 2003, B. Terrisse et F. Larose, 2009). Cet instrument de mesure d'attitudes, de pratiques éducatives familiales, des structurations familiales et du fonctionnement du système éducatif familial a été validé avec ces chercheurs. La consistance des résultats obtenus par ces chercheurs révèle que **le questionnaire constitue un outil fiable pour évaluer les dimensions des pratiques éducatives des parents par rapport à leurs enfants**. Le questionnaire sur l'environnement familial est capable de regrouper un certain nombre de variables socioculturelles et socio-économiques qui sont des variables distales de l'environnement familial. Ainsi il peut évaluer les attitudes, les comportements et les pratiques éducatives des parents, et qui sont des variables proximales et d'ordre psychosociologique. Pour recueillir les données auprès des parents, nous avons choisi d'adopter cet instrument intéressant.

Le questionnaire a permis le recueil d'informations sur les typologies familiales, les conditions de vie des familles interrogées, leurs attitudes et leurs pratiques éducatives. Par ailleurs, **l'entretien semi-directif a permis de compléter les résultats obtenus** par le questionnaire en apportant une richesse et une précision plus grande dans les informations recueillies, grâce notamment à la puissance évocatrice des citations et aux possibilités de relance et d'interaction dans la communication qui nous ont permis de confronter les réponses des parents avec nos observations directes de leurs comportements envers leurs enfants.

Dans cette partie, nous allons décrire les deux instruments utilisés pour recueillir nos données.

3.1. Enquête par questionnaires

Observer la vie quotidienne d'une famille pose des problèmes complexes. Les parents se sentent profondément mis en cause par les questions relatives à leur vie familiale, spécialement par celles qui touchent à l'éducation de leurs enfants surtout dans les pays arabes (en Syrie). Ils peuvent ressentir ces questions comme une atteinte à leur vie privée.

Dans ce contexte, l'observation à visée scientifique doit être pratiquée avec précaution. Dans le cadre de cette thèse, un questionnaire a été adressé aux parents en leur demandant d'exprimer leur degré d'accord ou de désaccord avec des affirmations relatives à l'éducation des enfants, ou en leur demandant d'estimer eux-mêmes leur position sur une échelle de comportement. Nous allons présenter dans les sections suivantes la stratégie adoptée pour adapter le questionnaire sur l'environnement familial au cas d'un pays oriental, la Syrie.

3.1.1. Adaptation du questionnaire sur l'environnement familial pour une étude en Syrie

Le questionnaire de J. Lautrey en 1980 permet de déterminer trois catégories : favorisé, intermédiaire, défavorisé. Ce questionnaire validé de Lautrey comporte des items qui permettent de déterminer le degré de structuration des pratiques éducatives : structuration faible, souple ou rigide. Le questionnaire sur l'environnement familial QEF de B. Terrisse permet de dresser un portrait de l'échantillon en déterminant les caractéristiques socio-économiques et culturelles des familles. Nous avons élaboré un questionnaire d'enquête auprès des parents (cf. appendice 1), construit en intégrant certaines dimensions du questionnaire sur l'environnement familial QEF (B. Terrisse, F. Larose et M.-L. Lefebvre, 1998; B. Terrisse et F. Larose, 1999) et le questionnaire développé par J. Lautrey en 1980 pour observer les pratiques parentales et l'environnement familial. Le questionnaire conçu pour notre recherche se compose de 28 questions. Les items ont été choisis pour s'adapter pour le cas de notre pays oriental, la Syrie. À chaque question correspond une situation éducative à laquelle sont liées trois réponses possibles selon leur degré de structuration.

Dix de ces 28 items avaient pour but de découvrir les variables ou les facteurs distaux de l'environnement des familles comme la profession et le niveau d'études des parents, le nombre d'enfants, la mobilité des familles, etc. Ces variables distales influencent indirectement la relation parents-enfant et elles permettent de stratifier les populations dans la société syrienne. A partir de ces variables distales, nous avons pu dégager trois niveaux socioculturels NSC (niveau socioculturel haut NSC_h, niveau socioculturel moyen NSC_m et niveau socioculturel bas NSC_b).

Les seize items suivants avaient pour objectif de découvrir les variables proximales qui touchent directement la relation parents-enfant, donc essentiellement les attitudes, les comportements et pratiques éducatives. Donc, ces items nous ont aidés à trouver trois types de

structuration des familles (styles éducatifs des familles syriennes) : type de structuration faible, type de structuration souple et type de structuration rigide. Ces trois types de structuration ont été reliés directement avec les trois niveaux socioculturels des familles NSC.

Par ailleurs, nous avons analysé les valeurs éducatives des familles syriennes, leurs centres d'intérêt et leurs principes éducatifs, à travers deux questions posées aux familles à la fin du questionnaire. Ces questions nous permettent d'étudier les valeurs éducatives en fonction de la classe sociale et du type de structuration et leurs résultats peuvent nous permettre de cerner les principes éducatifs des familles syriennes et leurs choix en termes de qualités souhaitées pour leurs enfants. Elles peuvent aussi, à l'inverse nous montrer les points de différences dans l'éducation familiale pour les filles et les garçons et le choix d'activités préférées des parents selon le sexe de l'enfant à cet âge.

Les 16 questions utilisées pour découvrir le degré de structuration des pratiques éducatives, ont été sélectionnées en fonction des critères suivants :

a. La répartition des trois éventualités de réponse

Dans certains cas, les réponses discriminaient bien deux éventualités sur les trois : il était par exemple très rare que l'on trouve des réponses du type aléatoire à propos de l'usage d'objets dangereux. Nous avons préféré retenir, en faisant quelques exceptions que nous justifierons ailleurs, des questions pour lesquelles les réponses se répartissaient dans des proportions acceptables pour les trois éventualités.

b. Les possibilités de rédaction

C'est en fait le critère qui a pesé le plus lourd dans le choix des items. La nécessité de dépouiller et de coder rapidement un grand nombre de questionnaires contraignait à adopter un mode de réponse à choix fermé, obligeant les parents à choisir pour chaque item une parmi les trois réponses types, chacune étant caractéristique d'un style de structuration.

Beaucoup moins coûteux en temps, ce questionnaire adressé à un grand nombre de familles (1000 familles) a permis de faire des constats très globaux sur les relations entre type de structuration.

D'autre part, le questionnaire a permis de constituer trois groupes de familles, assez typiques de chacune des trois formes de structuration. Le type de structuration a par ailleurs été mis en relation avec les valeurs relatives à l'éducation des enfants. Les articulations observées entre ces deux variables ont conduit à élargir le cadre conceptuel de départ, et à intégrer le type de structuration dans un ensemble plus vaste, le système éducatif familial, dont les relations avec la classe sociale ont été ensuite étudiées.

Nous rappelons que nous avons traduit ce questionnaire du français en arabe pour qu'il soit adapté aux enfants dans le contexte syrien afin que les items des questionnaires soient compréhensibles, et sans ambiguïté et qu'ils soient aussi adaptés au niveau langagier des participants (Annexe V). Une première utilisation était nécessaire afin que nous éprouvions la fiabilité de l'utilisation de notre questionnaire. Nous avons fait donc une première passation de notre questionnaire en Syrie. Ce questionnaire a été testé auprès de quelques parents syriens (5 familles) dont tous les participants ont trouvé que les questions étaient claires et sans ambiguïté.

3.1.2. Contenu du questionnaire

La première partie du questionnaire (les dix premières questions) contient des questions sur la composition de la famille, les conditions de son habitat et son milieu socioéconomique, à partir de questions sur la scolarisation et la profession des parents, ainsi qu'une partie se rapportant au milieu culturel familial. Par ailleurs, cette partie du questionnaire contient en général des questions sur les conditions de vie de la famille syrienne étudiée. Grâce à ces informations supplémentaires, nous pouvons déterminer trois niveaux socioculturels et socioprofessionnels dans lesquels les enfants peuvent évoluer : des milieux favorisés, intermédiaires et défavorisés.

- Les milieux favorisés correspondent aux niveaux socioculturels haut NSC_h des familles : l'un des deux parents a fait des études supérieures. Les enfants ont plusieurs activités culturelles extrascolaires.
- Les milieux intermédiaires correspondent aux niveaux socioculturels moyens NSC_m des familles : l'un des deux parents exerce une profession d'employé, cadre moyen, et a fait des études secondaires. Les enfants ont des occupations plus ou moins culturelles (bibliothèque, sorties familiales).

- Les milieux défavorisés correspondent aux niveaux socioculturels bas NSC_b des familles : l'un des deux parents exerce une profession d'ouvrier (qualifié ou non) et n'a fait pas d'études primaires. Les enfants n'ont, en principe, que peu d'ouverture culturelle proposée par la famille.

Les outils qui sous-tendent ces questions sont donc pertinents. Dans le cadre de cette recherche, l'utilisation du questionnaire sur l'environnement familial (QEF) permet de dresser un portrait de l'échantillon en déterminant les caractéristiques socio-économiques et culturelles qui peuvent être utilisées pour l'étude des familles syriennes. Par contre, nous n'avons pas adapté tous les items du QEF que proposent B. Terrisse, F. Larose et M.-L. Lefebvre en 1998 dans leur travail.

Le questionnaire que nous présentons ici s'intéresse seulement à l'évaluation de certains facteurs du milieu d'appartenance familial, les autres nécessitant une instrumentation tout aussi spécifique. Ce questionnaire doit donc s'adapter et permettre l'identification distincte d'un faisceau complexe d'interactions entre groupes ou classes de variables dont le poids relatif varie d'un contexte d'étude et d'un profil de population cible à l'autre. Il doit aussi permettre la prise en considération de l'impact de certaines variables qui, à l'époque où il fut structuré de façon originale, avaient peut-être plus d'importance dans la littérature scientifique.

La logique d'utilisation du QEF s'avère conforme aux conclusions de la littérature scientifique portant sur l'importance relative des facteurs environnementaux et des facteurs psychologiques ou, si l'on préfère, des variables proximales et distales dans le développement de probabilités d'attitudes et de conduites résilientes chez l'enfant.

Dans sa forme originale, le QEF de B. Terrisse ne permettait pas de discriminer à la fois le type d'interactions entre l'enfant et le ou les parents en situation de loisir, ni le temps réel d'interaction. Certains items portant de façon distincte sur la qualité et sur la quantité quotidienne des interactions parents-enfants, en contexte ludique ou non, devront être ajoutés au questionnaire.

La deuxième partie du questionnaire développé dans notre recherche, qui se compose de 16 questions, complète le QEF de B. Terrisse *et al.* À propos de chaque situation, les parents étaient interrogés sur les habitudes ou règles de comportement susceptibles de déterminer la

conduite de l'enfant. Pour avoir quelques chances d'être rempli, un questionnaire doit être court. La liste détaillée des items figurant en Annexe II, nous nous contenterons ici de citer les principaux aspects de la vie familiale envisagés. Nous rappelons que ce sont des items proposés par J. Lautrey en 1980.

Le milieu familial contribue à organiser la vie physique et la vie sociale de l'enfant dans un certain cadre spatio-temporel. À partir de ce principe, les items de notre questionnaire enquêtent sur les quatre aspects suivants du milieu familial :

1) Organisation du temps

Cette catégorie d'item concernait essentiellement la régularité des horaires. Le codage ne pouvait se faire qu'a posteriori en fonction des marges de variation observées. Les items concernaient l'heure du lever, du départ à l'école, du repas du soir, du coucher, etc.

2) Organisation de l'espace

Cette catégorie d'item concernait essentiellement :

- La place des objets : Quelles sont les règles (explicites, implicites) qui attribuent une place aux objets ? Sont-elles rigides, fonctionnelles, ou inexistantes ? Ceci peut être observé à propos du rangement des jouets, du matériel scolaire, des chaussures, etc.
- Les déplacements : Certaines règles peuvent organiser les déplacements à l'intérieur de l'appartement (dans les jeux, pendant les repas, etc.) ou à l'extérieur de la maison (trajet école-maison, déplacements en ville, week-ends en tant qu'occasion de se déplacer).

3) La vie physique de l'enfant :

Les régularités qui organisent le comportement de l'enfant dans ce domaine peuvent être recherchées à propos :

- des repas : l'enfant peut-il se servir le premier, mettre les coudes sur la table, parler à table, etc. ?
- de la toilette : bain ou grande toilette à date fixe ? propreté des vêtements ?
- de la place du corps : règlement ou habitudes sur la nudité ;
- du sommeil ;

- de l'usage des objets dangereux : utilisation des allumettes, des ciseaux, des couteaux.

4) La vie sociale de l'enfant :

- Politesse : règles de savoir-vivre vis-à-vis des parents, ou des personnes extérieures à la famille, attitude vis-à-vis de l'agressivité.
- Loisirs : organisation (implicite ou explicite) des activités de loisir à l'extérieur, des fréquentations, des week-ends, de l'argent de poche, etc.

Les questions n'étaient pas posées dans l'ordre ci-dessus mais suivaient le déroulement d'une journée type pour l'enfant. La moitié d'entre elles énonçaient une règle ou une habitude précise, et nous demandions aux parents dans quelle mesure elle correspondait à leur façon de faire.

Nous présentons ici les 16 items, comportant chacun trois éventualités de réponses, qui ont donc finalement été retenus :

1. *Comment faites-vous quand vous lui achetez des vêtements ?*
2. *Peut-il se servir lui-même à table ?*
3. *Les déplacements pendant le repas ?*
4. *Les discussions à table ?*
5. *Les trajets de l'école à la maison, le soir ?*
6. *Se déchausse-t-il pour entrer dans l'appartement ?*
7. *Les jeux à la maison ?*
8. *Le rangement des jouets ?*
9. *Peut-il utiliser des ciseaux ?*
10. *Peut-il interrompre la conversation des adultes ?*
11. *Les activités de week-end ?*
12. *Vous déplacez-vous beaucoup pendant vos vacances ?*
13. *Peut-il se servir d'allumettes ?*
14. *Vous considérez-vous (les parents) comme : assez ordonnés, moyennement ordonnés, plutôt désordonnés.*
15. *D'une manière générale, a-t-on chez vous une vie régulière ?*
16. *Respecte-t-il spontanément les règles de vie que vous avez établies ?*

Les deux questions, sur les valeurs éducatives des parents dans le questionnaire écrit, sont présentées sous forme d'une liste de qualités souhaitables et de principes d'éducation entre lesquels les parents devraient opérer un choix. Les questions étaient formulées ainsi :

17. *Nous avons énuméré ici un certain nombre de qualités que l'on peut souhaiter trouver chez un enfant. Lisez-les toutes-puis choisissez les trois qui vous paraissent*

les plus importantes, et indiquez-les dans l'ordre d'importance en reportant leurs numéros dans les cases ci-dessous.

- 1. La politesse.*
- 2. La propreté.*
- 3. La bonté.*
- 4. Bien travailler à l'école.*
- 5. Le respect des autres.*
- 6. L'esprit critique.*
- 7. L'honnêteté.*
- 8. L'indépendance.*
- 9. La curiosité d'esprit.*
- 10. La persévérance.*
- 11. L'obéissance.*

18. Parmi les principes d'éducation que nous citons, choisissez les trois qui vous paraissent les plus importants pour votre (vos) enfant(s) et indiquez-les par ordre d'importance.

- 1. Lui faire confiance.*
- 2. Le récompenser chaque fois qu'il fait bien et le punir lorsqu'il fait mal.*
- 3. L'encadrer avec souplesse.*
- 4. Avoir une discipline stricte.*
- 5. Lui laisser beaucoup de liberté.*
- 6. Lui donner l'exemple.*
- 7. Surveiller le plus possible ce qu'il fait.*
- 8. Lui laisser beaucoup de responsabilités.*
- 9. Le préserver des mauvaises fréquentations.*
- 10. Adapter ses principes en fonction de chaque enfant.*

3.2. Enquête par entretiens semi- directifs

L'entretien semi-directif est une des techniques qui permet de centrer le discours des personnes interrogées autour de différents thèmes définis au préalable par l'interviewer et consignés dans un guide d'entretien. Ce type d'entretien permet de compléter les résultats obtenus par un questionnaire en apportant une richesse et une précision plus grandes dans les informations recueillies, grâce notamment à la puissance évocatrice des citations et aux possibilités de relance et d'interaction dans la communication entre interviewé et interviewer. Sans pouvoir chiffrer précisément dans quelles proportions tel jugement ou telle manière de vivre et de s'approprier un espace se répète, l'entretien semi-directif révèle souvent l'existence de discours et de représentations profondément inscrits dans l'esprit des personnes interrogées, et qui ne peuvent que rarement s'exprimer à travers un questionnaire. Les questions restent ouvertes et les réponses libres.

Dans le cadre de notre thèse, un entretien semi-directif a été utilisé et soixante-dix situations de la vie quotidienne étaient évoquées avec tous les parents (Annexe III). À propos de chaque situation, les parents étaient interrogés sur les principaux aspects de la vie familiale comme les habitudes ou les règles de comportement susceptibles de déterminer la conduite de l'enfant. Les grandes lignes abordées dans l'entretien sont l'organisation du temps quotidien de l'enfant (l'heure du lever, du départ à l'école, du repas du soir, du coucher, etc.), l'organisation de l'espace de l'enfant à la maison, les déplacements de l'enfant et sa vie sociale.

4. Échantillons

Dans le cadre de notre travail exploratoire, nous avons essayé d'abord d'appliquer notre questionnaire aux familles syriennes aussi variées que possible. Pour cette raison, nous avons choisis 3 écoles qui appartiennent à trois quartiers dans trois zones différentes de la ville d'Alep en Syrie. Dans le choix des quartiers et des écoles, nous avons essayé de cibler des familles de diverses catégories sociales. Une école parmi les écoles choisies est une école privée et le reste des écoles sont des écoles publiques. Ce choix nous a permis d'enquêter sur des familles issues de toutes les catégories socioprofessionnelles. Les professeurs des écoles ont choisi les classes qui correspondent à la tranche d'âge que nous cherchions (de 6 à 12 ans) et ils ont distribué les questionnaires aux élèves. Nous avons distribué dans ces trois écoles près de 1000 questionnaires. Pendant une durée de trois mois, nous avons pu récupérer 729

questionnaires bien remplis (72.9% de questionnaires retournés). La date de début de distribution du questionnaire était le 03 janvier 2011.

Chaque questionnaire a été mis dans une enveloppe destiné aux parents afin de préserver leur confidentialité. L'enveloppe a été accompagnée d'une lettre adressée aux parents (voir Annexe II) pour leur expliquer l'objectif de recherche, son importance et la confidentialité des informations fournies.

D'autre part, les objectifs ont nécessité la réalisation d'entretiens auprès d'un échantillon constitué de 65 familles syriennes. Les entretiens semi-directifs ont été réalisés avec des familles qui appartiennent aussi aux mêmes zones que celles déjà étudiées par le biais du questionnaire. Par le canal des écoles, nous avons retenu 65 familles et nous avons essayé dans notre choix des familles, de respecter la variété de professions des parents, de leurs niveaux d'études et la taille de la famille. Des rendez-vous ont été fixés avec les familles pour les visiter chez elles et nous avons pu pendant 50 jours réaliser les **65 entretiens**. Nous n'avons pas pu réaliser des entretiens avec tous les parents appartenant au même échantillon déjà choisi pour répondre aux questionnaires, pour des raisons qui seront expliquées dans les limites de notre recherche. Par contre nous avons pu contacter, par le biais des mêmes écoles, des familles qui ont accepté de nous recevoir dans leur maison afin de répondre à nos questions d'entretien. La réalisation des entretiens s'est déroulée pendant la période du 01 mars 2011 au 15 avril 2011.

5. Traitement des données

Nous avons montré que les sources de nos données sont les réponses aux questionnaires écrits remplis par les parents des familles syriennes, et les réponses recueillies pendant les entretiens semi-directifs réalisés avec les parents. Pour traiter la première source des données, la réponse à chaque question a été codée 1, 2 ou 3 selon le cas choisis correspondant à un type de structuration faible, souple ou rigide. Ce codage nous a facilité le traitement des données.

La méthode d'analyse des données a été effectuée par ordinateur à l'aide du logiciel Excel pour l'organisation, le traitement, l'analyse statistique et l'analyse descriptive des données. Nous avons privilégié une analyse quantitative et qualitative des données.

Nous présenterons trois exemples des questions posées aux familles syriennes d'après notre questionnaire. Nous indiquons entre crochets les abréviations retenues qui ont été utilisées

dans les analyses ultérieures ; ainsi que le style associé à chacune des trois modalités de réponse : [1] style faible ; [2] style souple ; [3] style rigide.

Question 11. Comment faites-vous quand vous lui achetez des vêtements ?

1. [1] La plupart du temps, vous lui laissez choisir ce qu'il veut.
2. [3] En général, c'est vous qui choisissez pour lui.
3. [2] Vous discutez avec lui de ses choix, mais c'est finalement vous qui décidez.

Question 12. Peut-il se servir lui-même à table ?

1. [2] Il peut se servir seul, sauf pour certaines choses délicates, avec lesquelles vous craignez qu'il fasse des dégâts.
2. [3] Il ne se sert seul qu'exceptionnellement. C'est toujours vous qui le servez.
3. [1] Il se sert lui-même, comme il veut.

Question 13. Au cours d'un repas avec vos amis, peut-il interrompre la conversation ?

1. [3] En général, il ne sort pas de table avant que le repas soit terminé.
2. [2] Vous lui permettez de se déplacer assez souvent pendant le repas, à condition qu'il vous demande d'abord la permission.
3. [1] Il sort fréquemment de table pendant le repas (soit parce que vous le laissez libre de le faire, soit parce qu'il ne tient pas compte de votre interdiction).

Pour ce qui concerne la deuxième source de données, les réponses dans chacune des 70 situations envisagées étaient aussi codées 1 (structuration faible), 2 (structuration souple), 3 (structuration rigide). Nous avons enregistré les entretiens réalisés et les réponses des parents ont été traitées afin de définir les différents types de structuration de l'environnement familial. Le traitement des réponses était bien évidemment plus difficile pour les entretiens que pour les questionnaires car le jugement du type de structuration, qui correspond au comportement ou à la réponse des parents, était très difficile. Surtout que nous avons 70 situations (questions) à juger. Mais, nous pouvons dire que le choix des questions simples et courtes, nous a permis d'avoir des réponses bien ciblées et moins ouvertes.

Voici des exemples des questions posées aux familles syriennes lors de l'entretien semi-directif :

15. L'enfant doit-il manger de tout?

16. Doit-il finir son assiette?

17. Peut-il manger entre les repas?

18. Peut-il se servir lui-même à table?

La réponse à chaque question a été ensuite codée selon le jugement du style éducatif : [1] style faible ; [2] style souple ; [3] style rigide. Ce codage nous a aidés au dépouillement des données recueillies.

En appliquant le questionnaire et le guide d'entretien, nos données se présentent sous forme de fréquence et constituent donc des données quantitatives. **Dans ce cas, l'application du test Khi^2 et du test de Fisher sont les tests statistiques appropriés.** Ces approches statistiques permettent de faire une description des fréquences catégorielles par variable. Les deux tests sont bien disponibles dans le logiciel Excel et nous avons pris comme référence les méthodes et les approches d'analyse statistique proposée par Régnier (2006, 2008).

Chapitre VII : Structuration de l'environnement familial en Syrie : Résultats du questionnaire

1. Variables en jeu

1.1. Les classes sociales

Les parents d'une famille ne vivent pas les mêmes expériences, selon la nature de leur travail, leur place dans la société, leurs revenus, leur niveau d'études et leurs conditions de vie. Ces caractéristiques peuvent définir l'appartenance à un même groupe social. Les différents groupes peuvent être distingués en fonction de ces caractéristiques constituant des classes sociales. Tout le problème réside dans le choix de critères jugés pertinents pour définir les différentes classes sociales et il y a une grande importance à donner différents indicateurs de la classe sociale lorsque nous nous intéressons à l'environnement éducatif de l'enfant. Trois indicateurs sont largement utilisés par les chercheurs dans l'éducation familiale. Ce sont la profession, les caractéristiques du logement rapportées au nombre de personnes qui l'occupent et le niveau d'étude. Donc, dans le cadre de notre thèse, le type de structuration de l'environnement familial sera mis en relation avec ces trois indicateurs de la classe sociale.

La partie du questionnaire qui concerne le type de structuration se compose de 16 questions (items) dans chacune desquels les parents peuvent choisir des réponses : 1 (type de structuration faible), 2 (type de structuration souple) et 3 (type de structuration rigide). Les 16 questions correspondent à la question n° 11 jusqu'à la question n° 26. Le type de structuration qui caractérise une famille peut être défini par l'importance relative de chacune des trois réponses dans les 16 réponses. De la même façon, le type de structuration qui caractérise un groupe social peut être évalué en calculant au sein du groupe le pourcentage de réponses de type 1, 2 et 3 par rapport à l'ensemble de réponses données. Ensuite, les différents groupes peuvent être comparés entre eux selon ces données.

1.1.1. Indicateurs de la classe sociale et type de structuration familiale

Dans le cadre d'une analyse approfondie du type de structuration familiale dans la société syrienne, nous allons analyser quatre indicateurs très importants de la classe sociale. Ce sont la catégorie professionnelle du père, le niveau d'études du père, le niveau d'études de la mère

et la taille de la famille par rapport à la taille de son appartement. Ainsi, nous allons présenter la possibilité de proposer un seul indicateur commun pour représenter la situation socioculturelle et la classe sociale d'une famille. La qualité de cet indicateur à expliquer la relation entre le type de structuration familiale et la classe sociale sera étudiée.

1.1.1.1. Catégorie professionnelle du père et de la mère

Le Tableau 1 indique le code utilisé pour chaque catégorie professionnelle, son effectif (N), suivi du nombre de réponses 1, 2 et 3 recueillies n_f , n_s et n_r (correspondant au type de structuration faible, souple et rigide). Pour réaliser ce tableau, nous avons compté pour chaque famille, et selon sa catégorie professionnelle, le nombre de leurs réponses n_f correspondant au type de structuration faible, le nombre de leurs réponses n_s correspondant au type de structuration souple et le nombre de leurs réponses n_r correspondant au type de structuration rigide.

Tableau 1. Répartition des réponses 1, 2 et 3 (n_f , n_s et n_r) dans chaque catégorie professionnelle du père *

Catégorie Professionnelle (CP)	CODE	N	n_f	n_s	n_r	Total
Manœuvres	CP1	207	429	1404	1479	3312
Ouvriers spécialisés	CP2	63	141	375	492	1008
Ouvriers qualifiés	CP3	40	76	229	335	640
Employés de commerce	CP4	19	39	120	145	304
Employés de bureau	CP5	54	90	378	396	864
Artisans	CP6	36	45	183	348	576
Cadres moyens	CP7	27	64	183	185	432
Petits commerçants	CP8	12	24	66	102	192
Chefs d'entreprise	CP9	12	30	86	76	192
Cadres supérieurs	CP10	69	166	518	420	1104
Professions libérales	CP11	150	335	1070	995	2400
Armée-police	CP12	9	21	69	54	144
Chômeurs	CP14	12	24	72	96	192
Total		710	1484	4753	5123	11360

* Le nombre total des familles qui ont répondu à cette question est $N=710$.

Lecture : pour la catégorie professionnelle CP1, nous avons 207 familles qui sont des manœuvres et le nombre de leurs réponses n_f correspondant au type de structuration faible $n_f=429$ réponses. Les réponses correspondant au type de structuration souple et rigide sont $n_s=1404$ et $n_r=1479$. Le nombre total de réponses est égal à 207 (nombre de famille) $\times 16$ (nombre de questions liées au type structuration)=3312.

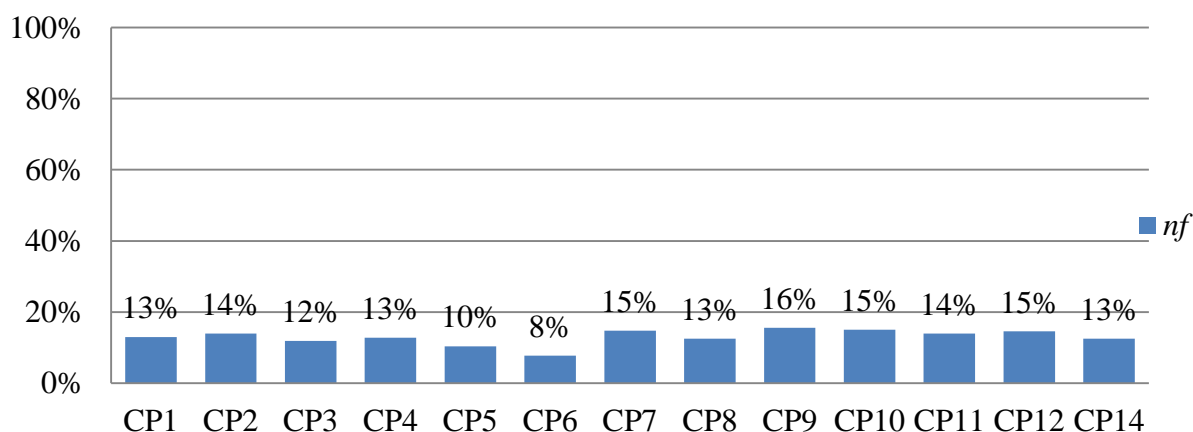
Dans le questionnaire tel qu'il a été rempli par les parents, il y a des numéros qui apparaissent devant chaque réponse. Ce sont des numéros d'ordre invariable 1, 2, 3 et les parents devraient reporter ce numéro dans le rectangle ou tout simplement cocher sur l'éventualité choisie de réponse qui figurait au bout de la ligne. Chaque éventualité de réponse correspond à un code 1, 2 ou 3 et donc à un type de structuration faible, souple ou rigide.

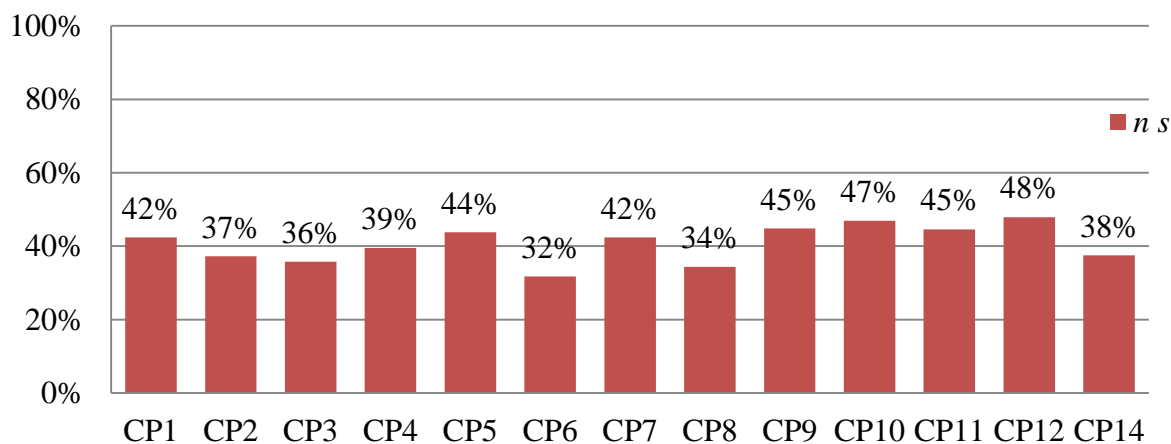
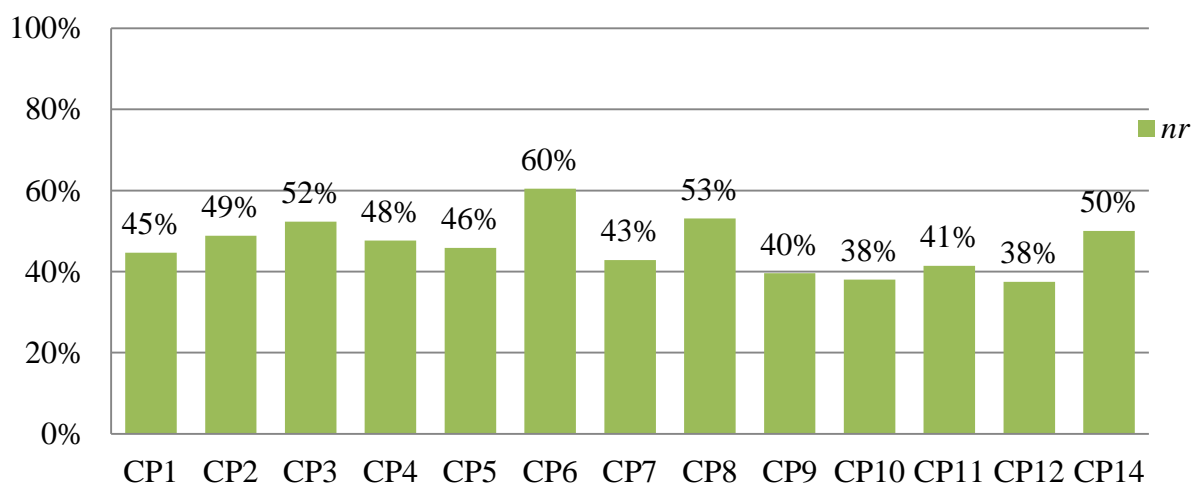
Donc, pour chaque famille, nous pouvons compter un certain nombre de réponses de type faible, souple et rigide. En appliquant ce codage à toutes les familles interrogées, nous pouvons recueillir le nombre de réponses n_f , n_s et n_r (correspondant au type de structuration faible 1, souple 2 et rigide 3).

Nous n'avons pas classé les catégories professionnelles dans l'ordre correspondant à une hiérarchie sociale généralement admise. Ceci ne change pas l'allure générale du phénomène, qui seule doit être prise en compte dans cette partie. Pour ce qui concerne les chômeurs, nous avons essayé de les intégrer dans la dernière ligne de ce tableau malgré qu'ils ne soient pas des catégories dans l'objectif de montrer leur pourcentage dans l'échantillon testé.

La fréquence de choix de chacun des trois types de réponse a été calculée à partir de ces données pour chaque catégorie professionnelle, et représentée par les Graphiques 6, 7 et 8.

Graphique 6. Fréquence de réponse 1 (n_f) pour chaque catégorie professionnelle du père (cf. Tableau 1).



Graphique 7. Fréquence de réponse 2 (n_s) pour chaque catégorie professionnelle du père (cf. Tableau 1).**Graphique 8.** Fréquence de réponse 3 (n_r) pour chaque catégorie professionnelle du père (cf. Tableau 1).

Dans les Graphiques 6, 7 et 8, les nombres indiqués en abscisse sont les numéros de code utilisés des différentes catégories professionnelles (cf. Tableau 1). Les pourcentages sont indiqués en ordonnée. Par exemple, les cadres supérieurs (CP10) choisissent dans 15% des cas la réponse 1, correspondant à un type de structuration faible (cf. Graphique 6) dans 47% des cas, la réponse 2 correspondant à un type de structuration souple (cf. Graphique 7) ; dans 38% des cas la réponse 3, correspondant à un type de structuration rigide (cf. Graphique 8). Les trois graphiques sont complémentaires, la somme des trois fréquences devant atteindre 100 % pour chaque catégorie professionnelle.

À partir d'une comparaison des trois Graphiques 6, 7 et 8, plusieurs remarques peuvent être faites :

- Les réponses de type 1 (n_f) ont été calculées à partir de ces données (structuration faible) sont relativement marginales par rapport aux deux autres : en moyenne 13 % environ, contre 41 % pour les réponses de type 2 (n_s) et 46 % pour les réponses de type 3 (n_r).
- L'amplitude des variations de fréquence en fonction de la catégorie professionnelle est plus faible pour les réponses de type 1 que pour les réponses de type 2 et 3 (écart entre les valeurs extrêmes : 8 % pour les réponses 1, 10 % pour les réponses 2 et 23 % pour les réponses 3).
- Malgré sa faible amplitude, la variation de la fréquence des réponses 1 (n_f) a une forme bimodale : décroissante des manœuvres aux employés et croissante ensuite.
- Le nombre de réponses de type 2 (n_s) pour les catégories professionnelles de CP1 à CP6 (ouvrier, artisan et etc.) est moins élevé que pour les catégories professionnelles de CP7 à CP12 (cadre supérieurs, chef d'entreprise et etc.)
- Le nombre des réponses de type 3 (n_r) pour les catégories professionnelles de CP1 à CP6 (ouvrier, artisan et etc.) est plus élevé que les catégories professionnelles de CP7 à CP12 (cadre supérieurs, chef d'entreprise et etc.).

En termes de structuration, ces résultats signifient que, plus la profession du père se situe dans le haut de la hiérarchie sociale, plus le type de structuration que l'environnement familial présente à l'enfant est souple (interconnexions entre les différentes règles ou habitudes, chacune pouvant être ainsi modulée par les circonstances de son application, d'où diverses possibilités d'exceptions). Réciproquement, plus la profession du père se situe vers le bas de la hiérarchie sociale, plus le type de structuration tend à devenir rigide (indépendance entre les différentes règles ou habitudes, chacune présentant un caractère de nécessité qui exclut les possibilités de modulation en fonction des circonstances). Les réponses de type 1 qui, rappelons-le, correspondent à une seule des deux formes possibles de structuration faible restent marginales par rapport aux deux autres, et varient peu d'une catégorie professionnelle à l'autre. Toutefois, la forme bimodale de leur distribution fait problème car, comme souvent en pareil cas, elle suggère l'existence de deux mécanismes distincts dans le choix des

éventualités de réponse (1, 2 ou 3). Nous aurons l'occasion de revenir à plusieurs reprises sur cette question.

Le test de Fisher nous permet d'évaluer la force de l'association entre la catégorie professionnelle, et le score dans chacun des trois types de réponse, considérés comme deux caractères qualitatifs. Ce test est largement utilisé par les chercheurs en sciences humaines car il est plus facile à réaliser que les autres tests statistiques destinés à trouver des relations entre deux variables comme le test Khi-deux (χ^2). À partir d'une analyse de variance, le test F de Fisher nous indique si la relation entre les deux variables est significative. (Le test de Fisher est significatif si la probabilité de rejet (P_{test}) est inférieure au seuil critique (α) qui dépend de niveau d'acceptation.) Pour calculer (F_{test}) et (P_{test}), le programme Excel a été utilisé et (P_{test}) a été comparé avec la valeur critique adoptée comme seuil critique ($\alpha=0.01$ ou 0.05). Sachant qu'il est possible de comparer directement entre la valeur de F_{test} , calculée à partir de nos données et la valeur F_{table} qui est estimée à partir de la table statistique correspondante. Pour prouver la relation entre les deux variables dans ce cas, il faut que $F_{\text{test}} > F_{\text{table}}$.

Nous avons réalisé le test de Fisher pour les Graphiques 6, 7 et 8. Les trois valeurs F_{test} calculées pour ces cas montrent qu'il y a bien des liaisons entre les catégories professionnelles et les nombre de réponses (n_f , n_s et n_r) :

- Liaison entre la catégorie professionnelle et le nombre de réponses 1 (n_f) (Graphique 6) : $P_{\text{test}}=3e^{-8} < \alpha=0.01$ ou $F_{\text{test}}=39.7 > F_{\text{table}}=3.9$.
- Liaison entre la catégorie professionnelle et le nombre de réponse 2 (n_s) (Graphique 7) : $P_{\text{test}}=0.0075 < \alpha=0.01$ ou $F_{\text{test}}=4.17 > F_{\text{table}}=3.9$.
- Liaison entre la catégorie professionnelle et le nombre de réponse 3 (n_r) (Graphique 8) : $P_{\text{test}}=0.007 < \alpha=0.01$ ou $F_{\text{test}}=4.25 > F_{\text{table}}=3.9$.

L'information fournie par le test de Fisher est plus pauvre que celle qui peut être tirée d'une analyse qualitative des graphiques, puisqu'elle ne porte que sur l'intensité de l'association, indépendamment de sa forme. C'est cependant une information qui nous sera utile lorsque nous voudrons comparer les différents indicateurs de chaque classe sociale du point de vue de la force de leur liaison avec les types de structuration de l'environnement familial.

1.1.1.2. Niveau d'études du père

Le second facteur étudié est le niveau d'étude du père qui joue un rôle important dans la classe sociale de la famille qui a répondu au questionnaire. Le Tableau 2 indique le code utilisé pour chaque niveau d'étude du père (son effectif N), suivi du nombre de réponses 1, 2 et 3 recueillies n_f , n_s et n_r (correspondant au type de structuration faible, souple et rigide).

Pour réaliser ce tableau, nous avons compté pour chaque famille, et selon le niveau d'études (NE) du père, le nombre de leurs réponses n_f , n_s et n_r correspondant au type de structuration faible, souple et rigide.

Tableau 2. Répartition des réponses 1, 2 et 3 (n_f , n_s et n_r) pour chaque niveau d'études du père*

Niveau d'études	CODE	N	n_f	n_s	n_r	Total
Études primaires	NE1	84	173	568	603	1344
Certificat d'études primaires	NE2	128	221	769	1058	2048
1er cycle enseignement secondaire	NE3	109	254	676	814	1744
Diplôme national du brevet	NE4	57	110	358	444	912
2e cycle enseignement secondaire	NE5	68	122	467	499	1088
BAC	NE6	81	138	604	554	1296
Technicien ou technicien supérieur	NE7	46	111	335	290	736
Études universitaires	NE8	115	286	845	709	1840
Études supérieures	NE9	32	88	225	199	512
Total		720	1503	4847	5170	11520

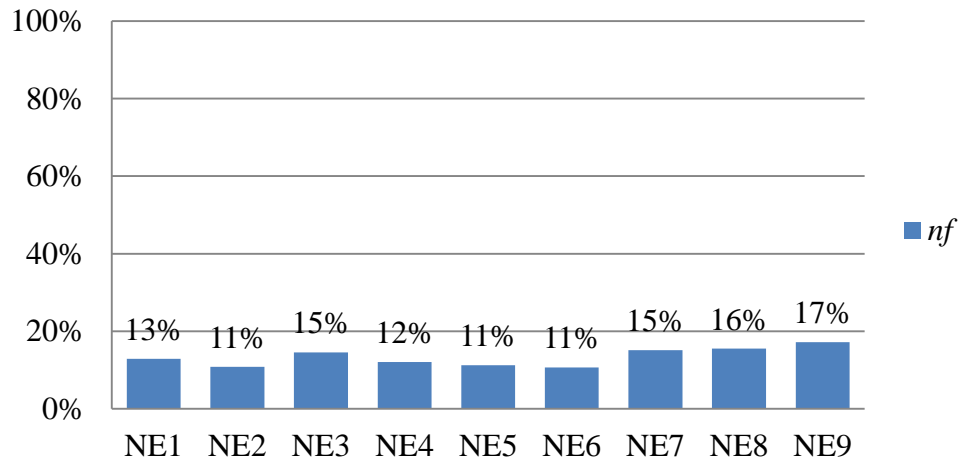
* Le nombre total des familles qui ont répondu à cette question est $N=720$.

Lecture : pour le niveau d'études primaires NE1, nous avons 84 pères de famille qui ont ce niveau d'études et le nombre de leurs réponses n_f correspondant au type de structuration faible $n_f=173$ réponses. Les réponses correspondant au type de structuration souple et rigide sont $n_s=568$ et $n_r=603$. Le nombre total de leurs réponses est égal à 84 (nombre de famille) $\times 16$ (nombre de questions liées au type structuration)=1344.

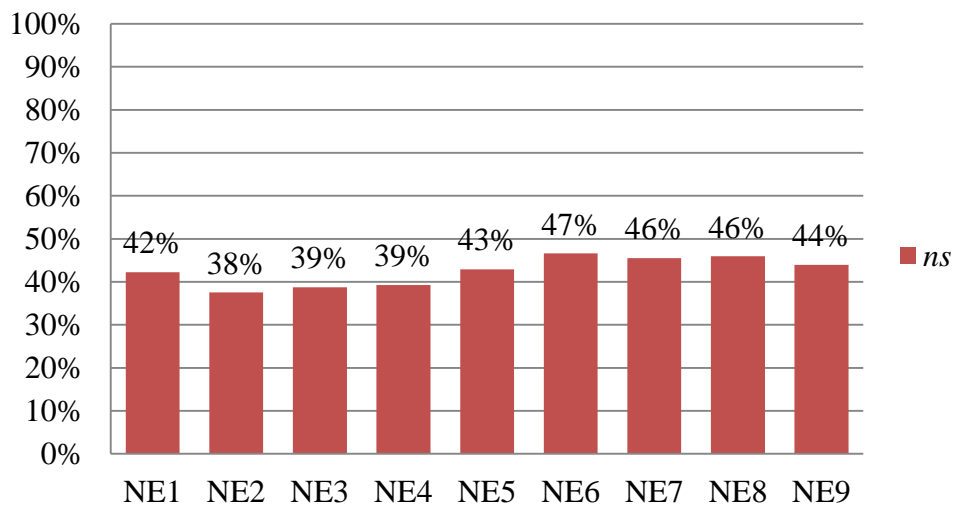
Comme la forme qui existe entre la catégorie professionnelle et la structuration, la liaison entre le niveau d'études du père et le type de structuration est bimodale pour les réponses 1, croissante pour les réponses 2 et décroissante pour les réponses 3.

La fréquence de réponses 1, 2 et 3 (n_f , n_s et n_r) en fonction du niveau d'études du père a été calculée à partir de Tableau 2, et représentée par les Graphiques 9, 10 et 11.

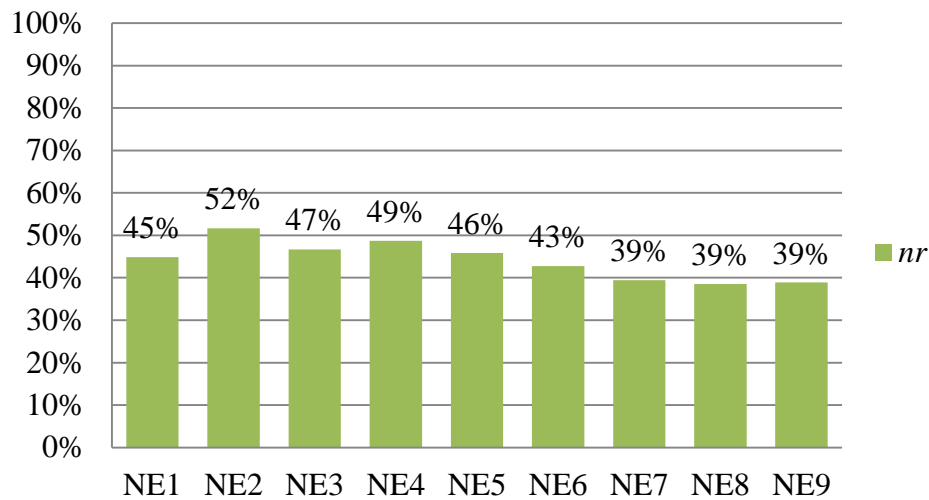
Graphique 9. Fréquence de réponse 1 (n_f) en fonction du niveau d'études du père (cf. Tableau 2)



Graphique 10. Fréquence de réponse 2 (n_s) en fonction du niveau d'études du père (cf. Tableau 2)



Graphique 11. Fréquence de réponse 3 (n_r) en fonction du niveau d'études du père (cf. Tableau 2)



Nous avons réalisé le test de Fisher pour ces graphiques. Les trois valeurs F_{test} calculées pour ces cas montrent qu'il y a bien des liaisons entre les niveaux d'études des pères et les nombre de réponses (n_f , n_s et n_r) :

- Liaison entre la catégorie professionnelle et le nombre de réponse 1 (n_f) (Graphique 9) : $P_{\text{test}}=7e^{-6} < \alpha=0.05$ ou $F_{\text{test}}=33.7 > F_{\text{table}}=3.2$.
- Liaison entre la catégorie professionnelle et le nombre de réponse 2 (n_s) (Graphique 13) : $P_{\text{test}}=0.018 < \alpha=0.05$ ou $F_{\text{test}}=4.5 > F_{\text{table}}=3.2$.
- Liaison entre la catégorie professionnelle et le nombre de réponse 3 (n_r) (Graphique 14) : $P_{\text{test}}=0.07 < \alpha=0.10$ ou $F_{\text{test}}=2.8 > F_{\text{table}}=2.44$.

Les résultats de cette analyse par le test de Fisher montrent que le niveau d'études de pères est l'un des indicateurs importants de la classe sociale liés au type de structuration de la famille.

1.1.1.3. Niveau d'études de la mère

Le troisième facteur lié à la classe sociale est le niveau d'étude de la mère. Ce facteur peut être une variable ou un indicateur intéressant de la classe sociale. Nous allons analyser l'effet du niveau d'études de la mère sur les réponses des familles. La répartition des réponses 1, 2 et 3 (n_f , n_s et n_r) correspondant au type de structuration faible, souple et rigide sera étudiée. Le Tableau 3 présente le niveau d'études de la mère pour notre échantillon, le code de chaque niveau, son effectif (N), suivi du nombre de réponses 1, 2 et 3 recueillies n_f , n_s et n_r . Le Tableau 3 indique aussi que 725 familles ont répondu à cette question pour un nombre total de l'échantillon de 729 familles.

Tableau 3. Répartition des réponses 1, 2 et 3 (n_f , n_s et n_r) pour chaque niveau d'études de la mère*

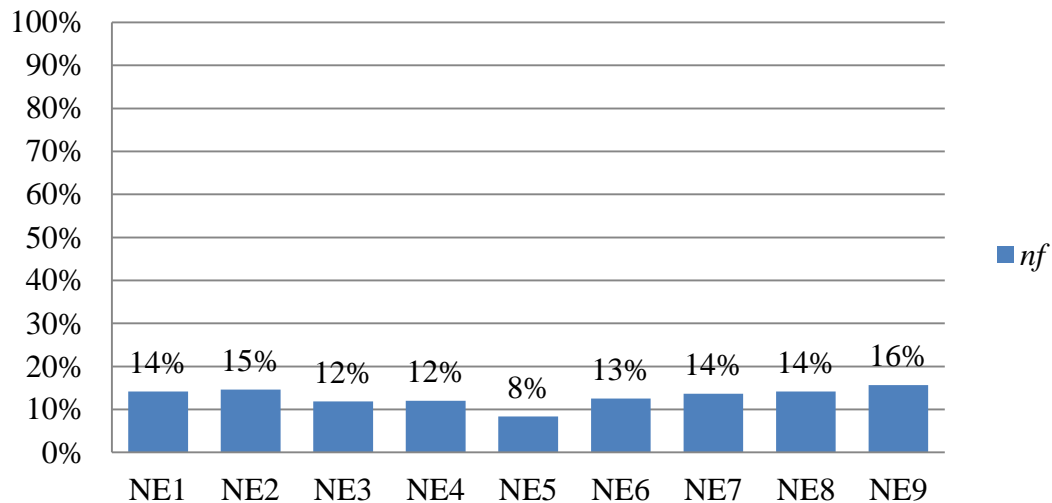
Niveau d'études	CODE	N	n_f	n_s	n_r	Total
Etudes primaires	NE1	61	138	386	452	976
Certificat d'études primaires	NE2	139	325	885	1014	2224
1er cycle enseignement secondaire	NE3	149	283	963	1138	2384
Diplôme national du brevet	NE4	76	146	463	607	1216
2e cycle enseignement secondaire	NE5	45	60	325	335	720
BAC	NE6	84	168	603	573	1344
Technicien ou technicien supérieur	NE7	45	98	324	298	720
Etudes universitaires	NE8	108	245	808	675	1728
Etudes supérieures	NE9	18	45	121	122	288
Total		725	1508	4878	5214	11600

* Le nombre total des familles qui ont répondu à cette question est $N=720$.

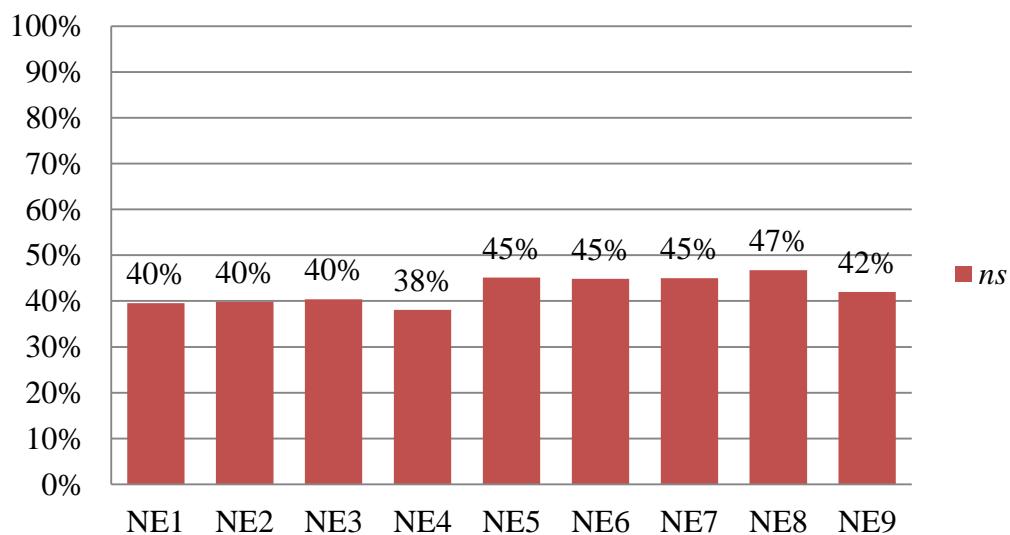
Lecture : pour le niveau d'études primaires NE1, nous avons 61 mères de famille qui ont ce niveau d'études et le nombre de leurs réponses n_f correspondant au type de structuration faible $n_f=138$ réponses. Alors leurs réponses correspondant au type de structuration souple et rigide sont $n_s=386$ et $n_r=452$. Le nombre total de leurs réponses est égal à 61 (nombre de famille) $\times 16$ (nombre de questions liées au type structuration) $=976$.

La fréquence de choix de chacun des trois types de réponse a été calculée à partir de ces données pour chaque niveau d'études, et représentée par les Graphiques 12, 13 et 14.

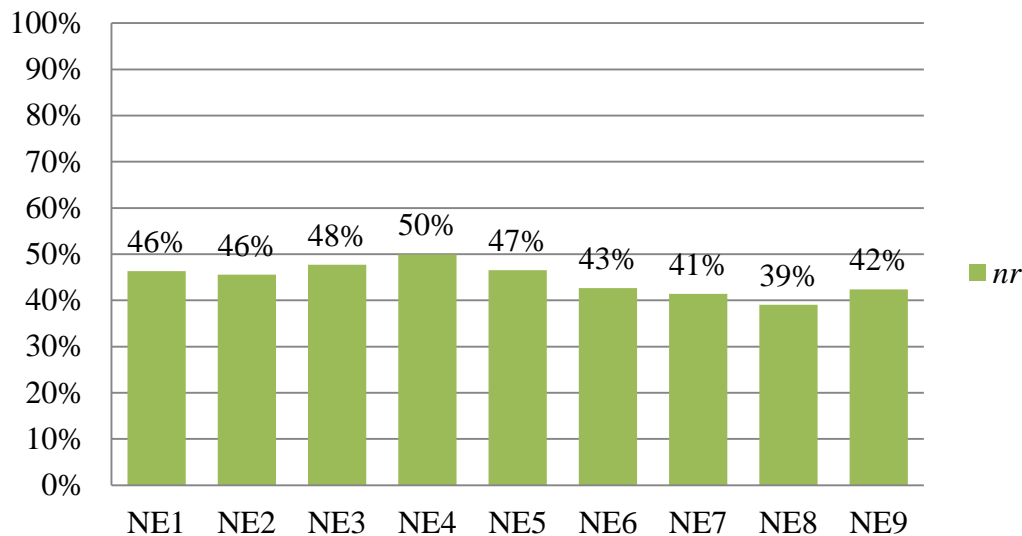
Graphique 12. Répartition des réponses 1 (n_f) en fonction du niveau d'études de la mère (cf. Tableau 3).



Graphique 13. Répartition des réponses 2 (n_s) en fonction du niveau d'études de la mère (cf. Tableau 3).



Graphique 14. Répartition des réponses 3 (n_r) en fonction du niveau d'études de la mère (cf. Tableau 3).



Comme pour le niveau d'études du père, les Graphiques 12, 13 et 14 nous montrent qu'il y a bien une relation qualitative entre le niveau d'études de la mère et le type de structuration. Cette relation a été identifiée aussi quantitativement par le test de Fisher. Les résultats ne signifient évidemment pas que le niveau d'études de la mère soit une cause prépondérante dans la détermination du type de structuration. Nous pouvons en conclure que la variable niveau d'étude des parents est le meilleur indicateur des aspects de la classe sociale liés au type de structuration.

Selon le test de Fisher, nous pouvons constater que :

- Liaison entre la catégorie professionnelle et le nombre de réponse 1 (n_f) (Graphique 12) : $P_{\text{test}}=8e^{-6} < \alpha=0.01$ ou $F_{\text{test}}=39.7 > F_{\text{table}}=3.9$.
- Liaison entre la catégorie professionnelle et le nombre de réponse 2 (n_f) (Graphique 13) : $P_{\text{test}}=0.08 < \alpha=0.01$ ou $F_{\text{test}}=4.1 > F_{\text{table}}=3.9$.
- Liaison entre la catégorie professionnelle et le nombre de réponse 3 (n_f) (Graphique 14) : $P_{\text{test}}=0.06 < \alpha=0.01$ ou $F_{\text{test}}=4.3 > F_{\text{table}}=3.9$.

D'ailleurs, d'après les tableaux et les graphiques présentés précédemment, nous pouvons constater que les familles syriennes, dont la mère a fait des études supérieures ou des études universitaires, sont structurées d'une façon plus souple que les familles syriennes dont le niveau d'études de la mère est moins élevé. Par exemple, pour les mères qui ont des niveaux

d'études universitaires NE8, le nombre de leurs réponses correspondant au type de structuration faible $n_s=808$ réponses (47%). Alors que leurs réponses correspondant au type de structuration rigide sont $n_r=675$ réponses (39%).

1.1.1.4. Taille de la famille et taille de l'appartement

Comme dans toutes les villes du monde, le prix excessif des loyers oblige les familles à vivre dans un nombre limité de pièces par rapport au nombre de personnes. La taille de l'appartement rapportée au nombre de personnes qui l'occupent est un bon indicateur des conditions matérielles d'existence des familles. L'appartement surpeuplé par exemple peut limiter l'espace disponible pour l'enfant. Ce qui a un effet direct sur les comportements des enfants et sur la relation parents-enfant. Ce type de milieu présentant l'ensemble de ces caractéristiques engendre une forme de communication qui affecte le développement des relations sociales et affectives des enfants. C'est pourquoi nous nous sommes intéressés à interroger les familles syriennes sur la taille de leur appartement.

Pour étudier l'effet de la taille de l'appartement sur la classe sociale, les familles syrienne ont été réparties en quatre catégories selon la taille de l'appartement qu'elles occupent (1 ou 2 pièces, 3, 4, 5 et plus) et en quatre catégories en fonction du nombre de personnes qui la composent (3, 4, 5, 6 et plus). Le Tableau 4 représente la répartition des familles syrienne selon le nombre des pièces qu'elles possèdent et le nombre des personnes qui l'occupent.

Tableau 4. Effectif des familles en fonction du nombre de personnes et du nombre de pièces de leur logement *

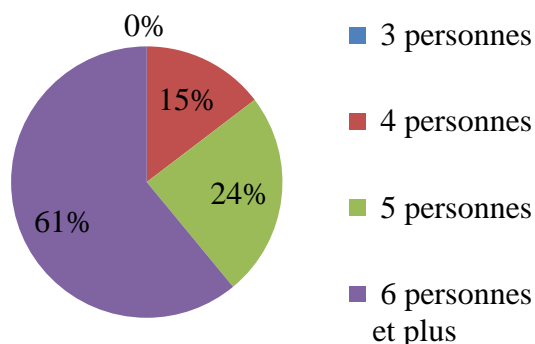
Nombre de pièces	Nombre de personnes				Total
	3	4	5	6 et plus	
1, 2	0	18	30	75	123
3	9	19	61	147	236
4	3	10	24	108	145
5 et plus	4	39	90	92	225
Total					729

* Le nombre total des familles qui ont répondu à cette question est 729 familles.

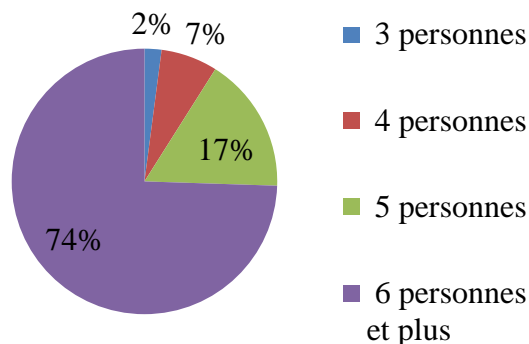
Lecture : pour les familles qui habitent dans un appartement de 1 ou 2 pièces, nous avons au total 123 familles. Parmi ces familles, nous avons 0 familles de 3 personnes, 18 familles de 4 personnes, 30 familles de 5 personnes et 75 familles de 6 personnes et plus.

Les résultats de Tableau 4 sont montrés en Graphiques 15, 16, 17 et 18.

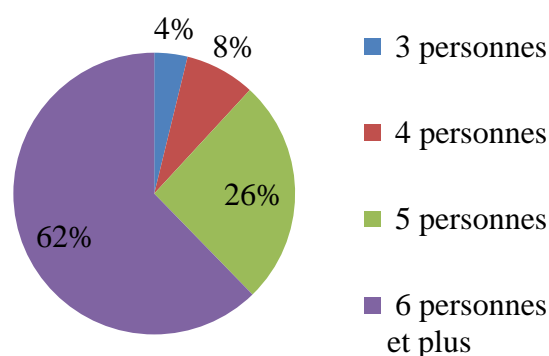
Graphique 15. Pourcentage du nombre de personnes vivant dans un appartement à 1 ou 2 pièces (cf. Tableau 4)



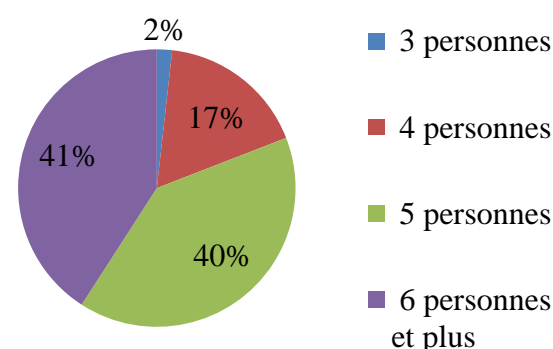
Graphique 17. Pourcentage du nombre de personnes vivant dans un appartement à 4 pièces (cf. Tableau 4)



Graphique 16. Pourcentage du nombre de personnes vivant dans un appartement à 3 pièces (cf. Tableau 4)



Graphique 18. Pourcentage du nombre de personnes vivant dans un appartement à 5 pièces et plus (cf. Tableau 4)



D'après ces résultats, nous remarquons que dans notre échantillon composé de 729 familles, il y a 123 familles qui vivent dans un appartement de 1 à 2 pièces. Parmi elles, il y a 75 familles (61%) qui se composent de 6 personnes et plus. D'ailleurs, il y a 236 familles qui vivent dans un appartement de 3 pièces. Parmi elles, il y a 147 familles (74%) qui se composent de 6 personnes et plus. D'un autre côté, nous observons qu'il y a dans notre échantillon 225 familles qui vivent dans un appartement de 5 pièces et plus. Parmi elles, il y a 92 familles (41%) qui se composent de 6 personnes et plus, et 90 familles (40%) qui se composent de 5 personnes.

Les Tableaux 5, 6 et 7 indiquent les répartitions de réponse 1, 2 et 3 (n_f , n_s et n_r) en fonction du nombre de personnes dans les familles et du nombre de pièces de leur logement.

Tableau 5. Répartition des réponses 1 (n_f) en fonction du nombre de personnes dans les familles et du nombre de pièces de leur logement *

Nombre de pièces	Nombre de personnes				Total
	3	4	5	6 et plus	
1, 2	0	54	60	147	261
3	18	37	73	351	479
4	9	20	38	222	289
5 et plus	4	84	180	216	484
Total					1513

* Le nombre total des familles qui ont répondu à cette question est 729 familles et le nombre total de leurs réponses n_f correspondant au type de structuration faible $n_f=1513$.

Lecture : pour les familles qui habitent dans un appartement de 1 ou 2 pièces, nous avons au total 261 réponses n_f . Parmi ces réponses, nous avons 0 réponse pour les familles de 3 personnes, 54 réponses pour les familles de 4 personnes, 60 réponses pour les familles de 5 personnes et 147 réponses pour les familles de 6 personnes et plus.

Tableau 6. Répartition des réponses 2 (n_s) en fonction du nombre de personnes dans les familles et du nombre de pièces de leur logement *

Nombre de pièces	Nombre de personnes				Total
	3	4	5	6 et plus	
1, 2	0	84	201	501	786
3	72	128	399	933	1532
4	24	71	179	691	965
5 et plus	33	291	664	638	1626
Total					4909

* Le nombre total des familles qui ont répondu à cette question est 729 familles et le nombre total de leurs réponses n_s correspondant au type de structuration souple $n_s=4909$.

Lecture : pour les familles qui habitent dans un appartement de 1 ou 2 pièces, nous avons au total 786 réponses n_s . Parmi ces réponses, nous avons 0 réponse pour les familles de 3 personnes, 84 réponses pour les familles de 4 personnes, 201 réponses pour les familles de 5 personnes et 501 réponses pour les familles de 6 personnes et plus.

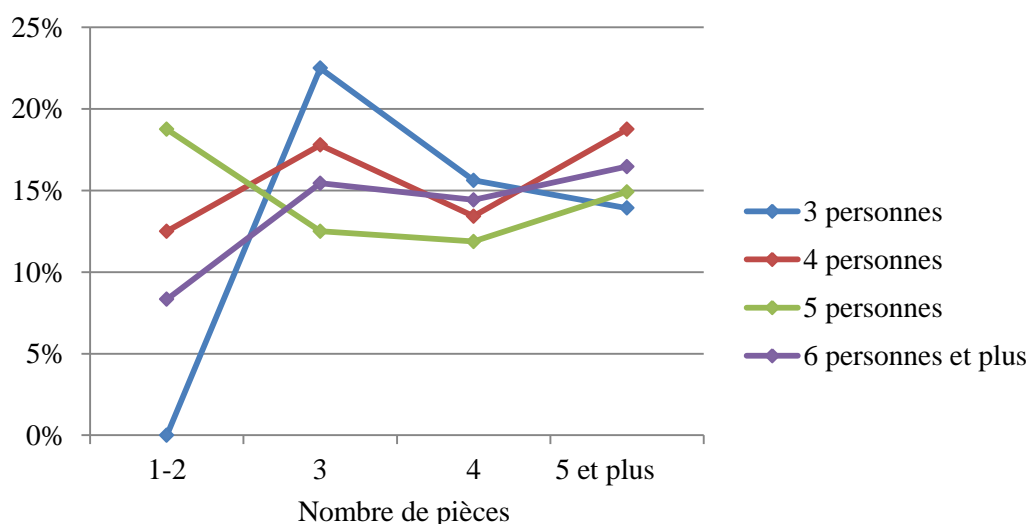
Tableau 7. Répartition des réponses 3 (n_r) en fonction du nombre de personnes dans les familles et du nombre de pièces de leur logement *

Nombre de pièces	Nombre de personnes				Total
	3	4	5	6 et plus	
1, 2	0	150	219	552	921
3	54	139	504	1068	1765
4	15	69	167	815	1066
5 et plus	27	249	596	618	1490
Total					5242

* Le nombre total des familles qui ont répondu à cette question est 729 familles et le nombre total de leurs réponses n_r correspondant au type de structuration rigide $n_r=5242$.

Lecture : pour les familles qui habitent dans un appartement de 1 ou 2 pièces, nous avons au total 921 réponses n_r . Parmi ces réponses, nous avons 0 réponse pour les familles de 3 personnes, 150 réponses pour les familles de 4 personnes, 219 réponses pour les familles de 5 personnes et 552 réponses pour les familles de 6 personnes et plus.

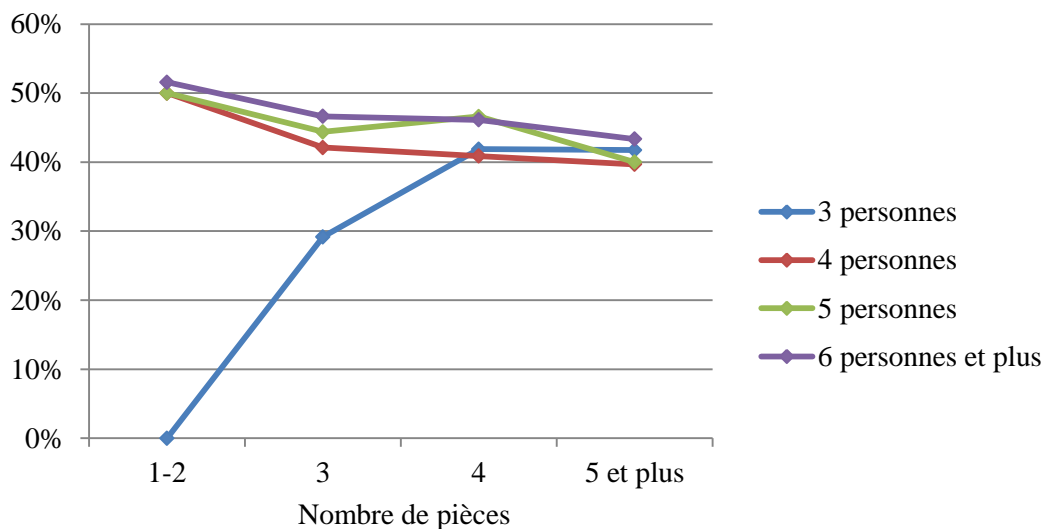
Les Graphiques 19, 20 et 21 présentent les pourcentages respectifs de réponse 1, 2 et 3 en fonction de la taille de l'appartement, lorsque le nombre de personnes qui l'occupent est tenu constant. Les pourcentages sont calculés à partir de Tableau 5, Tableau 6 et Tableau 7.

Graphique 19. Pourcentage des réponses 1 (n_f) en fonction de la taille du logement, et du nombre de personnes constant (sur l'ensemble $F_{\text{test}}=0.037 < \alpha=0.05$) (cf. Tableau 5)

Nous retrouvons dans le Graphique 19 l'allure bimodale déjà signalée avec les indicateurs précédents, dans la répartition des pourcentages de réponses 1 (n_f) quelle que soit la taille de

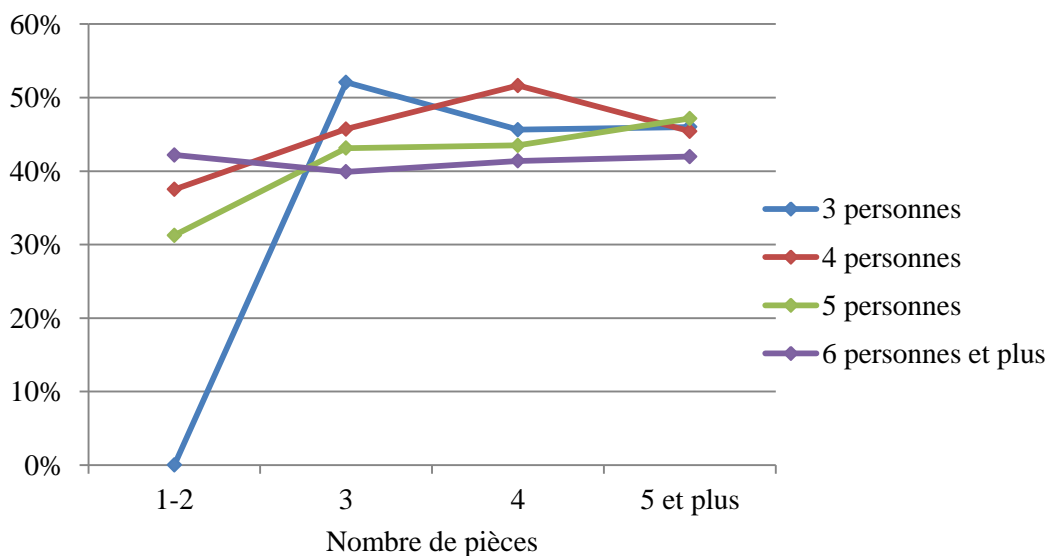
la famille. Les courbes ne se hiérarchisent pas en fonction de la taille de la famille dans les différents tableaux.

Graphique 20. Pourcentage des réponses 2 (n_s) en fonction de la taille du logement, et du nombre de personnes constant (sur l'ensemble $F_{\text{test}}=0.044 < \alpha=0.05$) (cf. Tableau 6)



Le Graphique 20 fait apparaître une tendance assez nette à la baisse du pourcentage de réponses de type souple lorsque le nombre de pièces de l'appartement augmente, avec une exception toutefois pour les familles de 3 personnes. La baisse du pourcentage des réponses n'est pas très forte. Alors que l'augmentation du pourcentage pour les familles de 3 personnes est très importante (une augmentation entre 13 % et 29 %).

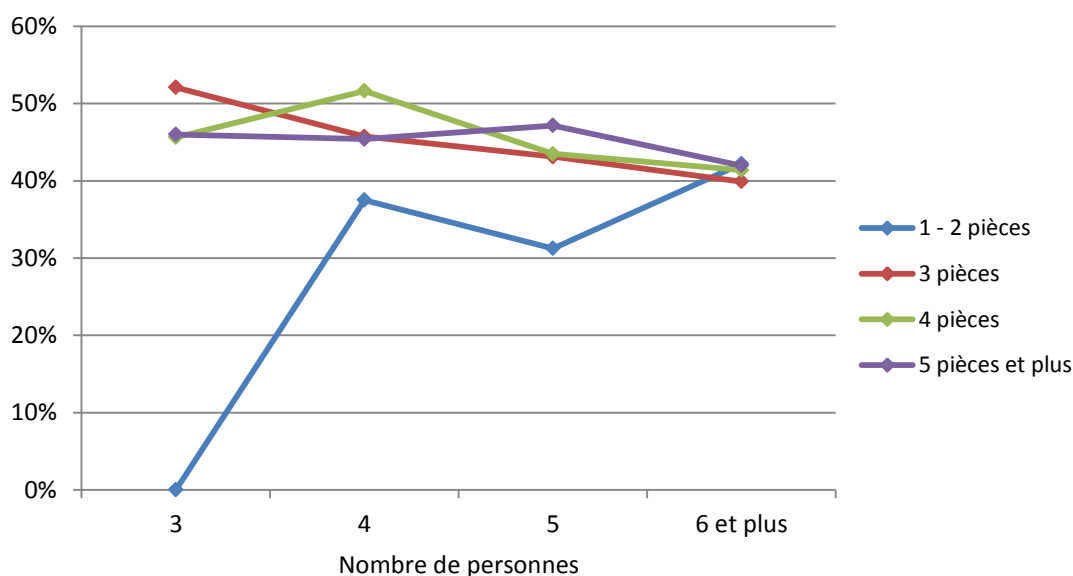
Graphique 21. Pourcentage des réponses 3 (n_r) en fonction de la taille du logement, et du nombre de personnes constant (sur l'ensemble $F_{\text{test}}=0.022 < \alpha=0.05$) (cf. Tableau 2)



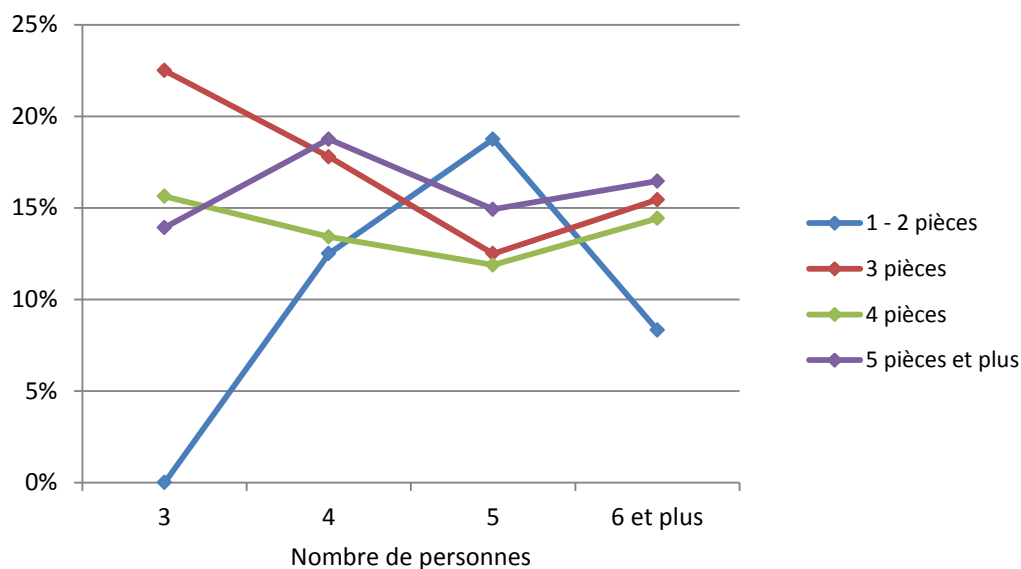
Dans le Graphique 21 au contraire se manifeste une tendance marquée à l'augmentation du pourcentage des réponses de type rigide lorsque la taille de l'appartement augmente avec une exception pour les familles de 3 personnes. L'augmentation du pourcentage des réponses n'est pas très forte. Par contre, pour les familles de 3 personnes, le pourcentage des réponses augmente dans le cas des familles qui possèdent des logements à 3 pièces et ensuite, une tendance à la baisse du pourcentage de réponses apparaît (une baisse faible d'environ 6 %). Seules les familles réellement nombreuses, c'est-à-dire celles de 6 personnes et plus (4 enfants et plus), donnent un pourcentage de réponses de type souple qui est presque stable (41%).

Les Graphiques 22, 23 et 24 présentent la même information que les précédentes (elles sont construites à partir des mêmes tableaux de pourcentages), mais cette fois-ci elles donnent les pourcentages de réponse 1, 2 et 3 en fonction de la taille de la famille, et du nombre de pièces contant.

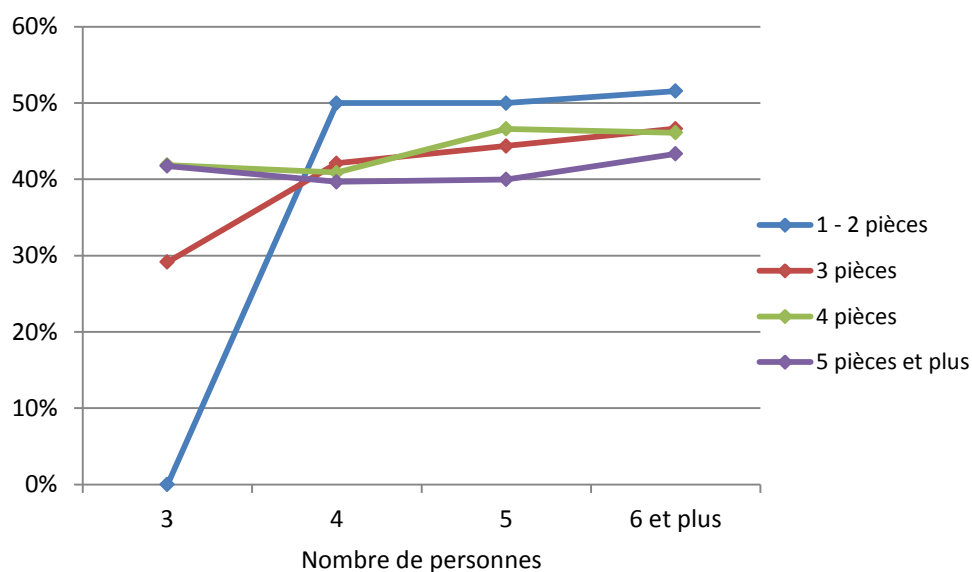
Graphique 22. Pourcentage des réponses 1 (n_f) en fonction de la taille de la famille et du nombre de pièces constant (sur l'ensemble $F_{\text{test}}=0.04 < \alpha=0.05$) (cf. Tableau 5)



Graphique 23. Pourcentage des réponses 2 (n_s) en fonction de la taille de la famille et du nombre de pièces constant (sur l'ensemble $F_{\text{test}}=0.044 < \alpha=0.05$) (cf. Tableau 6)



Graphique 24. Pourcentage des réponses 3 (n_r) en fonction de la taille de la famille et du nombre de pièces constant (sur l'ensemble $F_{\text{test}}=0.033 < \alpha=0.05$) (cf. Tableau 7)



La remarque la plus importante dans les Graphiques 22, 23 et 24 est que les tendances croissantes et décroissantes qui caractérisaient l'évolution des réponses de type souple et rigide dans les Graphiques 19 et 20 apparaissent bien dans les Graphiques 23 et 24, bien qu'il s'agisse dans les deux cas de l'évolution du pourcentage de réponses 2 et 3 (n_s et n_r) en fonction de la surface disponible par personne.

Nous pouvons voir par exemple sur le Graphique 24 que lorsque la taille des familles augmente, le pourcentage de réponses de type rigide (n_r) augment aussi. Ces mêmes familles ont tendance à donner un nombre faible de réponses souples, c'est-à-dire le nombre (n_s) décroît lorsque la famille est nombreuse (cf. Graphique 23).

Autrement dit, nous pouvons en déduire que l'arrivée d'un enfant supplémentaire dans une famille modifie la nature des interactions entre chaque membre de la famille, en faisant augmenter le nombre de réponses de type rigide (n_r) et diminuer le nombre des réponses de type souple (n_s).

Les deux séries de graphiques indiquent l'évolution des réponses en fonction du nombre de pièces et du nombre de personnes constant (Graphiques 19, 20 et 21) et l'évolution des réponses en fonction du nombre de personnes à nombre de pièces d'appartement constant (Graphiques 22, 23 et 24). Elles montrent des associations de même forme qu'avec les indicateurs précédemment retenus. Donc, la taille de la famille et la taille de l'appartement ont une influence sur le type de réponse choisi.

1.1.2. Relation entre niveau socioculturel et type de structuration

1.1.2.1. Indicateur de niveau socioculturel

Les trois indicateurs de la classe sociale présentés précédemment (la catégorie professionnelle, le niveau d'études des parents, la taille d'appartement rapportée au nombre de personnes) entretiennent donc avec le type de structuration des relations analogues. En passant des couches aisées aux couches populaires, les formes souples de structuration cèdent progressivement la place aux formes rigides. Les milieux faiblement structurés sont plus rares, mais leur fréquence a tendance à augmenter aux deux extrémités de l'échelle sociale. Ces trois indicateurs apparaissent si étroitement croisés (ce sont les familles des catégories professionnelles les moins qualifiées qui ont en général fait le moins d'études, et occupent aussi les appartements les plus surpeuplés) qu'il n'y aurait pas grand sens à étudier ce que deviendrait l'association de l'un d'entre eux au type de structuration si l'on contrôlait les deux autres. L'isomorphisme de leurs relations au type de structuration conforte au contraire l'hypothèse qu'ils sont bien les indices d'une même réalité, et incite à les combiner en un indice unique susceptible de les résumer par un niveau socioculturel global. Dans le cadre de cette thèse, trois niveaux socioculturels ont été définis :

- Le niveau socioculturel haut NSC_h regroupe les familles dont le père ou la mère a exercé une profession libérale, cadre supérieur, chef d'entreprise employant plus de cinq salariés, ou a fait des études supérieures.
- Le niveau socioculturel moyen NSC_m regroupe des familles dont le père ou la mère est employé, cadre moyen, artisan, petit commerçant, ou a fait des études secondaires.
- Le niveau socioculturel bas NSC_b regroupe des familles dont le père ou la mère a exercé une profession de contremaître, ouvrier (qualifié ou non), personnel de service, et a seulement fait des études primaires avec une éventuelle qualification professionnelle.

1.1.2.2. Analyse des questionnaires selon le niveau socioculturel et type de structuration

Nous rappelons que nous avons 16 questions, qui correspondent aux 16 items, dans le questionnaire. Ces 16 questions sont destinées à identifier la structuration de l'environnement familial. La réponse à chaque question est codée 1, 2 ou 3 selon le cas choisi correspondant à un type de structuration faible, souple ou rigide. Nous pouvons dire qu'un certain type de structuration caractérise une famille, lorsque la majorité des réponses qu'elle a choisies relève de ce type de structuration. Mais, cette manière de caractériser l'environnement familial ne prend pas en considération que les aspects formels de la réponse au questionnaire. En même temps, les prolongements, qui ne sont pas pris en compte avec cette classification, peuvent jouer un rôle dans l'explication des résultats. Il est possible que le regroupement d'item liés entre eux fasse apparaître des dimensions interprétables à partir de leurs contenus, susceptibles d'être plus liés au niveau intellectuel qu'au type de structuration. Le choix d'une réponse à un item particulier peut lui aussi être plus fortement associé au niveau intellectuel qu'au type de structuration. Par exemple, deux familles ayant choisi chacune 7 réponses rigides sur 16 seront mises dans un même groupe alors qu'elles peuvent les avoir choisies dans des items entièrement différents. Pour cette raison, il a paru nécessaire d'évaluer le rôle du contenu des réponses dans les résultats.

Nous retrouvons en (Paragraphe 1.1.2.3) la répartition des réponses 1, 2 et 3 (n_f , n_s et n_r) dans chaque item pour l'ensemble de l'échantillon et par niveau socioculturel (NSC). Nous allons présenter un exemple d'analyse du contenu des réponses au questionnaire. L'exemple étudié est la question 19 : « *Peut-il utiliser des ciseaux?* ».

1. *Vous évitez qu'il utilise des ciseaux, car vous trouvez cela dangereux.*
2. *Il se sert de ciseaux, mais à certaines conditions (par exemple en votre présence, ou en utilisant des ciseaux à bouts ronds).*
3. *Il utilise les ciseaux comme il veut.*

Le Tableau 8 représente la répartition des réponses 1, 2 et 3 (n_f , n_s et n_r) selon les niveaux socioculturel NSC des familles interrogées. Le tableau se lit de la manière suivante : au sein du groupe NSC_h, 25 familles, soit 9% ont choisi la réponse 1 à la question 19. Pour étudier la relation entre les deux variables, le niveau socioculturel et le type de structuration, nous avons effectué un test d'indépendance par la méthode de Khi-deux (χ^2). Cette méthode est très

intéressante pour aborder des analyses qui doivent tenir compte de l'étude conjointe de deux variables et elle est largement utilisée dans les enquêtes par questionnaires. C'est une méthode plus générale que la méthode du test de Fisher et elle nous permet en plus d'estimer la force de la relation entre les variables à partir d'un coefficient de contingence. Ce coefficient C permet de mesurer l'intensité de la liaison existant entre les deux variables considérées. Plus le degré d'association entre ces deux variables est élevé, et plus le coefficient de contingence C est élevé.

Tableau 8. Exemple sur l'analyse du contenu des réponses au questionnaire : Question 19

Répartition des réponses	Niveau socioculturel NSC			
	NSC _h	NSC _m	NSC _b	Total
n_f	9% 25	6% 12	7% 18	8% 55
n_s	53% 144	52% 109	37% 91	47% 344
n_r	38% 103	42% 89	56% 138	45% 330
Total	272	210	247	729

$$\chi^2 = 20,24 \quad P < 0.05$$

$$\text{Coefficient de contingence } C = 0,16$$

* Le nombre total des familles qui ont répondu à la Question 19 est 729 familles. Le nombre total de leurs réponses correspondant au type de structuration faible, souple et rigide sont $n_f=55$, $n_s=344$, et $n_r=330$. ($P < 0.05$) est le seuil de probabilité acceptable.

Lecture : pour les familles de niveau socioculturel NSC_h, nous avons 272 familles qui appartiennent à ce niveau. Pour ces familles, nous avons $n_f=25$ réponses correspondant au type de structuration faible (9%=25/272), $n_s=144$ réponses correspondant au type de structuration souple (53%) et $n_r=103$ réponses correspondant au type de structuration rigide (38%).

Pour la question 19 analysée dans le Tableau 8, la valeur de χ^2 est égale à 20.24 et le coefficient C est égal à 0.16. Ces résultats prouvent qu'il y a bien une relation entre les deux variables étudiées : le niveau socioculturel et le type de structuration. L'analyse des 15 questions restantes présentées en Annexe II prouve bien aussi cette relation entre ces deux

variables. La force de la relation change d'une question à l'autre selon la valeur du coefficient C. Nous avons remarqué aussi qu'il y a trois questions (21, 23, 25) dans lesquelles les coefficients sont nuls. Nous pouvons dire que les deux variables sont indépendantes pour ces questions.

D'ailleurs, l'examen de la répartition des réponses à chaque question montre que la forme générale de la relation entre le type de structuration et le NSC observé sur l'ensemble des résultats est **variable** : le pourcentage de réponse 2 décroissant de NSC_h à NSC_b, % de réponse 3 croissant de NSC_h à NSC_b et une répartition bimodale des réponses 1.

1.1.2.3. Analyse du contenu des réponses aux 16 questions déterminant le type de structuration

Dans cette partie, nous avons analysé les 16 questions destinées à identifier la structuration de l'environnement familial. Les questions analysées sont les questions 11 à 26 dans l'ordre. L'objectif de cette analyse est de vérifier qu'il y a bien une relation entre le niveau socioculturel et le type de structuration. La relation est évaluée selon la valeur du coefficient de contingence qui doit avoir une valeur supérieure à zéro. Les résultats d'analyse des questions sont présentés en Annexe VI.

Nous observons d'après les résultats d'analyse de ces questions qu'il y a bien relation entre le type de structuration et les niveaux socioculturels des familles syriennes. Il y a des questions avec une forte relation comme les questions 15, 20, 21, 23, 25 et 26 (valeurs élevées des coefficients de contingence).

1.1.3. Type de structuration des familles syriennes selon leurs niveaux socioculturels

A partir des trois niveaux socioculturels et de l'analyse du contenu des réponses au questionnaire, nous pouvons étudier la relation entre les niveaux socioculturels et les types de structuration. Le Tableau 9 indique l'effectif de chaque niveau socioculturel, ainsi que le nombre de réponses de chaque type par rapport à l'ensemble. Ce tableau représente le résultat de l'analyse du questionnaire (item par item) selon le niveau socioculturel et le type de structuration, comme il a été expliqué précédemment.

Tableau 9. Nombre de réponses 1, 2 et 3 (n_f , n_s et n_r) par les trois niveaux socioculturels NSC (NSC_h , NSC_m et NSC_b)*

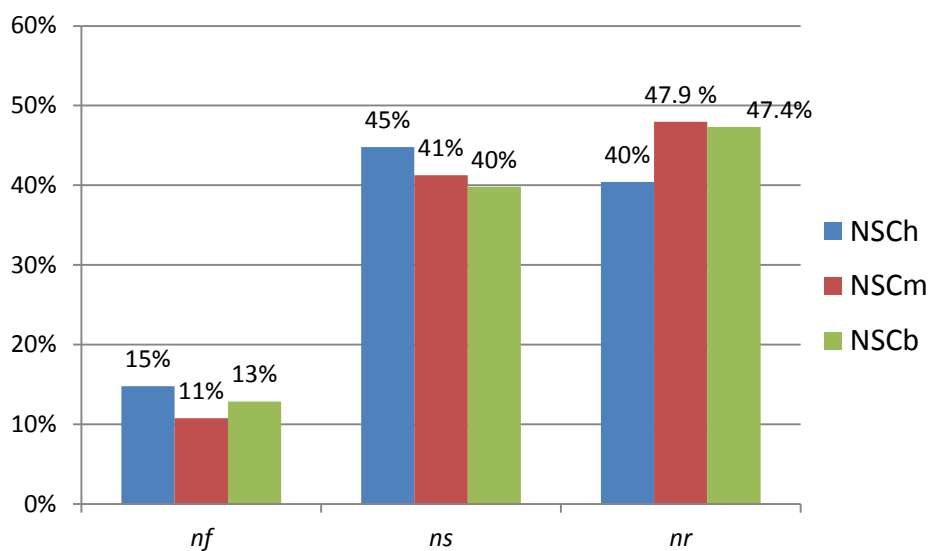
NSC	N	Réponses 1 n_f	Réponses 2 n_s	Réponses 3 n_r	Total
NSC_h	272	643	1950	1759	4352
NSC_m	210	362	1386	1612	3360
NSC_b	247	508	1573	1871	3952
Total	729	1513	4909	5242	11664

* Le nombre total des familles qui ont répondu à cette question est 729 familles et le nombre total de leurs réponses est égal à 729 (nombre de famille) \times 16 (nombre de questions liées au type structuration) = 11664. Le nombre de leurs réponses correspondant au type de structuration faible, souple et rigide sont $n_f=1513$, $n_s=4909$, et $n_r=5242$.

Lecture : pour les familles de niveau socioculturel NSC_h , nous avons 272 familles qui appartiennent à ce niveau et le nombre total de leurs réponses est égal à 4352 réponses (272×16). Parmi ces réponses, nous avons $n_f=643$ réponses correspondant au type de structuration faible, $n_s=1950$ réponses correspondant au type de structuration souple et $n_r=1759$ réponses correspondant au type de structuration rigide.

Le Graphique 25 permet de faire une comparaison des pourcentages correspondants entre les niveaux socioculturels NSC. La relation entre le niveau socioculturel et le type de structuration pour chaque question (item) a été prouvée précédemment par les valeurs de χ^2 . À partir de ce graphique, nous pouvons dire que nous avons pu faire une combinaison des trois indicateurs de la classe sociale grâce à un indicateur global résumé par le niveau socioculturel NSC. Cet indicateur peut diminuer considérablement le nombre des catégories.

Graphique 25. Pourcentage de réponses 1, 2 et 3 (n_f , n_s et n_r) dans les trois niveaux socioculturels NSC (NSC_h , NSC_m et NSC_b) (cf. Tableau 9)



Nous pouvons observer que le type de structuration de l'environnement familial est lié à la classe sociale. Pour les familles de niveau socioculturel NSC_h , nous avons remarqué que ces familles ont un type de structuration plutôt souple (45%). Alors que pour les familles de niveau socioculturel NSC_m et NSC_b , nous avons observé que ces familles ont un type de structuration plutôt rigide (47.9% pour NSC_m et 47.4% pour NSC_b).

Le type de structuration de l'environnement familial est donc lié à la classe sociale, mais il est aussi, lié aux variables du milieu qui ne dépendent pas de la classe sociale. Donc, avant de tenter d'interpréter les relations entre la classe sociale et le type de structuration, ces variables seront évaluées en détail dans les paragraphes suivants.

1.2. Variables indépendantes de la classe sociale

Les quatre caractéristiques importantes les plus notées par les chercheurs en science de l'éducation sont les âges des parents, le travail de la mère, le rang de l'enfant dans la fratrie et le sexe de l'enfant. Nous allons analyser dans cette partie ces caractéristiques indépendantes de la classe sociale et leur relation avec le type de structuration.

1.2.1. Type de structuration et âges des parents

Le Tableau 10 indique les effectifs (N) et les répartitions de la réponse 1, 2 et 3 (n_f , n_s et n_r) en fonction de l'âge de la mère. Nous avons utilisé cinq tranches pour représenter l'âge de la mère. Le total des effectifs N est égal à (16 questions \times 729 familles = 11664 réponses).

Tableau 10. Effectif (N) et nombre de réponses 1, 2 et 3 (n_f , n_s et n_r) en fonction de l'âge de la mère*

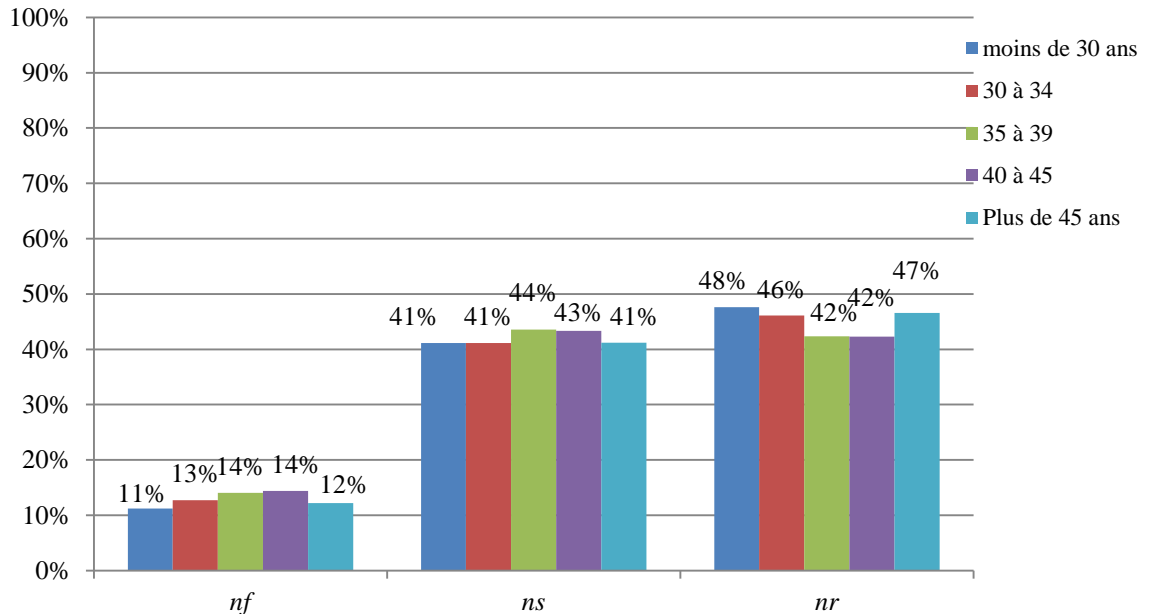
Age de la mère	N	Réponses 1 n_f	Réponses 2 n_s	Réponses 3 n_r	Total
moins de 30 ans	135	242	889	1029	2160
30 à 34	213	434	1402	1572	3408
35 à 39	182	410	1268	1234	2912
40 à 45	110	253	763	744	1760
Plus de 45 ans	89	174	587	663	1424
Total	729	1513	4909	5242	11664

* Le nombre total des familles qui ont répondu à cette question est 729 familles et le nombre total de leurs réponses est égal à 729 (nombre de famille) \times 16 (nombre de questions liées au type structuration) = 11664. Le tableau représente la répartition des réponses n_f , n_s et n_r selon l'âge des mères de familles.

Lecture : pour les mères de familles âgées de moins de 30 ans, nous avons 135 mères de familles et le nombre total de leurs réponses est égal à 2160 réponses (135 \times 16). Parmi ces réponses, nous avons $n_f=242$ réponses correspondant au type de structuration faible, $n_s=889$ réponses correspondant au type de structuration souple et $n_r=1029$ réponses correspondant au type de structuration rigide.

Le Graphique 26 représente le pourcentage des réponses 1, 2 et 3 (n_f , n_s et n_r) en fonction de l'âge de la mère.

Graphique 26. Fréquence des réponses 1, 2 et 3 (n_f , n_s et n_r) en fonction de l'âge de la mère (cf. Tableau 10).



Nous pouvons remarquer que le pourcentage de réponses de type de structuration faible augmente très légèrement avec l'âge. Mais chez les mères les plus âgées, ce pourcentage baisse légèrement. De même, le pourcentage de réponses de type de structuration souple augmente très légèrement avec l'âge et il baisse légèrement chez les mères les plus âgées. Tandis que les réponses de type rigide paraissent plus nombreuses chez les mères les plus jeunes avec une légère remontée chez les mères les plus âgées. Ces remarques nous montrent que cet indicateur est lié à l'âge des mères, mais plus faiblement par rapport à l'indicateur de la classe sociale. La force de cette liaison peut être expliquée par les valeurs F_{test} de Fisher :

- Age de la mère et nombre de réponses 1 :
 $P_{\text{test}}=0.002 < \alpha=0.1$ ou $F_{\text{test}}=21 > F_{\text{table}}=3.4$.
- Age de la mère et nombre de réponses 2 :
 $P_{\text{test}}=0.11 > \alpha=0.1$ ou $F_{\text{test}}=3.2 < F_{\text{table}}=3.4$.
- Age de la mère et nombre de réponses 3 :
 $P_{\text{test}}=0.12 > \alpha=0.1$ ou $F_{\text{test}}=3.3 < F_{\text{table}}=3.4$.

Nous pouvons dire d'après les résultats de l'analyse statistique qu'il y a bien une relation entre l'âge de la mère et le type de structuration mais cette relation n'est pas très forte.

Les données liées à la relation avec l'âge du père sont très difficiles à exploiter. Le **Tableau 11** indique les effectifs (N) et les répartitions de la réponse 1, 2 et 3 (n_f , n_s et n_r) en fonction de l'âge du père. Nous avons utilisé cinq tranches pour représenter l'âge du père. Le total des effectifs N est égal à (16 questions \times 726 familles = 11616 réponses) car nous avons 3 familles qui n'ont pas indiqué l'âge du père.

Tableau 11. Effectif (N) et nombre de réponses 1, 2 et 3 (n_f , n_s et n_r) en fonction de l'âge du père*

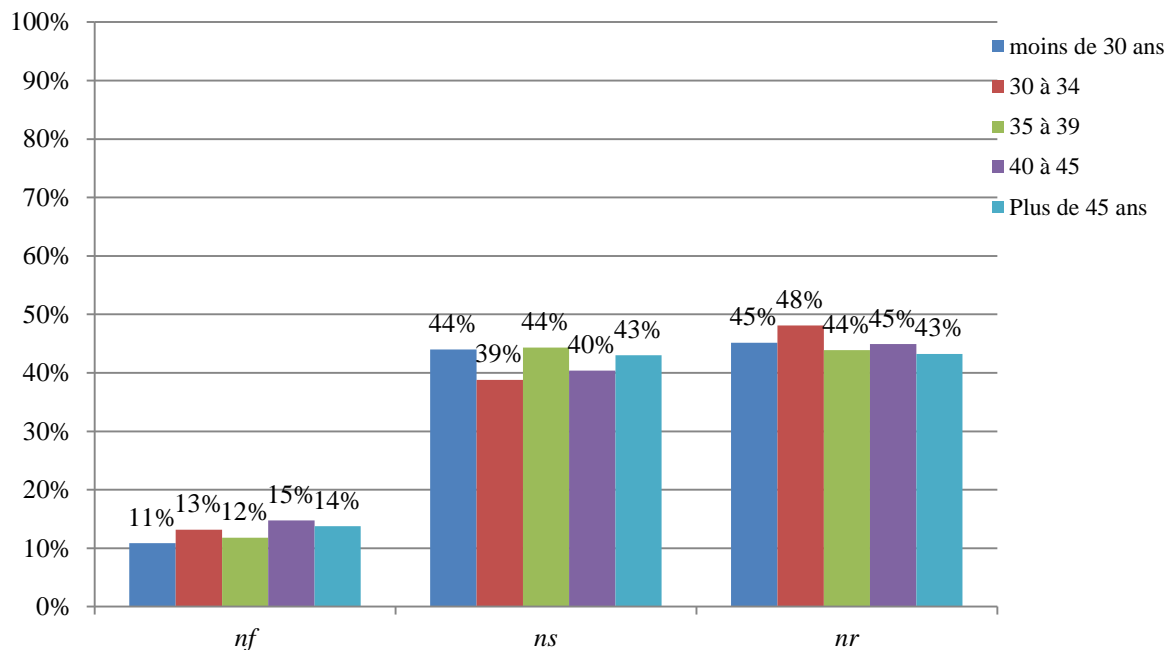
Age du père	N	Réponses 1 n_f	Réponses 2 n_s	Réponses 3 n_r	Total
moins de 30 ans	50	87	352	361	800
30 à 34	167	351	1036	1285	2672
35 à 39	216	407	1532	1517	3456
40 à 45	129	304	833	927	2064
Plus de 45 ans	164	361	1129	1134	2624
Total	726	1510	4882	5224	11616

* Le nombre total des familles qui ont répondu à cette question est 726 familles et le nombre total de leurs réponses est égal à 726 (nombre de famille) \times 16 (nombre de questions liées au type structuration) = 11616. Le tableau représente la répartition des réponses n_f , n_s et n_r selon l'âge des pères de familles.

Lecture : pour les pères de familles âgés de moins de 30 ans, nous avons 50 pères de familles et le nombre total de leurs réponses est égal à 800 réponses (50 \times 16). Parmi ces réponses, nous avons $n_f=87$ réponses correspondant au type de structuration faible, $n_s=352$ réponses correspondant au type de structuration souple et $n_r=361$ réponses correspondant au type de structuration rigide.

Le Graphique 27 représente le pourcentage des réponses 1, 2 et 3 (n_f , n_s et n_r) en fonction de l'âge du père.

Graphique 27. Fréquence des réponses 1, 2 et 3 (n_f , n_s et n_r) en fonction de l'âge du père (cf. Tableau 11).



Nous pouvons remarquer que les réponses de type souple paraissent plus nombreuses chez les pères les plus jeunes et les pères âgés de 35 à 39 ans avec une légère remontée chez les pères les plus âgés. Tandis que les réponses de type rigide augmentent légèrement chez les pères âgés de 30 à 34 ans. La force de liaison entre l'âge du père et le type de structuration peut être expliquée par les valeurs F_{test} de Fisher :

- Age du père et nombre de réponses 1 :
 $P_{\text{test}}=0.0015 < \alpha=0.1$ ou $F_{\text{test}}=25 > F_{\text{table}}=3.4$.
- Age du père et nombre de réponses 2 :
 $P_{\text{test}}=0.11 > \alpha=0.1$ ou $F_{\text{test}}=3.3 < F_{\text{table}}=3.4$.
- Age du père et nombre de réponses 3 :
 $P_{\text{test}}=0.11 > \alpha=0.1$ ou $F_{\text{test}}=3.3 < F_{\text{table}}=3.4$.

Nous pouvons dire d'après les résultats de l'analyse statistique qu'il y a une relation entre l'âge du père et le type de structuration pour le style éducatif faible, cette relation n'est pas observable sur les deux autres types.

1.2.2. Type de structuration et travail de la mère

Comme l'analyse que nous avons réalisée sur la relation entre le type de structuration et les catégories professionnelles des pères, nous pouvons étudier l'effet du travail de la mère sur le type de structuration. Le Tableau 12 indique le code utilisé pour chaque catégorie professionnelle des mères, son effectif (N), suivi du nombre de réponses 1, 2 et 3 recueillies n_f , n_s et n_r .

Tableau 12. Répartition des réponses 1, 2 et 3 (n_f , n_s et n_r) dans chaque catégorie professionnelle de la mère*

Catégorie Professionnelle (CP)	CODE	N	n_f	n_s	n_r	Total
Manœuvres	CP1	0	0	0	0	0
Ouvriers spécialisés	CP2	3	3	27	18	48
Ouvriers qualifiés	CP3	3	12	12	24	48
Employés de commerce	CP4	1	3	3	10	16
Employés de bureau	CP5	36	63	237	276	576
Artisans	CP6	1	4	8	4	16
Cadres moyens	CP7	33	55	256	217	528
Petits commerçants	CP8	0	0	0	0	0
Chefs d'entreprise	CP9	2	2	19	11	32
Cadres supérieurs	CP10	35	106	240	214	560
Professions libérales	CP11	0	0	0	0	0
Armée-police	CP12	0	0	0	0	0
Total		114	248	802	774	1824

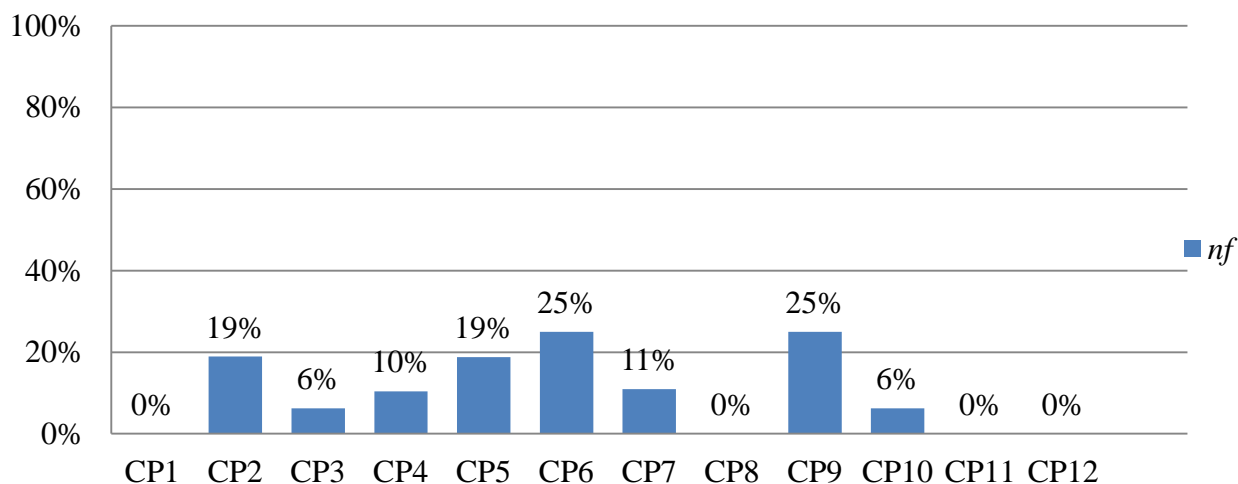
* Le nombre total des mères travailleuses est $N=114$.

Lecture : pour la catégorie professionnelle CP2, nous avons 3 familles qui sont des ouvriers spécialisés et le nombre de leurs réponses n_f correspondant au type de structuration faible $n_f=3$ réponses, le nombre de leurs réponses correspondant au type de structuration souple $n_s=27$ et le nombre de leurs réponses correspondant au type de structuration rigide $n_r=18$. Le nombre total de leurs réponses est égal à 114 (nombre de famille) $\times 16$ (nombre de questions liées au type structuration) $=1824$.

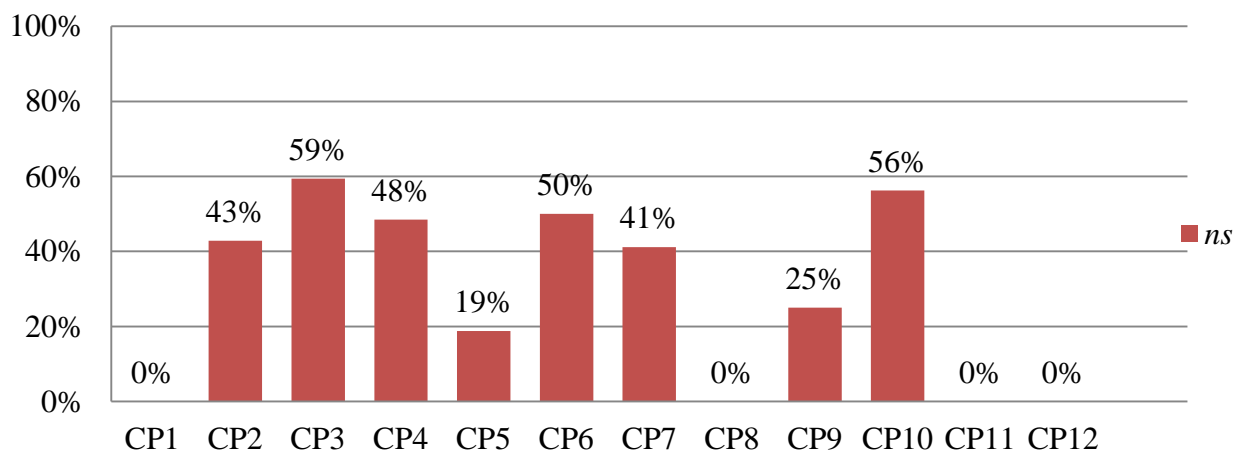
Il faut préciser que nous avons dans notre échantillon 604 mères qui sont des femmes au foyer et 7 mères qui sont étudiantes. Les résultats de ce tableau montrent l'importance de prendre l'effet de cet indicateur plutôt pour les pères, dans cette société orientale très conservatrice vis-à-vis du maintien des femmes au foyer.

La fréquence de choix de chacun des trois types de réponse a été calculée à partir de ces données pour chaque catégorie professionnelle de la mère, et représentée par les Graphiques 28, 29 et 30.

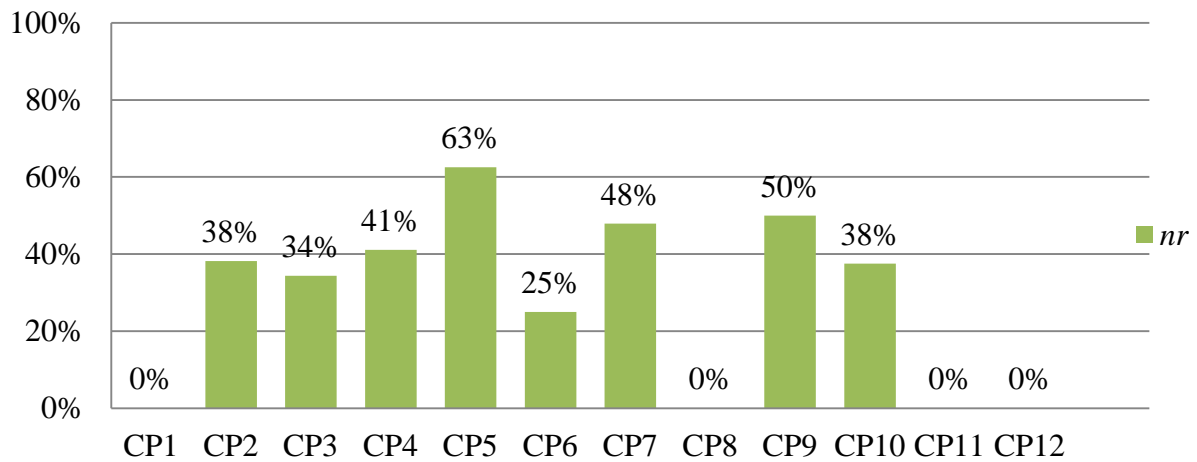
Graphique 28. Fréquence des réponses 1 (n_f) pour chaque catégorie professionnelle de la mère (cf. Tableau 12).



Graphique 29. Fréquence des réponses 2 (n_s) pour chaque catégorie professionnelle de la mère (cf. Tableau 12).



Graphique 30. Fréquence des réponses 3 (n_r) pour chaque catégorie professionnelle de la mère (cf. Tableau 12).



Nous pouvons dire qu'il est très difficile à partir des Graphiques (28, 29 et 30) de trouver une relation entre le travail de la mère et les formes de structuration, surtout avec la disparition totale des femmes dans certains métiers et la présence d'un nombre important des femmes au foyer.

L'effet du travail de la mère n'est pas négligeable mais il est très faible par rapport à l'effet du travail du père sur le type de structuration. Cet effet peut apparaître aussi par les valeurs du test de Fisher qui ont des valeurs très proches des valeurs critiques calculées à partir du seuil admissible de probabilité (analyse statistique).

Nous avons réalisé le test de Fisher pour les Graphiques 28, 29 et 30. Les trois valeurs F_{test} calculées pour ces cas montrent qu'il y a bien des liaisons entre les catégories professionnelles et les nombre de réponses (n_f , n_s et n_r) :

- Liaison entre la catégorie professionnelle et le nombre de réponse 1 (n_f) (Graphique 28) : $P_{\text{test}}=5e^{-8} < \alpha=0.01$ ou $F_{\text{test}}=39.7 > F_{\text{table}}=3.9$.
- Liaison entre la catégorie professionnelle et le nombre de réponse 2 (n_s) (Graphique 29) : $P_{\text{test}}=0.0082 < \alpha=0.01$ ou $F_{\text{test}}=4.1 > F_{\text{table}}=3.9$.
- Liaison entre la catégorie professionnelle et le nombre de réponse 3 (n_r) (Graphique 30) : $P_{\text{test}}=0.006 < \alpha=0.01$ ou $F_{\text{test}}=4.3 > F_{\text{table}}=3.9$.

1.2.3. Type de structuration et rang de l'enfant dans la fratrie

La lettre d'introduction au questionnaire précisait aux parents qu'on ne leur demandait pas leur façon de procéder avec leurs enfants en général, mais leur comportement avec l'enfant particulier qui leur avait remis le questionnaire. Il semble que cette consigne ait été suivie dans une certaine mesure, puisque des différences en fonction du rang de l'enfant sont perceptibles dans les réponses. Pour simplifier les choses, nous comparerons seulement les familles dont l'enfant concerné était le premier avec celles dont il était le dernier. Le Tableau 13 indique le nombre de réponses 1, 2 ou 3 dans chacun de ces deux cas, en distinguant les familles selon leur taille.

Tableau 13. Fréquence de réponses 1, 2 et 3 (n_f , n_s et n_r) en fonction de la taille de la famille : pour le premier enfant de la famille*

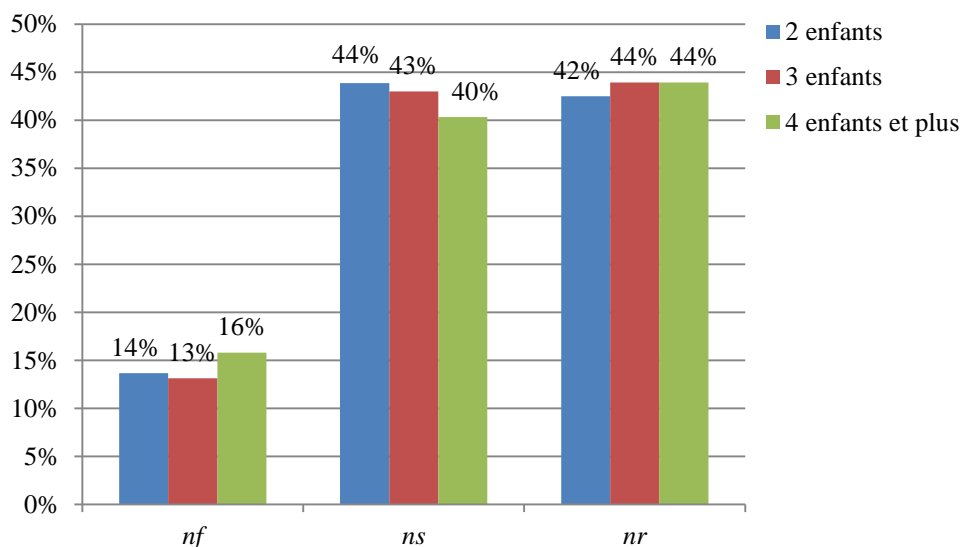
Taille de la famille	Rang de l'enfant							
	Réponses n_f		Réponses n_s		Réponses n_r		Total	
	Premier	Dernier	Premier	Dernier	Premier	Dernier	Premier	Dernier
2 enfants	118	65	379	174	367	209	864	448
3 enfants	170	105	557	506	569	541	1296	1152
4 enfants et plus	171	87	437	381	476	364	1084	832
Total	459	257	1373	1061	1412	1114	3244	2432

* Lecture : pour les familles de 2 enfants, nous avons 864 familles qui ont répondu pour leurs premiers enfants et 448 qui ont répondu pour leurs derniers enfants. Concernant les familles ayant répondu pour leur premier enfant, le nombre de leurs réponses n_f correspondant au type de structuration faible $n_f=118$ réponses, le nombre de leurs réponses correspondant au type de structuration souple $n_s=379$ et le nombre de leurs réponses correspondant au type de structuration rigide $n_r=367$.

Les pourcentages de réponses de chaque type peuvent être calculés à partir de Tableau 13 pour permettre les comparaisons.

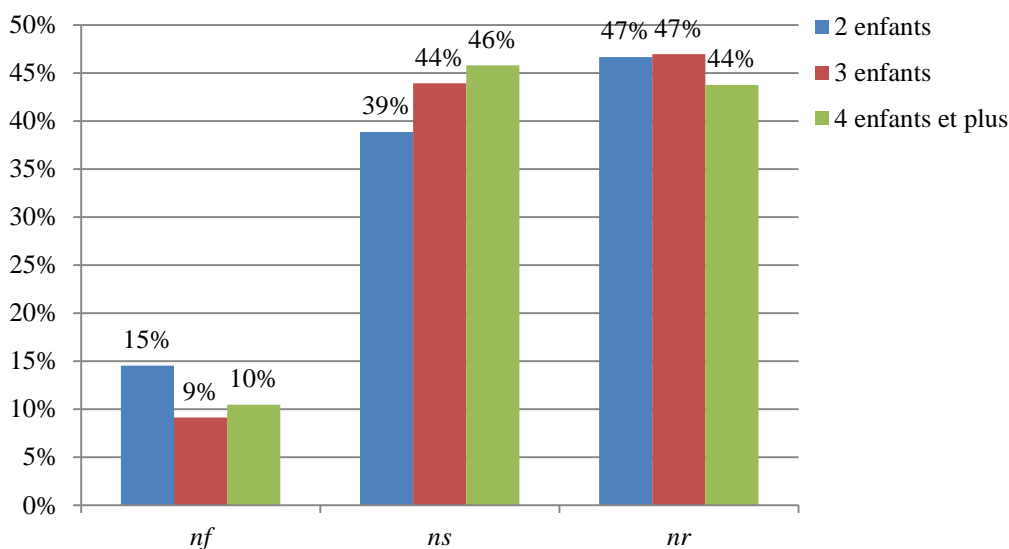
Le Graphique 31 représente le pourcentage de réponses 1, 2 et 3 (n_f , n_s et n_r) en fonction de la taille de la famille et selon le premier enfant de la famille.

Graphique 31. Pourcentage des réponses 1, 2 et 3 (n_f , n_s et n_r) en fonction de la taille de la famille : pour le premier enfant de la famille (cf. Tableau 13).



Et le Graphique 32 présente le pourcentage de réponses 1, 2 et 3 (n_f , n_s et n_r) en fonction de la taille de la famille et selon le dernier enfant de la famille.

Graphique 32. Pourcentage des réponses 1, 2 et 3 (n_f , n_s et n_r) en fonction de la taille de la famille : pour le dernier enfant de la famille (cf. Tableau 13).



À partir des Graphiques 31 et 32, nous pouvons voir l'évolution du type de réponse en fonction de la taille de la famille, le rang de l'enfant étant tenu constant. Pour le premier enfant de la famille, il existe une tendance assez générale à l'augmentation des réponses de type 1 (n_f) et de type 3 (n_r) et à la diminution des réponses de type 2 (n_s) lorsque la taille de la famille augmente. L'évolution différente des réponses de type 1 et 2 est intéressante, car elle suggère que, contrairement aux secondes, les premières augmentent quand les conditions de vie deviennent plus difficiles. Pour le dernier enfant de la famille, il existe une tendance assez générale à la diminution des réponses de type 1 et 3 et à l'augmentation des réponses de type 2 lorsque la taille de la famille augmente.

Nous pouvons aussi comparer l'évolution des réponses en fonction du rang de l'enfant pour une taille de la famille constante. Par exemple, dans les familles de trois enfants et les familles de quatre enfants et plus, lorsque l'enfant concerné est le dernier, les parents donnent davantage de réponses 2 (46 % au lieu de 40 %) et de réponses 3 (43.9 % au lieu de 43.8 %), mais moins de réponses 1 (10 % au lieu de 16 %). À deux exceptions près (réponses 1 et 2 dans les familles de deux enfants), cette tendance se retrouve quelle que soit la taille de la famille : **Les parents structurent l'environnement familial plus faiblement et de manière plus souple avec leur dernier enfant qu'avec le premier. Nous retrouvons d'après ces résultats un phénomène bien connu, l'indulgence qui amène les parents à faire davantage d'exceptions pour le petit dernier que pour les aînés.**

1.2.4. Type de structuration, niveaux socioculturels et sexe de l'enfant

Dans l'objectif de découvrir l'effet du sexe de l'enfant sur le type structuration familiale, nous avons analysé la répartition des réponses 1, 2 et 3 (n_f , n_s et n_r) selon le sexe de l'enfant. Le Tableau 14 représente le nombre de réponses 1, 2 et 3 selon le sexe de l'enfant.

Tableau 14. Nombre de réponses 1, 2 et 3 (n_f , n_s et n_r) selon le sexe de l'enfant *

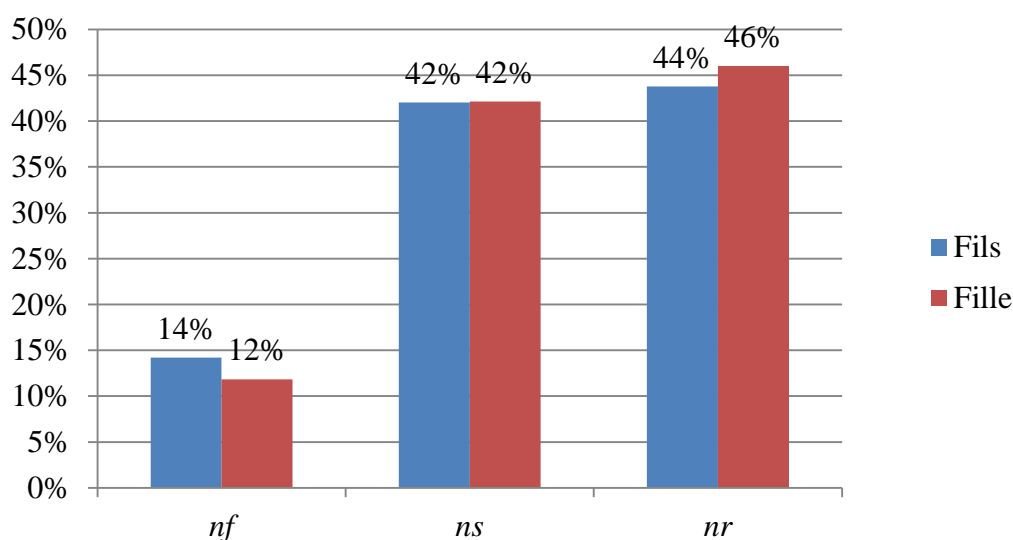
Sexe de l'enfant	N	Réponses 1 n_f	Réponses 2 n_s	Réponses 3 n_r	Total
Garçon	349	793	2347	2444	5584
Fille	380	720	2562	2798	6080

* Le nombre total des enfants est 729 (349 garçons + 380 filles) et le nombre de leurs réponses est 11664 (5584 réponses des garçons + 6080 réponses de filles).

Lecture : pour les garçons, le nombre de réponses correspondant au type de structuration faible $n_f=793$ réponses, le nombre de réponses correspondant au type de structuration souple $n_s=2347$ et le nombre de réponses correspondant au type de structuration rigide $n_r=2444$.

Nous avons aussi montré le pourcentage de réponses 1, 2 et 3 (n_f , n_s et n_r) selon le sexe de l'enfant présenté dans le Graphique 33.

Graphique 33. Pourcentage des réponses 1, 2 et 3 (n_f , n_s et n_r) selon le sexe de l'enfant (cf. Tableau 14).



D'après ces résultats, nous avons remarqué une augmentation légère du nombre de réponses 3 (n_r), qui correspond au type de structuration rigide, lorsque l'enfant est une fille (46 % dans le cas des filles par rapport à 44 % dans le cas des garçons). Par contre, nous avons remarqué une augmentation légère du nombre de réponses 1, qui correspondent au type de structuration faible, lorsque l'enfant est un garçon (14 % dans le cas des filles et 12 % dans le cas des garçons).

D'un autre côté, à partir des trois niveaux socioculturels et de l'analyse du contenu des réponses au questionnaire, nous pouvons étudier la relation entre les niveaux socioculturels et les types de structuration en fonction du sexe de l'enfant. Le Tableau 15 indique l'effectif de chaque niveau socioculturel, ainsi que le nombre de réponses de chaque type par rapport à l'ensemble selon le sexe de l'enfant : le cas des garçons.

Tableau 15. Nombre de réponses 1, 2 et 3 (n_f , n_s et n_r) par les trois niveaux socioculturels NSC selon le sexe de l'enfant : *Le cas des garçons**

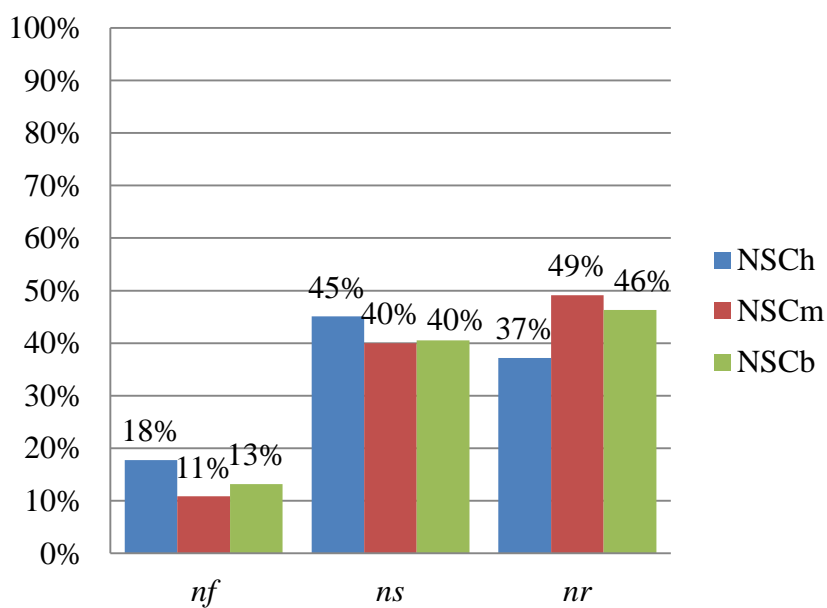
NSC	N	Réponses 1 n_f	Réponses 2 n_s	Réponses 3 n_r	Total
NSC _h	127	360	916	756	2032
NSC _m	95	165	608	747	1520
NSC _b	127	268	823	941	2032
Total	349	793	2347	2444	5584

* *Le nombre total des familles qui ont répondu pour leurs garçons est 349 familles et le nombre total de leurs réponses est égal à 349 (nombre de famille) × 16 (nombre de questions liées au type structuration) = 5584. Le nombre de leurs réponses correspondant au type de structuration faible, souple et rigide sont $n_f=793$, $n_s=2347$, et $n_r=2444$.*

Lecture : pour les familles de niveau socioculturel NSC_h, nous avons 127 familles qui appartiennent à ce niveau (qui ont répondu pour leurs garçon) et le nombre total de leurs réponses est égal à 2032 réponses (127×16). Parmi ces réponses, nous avons $n_f=360$ réponses correspondant au type de structuration faible, $n_s=916$ réponses correspondant au type de structuration souple et $n_r=756$ réponses correspondant au type de structuration rigide.

Le Graphique 34 permet de faire une comparaison du pourcentage des réponses 1, 2 et 3 (n_f , n_s et n_r) pour les trois niveaux socioculturels NSC selon le sexe de l'enfant : Le cas des garçons.

Graphique 34. Pourcentage des réponses 1, 2 et 3 (n_f , n_s et n_r) dans les trois niveaux socioculturels NSC selon le sexe de l'enfant : *Le cas des garçons* (cf. Tableau 15).



Avec la même méthode, le Tableau 16 indique l'effectif de chaque niveau socioculturel, ainsi que le nombre de réponses de chaque type par rapport à l'ensemble selon le sexe de l'enfant : le cas des filles.

Tableau 16. Nombre de réponses 1, 2 et 3 (n_f , n_s et n_r) par les trois niveaux socioculturels NSC selon le sexe de l'enfant : *Le cas des filles**

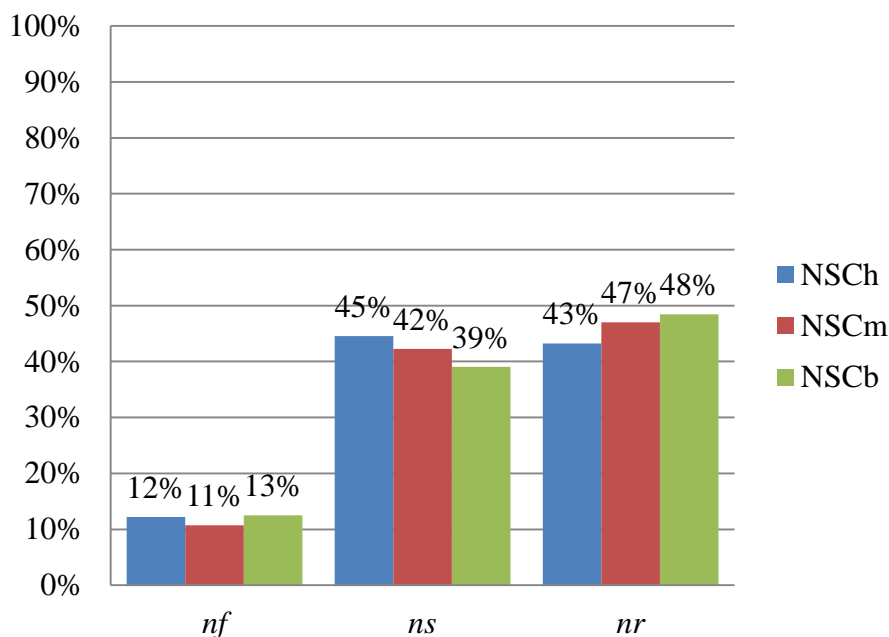
NSC	N	Réponses 1 n_f	Réponses 2 n_s	Réponses 3 n_r	Total
NSC _h	145	283	1034	1003	2320
NSC _m	115	197	778	865	1840
NSC _b	120	240	750	930	1920
Total	380	720	2562	2798	6080

* Le nombre total des familles qui ont répondu pour leurs filles est 349 familles et le nombre total de leurs réponses est égal à 380 (nombre de famille) \times 16 (nombre de questions liées au type structuration)=6080. Le nombre de leurs réponses correspondant au type de structuration faible, souple et rigide sont $n_f=720$, $n_s=2562$, et $n_r=2798$.

Lecture : pour les familles de niveau socioculturel NSC_h, nous avons 145 familles appartient à ce niveau (qui ont répondu pour leurs garçon) et le nombre total de leurs réponses est égale à 2320 réponses (145 \times 16). Parmi ces réponses, nous avons $n_f=283$ réponses correspondant au type de structuration faible, $n_s=1034$ réponses correspondant au type de structuration souple et $n_r=1003$ réponses correspondant au type de structuration rigide.

D'ailleurs, le Graphique 35 permet de faire une comparaison des pourcentages de réponses 1, 2 et 3 (n_f , n_s et n_r) avec les trois niveaux socioculturels NSC selon le sexe de l'enfant : Le cas des filles.

Graphique 35. Pourcentage des réponses 1, 2 et 3 (n_f , n_s et n_r) avec les trois niveaux socioculturels NSC selon le sexe de l'enfant : *Le cas des filles* (cf. Tableau 16).



Nous pouvons aussi comparer l'évolution des réponses en fonction du sexe d'enfant. Nous avons remarqué, en général pour les filles et les garçons, que les parents donnent davantage de réponses 3 (type de structuration rigide) pour les familles de niveau socioculturel NSC_m et NSC_b. Aussi, les parents donnent davantage de réponses 2 (type de structuration souple) pour les familles de niveau socioculturel NSC_h. ce le même résultat se retrouve dans l'analyse de l'évolution des réponses selon le niveau socioculturel et le type de structuration sans regarder le sexe de l'enfant (cf. Graphique 25, Tableau 9).

Nous observons d'après les résultats présentés que l'effet du sexe de l'enfant sur le type de structuration est faible et cette observation peut être aussi expliquée dans l'analyse statistique par les valeurs de F_{test} de Fisher qui ont des valeurs très proches des valeurs critiques calculées à partir du seuil admissible de probabilité.

2. Interprétation de la relation entre niveau socioculturel et type de structuration

Nous pouvons, à propos de la plupart des items utilisés dans le questionnaire, démontrer les mécanismes par lesquels les conditions de vie ont déterminé le choix de telle ou telle réponse. Cet ensemble d'explications particulières permet de rendre compte de l'allure générale de la relation entre classe sociale et type de structuration, indépendamment du contenu des questions. En choisissant des situations de la vie quotidienne, fortement déterminées par les conditions de vie pour définir la structuration de l'environnement familial, nous trouverons une relation entre le type de structuration et les conditions de vie qui était déjà contenue dans le choix des questions.

Si la plupart des situations retenues sont fortement déterminées par les conditions de vie, c'est tout simplement parce que les règles de comportement, les habitudes, qui organisent la vie familiale, n'apparaissent pas par génération spontanée, ne sont pas davantage le fruit d'attitudes esthétiques, mais répondent à une nécessité fonctionnelle : organiser l'existence des membres de la famille et leurs interactions à l'intérieur d'un certain cadre. Cette organisation où structuration doit en effet s'adapter à l'espace, au temps disponible, aux moyens financiers, à la fatigue des uns et des autres, etc. La plupart des situations de la vie quotidienne dépend donc des conditions d'existence.

Le manque de place, par exemple, est considéré comme un indicateur important dans les réponses de la mère pour justifier la rigidité des règles de comportement. Si les familles de niveau socioculturel bas choisissent plus souvent l'éventualité de type rigide, y compris dans ces situations, c'est peut-être que les conditions de vie déterminent le style d'interaction avec l'enfant, attitude qui s'étend à l'ensemble des situations.

Donc, le type de structuration paraît être le résultat des régulations par lesquelles la famille adapte son fonctionnement à ses conditions de vie. Il vise à maintenir une certaine cohésion dans les interactions entre les membres de la cellule familiale et une certaine intégration de celle-ci dans la société. Il traduit le niveau d'équilibre que ces différentes interactions peuvent atteindre à l'intérieur de la marge d'initiative que laisse le système économique et social.

Pour cette raison, nous allons analyser dans les paragraphes suivants plusieurs conditions de l'environnement familial pour comprendre dans quelle mesure ces conditions de vie, souvent utilisées pour justifier tel ou tel comportement vis-à-vis de l'enfant, peuvent être déterminantes pour le type de structuration de l'environnement familial.

Les pratiques éducatives dans une famille ne dépendent pas seulement des conditions de vie, mais elles sont également orientées par le système de valeurs des parents. Les réponses aux questions portant sur les principes d'éducation et les qualités qu'il est souhaitable de développer chez l'enfant, nous conduiront dans un second temps à déterminer les valeurs et les principes de l'éducation au sein des familles, pour chaque niveau socioculturel (NSC). Nous allons aussi étudier le système des valeurs des familles syriennes dans l'objectif d'identifier une relation entre ce système et le type de structuration pour chaque niveau socioculturel.

2.1. Analyse des conditions de l'environnement familial

2.1.1. Nombre de personnes et nombre de pièces

Le nombre de personnes présentes dans l'appartement ainsi que le nombre de pièces dont la famille dispose joue un rôle très important sur le comportement des parents envers leurs enfants. Par exemple, les tableaux ci-dessous (Tableaux 17, 18 et 19) indiquent pour chaque niveau socioculturel la répartition des familles en fonction du nombre de pièces dont elles disposent et du nombre de personnes qui les composent. Ils permettent de voir à quel point l'espace disponible par personne diminue lorsque le NSC baisse.

Tableau 17. Nombre de familles en fonction de leur taille et du nombre de pièces dont elles disposent pour le niveau socioculturel NSC_h*

		Nombre de personnes		
		4 et moins	5 et plus	Total
Nombre de pièces	4 et moins	22	48	70
	5 et plus	36	166	202
	Total	58	214	272

* Le nombre total de familles de niveau socioculturel NSC_h est égal à 272 familles.

Lecture : pour les familles de niveau socioculturel NSC_h et qui possèdent un appartement de 4 pièces et moins, nous avons 70 familles. Parmi ces familles, nous avons 22 familles qui sont composées de 4 personnes et moins, 48 familles composées de 5 personnes et plus.

Tableau 18. Nombre de familles en fonction de leur taille et du nombre de pièces dont elles disposent pour le niveau socioculturel NSC_m*

		Nombre de personnes		
		4 et moins	5 et plus	Total
Nombre de pièces	4 et moins	21	172	193
	5 et plus	7	10	17
	Total	28	182	210

* Le nombre total des familles de niveau socioculturel NSC_m est égal à 210 familles.

Lecture : pour les familles de niveau socioculturel NSC_m et qui possèdent un appartement de 4 pièces et moins, nous avons 193 familles. Parmi ces familles, nous avons 21 familles qui sont composées de 4 personnes et moins, 172 familles composées de 5 personnes et plus.

Tableau 19. Nombre de familles en fonction de leur taille et du nombre de pièces dont elles disposent pour le niveau socioculturel NSC_b*

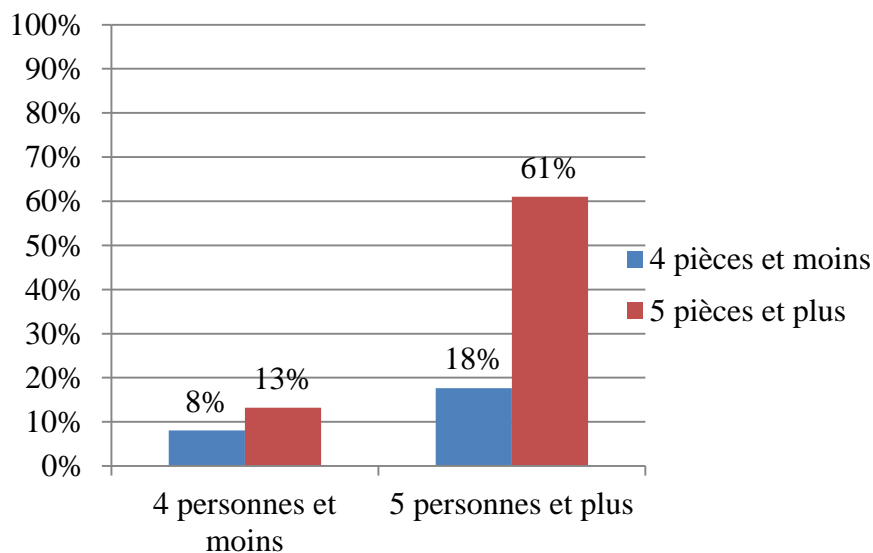
		Nombre de personnes		
		4 et moins	5 et plus	Total
Nombre de pièces	4 et moins	16	225	241
	5 et plus	0	6	6
	Total	16	231	247

* Le nombre total des familles de niveau socioculturel NSC_b est égal à 247 familles.

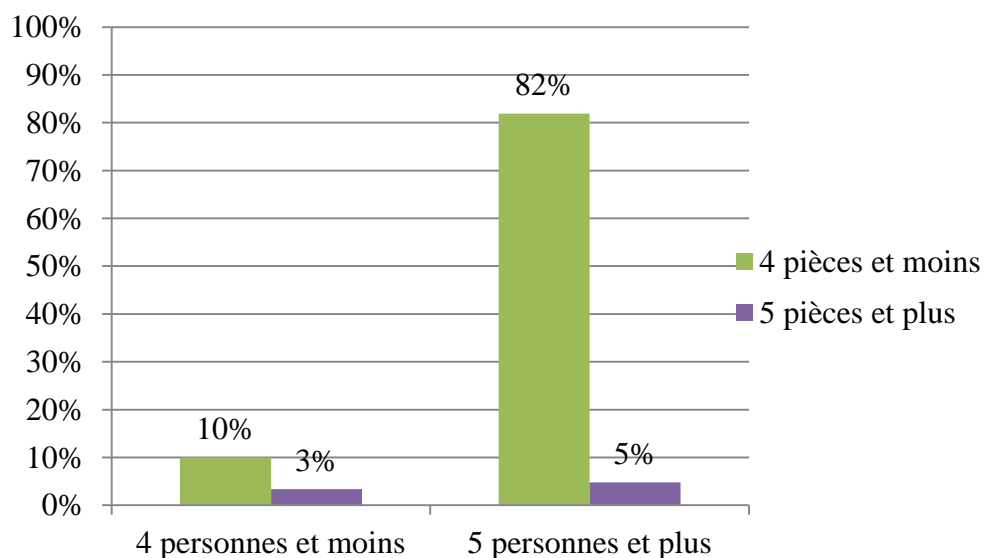
Lecture : pour les familles de niveau socioculturel NSC_b et qui possèdent un appartement de 4 pièces et moins, nous avons 241 familles. Parmi ces familles, nous avons 16 familles qui sont composées de 4 personnes et moins, 225 familles composées de 5 personnes et plus.

Les résultats des tableaux ont été représentés dans les Graphiques 36, 37 et 38.

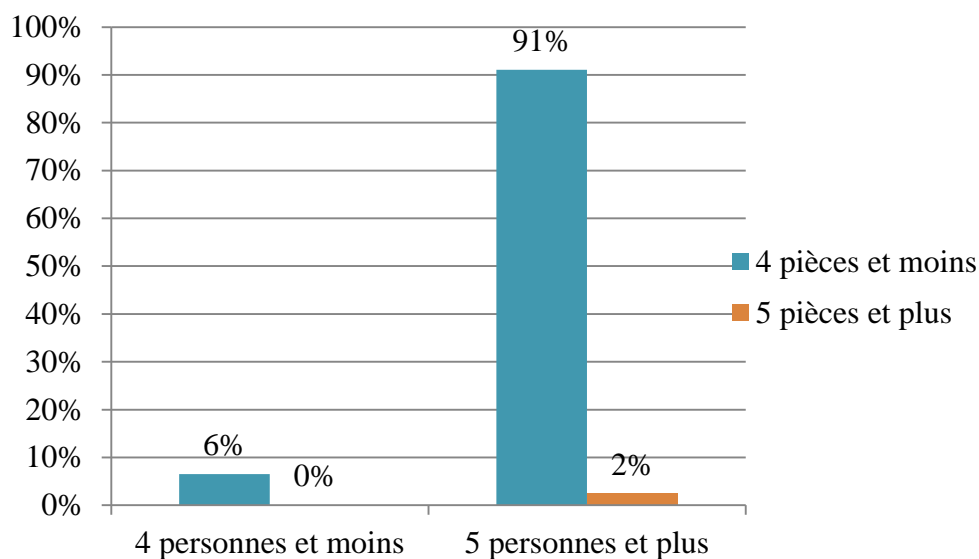
Graphique 36. Pourcentage de familles en fonction de leur taille et du nombre de pièces dont elles disposent pour le niveau socioculturel NSC_h (cf. Tableau 17).



Graphique 37. Pourcentage de familles en fonction de leur taille et du nombre de pièces dont elles disposent pour le niveau socioculturel NSC_m (cf. Tableau 18).



Graphique 38. Pourcentage de familles en fonction de leur taille et du nombre de pièces dont elles disposent pour le niveau socioculturel NSC_b (cf. Tableau 19).



Nous observons que les familles de cinq personnes et plus qui ont un logement de quatre pièces ou moins (la cuisine n'est pas comprise dans le nombre de pièces) représentent 18 % du groupe de NSC_h (48 familles), 82 % du groupe de NSC_m (172 familles) et 91 % du groupe de NSC_b (225 familles). A l'inverse, les familles de petite taille (quatre personnes ou moins) qui occupent de grands appartements (5 pièces et plus) représentent 13 % du groupe NSC_h, mais 0 % du groupe NSC_b. De la même façon, les familles de grand taille (5 personnes et plus) qui occupent de grands appartements (5 pièces et plus) représentent 61 % du groupe NSC_h, mais 2 % seulement du groupe NSC_b. Or, la justification la plus fréquente des réponses de type rigide aux questions sur les activités de l'enfant à la maison était le manque d'espace.

2.1.2. Mobilité

Pour bien comprendre la stabilité des familles dans leurs logements, nous avons demandé aux familles d'indiquer combien de fois elles ont déménagé. Le Tableau 20 représente le nombre de familles en fonction de leur mobilité pour chaque niveau socioculturel.

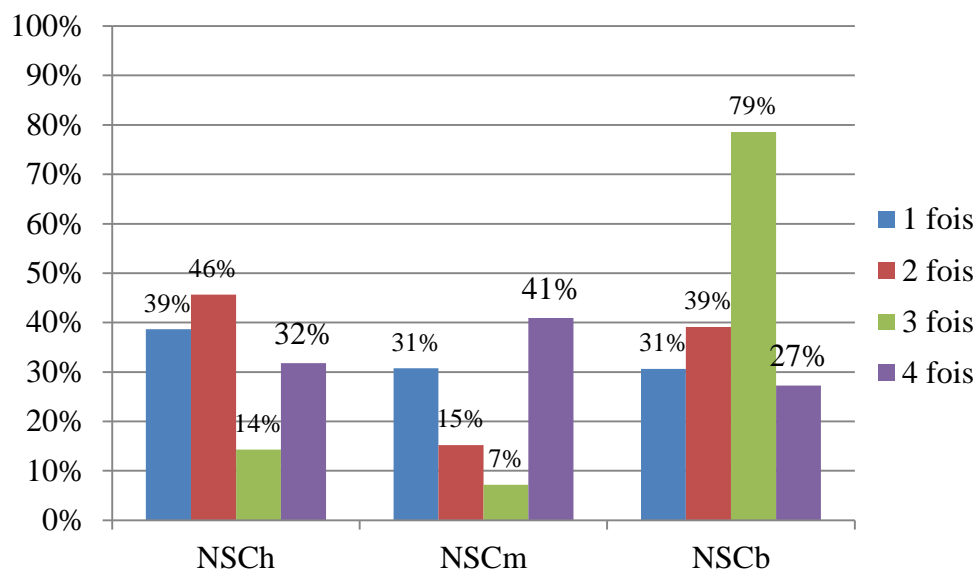
Tableau 20. Nombre de familles en fonction de leur mobilité pour chaque niveau socioculturel*

Mobilité de la famille	NSC			Total
	NSC _h	NSC _m	NSC _b	
1 fois	240	191	190	621
2 fois	21	7	18	46
3 fois	6	3	33	42
4 fois	5	9	6	22
Total	274	210	247	729

* Le nombre total des familles qui ont répondu à cette question est 729 familles.

Lecture : pour les familles qui ont déménagé une fois dans leur vie, nous avons au total 621 familles. Parmi elles, il y a 240 familles qui appartiennent à un niveau socioculturel NSC_h, 191 familles qui appartiennent à un niveau socioculturel NSC_m et 190 familles qui appartiennent à un niveau socioculturel NSC_b.

Ainsi, le Graphique 39 indique le pourcentage de ces familles en fonction de leur mobilité pour chaque niveau socioculturel.

Graphique 39. Pourcentage de familles en fonction de leur mobilité (déménagement) pour chaque niveau socioculturel (cf. Tableau 20).

Nous observons que les familles de niveau NSC_h déménagent une fois dans leur vie avec un pourcentage de 39 % par rapport à 31% pour les familles de niveau NSC_m et NSC_b. D'ailleurs, nous observons l'augmentation très forte de nombre de familles qui déménagent 3 et 4 fois avec la baisse du NSC. Donc en général les familles de niveau NSC_h sont les moins mobiles et les familles de niveau NSC_b sont les plus mobiles.

2.1.3. Temps disponible pour l'enfant

Le Tableau 21 indique le nombre de familles en fonction de temps disponible de la mère avec son enfant pour chaque niveau socioculturel.

Tableau 21. Nombre de familles en fonction de temps accordé par la mère à son enfant pour chaque niveau socioculturel*

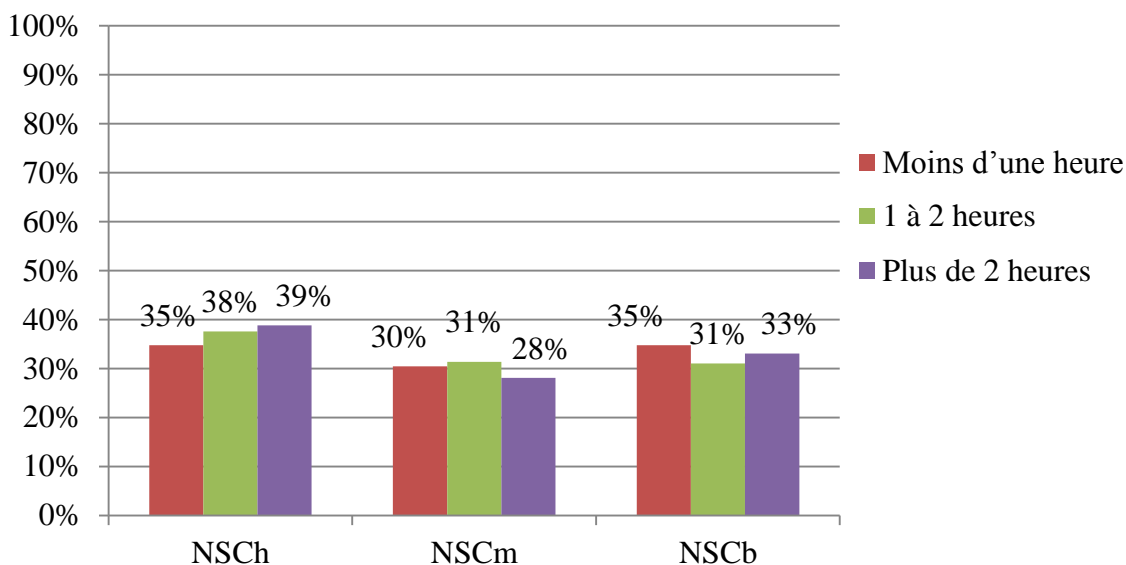
Temps disponible pour l'enfant	NSC			Total
	NSC _h	NSC _m	NSC _b	
Moins d'une heure	24	21	24	69
1 à 2 heures	132	110	109	351
Plus de 2 heures	109	79	93	281
Total	265	210	226	701

* Le nombre total des familles qui ont répondu à cette question est 701 familles.

Lecture : pour les mères qui accordent du temps à leurs enfants, nous avons au total 69 mères. Parmi elles, il y a 24 mères qui appartiennent à un niveau socioculturel NSC_b, 21 mères qui appartiennent à un niveau socioculturel NSC_m et 24 mères qui appartiennent à un niveau socioculturel NSC_h.

Ainsi, le Graphique 40 représente le pourcentage de familles en fonction de temps disponible accordé par la mère à son enfant pour chaque niveau socioculturel.

Graphique 40. Pourcentage de familles en fonction du temps accordé par la mère à son enfant pour chaque niveau socioculturel (cf. Tableau 21).



Nous observons que les mères de niveau socioculturel NSCh accordent en général plus de temps à leurs enfants par rapport aux mères de niveaux socioculturel NSCm et NSCb. Par contre, nous remarquons que les mères de niveau socioculturel NSCb accordent plus de temps à leurs enfants par rapport aux mères de niveaux socioculturel NSCm. Nous ne pouvons pas expliquer ces remarques à partir du nombre des mères qui travaillent ou du nombre des mères qui sont des mères au foyer, car le nombre des mères au foyer est de 604 femmes dans notre échantillon composé de 729 familles (82 %). Mais il est aussi possible de donner une explication à ces résultats à partir du nombre d'enfants dans chaque famille.

Le Tableau 22 représente une relation entre le nombre d'enfants dans la famille et le temps disponible de la mère avec son enfant.

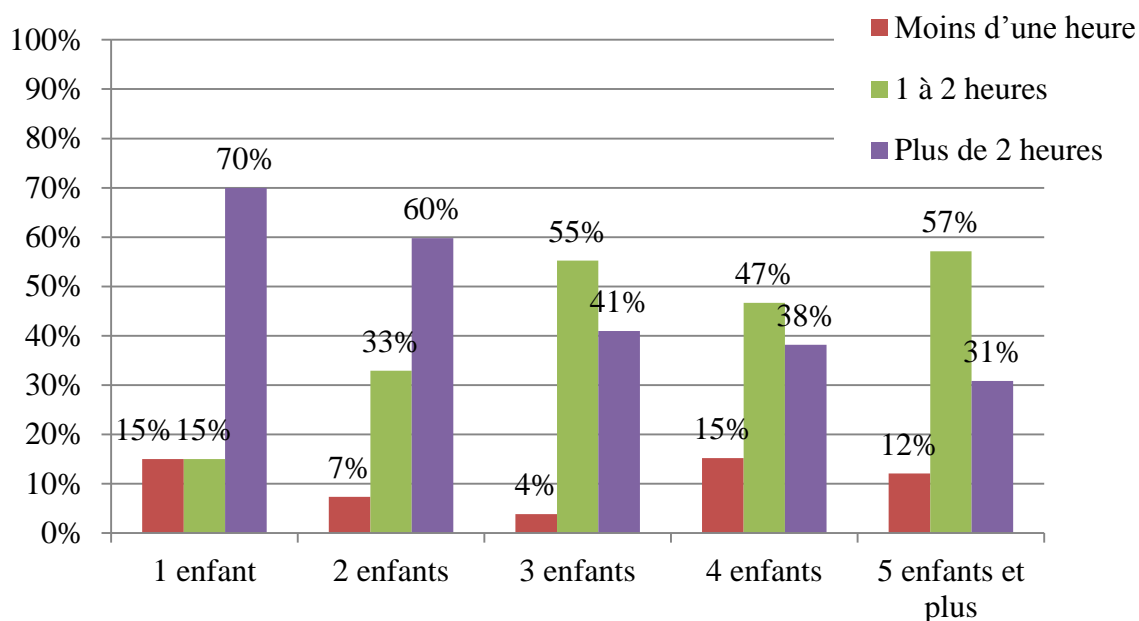
Tableau 22. Nombre de familles en fonction de temps accordé par la mère à son enfant et le nombre d'enfants dans la famille*

Temps disponible pour l'enfant	Nombre d'enfants dans la famille					Total
	1 enfant	2 enfants	3 enfants	4 enfants	5 enfants et plus	
Moins d'une heure	3	6	8	25	27	69
1 à 2 heures	3	27	116	77	128	351
Plus de 2 heures	14	49	86	63	69	281
Total	20	82	210	165	224	701

* Le nombre total des familles qui ont répondu à cette question est 701 familles.

Lecture : pour les mères qui accordent du temps à leurs enfants, nous avons au total 69 mères. Parmi elles, il y a 3 mères qui ont un enfant, 6 mères qui ont 2 enfants, 8 mères qui ont 3 enfants, 25 mères qui ont 4 enfants et 27 mères qui ont 5 enfants et plus.

Le Graphique 40 indique le pourcentage de familles en fonction du temps disponible accordé par la mère à son enfant et de nombre d'enfants dans la famille. Nous observons qu'avec l'augmentation du nombre d'enfants, le pourcentage des familles qui accordent à leurs enfants plus de 2 heures/jour, diminue de manière très régulière. Par exemple, il y a 70% des familles, qui ont un seul enfant et accordent plus de 2 heures/jour à leur enfant. Par contre, il y a 31% des familles qui ont 5 enfants et plus et accordent plus de 2 heures/jour à leurs enfants. Pour les familles de 3 enfants, 4 enfants et 5 enfants et plus, les mères accordent plus souvent un temps 1 à 2 heures/jour à leurs enfants (55% pour les familles de 3 enfants, 47% pour les familles de 4 enfants et 57% pour les familles de 5 enfants et plus). Par contre, pour les familles de 1 enfant et 2 enfants, les mères accordent plus souvent un temps de plus de 2 heures/jour à leurs enfants (70% pour les familles de 1 enfant et 60% pour les familles de 2 enfants). Grâce aux résultats de cette analyse, nous pouvons dire que la mère qui a plusieurs enfants va passer moins de temps avec chaque enfant.

Graphique 41. Pourcentage de familles en fonction du temps accordé par la mère à son enfant et du nombre d'enfants dans la famille (cf. Tableau 22).

Le Tableau 23 représente le nombre de familles en fonction du temps accordé par le père à son enfant pour chaque niveau socioculturel.

Tableau 23. Nombre de familles en fonction de temps disponible accordé par le père à son enfant pour chaque niveau socioculturel*

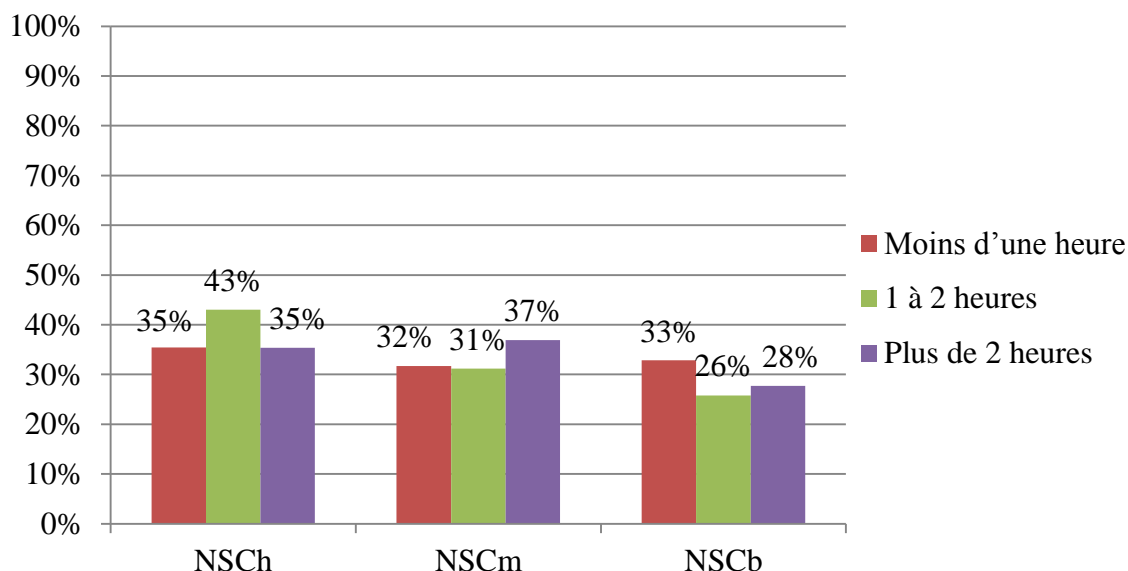
Temps disponible pour l'enfant	NSC			Total
	NSC _h	NSC _m	NSC _b	
Moins d'une heure	95	85	88	268
1 à 2 heures	80	58	48	186
Plus de 2 heures	23	24	18	65
Total	198	167	154	519

* Le nombre total des familles qui ont répondu à cette question est 519 familles.

Lecture : pour les pères qui accordent du temps à leurs enfants, nous avons au total 268 pères. Parmi eux, il y a 95 pères qui appartiennent à un niveau socioculturel NSC_h, 85 pères qui appartiennent à un niveau socioculturel NSC_m et 88 pères qui appartiennent à un niveau socioculturel NSC_b.

Le Graphique 42 représente le pourcentage de familles du tableau 23 en fonction du temps accordé par le père à son enfant pour chaque niveau socioculturel.

Graphique 42. Pourcentage de familles en fonction du temps accordé par le père à son enfant pour chaque niveau socioculturel (cf. Tableau 23).



Le tableau et le graphique précédents indiquent que les pères de niveau socioculturel NSCh accordent en général plus de temps à leurs enfants par rapport aux pères de niveaux socioculturels NSCm et NSCb; à l'exception des pères de niveau socioculturel NSCm, qui accordent plus de 2 heures/jour à leurs enfants avec un pourcentage de 37 % (24 pères de famille) par rapport 35 % (23 pères de famille) de niveau socioculturel NSCh. Nous observons aussi que les pères de niveau socioculturel NSCm accordent en général plus de temps à leurs enfants par rapport aux pères de niveau socioculturel NSCb à l'exception des pères de niveau socioculturel NSCb, qui accordent moins d'une heure par jour à leurs enfants avec un pourcentage de 33 % (88 pères de famille) par rapport 32 % (85 pères de famille) de niveau socioculturel NSCm.

Donc, en comparant les graphiques et le tableau précédent, nous pouvons dire que dans la société syrienne, ce sont les mères qui majoritairement gardent les enfants et qui leurs donnent le plus de temps disponible pour tous les niveaux socioculturels. Par exemple, le nombre des mères qui accordent à leurs enfants plus de 2 heures/jour est de 281 mères (pour

un nombre total des mères N=701), par contre, le nombre de pères qui accordent à leurs enfants plus de 2 heures/jour est de 65 pères seulement (pour un nombre total des pères N=519). Le rôle des pères apparaît comme un rôle complémentaire. Surtout, ils ne sont pas disponibles en raison de leur travail et les mères les remplacent dans les tâches au foyer.

2.1.4. Activités

Pour avoir une idée sur les activités des familles en dehors des activités courantes de la vie quotidienne (c'est-à-dire des repas, de la toilette, de l'habillement), nous avons demandé aux parents des familles d'indiquer ce qu'ils font comme activité avec leurs enfants chaque jour. Sachant que les parents ont le droit d'indiquer une activité ou plusieurs activités.

Le Tableau 24 indique le nombre de réponses selon les choix pour chaque activité dans chaque niveau socioculturel NSC.

Tableau 24. Nombre de réponses selon les choix pour chaque activité dans chaque niveau socioculturel NSC*

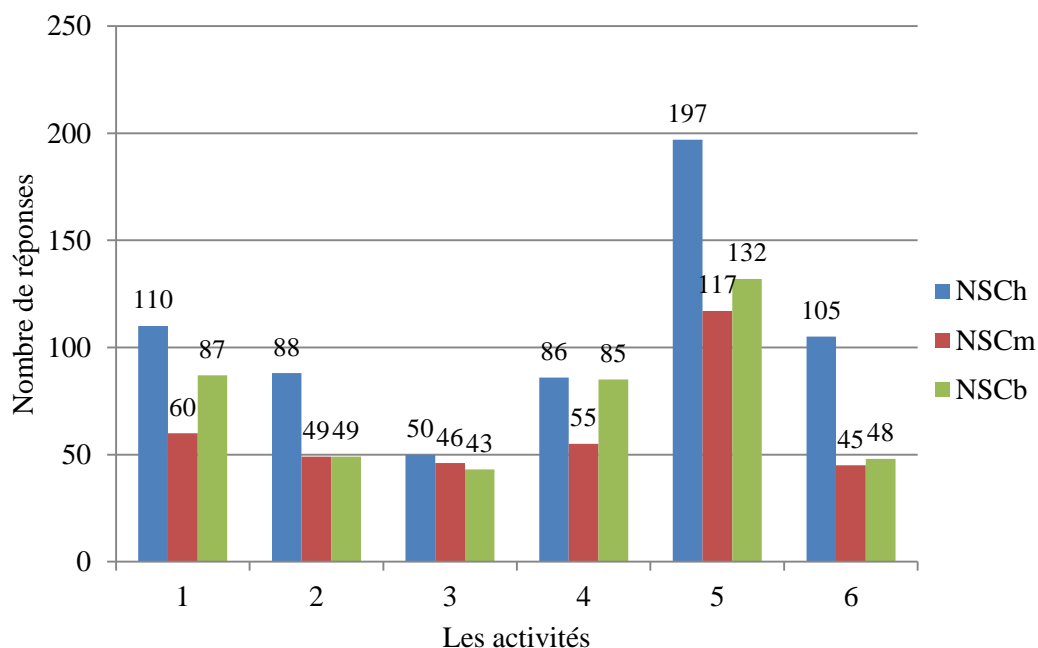
		Les activités (NSC _h)					
		1	2	3	4	5	6
Choix de la famille		110	88	50	86	197	105
		Les activités (NSC _m)					
		1	2	3	4	5	6
Choix de la famille		60	49	46	55	117	45
		Les activités (NSC _b)					
		1	2	3	4	5	6
Choix de la famille		87	49	43	85	132	48

* Les activités de 1 jusque 6 sont les suivantes : (1) jeux divers (incluant jeux vidéo) (2) lecture, livres d'images, logiciels éducatifs (3) sport(s) (4) Activités de plein air (promenade, parc, etc.) (5) travaux scolaires (6) danse, chant, musique, arts plastiques.

Lecture : pour les familles de niveau socioculturel NSC_h, nous avons 110 familles qui ont choisi l'activité 1, 88 familles qui ont choisi l'activité 2, 50 familles qui ont choisi l'activité 3, 86 familles qui ont choisi l'activité 4, 197 familles qui ont choisi l'activité 5 et 105 familles qui ont choisi l'activité 6.

Ainsi, le Graphique 43 représente le pourcentage des réponses selon les choix pour chaque activité dans chaque niveau socioculturel NSC.

Graphique 43. Pourcentage des réponses selon les choix pour chaque activité dans chaque niveau socioculturel NSC (cf. Tableau 24).



Nous observons que le premier choix d'activité pour toutes les familles de niveaux socioculturel NSC_h, NSC_m et NSC_b est de faire les travaux scolaires. Aussi toutes les familles des niveaux socioculturels NSC_h, NSC_m et NSC_b s'accordent sur le deuxième choix d'activité : les jeux divers. Pour le troisième choix d'activité, les familles de niveau socioculturel NSC_h préfèrent le choix 6 : le chant, la musique et l'art plastique. Par contre les familles de niveaux socioculturels NSC_m, NSC_b préfèrent le choix 4 : Activités de plein air (promenade, parc, etc.).

Nous avons aussi effectué une analyse des réponses des familles selon le sexe de l'enfant dans l'objectif de voir si les choix des familles pour les filles et pour les garçons sont différents. Les résultats sont représentés dans les Tableaux 25 et 26.

Tableau 25. Nombre de réponses selon les choix pour chaque activité dans chaque niveau socioculturel NSC : *Le cas des garçons* *

		Les activités (NSC _h)					
		1	2	3	4	5	6
Choix de la famille		64	42	27	43	97	44
			Les activités (NSC _m)				
		1	2	3	4	5	6
Choix de la famille		30	18	21	31	50	27
			Les activités (NSC _b)				
		1	2	3	4	5	6
Choix de la famille		54	21	24	51	63	27

* Les activités de 1 jusque 6 sont les suivants : (1) jeux divers (incluant jeux vidéo) (2) lecture, livres d'images, logiciels éducatifs (3) sport(s) (4) Activités de plein air (promenade, parc, etc.) (5) travaux scolaires (6) danse, chant, musique, arts plastiques.

Lecture : pour les familles de niveau socioculturel NSC_h et qui répondent pour leurs garçons, nous avons 64 familles qui ont choisi l'activité 1, 42 familles qui ont choisi l'activité 2, 27 familles qui ont choisi l'activité 3, 43 familles qui ont choisi l'activité 4, 97 familles qui ont choisi l'activité 5 et 44 familles qui ont choisi l'activité 6.

Tableau 26. Nombre de réponses selon les choix pour chaque activité dans chaque niveau socioculturel NSC : *Le cas des filles**

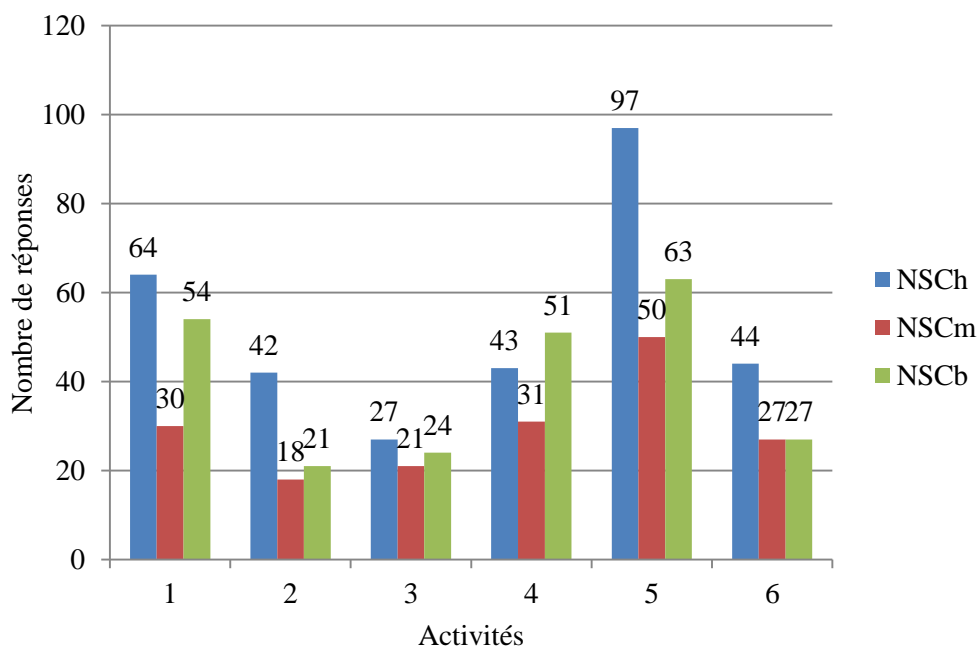
		Les activités (NSC _h)					
		1	2	3	4	5	6
Choix de la famille		46	46	23	43	100	61
		Les activités (NSC _m)					
		1	2	3	4	5	6
Choix de la famille		30	31	25	24	67	18
		Les activités (NSC _b)					
		1	2	3	4	5	6
Choix de la famille		33	28	19	34	69	21

* Les activités de 1 jusque 6 sont les suivants : (1) jeux divers (incluant jeux vidéo) (2) lecture, livres d'images, logiciels éducatifs (3) sport(s) (4) Activités de plein air (promenade, parc, etc.) (5) travaux scolaires (6) danse, chant, musique, arts plastiques.

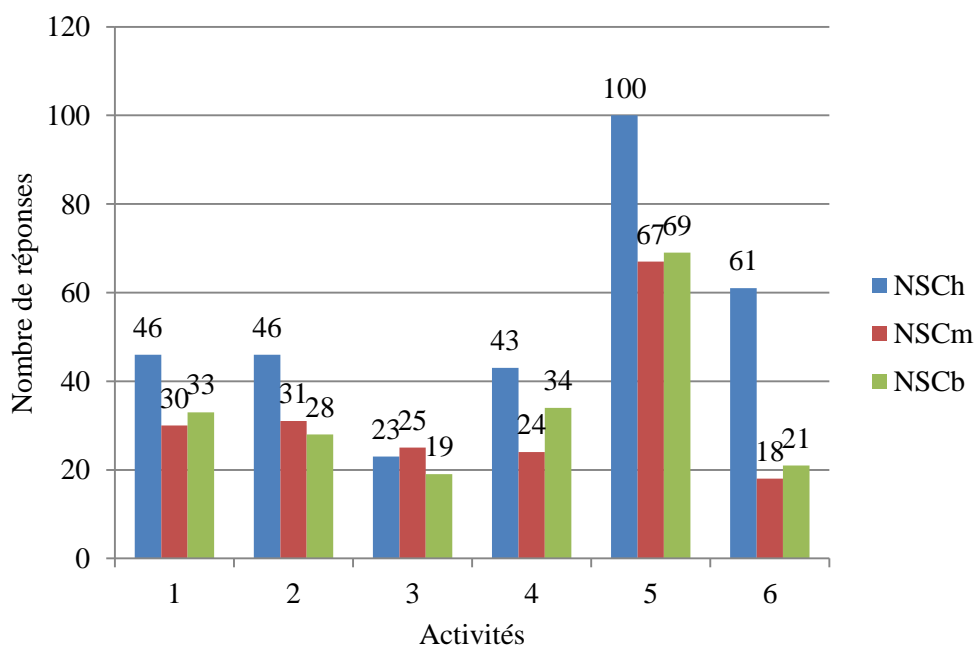
Lecture : pour les familles de niveau socioculturel NSC_h et qui répondent pour leurs filles, nous avons 46 familles qui ont choisi l'activité 1, 46 familles qui ont choisi l'activité 2, 23 familles qui ont choisi l'activité 3, 43 familles qui ont choisi l'activité 4, 100 familles qui ont choisi l'activité 5 et 61 familles qui ont choisi l'activité 6.

Ainsi, les Graphiques 44 et 45 représentent les pourcentages de réponses selon les choix pour chaque activité dans chaque niveau socioculturel NSC.

Graphique 44. Pourcentage des réponses selon les choix pour chaque activité dans chaque niveau socioculturel NSC : *Le cas des garçons* (cf. Tableau 25).



Graphique 45. Pourcentage des réponses selon les choix pour chaque activité dans chaque niveau socioculturel NSC : *Le cas des filles* (cf. Tableau 26).



Les Graphiques 44 et 45 indiquent qu'il n'y a pas de très grande différence entre les choix d'activités préférées pour les filles et les garçons par rapport aux résultats présentés précédemment. Seulement les familles de niveaux socioculturels NSC_h et NSC_m ont préféré pour leurs filles, comme troisième choix, la lecture, les livres d'image et les logiciels éducatifs (choix 2).

2.1.5. Loisirs

Nous avons demandé aux familles d'indiquer la fréquence de leurs loisirs durant l'année. La fréquence de leurs loisirs est un indicateur important des conditions de vie d'une famille. Les résultats de leurs réponses sont présentés dans le Tableau 27.

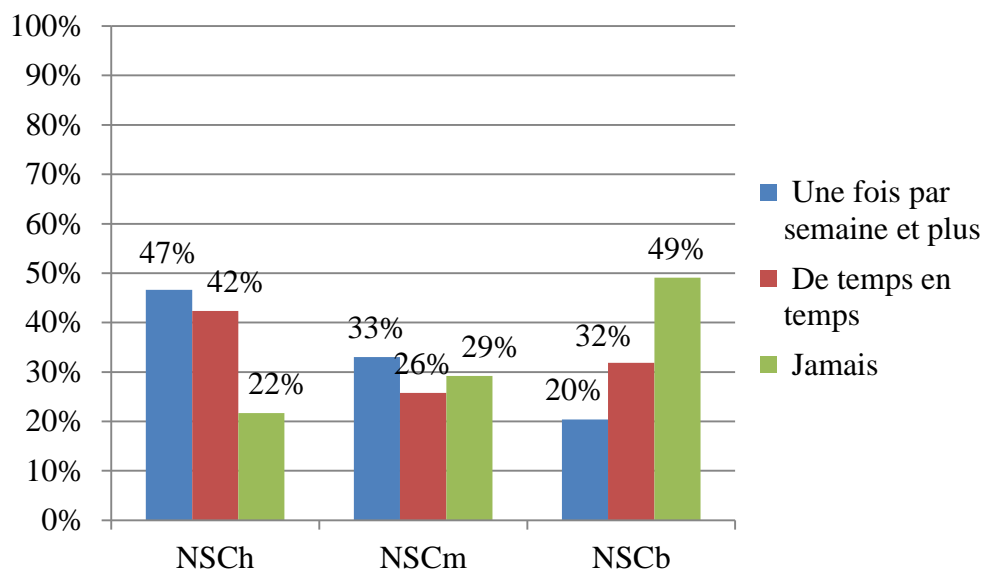
Tableau 27. Nombre de familles en fonction de la fréquence de leurs loisirs par an pour chaque niveau socioculturel*

Loisirs de la famille	NSC			Total
	NSC _h	NSC _m	NSC _b	
Une fois par semaine et plus	96	68	42	206
De temps en temps	125	76	94	295
Jamais	49	66	111	226
Total	270	210	247	727

* Le nombre total des familles qui ont répondu à cette question est 727 familles.

Lecture : pour les familles qui font des activités de loisirs une fois par semaine et plus, nous avons au total 206 familles. Parmi elles, il y a 96 familles qui appartiennent à un niveau socioculturel NSC_h, 68 familles qui appartiennent à un niveau socioculturel NSC_m et 42 familles qui appartiennent à un niveau socioculturel NSC_b.

Nous avons aussi réalisé le Graphique 46 qui représente le pourcentage des familles en fonction de la fréquence de leurs loisirs par an pour chaque niveau socioculturel NSC.

Graphique 46. Pourcentage des familles en fonction de la fréquence de leurs loisirs par an pour chaque niveau socioculturel (cf. Tableau 27).

D'après le Tableau 27 et le Graphique 46, nous observons que le nombre des familles, qui ont des loisirs avec une fréquence d'une fois par semaine et plus, diminue avec la baisse du NSC (la baisse d'un niveau à l'autre de l'ordre de 13 %). Par contre, le nombre des familles, qui ne font jamais un loisir par an, augmente très fortement avec la baisse de NSC (49 % des familles de niveau NSCb). Nous remarquons aussi que 31 % des familles (226 familles de tous les niveaux NSC sur 727 familles) ne font jamais des loisirs dans l'année.

2.1.6. Vacances

Les vacances des familles et leur longueur sont des indicateurs importants des conditions de vie économique des familles. Le Tableau 28 indique le nombre de familles en fonction de la longueur de leurs loisirs pour chaque niveau socioculturel NSC.

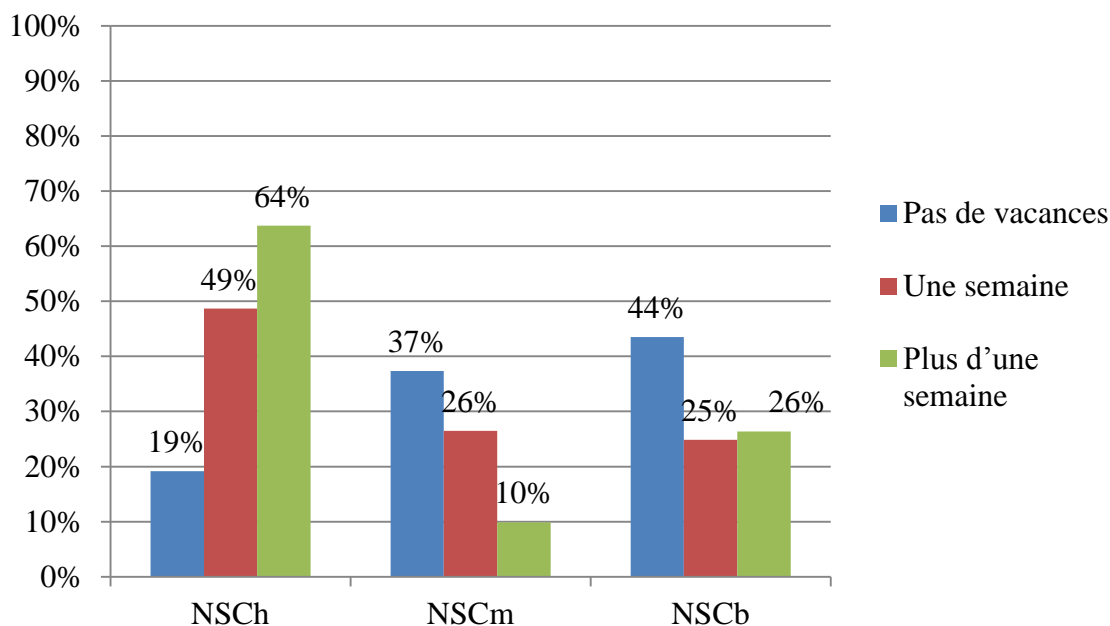
Tableau 28. Nombre de familles en fonction de la longueur de leurs loisirs pour chaque niveau socioculturel*

Vacances de la famille	NSC			Total
	NSC _h	NSC _m	NSC _b	
Pas de vacances	62	121	141	324
Une semaine	147	80	75	302
Plus d'une semaine	58	9	24	91
Total	267	210	240	717

* Le nombre total des familles qui ont répondu à cette question est 717 familles.

Lecture : pour les familles qui n'ont pas de vacances, nous avons au total 324 familles. Parmi elles, il y a 62 familles qui appartiennent à un niveau socioculturel NSC_h, 121 familles qui appartiennent à un niveau socioculturel NSC_m et 141 familles qui appartiennent à un niveau socioculturel NSC_b.

Nous avons aussi réalisé le Graphique 47 qui représente le pourcentage de familles en fonction de la longueur de leurs loisirs pour chaque niveau socioculturel NSC.

Graphique 47. Pourcentage de familles en fonction de la longueur de leurs loisirs pour chaque niveau socioculturel (cf. Tableau 28).

D'après le Tableau 28 et le Graphique 47, le nombre de familles qui n'ont pas de vacances est 324 sur un nombre total de 717 familles qui ont répondu à cette question, (soit 45 % des familles). Nous observons qu'il y a une tendance générale à l'augmentation du nombre des familles qui n'ont pas de vacances avec la baisse du NSC. Nous constatons aussi que le nombre de familles ayant une semaine de vacances croît avec l'augmentation du NSC. En plus nous pouvons remarquer que le pourcentage des familles qui ont plus d'une semaine de vacances est de 64 % (147 familles) pour le niveau NSC_h contre 10 % (80 familles) pour le niveau NSC_m et 26 % (75 familles) pour le niveau NSC_b.

2.2. Valeurs éducatives au sein de la famille

Les pratiques éducatives ne sont pas seulement soumises à une détermination directe des conditions matérielles d'existence, mais sont également orientées par le système de valeurs des parents. Donc, le système de valeurs oriente fondamentalement l'action éducative des parents.

Cette idée nous avait poussé à demander aux parents de citer les qualités qu'il leurs paraissait souhaitable de chercher à développer chez un enfant. Cette question est, en effet, un moyen simple et commode d'accès aux « *conceptions de ce qui est désirable* » dans le domaine de l'éducation. Dans le même ordre d'idée, nous demandions aux parents de citer les grands principes qui, selon eux, devaient guider l'éducation des enfants. Cette dernière question, ainsi que ses prolongements, a donné lieu à des développements fort intéressants dans les milieux les plus intellectuels, mais à un certain embarras dans les milieux populaires, peu préparés à expliciter ces subtilités.

La question relative aux qualités qu'il est souhaitable de développer chez un enfant n'a, par contre, pas posé ce problème.

a) Analyse des qualités souhaitées :

La question sur les qualités souhaitées a été présentée sous la forme suivante :

❖ « *Nous avons énuméré ici un certain nombre de qualités que l'on peut souhaiter trouver chez un enfant. Choisissez les trois qui vous paraissent les plus importantes, et indiquez-les dans l'ordre d'importance en reportant leurs numéros dans les cases ci-dessous.* »

1. La politesse.
2. La propreté.
3. La bonté.
4. Bien travailler à l'école.
5. Le respect des autres.
6. L'esprit critique.
7. L'honnêteté.
8. L'indépendance.
9. La curiosité d'esprit.
10. La persévérance.
11. L'obéissance.

Les réponses à cette question ont été dépouillées de manière à permettre de comparer la fréquence de choix de chacune des qualités dans les trois niveaux socioculturels constitués plus haut. Sachant que les 11 qualités souhaitées se composent de trois groupes de qualités :

- **Groupe (A)** : Politesse (*qualité 1*), Propreté (*qualité 2*), Obéissance (*qualité 11*) et Bien travailler à l'école (*qualité 4*).
- **Groupe (B)** : Honnêteté (*qualité 7*), Bonté (*qualité 3*) et Indépendance (*qualité 8*).
- **Groupe (C)** : Curiosité d'esprit (*qualité 9*), Respect des autres (*qualité 5*), Persévérance (*qualité 10*), Esprit critique (*qualité 6*).

Cette classification peut nous aider à mieux comprendre les choix de qualité dans chaque niveau socioculturel.

Le Tableau 29 indique le nombre de réponses selon les choix pour chaque qualité souhaitée dans chaque niveau socioculturel. Les chiffres en bleu gras représentent les nombres maximums de réponses pour chaque qualité souhaitée selon chaque choix. Par exemple, la qualité 1 (la politesse) a été choisie comme première choix par 146 familles de niveau socioculturel haut (NSC_h) ; la qualité 2 (la propreté) a été choisie comme deuxième choix par 62 familles de niveau NSC_h et la qualité 4 (bien travailler à l'école) a été choisie comme troisième choix par 69 familles de niveau NSC_h.

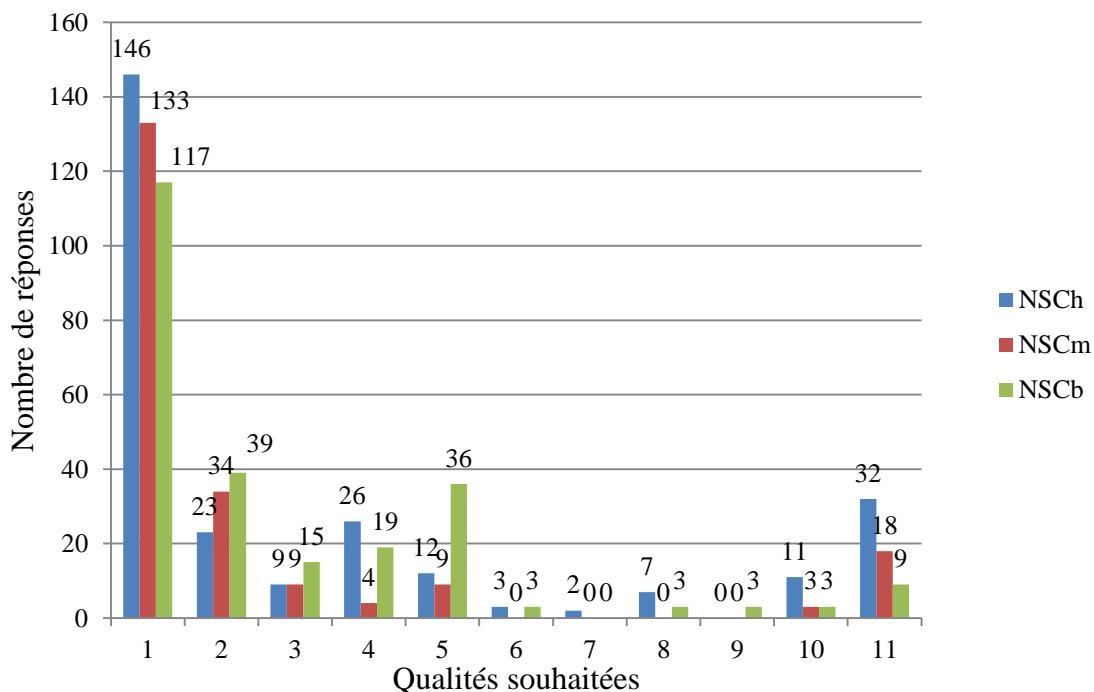
Tableau 29. Nombre de réponses selon les choix pour chaque qualité souhaitée dans chaque niveau socioculturel NSC*

	Les qualités souhaitées (NSC _h)										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1^{ère} choix	146	23	9	26	12	3	2	7	0	11	32
2^{ème} choix	36	62	10	47	49	6	18	12	1	22	8
3^{ème} choix	13	28	12	69	51	1	10	17	4	37	29
	Les qualités souhaitées (NSC _m)										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1^{ère} choix	133	34	9	4	9	0	0	0	0	3	18
2^{ème} choix	13	69	12	32	54	0	9	0	0	15	6
3^{ème} choix	15	12	9	21	53	0	18	9	6	21	46
	Les qualités souhaitées (NSC _b)										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1^{ère} choix	117	39	15	19	36	3	0	3	3	3	9
2^{ème} choix	21	78	18	39	48	3	12	3	4	15	6
3^{ème} choix	6	18	15	18	57	6	3	0	9	31	84

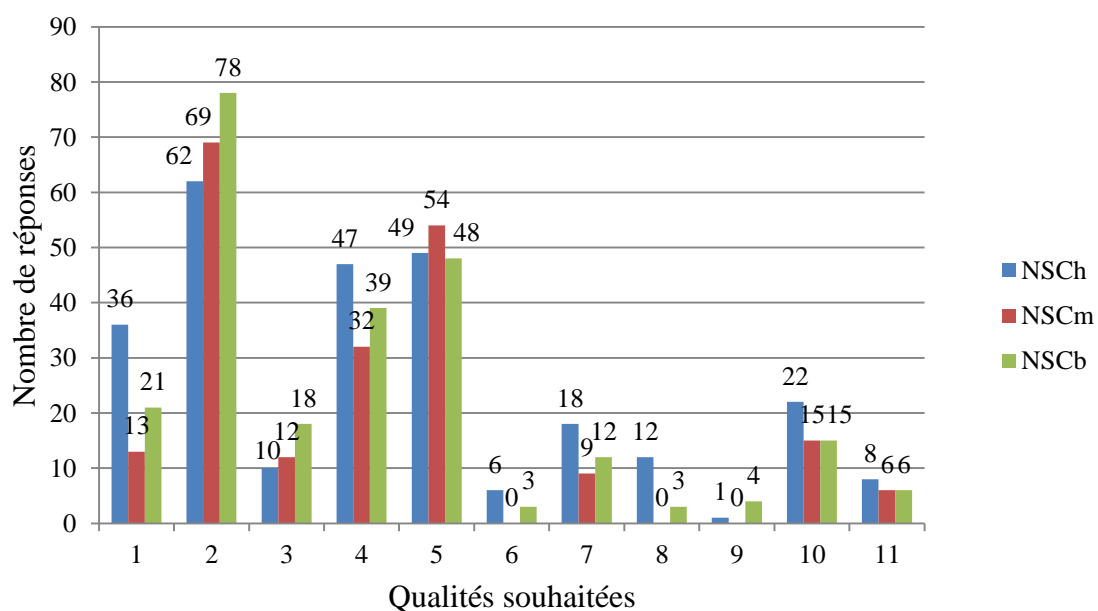
* Lecture : pour les familles de niveau socioculturel NSC_h et qui répondent au 1^{er} choix, nous avons 146 familles qui ont choisi la qualité 1, 23 familles qui ont choisi la qualité 2, 9 familles qui ont choisi la qualité 3, 26 familles qui ont choisi la qualité 4, 12 familles qui ont choisi la qualité 5, etc.

Les résultats représentés dans le tableau ont été reportés dans les Graphiques 48, 49 et 50.

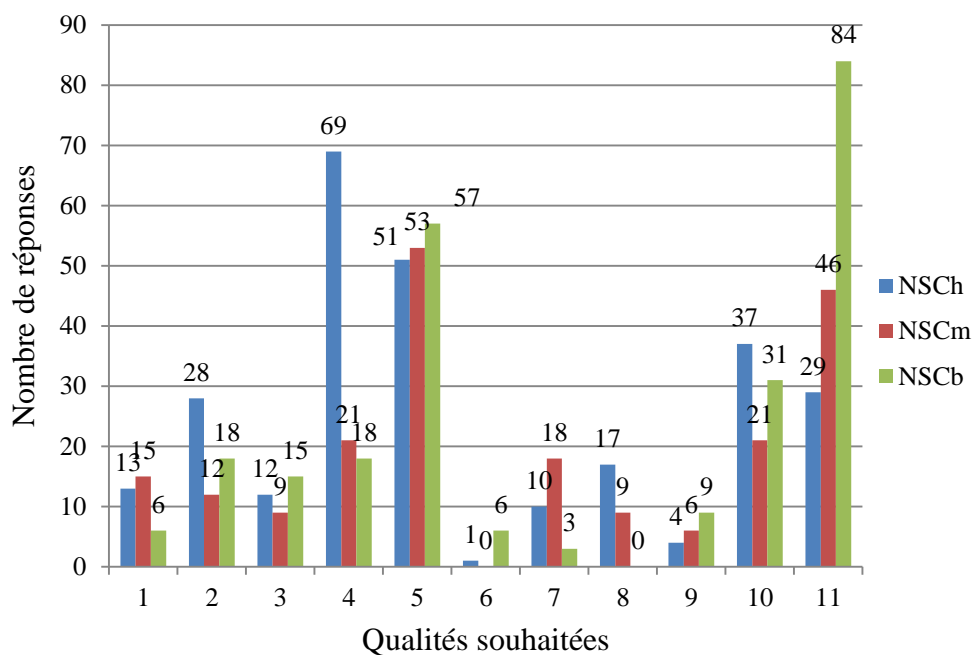
Graphique 48. Nombre de réponses selon le premier choix pour chaque qualité souhaitée dans chaque niveau socioculturel NSC (cf. Tableau 29).



Graphique 49. Nombre de réponses selon le deuxième choix pour chaque qualité souhaitée dans chaque niveau socioculturel NSC (cf. Tableau 29).



Graphique 50. Nombre de réponses selon le troisième choix pour chaque qualité souhaitée dans chaque niveau socioculturel NSC (cf. Tableau 29).



D'après ces graphiques, nous observons que toutes les familles de niveau socioculturel NSC_h, NSC_m et NSC_b ont choisi, comme premier et deuxième choix de qualités souhaitées, *les qualités 1 et 2* qui correspondent à : *la politesse et la propreté*. Par contre, les familles de niveau socioculturel NSC_h ont choisi, comme troisième choix de qualité souhaitée, *la qualité 4* qui correspondent à : *bien travailler à l'école*. Les familles de niveau socioculturel NSC_m ont choisi, comme troisième choix de qualité souhaitée, *la qualité 5* qui correspondant au *respect des autres*. Enfin, les familles de niveau socioculturel NSC_b ont choisi, comme un troisième choix de qualité souhaitée, *la qualité 11* qui correspondant à : *l'obéissance*.

Donc, nous pouvons dire que toutes les familles préfèrent choisir en général des qualités qui appartiennent au **Groupe A**. Mais un résultat étonnant est que *les qualités 6, 8 et 9* (l'esprit critique, l'indépendance et la curiosité d'esprit) sont très faiblement répétées parmi les choix des familles.

Choix des familles et sexe de l'enfant

Pour voir si les choix des familles dépendent du sexe de l'enfant, nous avons développé les Tableaux 30 et 31 qui représentent les nombres de réponses selon les choix pour les cas des garçons et des filles.

Tableau 30. Nombre de réponses selon les choix pour chaque qualité souhaitée dans chaque niveau socioculturel NSC : *Le cas des garçons* *

	Les qualités souhaitées (NSC _h)										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1^{ère} choix	58	15	7	12	8	2	2	5	0	5	12
2^{ème} choix	9	15	7	27	25	3	13	9	1	11	6
3^{ème} choix	6	10	4	35	19	0	3	11	3	21	14
	Les qualités souhaitées (NSC _m)										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1^{ère} choix	58	19	9	0	3	0	0	0	0	0	6
2^{ème} choix	6	30	3	14	27	0	3	0	0	9	3
3^{ème} choix	3	0	6	9	29	0	3	9	3	9	24
	Les qualités souhaitées (NSC _b)										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1^{ère} choix	48	24	12	10	21	3	0	3	3	0	3
2^{ème} choix	15	33	12	18	27	0	6	0	4	6	6
3^{ème} choix	3	12	0	6	30	6	3	0	3	19	45

* Lecture : pour les familles de niveau socioculturel NSC_h et qui répondent au 1^{er} choix pour leurs garçons, nous avons 58 familles qui ont choisi la qualité 1, 15 familles qui ont choisi la qualité 2, 7 familles qui ont choisi la qualité 3, 12 familles qui ont choisi la qualité 4, 8 familles qui ont choisi la qualité 5, etc.

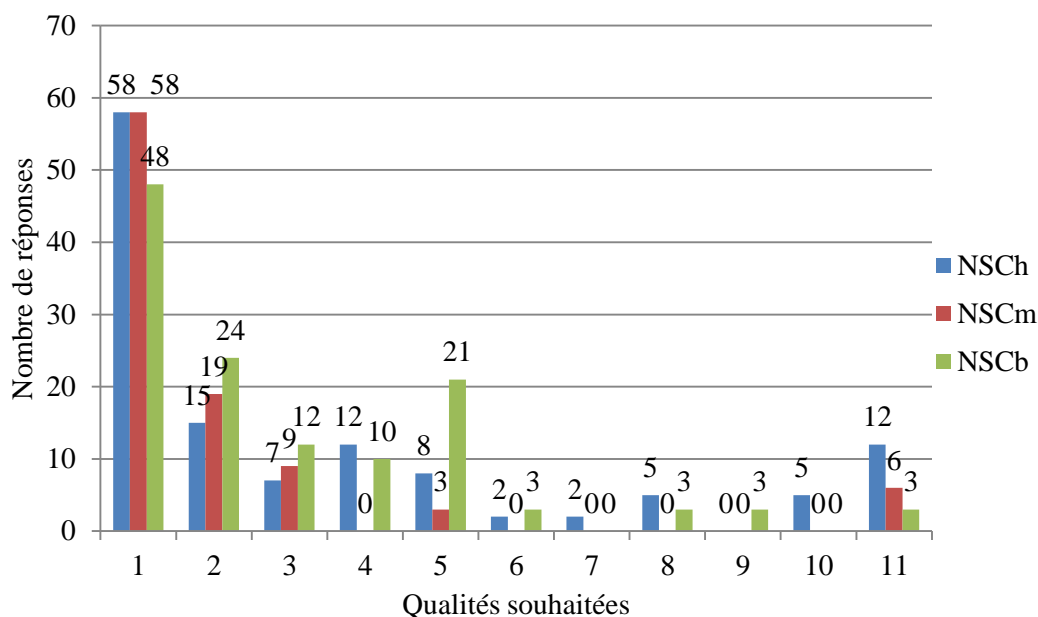
Tableau 31. Nombre de réponses selon les choix pour chaque qualité souhaitée dans chaque niveau socioculturel NSC : *Le cas des filles**

	Les qualités souhaitées (NSC _h)										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1^{ère} choix	88	8	2	14	4	1	0	2	0	6	20
2^{ème} choix	27	47	3	20	24	3	5	3	0	11	2
3^{ème} choix	7	18	8	34	32	1	7	6	1	16	15
	Les qualités souhaitées (NSC _m)										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1^{ère} choix	75	15	0	4	6	0	0	0	0	3	12
2^{ème} choix	7	39	9	18	27	0	6	0	0	6	3
3^{ème} choix	12	12	3	12	24	0	15	0	3	12	22
	Les qualités souhaitées (NSC _b)										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1^{ère} choix	69	15	3	9	15	0	0	0	0	3	6
2^{ème} choix	6	45	6	21	21	3	6	3	0	9	0
3^{ème} choix	3	6	15	12	27	0	0	0	6	12	39

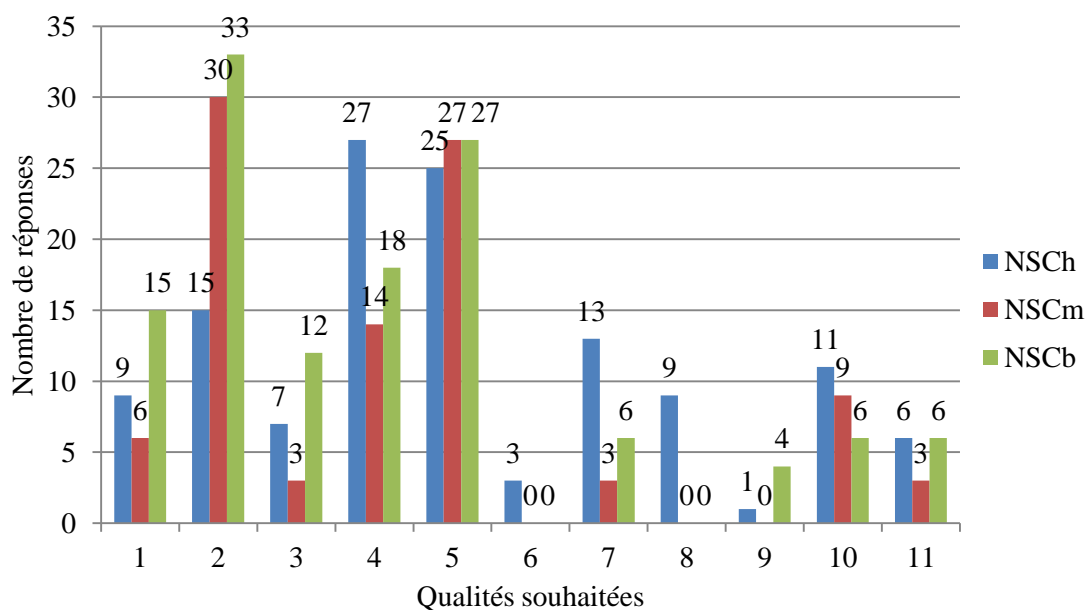
* Lecture : pour les familles de niveau socioculturel NSC_h et qui répondent au 1^{er} choix pour leurs filles, nous avons 88 familles qui ont choisi la qualité 1, 8 familles qui ont choisi la qualité 2, 2 familles qui ont choisi la qualité 3, 14 familles qui ont choisi la qualité 4, 4 familles qui ont choisi la qualité 5, etc.

Nous avons aussi montré les résultats de Tableau 30 dans les Graphiques 51, 52 et 53 pour le cas des garçons.

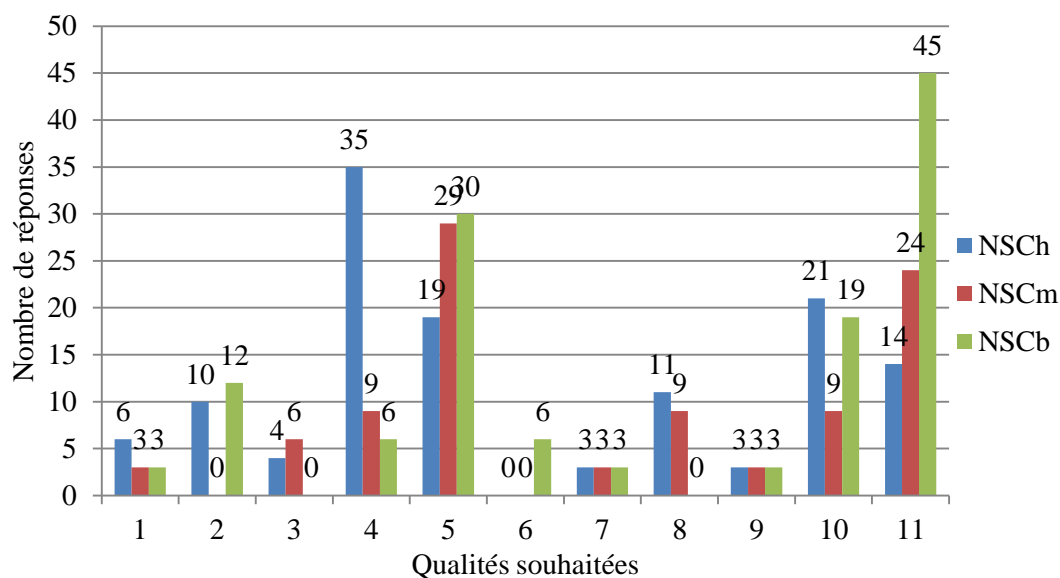
Graphique 51. Nombre de réponses donnant le premier choix pour chaque qualité souhaitée dans chaque niveau socioculturel NSC : *Le cas des garçons* (cf. Tableau 30).



Graphique 52. Nombre de réponses donnant le deuxième choix pour chaque qualité souhaitée dans chaque niveau socioculturel NSC : *Le cas des garçons* (cf. Tableau 30).

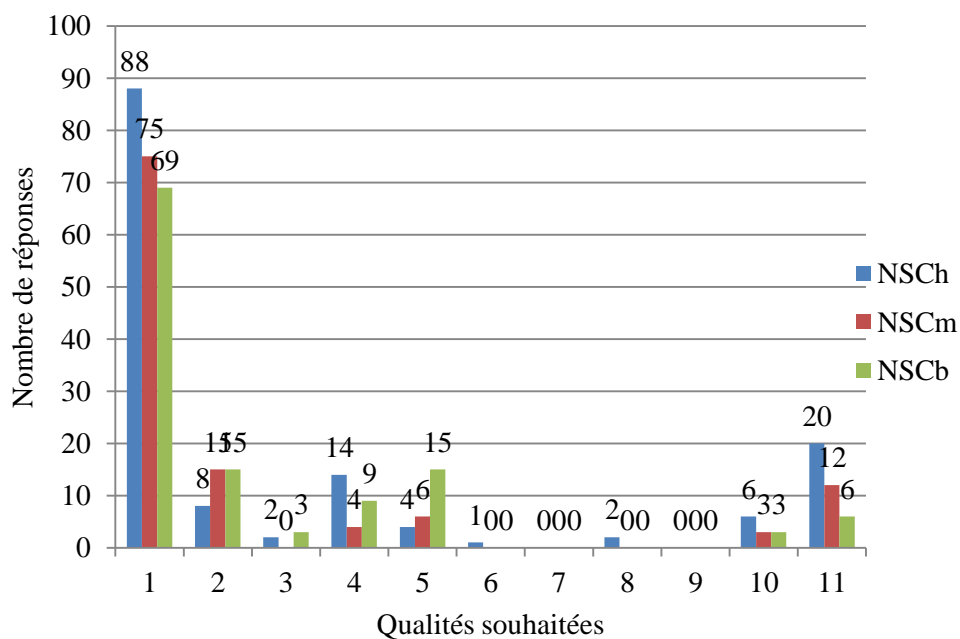


Graphique 53. Nombre de réponses donnant le troisième choix pour chaque qualité souhaitée dans chaque niveau socioculturel NSC : *Le cas des garçons* (cf. Tableau 30).

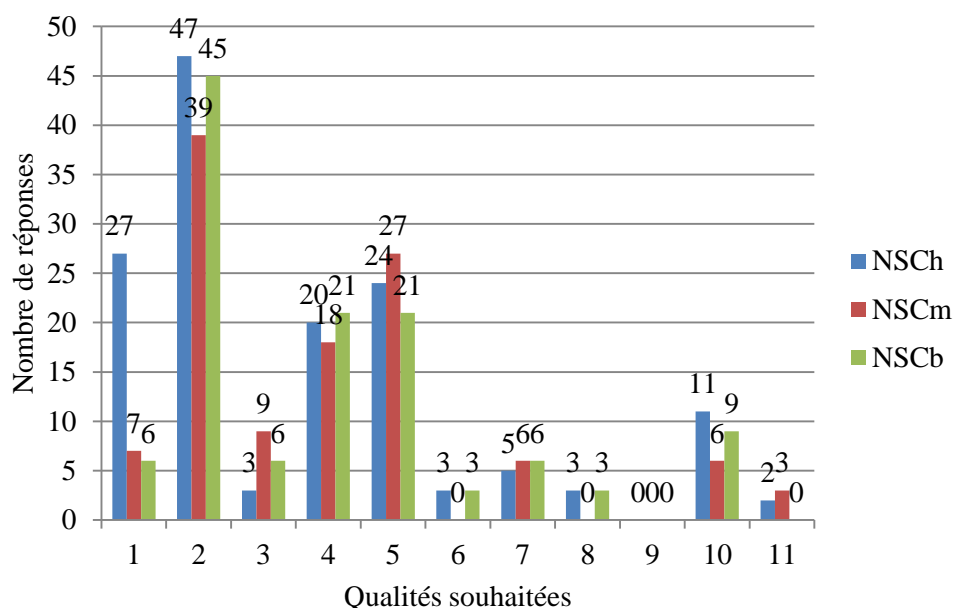


De même, les Graphiques 54, 55 et 56 représentent les résultats de Tableau 31 pour le cas des filles.

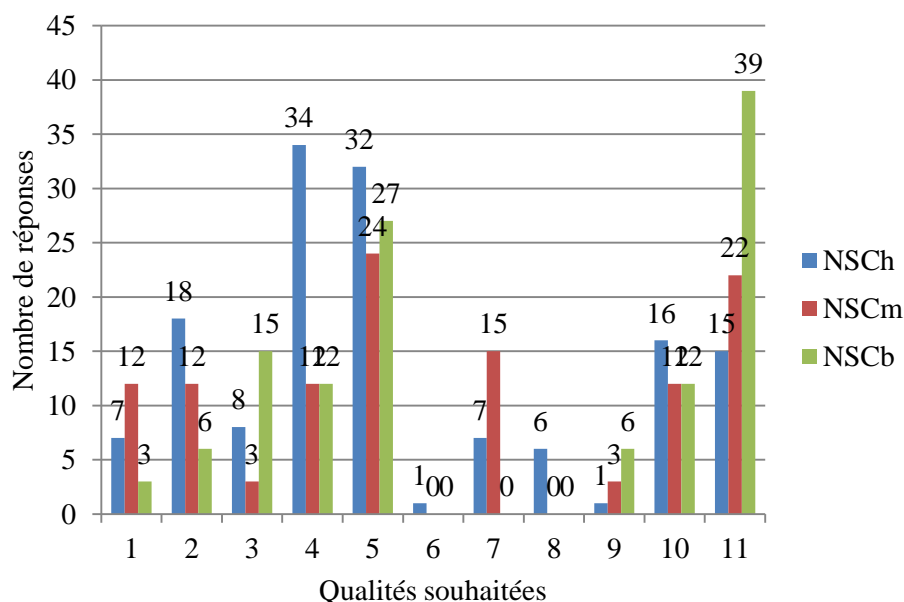
Graphique 54. Nombre de réponses selon le premier choix pour chaque qualité souhaitée dans chaque niveau socioculturel NSC : *Le cas des filles* (cf. Tableau 31)



Graphique 55. Nombre de réponses selon le deuxième choix pour chaque qualité souhaitée dans chaque niveau socioculturel NSC : *Le cas des filles* (cf. Tableau 31).



Graphique 56. Nombre de réponses selon le troisième choix pour chaque qualité souhaitée dans chaque niveau socioculturel NSC : *Le cas des filles* (cf. Tableau 31).



Nous observons qu'il n'y a pas de grande différence entre les choix de qualités souhaitées des familles qui ont des garçons ou des filles. La seule différence qui existe concerne les qualités souhaitées des familles de niveau socioculturel NSC_h qui ont choisi, comme deuxième choix pour leurs garçons la qualité 5 (*le respect des autres*) plutôt que la qualité 2 (*la propreté*).

b) Analyse des principes d'éducation :

La question sur les principes d'éducation a été présentée sous la forme suivante :

- ❖ « Parmi les principes d'éducation que nous citons, choisissez les trois qui vous paraissent les plus importants pour votre (vos) enfant(s) et indiquez-les par ordre d'importance. »
1. Lui faire confiance.
 2. Le récompenser chaque fois qu'il fait bien et le punir chaque fois qu'il fait mal.
 3. L'encadrer avec souplesse.
 4. Avoir une discipline stricte.
 5. Lui laisser beaucoup de liberté.
 6. Lui donner l'exemple.
 7. Surveiller le plus possible ce qu'il fait.
 8. Lui laisser beaucoup de responsabilités.
 9. Le préserver des mauvaises fréquentations.
 10. Adapter ses principes en fonction de chaque enfant.

Comme pour l'analyse des qualités souhaitées, les réponses à ces questions ont été dépouillées de manière à permettre la comparaison des fréquences de choix de chacun des principes dans les trois niveaux socioculturels constitués plus haut. Sachant que les 10 principes d'éducation se composent de trois groupes de principes :

- **Groupe (D) :**
 - Préserver des mauvaises fréquentations (*Principe 9*).
 - Récompenser chaque fois qu'il fait bien et le punir chaque fois qu'il fait mal (*Principe 2*)
 - Surveiller le plus possible ce qu'il fait (*Principe 7*).
- **Groupe (E) :**
 - Faire confiance (*Principe 1*).
 - Avoir une discipline stricte (*Principe 4*).
 - Laisser beaucoup de liberté (*Principe 5*).
 - Laisser beaucoup de responsabilités (*Principe 8*).
- **Groupe (F) :**
 - Encadrer avec souplesse (*Principe 3*).
 - Donner l'exemple (*Principe 6*).
 - Adapter ses principes en fonction de chaque enfant (*Principe 10*).

Cette classification peut nous aider à mieux comprendre les choix de principe dans chaque niveau socioculturel. D'ailleurs, la classification dépend du niveau de contrôle parental évoqué par le père et la mère envers leurs enfants. Le **groupe D** contient des principes de contrôle parental rigide, le **groupe E** présente des principes de contrôle intermédiaire et le **groupe F** représente des principes de contrôle souple.

Le Tableau 32 indique le nombre de réponses selon les choix pour chaque principe d'éducation dans chaque niveau socioculturel. Les chiffres en bleu gras représentent les nombres maximums de réponses pour chaque principe d'éducation et selon chaque choix. Par exemple, *le principe 2* (récompenser chaque fois qu'il fait bien) a été choisi comme premier choix par 79 familles de niveau socioculturel haut (NSC_h) ; *le principe 7* (surveiller le plus possible ce qu'il fait) a été choisi comme deuxième choix par 62 familles de niveau NSC_h et *le principe 9* (le préserver des mauvaises fréquentations) a été choisi comme troisième choix par 78 familles de niveau NSC_h.

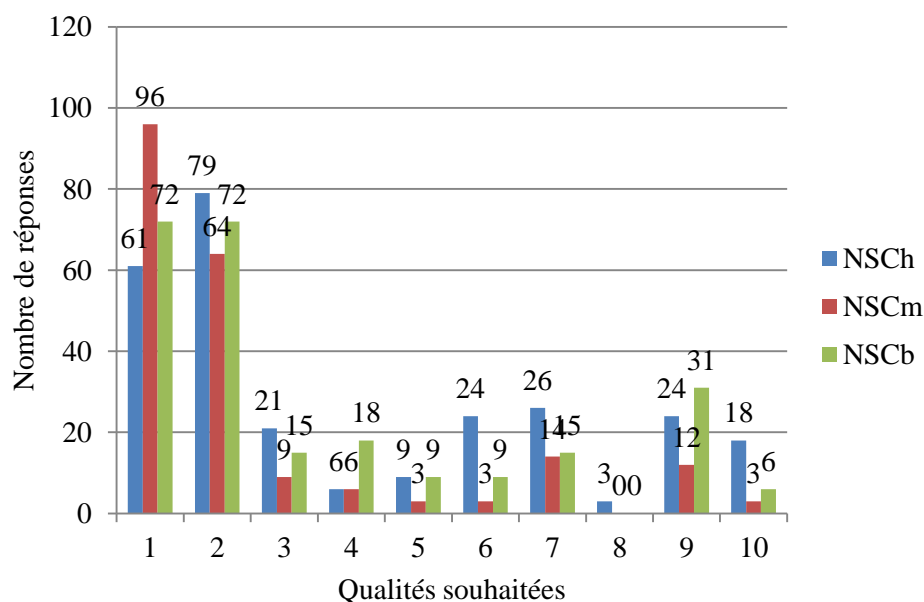
Tableau 32. Nombre de réponses selon les choix pour chaque principe dans chaque niveau socioculturel NSC*

		Les principes d'éducation (NSC _h)									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1^{ère} choix		61	79	21	6	9	24	26	3	24	18
2^{ème} choix		23	40	17	4	14	30	62	29	42	10
3^{ème} choix		11	33	10	9	8	23	41	16	78	41
		Les principes d'éducation (NSC _m)									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1^{ère} choix		96	64	9	6	3	3	14	0	12	3
2^{ème} choix		3	40	12	3	3	58	51	9	31	0
3^{ème} choix		6	10	9	6	6	12	19	7	114	18
		Les principes d'éducation (NSC _b)									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1^{ère} choix		72	72	15	18	9	9	15	0	31	6
2^{ème} choix		6	27	12	9	9	45	73	21	42	3
3^{ème} choix		9	3	15	15	6	7	24	21	99	42

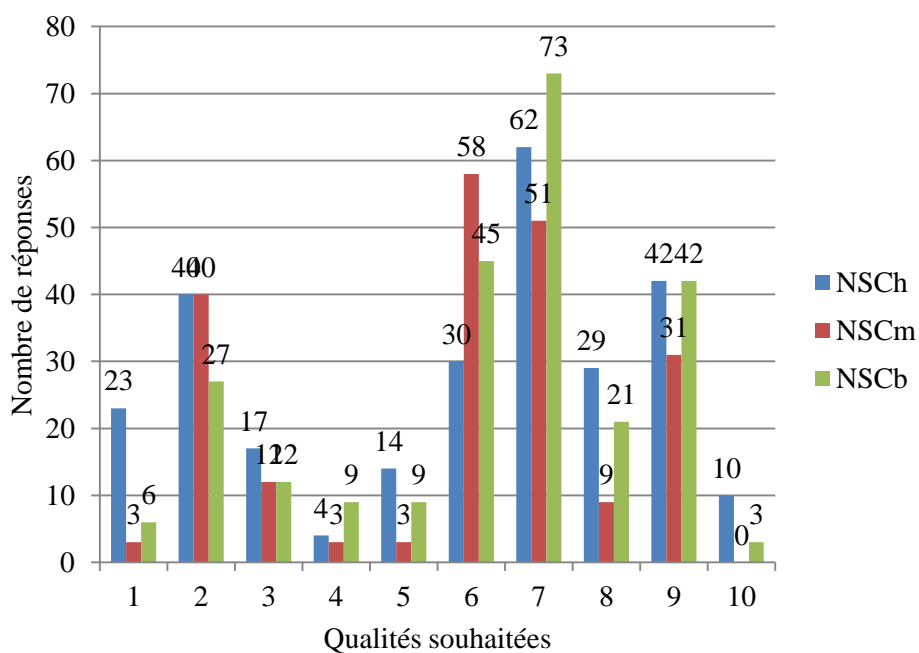
* Lecture : pour les familles de niveau socioculturel NSC_h et qui répondent au 1^{er} choix, nous avons 61 familles qui ont choisi le principe 1, 79 familles qui ont choisi le principe 2, 21 familles qui ont choisi le principe 3, 6 familles qui ont choisi le principe 4, 9 familles qui ont choisi le principe 5, etc.

Les résultats représentés dans le Tableau 32 ont été montrés dans les Graphiques 57, 58 et 59.

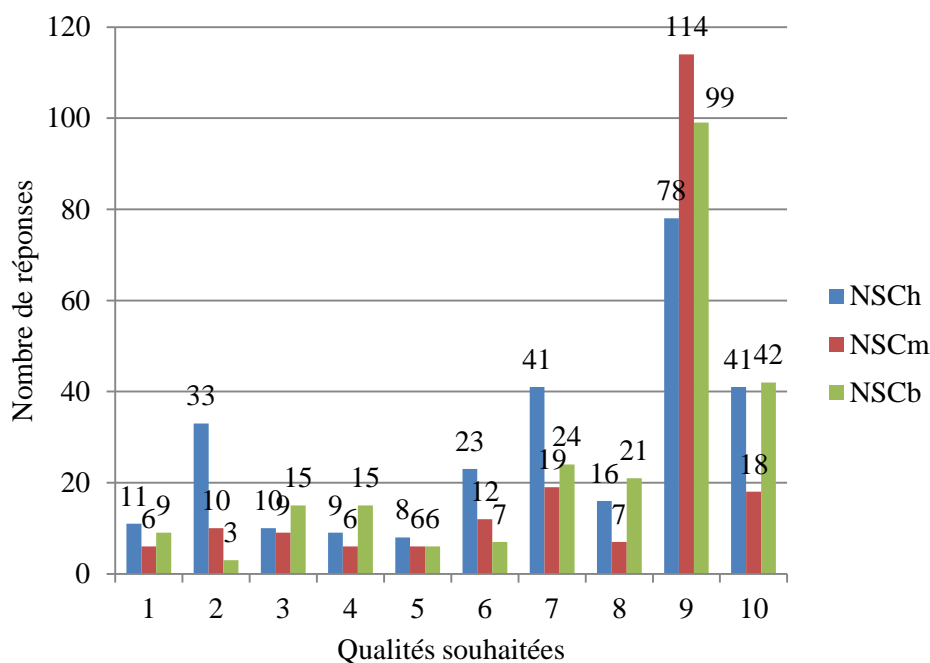
Graphique 57. Nombre de réponses donnant le premier choix pour chaque principe dans chaque niveau socioculturel NSC (cf. Tableau 32).



Graphique 58. Nombre de réponses donnant le deuxième choix pour chaque principe dans chaque niveau socioculturel NSC (cf. Tableau 32).



Graphique 59. Nombre de réponses donnant le troisième choix pour chaque principe dans chaque niveau socioculturel NSC (cf. Tableau 32).



D'après ces graphiques, nous observons que toutes les familles de niveau socioculturel NSC_h ont choisi *les principes 2, 7 et 9*, appartenant tous au **Groupe D**. Les familles de niveau socioculturel NSC_m ont choisi *les principes 1, 6 et 9*, appartenant respectivement aux **groupes D, E et F**. Ainsi, les familles de niveau socioculturel NSC_b ont choisi *les principes 1, 2, 7 et 9*, appartenant respectivement aux **groupes D et E**.

Choix des familles et sexe de l'enfant

Pour voir si les choix des familles dépendent du sexe de l'enfant, nous avons développé les Tableaux 33 et 34, qui représentent les nombres de réponses selon les choix pour chaque principe dans chaque niveau socioculturel NSC, d'une part pour les cas des garçons et d'autre part pour les filles.

Tableau 33. Nombre de réponses selon les choix pour chaque principe dans chaque niveau socioculturel NSC : *Le cas des garçons* *

	Les principes d'éducation (NSC _h)									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1^{ère} choix	20	37	10	2	5	16	14	1	11	10
2^{ème} choix	18	17	10	0	8	10	29	14	16	4
3^{ème} choix	7	16	6	4	3	8	19	8	34	21
	Les principes d'éducation (NSC _m)									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1^{ère} choix	42	33	6	0	0	0	5	0	6	3
2^{ème} choix	3	13	6	0	0	24	24	9	16	0
3^{ème} choix	6	4	6	0	3	6	3	1	60	3
	Les principes d'éducation (NSC _b)									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1^{ère} choix	27	45	12	12	0	6	6	0	16	3
2^{ème} choix	3	9	6	9	3	24	40	15	15	3
3^{ème} choix	6	0	6	3	3	7	15	15	45	24

* *Lecture : pour les familles de niveau socioculturel NSC_h et qui répondent comme 1^{er} choix pour leurs garçons, nous avons 20 familles qui ont choisi le principe 1, 37 familles qui ont choisi le principe 2, 10 familles qui ont choisi le principe 3, 2 familles qui ont choisi le principe 4, 5 familles qui ont choisi le principe 5, etc.*

Tableau 34. Nombre de réponses selon les choix pour chaque principe dans chaque niveau socioculturel NSC : Le cas des filles*

		Les principes d'éducation (NSC _h)									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1^{ère} choix		41	42	11	4	4	8	12	2	13	8
2^{ème} choix		5	23	7	4	6	20	33	15	26	6
3^{ème} choix		4	17	4	5	5	15	22	8	44	20
		Les principes d'éducation (NSC _m)									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1^{ère} choix		54	31	3	6	3	3	9	0	6	0
2^{ème} choix		0	27	6	3	3	34	27	0	15	0
3^{ème} choix		0	6	3	6	3	6	16	6	54	15
		Les principes d'éducation (NSC _b)									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1^{ère} choix		45	27	3	6	9	3	9	0	15	3
2^{ème} choix		3	18	6	0	6	21	33	6	27	0
3^{ème} choix		3	3	9	12	3	0	9	6	54	18

* Lecture : pour les familles de niveau socioculturel NSC_h et qui répondent au 1^{er} choix pour leurs filles, nous avons 41 familles qui ont choisi le principe 1, 42 familles qui ont choisi le principe 2, 11 familles qui ont choisi le principe 3, 4 familles qui ont choisi le principe 4, 4 familles qui ont choisi le principe 5, etc.

D'après les Tableaux 33 et 34, nous observons qu'il n'y a pas de différence entre les choix de principes d'éducation des familles qui ont des garçons ou des filles. Toutes les familles de niveau socioculturel NSC_h ont choisi, pour leurs filles et leurs garçons, *les principes 2, 7 et 9*, appartenant tous au **Groupe D**. Les familles de niveau socioculturel NSC_m ont choisi, pour leurs filles et leurs garçons, *les principes 1, 6 et 9*, appartenant respectivement aux **Groupes D, E et F**. Enfin, les familles de niveau socioculturel NSC_b ont choisi, pour leurs filles et leurs garçons, *les principes 1, 2, 7 et 9*, appartenant respectivement aux **Groupes D et E**.

Nous pouvons en déduire que le sexe de l'enfant affecte peu les choix éducatifs des parents.

3. Valeurs éducatives en fonction de la classe sociale et du type de structuration : interprétation de la relation

3.1. Qualités souhaitées

Pour interpréter la relation entre le système des valeurs et le type de structuration, nous avons réalisé le Tableau 35. Ce tableau indique la relation entre la qualité souhaitée choisie (seulement le premier choix de qualité souhaitée par la famille), qui appartient au **Groupe A**, et le type de structuration (faible, souple et rigide) pour chaque niveau socioculturel NSC_h, NSC_m et NSC_b.

Tableau 35. Relation entre première qualité choisie (**Groupe A**) et type de structuration (faible, souple et rigide) pour chaque niveau socioculturel (NSC_h, NSC_m et NSC_b)*

NSC	N	Réponses 1 n_f	Réponses 2 n_s	Réponses 3 n_r	Total
NSC _h	272	504	1626	1502	3632
NSC _m	210	332	1266	1426	3024
NSC _b	247	367	1174	1403	2944
Total	729	1203	4066	4331	9600

* Le nombre total de réponses des familles qui ont choisi une qualité appartenant au **Groupe A** comme première qualité, est de 9600 familles. Le nombre de réponses correspondant au type de structuration faible, souple et rigide est $n_f=1203$, $n_s=4066$, et $n_r=4331$.

Lecture : pour les familles de niveau socioculturel NSC_h, nous avons 272 familles qui appartiennent à ce niveau et le nombre total de leurs réponses (leur premier choix pour la qualité souhaitée appartenant au **Groupe A**) est égal à 3632 réponses. Parmi ces réponses, nous avons $n_f=504$ réponses correspondant au type de structuration faible, $n_s=1626$ réponses correspondant au type de structuration souple et $n_r=1502$ réponses correspondant au type de structuration rigide.

De même, les Tableaux 36 et 37 indiquent la relation entre les qualités souhaitées choisies qui appartiennent aux **Groupes B** et **C**, et le type de structuration (faible, souple et rigide) pour chaque niveau socioculturel NSC.

Tableau 36. Relation entre première qualité choisie (**Groupe B**) et type de structuration (faible, souple et rigide) pour chaque niveau socioculturel (NSC_h, NSC_m et NSC_b)*

NSC	N	Réponses 1 n_f	Réponses 2 n_s	Réponses 3 n_r	Total
NSC _h	272	68	116	104	288
NSC _m	210	15	63	66	144
NSC _b	247	36	126	126	288
Total	729	119	305	296	720

* Le nombre total de réponses des familles qui ont choisi une qualité appartenant au **Groupe B** comme première qualité, est de 720 familles. Le nombre de réponses correspondant au type de structuration faible, souple et rigide est $n_f=119$, $n_s=305$, et $n_r=296$.

Lecture : pour les familles de niveau socioculturel NSC_h, nous avons 272 familles qui appartiennent à ce niveau et le nombre total de leurs réponses (leur premier choix pour la qualité souhaitée appartenant au Groupe B) est égal à 288 réponses. Parmi ces réponses, nous avons $n_f=68$ réponses correspondant au type de structuration faible, $n_s=116$ réponses correspondant au type de structuration souple et $n_r=104$ réponses correspondant au type de structuration rigide.

Tableau 37. Relation entre première qualité choisie (**Groupe C**) et type de structuration (faible, souple et rigide) pour chaque niveau socioculturel (NSC_h, NSC_m et NSC_b)*

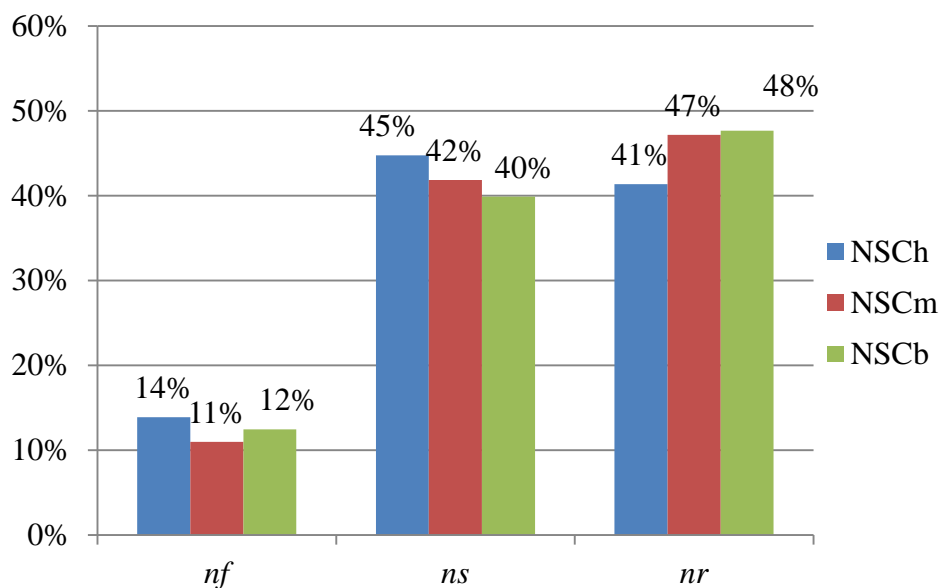
NSC	N	Réponses 1 n_f	Réponses 2 n_s	Réponses 3 n_r	Total
NSC _h	272	69	199	148	416
NSC _m	210	15	57	120	192
NSC _b	247	105	273	342	720
Total	729	189	529	610	1328

* Le nombre total de réponses des familles, qui ont choisi une qualité appartenant au **Groupe C** comme première qualité, est de 1328 familles. Le nombre de réponses correspondant au type de structuration faible, souple et rigide est $n_f=189$, $n_s=529$, et $n_r=610$.

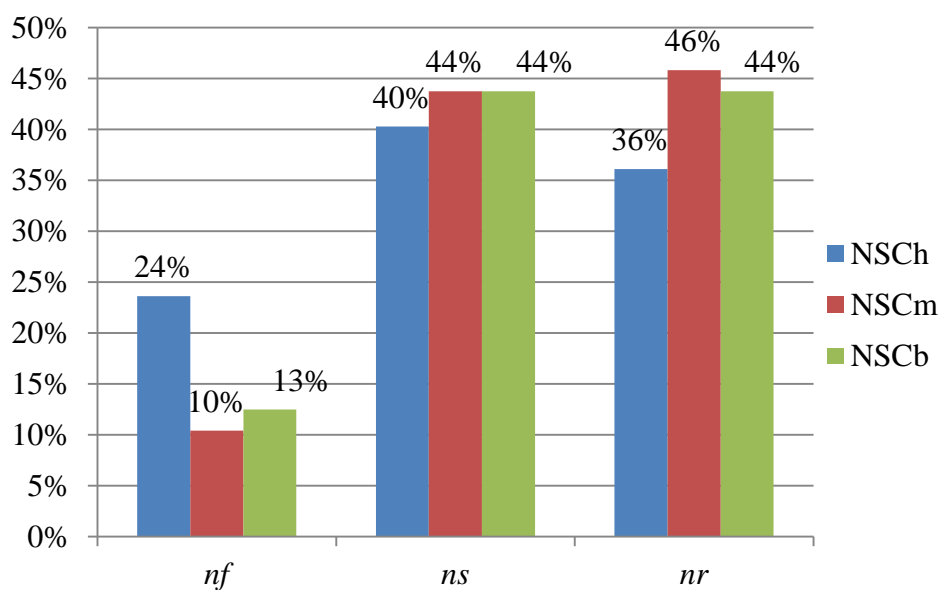
Lecture : pour les familles de niveau socioculturel NSC_h, nous avons 272 familles qui appartiennent à ce niveau et le nombre total de leurs réponses (leur premier choix pour la qualité souhaitée appartenant au Groupe C) est égal à 416 réponses. Parmi ces réponses, nous avons $n_f=69$ réponses correspondant au type de structuration faible, $n_s=199$ réponses correspondant au type de structuration souple et $n_r=148$ réponses correspondant au type de structuration rigide.

Nous avons reporté à partir de ces tableaux les pourcentages des réponses représentées dans les Graphiques 60, 61 et 62.

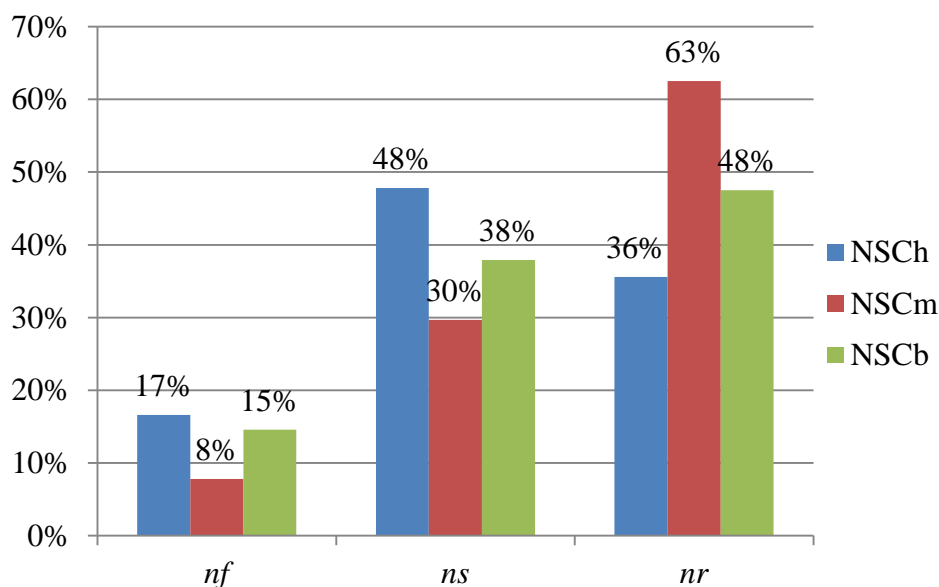
Graphique 60. Pourcentage des réponses 1, 2 et 3 (n_f , n_s et n_r) dans les trois niveaux socioculturels NSC selon la première qualité choisie : **Groupe A** (cf. Tableau 35).



Graphique 61. Pourcentage des réponses 1, 2 et 3 (n_f , n_s et n_r) dans les trois niveaux socioculturels NSC selon la première qualité choisie : **Groupe B** (cf. Tableau 36).



Graphique 62. Pourcentage des réponses 1, 2 et 3 (n_f , n_s et n_r) dans les trois niveaux socioculturels NSC selon la première qualité choisie : **Groupe C** (cf. Tableau 37).



D'après ces trois graphiques, nous avons observé que les familles de niveaux socioculturel NSC_m et NSC_b qui ont choisi les qualités A s'avèrent moins souvent faiblement ou simplement structurées et plus souvent rigidement structurées (47% pour les familles de NSC_m et 48% pour les familles de NSC_b). Par contre, les familles de niveau socioculturel NSC_h qui ont choisi les qualités A s'avèrent plus souvent simplement structurées (avec 45%) et moins souvent rigidement ou faiblement structurées (14% de réponses de type faible et 41% de réponses de types rigide).

Nous avons observé aussi que les familles de niveaux socioculturel NSC_m et NSC_b qui ont choisi les qualités (**Groupes B et C**) s'avèrent moins souvent faiblement ou simplement structurées et plus souvent rigidement structurées. Par contre, Les familles de niveau socioculturel NSC_h qui ont choisi les qualités (**Groupes B et C**) s'avèrent plus souvent simplement structurées et moins souvent rigidement ou faiblement structurées.

Autrement dit, nous pouvons dire que les relations entre le type de structuration et la classe sociale (voir Graphique 25) présentent quelques ressemblances avec celles que nous avons trouvées entre les qualités choisies par les familles et la classe sociale (Graphiques 60, 61 et

62). Donc, le système éducatif familial se constitue par l'ensemble des relations qui articulent entre eux des facteurs de second ordre (le système de qualités ou le système de valeurs et le type de structuration).

3.2. Principes éducatifs

Comme pour l'analyse effectuée sur les qualités souhaitées pour interpréter la relation entre les principes éducatifs et le type de structuration, nous avons réalisé le Tableau 38. Ce tableau indique la relation entre le principe d'éducation choisi (seulement le premier choix de principe souhaité par la famille), qui appartient au **Groupe D**, et le type de structuration (faible, souple et rigide) pour chaque niveau socioculturel NSC_h , NSC_m et NSC_b .

Tableau 38. Relation entre premier principe choisi (**Groupe D**) et type de structuration (faible, souple et rigide) pour chaque niveau socioculturel (NSC_h , NSC_m et NSC_b)

NSC	N	Réponses 1 n_f	Réponses 2 n_s	Réponses 3 n_r	Total
NSC_h	272	291	918	855	2064
NSC_m	210	188	552	700	1440
NSC_b	247	226	778	884	1888
Total	729	705	2248	2439	5392

* Le nombre total de réponses des familles, qui ont choisi un principe appartenant au **Groupe D** comme premier principe, est de 5392 familles. Le nombre de réponses correspondant au type de structuration faible, souple et rigide est $n_f=705$, $n_s=2248$, et $n_r=2439$.

Lecture : pour les familles de niveau socioculturel NSC_h , nous avons 272 familles qui appartiennent à ce niveau et le nombre total de leurs réponses (leur premier choix pour le principe souhaité appartenant au **Groupe D**) est égal à 2064 réponses. Parmi ces réponses, nous avons $n_f=291$ réponses correspondant au type de structuration faible, $n_s=918$ réponses correspondant au type de structuration souple et $n_r=855$ réponses correspondant au type de structuration rigide.

De même, les Tableaux 39 et 40 indiquent la relation entre les principes d'éducation choisis, qui appartiennent aux **Groupes E** et **F**, et le type de structuration (faible, souple et rigide) pour chaque niveau socioculturel (NSC).

Tableau 39. Relation entre le premier principe choisi (**Groupe E**) et le type de structuration (faible, souple et rigide) pour chaque niveau socioculturel (NSC_h, NSC_m et NSC_b)*

NSC	N	Réponses 1 n_f	Réponses 2 n_s	Réponses 3 n_r	Total
NSC _h	272	179	571	514	1264
NSC _m	210	150	729	801	1680
NSC _b	247	189	627	768	1584
Total	729	518	1927	2083	4528

* Le nombre total de réponses des familles, qui ont choisi un principe appartenant au **Groupe E** comme premier principe, est de 4528 familles. Le nombre de réponses correspondant au type de structuration faible, souple et rigide est $n_f=518$, $n_s=1927$, et $n_r=2083$.

Lecture : pour les familles de niveau socioculturel NSC_h, nous avons 272 familles qui appartiennent à ce niveau et le nombre total de leurs réponses (leur premier choix pour le principe souhaité appartenant au **Groupe E**) est égal à 2064 réponses. Parmi ces réponses, nous avons $n_f=179$ réponses correspondant au type de structuration faible, $n_s=571$ réponses correspondant au type de structuration souple et $n_r=514$ réponses correspondant au type de structuration rigide.

Tableau 40. Relation entre le premier principe choisi (**Groupe F**) et le type de structuration (faible, souple et rigide) pour chaque niveau socioculturel (NSC_h, NSC_m et NSC_b)*

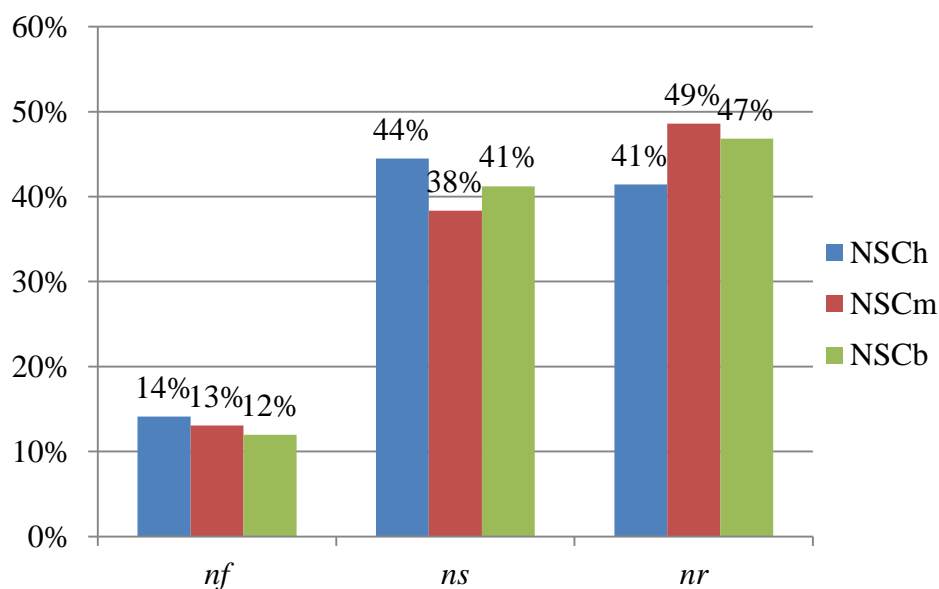
NSC	N	Réponses 1 n_f	Réponses 2 n_s	Réponses 3 n_r	Total
NSC _h	272	169	451	388	1008
NSC _m	210	24	105	111	240
NSC _b	247	93	168	219	480
Total	729	286	724	718	1728

* Le nombre total de réponses des familles, qui ont choisi un principe appartenant au **Groupe F** comme premier principe, est de 1728 familles. Le nombre de réponses correspondant au type de structuration faible, souple et rigide est $n_f=286$, $n_s=724$, et $n_r=718$.

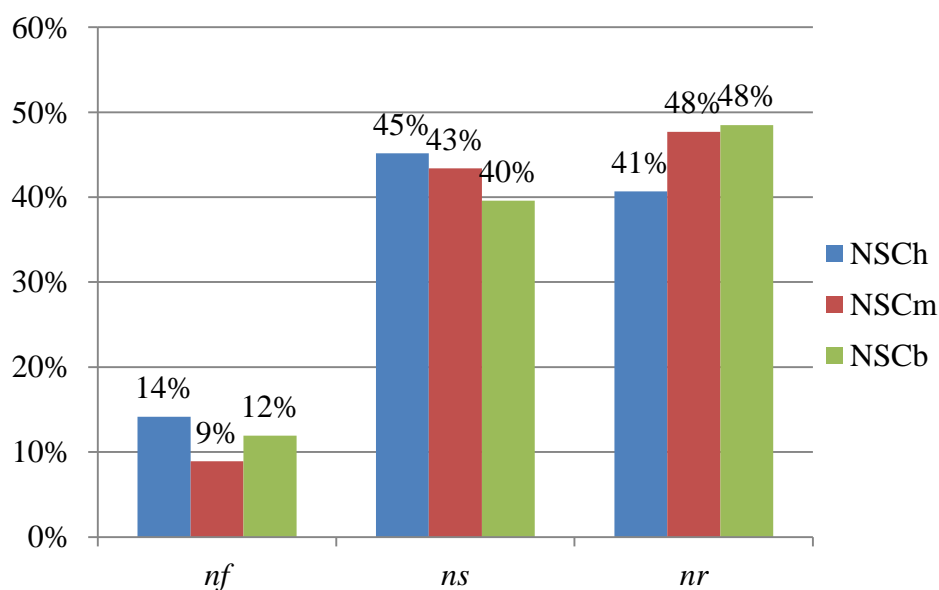
Lecture : pour les familles de niveau socioculturel NSC_h, nous avons 272 familles qui appartiennent à ce niveau et le nombre total de leurs réponses (leur premier choix pour le principe souhaité appartenant au **Groupe F**) est égal à 1008 réponses. Parmi ces réponses, nous avons $n_f=168$ réponses correspondant au type de structuration faible, $n_s=451$ réponses correspondant au type de structuration souple et $n_r=388$ réponses correspondant au type de structuration rigide.

Nous avons élaboré à partir de ces tableaux les pourcentages des réponses représentées par Graphiques 63, 64 et 65.

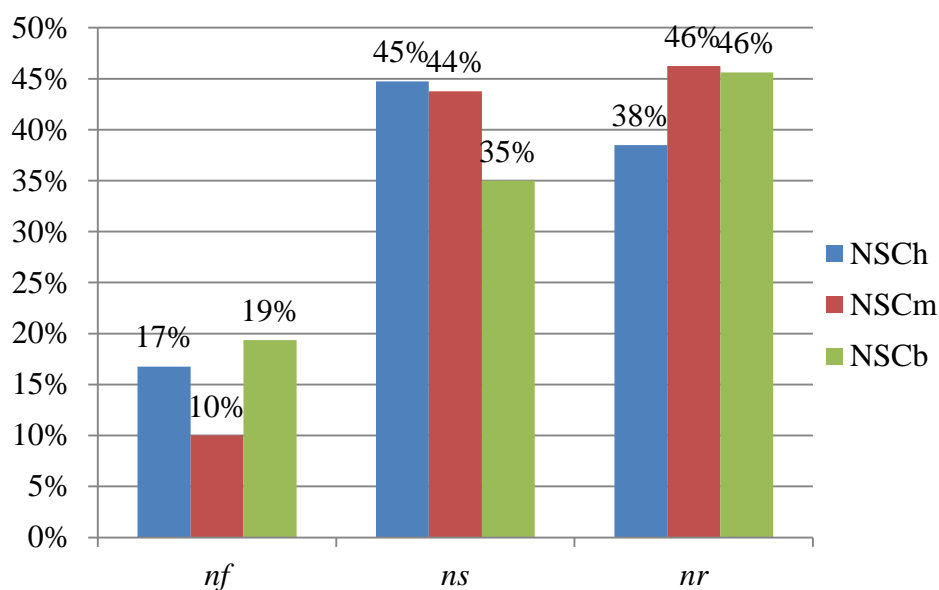
Graphique 63. Pourcentage des réponses 1, 2 et 3 (n_f , n_s et n_r) dans les trois niveaux socioculturels NSC selon le principe éducatif choisi : (**Groupe D**) (cf. Tableau 38).



Graphique 64. Pourcentage des réponses 1, 2 et 3 (n_f , n_s et n_r) dans les trois niveaux socioculturels NSC selon le principe éducatif choisi : (**Groupe E**) (cf. Tableau 39).



Graphique 65. Pourcentage des réponses 1, 2 et 3 (n_f , n_s et n_r) dans les trois niveaux socioculturels NSC selon le principe éducatif choisi : **(Groupe F)** (cf. Tableau 40).



D'après ces trois graphiques, nous avons observé que les familles de niveaux socioculturels NSC_m et NSC_b qui ont choisi *les principes D* s'avèrent moins souvent faiblement ou simplement structurées (49% pour les familles de NSC_m et 47% pour les familles de NSC_b). Par contre, les familles de niveau socioculturel NSC_h qui ont choisi *les principes D* s'avèrent plus souvent simplement structurées (avec 44%) (14% de réponses de type faible et 41% de réponses de types rigide).

Nous avons observé aussi que les familles de niveaux socioculturels NSC_m et NSC_b qui ont choisi *les principes E et F* sont plus souvent rigidement structurées. Par contre, Les familles de niveau socioculturel NSC_h qui ont choisi *les principes d'éducation E et F* s'avèrent plus souvent simplement structurées et moins souvent rigidement ou faiblement structurées. Autrement dit, nous pouvons en déduire que les relations entre le type de structuration et la classe sociale (voir Graphique 25) présentent quelques ressemblances avec celles que nous avons trouvées entre les principes d'éducation familiale et la classe sociale (Graphiques 63, 64 et 65).

En conclusion, nous pouvons dire que les principes éducatifs des familles et leurs choix des qualités souhaitées dépendent directement des conditions de vie des familles. Selon plusieurs chercheurs comme M.-L. Kohn (1963), J. Lautrey (1981) et B. Terrisse (1998), nous pouvons bien nous représenter les valeurs relatives à l'éducation comme des rationalisations de pratiques éducatives imposées par les conditions de vie de la famille. Autrement dit, nous pouvons en conclure que les conditions de vie familiale jouent sur les pratiques éducatives, qui à leur tour influencent les valeurs éducatives. Lorsque les conditions de vie des familles sont de plus en plus difficiles et les contraintes de vie sont très dures, la probabilité d'apparition d'un type de structuration rigide augmente. Selon B. Terrisse, D. Roberts, E. Palacio-Quintin et MacDonald (1998), les caractéristiques socioculturelles (niveau d'études, profession et travail des parents) du milieu familial influencent donc le développement de l'enfant à la fois directement par leurs effets sur l'organisation de son milieu de vie, et indirectement par leurs interrelations avec les valeurs, représentations, attitudes et pratiques parentales.

4. Synthèse et discussion des résultats :

Nous avons réalisé au sein de ce chapitre un questionnaire destiné aux 729 familles syriennes. Ce questionnaire se constitue de 28 items (H. Zubidah, 2013). L'objectif de ce questionnaire était de découvrir les types de structuration des familles syriennes en fonction de l'environnement familial. Dix de ces 28 items avaient pour but de découvrir les variables ou les facteurs distaux de l'environnement des familles comme la profession et le niveau d'études des parents, le nombre d'enfants, la mobilité des familles, etc. Ces variables distales influencent indirectement la relation parent-enfant et elles permettent de stratifier les populations dans la société syrienne. À partir de ces variables distales nous avons pu dégager trois niveaux socioculturels NSC (NSC_h, NSC_m et NSC_b). Les seize items suivants avaient pour objectif de découvrir les variables proximales qui touchent directement la relation parents-enfant, essentiellement les attitudes, les comportements et pratiques éducatives. Donc, ces items nous ont aidés à trouver trois types de structuration des familles (styles éducatifs des familles syriennes) : type de structuration faible, type de structuration souple et type de structuration rigide. Ces trois types de structuration ont été reliés directement avec les trois niveaux socioculturels des familles. Les deux derniers items restants ont été utilisés pour évaluer les valeurs éducatives des parents chez les familles syriennes (H. Zubidah, 2012, 2013).

Nous allons maintenant présenter l'analyse des résultats de notre recherche pour tenter d'évaluer dans quelle mesure ils participent à vérifier notre hypothèse de départ.

4.1. Discussion sur le type de structuration et les classes sociales chez les familles syriennes

Dans notre thèse, nous avons pris en considération des dimensions multiples : historiques, culturelles, sociales, ainsi que les types de fonctionnement socio-éducatifs et psychologiques qui entrent en jeu dans l'éducation familiale et les formes de transmission éducative. Nous avons adopté pour notre recherche une hypothèse sur les variables majeures qui constituent les caractéristiques de l'éducation familiale et les pratiques éducatives des familles syriennes. Ces variables, nommées variables distales ou proximales, et quelque fois qualifiées de déterminants, dépendent des dimensions historiques, culturelles et sociales de la société syrienne. Quatre variables principales sont adoptées dans notre travail.

Tout d'abord, les variables psychologiques qui influencent les pratiques éducatives des parents envers leurs enfants sont : les compétences des parents et leurs expériences, le quotidien des relations parents-enfants, la cohésion de la famille, l'organisation physique de l'environnement de l'enfant, les tendances psychologiques des parents, leurs attentes concernant l'avenir de leurs enfants, leurs notions et visions du développement de l'enfant, et, finalement, les moyens nécessaires pour la satisfaction des besoins et désirs de l'enfant.

Les pratiques éducatives des parents sont aussi déterminées par leur environnement social (variable ou facteur social). Nous avons observé que dans la société syrienne il existe une relation entre les constituants de l'entourage familial (le nombre d'enfants, leur âge, leur sexe, les valeurs et les relations familiales), et les pratiques éducatives des parents. Le grand nombre d'études sur la relation entre les pratiques éducatives des parents et leur niveau socio-économique (variable économique) affirme le fait que, quand ce niveau social est élevé, le traitement des enfants par leurs parents incline vers la flexibilité et la démocratie. C'est pourquoi, nous avons fait l'hypothèse suivante : il y a un lien significatif entre le niveau de vie des parents, et le degré de leur flexibilité et de leur tolérance. Finalement, le niveau culturel en général et le niveau de scolarité (variable culturelle), sont considérés comme l'indicateur principal qui détermine les compétences intellectuelles et comportementales des parents.

Notre hypothèse pour cette variable : le niveau de scolarité des parents est la variable qui détermine le plus les pratiques éducatives en comparaison avec les autres variables (la profession, le revenu, le sexe et l'âge des parents, ainsi que le nombre d'enfants). Ce même niveau peut être considéré comme le facteur le plus important qui influence les attitudes des parents envers leurs enfants.

Nous avons ainsi adopté comme hypothèse les trois modèles suivants de pratiques éducatives des parents :

- Un modèle de pratique faible, qui est considéré comme le moins approprié pour l'éducation de l'enfant, parce qu'il peut créer un déséquilibre dans le développement, l'éducation et l'adaptation de ce dernier, c'est celui qui comprend souvent les pratiques éducatives des parents appartenant à des couches sociales basses.
- Un deuxième modèle est celui de la pratique rigide qui se base sur une conduite permanente et qui est gouverné par des règles fixes et immuables. Ce modèle

comprend les pratiques éducatives des parents appartenant aussi à des groupes sociaux d'un niveau culturel et socio-économique très bas. Cela signifie que ces méthodes éducatives sont adoptées par des parents qui doutent que leur statut financier et culturel leur permette d'être en mesure de satisfaire les besoins de l'enfant, d'assurer son adaptation et son développement.

- Le troisième modèle est celui de la pratique souple qui est constitué de conduites et de règles générales qui sont adoptées par certains parents, mais celles-ci peuvent être changées selon les circonstances.

À partir de ces trois modèles de fonctionnements familiaux, nous avons construit trois catégories distinctes de famille : famille de type souple, faible et rigide.

Selon les variables de l'environnement familial, les parents d'une famille ne vivent pas les mêmes expériences. Dans le cadre de cette recherche, nous avons considéré que trois différents groupes sociaux peuvent être distingués en fonction de ces variables ou caractéristiques constituant trois classes sociales. Pour définir ces classes sociales, nous avons utilisé trois variables très importantes de la classe sociale : la catégorie professionnelle, le niveau d'études des parents et la taille de l'appartement rapportée au nombre de personnes. D'après l'analyse quantitative et qualitative des résultats du questionnaire, ces variables sont les indicateurs les plus importants de la classe sociale. Nous avons défini trois niveaux socioculturels qui correspondent à un niveau socioculturel haut NSC_h , un niveau socioculturel moyen NSC_m et un niveau socioculturel bas NSC_b . Nous avons observé que les trois niveaux de classes sociales NSC entretiennent effectivement avec le type de structuration, des relations étroites. Nous avons analysé le contenu des réponses aux questionnaires selon les trois niveaux socioculturels et nous avons recoupé la répartition des réponses (faible, souple et rigide) avec les niveaux socioculturels.

Grâce à ces résultats, nous avons identifié la relation entre les niveaux socioculturels et les types de structuration (Graphique 25, Tableau 9). Nous pouvons en conclure que le type de structuration de l'environnement familial est lié à la classe sociale. Pour les familles syriennes de niveau socioculturel NSC_h , nous avons observé que ces familles ont un type de structuration plutôt souple. Par contre pour les familles syriennes de niveau socioculturel NSC_m et NSC_b , nous avons observé que ces familles ont un type de structuration plutôt rigide.

Ces types de structuration dépendent très fortement des conditions de vie des familles syriennes. Les habitudes et les comportements dans la vie quotidienne de la famille sont déterminés par des conditions d'existence et s'adaptent à l'espace, au temps disponible et aux moyens économiques de la famille. Pour cette raison, nous avons analysé plusieurs conditions de l'environnement familial pour comprendre dans quelle mesure ces conditions de vie peuvent être déterminantes pour le type de structuration de l'environnement familial. Les conditions analysées sont le nombre de chambres disponibles pour les membres de la famille, le temps disponible pour l'enfant, les activités de la famille avec leurs enfants chaque jour, la mobilité de la famille, les vacances de la famille et les loisirs.

4.2. Discussion sur les conditions de vie des familles syriennes

Les conditions de vie constituent l'environnement au sens large dans lequel évoluent les membres de la famille. Elles ont un impact direct sur les modalités particulières de fonctionnement du système familial et les types de structurations familiales dépendent beaucoup des conditions de vie spécifiques de ces familles. Nous avons observé dans l'analyse du questionnaire et de l'entretien que les conditions de vie difficiles subies par une famille, dont le niveau socioculturel est bas, peuvent provoquer des comportements et des pratiques éducatives rigides au sein des relations entre les parents et leurs enfants. Nous allons discuter dans cette partie sur les conditions de vie des familles syriennes observées lors de nos analyses des données :

4.2.1. Taille de l'appartement rapportée au nombre de personnes

Nous avons observé que parmi les 729 familles interrogées par le questionnaire, il y a 247 familles de niveau socioculturel NSC_b, 210 Familles de niveau socioculturel NSC_m et 272 familles de niveaux NSC_h. Pour les familles de niveau NSC_b, 91% de ces familles sont des familles de cinq personnes et plus qui vivent dans un logement de quatre pièces ou moins. Les résultats indiquent aussi que 82% des familles de niveau NSC_m sont des familles de cinq personnes et plus, qui vivent dans un logement de quatre pièces ou moins. Par contre, 61% des familles de niveau NSC_h sont des familles de cinq personnes et plus qui vivent dans un logement de cinq pièces et plus, c'est-à-dire une chambre au mois par personne.

Sur la base de ces statistiques, nous pouvons dire que les familles syriennes de niveaux NSC_b et NSC_m vivent dans un logement surpeuplé. Les difficultés financières qui touchent plus souvent ces familles se répercutent sur les conditions de logement des enfants de ces familles.

Ils ont moins souvent la possibilité d'avoir leur propre chambre et vivent dans des logements surpeuplés. Bien sûr, la taille de la famille joue aussi sur l'espace disponible et les enfants des familles très nombreuses sont les plus exposés à des situations de logement difficiles.

Le logement dans lequel réside un enfant constitue aujourd'hui une des composantes importantes pour son développement. Il est à la fois le lieu d'identification sociale, d'interactions familiales, un espace qui se transforme au fil des âges mais aussi auquel on s'attache à travers l'environnement physique et immatériel, un lieu où l'on passe une grande partie de son temps. Le type de structuration de ces familles (NSC_b et NSC_m) est un facteur très important qui affecte l'environnement familial et les relations parents-enfants.

En comparaison, dans la société française, le logement doit théoriquement satisfaire à certaines conditions. Il doit par exemple disposer d'une certaine surface habitable minimum en fonction du nombre de personnes qui l'occupent (autour de 15 m²/personne). Dans le cas de la société syrienne, il n'y a ni obligation ni règle sur cette condition de vie et, dans le cadre de notre recherche, nous n'avons pas pu demander aux familles les surfaces de leurs logements. Cette question pouvait être une atteinte à leur vie privée et elle peut avoir des conséquences sur le déroulement du questionnaire ou des entretiens.

4.2.2. Temps disponible pour l'enfant

D'après les analyses statistiques et qualitatives des réponses des familles syriennes, nous avons observé que dans la société syrienne, ce sont les mères qui majoritairement gardent les enfants et qui leurs donnent le plus de temps disponible dans tous les niveaux socioculturels. Le rôle des pères apparaît comme un rôle complémentaire. Surtout ils ne sont pas disponibles en raison de leur travail et les mères les remplacent dans les tâches au foyer.

Ces résultats peuvent être expliqués par le temps disponible de la famille et le temps de travail des parents, surtout les pères, par semaine. En France, nous retrouvons que les parents ont théoriquement une durée légale du temps de travail salarié à temps plein à 35 heures par semaine, en moyenne annuelle. Cette durée a un effet très important sur les disponibilités des parents et leur temps disponible pour leurs enfants. Cette règle n'existe pas dans la société syrienne, que pour les fonctionnaires qui travaillent 40 heures par semaine. Les pères travaillent en moyenne entre 50 et 60 heures par semaine pour gagner leur vie, ce qui montre pourquoi les mères consacrent plus de temps avec les enfants. Il y a aussi le fait que

le nombre moyen d'enfants par famille est plus élevé en Syrie, et l'éducation traditionnelle veut que la femme reste au foyer.

4.2.3. Activités de la famille

Nous avons demandé aux parents des familles d'indiquer ce qu'ils font comme activité avec leurs enfants chaque jour. Nous avons aussi proposé aux parents de choisir l'une (ou plusieurs) de ces 6 activités proposées : (1) jeux divers (incluant jeux vidéo) (2) lecture, livres d'images, logiciels éducatifs (3) sport(s) (4) Activités de plein air (promenade, parc, etc.) (5) travaux scolaires (6) danse, chant, musique, arts plastiques.

Nous avons observé que le premier choix d'activité pour toutes les familles de niveaux socioculturel NSC_h , NSC_m et NSC_b est de faire les travaux scolaires. Aussi pour tous les niveaux socioculturels NSC_h , NSC_m et NSC_b le deuxième choix d'activité se porte sur les jeux divers. Pour le troisième choix d'activité, les familles de niveau socioculturel NSC_h préfèrent le choix 6 : le chant, la musique et l'art plastique. Par contre les familles de niveaux socioculturels NSC_m , NSC_b préfèrent le choix 4 : Activités de plein air (promenade, parc, etc.).

4.2.4. Mobilité de la famille

Nous avons observé que les familles de niveau NSC_h déménagent une fois dans leur vie. D'ailleurs, nous avons observé l'augmentation très forte du nombre de familles qui déménagent avec la baisse de niveau socioculturel NSC . Les familles de niveau NSC_b sont plus mobiles par rapport aux familles de niveau NSC_m et NSC_h .

La mobilité des familles est un élément intéressant pour étudier les conditions de vie des familles. Elle peut refléter la situation socio-économique des familles syriennes. Nous n'avons pas demandé aux familles les raisons de leurs déménagements. Mais nous avons observé que les familles de niveau NSC_h déménagent pour améliorer la taille de leurs logements ou pour trouver un meilleur quartier. Par contre, les familles de niveau NSC_b déménagement en général pour des raisons liés au loyer. Soit, ces familles veulent chercher un logement avec un loyer convenable à leurs ressources économiques, soit, elles sont obligées de quitter leurs logements car les propriétaires les obligent à déménager car ils demandent une augmentation du loyer. Donc, nous pouvons parler d'une situation de précarité

au logement. Le contexte de précarité dans lequel les familles évoluent bouleverse lui aussi la famille et les membres qui la constituent. Cette situation a un effet sur les fonctionnements, les styles, et les pratiques éducatives des familles.

4.2.5. Loisir de la famille

Nous avons observé que le nombre des familles, qui exerce leurs loisirs avec une fréquence d'une fois par semaine et plus, diminue avec la baisse de niveau socioculturel NSC. Par contre, le nombre des familles, qui ne font jamais de loisir dans l'année, augmentent très fortement avec la baisse de NSC. Les raisons pour lesquelles les familles de ce niveau socioculturel (NSC_b) font moins d'activités de loisirs dépendent de leur temps disponible et leurs moyens économiques et financiers. Les sorties aux spectacles, cinéma, match, exposition ou les pratiques de la danse ou du sport nécessitent un budget qui n'est pas négligeable et les familles de bas niveau en ont besoin pour boucler leur fin de mois.

4.2.6. Vacances de la famille

Nous avons observé qu'il y a une tendance générale à l'augmentation du nombre des familles qui ne vont pas en vacances avec la baisse du niveau socioculturel NSC. Nous avons constaté aussi que le nombre de familles qui prennent une semaine de vacances augmentent avec l'augmentation du niveau socioculturel NSC. La raison principale de ces résultats est les moyens financiers des familles. Elles ne sont pas parties en vacances car elles n'en avaient pas les moyens financiers. Donc, les vacances pour les familles de niveau socioculturel NSC_b ne sont pas une priorité.

4.3. Discussion de type de structuration des familles syriennes et des variables indépendantes de la classe sociale

Nous avons étudié le rôle de plusieurs variables de l'environnement familial qui sont indépendantes de la classe sociale comme les âges des parents, le travail de la mère, le rang de l'enfant dans la fratrie et le sexe de l'enfant. Nous avons trouvé que ces variables ne peuvent pas indiquer une classe sociale et elles ont un effet faible sur le type de structuration des familles syriennes, sauf la variable qui concerne le rang de l'enfant dans la fratrie.

D'après les résultats de l'analyse, nous avons observé qu'il y avait bien une relation entre l'âge des parents et le type de structuration mais cette relation n'était pas très forte. Cette dernière variable n'étant que faiblement associée au type de structuration. C'est vrai que les

pères les plus âgés sont plus enclins que les jeunes pères à la protection excessive et à mettre l'accent sur les valeurs de l'autorité, et aussi les mères moins âgées sont plus disposées que les mères les plus âgées à insister sur les valeurs de l'autorité dans le domaine de l'éducation des enfants. Mais il n'y avait pas une grande différence entre les pourcentages de leur réponse de type rigide selon leurs tranches d'âge.

Ainsi, l'effet du travail de la mère n'était pas négligeable mais il était très faible par rapport à l'effet du travail du père sur le type de structuration. La raison de ce résultat réside dans les faibles pourcentages des femmes qui travaillent dans certains métiers en général et leur absence totale dans d'autres métiers, en même temps que la présence d'un nombre important de femmes au foyer.

Nous avons aussi comparé l'évolution des réponses en fonction du sexe des enfants. Nous avons remarqué, en général pour les filles et les garçons, que les parents donnent davantage de réponses 3 (type de structuration rigide) pour les familles de niveau socioculturel NSC_m et NSC_b. Aussi, les parents donnent davantage de réponses 2 (type de structuration souple) pour les familles de niveau socioculturel NSC_h. C'est le même résultat qui se retrouve dans l'analyse de l'évolution des réponses selon le niveau socioculturel et le type de structuration sans regarder le sexe de l'enfant (*cf.* Graphique 25, Tableau 9). Donc, en analysant le rôle du sexe de l'enfant, nous avons trouvé un faible effet de cette variable sur le type de structuration.

Par contre pour la variable *le rang de l'enfant*, les résultats ont montré que les parents des familles syriennes structurent l'environnement familial plus faiblement et de manière plus souple avec leur dernier enfant qu'avec le premier. Nous avons observé un phénomène bien connu, l'indulgence qui amène les parents à faire davantage d'exceptions pour le petit dernier que pour ses aînés. Une faute ou un comportement de la part d'un enfant petit dernier peut passer sans problème mais si l'enfant aîné refait la même action, les parents peuvent répondre de manière très rigide seulement parce c'est l'enfant aîné ou l'enfant qui doit donner l'exemple devant ces frères et sœurs.

4.4. Valeurs éducatives des familles : centre d'intérêt des familles syriennes / principe et qualité

Les valeurs sont fondées sur un idéal vers lequel on essaie d'aller et cet idéal dépend de plusieurs principes (familiaux, religieux, éducatif, culturel, etc.....). Dans leurs interactions quotidiennes avec leurs parents, les enfants reçoivent des pratiques éducatives. Nous voyons qu'ils sont souvent davantage encadrés et contrôlés (respect de règles strictes et surveillance) qu'écoutés et soutenus, et anticipent les effets de certains comportements. Ainsi, ils déclarent obéir souvent soit pour éviter la punition soit pour obtenir quelque chose en retour. Les enfants ne reçoivent pas passivement le contenu que les agents de socialisation, les parents dans notre recherche, veulent leur transmettre lors des interactions sociales. Donc, l'enfant est directement influencé par le système de valeur de ses parents et les parents participent largement à la socialisation de leur enfant. Les effets de cette socialisation sur l'enfant ont été largement étudiés par l'intermédiaire des pratiques éducatives.

Les sociologues se réapproprient les diverses typologies de styles éducatifs pour montrer que l'importance accordée à l'affectivité ou à l'autorité est fortement dépendante de l'identité sociale des parents. Les sociologues pensent, en effet, que les valeurs auxquelles adhèrent les parents influencent leurs pratiques éducatives envers les enfants. Cependant ces valeurs sont fortement marquées par leur appartenance sociale. Selon M.-L. Kohn, les valeurs éducatives des parents diffèrent d'une classe sociale à l'autre, ils remettent en question l'interprétation que ce dernier donnait aux écarts entre classes sociales. Ce chercheur montre donc que les valeurs éducatives auxquelles adhèrent les parents ne sont pas indépendantes de leur identité sociale et culturelle, et les valeurs éducatives des parents sont distinctes d'une classe sociale à l'autre.

Selon les chercheurs en sciences de l'éducation (J. Lautrey, 1980 ; B. Terrisse, F. Larose et Lifebvre, 1998 ; G. Pithon et B. Terrisse, 2003, B. Terrisse et F. Larose, 2009), l'éducation semble bien être conçue avec pour but de développer les qualités dont ont fait preuve les adultes de ce milieu quand ils ont réussi leur vie. Les milieux populaires, par exemple, mentionnent parmi les qualités que les parents peuvent chercher à encourager chez leurs enfants : l'application au travail, l'esprit d'économie, l'obéissance et les bonnes manières.

L'avenir des enfants est conçu comme nécessitant les qualités adaptées aux conditions de la vie populaire : le sérieux dans la gestion du budget familial, la discipline sur le lieu de travail.

L'accent est nettement différent dans l'éducation bourgeoise comme elle a été étudiée par les chercheurs en science de l'éducation. Tout comme pour les relations à l'intérieur du couple, les enfants doivent apprendre la tolérance et le respect envers les autres. Trois autres qualités sont préférentiellement choisies dans les milieux bourgeois : la détermination et la persévérance, la générosité, et l'imagination.

Nous avons analysé dans cette recherche les valeurs éducatives des familles syriennes, leurs centres d'intérêt et leurs principes éducatifs. Ainsi nous avons étudié les valeurs éducatives en fonction de la classe sociale et du type de structuration. Nous voulons voir si les valeurs éducatives des parents sont différentes d'un milieu social à l'autre. Nous avons aussi étudié le système de valeurs des familles à travers les pratiques de leurs enfants. Les résultats ont mis en évidence les principes éducatifs des familles syriennes et leurs choix des qualités souhaitées. Ils ont indiqué qu'il n'y avait pas de très grande différence entre les choix d'activités préférées pour les filles et les garçons à cet âge.

La relation entre le type de structuration familiale et le système éducatif des familles a été étudié. Nous avons effectué une analyse sur les qualités souhaitées et les principes éducatifs des familles. Puis nous avons interprété leurs relations avec le type de structuration.

Nous avons observé que toutes les familles syriennes préfèrent choisir en général les qualités suivantes : la politesse, la propreté, bien travailler à l'école, le respect des autres et l'obéissance (*les qualités 1, 2 4, 5 et 11*). Mais un résultat étonnant, c'est que les qualités, l'esprit critique, l'indépendance et la curiosité d'esprit (*les qualités 6, 8 et 9*) sont très faiblement répétées parmi les qualités souhaitées par ces familles. Toutes les familles de niveau socioculturel NSC_h ont choisi les principes suivants : préserver des mauvaises fréquentations, récompenser chaque fois qu'il fait bien et le punir chaque fois qu'il fait mal, et surveiller le plus possible ce qu'il fait (*les principes 2, 7 et 9*). Les familles de niveau socioculturel NSC_m ont choisi les principes suivants : le préserver des mauvaises fréquentations, donner l'exemple et lui faire confiance (*les principes 1, 6 et 9*). Ainsi, les familles de niveau socioculturel NSC_b ont choisi les mêmes principes que les familles de niveau socioculturel NSC_h et elles ont ajouté « faire confiance » (*le principe 1*).

Nous avons observé que les familles de niveaux socioculturel NSC_m et NSC_b ont choisi les qualités de **Groupe A** plus souvent rigidement structurées (47% pour les familles de NSC_m et 48% pour les familles de NSC_b). Par contre, les familles de niveau socioculturel NSC_h qui ont choisi les qualités de **Groupe A** s'avèrent plus souvent soupagement structurées (avec 45%) avec (14% de réponses de type faible et 41% de réponses de types rigide).

Nous avons observé aussi que les familles de niveaux socioculturel NSC_m et NSC_b qui ont choisi les qualités (**Groupes B et C**) s'avèrent plus souvent rigidement structurées. Par contre, Les familles de niveau socioculturel NSC_h qui ont choisi les qualités (**Groupes B et C**) s'avèrent plus souvent soupagement structurées.

Autrement dit, nous pouvons dire que les relations entre le type de structuration et la classe sociale présentent quelques ressemblances avec celles que nous avons trouvées entre les qualités choisies par les familles et la classe sociale. Donc, le système éducatif familial se fonde sur l'ensemble des relations qui articulent entre elles des facteurs de second ordre : le système de valeurs et le type de structuration.

Nous avons aussi observé que les familles de niveaux socioculturels NSC_m et NSC_b qui ont choisi *les principes D* s'avèrent plus souvent rigidement structurées (49% pour les familles de NSC_m et 47% pour les familles de NSC_b). Par contre, les familles de niveau socioculturel NSC_h qui ont choisi *les principes D* s'avèrent plus souvent soupagement structurées (avec 44%) avec (14% de réponses de type faible et 41% de réponses de types rigide).

Enfin, nous avons aussi observé que les familles de niveaux socioculturels NSC_m et NSC_b qui ont choisi *les principes E et F* s'avèrent plus souvent rigidement structurées. Par contre, Les familles de niveau socioculturel NSC_h qui ont choisi *les principes d'éducation E et F* s'avèrent plus souvent soupagement structurées. Autrement dit, nous pouvons en déduire que les relations entre le type de structuration et la classe sociale (voir Graphique 25) présentent quelques ressemblances avec celles que nous avons trouvées entre les principes d'éducation familiale et la classe sociale (Graphiques 63, 64 et 65).

En effet, les valeurs telles que la politesse et l'obéissance, lorsqu'elles sont choisies comme les valeurs les plus importantes pour les parents sont alors plutôt associées à une structuration rigide, quel que soit la catégorie socioprofessionnelle des parents (J. Lautrey, 1980). De plus, les valeurs véhiculées à travers les pratiques autoritaires sont : le respect de l'autorité, la valeur du travail et l'obéissance (Duru-Bellat & Van Zanten, 1999). En effet, plus les enfants

déclarent que leurs parents leur ont transmis la valeur d'obéissance, plus les scores au facteur autoritaire sont élevés (Dreikurs Ferguson *et al.*, 2006).

Les résultats ont montré que le sexe de l'enfant affecte peu les choix éducatifs des parents. Les résultats ont indiqué que quand les enfants sont encore jeunes, les pratiques éducatives des parents ne sont pas influencées par le sexe de l'enfant.

4.5. Le rôle du sexe de l'enfant

Dans le cadre de notre recherche, nous avons essayé de repérer les points de différence entre l'éducation parentale des filles et des garçons. Nous avons déjà étudié le rôle du sexe de l'enfant sur le type de structuration familiale mais nous avons voulu étudier en détail les activités préférées et le système des valeurs parentales (les principes d'éducation et les qualités souhaitées) selon le sexe de l'enfant. Nous avons voulu voir si les garçons et les filles sont traités de la même façon au sein de la famille.

Les résultats ont indiqué qu'il n'y avait pas de très grande différence entre les choix d'activités préférées pour les filles et les garçons. Seulement les familles de niveaux socioculturels NSC_h et NSC_m ont préféré pour leurs filles, comme troisième choix, la lecture, les livres d'image et les logiciels éducatifs.

D'ailleurs, nous avons observé qu'il n'y a pas de grande différence entre les choix de qualités souhaitées des familles qui ont des garçons ou des filles. La seule différence qui existe concerne les qualités souhaitées des familles de niveau socioculturel NSC_h qui ont choisi, comme deuxième choix pour leurs garçons la qualité 5 (Respect des autres) plutôt que la qualité 2 (Propreté).

D'après les résultats de l'analyse, nous avons observé qu'il n'y avait pas de différence entre les choix des principes d'éducation des familles pour les garçons ou les filles. Nous avons trouvé que le sexe de l'enfant affecte peu les choix éducatifs des parents. Toutes les familles de niveau socioculturel NSC_h ont choisi, pour leurs filles et leurs garçons, *les principes 2, 7 et 9*, appartenant toutes au **Groupe D**. Les familles de niveau socioculturel NSC_m ont choisi, pour leurs filles et leurs garçons, *les principes 1, 6 et 9*, appartenant respectivement aux **Groupes D et E**. Ainsi, les familles de niveau socioculturel NSC_b ont choisi, pour leurs filles et leurs garçons, *les principes (1, 2, 7 et 9)*, appartenant respectivement aux **Groupes (D, E et F)**.

Nous avons observé que d'après leurs réponses au questionnaire. Les parents dans les familles syriennes éduquent leurs filles et leurs garçons de la même façon. La raison de ces résultats peut être l'âge des enfants dans notre échantillon (6-12 ans). Les enfants à cet âge sont très jeunes et les pratiques éducatives des parents ne sont pas influencées par le sexe de l'enfant. Mais, les pratiques éducatives parentales peuvent être changées complètement à l'âge de la puberté surtout à l'égard des filles, et les attitudes éducatives parentales peuvent devenir plus rigides.

Cette similitude dans l'éducation des garçons et des filles doit être bien vérifiée dans l'entretien car il est possible que les parents essayent de répondre de manière exemplaire. Pour cette raison, le rôle du sexe de l'enfant va être étudié en détail et de manière plus approfondie dans l'entretien pour découvrir son influence sur les pratiques éducatives parentales.

Chapitre VIII : Résultats des entretiens auprès des familles syriennes

Dans la vie quotidienne de la famille, les évènements sont moins soumis au hasard que dans le monde physique. Ils sont liés entre autre de manière plus ou moins stable par des règles de comportements et par des règles d'habitudes. Ces règles introduisent dans l'environnement familial des régularités qui permettent à l'enfant de prévoir les résultats de ses actions, du moins dans une certaine mesure et variable selon les familles. Comme nous l'avons montré dans les chapitres précédents, nous pouvons donc envisager de situer les familles par rapport aux trois grandes formes de structuration (faible, souple ou rigide).

Grâce au questionnaire présenté précédemment, nous avons pu repérer des régularités, que nous avons cherchées à classer en fonction du type de structuration qu'elles induisent. L'analyse des réponses des parents nous a permis de découvrir les types de structuration des familles syriennes en fonction l'environnement familial et de trouver trois types de structuration qui ont été reliés directement avec les trois niveaux socioculturels des familles (H. Zubidah, 2012). Mais, est-ce que nous pouvons toujours conclure que les familles syriennes se classent dans ces catégories ?

Pour cette raison, il nous a paru intéressant de mettre en œuvre une autre méthode : l'interview par entretien qui est plus proche de l'environnement des familles syriennes. En croisant les résultats de ces deux approches, nous pouvons certainement déduire avec une plus grande précision les structurations de l'environnement familial des familles.

Nous présentons dans cette partie les résultats de 65 entretiens semi-directifs réalisés auprès des parents de familles. Comme nous l'avons mentionné dans la partie méthodologique développée dans le cadre de notre thèse, les entretiens réalisés avec tous les parents évoquaient soixante-dix situations de la vie quotidienne (Annexe III). À propos de chaque situation, les parents étaient interrogés sur les principaux aspects de la vie quotidienne comme les habitudes ou les règles de comportements susceptibles de déterminer la conduite de l'enfant.

Les résultats des entretiens ont été comparés avec les résultats des questionnaires. Nous cherchions à savoir si l'entretien mesure la même chose que le questionnaire pour ce qui

concerne la structuration de l'environnement familial. Si les relations entre ce que nous avons mesuré avec l'entretien et le questionnaire ont le même profil, cela nous incline à penser que nous pouvons valider les 3 trois types de structuration familiale trouvés dans la société syrienne. Ainsi avec les nouvelles données venant des entretiens approfondis avec les parents, nous pouvons valider nos résultats observés par l'analyse du questionnaire. Parallèlement nos entretiens vérifient la relation entre le type de structuration de l'environnement familial et les trois indicateurs de la classe sociale (la catégorie professionnelle, le niveau d'études des parents, la taille d'appartement rapportée au nombre de personnes).

1. Profil des familles

De manière à être le plus représentatif possible, l'échantillon de familles sur lequel ont porté les entretiens est composé de familles qui appartiennent à trois quartiers dans trois zones géographiques différentes de la ville d'Alep en Syrie.

Nous avons essayé de respecter dans notre échantillon la composition socio-professionnelle des familles déjà interrogées par le questionnaire. Il faut savoir que nous n'avons cependant pas pu comparer la représentation des diverses catégories professionnelles de nos échantillons avec ce qu'elle est dans la population syrienne ou la population de la ville d'Alep. La difficulté vient du fait que nous n'avons pas pu avoir de chiffres officiels. Nous pouvons dire aussi qu'il était très difficile de trouver des familles avec des catégories professionnelles pour les pères et les mères qui soient proches des catégories professionnelles des parents des familles interrogées par questionnaire. Malgré ces difficultés, nous avons pu interviewer des familles syriennes qui appartiennent à plusieurs catégories professionnelles.

Le Tableau 41 montre une comparaison entre les catégories professionnelles CP des pères de l'échantillon pour l'entretien et pour l'enquête par questionnaire. De même, le Tableau 42 représente une comparaison entre les catégories professionnelles CP des mères de l'échantillon pour les entretiens et pour l'enquête par questionnaire. Dans le Tableau 41 par exemple, nous remarquons que la composition socio-professionnelle de la population utilisée dans l'échantillon pour l'enquête par questionnaire est représentative de celle de la ville d'Alep. Toutes les catégories qui peuvent exister dans cette société sont présentes dans l'échantillon. Pour la composition socio-professionnelle de la population utilisée dans l'échantillon pour l'entretien, nous constatons que certaines catégories sont absentes comme les catégories : Manœuvres CP1, Ouvriers qualifiés CP3, Employés de commerce CP4,

Employés de bureau CP5, Artisans CP6, Petits commerçants CP8, Chefs d'entreprise CP9, Armée-police CP12, Chômeurs CP14 et Étudiants CP15. Au contraire, il y a certaines catégories très bien représentées comme les cadres supérieurs CP10 et les professions libérales CP11, de même que les catégories d'ouvriers spécialisés CP2 et de cadres moyens CP7 qui sont surreprésentés. Les mêmes remarques sont observées pour les catégories professionnelles des mères (*cf.* Tableau 42).

Tableau 41. Comparaison entre les catégories professionnelles CP des pères de l'échantillon pour l'entretien et pour l'enquête par questionnaire.

Catégorie professionnelle CP des pères	CODE	Entretien		Questionnaire	
		Nombre de familles	% dans l'échantillon	Nombre de familles	% dans l'échantillon
Manœuvres	CP1	0	0%	207	29%
Ouvriers spécialisés	CP2	27	42%	63	9%
Ouvriers qualifiés	CP3	0	0%	40	6%
Employés de commerce	CP4	0	0%	19	3%
Employés de bureau	CP5	0	0%	54	8%
Artisans	CP6	0	0%	36	5%
Cadres moyens	CP7	15	23%	27	4%
Petits commerçants	CP8	0	0%	12	2%
Chefs d'entreprise	CP9	0	0%	12	2%
Cadres supérieurs	CP10	9	14%	69	10%
Professions libérales	CP11	14	22%	150	21%
Armée-police	CP12	0	0%	9	1%
Chômeurs	CP14	0	0%	12	2%
Étudiants	CP15	0	0%	0	0%
Total		65	100%	710	100%

Tableau 42. Comparaison entre les catégories professionnelles CP des mères de l'échantillon pour l'entretien et pour l'enquête par questionnaire

Catégorie professionnelle CP des mères	CODE	Entretien		Questionnaire	
		Nombre de familles	% dans l'échantillon	Nombre de familles	% dans l'échantillon
Manœuvres	CP1	27	42%	0	0%
Ouvriers spécialisés	CP2	0	0%	3	0,4%
Ouvriers qualifiés	CP3	0	0%	3	0,4%
Employés de commerce	CP4	0	0%	1	0,1%
Employés de bureau	CP5	0	0%	36	5,0%
Artisans	CP6	0	0%	1	0,1%
Cadres moyens	CP7	20	31%	33	4,6%
Petits commerçants	CP8	0	0%	0	0%
Chefs d'entreprise	CP9	0	0%	2	0,3%
Cadres supérieurs	CP10	0	0%	35	4,8%
Professions libérales	CP11	0	0%	0	0%
Armée-police	CP12	0	0%	0	0%
Femmes au foyer	CP13	14	22%	0	0%
Chômeurs	CP14	0	0%	604	83,3%
Étudiants	CP15	4	6%	7	1%
Total		65	100%	725	100%

2. Traitement et analyse des résultats

2.1. Type de structuration des familles syriennes selon les résultats des entretiens et comparaisons avec les résultats d'analyse du questionnaire

Nous rappelons que nous avons 70 questions, qui correspondent à 70 situations de la vie quotidienne, dans l'entretien. À propos de chaque situation, les parents étaient interrogés sur les principaux aspects de la vie familiale comme les habitudes ou les règles de comportement susceptibles de déterminer la conduite de l'enfant. La réponse des familles à chaque question a été jugée et codée 1, 2 ou 3 selon la réponse des parents ; les codes 1, 2 et 3 correspondant à un type de structuration faible, souple ou rigide.

Pour traiter les réponses aux 70 questions, nous avons réalisé une analyse du contenu des réponses aux questions des entretiens. Nous retrouverons en (Annexe IV), l'analyse du contenu de 70 questions d'entretiens réalisés avec les 65 familles syriennes.

Pour chaque question ou situation parmi les 70 questions d'entretien, la répartition des réponses 1, 2 et 3 (n_f , n_s et n_r) selon les niveaux socioculturels NSC des familles interrogées a été analysée. Pour étudier la relation entre les deux variables, (le niveau socioculturel et le type de structuration), nous avons effectué un test d'indépendance par la méthode de Khi-deux (χ^2) ; et le coefficient de contingence qui permet de mesurer l'intensité de la liaison existant entre les deux variables considérées a été calculé. Plus le degré d'association entre ces deux variables est élevé, et plus le coefficient de contingence C est élevé.

A partir des trois niveaux socioculturels et de l'analyse du contenu des réponses aux 70 questions d'entretien, nous pouvons étudier la relation entre les niveaux socioculturels et les types de structuration. Le Tableau 43 indique l'effectif de chaque niveau socioculturel, ainsi que le nombre de réponses de chaque type par rapport à l'ensemble. Ce tableau représente le résultat de l'analyse des questions des entretiens (question par question et situation par situation) selon le niveau socioculturel et le type de structuration, comme il a été expliqué précédemment.

Tableau 43. Nombre de réponses 1, 2 et 3 (n_f , n_s et n_r) dans les trois niveaux socioculturels NSC (NSC_h, NSC_m et NSC_b) selon les résultats des entretiens *

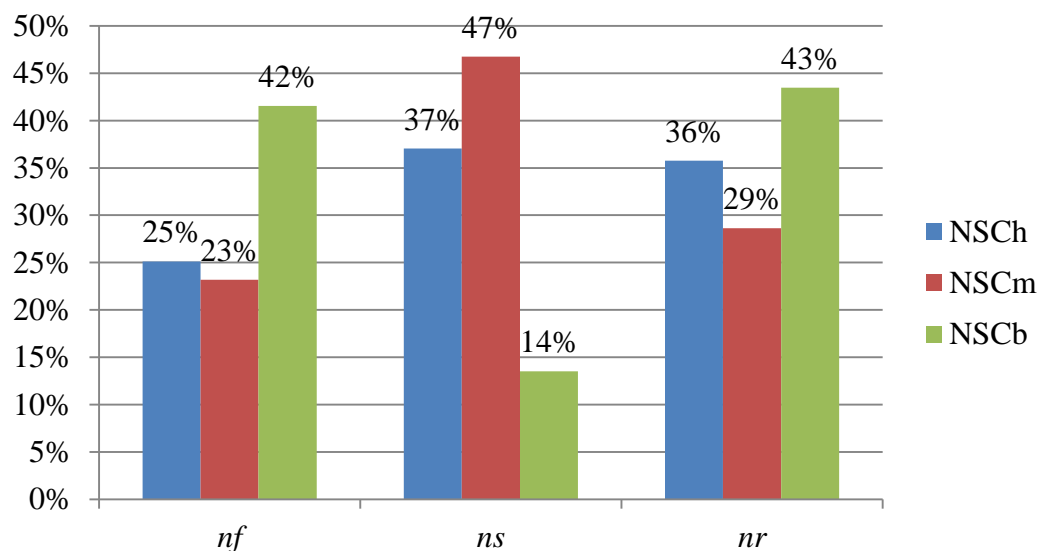
NSC	N	Réponses 1	Réponses 2	Réponses 3	Total
NSC _h	18	312	460	444	1216
NSC _m	20	320	645	395	1360
NSC _b	27	774	252	810	1836
Total	65	1406	1357	1649	4412

* Le nombre total des familles qui ont répondu à cette question est 65 familles et le nombre total de leurs réponses est égal à 65 (nombre de familles) \times 69 (nombre de questions liées au type structuration)=4485 mais le nombre total pour notre cas 4412 réponses car il y a des familles qui n'ont pas répondu à quelques questions, ou pour qui on n'a pas pu juger leurs réponses pour ces situations. Les nombres de leurs réponses correspondant au type de structuration faible, souple et rigide sont $n_f=1406$, $n_s=1357$, et $n_r=1649$.

Lecture : pour les familles de niveau socioculturel NSC_h, nous avons 18 familles qui appartiennent à ce niveau et le nombre total de leurs réponses est égal à 1216 réponses. Parmi ces réponses, nous avons $n_f=312$ réponses correspondant au type de structuration faible, $n_s=460$ réponses correspondant au type de structuration souple et $n_r=444$ réponses correspondant au type de structuration rigide.

Le Graphique 66 permet de faire une comparaison des pourcentages correspondants avec les niveaux socioculturels NSC. La relation entre le niveau socioculturel et le type de structuration pour chaque question (situation) a été prouvée précédemment par les valeurs de χ^2 .

Graphique 66. Pourcentage des réponses 1, 2 et 3 (n_f , n_s et n_r) dans les trois niveaux socioculturels NSC (NSC_h , NSC_m et NSC_b) selon les résultats des entretiens (cf. Tableau 43).



Donc selon l'analyse de contenu des données d'entretien, nous pouvons observer que le type de structuration de l'environnement familial est lié à la classe sociale. Pour les familles de niveau socioculturel NSC_h et selon Graphique 66, nous avons remarqué que ces familles ont un type de structuration plutôt souple (37%). Ce résultat correspond exactement à ce que nous avons observé par l'analyse de données fournies par le questionnaire. Autrement dit, l'allure générale des pourcentages montrés en Graphique 66 permet de penser que nous avons bien mesuré la même chose par le questionnaire et l'entretien.

Au contraire, pour les familles de niveau socioculturel NSC_b , nous avons observé que ces familles ont un type de structuration plutôt rigide (43%). Ce résultat montre que nous avons aussi mesuré la même chose par le questionnaire et l'entretien. Mais, l'allure générale de pourcentages montrés en Graphique 66 est différent par rapport l'allure des résultats du questionnaire car le pourcentage de nombre de réponses 1 (n_f) dans le niveau socioculturel NSC_b est de 42% alors que le pourcentage de nombre de réponses 2 (n_s) pour ce même niveau socioculturel est de 14%. Cela peut signifier que les familles du niveau socioculturel NSC_b ont un nombre de réponses de type faible (n_f) plus important que le nombre de réponses de type souple (n_s), alors que le questionnaire montre le contraire. Mais cette remarque n'affecte

pas la forme générale du résultat et le type de structuration de ces familles reste toujours rigide.

De même, pour les familles de niveau socioculturel NSC_m, nous avons observé que ces familles ont un type de structuration plutôt souple (47%), ce qui est différent du résultat trouvé par l'analyse de contenu du questionnaire.

Pour les familles de niveau socioculturel NSC_b, NSC_m, la raison de ces différences vient probablement du fait que les familles ont répondu aux questions de manière subjective ou qui ne reflète pas la réalité de leurs comportements face aux situations posées dans les questions de l'entretien. Ainsi cette différence montre bien l'intérêt d'avoir réalisé les entretiens auprès des familles syriennes pour découvrir les points de différences par rapport aux réponses au questionnaire.

2.2. Système de valeurs des familles syriennes selon les résultats des entretiens et comparaisons avec les résultats d'analyse du questionnaire

Nous rappelons que l'un des objectifs de l'entretien semi-directif était de compléter les résultats obtenus par questionnaire en apportant une richesse et une précision plus grandes dans les informations recueillies. Ainsi l'entretien a servi à réaliser une étude plus approfondie sur le système de valeurs des familles syriennes, leurs principes d'éducation et leurs centres d'intérêt. D'ailleurs, il a eu pour objectif de repérer les points de différences dans l'éducation entre une fille et un garçon, et les différents aspects qui concernent la relation entre l'éducation parentale et les choix des parents pour l'avenir et la profession de leurs enfants. Nous avons voulu aussi étudier l'impact du sexe de l'enfant sur ces différents aspects.

Dans cette partie, nous allons étudier de manière approfondie les réponses des familles aux entretiens semi-directifs réalisés avec les 65 familles syriennes.

2.2.1. Système de valeurs

Nous rappelons que le système de valeurs des parents a été étudié dans le questionnaire à travers leurs principes éducatifs et leurs choix des qualités souhaitées chez leurs enfants. D'ailleurs, nous avons demandé aux parents de citer les qualités qui leur paraissaient souhaitable de chercher à développer chez un enfant, et de citer aussi les grands principes qui, selon eux, devaient guider l'éducation des enfants. Dans ces deux questions, 11 qualités souhaitées et 10 principes d'éducation ont été proposés aux parents et nous avons demandé d'en citer leurs choix.

Pour vérifier et étudier le système de valeurs à travers les données des entretiens réalisés, nous avons demandé aux parents, dans deux questions ouvertes, d'indiquer les qualités souhaités chez leurs enfants et les grands principes qui les guident dans l'éducation des enfants. Les réponses des parents à ces questions ouvertes peuvent nous aider à vérifier et valider les résultats d'analyse du questionnaire.

Nous allons présenter dans les sections suivantes les résultats de ces entretiens réalisés avec les parents des familles syriennes.

2.2.1.1. Analyse des qualités souhaitées

Pour analyser les réponses des parents, nous avons utilisé les mêmes Tableaux 29 et 32 présentés dans la section (Section 2.2 (a) et (b)). Nous avons noté les réponses des parents dans ces deux tableaux afin de voir les fréquences de leurs réponses. Sachant que les qualités souhaitées (de 1 à 11) par les parents des familles et leurs principes d'éducation (de 1 à 10) sont déjà mentionnés dans la section (Section 2.2 (a) et (b)). Le Tableau 44 présente le nombre de réponses des parents selon les qualités souhaitées chez leurs enfants dans chaque niveau socioculturel NSC. Ensuite, nous avons calculé les pourcentages de leurs réponses par rapport au nombre total de réponses des parents, sachant que chaque famille ou parent a indiqué au moins une qualité ou plusieurs.

Tableau 44. Nombre de réponses des parents et pourcentages selon les qualités souhaitées dans chaque niveau socioculturel NSC*

	Les qualités souhaitées (NSC _h)											Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
Réponses des parents	6	6	2	10	8	0	4	4	0	6	6	52
%	12%	12%	4%	19%	15%	0%	8%	8%	0%	12%	12%	100%
	Les qualités souhaitées (NSC _m)											Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
Réponses des parents	10	10	0	5	10	10	5	10	0	0	0	60
%	17%	17%	0%	8%	17%	17%	8%	17%	0%	0%	0%	100%
	Les qualités souhaitées (NSC _b)											Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
Réponses des parents	27	0	0	27	27	0	0	0	0	0	0	81
%	33%	0%	0%	33%	33%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	100%

* Les nombres de réponses des parents à cette question sont 52, 60 et 81 réponses selon les 3 niveaux socioculturels NSC_h, NSC_m et NSC_b.

Lecture : pour les familles de niveau socioculturel NSC_h, nous avons 6 familles qui ont souhaité la qualité 1. Le pourcentage de réponses de ces familles par rapport au nombre total de réponses des familles de NSC_h est de 12%.

Nous rappelons que les qualités dans l'ordre sont : la politesse (1), la propreté (2), la bonté (3), bien travailler à l'école (4), respect des autres (5), l'esprit critique (6), honnêteté (7), indépendance (8), la curiosité d'esprit (9), la persévérance (10) et l'obéissance (11).

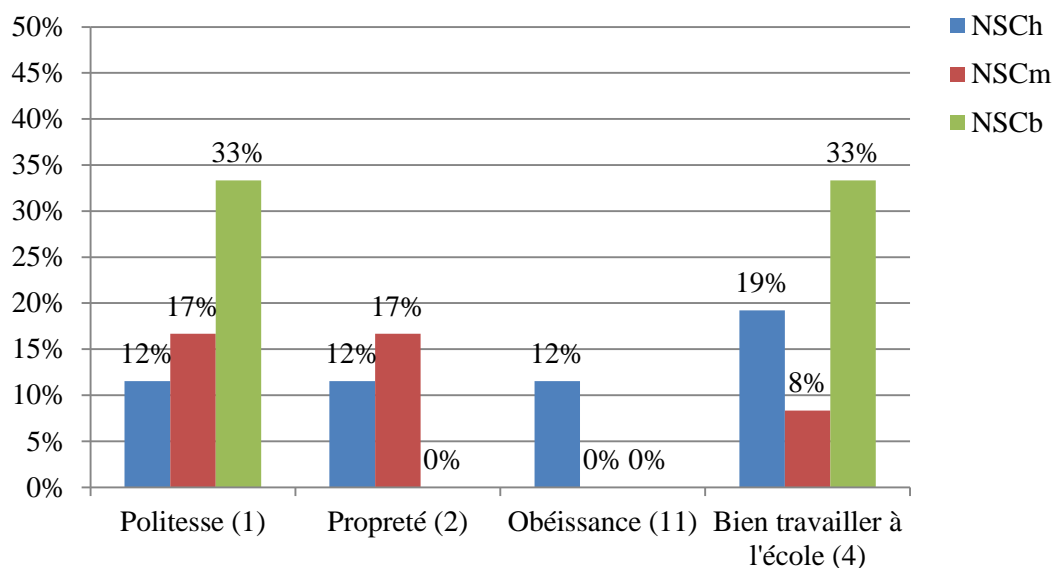
D'après le Tableau 44, nous observons que les familles de niveau NSC_h préfèrent en premier la qualité 4 (bien travailler à l'école) avec 19% et ensuite elles préfèrent la qualité 5 (respect des autres) avec 15%. Par contre, les familles de niveau NSC_m préfèrent avec les mêmes pourcentages (17%) toutes les qualités suivantes : la politesse (1), la propreté (2), respect des autres (5), l'esprit critique (6) et l'indépendance (8). En revanche, les familles de niveau NSC_b préfèrent les trois qualités suivantes avec les mêmes pourcentages (33%) : la politesse (1), bien travailler à l'école (4) et le respect des autres (5).

Nous rappelons que dans l'analyse des données du questionnaire, nous avons réalisé une classification (**Groupe A, B, et C**) qui nous a aidés à mieux comprendre les choix des qualités dans chaque niveau socioculturel. Dans le cadre de l'analyse des données des entretiens, nous avons montré en Graphiques 67, 68 et 69, les pourcentages de réponses des parents selon les qualités souhaitées et les trois groupes des qualités **Groupe A, B, et C**.

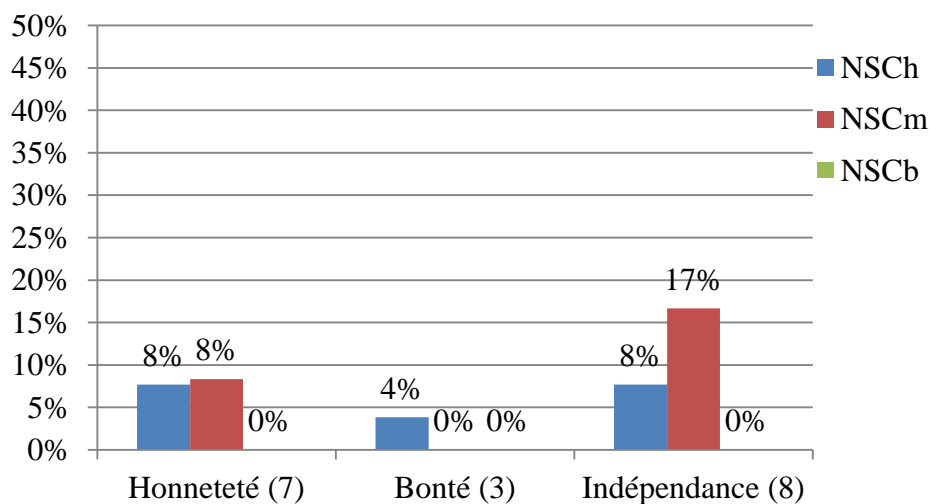
D'après ces graphiques, nous observons que toutes les familles de niveau socioculturel NSC_h, NSC_m et NSC_b préfèrent en général des qualités qui appartiennent au **Groupe A**. Ce résultat confirme le résultat déjà trouvé d'après l'analyse effectuée par questionnaire, sauf pour les familles du niveau NSC_m qui préfèrent avec un pourcentage de 17% la qualité 8 (*indépendance*) qui appartient au **Groupe B**. De même, elles préfèrent avec un pourcentage de 17% les qualités 5 et 6 (*respect des autres et l'esprit critique*) qui appartiennent au **Groupe C**. D'ailleurs, les familles de niveaux NSC_h et NSC_b préfèrent avec des pourcentages de 15% et de 33% la qualité 5 qui appartient au **Groupe C**.

En comparant ces résultats avec ceux du questionnaire, nous remarquons que l'entretien et le questionnaire ont donné le même résultat, à savoir que les familles syriennes préfèrent en général des qualités qui appartiennent au **Groupe A** (Voir Graphique 67). Par contre, l'entretien a montré des différences, par rapport au questionnaire, pour ce qui concerne les trois qualités 6, 8 et 9 (*l'esprit critique, l'indépendance et la curiosité d'esprit*). Selon les résultats du questionnaire, ces qualités sont très faiblement répétées parmi les choix des familles. Par contre, les entretiens ont révélé que les familles du niveau NSC_m préfèrent ces qualités avec un pourcentage de 17% (Voir Graphiques 68 et 69). Mais, la qualité 9 (*la curiosité d'esprit*) reste toujours négligée et représentée avec un pourcentage de 0% pour toutes les familles syriennes (Voir Graphique 69). Nous tenterons plus loin de proposer une analyse à ce résultat.

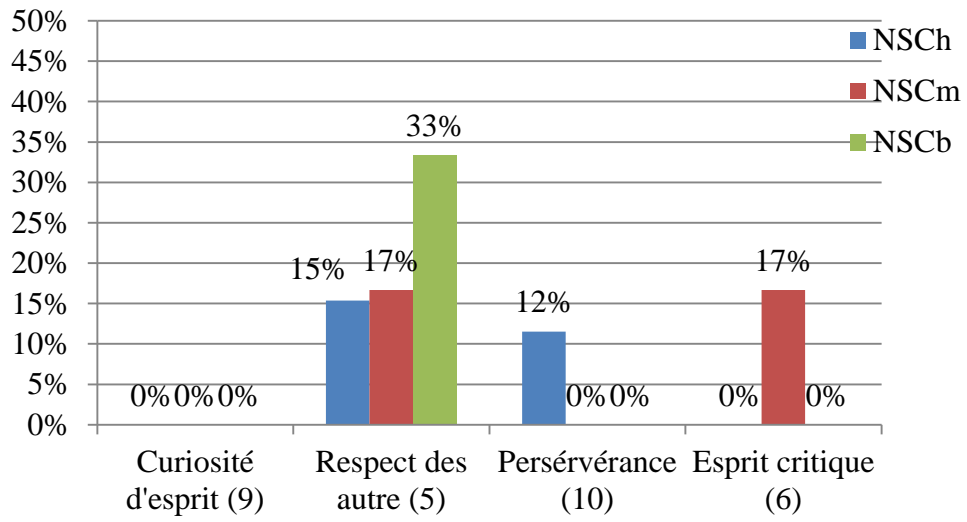
Graphique 67. Pourcentage de réponses des parents selon les qualités souhaitées qui appartiennent au **Groupe A** dans chaque niveau socioculturel NSC



Graphique 68. Pourcentage de réponses des parents selon les qualités souhaitées qui appartiennent au **Groupe B** dans chaque niveau socioculturel NSC



Graphique 69. Pourcentage de réponses des parents selon les qualités souhaitées qui appartiennent au **Groupe C** dans chaque niveau socioculturel NSC



Pour voir si les choix des familles dépendent du sexe de l'enfant, nous avons développé deux Tableaux 45 et 46 qui représentent le nombre de réponses des parents selon les qualités souhaitées chez leurs enfants dans chaque niveau socioculturel NSC, pour les cas des filles et des garçons.

Le Tableau 45 montre que pour le cas des familles syriennes qui ont répondu pour leurs filles, ces familles préfèrent en général (pour les trois niveaux socioculturel NSC) des qualités qui appartiennent au **Groupe A**, mais elles préfèrent aussi pour leurs filles la qualité 5 (*le respect des autres*) qui appartient au **Groupe C** et avec des pourcentages très importants (27% pour les familles de NSC_h, 33% pour les familles de NSC_m et 33% pour les familles de NSC_b). Les autres qualités dans les **Groupe B** et **C** sont représentées avec des pourcentages nuls ou à peine supérieurs à zéro, ce qui signifie que, d'après les familles elles ne sont pas très importantes pour une fille.

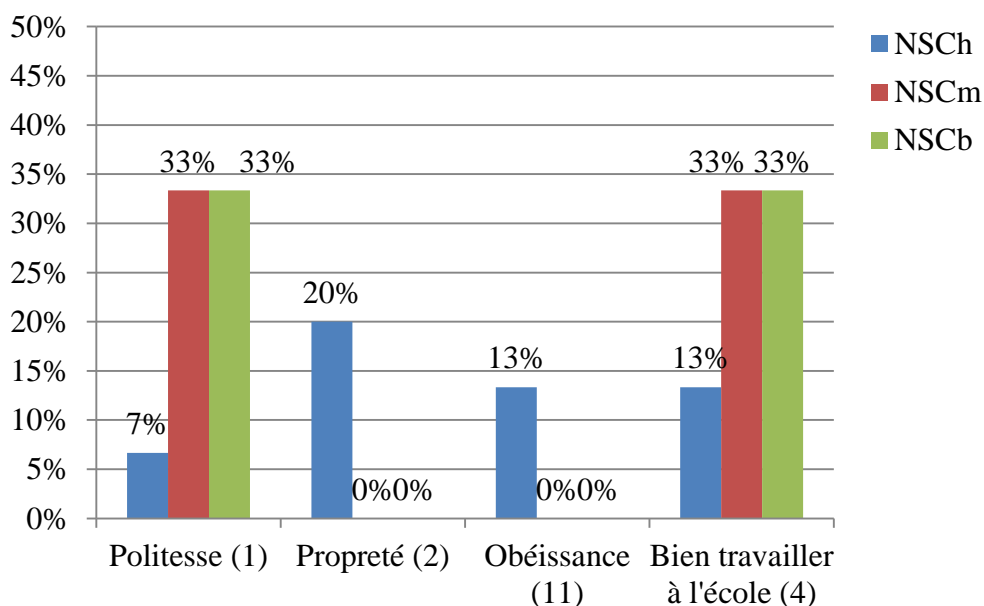
Tableau 45. Nombre de réponses des parents et leur pourcentage selon les qualités souhaitées dans chaque niveau socioculturel NSC : *Le cas des filles* *

		Les qualités souhaitées (NSC _h)										Total	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		11
Réponses des parents		2	6	2	4	8	0	0	2	0	2	4	30
(%)		7%	20%	7%	13%	27%	0%	0%	7%	0%	7%	13%	100%
		Les qualités souhaitées (NSC _m)										Total	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		11
Réponses des parents		5	0	0	5	5	0	0	0	0	0	0	15
(%)		33%	0%	0%	33%	33%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	100%
		Les qualités souhaitées (NSC _b)										Total	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		11
Réponses des parents		9	0	0	9	9	0	0	0	0	0	0	27
(%)		33%	0%	0%	33%	33%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	100%

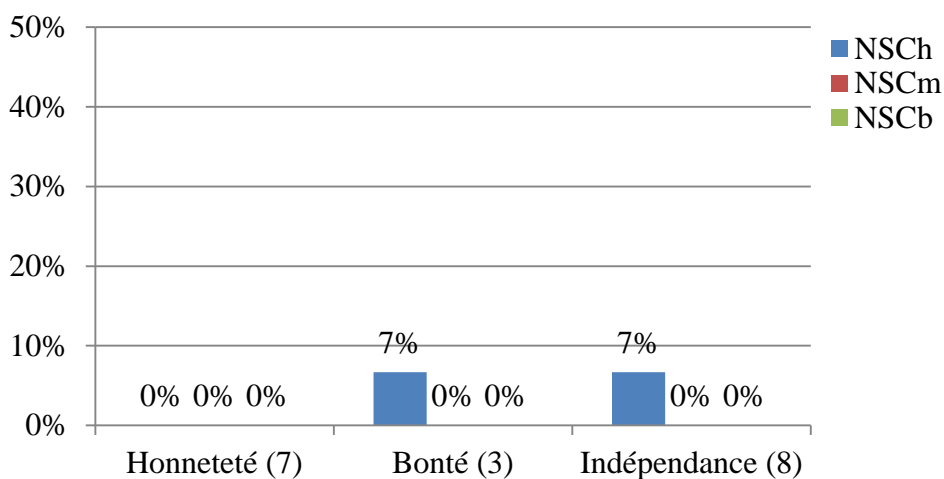
* Les nombre de réponses des parents à cette question sont 30, 15 et 27 réponses selon les 3 niveaux socioculturels NSC_h, NSC_m et NSC_b.

Lecture : pour les familles de niveau socioculturel NSC_h, nous avons 2 familles qui ont souhaité pour leurs filles la qualité 1. Le pourcentage de réponses de ces familles par rapport au nombre total de réponses des familles de NSC_h est de 7%.

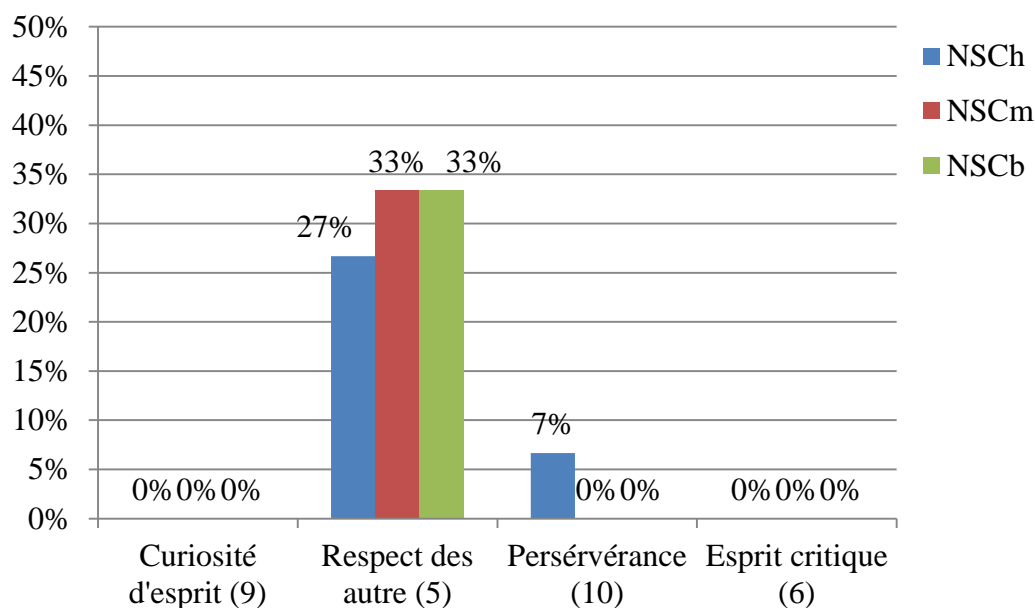
Graphique 70. Pourcentage de réponses des parents selon les qualités souhaitées qui appartiennent au **Groupe A** dans chaque niveau socioculturel NSC : *Le cas des filles*



Graphique 71. Pourcentage de réponses des parents selon les qualités souhaitées qui appartiennent au **Groupe B** dans chaque niveau socioculturel NSC : *Le cas des filles*



Graphique 72. Pourcentage de réponses des parents selon les qualités souhaitées qui appartiennent au **Groupe C** dans chaque niveau socioculturel NSC : *Le cas des filles*



Le Tableau 46 montre le cas des familles syriennes qui ont répondu pour leurs garçons. L'exploitation de ces résultats est un peu difficile, mais nous pouvons dire que ces familles préfèrent en général des qualités qui appartiennent au **Groupe A** (pour les trois niveaux socioculturel NSC). Mais les familles de niveau NSC_h préfèrent aussi pour leurs garçons les qualités 7 et 8 (*honnêteté et indépendance*) qui appartiennent au **Groupe B** et ce avec des pourcentages importants (18% et 9%). Alors que, les familles de niveau NSC_h préfèrent pour leurs garçons la qualité 10 (*persévérance*) qui appartient au **Groupe C** aussi avec des pourcentages importants (18%).

Donc, les familles syriennes pensent que les qualités 7, 8 et 10 sont importantes pour leurs garçons mais pas trop pour leurs filles.

De même, les familles de niveau NSC_m ont montré, pour leurs garçons, une tendance à s'intéresser aux qualités 7 et 8 (*honnêteté et indépendance*) qui appartiennent au **Groupe B** et avec des pourcentages de (11% et 22%). Mais, ces familles préfèrent pour leurs garçons la qualité 5 et 6 (*respect des autres et esprit critique*) qui appartiennent au **Groupe C** et avec des pourcentages de (11% et 22%). Ces familles s'intéressent bien à la qualité 6 selon les résultats

des entretiens, alors que cet intérêt n'apparaissait pas de façon évidente dans l'analyse du questionnaire.

Par ailleurs, les familles de niveau NSC_b ont montré pour leurs garçons une tendance plus grande à s'intéresser à la qualité 5 (*respect des autres*) qui appartient au **Groupe C** et avec des pourcentages très importants (33%).

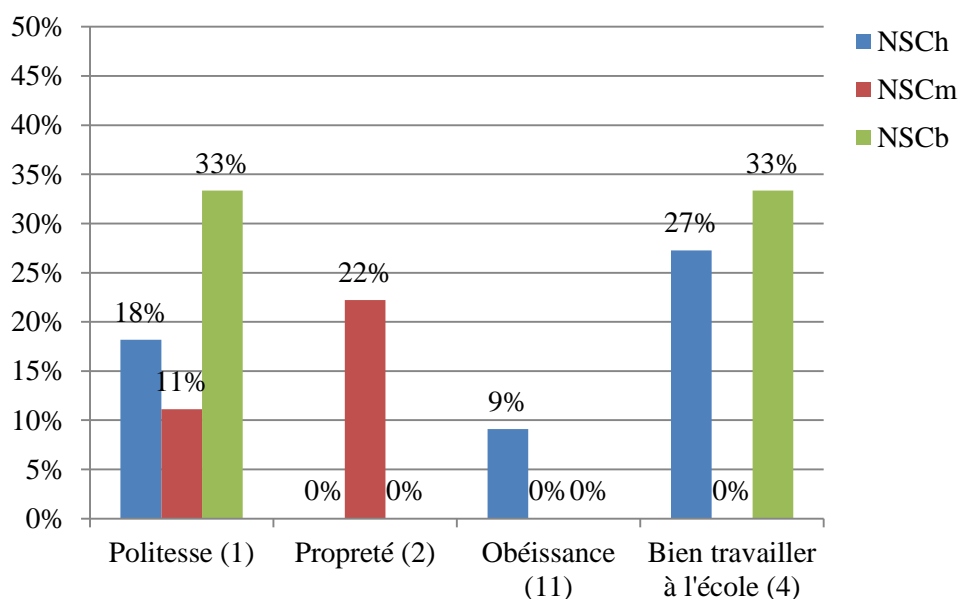
Tableau 46. Nombre de réponses des parents et leurs pourcentages selon les qualités souhaitées dans chaque niveau socioculturel NSC : *Le cas des garçons**

	Les qualités souhaitées (NSC _h)											Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
Réponses des parents	4	0	0	6	0	0	4	2	0	4	2	22
(%)	18%	0%	0%	27%	0%	0%	18%	9%	0%	18%	9%	100%
	Les qualités souhaitées (NSC _m)											Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
Réponses des parents	5	10	0	0	5	10	5	10	0	0	0	45
(%)	11%	22%	0%	0%	11%	22%	11%	22%	0%	0%	0%	100%
	Les qualités souhaitées (NSC _b)											Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
Réponses des parents	18	0	0	18	18	0	0	0	0	0	0	54
(%)	33%	0%	0%	33%	33%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	100%

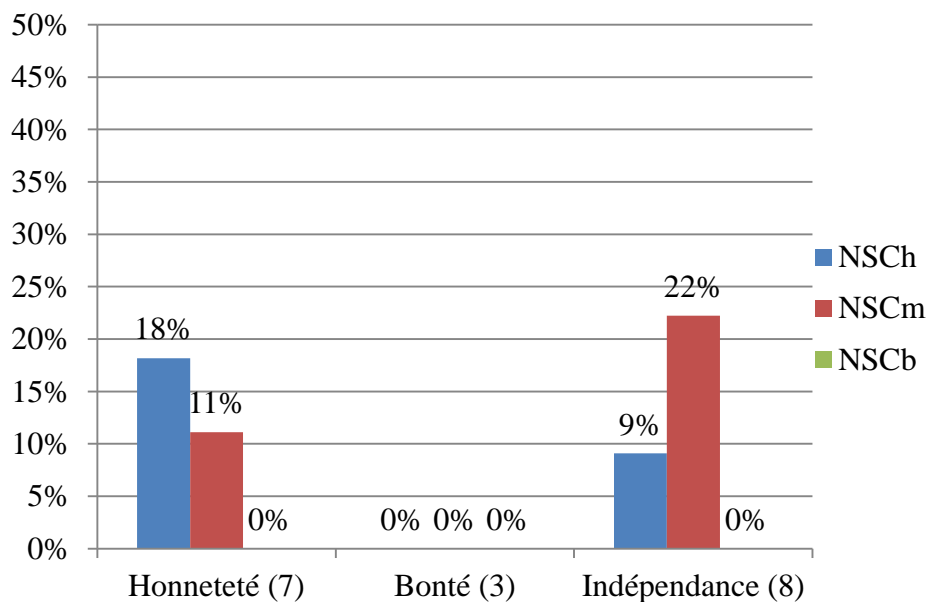
* Les nombre de réponses des parents à cette question sont 22, 45 et 54 réponses selon les 3 niveaux socioculturels NSC_h, NSC_m et NSC_b.

Lecture : pour les familles de niveau socioculturel NSC_h, nous avons 4 familles qui ont souhaité la qualité 1 pour leurs garçons. Le pourcentage de réponses de ces familles par rapport au nombre total de réponses des familles de NSC_h est de 18%.

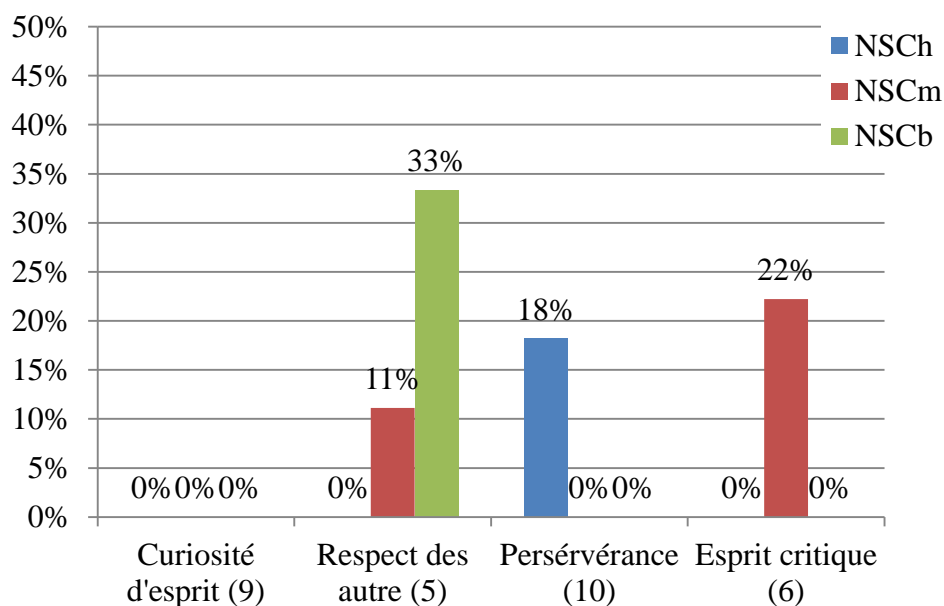
Graphique 73. Pourcentage de réponses des parents selon les qualités souhaitées qui appartiennent au **Groupe A** dans chaque niveau socioculturel NSC : *Le cas des garçons*



Graphique 74. Pourcentage de réponses des parents selon les qualités souhaitées qui appartiennent au **Groupe B** dans chaque niveau socioculturel NSC : *Le cas des garçons*



Graphique 75. Pourcentage de réponses des parents selon les qualités souhaitées qui appartiennent au **Groupe C** dans chaque niveau socioculturel NSC : *Le cas des garçons*



D'après les Tableaux 45 et 46, nous observons qu'il y a bien une différence entre les qualités souhaitées par les familles syriennes qui ont des garçons ou des filles. Nous rappelons que nous avons enquêté sur des familles ayant des enfants de 6 à 12 ans. Cette différence dépend aussi du niveau socioculturel NSC. Pour les familles de niveau NSC_h par exemple, les qualités les plus souhaitées pour une fille sont : *la propreté* (2), *bien travailler à l'école* (4), *le respect des autres* (5), et *l'obéissance* (11). Par contre pour le même niveau, les qualités les plus souhaitées pour un garçon sont : *la politesse* (1), *bien travailler à l'école* (4), *l'honnêteté* (7), *l'indépendance* (8), *la persévérance* (10) et *l'obéissance* (11). Donc, les qualités souhaitées selon le sexe de l'enfant sont différentes même si les qualités 4 et 11 sont des qualités recherchées pour les filles autant que pour les garçons.

Pour les familles du niveau NSC_m, les qualités les plus souhaitées pour une fille sont : *la politesse* (1), *bien travailler à l'école* (4), *le respect des autres* (5). Par contre pour le même niveau, les qualités les plus souhaitées pour un garçon sont : *la politesse* (1), *la propreté* (2), *le respect des autres* (5), *l'esprit critique* (6), *l'honnêteté* (7), *l'indépendance* (8). Donc, les qualités 1 et 5 sont des qualités en commun pour une fille et un garçon, mais ces familles demandent plus de qualités pour leurs garçons comme les qualités 6, 7 et 8 qui sont, d'après ces familles, plus importantes pour les garçons.

Pour ce qui concerne les familles du niveau NSC_b, les qualités les plus souhaitées pour une fille ou un garçon sont : *la politesse* (1), *bien travailler à l'école* (4), *le respect des autres* (5). Donc, les trois qualités 1, 4 et 5 sont des qualités en commun pour une fille et un garçon et ces familles ne souhaitent pas pour leurs enfants davantage les qualités comme travailler bien à l'école, être polis et respectueux.

Nous pouvons en déduire que les données des entretiens réalisés avec les familles syriennes nous ont permis d'observer directement leur milieu familial et de découvrir l'influence du sexe de l'enfant sur les qualités souhaités par les parents. Ces points de différence ne sont pas apparus dans l'analyse du questionnaire et c'est la raison pour laquelle les entretiens directs avec les familles sont indispensables pour compléter nos informations et repérer les points de différence. Les résultats d'analyse des données d'entretiens affirment que les qualités souhaitées par les parents pour leurs enfants sont différentes selon le sexe de l'enfant et ces différences sont claires chez les familles des niveau NSC_h et NSC_m.

2.2.1.2. Analyse des principes d'éducation

Pour analyser les réponses des parents, nous avons utilisé le même tableau (Tableau 32) présenté dans la section (Section 2.2 (b)). Nous avons reporté les réponses des parents dans ce tableau afin de voir les fréquences de leurs réponses. Le Tableau 47 présente le nombre de réponses des parents selon les principes d'éducation des familles syriennes dans chaque niveau socioculturel NSC. Ensuite, nous avons calculé les pourcentages de leurs réponses par rapport au nombre total de réponses des parents, sachant que chaque famille ou parent a indiqué au moins un ou plusieurs principes.

Nous rappelons que les principes éducatifs dans l'ordre sont : *lui faire confiance* (1), *le récompenser chaque fois qu'il fait bien et le punir chaque fois qu'il fait mal* (2), *l'encadrer avec souplesse* (3), *avoir une discipline stricte* (4), *lui laisser beaucoup de liberté* (5), *lui donner l'exemple* (6), *surveiller le plus possible ce qu'il fait* (7), *lui laisser beaucoup de responsabilités* (8), *le préserver des mauvaises fréquentations* (9) et *adapter ses principes en fonction de chaque enfant* (10). Aussi, nous rappelons que dans l'analyse des données du questionnaire, nous avons réalisé une classification (**Groupe D, E et F**) qui nous a aidés à mieux comprendre les principes éducatifs dans chaque niveau socioculturel. Dans le cadre de l'analyse des données des entretiens, nous avons tracé dans les graphiques (Graphiques 76, 77

et 78), les pourcentages de réponses des parents selon les principes d'éducation et les trois groupes des principes éducatifs **Groupe D, E et F**.

D'après le Tableau 47 et d'après les graphiques (Graphiques 76, 77 et 78), nous observons que les principes d'éducation des familles syriennes de niveau NSC_h sont les principes 1, 2, 7 et 9 (avec les pourcentages 22%, 15%, 19% et 19%). Le premier principe appartient au **Groupe E** et les autres principes appartiennent au **Groupe D**. Mais pour ces familles de NSC_h, le principe 1, c'est à dire faire confiance à l'enfant, est le principe le plus important (22%).

D'après les mêmes graphiques, nous observons que les principes d'éducation des familles syriennes de niveau NSC_m sont les principes 1, 2, 6, 7 et 8 (avec les pourcentages 17%, 33%, 17% et 17%). Ces principes appartiennent aux **Groupe D, E et F**. Mais pour ces familles de NSC_m, *le principe 2*, c'est-à-dire récompenser l'enfant chaque fois qu'il fait bien et le punir chaque fois qu'il fait mal, vient en toute première importance avec un fort pourcentage (33%) et il appartient au **Groupe D**.

Pour les familles de niveau NSC_b, les Graphiques 76, 77 et 78 montrent que leurs principes éducatifs sont les principes 1, 2, 4, 6, 7, 8 et 9 (avec les pourcentages 11%, 11%, 11%, 11%, 11%, 22% et 22%). Ces principes appartiennent aux **Groupe D, E et F**. Mais pour ces familles de NSC_b, les principes 8 et 9, c'est-à-dire laisser beaucoup de responsabilités à l'enfant et le préserver des mauvaises fréquentations, viennent en toute première importance avec un pourcentage de (22%) pour ces deux principes. Ces deux derniers principes appartiennent au **Groupe D et E**.

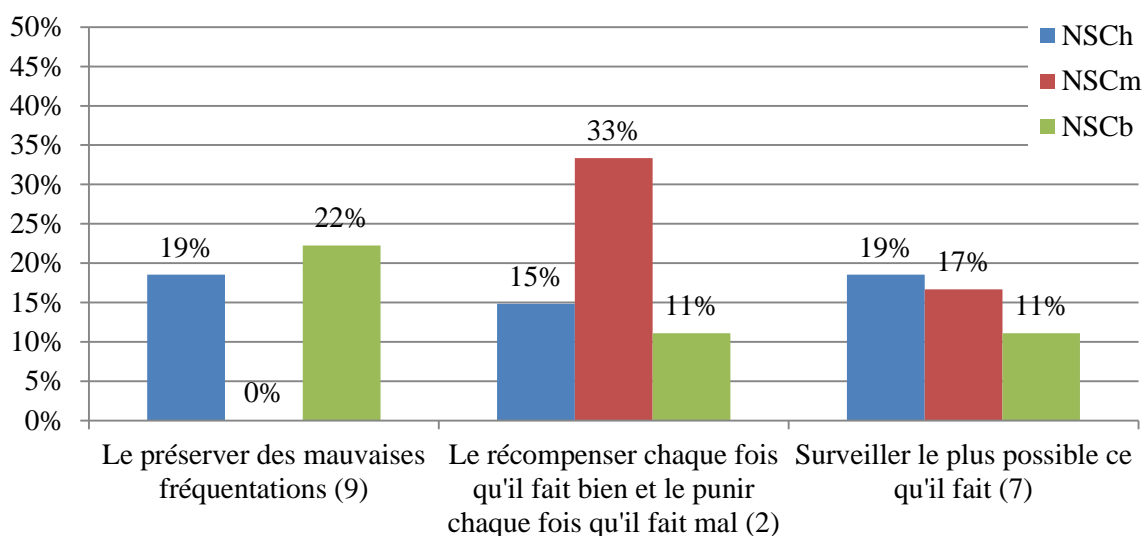
Tableau 47. Nombre de réponses des parents et leurs pourcentages selon leurs principes d'éducation dans chaque niveau socioculturel NSC*

	Les principes d'éducation (NSC _h)											Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
Réponses des parents	12	8	4	6	0	4	10	0	10	0	0	54
%	22%	15%	7%	11%	0%	7%	19%	0%	19%	0%	0%	100%
	Les principes d'éducation (NSC _m)											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
Réponses des parents	10	20	0	0	0	10	10	10	0	0	0	60
%	17%	33%	0%	0%	0%	17%	17%	17%	0%	0%	0%	100%
	Les principes d'éducation (NSC _b)											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
Réponses des parents	9	9	0	9	0	9	9	18	18	0	0	81
%	11%	11%	0%	11%	0%	11%	11%	22%	22%	0%	0%	100%

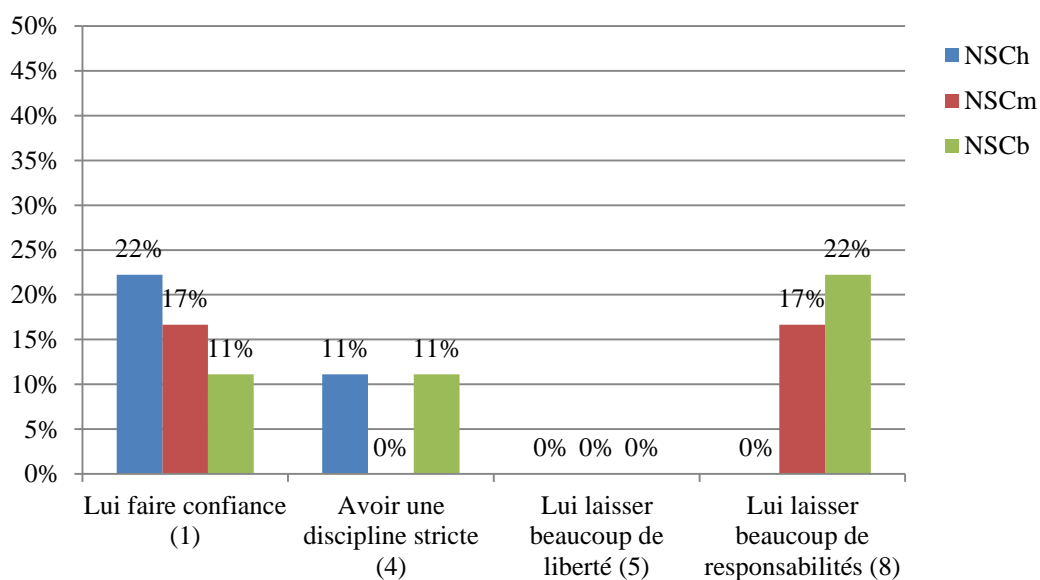
* Les nombre de réponses des parents à cette question sont 54, 60 et 81 réponses selon les 3 niveaux socioculturels NSC_h, NSC_m et NSC_b.

Lecture : pour les familles de niveau socioculturel NSC_h, nous avons 12 familles qui ont souhaité le principe d'éducation 1. Le pourcentage de réponses de ces familles par rapport au nombre total de réponses des familles de NSC_h est de 22%.

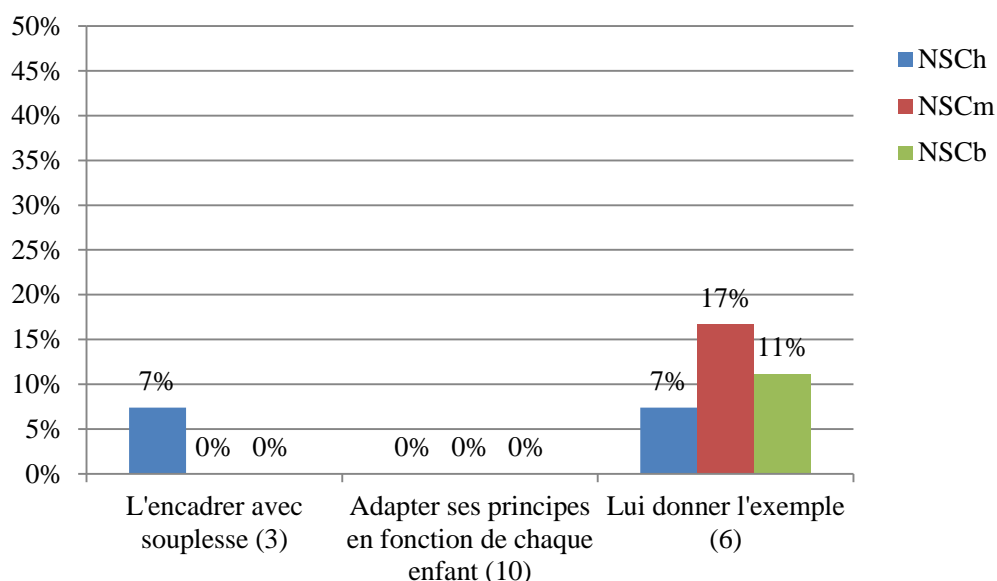
Graphique 76. Pourcentage de réponses des parents selon leurs principes d'éducation qui appartiennent au **Groupe D** dans chaque niveau socioculturel NSC



Graphique 77. Pourcentage de réponses des parents selon leurs principes d'éducation qui appartiennent au **Groupe E** dans chaque niveau socioculturel NSC



Graphique 78. Pourcentage de réponses des parents selon leurs principes d'éducation qui appartiennent au **Groupe F** dans chaque niveau socioculturel NSC



Nous avons comparé ces résultats avec les résultats d'analyse du questionnaire présentés dans la Section 2.2 (b). D'après les résultats du questionnaire et des entretiens, nous avons observé que les familles de niveau NSC_h adoptent les principes 2, 7 et 9 qui appartiennent au **Groupe D**. Ainsi, les résultats du questionnaire et des entretiens se recoupent et montrent que le principe 2 est le principe le plus important pour ces familles. Mais les entretiens ont révélé que ces familles adoptent aussi le principe 1 qui appartient au **Groupe E** alors que ce principe n'est pas apparu comme premier choix des familles dans le questionnaire.

D'ailleurs le questionnaire et les entretiens montrent aussi que les familles de niveau NSC_m adoptent les principes 1 et 6 qui appartiennent respectivement aux **Groupes E et F**. Ainsi, le questionnaire et des entretiens indiquent que le principe 1 est le principe le plus important pour ces familles. Mais les entretiens montrent aussi que les principes 2, 7 et 8, appartenant respectivement aux **Groupes D et E**, font aussi partie des principes éducatifs des familles de niveau NSC_m.

Enfin, la comparaison montre que le questionnaire et les entretiens prouvent que les familles de niveau NSC_b adoptent les principes 1, 2, 7 et 9 appartenant respectivement aux **Groupes E et D**. Mais, les entretiens montrent aussi que les principes 4, 6 et 8, appartenant aux **Groupes E et F**, sont parmi les principes éducatifs des familles de niveau NSC_b. Autrement dit, le

questionnaire et les entretiens montrent que les principes 1, 2, 8 et 9 sont les principes les plus importants pour ces familles au vu de leurs pourcentages élevés trouvés dans l'analyse des données du questionnaire et des entretiens (appartenant aux **Groupes D et E**).

Dans l'objectif d'étudier l'influence du sexe de l'enfant sur les principes éducatifs adoptés par les parents des familles, nous avons développé les Tableaux 48 et 49 qui représentent les nombres de réponses des parents selon les principes d'éducation des parents dans chaque niveau socioculturel NSC, d'une part pour les cas des garçons, et d'autre part pour les filles.

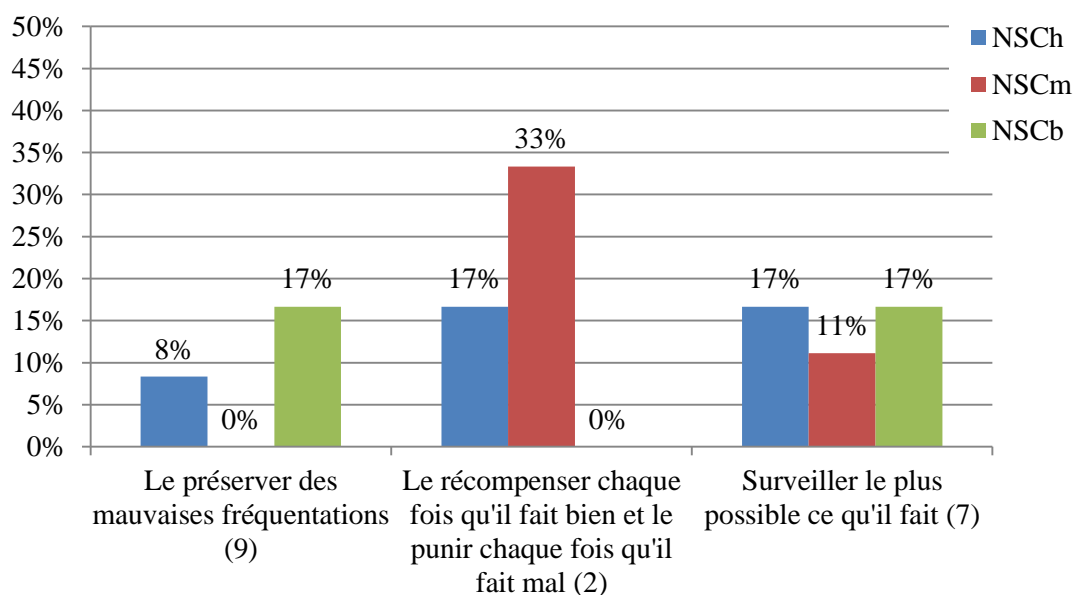
Tableau 48. Nombre de réponses des parents et leurs pourcentages selon leurs principes d'éducation dans chaque niveau socioculturel NSC : *Le cas des garçons* *

		Les principes d'éducation (NSC _h)										Total	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		11
Réponses des parents		8	4	4	2	0	0	4	0	2	0	0	24
(%)		33%	17%	17%	8%	0%	0%	17%	0%	8%	0%	0%	100%
		Les principes d'éducation (NSC _m)										Total	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		11
Réponses des parents		10	15	0	0	0	10	5	5	0	0	0	45
(%)		22%	33%	0%	0%	0%	22%	11%	11%	0%	0%	0%	100%
		Les principes d'éducation (NSC _b)										Total	
		1	Total	3	4	5	6	7	8	9	10		11
Réponses des parents		9	0	0	9	0	0	9	18	9	0	0	54
(%)		17%	0%	0%	17%	0%	0%	17%	33%	17%	0%	0%	100%

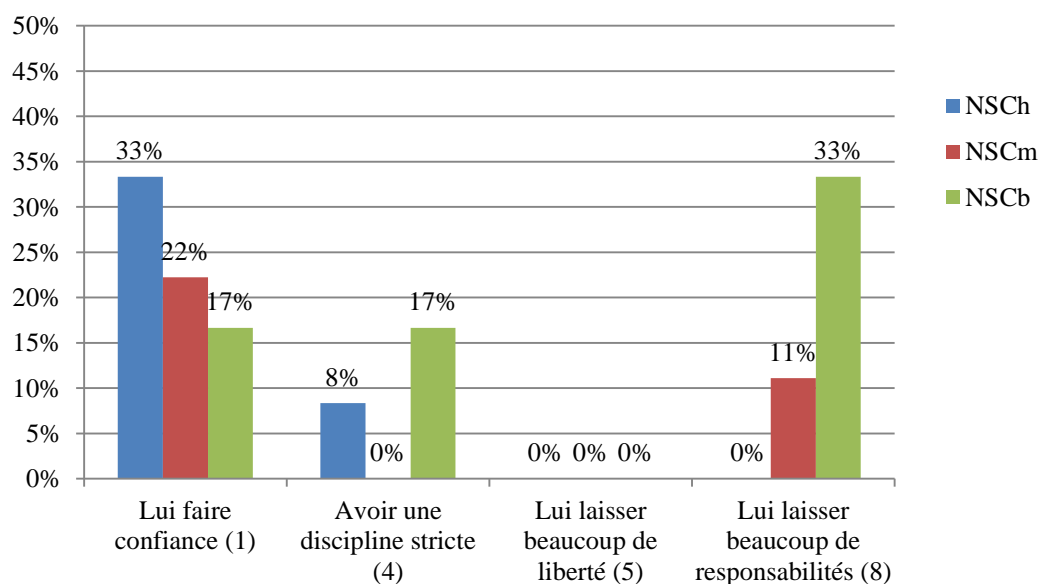
* Les nombre de réponses des parents à cette question sont 24, 45 et 54 réponses selon les 3 niveaux socioculturels NSC_h, NSC_m et NSC.

Lecture : pour les familles de niveau socioculturel NSC_h, nous avons 8 familles qui ont souhaité la qualité 1 pour leurs garçons. Le pourcentage de réponses de ces familles par rapport au nombre total de réponses des familles de NSC_h est de 33%.

Graphique 79. Pourcentage de réponses des parents selon leurs principes d'éducation qui appartiennent au **Groupe D** dans chaque niveau socioculturel NSC : *Le cas des garçons*



Graphique 80. Pourcentage de réponses des parents selon leurs principes d'éducation qui appartiennent au **Groupe E** dans chaque niveau socioculturel NSC : *Le cas des garçons*



Graphique 81. Pourcentage de réponses des parents selon leurs principes d'éducation qui appartiennent au **Groupe F** dans chaque niveau socioculturel NSC : *Le cas des garçons*

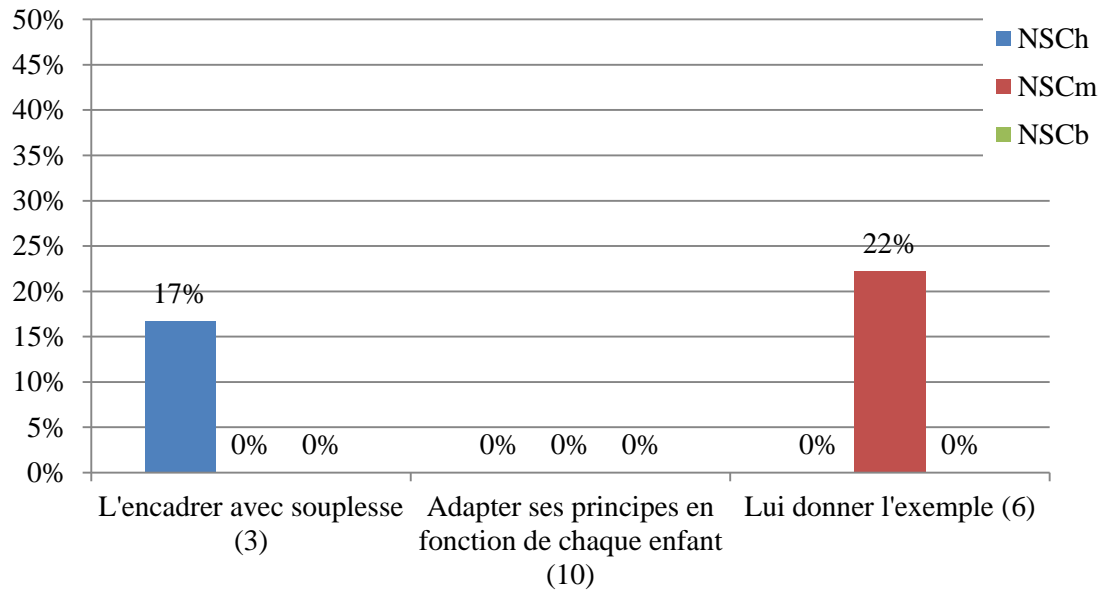


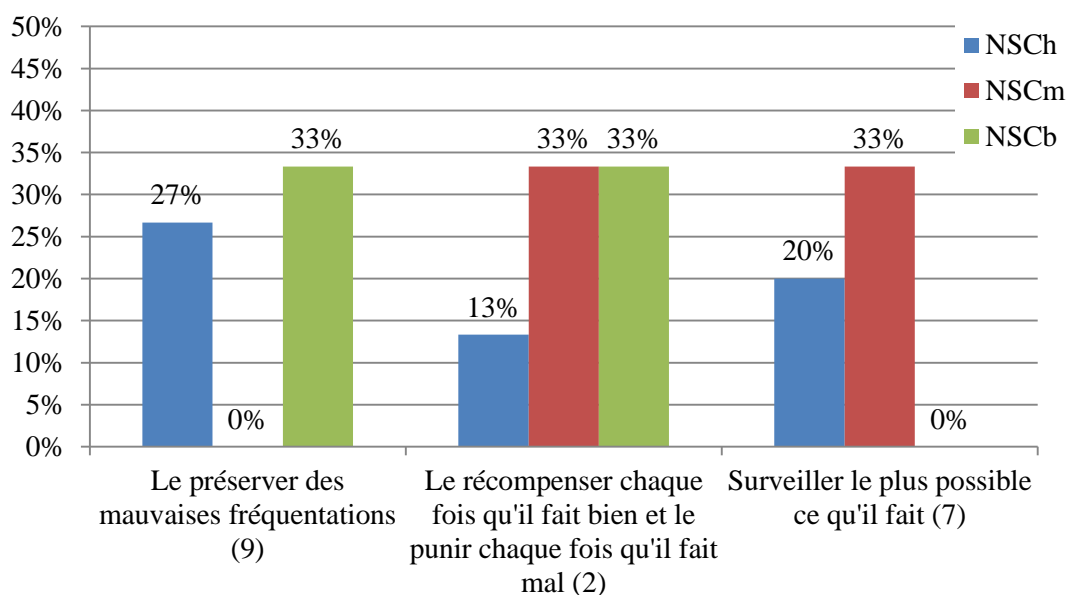
Tableau 49. Nombre de réponses des parents et leurs pourcentages selon leurs principes d'éducation dans chaque niveau socioculturel NSC : *Le cas des filles**

	Les principes d'éducation (NSC _h)											Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
Réponses des parents	4	4	0	4	0	4	6	0	8	0	0	30
(%)	13%	13%	0%	13%	0%	13%	20%	0%	27%	0%	0%	100%
	Les principes d'éducation (NSC _m)											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
Réponses des parents	0	5	0	0	0	0	5	5	0	0	0	15
(%)	0%	33%	0%	0%	0%	0%	33%	33%	0%	0%	0%	100%
	Les principes d'éducation (NSC _b)											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
Réponses des parents	0	9	0	0	0	9	0	0	9	0	0	27
(%)	0%	33%	0%	0%	0%	33%	0%	0%	33%	0%	0%	100%

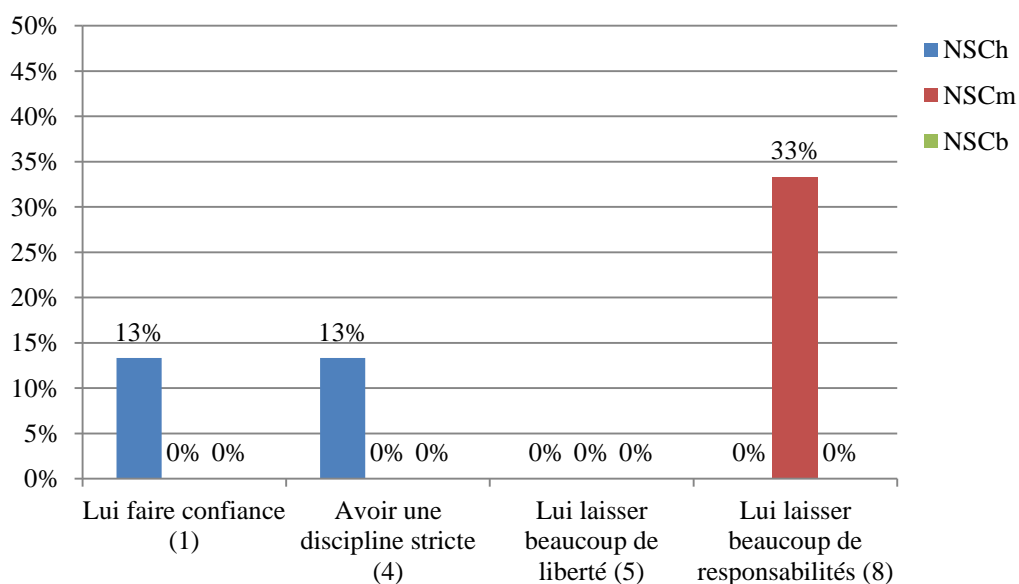
* Les nombre de réponses des parents à cette question sont 30, 15 et 27 réponses selon les 3 niveaux socioculturels NSC_h, NSC_m et NSC_b.

Lecture : pour les familles de niveau socioculturel NSC_h, nous avons 4 familles qui ont souhaité la qualité 1 pour leurs garçons. Le pourcentage de réponses de ces familles par rapport au nombre total de réponses des familles de NSC_h est de 13%.

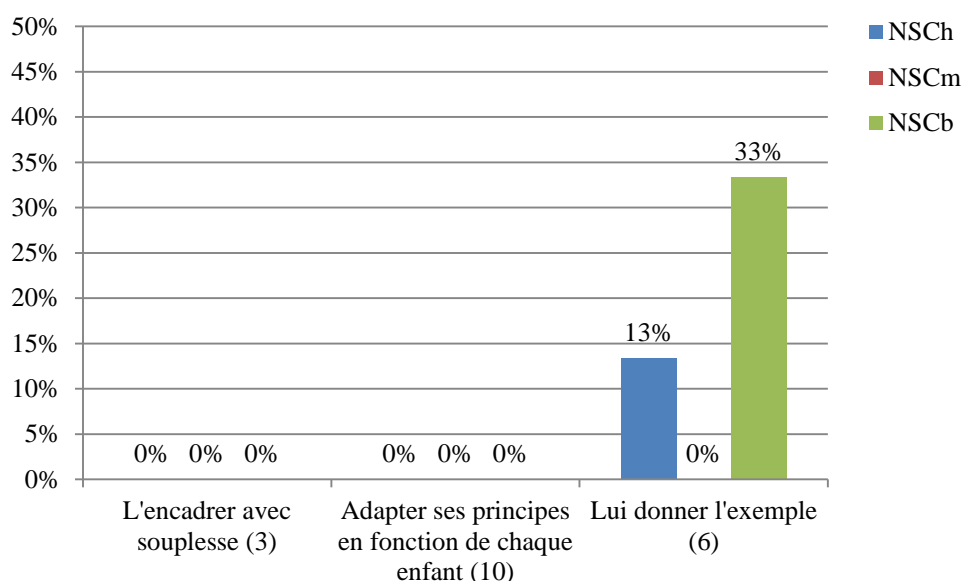
Graphique 82. Pourcentage de réponses des parents selon leurs principes d'éducation qui appartiennent au **Groupe D** dans chaque niveau socioculturel NSC : *Le cas des filles*



Graphique 83. Pourcentage de réponses des parents selon leurs principes d'éducation qui appartiennent au **Groupe E** dans chaque niveau socioculturel NSC : *Le cas des filles*



Graphique 84. Pourcentage de réponses des parents selon leurs principes d'éducation qui appartiennent au **Groupe F** dans chaque niveau socioculturel NSC : *Le cas des filles*



D'après les Tableaux 48 et 49 et d'après les graphiques (Graphique 79 à Graphique 84), nous observons que les principes d'éducation des familles syriennes de niveau NSC_h pour les filles comme pour les garçons choisissent les mêmes principes 1, 2, 7 et 9 que ceux trouvés auparavant dans l'analyse sans que le sexe de l'enfant n'entre en jeu. Mais nous avons observé que pour les garçons le principe 1 (*lui faire confiance*) arrive en première position pour les familles (avec un pourcentage de 33%). Par contre nous avons remarqué que pour les filles le principe 9 (*la préserver des mauvaises fréquentations*) arrive en première importance pour les familles (avec un pourcentage de 27%). Ce point de différence n'était pas apparu très clairement dans l'analyse du questionnaire et il présente un point très important qui indique que les familles de niveau NSC_h distinguent les principes d'éducation envers leurs filles et leurs garçons.

D'ailleurs, nous observons que les principes d'éducation des familles syriennes de niveau NSC_m pour les garçons sont toujours les principes 1, 2, 6, 7 et 8 trouvés auparavant dans l'analyse sans que le sexe de l'enfant n'entre en jeu. Mais pour le cas des filles, les familles de niveau NSC_m adoptent seulement trois principes qui sont les principes 2, 7 et 8.

Les résultats montrent aussi que les familles de niveau NSC_m s'intéressent en premier lieu pour leurs garçons aux principes 1, 2 et 6, c'est-à-dire faire confiance, récompenser l'enfant

chaque fois qu'il fait bien et le punir chaque fois qu'il fait mal, et lui donner l'exemple (avec respectivement des pourcentages de 22%, 33% et 22%,). D'autre part, nous observons que les principes d'éducation des familles syriennes de niveau NSC_m pour les filles sont seulement les principes 2,7et 8 (c'est dire *récompenser l'enfant chaque fois qu'il fait bien et le punir chaque fois qu'il fait mal, surveiller le plus possible ce qu'il fait, et lui laisser beaucoup de responsabilités*). Ces familles adoptent aussi ces principes pour les filles avec le même pourcentage pour chaque principe (33%). Donc, la différence entre les principes éducatifs adoptés par les familles de niveau NSC_m est que ces familles accordent beaucoup plus de confiance au garçon (principe 1) et elles essayent de lui donner l'exemple pour qu'il soit l'homme de la famille dans le futur (principe 6). Par contre, ces mêmes familles préfèrent surveiller la fille le plus possible dans ce qu'elle fait (principe 7) et lui laisser beaucoup de responsabilités dans ses comportements et ses activités (principe 8).

Finalement, nous observons que pour les garçons les principes d'éducation des familles syriennes de niveau NSC_b sont toujours les principes 1, 4, 6, 7, 8 et 9 trouvés auparavant dans l'analyse sans que le sexe de l'enfant n'entre en jeu. Mais pour les filles, les familles de niveau NSC_m adoptent seulement trois principes qui sont les principes 2, 6 et 9.

Les résultats montrent aussi que les familles de niveau NSC_b s'intéressent en premier lieu pour leurs garçons au principe 8, c'est-à-dire laisser au garçon beaucoup de responsabilités (avec un pourcentage de 33%). D'autre part, nous observons que pour les filles les principes d'éducation des familles syriennes de niveau NSC_b sont seulement les principes 2, 6 et 9 (c'est dire récompenser l'enfant chaque fois qu'elle fait bien et le punir chaque fois qu'elle fait mal, Lui donner l'exemple, La préserver des mauvaises fréquentations). Ces familles adoptent aussi ces principes pour les filles avec le même pourcentage pour chaque principe (33%). Donc, la différence entre les principes éducatifs adoptés par les familles de niveau NSC_b est que ces familles laissent au garçon beaucoup de responsabilités (principe 8). Par contre, ces mêmes familles préfèrent préserver la fille des mauvaises fréquentations (principe 9) et lui donner l'exemple pour qu'elle soit une femme ou une bonne mère dans le futur (principe 6).

En conclusion, nous pouvons en déduire que le sexe de l'enfant affecte bien les choix des principes éducatifs des parents envers leurs enfants. Les points de différence dans les principes éducatifs utilisés par les parents envers leurs filles et leurs garçons n'étaient pas très clairs dans l'analyse du questionnaire mais ils sont bien démontrés par l'analyse des entretiens réalisés directement avec les familles syriennes.

2.2.2. Les valeurs de référence en matière d'éducation

Nous avons étudié dans les parties précédentes le système de valeurs des familles syriennes et nous avons montré quels sont les principes d'éducation de ces familles, ainsi que les valeurs qu'elles souhaitent transmettre à leurs enfants. Mais généralement le système de valeurs s'attache à un ou plusieurs pôles qui sont leur source d'inspiration et les bases d'une société. Les valeurs et les principes d'une société sont fondés sur un système de valeurs et elles guident toutes les actions des membres de la société. Les références peuvent être religieuses, morales, philosophiques ou culturelles (habitudes et traditions culturelles). Dans cette partie, nous allons étudier les références des familles, sachant que dans nos questions d'entretien, nous avons demandé aux parents des familles d'indiquer les sources d'inspiration sur lesquelles leurs valeurs sont fondées.

Nous allons présenter les résultats des entretiens réalisés avec les parents des familles. Le Tableau 50 présente les nombres et les pourcentages de réponses des parents selon leurs valeurs de référence et leurs sources d'inspiration en matière d'éducation dans chaque niveau socioculturel NSC. Les résultats de ce tableau sont présentés en Graphique 85 et nous observons que pour les familles du niveau NSC_h, la première source d'inspiration de leurs principes éducatifs est la religion avec un pourcentage de 39% des familles syriennes interviewées. Donc, la religion est la première référence pour ces familles. Les résultats indiquent aussi que la morale vient en deuxième position avec un pourcentage de 30% et les valeurs culturelles (habitudes et traditions culturelles) occupent la troisième position. Enfin, pour ces familles les références philosophiques sont en dernière position avec un pourcentage de 9%.

D'après le Graphique 85, les familles du niveau NSC_m s'inspirent pour leurs principes éducatifs des valeurs religieuses, mais avec un pourcentage de 44% qui est plus important par rapport aux familles du niveau NSC_h. Donc, la religion est aussi la première valeur de référence pour ces familles. D'ailleurs, la morale et la culture (habitudes et traditions culturelles) sont la deuxième source d'inspiration pour ces familles avec un pourcentage de 22% pour chacune. Enfin comme chez les familles du niveau NSC_h, pour les familles du niveau NSC_m les références philosophiques est en dernière position avec pourcentage faible : 11%.

Enfin, les familles du niveau NSC_b trouvent leurs principes éducatifs dans deux sources d'inspirations seulement : la religion et la morale avec un pourcentage de 50% pour chacun.

En général, nous remarquons que toutes les familles syriennes s'inspirent fortement de la morale et de la religion pour leurs principes éducatifs. Ces valeurs sont les principales bases du système éducatif des familles. En troisième lieu viennent les habitudes et traditions culturelles et c'est une source d'inspiration pour les familles de NSC_h et NSC_m seulement. Malgré une très riche tradition éducative, cette valeur vient après la religion et la morale. En dernière source d'inspiration on trouve la philosophie et c'est aussi une source d'inspiration seulement pour les familles de NSC_h et NSC_m.

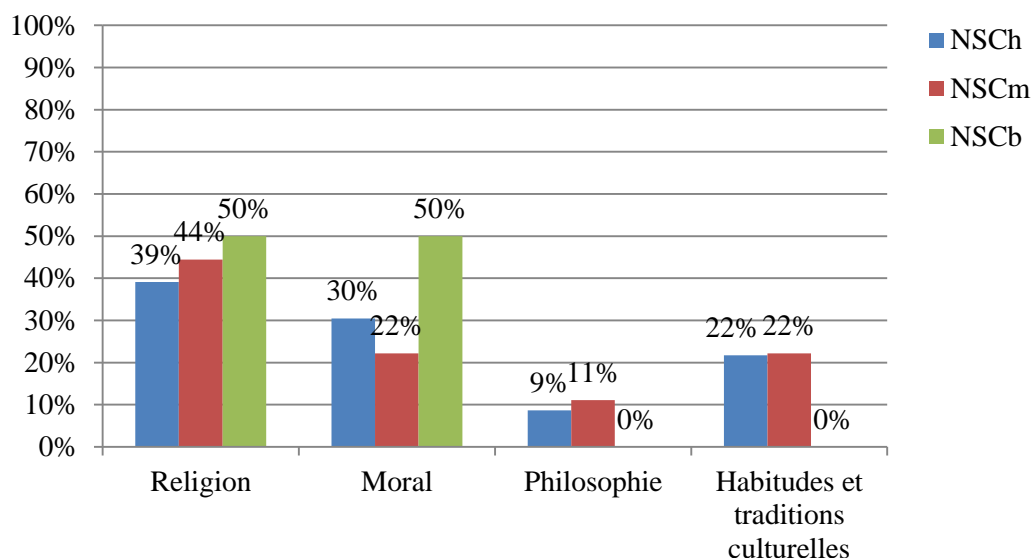
Tableau 50. Nombre et pourcentage de réponses des parents selon leurs valeurs de référence et leurs sources d'inspiration en matière d'éducation dans chaque niveau socioculturel NSC

		Les valeurs de référence (NSC _h)				Total
		Religion	Moral	Philosophie	Habitudes et traditions culturelles	
Réponses des parents		18	14	4	10	46
(%)		39%	30%	9%	22%	100%
		Les valeurs de référence (NSC _m)				Total
		Religion	Morale	Philosophie	Habitudes et traditions culturelles	
Réponses des parents		20	10	5	10	45
(%)		44%	22%	11%	22%	100%
		Les valeurs de référence (NSC _b)				Total
		Religion	Morale	Philosophie	Habitudes et traditions culturelles	
Réponses des parents		27	27	0	0	54
(%)		50%	50%	0%	0%	100%

* Les nombre de réponses des parents à cette question sont 46, 45 et 54 réponses selon les 3 niveaux socioculturels NSC_h, NSC_m et NSC_b.

Lecture : pour les familles de niveau socioculturel NSC_h, nous avons 18 familles qui ont choisi la religion comme valeur de référence. Le pourcentage de réponses de ces familles par rapport au nombre total de réponses des familles de NSC_h est de 18%.

Graphique 85. Pourcentage de réponses des parents selon leurs valeurs de référence et leurs sources d'inspiration en matière d'éducation dans chaque niveau socioculturel NSC



Dans l'objectif d'étudier le rôle du sexe de l'enfant sur les valeurs de référence et les sources d'inspiration en matière d'éducation des familles syriennes, nous avons développé les deux Tableaux 51 et 52 qui représentent les nombres et les pourcentage de réponses des parents selon leurs valeurs de référence et leurs sources d'inspiration en matière d'éducation, dans chaque niveau socioculturel NSC, d'une part pour le cas des garçons et d'autre part pour les filles. Les résultats de ces tableaux sont représentés dans les Graphiques 86 et 87.

D'après le Graphique 86 qui représente le cas des garçons, nous trouvons exactement le même résultat que celui observé auparavant concernant les valeurs de référence des familles sans que le sexe de l'enfant n'entre en jeu. La seule différence observée est pour les familles de niveau socioculturel NSC_m. Pour ces familles syriennes, la culture (habitudes et traditions culturelles) occupe la deuxième place comme source d'inspiration en matière d'éducation pour les parents qui ont des garçons (avec un pourcentage de 33%) avant la morale (avec un pourcentage de 17%).

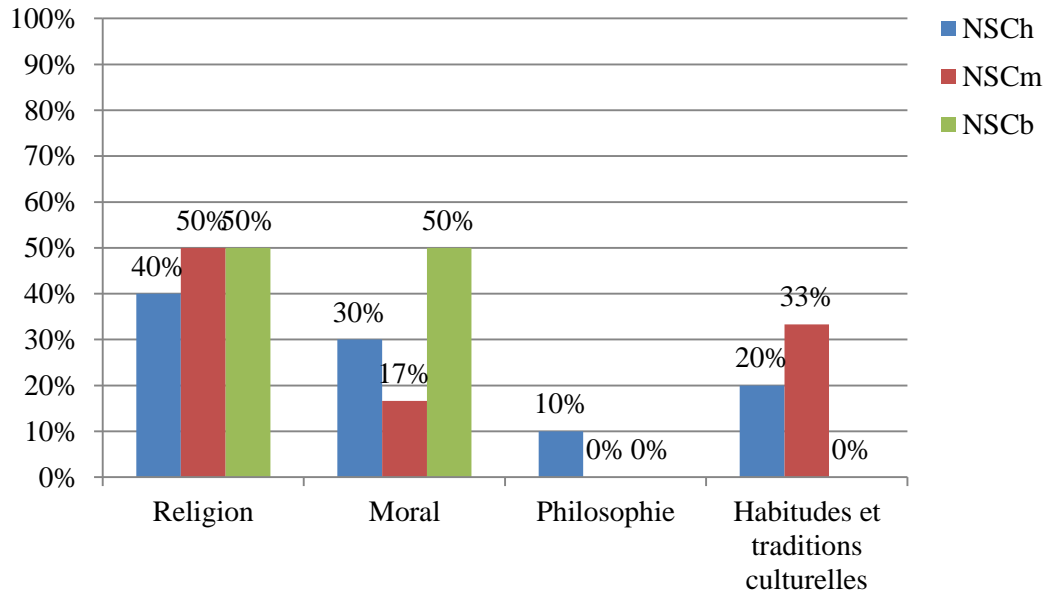
Tableau 51. Nombre et pourcentage de réponses des parents selon leurs valeurs de référence et leurs sources d'inspiration en matière d'éducation dans chaque niveau socioculturel NSC :*Le cas des garçons*

	Les valeurs de référence (NSC _h)				Total
	Religion	Morale	Philosophie	Habitudes et traditions culturelles	
Réponses des parents	8	6	2	4	20
(%)	40%	30%	10%	20%	100%
	Les valeurs de référence (NSC _m)				Total
	Religion	Morale	Philosophie	Habitudes et traditions culturelles	
Réponses des parents	15	5	0	10	30
(%)	50%	17%	0%	33%	100%
	Les valeurs de référence (NSC _b)				Total
	Religion	Morale	Philosophie	Habitudes et traditions culturelles	
Réponses des parents	18	18	0	0	36
(%)	50%	50%	0%	0%	100%

* Les nombre de réponses des parents à cette question sont 20, 30 et 36 réponses selon les 3 niveaux socioculturels NSC_h, NSC_m et NSC_b.

Lecture : pour les familles de niveau socioculturel NSC_h, nous avons 8 familles qui ont choisi la religion comme base pour l'éducation de leurs garçons. Le pourcentage de réponses de ces familles par rapport au nombre total de réponses des familles de NSC_h est de 40%.

Graphique 86. Pourcentage de réponses des parents selon leurs valeurs de référence et leurs sources d'inspiration en matière d'éducation dans chaque niveau socioculturel NSC : *Le cas des garçons*



D'après le Graphique 87 qui représente le cas des filles, nous trouvons le même résultat que celui observé auparavant concernant les valeurs de référence des familles sans que le sexe de l'enfant n'entre en jeu. La seule différence observée est encore chez les familles de niveau socioculturel NSC_m. Pour ces familles syriennes, les valeurs culturelles (habitudes et traditions culturelles) ne comptent pas dans l'inspiration des principes d'éducation pour les parents. Par contre, pour ces familles, les valeurs religieuses, morales et philosophiques sont les principales bases de l'éducation avec un pourcentage de 33% pour chacune de ces valeurs.

Tableau 52. Nombre et pourcentage de réponses des parents selon leurs valeurs de référence et leurs sources d'inspiration en matière d'éducation dans chaque niveau socioculturel NSC :

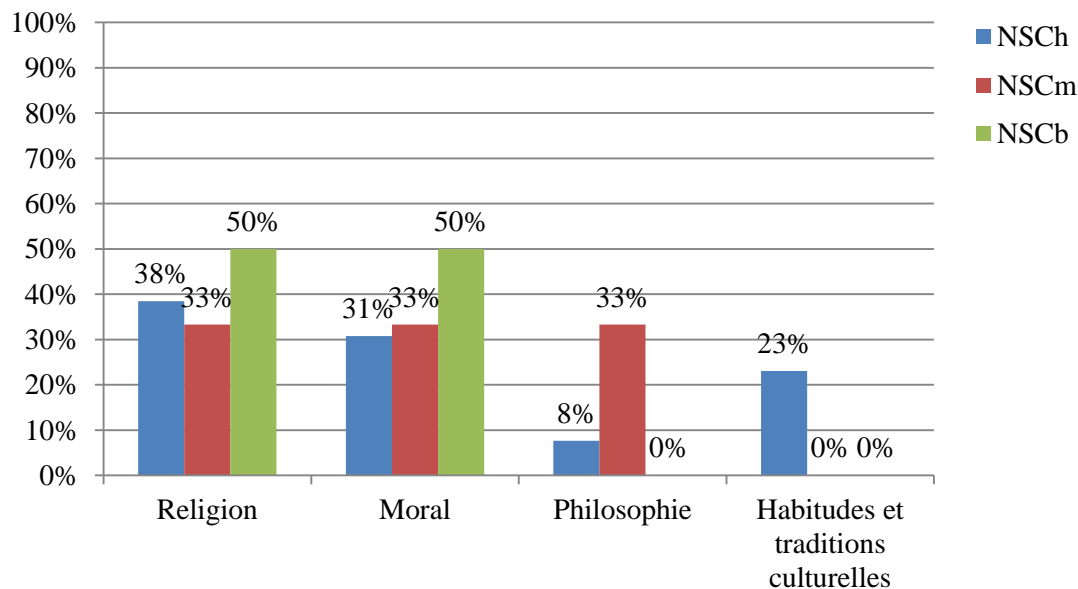
Le cas des filles

	Les valeurs de référence (NSC _h)				Total
	Religion	Morale	Philosophie	Habitudes et traditions culturelles	
Réponses des parents	10	8	2	6	26
(%)	38%	31%	8%	23%	100%
	Les valeurs de référence (NSC _m)				Total
	Religion	Morale	Philosophie	Habitudes et traditions culturelles	
Réponses des parents	5	5	5	0	15
(%)	33%	33%	33%	0%	100%
	Les valeurs de référence (NSC _b)				Total
	Religion	Morale	Philosophie	Habitudes et traditions culturelles	
Réponses des parents	9	9	0	0	18
(%)	50%	50%	0%	0%	100%

* Les nombre de réponses des parents à cette question sont 26, 15 et 18 réponses selon les 3 niveaux socioculturels NSC_h, NSC_m et NSC_b.

Lecture : pour les familles de niveau socioculturel NSC_h, nous avons 10 familles qui ont choisi la religion comme une référence éducative pour leurs filles. Le pourcentage de réponses de ces familles par rapport au nombre total de réponses des familles de NSC_h est de 38%.

Graphique 87. Pourcentage de réponses des parents selon leurs valeurs de référence et leurs sources d'inspiration en matière d'éducation dans chaque niveau socioculturel NSC : *Le cas des filles*



Donc, nous pouvons conclure que le sexe de l'enfant n'affecte pas les valeurs de référence et les sources d'inspiration en matière d'éducation des familles syriennes pour les familles de niveau socioculturel NSC_h et NSC_b pour les enfants de 6 à 12 ans. Ces familles s'inspirent fortement dans leurs principes éducatifs de la religion et de la morale.

Par contre, le sexe de l'enfant affecte les valeurs éducatives dans le cas des familles de niveau socioculturel NSC_m pour des enfants de 6 à 12 ans. Ces familles s'inspirent dans leurs principes éducatifs des valeurs religieuses, culturelles et ensuite des principes moraux dans le cas de garçons. Mais pour le cas des filles, ces familles ne s'inspirent plus des valeurs culturelles et elles s'inspirent, au plus haut degré, des valeurs religieuses, et de la morale, et enfin un peu de la pensée philosophique.

2.2.3. Profession envisagée pour les enfants

Nous avons posé une question ouverte aux parents des familles syriennes pendant les entretiens. Cette question est la profession envisagée pour leurs enfants. Nous avons codé les réponses des parents et nous avons préparé le Tableau 53 qui représente le nombre et le pourcentage de réponses des parents selon les professions envisagées pour leurs enfants dans chaque niveau socioculturel NSC. Nous avons constaté 6 cas de réponses des parents, comme les montre le Tableau 53, ce sont les suivants :

- 1) Ils préfèrent qu'elles ne travaillent pas (pour les filles)
- 2) Ingénieur (Architecte)
- 3) Instituteur (rice)
- 4) Profession libérale (Ex: Représentant des ventes, commerçant.....)
- 5) Ouvrier
- 6) Au libre choix de l'enfant.

Les résultats du Tableau 53 sont représentés en Graphique 88. Nous observons d'après ce graphique que les familles du niveau NSC_h laissent très souvent la liberté de choisir une profession pour leurs enfants avec un pourcentage de 29%. Par contre, les familles du niveau NSC_m ne donnent aucune liberté de choisir une profession pour leurs enfants et les familles du niveau NSC_b n'envisagent la liberté de choisir une profession pour leurs enfants qu'avec un faible pourcentage (4%).

Après cette première observation, nous voulons entrer plus en détail dans l'analyse des résultats de cette question posée aux parents et nous voulons directement étudier le rôle du sexe de l'enfant. Car les choix des parents pour une profession pour leurs enfants diffèrent énormément selon le sexe de l'enfant, ce qui peut affecter les résultats et les observations globales.

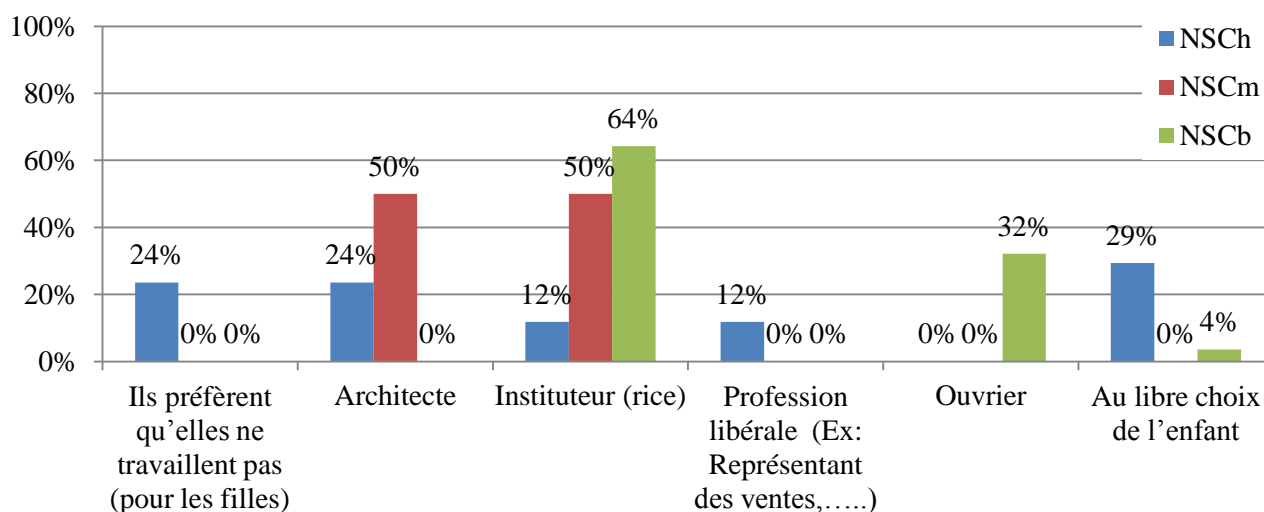
Tableau 53. Nombre et pourcentage de réponses des parents selon les professions envisagées pour leurs enfants dans chaque niveau socioculturel NSC

		Les professions envisagées (NSC _h)						Total
		Ils préfèrent qu'elles ne travaillent pas (pour les filles)	Ingénieur (Architecte)	Instituteur (rice)	Profession libérale (Ex: Représentant des ventes, commerçant.....)	Ouvrier	Au libre choix de l'enfant	
Réponses des parents		4	4	2	2	0	5	17
(%)		24%	24%	12%	12%	0%	29%	100%
		Les professions envisagées (NSC _m)						Total
		Ils préfèrent qu'elles ne travaillent pas (pour les filles)	Ingénieur (Architecte)	Instituteur (rice)	Profession libérale (Ex: Représentant des ventes, commerçant.....)	Ouvrier	Au libre choix de l'enfant	
Réponses des parents		0	10	10	0	0	0	20
(%)		0%	50%	50%	0%	0%	0%	100%
		Les professions envisagées (NSC _b)						Total
		Ils préfèrent qu'elles ne travaillent pas (pour les filles)	Ingénieur (Architecte)	Instituteur (rice)	Profession libérale (Ex: Représentant des ventes, commerçant.....)	Ouvrier	Au libre choix de l'enfant	
Réponses des parents		0	0	18	0	9	1	28
(%)		0%	0%	64%	0%	32%	4%	100%

* Les nombre de réponses des parents à cette question sont 17, 20 et 28 réponses selon les 3 niveaux socioculturels NSC_h, NSC_m et NSC_b.

Lecture : pour les familles de niveau socioculturel NSC_h, nous avons 4 familles qui ont choisi la profession d'ingénieur pour leurs enfants. Le pourcentage de réponses de ces familles par rapport au nombre total de réponses des familles de NSC_h est de 24%.

Graphique 88. Pourcentage de réponses des parents selon les professions envisagées pour leurs enfants dans chaque niveau socioculturel NSC



Les Tableau 54 et 55 représentent le nombre et le pourcentage de réponses des parents selon les professions envisagées pour leurs garçons et leurs filles dans chaque niveau socioculturel NSC. Les résultats des tableaux sont montrés en deux Graphiques 89 et 90. Pour le cas des garçons, nous trouvons que les parents de familles de niveau socioculturel NSC_h pensent fortement à laisser la liberté de choisir une profession pour leurs garçons avec un pourcentage de 25%. Parmi ces familles 50% préfèrent que leurs garçons deviennent des ingénieurs (ou architectes) et 25% envisagent pour leurs garçons un travail libre. D'autre part, nous observons que les parents de familles de niveau socioculturel NSC_m préfèrent pour leurs garçons une profession d'ingénieur (ou architecte) avec un pourcentage très élevé (67%) et 33% envisagent une profession d'instituteur pour leurs garçons. Nous constatons aussi que les parents de familles de niveau socioculturel NSC_b préfèrent pour leurs garçons une profession d'instituteur avec un pourcentage de 50% ou ouvrier avec un pourcentage de 50% également.

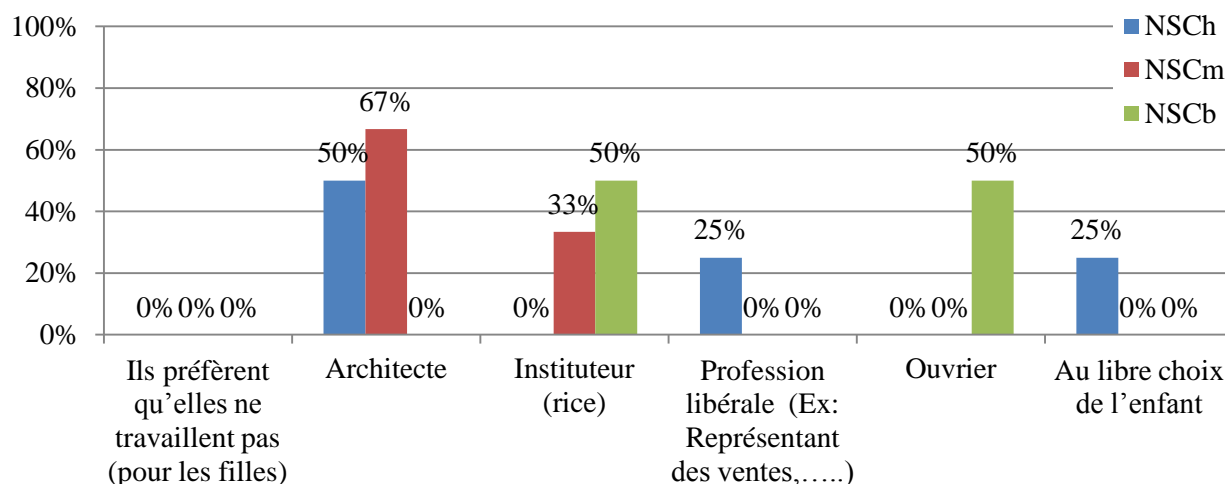
Tableau 54. Nombre et pourcentage de réponses des parents selon les professions envisagées pour leurs enfants dans chaque niveau socioculturel NSC : *Le cas des garçons*

		Les professions envisagées (NSC _h)						Total
Ils préfèrent qu'elles ne travaillent pas (pour les filles)		Ingénieur (Architecte)	Instituteur (rice)	Profession libérale (Ex: Représentant des ventes, commerçant.....)	Ouvrier	Au libre choix de l'enfant		
Réponses des parents	0	4	0	2	0	2	8	
(%)	0%	50%	0%	25%	0%	25%	100%	
		Les professions envisagées (NSC _m)						Total
Ils préfèrent qu'elles ne travaillent pas (pour les filles)		Ingénieur (Architecte)	Instituteur (rice)	Profession libérale (Ex: Représentant des ventes, commerçant.....)	Ouvrier	Au libre choix de l'enfant		
Réponses des parents	0	10	5	0	0	0	15	
(%)	0%	67%	33%	0%	0%	0%	100%	
		Les professions envisagées (NSC _b)						Total
Ils préfèrent qu'elles ne travaillent pas (pour les filles)		Ingénieur (Architecte)	Instituteur (rice)	Profession libérale (Ex: Représentant des ventes, commerçant.....)	Ouvrier	Au libre choix de l'enfant		
Réponses des parents	0	0	9	0	9	0	18	
(%)	0%	0%	50%	0%	50%	0%	100%	

* Les nombre de réponses des parents à cette question sont 8, 15 et 18 réponses selon les 3 niveaux socioculturels NSC_h, NSC_m et NSC_b.

Lecture : pour les familles de niveau socioculturel NSC_h, nous avons 4 familles qui ont choisi un ingénieur comme profession pour leurs garçons. Le pourcentage de réponses de ces familles par rapport au nombre total de réponses des familles de NSC_h est de 50%.

Graphique 89. Pourcentage de réponses des parents selon les professions envisagées pour leurs enfants dans chaque niveau socioculturel NSC : *Le cas des garçons*



Pour le cas des filles, nous voyons que les parents de familles de niveau socioculturel NSC_h pensent fortement à laisser la liberté de choisir une profession pour leurs filles avec un pourcentage de 40%, 20% des familles préfèrent que leurs filles deviennent des institutrices et 40% préfèrent que leurs filles ne travaillent pas. D'autre part, nous observons que les parents de familles de niveau socioculturel NSC_m préfèrent absolument pour leurs filles une profession d'institutrice avec un pourcentage de 100%. De même que, nous constatons que les parents de familles de niveau socioculturel NSC_b préfèrent aussi absolument pour leurs filles une profession d'institutrice avec un pourcentage de 100%.

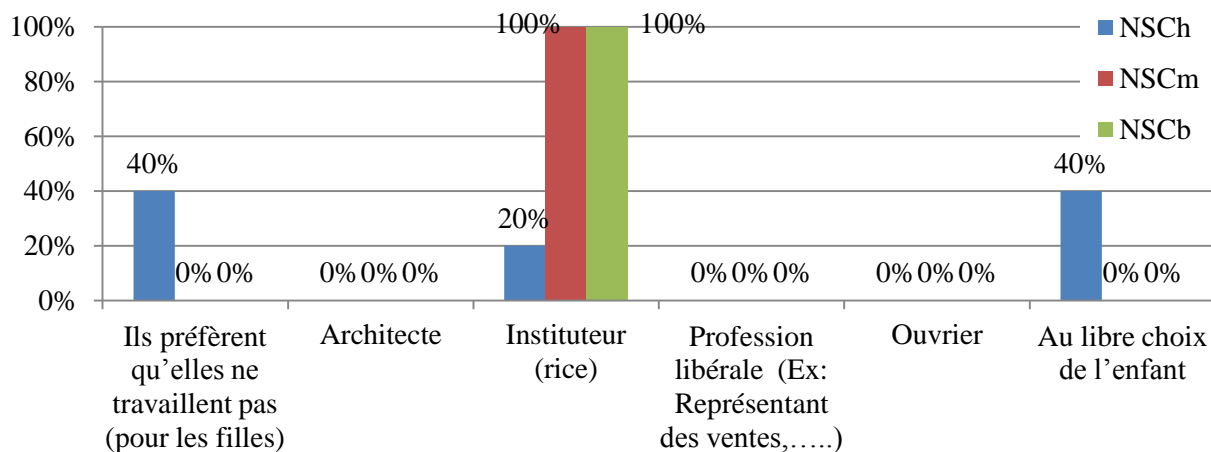
Tableau 55. Nombre et pourcentage de réponses des parents selon les professions envisagées pour leurs enfants dans chaque niveau socioculturel NSC : *Le cas des filles*

		Les professions envisagées (NSC _h)						Total
		Ils préfèrent qu'elles ne travaillent pas (pour les filles)	Ingénieur (Architecte)	Instituteur (rice)	Profession libérale (Ex: Représentant des ventes, commerçant.....)	Ouvrier	Au libre choix de l'enfant	
Réponses des parents		4	0	2	0	0	4	10
(%)		40%	0%	20%	0%	0%	40%	100%
		Les professions envisagées (NSC _m)						Total
		Ils préfèrent qu'elles ne travaillent pas (pour les filles)	Ingénieur (Architecte)	Instituteur (rice)	Profession libérale (Ex: Représentant des ventes, commerçant.....)	Ouvrier	Au libre choix de l'enfant	
Réponses des parents		0	0	5	0	0	0	5
(%)		0%	0%	100%	0%	0%	0%	100%
		Les professions envisagées (NSC _b)						Total
		Ils préfèrent qu'elles ne travaillent pas (pour les filles)	Ingénieur (Architecte)	Instituteur (rice)	Profession libérale (Ex: Représentant des ventes, commerçant.....)	Ouvrier	Au libre choix de l'enfant	
Réponses des parents		0	0	9	0	0	0	9
(%)		0%	0%	100%	0%	0%	0%	0%

* Les nombre de réponses des parents à cette question sont 10, 5 et 9 réponses selon les 3 niveaux socioculturels NSC_h, NSC_m et NSC_b.

Lecture : pour les familles de niveau socioculturel NSC_h, nous avons 6 familles qui ont choisi une profession d'institutrice pour leurs filles. Le pourcentage de réponses de ces familles par rapport au nombre total de réponses des familles de NSC_h est de 60%.

Graphique 90. Pourcentage de réponses des parents selon les professions envisagées pour leurs enfants dans chaque niveau socioculturel NSC : *Le cas des filles*



En conclusion, nous pouvons dire que les parents des familles syriennes du niveau socio-culturel NSC_h donnent en généralement plus de liberté à leurs enfants par rapport aux familles d'autres niveaux socioculturels. Aussi, nous observons que ces familles donnent plus de liberté à leurs filles pour choisir leurs professions (40%) qu'à leurs garçons (25%). Par contre nous remarquons que ces familles préfèrent que leurs filles ne travaillent pas avec un pourcentage très élevé, alors que ce n'est jamais le cas pour les garçons. C'est-à-dire que les parents des familles NSC_h pensent que le travail pour les garçons est plus important que pour les filles et si les parents envisagent une profession pour leurs filles, ils pensent à un métier convenable (institutrice). En même temps, ils pensent à une profession pour leurs garçons comme ingénieur ou un travail libéral.

D'autre part, les parents des familles du niveau socio-culturel NSC_m sont beaucoup plus stricts dans les professions qu'ils envisagent pour leurs enfants. Ils envisagent pour leurs garçons une profession d'ingénieur ou d'instituteur et pour leurs filles ils envisagent absolument une profession d'institutrice. Ces choix envisagés nous rappellent leur type de structuration rigide.

Enfin, les parents des familles du niveau socio-culturel NSC_b sont aussi beaucoup plus stricts dans les professions qu'ils envisagent pour leurs enfants. Ces familles dans leurs

moyens limités et leurs environnements défavorisés envisagent pour leurs garçons une profession d’instituteur ou d’ouvrier et pour leurs filles ils envisagent le plus souvent une profession d’institutrice.

2.2.4. L’avenir vu par les parents

Dans cette partie, nous allons analyser la dernière question ouverte posée aux familles syriennes et qui étudie l’avenir vu par les parents pour leurs enfants. Nous avons demandé aux parents de nous citer l’avenir qu’ils envisagent pour leurs enfants et nous avons analysé leurs réponses afin de préparer le Tableau 56 qui représente le nombre et le pourcentage de réponses des parents selon l’avenir qu’ils envisagent pour leurs enfants dans chaque niveau socioculturel NSC. Nous avons constaté 6 cas de réponses des parents, comme le montre le Tableau 56, ce sont les suivants :

- 1) Avoir un diplôme (brevet ou baccalauréat au maximum)
- 2) Faire du commerce
- 3) Avoir un poste comme travailleur administratif
- 4) Trouver un travail comme ouvrier
- 5) Continuer à l’université dans le domaine littéraire (Licence)
- 6) Continuer à l’université dans le domaine scientifique (Licence)

Les résultats du Tableau 56 sont représentés en Graphique 91. Nous observons d’après ce graphique que les familles du niveau NSC_h envisagent l’avenir de leurs enfants dans une large variété de domaines. Les parents de ces familles envisagent dans l’ordre suivant l’avenir de leurs enfants : Continuer à l’université dans le domaine scientifique (Licence) (33%), Avoir un diplôme (22%), Faire du commerce (22%), Continuer à l’université dans le domaine littéraire (Licence) (11%), et Avoir un poste comme travailleur administratif (11%). Par contre, les familles du niveau NSC_m et NSC_b envisagent pour leurs enfants un avenir dans quelques domaines limités et réduits. Par exemple, nous voyons que les familles de NSC_m envisagent l’avenir de leurs enfants en continuant leurs études à l’université dans les domaines scientifique (50%) ou littéraire (50%). D’autre part, les familles de NSC_b envisagent l’avenir de leurs enfants dans l’obtention d’un diplôme (baccalauréat ou brevet) (67%) et en travaillant comme ouvrier (33%).

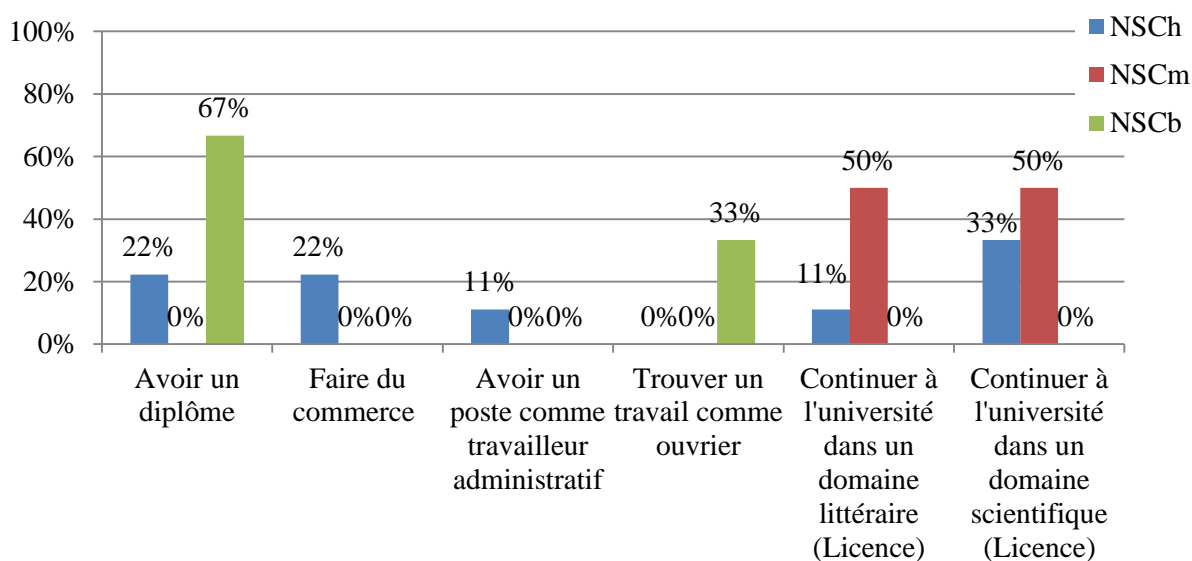
Tableau 56. Nombre et pourcentage de réponses des parents selon l'avenir qu'ils envisagent pour leurs enfants dans chaque niveau socioculturel NSC

		L'avenir vu par les parents (NSC _h)						Total
		Avoir un diplôme	Faire du commerce	Avoir un poste comme travailleur administratif	Trouver un travail comme ouvrier	Continuer à l'université dans le domaine littéraire (Licence)	Continuer à l'université dans le domaine scientifique (Licence)	
Réponses des parents		4	4	2	0	2	6	18
(%)		22%	22%	11%	0%	11%	33%	100%
		L'avenir vu par les parents (NSC _m)						Total
		Avoir un diplôme	Faire du commerce	Avoir un poste comme travailleur administratif	Trouver un travail comme ouvrier	Continuer à l'université dans le domaine littéraire (Licence)	Continuer à l'université dans le domaine scientifique (Licence)	
Réponses des parents		0	0	0	0	10	10	20
(%)		0%	0%	0%	0%	50%	50%	100%
		L'avenir vu par les parents (NSC _b)						Total
		Avoir un diplôme	Faire du commerce	Avoir un poste comme travailleur administratif	Trouver un travail comme ouvrier	Continuer à l'université dans le domaine littéraire (Licence)	Continuer à l'université dans le domaine scientifique (Licence)	
Réponses des parents		18	0	0	9	0	0	27
(%)		67%	0%	0%	33%	0%	0%	100%

* Les nombre de réponses des parents à cette question sont 18, 20 et 27 réponses selon les 3 niveaux socioculturels NSC_h, NSC_m et NSC_b.

Lecture : pour les familles de niveau socioculturel NSC_h, nous avons 4 familles qui envisagent l'avenir de leurs enfants en faisant du commerce. Le pourcentage de réponses de ces familles par rapport au nombre total de réponses des familles de NSC_h est de 22%.

Graphique 91. Pourcentage de réponses des parents selon l'avenir qu'ils envisagent pour leurs enfants dans chaque niveau socioculturel NSC



Nous avons étudié le rôle du sexe de l'enfant dans l'objectif de voir si les parents envisagent le même avenir pour une fille ou un garçon. Les Tableaux 57 et 58 représentent le nombre et le pourcentage de réponses des parents selon les professions envisagées pour leurs garçons et leurs filles respectivement dans chaque niveau socioculturel NSC. Les résultats des tableaux sont montrés en Graphiques 92 et 93.

Les résultats montrent que les familles du niveau NSC_h envisagent principalement l'avenir de leurs garçons dans les deux domaines suivants : Continuer à l'université dans le domaine scientifique (Licence) (50%) et faire du commerce (50%). Selon ces familles, ces domaines sont les bonnes directions pour avoir une bonne réussite dans leur vie. D'autre part, les familles du niveau NSC_m pensent que l'avenir de leurs garçons pourrait être dans la poursuite dans le domaine scientifique (Licence) (67%) ou littéraire (Licence) (33%). Par contre, les familles du niveau NSC_b envisagent un avenir pour leurs garçons en ayant un diplôme (baccalauréat ou brevet) (50%) et en travaillant comme ouvrier (50%).

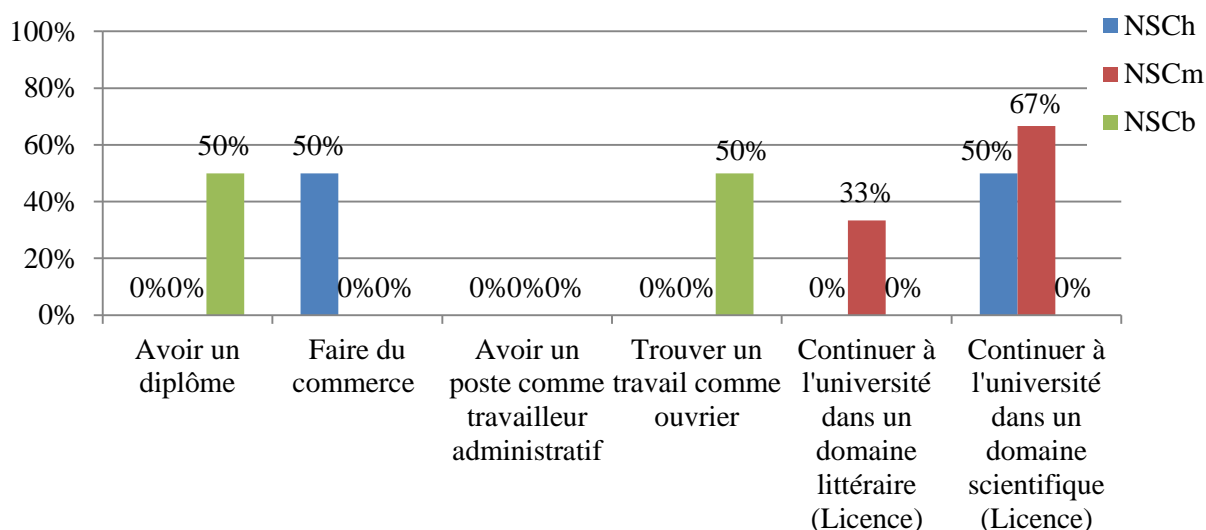
Tableau 57. Nombre et pourcentage de réponses des parents selon l'avenir qu'ils envisagent pour leurs enfants dans chaque niveau socioculturel NSC : *Le cas des garçons*

		L'avenir vu par les parents (NSC _h)						Total
		Avoir un diplôme	Faire du commerce	Avoir un poste comme travailleur administratif	Trouver un travail comme ouvrier	Continuer à l'université dans un domaine littéraire (Licence)	Continuer à l'université dans le domaine scientifique (Licence)	
Réponses des parents		0	4	0	0	0	4	8
(%)		0%	50%	0%	0%	0%	50%	100%
		L'avenir vu par les parents (NSC _m)						Total
		Avoir un diplôme	Faire du commerce	Avoir un poste comme travailleur administratif	Trouver un travail comme ouvrier	Continuer à l'université dans le domaine littéraire (Licence)	Continuer à l'université dans le domaine scientifique (Licence)	
Réponses des parents		0	0	0	0	5	10	15
(%)		0%	0%	0%	0%	33%	67%	100%
		L'avenir vu par les parents (NSC _b)						Total
		Avoir un diplôme	Faire du commerce	Avoir un poste comme travailleur administratif	Trouver un travail comme ouvrier	Continuer à l'université dans le domaine littéraire (Licence)	Continuer à l'université dans le domaine scientifique (Licence)	
Réponses des parents		9	0	0	9	0	0	18
(%)		50%	0%	0%	50%	0%	0%	100%

* Les nombre de réponses des parents à cette question sont 8, 15 et 18 réponses selon les 3 niveaux socioculturels NSC_h, NSC_m et NSC_b.

Lecture : pour les familles de niveau socioculturel NSC_h, nous avons 4 familles qui envisagent l'avenir de leurs garçons en faisant du commerce. Le pourcentage de réponses de ces familles par rapport au nombre total de réponses des familles de NSC_h est de 50%.

Graphique 92. Pourcentage de réponses des parents selon l'avenir qu'ils envisagent pour leurs enfants dans chaque niveau socioculturel NSC : *Le cas des garçons*



Aussi d'après ces résultats, les familles du niveau NSC_h envisagent l'avenir de leurs filles dans les domaines suivants : Avoir un diplôme (40%), Continuer à l'université dans le domaine scientifique (Licence) (20%), Continuer à l'université dans le domaine littéraire (Licence) (20%), et Avoir un poste comme travailleur administratif (20%).

D'autre part, les familles du niveau NSC_m pensent que l'avenir de leurs filles pourrait être le plus souvent poursuite d'études à l'université dans le domaine littéraire (Licence) avec un pourcentage de 100%. Par contre, les familles du niveau NSC_b envisagent toujours l'avenir pour leurs filles grâce à un diplôme (baccalauréat ou brevet) avec un pourcentage de 100%.

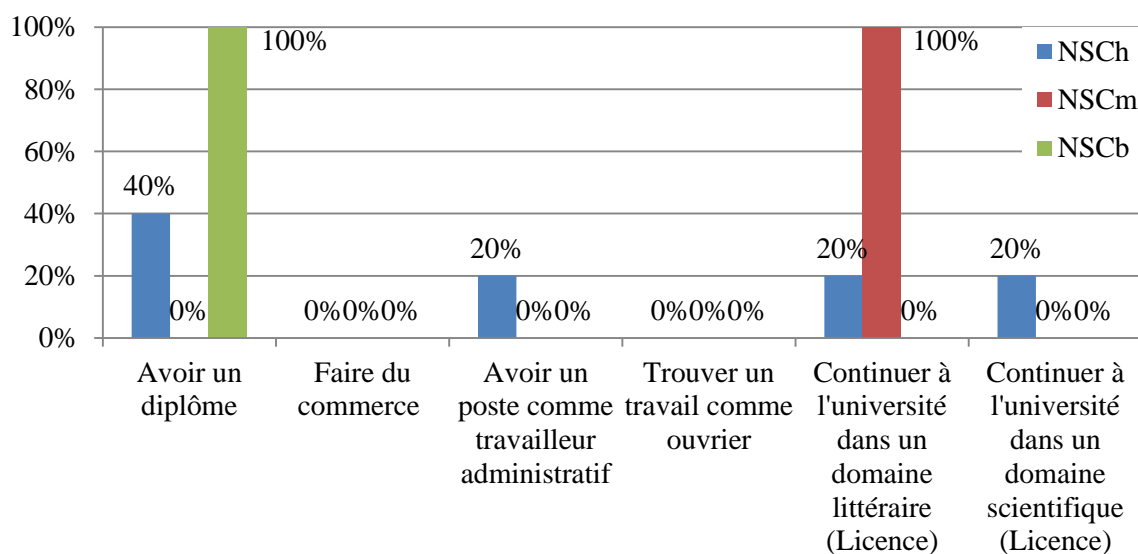
Tableau 58. Nombre et pourcentage de réponses des parents selon l'avenir qu'ils envisagent pour leurs enfants dans chaque niveau socioculturel NSC : *Le cas des filles*

		L'avenir vu par les parents (NSC _h)						Total
		Avoir un diplôme	Faire du commerce	Avoir un poste comme travailleur administratif	Trouver un travail comme ouvrier	Continuer à l'université dans le domaine littéraire (Licence)	Continuer à l'université dans le domaine scientifique (Licence)	
Réponses des parents		4	0	2	0	2	2	10
(%)		40%	0%	20%	0%	20%	20%	100%
		L'avenir vu par les parents (NSC _m)						Total
		Avoir un diplôme	Faire du commerce	Avoir un poste comme travailleur administratif	Trouver un travail comme ouvrier	Continuer à l'université dans le domaine littéraire (Licence)	Continuer à l'université dans le domaine scientifique (Licence)	
Réponses des parents		0	0	0	0	5	0	5
(%)		0%	0%	0%	0%	100%	0%	100%
		L'avenir vu par les parents (NSC _b)						Total
		Avoir un diplôme	Faire du commerce	Avoir un poste comme travailleur administratif	Trouver un travail comme ouvrier	Continuer à l'université dans le domaine littéraire (Licence)	Continuer à l'université dans le domaine scientifique (Licence)	
Réponses des parents		9	0	0	0	0	0	9
(%)		100%	0%	0%	0%	0%	0%	100%

* Les nombre de réponses des parents à cette question sont 10, 5 et 9 réponses selon les 3 niveaux socioculturels NSC_h, NSC_m et NSC_b.

Lecture : pour les familles de niveau socioculturel NSC_h, nous avons 4 familles qui ont choisi de répondre qu'ils envisagent l'avenir de leurs filles par un diplôme. Le pourcentage de réponses de ces familles par rapport au nombre total de réponses des familles de NSC_h est de 40%.

Graphique 93. Pourcentage de réponses des parents selon l'avenir qu'ils envisagent pour leurs enfants dans chaque niveau socioculturel NSC : *Le cas des filles*



En conclusion, nous observons que les parents des familles syriennes du niveau socio-culturel NSC_h envisagent différemment l'avenir de leur enfant selon leurs sexes. Pour les garçons, ces familles envisagent leur avenir en étudiant à l'université dans le domaine scientifique dans l'objectif d'avoir une licence et en faisant du commerce (travail libéral). Par contre pour les filles, ces familles considèrent leur avenir grâce à un diplôme (Bac ou Brevet). Aussi elles envisagent l'avenir de leurs filles dans un poste administratif, en étudiant à l'université dans le domaine littéraire ou dans le domaine scientifique.

D'autre part, nous remarquons aussi que les parents des familles du niveau socio-culturel NSC_m envisagent aussi l'avenir de leurs enfants différemment selon leurs sexes. Pour les garçons, ces familles envisagent leur avenir en étudiant à l'université dans le domaine scientifique dans l'objectif d'avoir une licence (67%) ou dans le domaine littéraire dans l'objectif d'avoir aussi une licence (33%). Par contre pour les filles, ces familles envisagent leur avenir seulement en étudiant à l'université dans le domaine littéraire.

Enfin, les résultats montrent que les parents des familles du niveau socio-culturel NSC_b n'envisagent pas le même avenir pour leurs enfants selon leur sexe. Pour les garçons, ces familles envisagent leur avenir avec un diplôme (Bac ou Brevet) et en trouvant un

travail comme ouvrier par exemple. Par contre pour les filles, ces familles envisagent leur avenir seulement par un diplôme (Bac ou Brevet).

3. Synthèse des résultats des entretiens :

Nous avons montré dans ce chapitre les résultats de 65 entretiens semi-directifs réalisés avec des parents de familles de la ville d'Alep. Un protocole d'entretien composé de soixante-dix situations sur la vie quotidienne des familles syriennes a été utilisé, ainsi que deux questions ouvertes posées aux parents pour évoquer leurs valeurs éducatives (*cf.* Annexe III). L'objectif de cette enquête par entretiens semi-directifs était de découvrir les types de structuration des familles syriennes en observant directement leur environnement familial (H. Zubidah, 2012). Ainsi, nous avons voulu comparer les résultats des entretiens avec les résultats des questionnaires pour s'assurer que ces deux approches mesurent de la même façon l'environnement familial des familles et leur structuration.

Trois niveaux socioculturels NSC (NSC_h , NSC_m et NSC_b) ont été dégagés selon les variables ou les facteurs distaux de l'environnement des familles comme la profession et le niveau d'études des parents et la taille d'appartement rapportée au nombre de personnes. D'ailleurs, nous avons trouvé les trois types de structuration des familles syriennes (trois styles éducatifs faible, souple et rigide) à partir des réponses des parents aux questions des entretiens sur leurs attitudes, leurs comportements avec leurs enfants et leurs pratiques éducatives. Nous avons évalué le contenu des réponses, afin d'étudier la relation entre les deux variables, le niveau socioculturel et le type de structuration. Pour chaque question, nous avons effectué un test d'indépendance par la méthode du Khi-deux (χ^2) dans l'objectif d'estimer la force de la relation et l'intensité de la liaison existant entre les deux variables considérées à partir d'un coefficient de contingence (Annexe IV). Nous présenterons ensuite les principaux résultats de ces entretiens. Nous commencerons avec les types de structuration des familles.

Selon l'analyse de contenu des données d'entretien, nous avons observé que le type de structuration de l'environnement familial est lié à la classe sociale. Ainsi l'entretien mesure bien la même chose que le questionnaire. Les résultats des entretiens ont montré que les familles syriennes de niveau socioculturel NSC_h ont un type de structuration plutôt souple (voir Graphique 66). Par ailleurs, les familles de niveau socioculturel NSC_b ont un type de structuration plutôt rigide. Ces deux résultats montrent que nous avons bien mesuré la même chose par le questionnaire et l'entretien.

Par contre, pour les familles de niveau socioculturel NSC_m , les résultats d'analyse du contenu des entretiens affirment que ces familles ont un type de structuration plutôt souple, ce qui est différent du résultat trouvé par l'analyse de contenu du questionnaire. C'est le seul point de

différence important dans l'analyse des résultats du questionnaire et des entretiens. Pour ces familles de niveau socioculturel NSC_m, nous pensons que la raison de ces différences vient probablement du fait que les familles ont répondu au questionnaire de manière subjective ou qui ne reflète pas la réalité de leurs comportements face aux questions posées par le questionnaire. Ce point de différence montre bien l'intérêt de réaliser les entretiens auprès des familles syriennes pour découvrir les points de divergence par rapport au questionnaire.

Un autre objectif des entretiens réalisés était d'étudier le système de valeurs des familles syriennes, leurs principes d'éducation et leurs centres d'intérêt. Et comme l'éducation des parents peut différer envers un garçon ou une fille, nous avons voulu mettre en évidence les différences d'éducation entre filles et garçons. Les filles et les garçons sont-ils élevés de la même manière ? Les garçons et les filles reçoivent-ils la même éducation ? Si leurs parents font, consciemment ou non, des différences, comment influencent-elles leur vie ? Ces sont des questions importantes auxquelles nous avons essayé de chercher des réponses, sachant que les différences d'éducation entre filles et garçons sont perçues dans les principes éducatifs des parents et leurs comportements envers leurs enfants ainsi que par leurs choix pour l'avenir et la profession de leurs enfants.

Pour atteindre ces objectifs à travers les données des entretiens réalisés, nous avons demandé, dans deux questions ouvertes, aux parents d'indiquer les qualités souhaitées chez leurs enfants et les grands principes qui les guident dans l'éducation de leurs enfants. Les réponses des parents à ces questions ouvertes peuvent nous aider à vérifier et valider les résultats d'analyse du questionnaire.

Nous présenterons la conclusion des résultats obtenus par les entretiens sur l'étude du système de valeurs des familles syriennes. Nous avons observé que toutes les familles de niveau socioculturel NSC_h, NSC_m et NSC_b préfèrent en général des qualités qui appartiennent au **Groupe A**. Ce résultat confirme le résultat déjà trouvé d'après l'analyse effectuée par le questionnaire. Sauf pour les familles du niveau NSC_m qui préfèrent *la qualité 8* (Indépendance) qui appartient au **Groupe B**. Aussi, elles préfèrent *les qualités 5 et 6* (*Le respect des autres et L'esprit critique*) qui appartiennent au **Groupe C**. De même, les familles de niveaux NSC_h et NSC_b préfèrent *la qualité 5* qui appartiennent au **Groupe C**. En comparant ces résultats avec les résultats du questionnaire, nous remarquons que l'entretien et le questionnaire ont montré le même résultat : les familles préfèrent en général des qualités qui appartiennent au **Groupe A** (cf. Graphique 67).

Par contre, l'entretien a montré des différences, par rapport au questionnaire, pour ce qui concerne les trois qualités 6, 8 et 9 (*l'esprit critique, l'indépendance et la curiosité d'esprit*). Selon les résultats du questionnaire, ces qualités sont très faiblement répétées parmi les choix des familles. Par contre, les entretiens ont révélé que les familles du niveau NSC_m préfèrent ces mêmes qualités (*cf. Graphiques 68 et 69*). Mais, la qualité 9 (*la curiosité d'esprit*) reste toujours négligée pour toutes les familles syriennes (*cf. Graphique 69*).

En ce qui concerne l'influence du sexe de l'enfant sur les qualités souhaitées par les parents, nous avons analysé les qualités souhaitées selon le niveau socioculturel NSC des familles syriennes et le sexe de l'enfant. Nous avons observé qu'il y a bien une différence entre les qualités souhaitées par familles pour les garçons et les filles. Par exemple, pour le cas des familles qui ont répondu pour leurs filles, ces familles préfèrent en général des qualités qui appartiennent au **Groupe A**. Mais ces familles préfèrent aussi pour leurs filles la qualité 5 (*le respect des autres*) qui appartient au **Groupe C**. Ce résultat est confirmé pour tous les niveaux socioculturels NSC. Les autres qualités dans les groupes (**Groupe B et C**) sont représentées avec des pourcentages nuls ou à peine supérieurs à zéro : elles ne sont donc pas très importantes pour une fille d'après les familles syriennes.

Pour les familles qui ont répondu pour leurs garçons, les résultats ont montré que ces familles préfèrent en général des qualités qui appartiennent au **Groupe A**. Ce résultat est confirmé pour tous les niveaux socioculturels NSC. Mais les familles de niveau NSC_h préfèrent aussi pour leurs garçons les qualités 7 et 8 (*Honnêteté et Indépendance*) qui appartiennent au **Groupe B**. Ainsi, les familles de niveau NSC_h préfèrent pour leurs garçons la qualité 10 (*Persévérance*) qui appartiennent au **Groupe C**. Donc, les familles syriennes pensent que les qualités 7, 8 et 10 sont plus importantes pour leurs garçons que pour leurs filles.

De même, les familles de niveau NSC_m ont montré pour leurs garçons une tendance à s'intéresser aux *qualités 7 et 8* (*Honnêteté et Indépendance*) qui appartiennent au **Groupe B**. Mais, ces familles préfèrent pour leurs garçons la qualité 5 et 6 (*respect des autres et esprit critique*) qui appartiennent au **Groupe C**. Ces familles s'intéressent bien à *la qualité 6* selon les résultats des entretiens, ce qui n'était pas apparu très clairement dans l'analyse du questionnaire. Par ailleurs, les familles de niveau NSC_b ont montré pour leurs garçons une tendance plus grande à s'intéresser à la qualité 5 (*respect des autres*) qui appartient au **Groupe C**.

Nous avons observé qu'il y a bien une différence entre les qualités souhaitées par les familles syriennes qui ont des garçons ou des filles. Cette différence dépend aussi du niveau socioculturel NSC. Pour les familles du niveau NSC_h, les qualités les plus souhaitées pour une fille sont : *La propreté* (2), *Bien travailler à l'école* (4), *Le respect des autres* (5), et *L'obéissance* (11). Par contre pour le même niveau, les qualités les plus souhaités pour un garçon sont : *La politesse* (1), *Bien travailler à l'école* (4), *L'honnêteté* (7), *L'indépendance* (8), *La persévérance* (10) et *L'obéissance* (11). Donc, les qualités souhaitées sont différentes selon le sexe de l'enfant, même si les qualités 4 et 11 sont des qualités recherchées autant pour une fille que pour un garçon.

La différence entre les qualités souhaitées selon le sexe de l'enfant existe aussi chez les familles syriennes du niveau NSC_m. Nous avons remarqué que pour les familles du niveau NSC_m, les qualités les plus souhaitées pour une fille sont : *La politesse* (1), *Bien travailler à l'école* (4), *Le respect des autres* (5). Par contre, les qualités les plus souhaités pour un garçon sont : *La politesse* (1), *La propreté* (2), *Le respect des autres* (5), *L'esprit critique* (6), *L'honnêteté* (7), *L'indépendance* (8). Donc, les qualités 1 et 5 sont des qualités en commun pour une fille et un garçon, mais ces familles demandent en plus pour leurs garçons les qualités 6, 7 et 8 qui sont, d'après ces familles, importantes pour devenir un homme.

Pour ce qui concerne les familles du niveau NSC_b, les qualités les plus souhaitées pour une fille ou un garçon sont : *La politesse* (1), *Bien travailler à l'école* (4), *Le respect des autres* (5). Donc, les trois qualités 1, 4 et 5 sont des qualités en commun pour une fille et un garçon et ces familles ne souhaitent pas spécialement pour leurs enfants qu'ils travaillent bien à l'école ou qu'ils soient polis et respectueux. Les résultats d'analyse des entretiens ont confirmé que les qualités souhaitées par les parents pour leurs enfants sont différentes selon le sexe de l'enfant, et ces différences sont claires chez les familles du niveau NSC_h et NSC_m.

D'ailleurs, les résultats de l'analyse des entretiens ont permis d'étudier les valeurs de référence et les sources d'inspiration en matière d'éducation. Le système de valeur s'attache à un ou plusieurs pôles qui sont leurs sources d'inspiration et les bases des valeurs d'une société. Les pôles de référence peuvent être religieux, moral, philosophique ou culturel (habitudes et traditions culturelles). Les résultats montrent que ces familles s'inspirent fortement dans leurs principes éducatifs de la religion qui est la principale base du système éducatif des familles syriennes. Ensuite la deuxième source d'inspiration repose sur les valeurs morales qui sont aussi une référence importante pour ces familles. En troisième source

d'inspiration viennent les habitudes et traditions culturelles qui sont une source d'inspiration pour les familles de NSC_h et NSC_m seulement. Malgré une très riche tradition éducative, cette source d'inspiration vient après la religion et la morale. En dernière source d'inspiration vient le système philosophique et c'est aussi une source d'inspiration pour les familles de NSC_h et NSC_m seulement.

De plus, d'après les résultats obtenus par les entretiens, nous avons observé que le sexe de l'enfant n'affecte pas les références et les sources d'inspiration en matière d'éducation des familles syriennes dans le cas des familles de niveau socioculturel NSC_h et NSC_b pour la tranche d'âge des enfants de 6 à 12 ans. Ces familles s'inspirent fortement dans leurs principes éducatifs d'abord de la religion et ensuite de la morale pour les deux sexes. Par contre, le sexe de l'enfant affecte davantage les références des familles de niveau socioculturel NSC_m pour la tranche d'âge des enfants de 6 à 12 ans. Ces familles s'inspirent dans leurs principes éducatifs de la religion, et de la culture et ensuite de la morale pour les garçons. Mais pour les filles, ces familles ne s'inspirent plus des valeurs culturelles et elles s'inspirent prioritairement de la religion, puis de la morale et enfin de la pensée philosophique.

Ainsi, les résultats de l'analyse des entretiens ont permis de constater que les parents des familles syriennes du niveau socio-culturel NSC_h donnent plus de liberté à leurs enfants par rapport aux familles d'autres NSC. Nous avons aussi observé que ces familles donnent moins de liberté à leurs garçons pour choisir leur profession et nous avons aussi vu que ces familles préfèrent que leurs filles ne travaillent pas. C'est-à-dire que les parents des familles NSC_h pensent que le travail pour un garçon est plus important que pour une fille et si les parents envisagent une profession pour leurs filles, ils pensent à un métier convenable comme institutrice. En même temps, ils pensent à une profession pour leurs garçons comme ingénieur ou un travail libéral.

D'autre part, les parents des familles du niveau socio-culturel NSC_m sont beaucoup plus stricts dans les professions qu'ils envisagent pour leurs enfants. Ils envisagent pour leurs garçons une profession d'ingénieur ou professeur à l'école et pour leurs filles ils envisagent le plus souvent une profession d'institutrice, de même que les parents des familles du niveau socio-culturel NSC_b. Ces familles dans leurs moyens limités et leurs environnements défavorisés envisagent pour leurs garçons une profession comme professeur à l'école ou

ouvrier et pour leurs filles elles envisagent une profession d'institutrice. Ces choix envisagés sont forcément liés à leur type de structuration rigide.

Parallèlement, les données des entretiens indiquent que les parents des familles du niveau socio-culturel NSC_h envisagent différemment l'avenir de leurs enfants selon leurs sexes. Pour les garçons, ces familles pensent que l'avenir de leurs enfants sera mieux en continuant à l'université dans le domaine scientifique dans l'objectif d'avoir une licence ou en faisant du commerce (travail libéral). Par contre pour les filles, ces familles envisagent, à un fort pourcentage, leur avenir avec un diplôme (Bac ou Brevet). Aussi ils croient que l'avenir de leurs filles sera meilleur en ayant un poste administratif, ou en continuant à l'université dans le domaine littéraire ou scientifique.

D'autre part, nous remarquons aussi que les parents des familles du niveau socio-culturel NSC_m envisagent différemment l'avenir de leurs enfants selon leur sexe. Pour les garçons, ces familles envisagent, à un fort pourcentage, leur avenir en continuant à l'université dans l'objectif d'avoir une licence dans le domaine scientifique ou littéraire. Par contre pour les filles, ces familles envisagent leur avenir seulement en étudiant à l'université dans le domaine littéraire.

Aussi, les résultats montrent que les parents des familles du niveau socio-culturel NSC_b n'envisagent pas le même avenir selon le sexe de l'enfant. Pour les garçons, ces familles envisagent leur avenir avec un diplôme (Bac ou Brevet) ou un travail comme ouvrier par exemple. Par contre pour les filles, ces familles imaginent leur avenir seulement avec un diplôme (Bac ou Brevet), mais pas forcément un travail.

Il faut préciser ici qu'il n'est pas paradoxal, pour les familles syriennes d'envisager des études ou une profession pour leurs filles, même si les parents préfèrent souvent qu'elles ne travaillent pas. En effet, le fait d'avoir fait des études ou d'avoir un diplôme est très valorisant pour les filles. Cela est perçu en Syrie comme un atout et un prestige pour les familles de NSC_h, et pour la belle famille. De plus, cela peut aussi être une sécurité en cas de divorce ou de veuvage pour les familles de NSC_m, NSC_b.

Finalement, nous pouvons dire que les résultats des entretiens ont permis de valider nos résultats déjà observés grâce aux questionnaires, et ainsi nous avons pu élargir notre connaissance sur le système des valeurs des familles syriennes (H. Zubidah, 2012). L'approche par entretien a été très efficace dans la découverte des points de différence par

rapport aux résultats du questionnaire, notamment pour l'influence du rôle du sexe de l'enfant sur l'éducation parentale, les principes éducatifs des parents et leurs comportements envers leurs enfants, ainsi que sur leurs désirs pour l'avenir et la profession de leurs enfants. C'est une étude très approfondie de l'environnement familial qui a été réalisée avec ces entretiens malgré les nombreuses difficultés rencontrées.

Chapitre IX : Limites méthodologiques

Sur le plan méthodologique, nous avons utilisé deux techniques largement utilisées dans le domaine des recherches en sciences de l'éducation. Ce sont le questionnaire et l'entretien semi-directif. En appliquant ces deux méthodes, nous avons essayé de combiner leurs résultats pour nous permettre de répondre aux questions de la recherche et de valider nos hypothèses de départ.

Dans le cadre du questionnaire, il s'agit de mesurer la fréquence d'une attitude, c'est-à-dire d'évaluer le degré d'accord d'un individu avec un item proposé. Pour cela, il faut être en mesure de définir ce qu'est une attitude. Dans cet objectif, nous avons utilisé un questionnaire QEF, adapté à notre pays, la Syrie, et inspiré du travail de deux chercheurs bien connus dans le domaine de l'analyse des structurations familiales (J. Lautrey, 1980 et B. Terrisse *et al.*, 1998). Nous avons appliqué ce questionnaire de recherche à un nombre important de familles syriennes en essayant de mixer les milieux sociaux des enfants ciblés. Le questionnaire adopté et utilisé dans notre recherche était bien adapté à la société syrienne et le nombre limité des items abordés nous a aidés à l'appliquer à un grand nombre de familles.

L'entretien semi-directif est fréquemment utilisé dans de nombreux domaines des sciences de l'éducation. Nous avons adopté le protocole d'entretien de J. Lautrey (1980) qui nous permet de faire parler les parents sur notre thème de départ : les comportements, les attitudes, les valeurs éducatives et les principes d'éducation parentale.

Ces deux méthodes étaient très utiles pour recueillir les données nécessaires et commencer l'étape d'analyse de contenu des réponses recueillies grâce à chacune de ces techniques. Ces méthodes ont été convenablement élaborées et suffisamment développées pour mieux articuler nos hypothèses.

Mais malgré l'utilisation de ces deux techniques, ces approches ont des limites et des inconvénients. Par exemple, tous les chercheurs dans le domaine s'accordent sur le fait que le questionnaire comporte généralement une grande majorité de questions fermées. Mais son utilisation présente aussi quelques avantages. Tout d'abord, il permet de faire une enquête sur

un territoire étendu. Puis, son traitement est rapide et peu coûteux. Mais pour certains, le fait que les parents puissent y répondre de façon autonome tend à l'amener à produire des réponses sincères, alors que pour d'autres, le phénomène de « désirabilité sociale » reste présent lors de la passation d'un questionnaire écrit (P. Bressoux, M. Bru, M. Altet, C. Leconte-Lambert, 1999).

Toutefois, le questionnaire comporte aussi des limites. Premièrement, il ne permet d'accéder qu'au discours des parents sur leurs comportements et leurs attitudes, et non à leurs comportements et attitudes effectifs (Bressoux, 2001). Or, il existe des différences entre les pratiques déclarées et les pratiques réelles. Aussi, il est possible que les parents interrogés par le questionnaire ne comprennent pas ce qui est écrit, c'est pourquoi nous ne pouvons pas maîtriser toutes les conditions de production. C'est la raison pour laquelle, nous avons ajouté au questionnaire l'utilisation d'une deuxième technique pour observer directement le milieu familial des familles syriennes.

Pour ce qui concerne l'entretien, il est vrai que cette approche est très avantageuse pour observer l'environnement familial d'une famille et valider les résultats du questionnaire. Mais il nécessite beaucoup plus de temps pour réaliser les enregistrements audio et les dépouiller. Ce qui a limité le nombre des familles interrogées par entretien à 65 familles syriennes. Les résultats des entretiens réalisés ont une limite importante à mentionner car ils dépendent fortement du codage de réponses des familles. Les réponses des familles à chaque question selon le protocole des entretiens (Annexe III) doivent être jugées et codées selon leur style éducatif : [1] style faible ; [2] style souple ; [3] style rigide. Le problème se pose évidemment de savoir si le style ou la structuration de l'environnement existe seulement dans notre représentation mentale, ou s'il s'agit réellement d'un phénomène dont l'existence peut être constatée par chacun.

Pour vérifier l'effet de cette limite, nous avons demandé à deux personnes : un psychologue et un éducateur, de coder quelques entretiens réalisés afin de connaître leur jugement sur les types de structuration des familles correspondantes. Nous avons trouvé que nos jugements étaient proches.

En général, nous pouvons dire que les méthodes adoptées dans cette recherche s'intéressent seulement à l'évaluation de certains facteurs du milieu d'appartenance familial, les autres facteurs nécessitent des instrumentations spécifiques. Les facteurs ou les variables familiales

exerçant une influence sur le développement de l'enfant sont de deux ordres : les variables proximales (les attitudes et les comportements ou pratiques éducatives, et qui sont d'ordre psychosociologique) et les variables distales (les caractéristiques sociométriques, et qui sont d'ordre socioéconomique et ethnoculturel) (H. Zubidah, 2010). Dans les deux techniques utilisées, nous avons retiré quelques items afin d'adapter ces techniques à la société syrienne qui est tout à fait orientale et particulière par rapport aux sociétés occidentales, ou ces techniques ont été utilisées pour la première fois.

Dans les limites imposées par la structure de données dont nous disposions, le fait de conserver ou de retirer les variables reliées à l'ethnie ainsi qu'à la religion ne modifient pas substantiellement la structure factorielle de l'instrument. Ce phénomène peut s'expliquer dans la mesure où notre échantillon était composé très majoritairement de sujets syriens.

Sur le plan sémantique, plusieurs difficultés sont apparues. Comme il s'agissait d'une étude dans un contexte biculturel, il était important d'utiliser des termes et des expressions qui voulaient dire la même chose dans les deux pays. Cette rigueur et précision n'étaient pas toujours possibles et les personnes qui ont répondu l'ont parfois déploré. En France, par exemple, le mot « loisirs » correspond en arabe à « le temps libre ». En appliquant le questionnaire et les entretiens, nous avons rencontré des familles syriennes qui ne savaient pas ce que veut dire « avoir du temps libre » car leur temps était consacré à gagner leur vie jour après jour. Donc, nous avons remplacé dans le questionnaire et le protocole d'entretien le mot « loisirs » par « le temps libre ».

Une autre limite de notre méthodologie, porte sur le choix de nos échantillons des familles syriennes sélectionnées pour réaliser les entretiens et remplir les questionnaires. En l'absence d'un organisme ou une association regroupant les familles dans la ville d'Alep, pour ce qui concerne la distribution des questionnaires, nous n'avons trouvé que les écoles pour appliquer le questionnaire de notre recherche. Nous avons ainsi pu récupérer 729 questionnaires sur 1000 questionnaires distribués au départ. Par contre, la mission la plus difficile était de trouver des familles syriennes aussi variées que possible pour réaliser les entretiens. De plus, ces entretiens doivent être réalisés chez ces familles. De nouveau, ce sont les écoles qui ont résolu notre problème. Les directrices des écoles ont cherché, à notre demande, des familles aussi variées que possible et nous avons pu contacter ces familles et parmi elles 65 familles ont accepté que soient réalisés les entretiens à domicile.

Cependant, nous n'avons que rarement pu nous entretenir avec les deux parents : la plupart du temps, le père étant absent, nous avons en réalité fait les entretiens en présence des mères de familles seulement.

Par ailleurs, comme tout travail portant sur les sciences sociales, en plus des limites méthodologiques citées plus haut, nous devons évoquer d'autres éléments qui ont pu influencer les réponses, aux questionnaires comme aux entretiens, et par suite les conclusions de notre travail. En effet, nous avons interrogé des personnes, et leurs réponses ont toujours pu être influencées par de multiples facteurs, quel que soit leur niveau NSC.

Tout d'abord parce que, comme dans toute enquête, les réponses données peuvent être faussées par plusieurs facteurs ; et en premier lieu les réponses supposées être attendues par l'enquêteur. En effet, il n'est pas rare, dans le domaine des sciences sociales, de s'apercevoir que les réponses sont davantage liées à ce que les personnes interviewées supposent devoir dire qu'à une réalité concrète.

De plus, que ce soit dans les pays occidentaux ou en Syrie, la mondialisation a véhiculé partout une culture des apparences, et cela ne peut que jouer sur les réponses aux questionnaires ou aux entretiens, quel que soit le niveau NSC, (mais probablement davantage dans le NSCh.) D'autant que la plupart du temps, les familles n'ont pas conscience de ce biais et ont le sentiment de fournir des réponses sincères. Ces données, à caractère psychologique, ne peuvent être maîtrisées, mais entrent cependant toujours en jeu dans ce type d'étude.

C'est pourquoi il nous a paru important de signaler ici que nous avons bien conscience de ce phénomène, même si nous ne pouvons en tenir compte dans le traitement scientifique que nous avons fait des réponses des familles.

Finalement, nous ne croyons pas qu'une recherche de cette dimension puisse couvrir tous les problèmes liés à la structuration familiale et l'éducation parentale en Syrie. Nous espérons qu'elle servira de base à des recherches ultérieures et qu'elle donnera une idée sur les attitudes, les comportements et les pratiques éducatives des parents dans la société syrienne. Certainement, il serait déraisonnable de penser qu'il est possible de faire une analyse complète de tous les aspects et réalités des pratiques éducatives parentales en Syrie. C'est pourquoi, notre objectif s'est limité, dans cette étude, à rechercher certains types d'attitudes et pratiques éducatives parentales qui sont faciles à identifier, ce qui nous donnera une image des pratiques éducatives parentales en Syrie.

Chapitre X : Synthèse et discussions des résultats

1. Introduction

L'objectif de cette thèse était d'analyser les types de structuration des familles en Syrie tout en profitant des approches et de l'expérience des chercheurs français ou francophones dans ce domaine. Les types de structuration de la société française étaient notre point de départ de recherche et nous avons voulu savoir si la société syrienne pourrait être stratifiée en plusieurs types de structuration familiale comme la société française.

Suivant les pratiques éducatives des parents, trois modèles ont été identifiés dans la société française : un modèle de pratique faible, un modèle de pratique rigide et un modèle de pratique souple. À partir de ces trois modèles de fonctionnements familiaux, trois catégories de famille ont été élaborées : souple, faible et rigide. Donc, nous avons adopté comme première hypothèse de notre thèse cette proposition concernant la constitution de la société syrienne en trois types de structuration familiale : souple, faible et rigide.

Les chercheurs en science de l'éducation, et en d'autres domaines, ont relié le type de structuration avec d'autres variables explicites comme entre autre les professions des parents et leur niveau d'études. Pour valider leurs hypothèses, les chercheurs ont étudié la liaison entre ces variables explicites mises en jeu, et la variable principale (le type de structuration) afin de trouver les niveaux et l'intensité de ces relations. Des analyses mathématiques de corrélation entre les différentes variables ont été réalisées. Nous avons fait l'hypothèse que trois différents groupes sociaux peuvent être distingués en fonction des variables ci-dessus constituant ainsi trois classes sociales.

Au début, les variables susceptibles d'entrer en relation avec le type de structuration ont été identifiées selon les niveaux de corrélation observés par les analyses mathématiques. Ensuite, nous avons regroupé ces variables qui affectent le type de structuration familiale en une seule variable identifiée comme indicateur de la classe sociale (un indicateur global) (H. Zubidah, 2013). Cet indicateur nous a donné la possibilité de représenter la situation socioculturelle et

économique d'une famille (variables multiples), et a permis d'expliquer ses relations avec le type de structuration familiale des familles syriennes. Selon cet indicateur de la classe sociale, nous avons défini trois niveaux socioculturels NSC des familles qui correspondent à : haut NSC_h, moyen NSC_m, bas NSC_b. Les trois types de structuration ont été reliés ainsi directement avec les trois niveaux socioculturels des familles NSC.

Pour atteindre nos objectifs et valider nos hypothèses, nous avons procédé à plusieurs opérations de recueil de données tout en adoptant deux méthodes d'observation de l'environnement familial. La première est une méthode d'observation par questionnaire avec laquelle l'environnement et la structuration familiale ont été observés. Le questionnaire a permis la vérification des hypothèses relatives à l'effet du type de structuration. Ainsi le questionnaire a permis de constituer trois groupes de familles (NSC_h, NSC_m et NSC_b), assez typiques de chacune des trois formes de structuration (faible *f*, souple *s* et rigide *r*).

Le questionnaire conçu pour notre recherche se compose de 28 questions ou items. Les items ont été choisis pour s'adapter au cas de notre pays oriental, la Syrie. À chaque question correspond une situation éducative à laquelle sont liées trois réponses possibles selon leurs degrés de structuration (faible *f*, souple *s* ou rigide *r*).

Dix de ces items avaient pour but de découvrir les variables ou les facteurs distaux de l'environnement des familles. À partir de ces variables, nous avons pu dégager trois niveaux socioculturels NSC (niveau socioculturel haut NSC_h, niveau socioculturel moyen NSC_m et niveau socioculturel bas NSC_b). Les seize items suivants avaient pour objectif de découvrir les variables proximales, donc essentiellement les attitudes, les comportements et pratiques éducatives. Donc, ces items nous ont aidés à trouver trois types de structuration des familles ou styles éducatifs des familles syriennes : faible, souple et rigide. Ces trois types de structuration ont été reliés directement avec les trois niveaux socioculturels des familles NSC. Le questionnaire a été adressé à 1000 familles syriennes et nous avons pu récupérer les réponses de 729 familles, avec leurs enfants se situant dans une tranche d'âge de 6 à 12 ans, habitant tous dans la ville d'Alep en Syrie.

Par ailleurs, une enquête par interview semi-directif a aussi été effectuée auprès des familles afin de valider les observations recueillies avec la première méthode indirecte par questionnaire. Elle a permis aussi d'observer de manière plus approfondie l'environnement familial. La mise au point d'une grille d'entretien et la définition des types de structuration

fournie pour chaque situation envisagée ont conduit à définir le concept de « structuration de l'environnement familial ». Les entretiens semi-directifs ont été réalisés avec 65 familles syriennes qui appartiennent aux mêmes quartiers que celles interrogées par questionnaire.

Pour traiter les réponses aux questionnaires, la réponse à chaque question a été codée 1, 2 ou 3 selon le cas choisi correspondant à un type de structuration faible, souple ou rigide. Ce codage nous a facilité le traitement des données. Une méthode d'analyse des données a été effectuée par ordinateur à l'aide du logiciel Excel pour l'organisation, le traitement, l'analyse statistique et l'analyse descriptive des données. Nous avons privilégié une analyse quantitative et qualitative des données. Nous avons appliqué le test Khi carré et le test de Fisher pour valider et tester la présence des liens entre les différentes variables. Ces approches statistiques permettent aussi de faire une description des fréquences catégorielles par variable.

Nous allons maintenant présenter les résultats de notre recherche, puis nous comparerons nos résultats avec les travaux des chercheurs occidentaux. Nous situerons aussi nos résultats par rapport aux résultats des travaux publiés sur les pratiques éducatives dans des pays moyen-orientaux.

2. Type de structuration observée dans l'environnement familial en Syrie

Nous pensons que notre démarche, en s'inscrivant dans un cadre de référence qui est celui de « la structuration des pratiques éducatives » défini par J. Lautrey (1980) et B. Terrisse (1998), a permis d'identifier les types de structuration des familles syriennes. Les résultats de notre recherche *confirment l'hypothèse de départ sur l'existence des trois types de styles éducatifs familiaux* décrits par J. Lautrey (1980). Donc, ces styles éducatifs existent en Syrie comme en France, mais de nombreuses situations familiales **révèlent des clivages entre les différents secteurs de l'éducation.**

2.1. Le type de structuration de l'environnement familial en Syrie selon le questionnaire

Tout d'abord, nous parlerons des résultats d'analyse de contenu du questionnaire QEF. Selon les résultats du questionnaire QEF, les pratiques éducatives des parents sont influencées par des variables psychologiques (les compétences des parents et leurs expériences, le quotidien des relations parents-enfants, les tendances psychologiques des parents, etc.), des variables socioculturelles liées à l'environnement social des familles et au niveau d'études des parents, et des variables économiques liées à leur niveau socio-économique. **D'après les analyses**

effectuées dans cette recherche, il y a bien une relation entre les constituants de l'entourage familial et les pratiques éducatives des parents. Nos résultats confirment la relation entre les pratiques éducatives des parents et leur niveau socio-économique. Quand le niveau socio-économique est élevé, le traitement des enfants par leurs parents incline vers la souplesse et la flexibilité.

Parallèlement, les données de la recherche indiquent que le niveau de scolarité des parents est la variable qui détermine le plus les pratiques éducatives en comparaison avec les autres variables. Ce même niveau peut être considéré comme le facteur le plus important qui influence les attitudes des parents envers leurs enfants. Trois différents groupes sociaux ont été distingués en fonction de ces variables ou caractéristiques constituant trois classes sociales. D'après l'analyse quantitative et qualitative des résultats du questionnaire, ces variables sont les indicateurs les plus importants de la classe sociale.

Nous avons défini trois niveaux socioculturels qui correspondent à un niveau socioculturel haut NSC_h, un niveau socioculturel moyen NSC_m et un niveau socioculturel bas NSC_b. Nous avons observé que **les trois niveaux de classes sociales NSC entretiennent effectivement des relations étroites avec le type de structuration.** Nous avons analysé le contenu des réponses aux questionnaires selon les trois niveaux socioculturels et nous avons recoupé la répartition des réponses (faible, souple et rigide) avec les niveaux socioculturels. Grâce à ces résultats, nous avons identifié **la relation entre les niveaux socioculturels et les types de structuration. Ainsi, nous avons pu démontrer que le type de structuration de l'environnement familial est lié à la classe sociale.** Pour les familles syriennes de niveau socioculturel NSC_h, nous avons observé que ces familles ont un type de structuration plutôt souple. Par contre pour les familles syriennes de niveau socioculturel NSC_m et NSC_b, nous avons observé qu'elles ont un type de structuration plutôt rigide. **Donc, les trois modèles de pratiques éducatives des parents, ont été confirmés aussi dans la société syrienne.**

2.2. Le type de structuration de l'environnement familial en Syrie selon les entretiens

Selon l'analyse de contenu des données d'entretien, nous avons observé que le type de structuration de l'environnement familial est lié à la classe sociale. Pour les familles syriennes de niveau socioculturel NSC_h, nous avons remarqué que ces familles ont un type de structuration plutôt souple. Ce résultat correspond exactement à ce que nous avons observé par l'analyse des données fournies par le questionnaire. D'ailleurs, l'allure générale des pourcentages du Graphique 66 permet de penser que nous avons bien mesuré la même chose

par le questionnaire et l'entretien. De même, pour les familles syriennes de niveau socioculturel NSC_b, nous avons observé que ces familles ont un type de structuration plutôt rigide. Ce résultat montre que nous avons aussi mesuré la même chose par le questionnaire et l'entretien. Par contre, pour les familles syriennes de niveau socioculturel NSC_m, nous avons observé d'après les résultats des entretiens que ces familles ont un type de structuration plutôt souple, ce qui est différent du résultat trouvé par l'analyse de contenu du questionnaire.

Pour les familles syriennes de niveau socioculturel NSC_b et NSC_m, les raisons de ces différences sont certainement multiples, et il serait difficile de clairement les expliquer. Ainsi cette différence montre bien l'intérêt de réaliser les entretiens auprès des familles syriennes pour découvrir les points de différence par rapport à ceux du questionnaire.

Ces résultats provenant de l'analyse de contenu du questionnaire QEF et l'analyse de contenu des données d'entretien ont bien confirmé notre première hypothèse que trois différents groupes sociaux peuvent être distingués en fonction des variables ou caractéristiques de la société syriennes constituant trois classes sociales (H. Zubidah, 2012, 2013). Ainsi ces résultats ont confirmé la deuxième hypothèse de la recherche et démontré que trois modèles de fonctionnements familiaux peuvent être distingués selon les pratiques éducatives des parents syriens.

2.3. Le type de structuration des familles syriennes et des variables indépendantes de la classe sociale

Nous avons étudié le rôle de plusieurs variables de l'environnement familial qui sont indépendantes de la classe sociale comme les âges des parents, le travail de la mère, le rang de l'enfant dans la fratrie et le sexe de l'enfant. Nous avons trouvé que ces variables ne peuvent pas indiquer une classe sociale et elles ont un effet faible sur le type de structuration des familles syriennes sauf la variable qui concerne le rang de l'enfant dans la fratrie.

D'après les résultats de l'analyse, nous avons observé qu'il y avait bien une relation entre l'âge des parents et le type de structuration, mais cette relation n'était pas très forte ; cette dernière variable n'étant que faiblement associée au type de structuration. C'est vrai que les pères les plus âgés sont plus enclins que les jeunes pères à la protection excessive et à mettre l'accent sur les valeurs de l'autorité, et aussi les mères moins âgées sont plus disposées que les mères les plus âgées à insister sur les valeurs de l'autorité dans le domaine de l'éducation des enfants. Mais il n'y avait pas une grande différence entre les pourcentages de leur réponse de type rigide, par exemple, selon les tranches d'âge des enfants.

Ainsi, l'effet du travail de la mère n'était pas négligeable mais il était très faible par rapport à l'effet de travail du père sur le type de structuration. La raison de ce résultat est liée au faible pourcentage des femmes qui travaillent dans certains métiers en général et leur absence totale dans d'autres métiers, c'est-à-dire la présence d'un nombre important de femmes au foyer.

Par ailleurs, nous avons comparé l'évolution des réponses en fonction du sexe de l'enfant. Nous avons remarqué, en général pour les filles et les garçons, que les parents donnent davantage de réponses 3 (type de structuration rigide) pour les familles de niveau socioculturel NSC_m et NSC_b. Aussi, les parents donnent davantage de réponses 2 (type de structuration souple) pour les familles de niveau socioculturel NSC_h. Ce même résultat se retrouve dans l'analyse de l'évolution des réponses selon le niveau socioculturel et le type de structuration, sans tenir compte du sexe de l'enfant. Donc, en analysant le rôle du sexe de l'enfant, nous avons trouvé un faible effet de cette variable sur le type de structuration. Nous reviendrons sur le rôle du sexe de l'enfant dans les prochaines sections de cette conclusion générale.

Par contre pour la variable *le rang de l'enfant*, les résultats ont montré que comme très souvent, les parents des familles syriennes structurent l'environnement familial plus

faiblement et de manière plus souple avec leur dernier enfant qu'avec le premier. Nous avons observé un phénomène bien connu, l'indulgence qui amène les parents à faire davantage d'exceptions pour le petit dernier que pour ses aînés.

2.4. Résultats apportés par rapport aux questions soulevées par les travaux occidentaux et orientaux sur la structuration des familles

Dans cette partie, nous situons nos résultats par rapport aux résultats des chercheurs occidentaux et orientaux sur la structuration des familles. Nous comparons et présentons nos résultats par rapport aux résultats des chercheurs qui ont travaillé sur le sujet en Syrie, dans des pays orientaux proches de la Syrie, au Moyen-Orient et aussi dans des pays occidentaux, et essentiellement la France.

Dans son étude, A.-M. Kaddour (2011) a utilisé le questionnaire adapté par P. J. Leman pour étudier les pratiques éducatives des parents en France et en Syrie, pour classer les familles en pratiques autoritaires, démocratiques et permissives, et finalement pour évaluer si les différentes pratiques étaient associées à des différences dans le développement social et l'adaptation scolaire des enfants.

A.-M. Kaddour (2011) a observé que ce sont les items autoritaires et démocratiques qui ont été le plus souvent choisis dans les deux pays avec des scores moyens de 2 à 5 fois plus élevés que les scores pour les items permissifs. Ce chercheur a donc trouvé que les réponses des enfants en France et en Syrie ressemblent à celles des parents. L'analyse à trois facteurs pour les réponses des enfants ressemble aussi à celles des parents et il a pu voir que les items sont classés en trois catégories (permissives, démocratiques et autoritaires). Ses résultats ont confirmé alors que les trois types de pratique étaient représentés chez les parents et chez les enfants en France comme en Syrie. **Les items autoritaires et démocratiques étaient le plus souvent choisis.**

Les résultats de A.-M. Kaddour (2011) ont confirmé aussi que des pratiques éducatives démocratiques, autrement dit des styles de familles souples, sont bien présentes dans les pays du moyen orient. D'après A.-M. Kaddour (2011), les résultats obtenus en Syrie se rapprochent de ce qu'a montré M. Dwairy (2006) concernant par exemple le Liban ou la Jordanie. Les pratiques éducatives pour A.-M. Kaddour en Syrie sont plus proches des pratiques de ces derniers que d'autre pays comme l'Arabie saoudite ou le Yémen.

Le travail de M. Dwairy et *al* (2006) est le premier à étudier les styles des familles et leurs pratiques éducatives dans des pays arabes et au moyen orient. Ces pays sont, l'Égypte, l'Algérie, la Jordanie, le Liban, les palestiniens en Israël, la Palestine (Bande de Gaza et la Cisjordanie), le Yémen et l'Arabie Saoudite. Les travaux de M. Dwairy ont montré des différences dans les styles d'éducation à travers les sociétés arabes. Les hypothèses de cette étude étaient que les pratiques éducatives des parents varient à travers les pays arabes, avec des pratiques éducatives autoritaires dans des pays traditionnels comme le Yémen et l'Arabie Saoudite et des pratiques éducatives démocratiques et permissives dans des pays arabes comme le Liban et la Jordanie. **Généralement, pour M. Dwairy, les modèles d'éducation sont fortement associés au système sociopolitique du pays.**

Selon M. Dwairy, les égyptiens, les algériens et les palestiniens en Israël ont des styles autoritaires aussi bien que démocratiques. Le score moyen du style autoritaire était plus haut parmi les hommes tandis que le score moyen du style démocratique était plus haut parmi les femmes.

Les trois types de pratiques parentales ont été trouvés dans toutes les sociétés arabes. Le style autoritaire semble prévaloir principalement parmi les palestiniens en territoires occupés et les saoudiens. M. Dwairy a trouvé que le modèle flexible mélangé semble prévaloir au Liban, la Jordanie et l'Algérie. Le Liban est le pays arabe le plus libéral et le plus proche des systèmes occidentaux. La Jordanie est aussi passée par un processus rapide de démocratisation et de modernisation depuis 1991. Quant à l'Algérie, il faudrait garder à l'esprit que l'échantillon algérien était presque exclusivement urbain, ce qui peut expliquer le style relativement permissif. De plus, le peuple algérien a été en contact permanent pendant plusieurs décennies avec les français et d'autres cultures européennes. Le modèle mélangé est le plus courant au Yémen et parmi les citoyens palestiniens en Israël. La société égyptienne a des niveaux modérés dans les trois modèles de l'éducation. Ces observations peuvent indiquer des changements équilibrés et graduels vers la démocratie en Égypte.

Nous observons que les résultats de notre étude confirment ceux des études arabes, comme l'étude de M. Dwairy (2006) et de A.-M. Kaddour (2011) qui ont montré que les parents, dans des pays arabes au moyen orient, se comportaient selon trois types de pratiques éducatives parentales, autoritaire (rigide), permissives (faible) et démocratiques (souple). M. Dwairy (2006) et A.-M. Kaddour (2011) n'ont pas cherché à étudier les styles des familles selon les pratiques éducatives et aussi selon les niveaux socioculturel des parents NSC. Ces chercheurs

ont affirmé que dans les pays arabes au moyen orient, comme la Syrie, le Liban et la Jordanie, ce sont les styles des familles avec des pratiques éducatives démocratiques, autrement dit des styles des familles souples, qui sont bien présentes dans ces pays.

D'après les résultats de notre étude, nous observons que les deux styles de famille avec des pratiques éducatives souples (démocratique) et rigides (autoritaire) sont les deux styles les plus courants en Syrie. Le pourcentage d'un style par rapport à l'autre diffère selon les niveaux socioculturels des parents NSC. Mais, nous ne pouvons pas généraliser en disant que le style souple ou le style rigide des familles est le plus dominant car le facteur de la classe sociale est très important à considérer.

Les résultats de notre étude confirment aussi ceux des études francophones, comme l'étude de Lautrey (1980) qui a montré que les parents se comportaient selon trois types de pratiques éducatives parentales, rigide, faible, souple (qui sont équivalents aux pratiques : autoritaires, permissives et démocratiques). Les résultats de Lautrey (1980) ont affirmé à l'époque que les deux styles de famille avec des pratiques éducatives souples et rigides sont les deux styles les plus courants en France dans les années 1980. Le facteur temps et d'autres facteurs socioculturels et économiques nous empêchent bien sûr de comparer les résultats de notre recherche effectuée en 2011 avec les résultats des chercheurs occidentaux comme Lautrey ou d'autres chercheurs.

Par ailleurs, ces types de structuration dépendent très fortement des conditions de vie des familles syriennes. Les familles ne sont pas nées avec des styles de structuration faibles, souple ou rigide. Leurs habitudes et leurs comportements dans la vie quotidienne sont déterminés par leurs conditions d'existence et s'adaptent à l'espace, au temps disponible et à leurs moyens économiques. La souplesse, la rigidité et la faiblesse en matière d'éducation ne sont pas des caractéristiques apparues de manière spontanée dans la mentalité des parents, mais elles sont un moyen de préserver une certaine forme d'équilibre dans les interactions entre les membres de la cellule familiale, et entre cette dernière et la société.

Pour cette raison, nous avons analysé plusieurs conditions de l'environnement familial pour comprendre dans quelle mesure ces conditions de vie peuvent être déterminantes pour le type de structuration de l'environnement familial.

3. Environnement familial et conditions de vie des familles syriennes

Les conditions de vie constituent l'environnement au sens large dans lequel évoluent les membres de la famille. Elles ont un impact direct sur les modalités particulières de fonctionnement du système familial et les types de structurations familiales dépendent beaucoup sur ces conditions de vie spécifiques des familles. Nous avons observé dans l'analyse du questionnaire et de l'entretien que les conditions de vie difficiles d'une famille, dont le niveau socioculturel est bas, peuvent provoquer des comportements et des pratiques éducatives rigides chez les parents. Pour cette raison, nous avons analysé les conditions suivantes : les nombres de chambres disponibles pour les membres de la famille, le temps disponible pour l'enfant, les activités de la famille avec leurs enfant chaque jour, la mobilité de la famille, les vacances de la famille et les loisirs.

3.1. Taille de l'appartement rapportée au nombre de personnes

Sur la base des résultats statistiques du questionnaire, nous avons trouvé que les familles syriennes de niveaux NSC_b et NSC_m vivent dans un logement surpeuplé. Pour les familles de niveau NSC_b , 91% de ces familles sont des familles de cinq personnes et plus qui vivent dans un logement de quatre pièces ou moins. Les résultats ont indiqué aussi que 82% des familles de niveau NSC_m sont des familles de cinq personnes et plus, qui vivent dans un logement de quatre pièces ou moins. Les difficultés financières qui touchent le plus souvent ces familles se répercutent sur les conditions de logement des enfants de ces familles : ils ont moins souvent la possibilité d'avoir leur propre chambre. Bien sûr, la taille de la famille joue aussi sur l'espace disponible et les enfants des familles très nombreuses sont les plus exposés à des situations de logement difficiles. Par contre, 61% des familles de niveau NSC_h sont des familles de cinq personnes et plus qui vivent dans un logement de cinq pièces et plus ; c'est-à-dire une chambre au mois par personne.

Le logement dans lequel réside un enfant constitue une des composantes importantes pour son développement. Il est à la fois lieu d'identification sociale, d'interactions familiales, un espace qui se transforme au fil des âges mais aussi auquel on s'attache à travers l'environnement physique et immatériel, un lieu où l'on passe une grande partie de son temps. Le type de structuration de ces familles (NSC_b et NSC_m) est un facteur très important qui affecte l'environnement familial et les relations parents-enfants.

3.2. Temps disponible pour l'enfant

D'après les analyses statistiques et qualitatives des réponses des familles syriennes, nous avons observé que dans la société syrienne, ce sont les mères qui majoritairement gardent les enfants et qui leurs donnent le plus de temps disponible dans tous les niveaux socioculturels. Le rôle des pères apparaît comme un rôle complémentaire, surtout parce qu'ils ne sont pas disponibles en raison de leur travail et les mères les remplacent dans les tâches au foyer.

Ces résultats peuvent être expliqués par le temps disponible de la famille et le temps de travail des parents, surtout les pères, par semaine. En France, nous savons que les parents ont une durée légale du temps de travail salarié à temps plein de 35 à 39 heures par semaine, en moyenne annuelle. Cette durée a un effet très important sur les disponibilités de parents et leurs temps passé pour leurs enfants. Cette règle n'existe dans la société syrienne que pour les fonctionnaires qui travaillent 40 heures par semaine. Les pères travaillent en moyenne entre 50 et 60 heures par semaine pour gagner leur vie, ce qui montre pourquoi les mères consacrent plus de temps à leurs enfants.

3.3. Activités de la famille

Nous avons demandé aux parents des familles d'indiquer ce qu'ils font comme activité avec leurs enfants chaque jour. Nous avons observé que, quel que soit le niveau socioculturel (NSC_h, NSC_m et NSC_b), le 1^{er} choix d'activités porte sur le travail scolaire, et le second choix sur les jeux divers.

Les réponses des parents de familles montrent que les travaux scolaires de leurs enfants sont au cœur de leurs préoccupations et ce résultat est valide pour les familles de tous les niveaux socioculturels. Nous avons remarqué aussi que les activités proposées par les parents n'encouragent pas les activités sportives ou les activités porteuses de sens d'apprentissage éducatif comme la lecture. Car tout simplement ces activités ne font pas partie des habitudes de ces familles et de leur culture. Ce point peut être expliqué aussi par les conditions socio-économiques des parents syriens qui ne font eux même pas ces activités, et ils n'encouragent évidemment pas leur enfants dans ce sens.

3.4. Mobilité de la famille

Nous avons observé que les familles de niveau NSC_h déménagent en moyenne une fois dans leur vie. D'ailleurs, nous avons observé l'augmentation très forte du nombre de familles qui déménagent avec la baisse du niveau socioculturel NSC. Les familles de niveau NSC_b sont plus mobiles que les familles de niveau NSC_m et NSC_h.

La mobilité des familles est un élément intéressant pour étudier les conditions de vie des familles. Elle peut refléter la situation socio-économique des familles syriennes. Nous avons observé que les familles de niveau NSC_h déménagent pour améliorer la taille de leur logement ou pour déménager dans un meilleur quartier. Par contre, les familles de niveau NSC_b déménagent en général pour des raisons liées au loyer. Donc, nous pouvons parler pour ces familles d'une situation de précarité de logement. Le contexte de précarité dans lequel ces familles évoluent bouleverse lui aussi la famille et les membres qui la constituent : cette situation a donc un effet sur les fonctionnements, les styles, et les pratiques éducatives des familles.

3.5. Loisirs de la famille

Nous avons observé que le nombre des familles, ayant des loisirs avec une fréquence d'une fois par semaine et plus, diminue avec la baisse du niveau socioculturel NSC. Par contre, le nombre des familles qui n'ont jamais de loisir dans l'année augmente très fortement avec la baisse du NSC. Les raisons pour lesquelles les familles de ce niveau socioculturel font moins d'activités de loisirs dépendent de leur temps disponible et de leurs moyens économiques.

3.6. Vacances de la famille

Nous avons observé qu'il y a une tendance générale à l'augmentation du nombre des familles qui ne partent pas en vacances avec la baisse du niveau socioculturel NSC. Nous avons constaté aussi que le nombre de familles qui a une semaine de vacances augmente avec le niveau socioculturel NSC. La raison principale de ces résultats est les moyens financiers des familles.

Ces résultats sur l'environnement familial et les conditions de vie des familles syriennes sont très particuliers pour cette société et sont caractéristiques de la Syrie. Ils ne peuvent pas être comparés avec les résultats d'autres chercheurs tout simplement parce que notre recherche est la première qui ait analysé en détail l'environnement familial des familles syriennes et leurs conditions de vie. Les résultats de cette recherche peuvent justifier les

comportements des parents syriens vis-à-vis de leurs enfants qui peuvent être déterminants pour le type de structuration de l'environnement familial.

4. Système de valeurs : attitudes, pratiques et comportements éducatifs des parents syriens

Nous avons constaté effectivement que plus les conditions de vie sont difficiles et plus les règles sont rigides, car il faut bien s'adapter au manque d'espace, de temps et d'argent. Il est clair que les conditions de vie sont une conséquence de la condition sociale et que la famille répercute dans ses formes de structuration le niveau de contrainte qu'elle reçoit de la société. Ceci dit, nous pouvons aussi supposer que les pratiques éducatives des familles ne sont pas seulement soumises aux conditions matérielles d'existence mais sont aussi orientées par le système de valeurs des parents.

Pour cette raison, nous avons analysé dans cette recherche les valeurs éducatives des familles syriennes, leurs centres d'intérêt et leurs principes éducatifs. Ainsi nous avons étudié les valeurs éducatives en fonction de la classe sociale et du type de structuration. Nous avons voulu voir si les valeurs éducatives des parents sont différentes d'un milieu social à l'autre. Nous avons aussi étudié le système de valeurs des familles à travers les pratiques de leurs enfants. Les résultats ont montré les principes éducatifs des familles et leurs choix des qualités souhaitées. Les résultats ont aussi montré les différences entre les choix d'activités préférées par les parents des familles pour les filles et les garçons. La relation entre le type de structuration familiale et le système éducatif des familles a été étudié. Nous avons effectué une analyse sur les qualités souhaitées et les principes éducatifs des familles syriennes, et nous avons interprété leurs relations avec le type de structuration.

4.1. Analyse de qualités souhaitées et de principes d'éducation selon le questionnaire

Nous avons observé d'après les analyses statistiques des résultats du questionnaire que toutes les familles syriennes préfèrent choisir en général les qualités suivantes : *la politesse, la propreté, bien travailler à l'école, le respect des autres et l'obéissance*. Mais nous avons remarqué que chez les familles syriennes, des qualités, comme *l'esprit critique, l'indépendance et la curiosité d'esprit*, sont très faiblement répétées parmi les qualités souhaitées par ces familles pour leurs enfants.

Les résultats ont aussi montré que toutes les familles de niveau socioculturel NSC_h, NSC_m et NSC_b ont choisi, comme premier et deuxième choix de qualités souhaitées, les qualités suivantes : *la politesse et la propreté*.

Par contre, les familles de niveau socioculturel NSC_h ont choisi, comme troisième choix de qualités souhaitées *bien travailler à l'école*. Les familles de niveau socioculturel NSC_m ont choisi, comme troisième choix de qualités souhaitées *le respect des autres*. Les familles de niveau socioculturel NSC_b ont choisi, en troisième choix de qualités souhaitées *l'obéissance*.

Ce résultat confirme notre hypothèse selon laquelle toutes les catégories sociales ne souhaitent pas transmettre les mêmes valeurs à leurs enfants. Dans le haut de la hiérarchie sociale, on insiste sur la définition autonome d'objectifs et à l'attention soutenue au travail de l'enfant, alors que dans les strates inférieures on valorise davantage l'adaptation aux contraintes extérieures et l'obéissance aux règles. Ce point confirme les résultats de diverses études plus anciennes qui ont montré que les parents de milieux populaires visent à inculquer à leurs enfants l'ordre, la propreté, la politesse et l'obéissance.

D'autre part, nous avons réparti les qualités souhaitées par les familles syriennes en trois groupes de manière à permettre de comparer la fréquence de choix de chacune des qualités dans les trois niveaux socioculturels constitués. Le **Groupe A** est constitué des qualités suivantes : *Politesse, Propreté, Obéissance et Bien travailler à l'école*. Le **Groupe B** présente les qualités : *Honnêteté, Bonté et Indépendance*. Le dernier groupe est le **Groupe C** : *Curiosité d'esprit, Respect des autres, Persévérance, Esprit critique*.

D'après les résultats du questionnaire, nous avons observé que les familles de niveaux socioculturel NSC_m et NSC_b qui ont choisi les qualités du **Groupe A** s'avèrent plus souvent rigidement structurées. Par contre, les familles de niveau socioculturel NSC_h qui ont choisi les qualités de **Groupe A** s'avèrent plus souvent souplesment structurées.

Nous avons observé aussi que les familles de niveaux socioculturel NSC_m et NSC_b qui ont choisi les qualités (**Groupes B et C**) s'avèrent plus souvent rigidement structurées. Par contre, les familles de niveau socioculturel NSC_h qui ont choisi les qualités (**Groupes B et C**) s'avèrent plus souvent souplesment structurées.

En comparant les résultats présentés précédemment sur le type de structuration des familles syriennes, nous pouvons dire que les relations entre le type de structuration et la classe sociale

présentent quelques ressemblances avec celles que nous avons trouvées entre les qualités choisies par les familles et la classe sociale. Donc, le système éducatif familial se définit par l'ensemble des relations qui articulent entre eux des facteurs de second ordre (le système de valeurs et le type de structuration). Le système de valeurs et le type de structuration sont tous les deux organisateurs de deuxième ordre qui sont convergents car soumis l'un et l'autre aux contraintes et conditions de vie.

D'après nos analyses sur les principes éducatifs des familles syriennes, toutes les familles de niveau socioculturel NSC_h ont choisi les principes suivants : *préservé des mauvaises fréquentations, récompenser chaque fois qu'il fait bien et le punir chaque fois qu'il fait mal et surveiller le plus possible ce qu'il fait*. Les familles de niveau socioculturel NSC_m ont choisi les principes suivants : *préservé des mauvaises fréquentations, donner l'exemple et faire confiance*. Les familles de niveau socioculturel NSC_b ont choisi les mêmes principes que les familles de niveau socioculturel NSC_h et elles ont ajouté *faire confiance*.

Nous avons réparti les principes éducatifs des familles syriennes en trois groupes de manière à permettre de comparer la fréquence de choix de chacun des principes dans les trois niveaux socioculturels constitués.

Le **Groupe D** est constitué des principes suivants : *préservé des mauvaises fréquentations, récompenser chaque fois qu'il fait bien et le punir chaque fois qu'il fait mal et surveiller le plus possible ce qu'il fait*. Le **Groupe E** se compose des principes suivants : *faire confiance, avoir une discipline stricte, laisser beaucoup de liberté et laisser beaucoup de responsabilités*. Le dernier groupe est le **Groupe F** se compose des principes suivants : *Encadrer avec souplesse, donner l'exemple et adapter ses principes en fonction de chaque enfant*.

Nous avons trouvé que toutes les familles de niveau socioculturel NSC_h ont choisi *les principes* appartenant tous au **Groupe D**. Les familles de niveau socioculturel NSC_m ont choisi *les principes* appartenant respectivement aux **groupes D, E et F**. Et les familles de niveau socioculturel NSC_b ont choisi les principes appartenant respectivement aux **groupes D et E**.

Donc, les trois niveaux NSC ont montré des principes basés sur le contrôle strict des comportements de leurs enfants. Sachant que nous n'avons pas pu déterminer de principes clairs pour les familles du niveau NSC_h.

D'après les résultats du questionnaire, nous avons observé que les familles de niveaux socioculturels NSC_m et NSC_b qui ont choisi les principes du **Groupe D** s'avèrent plus souvent rigide ment structurées. Par contre, les familles de niveau socioculturel NSC_h qui ont choisi les principes du **Groupe D** s'avèrent plus souvent souple ment structurées.

Les résultats de notre recherche ont aussi montré que les familles de niveaux socioculturels NSC_m et NSC_b qui ont choisi les principes du **Groupe (E et F)** s'avèrent plus souvent rigide ment structurées. Par contre, Les familles de niveau socioculturel NSC_h qui ont choisi les principes d'éducation au **Groupe (E et F)** s'avèrent plus souvent souple ment structurées.

Nous pouvons en déduire que les relations entre le type de structuration et la classe sociale présentent quelques ressemblances avec celles que nous avons trouvées entre les principes d'éducation familiale et la classe sociale.

4.2. Analyse des qualités souhaitées et des principes d'éducation selon les entretiens

Nous montrerons dans cette section les résultats d'analyse des entretiens sur les qualités souhaitées et les principes d'éducation. Tout d'abord, nous avons observé d'après les résultats des entretiens que les familles de niveau NSC_h préfèrent en premier la qualité *Bien travailler à l'école* et ensuite elles préfèrent la qualité *Le respect des autres*. Par contre, les familles de niveau NSC_m préfèrent toutes les qualités suivantes : *La politesse, La propreté, Le respect des autres, L'esprit critique et L'indépendance*. En revanche, les familles de niveau NSC_b préfèrent les trois qualités suivantes : *La politesse, Bien travailler à l'école et Le respect des autres*.

D'après les résultats des entretiens, nous observons que toutes les familles de niveau socioculturel NSC_h, NSC_m et NSC_b préfèrent en général des qualités qui appartiennent au **Groupe A**. Ce résultat confirme le résultat déjà trouvé d'après l'analyse effectuée par questionnaire. Sauf les familles du niveau NSC_m préfèrent comme qualité *l'Indépendance* qui appartient au **Groupe B**. Ainsi, elles préfèrent *Le respect des autres et L'esprit critique* qui appartiennent au **Groupe C**. D'ailleurs, les familles de niveaux NSC_h et NSC_b préfèrent *le respect des autres* qui appartiennent au **Groupe C**.

En comparant ces résultats avec les résultats du questionnaire, nous remarquons que l'entretien et le questionnaire ont donné le même résultat : les familles syriennes préfèrent en général des qualités qui appartiennent au **Groupe A**. Par contre, l'entretien a montré des différences, par rapport au questionnaire, pour ce qui concerne les trois qualités suivantes :

l'esprit critique, l'indépendance et la curiosité d'esprit. Selon les résultats du questionnaire, ces qualités sont très faiblement répétées parmi les choix des familles. Par contre, les entretiens ont révélé que les familles du niveau NSC_m préfèrent ces qualités. Mais, *la curiosité d'esprit* reste toujours négligée pour toutes les familles syriennes.

D'après les résultats des entretiens réalisés avec les familles syrienne, nous avons observé que les principes d'éducation des familles syriennes de niveau NSC_h sont les principes suivants : *Préserver des mauvaises fréquentations, Récompenser chaque fois qu'il fait bien et le punir chaque fois qu'il fait mal, Surveiller le plus possible ce qu'il fait et Faire confiance.* Le premier principe appartient au **Groupe E** et les autres principes appartiennent au **Groupe D**. Mais pour ces familles de NSC_h, le principe *faire confiance à l'enfant*, est le principe le plus important. D'après les mêmes résultats, nous avons trouvé que les principes d'éducation des familles syriennes de niveau NSC_m sont les principes suivants : *Faire confiance, Récompenser chaque fois qu'il fait bien et le punir chaque fois qu'il fait mal, Donner l'exemple, Surveiller le plus possible ce qu'il fait et Laisser beaucoup de responsabilités.*

Ces principes appartiennent aux **Groupe D, E et F**. Mais pour ces familles de NSC_m, le principe « *récompenser l'enfant chaque fois qu'il fait bien et le punir chaque fois qu'il fait mal* », vient en toute première importance avec un fort pourcentage et il appartient au **Groupe D**. Pour les familles de niveau NSC_b, les résultats montrent que leurs principes éducatifs sont les principes suivants : *Faire confiance, Récompenser chaque fois qu'il fait bien et le punir chaque fois qu'il fait mal, Avoir une discipline stricte, Donner l'exemple, Surveiller le plus possible ce qu'il fait, Laisser beaucoup de responsabilités et Le préserver des mauvaises fréquentations.* Ces principes appartiennent aux groupes (**D, E et F**). Mais pour ces familles de NSC_b, les deux principes « *laisser beaucoup de responsabilités à l'enfant et le préserver des mauvaises fréquentations* » vient en toute en première importance. Ces deux derniers principes appartiennent aux groupes (**D et E**).

En comparant ces résultats avec les résultats du questionnaire, il est possible de dire qu'il existe des différences entre les résultats des entretiens et ceux du questionnaire. Mais, les résultats des entretiens sont beaucoup plus crédibles et proches des types de structuration et des caractéristiques de chaque niveau socioculturel NSC des familles syriennes. Selon les résultats des entretiens, nous trouvons que les familles de NSC_h préfèrent avec un pourcentage très important *faire confiance à l'enfant*, ce qui correspond à un contrôle interne de l'enfant et un style éducatif démocratique (souple). D'un autre côté, les familles de NSC_m préfèrent

récompenser l'enfant chaque fois qu'il fait bien et le punir chaque fois qu'il fait mal, ce qui correspond à un contrôle externe de l'enfant un peu plus stricte par rapport aux familles de NSC_h. De même les familles de NSC_b choisissent de *laisser beaucoup de responsabilité à l'enfant et de le préserver des mauvaises fréquentations*, ce qui est aussi un contrôle externe de l'enfant un peu plus stricte par rapport aux familles de NSC_h.

Pour conclure, nous voulons dire que les valeurs éducatives correspondent à des éléments de la vie qui sont souhaitables et désirables pour guider l'enfant vers ce que ses parents considèrent comme bien et mal pour lui. Selon les cultures de chaque pays, les croyances ou les religions, sont souvent représentées par des gestes symboliques. Les valeurs sont les guides de notre fonctionnement personnel et ce sont les parents qui transmettent ces valeurs à travers leurs pratiques éducatives. Toutes les pratiques éducatives des parents exprimeront une prétention à atteindre les valeurs auxquelles ils croient. Les principes éducatifs des parents et leurs qualités souhaités pour leurs enfants sont des normes qui peuvent aider les chercheurs à étudier les pratiques et les valeurs éducatives parentales. Ils sont donc des indicateurs importants permettant de comprendre les stratégies éducatives des parents.

L'influence de la culture sur les pratiques éducatives parentales est confirmée par les chercheurs. Les pratiques éducatives, et donc les valeurs éducatives atteintes, dépendent de la culture de chaque pays ou région. La culture occidentale et la culture du Moyen-Orient sont très différentes. Les spécificités de la culture syrienne mettent l'accent sur le respect et l'obéissance aux parents même si des pratiques souples peuvent également intervenir.

4.3. Résultats apportés par rapport aux questions soulevées par les travaux occidentaux et orientaux comparatifs sur les pratiques éducatives

Dans cette section, nous situons nos résultats sur les pratiques éducatives et le système des valeurs en Syrie par rapport aux résultats des chercheurs qui ont travaillé sur les pratiques éducatives dans des pays orientaux proches de la Syrie, au Moyen-Orient et aussi dans des pays occidentaux, et essentiellement la France. Nous comparons nos résultats à l'échelle des qualités souhaitées par les familles car les recherches orientales et occidentales sur les principes éducatifs des familles sont très rares.

Selon les chercheurs en sciences de l'éducation (J. Lautrey, 1980 ; B. Terrisse, F. Larose et Lifebvre, 1998 ; G. Pithon et B. Terrisse, 2003, B. Terrisse et F. Larose, 2009), l'éducation semble bien être conçue dans le but de développer les qualités dont ont fait preuve les adultes d'un milieu donné quand ils ont réussi leur vie. Les milieux populaires, par exemple, mentionnent parmi les qualités que les parents peuvent chercher à encourager chez leurs enfants : l'application au travail, l'esprit d'économie, l'obéissance et les bonnes manières. L'avenir des enfants est conçu comme nécessitant les qualités adaptées aux conditions de la vie populaire : le sérieux dans la gestion du budget familial, la discipline sur le lieu de travail. L'accent est nettement différent dans l'éducation bourgeoise comme elle a été étudiée par les chercheurs en science de l'éducation. Tout comme pour les relations à l'intérieur du couple, les enfants doivent apprendre la tolérance et le respect envers les autres. Trois autres qualités sont préférentiellement choisies dans les milieux bourgeois : la détermination et la persévérance, la générosité, et l'imagination.

En effet, les valeurs telles que la politesse et l'obéissance, lorsqu'elles sont choisies comme les valeurs les plus importantes pour les parents, sont alors plutôt associées à une structuration rigide plutôt que souple ou faible, quel que soit la catégorie socioprofessionnelle des parents (J. Lautrey, 1980). De plus, les valeurs véhiculées à travers les pratiques autoritaires sont : le respect de l'autorité, la valeur du travail et l'obéissance (M. Duru-Bellat et D. Van Zanten, 1999). En effet, plus les enfants déclarent que leurs parents ont transmis la valeur d'obéissance, plus les scores au facteur autoritaire sont élevés (D. Ferguson *et al.* 2006).

En comparant avec les résultats de notre recherche, nous remarquons que les familles syriennes du niveau NSC_m et NSC_b préfèrent des qualités comme : *la politesse, la propreté, le respect des autres, bien travailler à l'école, l'obéissance et le respect des autres*. Toutes ces valeurs correspondent bien à leur type de structuration rigide, ce qui confirme exactement les

résultats des chercheurs occidentaux en science de l'éducation précédemment présentés. D'un autre côté, nous avons observé que les familles syriennes du niveau NSC_h préfèrent des qualités comme : *la politesse, la propreté, bien travailler à l'école et le respect des autres*. Ces parents des familles de niveaux NSC_m et NSC_b sont structurées autour de la loi de l'obéissance aux parents. Nous rappelons que les chercheurs occidentaux, qui ont observé les valeurs de ce type de familles, ont étudiés des familles bourgeoises. Nous n'avons pas trouvé chez les familles syriennes de niveau NSC_h des valeurs comme : *la tolérance, la détermination et la persévérance, la générosité, et l'imagination*. **Mais nous pouvons interpréter nos résultats par le fait qu'une même valeur, bien travailler à l'école par exemple, prend des sens différents selon les classes sociales.** Cette qualité pour les familles de NSC_h est un moyen pour garder leur rang dans la société. Par contre chez les familles aisées et moyennes, cette qualité est un moyen pour améliorer leur situation financière et économique.

Nous situons maintenant nos résultats par rapport aux résultats des chercheurs qui ont travaillé sur des pratiques éducatives dans des pays du Moyen-Orient. Il faut rappeler que les résultats des chercheurs sur les pratiques éducatives dans ces pays sont étudiés de manière assez générale et ils ne sont pas analysés selon une échelle des pratiques souhaitées ou des principes préférés. Par exemple, les résultats de A.-M. Kaddour (2011) ont aussi confirmé que des pratiques éducatives démocratiques sont bien présentes dans des pays arabes. D'après A.-M. Kaddour (2011), les résultats obtenus en Syrie se rapprochent de ce qu'a montré M. Dwairy (2006) concernant par exemple le Liban ou la Jordanie. Les pratiques éducatives pour A.-M. Kaddour en Syrie sont plus proches des pratiques de ces derniers que d'autre pays comme l'Arabie Saoudite ou le Yémen. Selon A.-M. Kaddour (2011). S'il a trouvé des pratiques démocratiques en Syrie plus qu'autoritaires c'est parce que d'une part la culture en Syrie est différente de celles d'autres pays arabes comme l'Arabie Saoudite ou le Yémen, et d'autre part parce que la Syrie est proche de cultures d'autres pays comme le Liban et le Jordanie.

Par ailleurs, il faut souligner que M. Kaddour (2011) a trouvé aussi en Syrie des familles classées comme ayant des pratiques démocratiques, plus nombreuses même que ce que nous attendions, ce qui correspond bien à ce que M. Dwairy en 2006 a relevé. Il a trouvé en effet des petits groupes regroupant des réponses appartenant à différents types de pratiques dans les mêmes familles (par exemple des pratiques permissives et démocratiques à la fois au Liban et

en Jordanie, par contraste avec des pratiques permissives et autoritaires en Arabie Saoudite). La proximité géographique et culturelle entre la Syrie, le Liban et la Jordanie est certainement accompagnée d'une proximité dans les pratiques éducatives, y compris si elles sont ambiguës, mais plus ouvertes sur les pratiques démocratiques que dans d'autres pays du Moyen-Orient.

5. Le rôle du sexe de l'enfant dans l'éducation familiale

Dans le cadre de notre recherche, nous avons étudié le rôle du sexe de l'enfant comme variable importante de l'environnement familial. Nous avons analysé l'effet de cette variable sur le type de structuration et sur le système de valeurs des familles syriennes : les attitudes, les comportements et les pratiques éducatives des parents syriens. Nous montrerons les résultats de notre recherche concernant cette variable. Ainsi, nous comparerons nos résultats avec les résultats d'autres chercheurs dans le domaine qui se sont intéressés à l'environnement familial et aux interrelations entre les différentes variables de cet environnement.

5.1. Le rôle du sexe de l'enfant et le type de structuration de l'environnement familial

Pour analyser le rôle du sexe de l'enfant sur le type de structuration des familles syriennes, nous avons comparé l'évolution des réponses des parents en fonction du sexe de l'enfant. Nous avons analysé séparément les données recueillies par questionnaire auprès des familles qui ont répondu pour leurs filles et pour leurs garçons.

Nous avons observé d'après les résultats présentés **que l'effet du sexe de l'enfant sur le type de structuration est faible** (cf. Graphiques 34 et 35). Cette observation a été aussi expliquée par l'analyse statistique en calculant les valeurs du test de Fisher, qui sont très proches du seuil admissible de probabilité. D'après nos résultats, nous concluons que le sexe de l'enfant a peu d'effet sur le type de la structuration des familles syriennes, pour les enfants de 6 à 12 ans.

Les chercheurs qui ont travaillé directement sur l'effet du sexe de l'enfant sur le style de structuration ne sont pas très nombreux. La plupart des chercheurs ont plutôt travaillé sur les pratiques parentales envers les garçons ou les filles, comme nous allons le montrer dans les sections suivantes. Bien sûr les pratiques éducatives peuvent définir des styles de structuration mais leurs études ne nécessitent pas l'application du questionnaire à grande échelle ou des entretiens approfondis. Ainsi, il n'y a pas besoin d'étudier les pratiques éducatives selon les

classes sociales car il est tout simplement possible de les analyser à travers des approches très simples avec des échantillons moins importants pour ce qui concerne le nombre des personnes interrogées. Pour ces raisons, nous préférons présenter la comparaison entre nos résultats et les résultats d'autres chercheurs occidentaux (francophones) et orientaux.

5.2. Le rôle du sexe de l'enfant et le système des valeurs des familles syriennes selon le questionnaire

Dans le cadre de notre recherche, nous avons essayé de repérer les points de différences entre l'éducation parentale auprès des filles et des garçons. Nous avons déjà étudié le rôle du sexe de l'enfant sur le type de structuration familiale mais nous avons aussi voulu étudier en détail les activités préférées et le système des valeurs parentales (les principes d'éducation et les qualités souhaitées) selon le sexe de l'enfant. Nous avons voulu voir si les garçons et les filles sont traités de la même façon au sein de la famille et si les valeurs éducatives des parents sont différentes selon le sexe de l'enfant.

Pour analyser le rôle du sexe de l'enfant sur le système de valeurs des familles syriennes, nous avons comparé l'évolution des réponses des parents pour chaque question dans le protocole du questionnaire et d'entretien en fonction du sexe de l'enfant. Nous avons analysé séparément les données recueillies auprès des familles qui ont répondu pour leurs filles et pour leurs garçons. Avec cette analyse, nous avons pu découvrir les valeurs éducatives des familles, leurs centres d'intérêt et leurs principes éducatifs selon le sexe de l'enfant. Les résultats ont montré essentiellement les principes éducatifs des familles syriennes et leurs choix des qualités souhaitées pour le cas des filles et des garçons.

Tout d'abord, nous commençons avec les résultats du questionnaire. Les résultats d'analyse des données du questionnaire ont indiqué qu'il n'y avait pas de très grande différence entre les choix d'activités préférées pour les filles et les garçons. Seulement, les familles de niveaux socioculturels NSC_h et NSC_m ont préféré pour leurs filles, comme troisième choix, *la lecture, les livres d'image et les logiciels éducatifs*.

D'ailleurs, nous avons observé qu'il n'y a pas de grande différence entre les choix de qualités souhaitées par les familles qui ont des garçons ou des filles. La seule différence qui existe concerne les qualités souhaitées par les familles de niveau socioculturel NSC_h qui ont choisi, comme deuxième choix pour leurs garçons *le respect des autres* plutôt que *la propreté*.

D'après les résultats de l'analyse, nous avons observé qu'il n'y a pas de différence entre les choix de principes d'éducation des familles qui ont des garçons ou des filles : le sexe de l'enfant affecte peu les choix éducatifs des parents.

En effet, quel que soit le NSC, les familles choisissent les principes éducatifs qui appartiennent aux **Groupes D, E et F**.

Il semblerait donc que les familles syriennes éduquent leurs filles et leurs garçons de la même façon. Ces résultats affirment qu'il n'y avait pas de très grande différence entre les choix d'activités préférées pour les filles et les garçons à cet âge. Les résultats ont montré que le sexe de l'enfant affecte peu les choix éducatifs des parents, surtout à cet âge les enfants sont très jeunes et les pratiques éducatives des parents ne sont pas influencées par le sexe de l'enfant.

La raison de ces résultats peut être l'âge des enfants dans notre échantillon (6-12 ans). Les enfants à cet âge sont très jeunes et les pratiques éducatives des parents ne sont pas influencées par le sexe de l'enfant. Mais, les pratiques éducatives parentales peuvent changer complètement à l'âge de la puberté surtout à l'égard des filles et les attitudes éducatives parentales peuvent devenir plus rigides (H. Zubidah, 2012).

Cette non-différenciation dans l'éducation des garçons et des filles doit être bien vérifiée dans l'entretien car il est possible que les parents essaient de répondre de manière conforme. Pour cette raison, le rôle du sexe de l'enfant va être étudié en détail et de manière plus approfondie dans l'entretien pour découvrir son influence sur les pratiques éducatives parentales.

5.3. Le rôle du sexe de l'enfant et le système des valeurs des familles syriennes selon les entretiens

Nous montrerons les résultats des entretiens approfondis réalisées auprès des familles syriennes. Nous avons vérifié dans les entretiens réalisés avec les parents syriens qu'il n'y avait pas de différence dans l'éducation des garçons et des filles. Il est possible que les parents aient essayé de répondre de manière conforme au protocole du questionnaire. **Le protocole approfondi des entretiens nous a permis, au contraire, de découvrir l'influence du sexe de l'enfant sur les pratiques éducatives parentales.**

En ce qui concerne l'influence du sexe de l'enfant sur les qualités souhaitées par les parents, nous avons analysé les qualités souhaitées selon le niveau socioculturel NSC des familles et le sexe de l'enfant. **Nous avons observé qu'il y a bien une différence entre les qualités souhaitées par les familles syriennes selon qu'elles ont des garçons ou des filles.** Par exemple, pour le cas des familles qui ont répondu pour leurs filles, ces familles préfèrent en général des qualités qui appartiennent au **Groupe A**. Mais aussi ces familles préfèrent pour leurs filles comme qualité *le respect des autres* qui appartient au **Groupe C**. Ce résultat est confirmé pour tous les niveaux socioculturels NSC. Les autres qualités dans les groupes (**Groupe B** et **C**) sont représentées avec des pourcentages nuls ou à peine supérieurs à zéro et elles ne sont pas très importantes pour une fille d'après les familles.

Pour les familles syriennes qui ont répondu pour leurs garçons, les résultats ont montré que ces familles préfèrent en général des qualités qui appartiennent au **Groupe A**. Ce résultat est confirmé pour tous les niveaux socioculturels NSC. Mais les familles de niveau NSC_h préfèrent pour leurs garçons *l'honnêteté et indépendance* qui appartiennent au **Groupe B**. De plus, les familles de niveau NSC_h préfèrent pour leurs garçons *la persévérance* qui appartiennent au **Groupe C**. Donc, les familles pensent que les qualités (*honnêteté, indépendance et persévérance*) sont importantes pour leurs garçons mais pas trop pour leurs filles.

De même, les familles de niveau NSC_m ont montré pour leurs garçons une tendance à s'intéresser aux qualités comme *l'honnêteté et l'indépendance* qui appartiennent au **Groupe B**. Mais, ces familles préfèrent pour leurs garçons des qualités, comme *le respect des autres et esprit critique*, qui appartiennent au **Groupe C**. Ces familles s'intéressent bien au *respect des autres* selon les résultats des entretiens, ce qui n'est pas apparu très nettement dans l'analyse du questionnaire. Par ailleurs, les familles de niveau NSC_b ont montré pour leurs garçons une tendance supplémentaire à s'intéresser au *respect des autres* qui appartient au **Groupe C**.

Donc, grâce aux entretiens, **nous avons observé qu'il y a finalement bien une différence entre les qualités souhaitées par les familles syriennes selon qu'elles ont des garçons ou des filles.** Cette différence dépend aussi du niveau socioculturel NSC. Pour les familles du niveau NSC_h, les qualités les plus souhaitées pour une fille sont : *la propreté, bien travailler à l'école, le respect des autres, et l'obéissance*. Par contre pour le même niveau, les qualités les plus souhaitées pour un garçon sont : *La politesse, bien travailler à l'école, l'honnêteté,*

l'indépendance, la persévérance et l'obéissance. Donc, les qualités souhaitées selon le sexe de l'enfant sont différentes.

La différence entre les qualités souhaitées selon le sexe de l'enfant existe aussi chez les familles syriennes du niveau NSC_m. Nous avons remarqué que pour les familles du niveau NSC_m, les qualités les plus souhaitées pour une fille sont : *la politesse, bien travailler à l'école, le respect des autres*. Par contre pour le même niveau, les qualités les plus souhaitées pour un garçon sont : *la politesse, la propreté, le respect des autres, l'esprit critique, l'honnêteté, l'indépendance*. Donc, il y a des qualités (*la politesse et le respect des autres*) qui sont communes pour une fille et un garçon, mais ces familles demandent en plus pour leurs garçons les qualités comme (*l'esprit critique, l'honnêteté, l'indépendance*) qui sont, d'après ces familles, importantes pour le sexe masculin. Pour ce qui concerne les familles du niveau NSC_b, les qualités les plus souhaitées pour une fille ou un garçon sont : *la politesse, bien travailler à l'école, le respect des autres*. Donc, les trois qualités (*la politesse, bien travailler à l'école et le respect des autres*) sont des qualités en commun pour une fille et un garçon. Les résultats d'analyse des entretiens ont affirmé que **les qualités souhaitées des parents pour leurs enfants sont différentes selon le sexe de l'enfant et ces différences sont claires chez les familles du niveau NSC_h et NSC_m.**

Par ailleurs, les résultats de l'analyse des entretiens auprès des familles syriennes ont permis d'étudier les valeurs de référence et les sources d'inspiration en matière d'éducation. Le système des valeurs s'attache à un ou plusieurs systèmes qui sont leurs sources d'inspiration et les bases de valeurs d'une société. Les valeurs de référence peuvent être religieuses, morales, philosophiques ou culturelles (habitudes et traditions culturelles).

De plus, d'après les résultats obtenus par les entretiens, nous avons observé que le sexe de l'enfant n'affecte pas les valeurs de référence et les sources d'inspiration en matière d'éducation des familles dans le cas des niveaux socioculturels NSC_h et NSC_b pour la tranche d'âge des enfants de 6 à 12 ans. Ces familles s'inspirent fortement dans leurs principes éducatifs, de la religion et ensuite de la morale pour les deux sexes.

Par contre, le sexe de l'enfant affecte effectivement les valeurs de référence dans le cas des familles syriennes de niveau socioculturel NSC_m pour la tranche d'âge de 6 à 12 ans. Ces familles s'inspirent dans leurs principes éducatifs de la religion, de la culture et ensuite de la morale dans le cas des garçons. Mais pour le cas des filles, ces familles ne s'inspirent pas

seulement de la culture et elles s'inspirent, au plus haut degré, de la religion, de la morale et de la philosophie.

De même, les données des entretiens indiquent que les parents des familles syriennes du niveau socio-culturel NSC_h envisagent différemment l'avenir de leurs enfants selon leurs sexes. Pour les garçons, ces familles pensent que l'avenir de leurs enfants sera mieux en étudiant à l'université. Par contre pour les filles, ces familles envisagent, à un fort pourcentage, leur avenir en ayant un diplôme (Bac ou Brevet). Aussi ils croient que l'avenir de leurs filles sera bon dans un poste administratif, ou en continuant à l'université dans le domaine littéraire ou scientifique.

D'autre part, nous remarquons aussi que les parents des familles syriennes du niveau socio-culturel NSC_m envisagent aussi différemment l'avenir de leurs enfants selon leur sexe. Pour les garçons, ces familles envisagent, à un fort pourcentage, leur avenir en continuant à l'université dans le domaine scientifique dans l'objectif d'avoir une licence. Par contre pour les filles, ces familles envisagent leur avenir seulement en continuant à l'université dans le domaine littéraire.

Enfin, les résultats montrent que les parents des familles syriennes du niveau socio-culturel NSC_b envisagent aussi l'avenir de leurs enfants différemment selon leurs sexes. Pour les garçons, ces familles envisagent leur avenir avec un diplôme (Bac ou Brevet) avec un travail comme ouvrier par exemple. Par contre pour les filles, ces familles envisagent leur avenir seulement en ayant un diplôme (Bac ou Brevet), mais sans forcément travailler.

Les enquêtes montrent que dans beaucoup de familles syriennes, les parents préfèrent que leurs filles ne travaillent pas. Elles font pourtant souvent des études, mais cette contradiction peut s'expliquer par le fait qu'avoir fait des études ou qu'avoir un diplôme est très valorisant pour les filles. Cela est perçu en Syrie comme un atout et un prestige pour les familles de NSC_h, et pour la belle famille. De plus, cela peut aussi être une sécurité en cas de divorce ou de veuvage pour les familles de NSC_m, NSC_b.

Finalement, nous pouvons dire que les résultats des entretiens nous ont permis d'affiner nos résultats déjà observés grâce aux questionnaires ; ainsi nous avons pu élargir notre connaissance sur le système de valeurs des familles syriennes (H. Zubidah, 2012). L'approche par les entretiens utilisés avec le protocole adopté a été très efficace dans la découverte des points de différences par rapport aux résultats du questionnaire, notamment pour l'influence

du rôle du sexe de l'enfant sur l'éducation parentale, les principes éducatifs des parents et leurs comportements envers leurs enfants ainsi que leurs choix pour l'avenir et la profession de leurs enfants. C'est une étude très approfondie de l'environnement familial qui a été réalisée avec ces entretiens malgré les nombreuses difficultés rencontrées.

Ces résultats provenant de l'analyse de contenu du questionnaire QEF et l'analyse de contenu des données d'entretien n'ont pas confirmé notre quatrième hypothèse que les parents syriens éduquent de la même manière leurs filles et leurs garçons (H. Zubidah, 2012).

Mais avant de généraliser ce résultat sur toute la société syrienne nous voulons comparer nos résultats avec les résultats d'autres chercheurs occidentaux (francophones) et orientaux.

5.4. Pratiques éducatives parentales et sexe de l'enfant selon les chercheurs du domaine

Nous montrerons dans les sections suivantes les résultats des études menées par des chercheurs pour étudier l'influence du sexe de l'enfant sur les types de structuration observés dans les différentes sociétés orientales ou occidentales, et le rôle du sexe de l'enfant sur les attitudes, les comportements et les pratiques éducatives des parents. Ainsi, nous comparerons leurs résultats avec les résultats de notre recherche.

Nous trouvons en littérature plusieurs chercheurs qui ont travaillé sur les pratiques éducatives parentales et le rôle du sexe de l'enfant dans l'éducation familiale. Nous citerons donc leurs travaux et leurs problématiques de travail.

Selon P. J. Leman en 2005, il y a des différences au niveau des pratiques éducatives parentales au sein d'une même culture. Ces différences peuvent se situer par exemple entre les filles et les garçons (J. Kellerhals et C. Montandon en 1991, J. Kellerhals et al. en 1992, G. Le Maner-Idrissi en 1997). Les chercheurs affirment que les pratiques éducatives des parents peuvent changer en fonction du sexe de l'enfant. Ainsi, les parents agissent différemment avec leurs filles et leurs garçons : ils ne s'adressent pas à eux de la même manière et n'adoptent pas les mêmes attitudes (G. Le Maner-Idrissi, 1997, A.-M. Kaddour, 2011). Certains auteurs ont montré que le contrôle parental est moins présent dans l'éducation des filles que pour celle des garçons (Weiss et Schwarz, 1996). En effet, les garçons sont davantage que les filles l'objet de pratiques parentales de contrôle, et en particulier de châtiments corporels (G. W. Peterson et B. C. Rollins, 1987). L'étude de P. Durning (2000)

confirme cette tendance. La perception chez l'enfant du type de pratiques éducatives parentales diffère selon le sexe. Les garçons accordent à leurs parents des scores plus élevés de pratiques éducatives autoritaires que les filles (A. Hazzard et al, 1983).

Le niveau de scolarisation des parents, leur expérience, leur genre et celui de leurs enfants sont des facteurs de différenciation concernant les croyances des parents (Garland et White, 1980 cité par J.-P. Leyens (1993)). Les pratiques éducatives des parents ne sont donc pas fixes et elles peuvent changer en fonction du sexe de l'enfant. Selon P. Durning (2000), les garçons sont plus fréquemment l'objet de pratiques éducatives parentales de type contrôle, que ne le sont les filles. D'autres travaux ont été réalisés par P. Bouchard et J.-C. St-Amant, (1999), ces auteurs ont pu mettre en lumière que les perceptions des pratiques éducatives parentales ne sont pas les mêmes en fonction du sexe de l'enfant. Les filles et les garçons ne reçoivent pas les mêmes types de pratiques éducatives de leurs parents.

De plus selon des chercheurs comme M. Rothbart et M. Posner, (1989), les parents ont tendance à encourager leurs enfants garçons à défendre leur propre personnalité et avoir plus d'autonomie dans leurs comportements, qu'ils ne le font pour leurs filles. À l'inverse, les filles s'envisagent encouragées à être dociles et obéissantes. En cela, elles répondent mieux que les garçons aux comportements attendus dans la famille et par la société traditionnelle. Autrement dit, les garçons seraient « habitués » dès le plus jeune âge à prendre plus de risques et avoir plus d'estime de soi que les filles. Les filles auraient appris à écouter et à obéir.

En comparant les résultats des chercheurs par rapport à nos résultats, nous pouvons conclure que les pratiques éducatives parentales, les principes éducatifs des parents et leurs comportements envers leurs enfants changent selon le sexe de l'enfant. Les points de différence se manifestent de manière plus claire dans le choix des parents pour l'avenir et la profession de leurs enfants. Nous rappelons que le rôle du sexe de l'enfant a été détecté après la réalisation des entretiens approfondis avec les parents et seulement dans quelque cas de pratiques parentales très pointues concernant l'avenir de l'enfant et sa profession envisagée. Ces points de différence n'étaient pas apparus clairement dans les résultats du questionnaire. D'ailleurs, le type de la structuration de l'environnement familial n'a pas été affecté par le sexe de l'enfant d'après les analyses statistiques des données des entretiens et du questionnaire.

Nous pouvons expliquer et interpréter ces résultats par le facteur de l'âge de l'enfant. L'âge des enfants dans nos échantillons pour le questionnaire et les entretiens a été entre 6-12 ans. Ainsi l'âge moyen des enfants dans notre échantillon pour le questionnaire était de 8 ans et 7 mois et l'âge moyen des enfants dans notre échantillon pour les entretiens étaient de 9 ans. Le type de structuration indépendant du sexe de l'enfant et l'apparence de points de différence dans quelques pratiques parentales, envers les filles et les garçons, peuvent être expliqués par l'âge des enfants dans nos échantillons. Les enfants à cet âge sont très jeunes et les pratiques éducatives des parents ne sont pas influencées par le sexe de l'enfant. Mais, les pratiques éducatives parentales peuvent changer complètement à l'âge de la puberté surtout à l'égard des filles et les attitudes éducatives parentales peuvent devenir plus rigides. Selon les chercheurs, ce facteur est apparu comme un facteur influençant les pratiques éducatives parentales quelles que soient les classes sociales et les cultures.

Pour montrer comment l'âge des enfants peut jouer un rôle important dans le type de structuration d'un environnement familial, nous présentons le travail de F. Vouillot en 1986. Ce chercheur a affirmé que le sexe de l'enfant apparaît être un facteur influençant les pratiques éducatives parentales quelles que soient les classes sociales et les cultures. Il a appliqué un questionnaire auprès des parents de familles françaises qui habitaient la banlieue parisienne. Son échantillon a été très petit (50 familles) et l'âge moyen des enfants était de 10 ans ce qui est un peu au-dessus de l'âge moyen des enfants de notre échantillon (8 ans et 7 mois pour le cas de notre questionnaire). Son étude a prouvé l'hypothèse d'une éducation plus contraignante, plus rigide à l'égard des filles en utilisant la dimension « structuration des pratiques éducatives » définie par J. Lautrey 1984. Ses résultats ont montré que les parents ayant répondu pour une fille manifestent plus souvent une structuration rigide que ceux ayant répondu pour un garçon. De plus la fréquence des réponses de type rigide est plus élevée pour les filles que pour les garçons. Ce qui prouve que les filles sont, plus que les garçons, soumises à une structuration de type rigide ; mais cela dépend des domaines de l'éducation. Son étude a permis de montrer que le type de structuration adopté par les parents n'est pas uniquement dépendant des conditions matérielles de vie de la famille mais aussi de l'âge et du sexe de l'enfant. Mais, son étude a des limites qui sont dues à la taille de son échantillon.

6. Conclusion et perspectives

Notre recherche s'inscrit dans une perspective d'analyse des types de structuration des familles en Syrie avec leurs cultures orientales en comparaison avec les approches et l'expérience des chercheurs occidentaux, français ou francophones, dans ce domaine.

Cette recherche aborde l'éducation familiale comme champ d'investigation en faveur dans plusieurs pays pour étudier les relations intrafamiliales et les stratégies éducatives des familles. Dans le cadre de cette recherche, nous avons essayé de présenter la situation socio culturelle et les caractéristiques spécifiques de la société syrienne. Le travail sur ces caractéristiques est très important pour construire les dimensions multiples : historiques, culturelles et sociales de la Syrie.

Ensuite, nous avons présenté nos hypothèses sur les déterminants psychologiques, sociaux, économiques et culturels qui gouvernent et dirigent cette éducation familiale (*première hypothèse*). Les déterminants qui se sont inspirés des dernières études dans le domaine, influencent profondément l'éducation familiale. Trois styles éducatifs familiaux (rigide, faible et souple) ont été adoptés comme hypothèse dans notre thèse (*deuxième hypothèse*). Ces configurations familiales ont été identifiées dans la société syrienne et ainsi les pratiques éducatives des parents ont été analysées et comparées avec les résultats des études de plusieurs psychologues et sociologues occidentaux et orientaux.

Les résultats de cette recherche forment une base fondamentale pour comprendre les pratiques éducatives des familles syriennes, leurs attitudes et leurs valeurs éducatives. Nous avons pu confirmer l'hypothèse que ces valeurs éducatives dépendent du niveau socioculturel des familles et du type de structuration des familles (*troisième hypothèse*). Nos résultats ont montré que toutes les catégories sociales ne souhaitent pas transmettre les mêmes valeurs à leurs enfants. Aussi, les types de fonctionnement socio-éducatifs et psychologiques, qui entrent en jeu dans l'éducation familiale et les formes de transmission éducative des parents, ont été profondément analysés. Nous avons étudié le rôle du sexe de l'enfant comme une variable importante de l'éducation familiale et des pratiques éducatives parentales et nous avons avancé l'hypothèse que les parents syriens éduquent différemment leurs filles et leurs garçons (*quatrième hypothèse*).

La recherche a été élaborée à partir d'un recueil de données construites par un questionnaire et par des entretiens semi-directifs auprès des familles syriennes. Une méthode d'analyse

statistique des données a été adoptée pour faire un traitement et une analyse descriptive des données.

Dans le cadre de cette thèse, nous avons construit des typologies familiales et analysé la structuration de l'environnement familiale en Syrie. Ce travail de thèse est l'une des premières études expérimentales élaborées sur un échantillon très significatif en Syrie. Nous avons utilisé des approches originales afin d'étudier l'environnement des familles syriennes et de mesurer leurs attitudes et pratiques éducatives parentales. Ce type d'études est peu développé en Syrie, l'approche éducative des familles et les typologies familiales sont des domaines peu explorés, ils sont en émergence et constituent une approche originale dans ce pays.

Les analyses réalisées dans cette thèse étaient essentielles pour comprendre les composants des processus éducatifs des familles d'une société orientale comme la société syrienne. Les résultats qui en résultent sont fondamentaux pour développer des pratiques éducatives saines chez les familles syriennes basées sur des aspects socio-éducatifs et psychologiques.

Par ailleurs, notre étude apporte des nouveaux résultats sur le processus éducatif relatifs aux objectifs et à la stratégie éducative des parents syriens. Ces sont des éléments essentiels pour aider les parents des familles syriennes à construire leur stratégie éducative et améliorer l'éducation familiale en Syrie. Il s'agit en fait de la 1^{ère} étude dans ce domaine. J'ai utilisé et adapté à la Syrie un outil d'analyse.

Ainsi, nos résultats ont montré les effets de la culture sur les valeurs et les pratiques éducatives parentales. Chaque pays a des racines religieuses et culturelles qui dirigent les valeurs de ses citoyens et qui continuent à influencer leurs pratiques éducatives même si ils n'en ont pas conscience.

Nos résultats ont aussi montré que des stratégies éducatives existent dans toutes les familles, y compris dans les familles syriennes, et toutes les civilisations mais il faut travailler avec des approches théoriques et expérimentales pour les décrire, les analyser, les comprendre afin de les améliorer. Notre recherche peut nous aider à passer d'un fonctionnement inconscient à des stratégies éducatives réfléchies s'appuyant sur une théorie expérimentée.

En définitive, ce travail s'inscrit dans une perspective d'amélioration de l'éducation familiale en Syrie. Ce travail avait donc pour objectifs de trouver les meilleures pistes pour accompagner les familles syriennes dans leur parcours éducatif. De plus ce travail avait pour but d'aider les familles à la mise en place d'un réel projet éducatif sur la base de stratégies communes mises en jeu par les parents d'une famille sur un socle de valeurs partagées et dont les rapports reproduisent des schémas éducatifs vécus lors de leurs enfances respectives.

En conclusion de ce travail et riche des données à notre disposition, nous pouvons dire que nous possédons une base d'information à la fois importante et pertinente qui nous permet de répondre aux nouvelles questions et d'ouvrir de nouvelles perspectives de recherche.

Parmi les nouvelles questions qui se posent, nous pouvons citer : quels sont les rôles des pratiques éducatives parentales et leur influence sur le développement social de l'enfant et sur sa réussite scolaire ? Est-ce que les spécificités de l'éducation familiale a des liens avec la réussite scolaire de l'enfant en Syrie ? Quelles sont les valeurs éducatives transmises par l'école en Syrie?

D'autre part, nous pensons qu'il sera intéressant pour une future recherche d'augmenter l'âge des enfants dans un autre échantillon en étudiant des familles qui ont des enfants entre 12-16 ans. Car l'effet du sexe de l'enfant et son influence sur les pratiques éducatives parentales peuvent être mieux étudié et analysé dans cette tranche d'âge.

Enfin, il serait souhaitable de compléter notre étude sur les compétences sociales et l'apprentissage social chez l'enfant, en utilisant un questionnaire destiné directement aux enfants syriens.

Bibliographie

Abdelfettah, Y. (1992). *Parental Care as Understood by Children and their Notion of the Self*. Majallat 'Ilm An-Nafs, Cairo. (Title translated from Arabic).

Abdul Latif, S. (1953). *L'islam et l'évolution sociale*. UNESCO, Bulletin international des Sciences Sociales.

Achoui, M. (2003). Cité par M. Dwairy. (2006). *Taa'dib al atfal fi al wasat al a'ai'li: Waqea'wa ittijahat [children disciplining within the family context: Reality and attitudes]*. Al tofoolah A Arabiah.

ACSM, Association Canadienne pour la Santé Mentale (1996). *L'immense fonction de la famille dans le développement des jeunes*. Virage, vol. 2, n° 2.

Ahrchaou, G. (1988). *Some Aspects of the Modern Arab Treatise on Education*. Majalat 'Ulûm At-Tarbiya, n° 2, Feb. (Title translated from Arabic).

Ainsworth, M.D.; Blehar, M.C.; Waters, E. et Wall, S. (1978). *Patterns of attachment*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Al-Atih, A. (1977). *The Family Structure in Islam*. American Trust Publications.

Al-Korchi, A. (1986). *The Relationship of the Tendencies of Kuwaiti Fathers and Mothers in the Upbringing of their Children with Some Variables*. The Yearbook of the Faculty of Letters, n° 7, Kuwait. (Title translated from Arabic).

Allès- Jardel, M. et Genest, E. (1988). *Communication et coopération chez l'enfant entre deux et trois ans en relation avec ses pairs en collectivité*. Bulletin d'écologie et d'éthologie humaine, volume 7.

Allès-Jardel, M. (1995). *Des compétences parentales...aux compétences sociales chez le jeune enfant*. In Y. Prêteur, M. De Léonardis, P. Tap (Eds.), *Éducation familiale, image de soi et compétences sociales*. Bruxelles: De Boeck université.

Allès-Jardel, M. (1997). *Attitudes éducatives parentales et développement socio-personnel du jeune enfant*. Toulouse : E.U.S.

Allès-Jardel, M. (1997). *Environnement familial, pratiques éducatives parentales, Pratiques psychologique*.

- Allès-Jardel, M. ; Goudemand, M. et Monaci, S. (1999). *Influence de la structuration familiale et du milieu socioéconomique sur les compétences sociales et l'internalité du jeune enfant*. In J. Lautrey et M. Huteau (dir.), *Approches différentielles en psychologie*. Rennes: Presses universitaires de Bretagne.
- Allès-Jardel, M. et Ciabrini, Ch. (2000). *Adaptation scolaire et sociale d'enfants de 6-7 ans en zone d'éducation prioritaire*. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 26, n° 1.
- Allès-Jardel, M. et Genest, E. (1988). *Communication et coopération chez l'enfant entre 2 et 3 ans en relation avec les pairs en collectivité*. *Bulletin d'écologie et d'éthologie humaine*.
- Ambert, A.-M. (1992). *The effects of children on parents*. New York: The Haworth Press.
- Amiel, C. ; Bru, M. ; Dauvisis, M.C. ; Laffont, J.-P. et Not, L. (1981). *Vers une science spécifique de l'éducation*. *Psychologie et éducation*, vol. 5, n.2-3.
- Anaut, M. (2005). *Soigner la famille*. Paris : Armand Colin, coll. « Sociétales ».
- Anaut, M. (2012). *Les thérapies familiales: Approches systémiques et psychanalytiques*. Armand Colin.
- Anaut, M. (1997). *Entre détresse et abandon, la répétition transgénérationnelle chez les enfants placés*, Paris, CTNERHI-PUF.
- Arezki, D. (2004). *Sens et non sens de la famille algérienne*. Publisud.
- Aries, P. (1973). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Éd. du Seuil, coll. Points Histoire, Paris.
- At-Tayib, A. (1990). *The Way of Treatment of a Child in the Family and School and its Relation with his School Success* (Unpublished MA Thesis), Faculty of Letters, Fez. (Title translated from Arabic).
- Attias-Donfut, C. (1995). *Le double circuit des transmissions, in Les solidarités entre générations : vieillesse, familles, état*. Nathan, coll. Essais et recherches, Paris.
- Aubertel, F. (2005). *Le Générationnel*. Paris, Dunod.
- Audirac, P.-A. (1987). *Le développement de l'union libre chez les jeunes*. *Données Sociales*, INSEE.

Bailey, J. M. et Zucker, K. J. (1995). *Childhood sex-typed behavior and sexual orientation: A conceptual analysis and quantitative review*. *Developmental Psychology*.

Baudier, A. et Céleste, B. (1992). *Le Développement affectif et social du jeune enfant*. Paris, Nathan.

Baudier, F. ; Bonnin, F. ; Michaud, C. et Minervini, MJ. (1996). *Approche par les pairs et santé des adolescents. Séminaire international francophone*. Fondation de France, CFES. Éditions CFES, Paris.

Baudonnière, P.-M. (1989). *L'évolution des compétences à communiquer chez l'enfant de 2 à 4 ans*. Paris. PUF.

Baumrind, D. (1991). « *Parenting Styles and Adolescent Development* », In J. Brooks-Gunn, R. Lerner & A.C. Paterson (Dir.), *The encyclopedia of Adolescence*, New York: Garland, p.746-758.

Baumrind, D. (1971). *Current patterns of parental authority*. *Developmental Psychology Monographs*.

Baumrind, D. (1973). *The development of instrumental competence through socialization*. In A.D. Pick (ed.), *Minnesota Symposium on Child Psychology*, vol. 7. Minneapolis, Min.: University of Minnesota Press.

Bawin-Legros, B. (1988). *Famille, mariage, divorce. Une sociologie des comportements familiaux contemporains*. Préface de Jean Kellerhals, Ed Pierre Mardaga, Liège- Bruxelles, coll. Psychologie et Sciences Humaines.

Bawin-Legros, B. (1996). *Sociologie de la famille : Le lien familial sous questions*. Bruxelles, De Boeck.

Bawin-Legros, B. Gauthier, A. (1991). *Les grands-parents dans la dynamique familiale*, dans Bawin-Legros, B. et Kellerhals, J. (éds) *Relations intergénérationnelles*. Parentés-Transmission-Mémoire, actes du Colloque de Liège 17-18 mai 1990. Association internationale des sociologues de langue française et Association des sociologues belges de langue française.

- Beaud, P. (2010). *Réussite scolaire et intégration culturelle des indiens quechuaphones des Andes du Pérou*, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. Dans le cadre de l'Ecole doctorale Connaissance, langage et modélisation (Nanterre) Paris10.
- Beauvois, J.-L. et Dubois, N. (1992). *Pratiques éducatives familiales et internalisation des valeurs*. Communication au 3e Congrès international de recherche en éducation familiale, Paris.
- Ben-Miled, A. (2012). *Éducation familiale et rapport au savoir chez des garçons et des filles tunisiens de première année d'école primaire. Une approche interactionniste sociale*. Directeur de Thèse : Yves PRÊTEUR. Université Toulouse II le Mirail.
- Bergonnier-Dupuy, G. (2005). *Famille(s) et scolarisation*. Revue Française de Pédagogie, n°151.
- Bernard, B. et Collignon, F. (2008). *La France en fiches*. Éditions Bréal.
- Bettelheim, B. (1988). *Pour être des parents responsables*. Paris.
- Blanc, F.-P. (2007). *Le droit musulman*. Dalloz, 2e éd.
- Blanchet, A. ; Ghiglione, R. ; Massonat J. et Trognon A. (1987). *Les techniques d'enquête en sciences sociales*. Paris, Dunod.
- Blassel, J.-M. (2003). *Transmissions psychiques, approche conceptuelle*. Dialogue, 160(2).
- Bleuchot, H. (2000). *Droit musulman, tome I (Histoires)*. Presses universitaires d'Aix-Marseille.
- Bloch, F. et Buisson, M. (1994). *La circulation du don entre générations, ou comment reçoit on?* Extrait de Génération et filiation, SEUIL, Coll. Communication, n°59.
- Bloch, F. et Buisson, M. (1994). *Les échanges familiaux entre don, dette et filiation*.
- Blöss, T. (1996). *Éducation familiale et beau-parenté. L'empreinte des trajectoires biographiques*. Paris, L'Harmattan.
- Boigeol, A. ; Commaille, J. et Munoz-Perez, B. (1984). *Le divorce*. Données Sociales, INSEE.

Bouchard, J.M. (1990). *Éducation familiale et intervention précoce*. Montréal, Québec, Ed. Agence de l'Arc.

Bouchard, P. et J.-C. St-Amant (1996). *Garçons et filles : stéréotypes sexuels et réussite scolaire*. Montréal : éditions du Remue-ménage. 2ème édition en 1999.

Boulangier-Balleyguier, G. (1982). *La formation du caractère pendant les premières années*. Issy-les-Moulineaux, Éditions Scientifiques et Psychologiques.

Bourdieu, P. (1972) a. *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève : Droz.

Bourdieu, P. (1972) b. *Les stratégies matrimoniales dans le système de reproduction*. Annales E.S.C.

Boutin, G. et Durning, P. (1999). *Les interventions auprès des parents: Bilan et analyse des pratiques socio-éducatives*. Toulouse: Privat.

Boutin, G. et Terrisse, P. (1994). *Le projet d'éducation préscolaire en milieu familial (PEPF)*. p. 243-271 dans B. Terrisse et G. Boutin (eds), *La famille et l'éducation de l'enfant*, Montréal, Qué. : Éditions Logiques.

Bouyer, S. ; Mietkiewicz, M.-C. et Schneider, B. (2001). *Quelle place pour les grands-parents dans l'éducation familiale aujourd'hui ?* La revue internationale de l'éducation familiale : les grands-parents, vol.5, n°1.

Bowlby, J. (1978). *Attachement et perte*. (3 vol., 5ème éd., 2002) Paris : PUF. (Coll. Le fil rouge).

Bradley, R. et Caldwell, B. (1977). *Early home environment and changes in mental test performance in children 6 to 36 months at 54 months: a follow-up study*. Child Development, 1976.

Bradley, R. et Caldwell, B. (1984). *174 children: a study of the relationship between Home Environment and Cognitive Development during the first 5 years*. dans Gottfried (A.W.), éd., Home Environment and Early Cognitive Development, London, Academic Press, 1984.

Bressoux, P. (2001). *Les modèles multiniveau pour analyser les effets de la formation des maîtres*. In Figari, G., Achouche, M. (Eds.), L'activité évaluative réinterrogée : regards scolaires et socioprofessionnels . Bruxelles : De Boeck.

Bressoux, P. ; Bru, M. ; Altet, M. et Leconte-Lambert, C. (1999). *Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire*. Revue française de pédagogie, 126 (janvier-février-mars).

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bruel, A. ; Faget, J. ; Jacques, L. ; Joecker, M. ; Neirinck, C. et Poussin, G. (2001). *De la parenté à la parentalité*. Paris, Erès.

Burch, N. (1995). *Définition de la famille au sens psychologique*. Bruxelles, coll. Psychologie et Sciences Humaines.

Burgess, R.L. et Huston, T. L. (1979). *Social exchange in developing relationships*. New York, Academic Press.

Burguière, A. (1993). *De la famille en miettes à la famille recomposée*. In Marie-Thérèse Meulders-Klein et Thery, I. (dir.), *Les recompositions familiales aujourd'hui*. Paris, Nathan.

Burguière, A. ; Klapisch, C. ; Segalen, M. et Zonabend, F. (1985). *Histoire de la Famille*. Paris, A. Colin.

Cadet, L. et Causa, M. (2005). *Culture(s) éducative(s) et construction d'un répertoire didactique en formation initiale (le cas des enseignants-stagiaires de maîtrise de français langue étrangère)*. Chiss, J.-L. et al. (coord.) *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris, PUF.

Cadolle, S. (2000). *Être parent, être beau-parent. La recomposition de la famille*. Paris, Odile Jacob.

Cadoret, A. (2002). *Des parents comme les autres*. Homosexualité et Parenté, Paris, Odile Jacob. Paris.

Castelain-Meunier, C. (1998). *Pères, mères, enfants*. Éditions Flammarion, « Dominos ».

Castellan, Y. (1993). *Psychologie de la famille*. Éditions Privat.

Castellotti, V. et De Carlo, M. (1995). *La formation des enseignants de langue*. Paris, CLE-International.

- CBS (Central Bureau of Statistics in Syria). (2010). *Distribution of marriage contracts and divorce certificates of syrian arabs by governorates*. Central Bureau of Statistics CBS (2010). <http://www.cbssyr.org/>
- Charraud, A. (1978). *Activité féminine et familles : aspects socio-économiques*. Données Sociales, INSEE.
- Charron, G. (1993). *Le discours et le Je: La théorie de Piera Aulagnier*. Laval : Les Presses de l'Université.
- Chiland, C. (1989). *L'enfant, la famille, l'école*. Paris, PUF.
- Ciccone, A. (2005). *Le Générationnel*. Paris, Dunod.
- Clarke-Stewart, K.A. et Apfel, N. (1978). *Evaluating parental effects on child development*. In Schulman L.S. (Ed.), *Review of research in education*. Itaska, IL : F.E. Peacock Publishers.
- Commaille, J et Martin, C. (1998). *Les enjeux politiques de la famille*. Paris, Bayard.
- Communiqué de presse Eurostat. (2011). *Les ressortissants étrangers constituaient 6,5 % de la population de l'UE27 en 2010*.
- Communiqué de presse Eurostat. (2011). *Migrants in Europe : A statistical portrait of the first and second generation*.
- Conant Sloane, B. et Zimmer, C.-G. (1993). *The power of peer health education*. *Journal of American College Health*.
- Cousinet, R. (1947). *Une méthode de travail libre par groupes*. Paris, Edition du Cerf.
- CSA (conseil, sondage et analyse). (2006). *Le monde des religions portrait des catholiques*. Sondage de l'Institut CSA – N° 0601224.
- Cunha de Carvalho, L. (1983). *Structuration de l'environnement familial et développement cognitif : étude différentielle et longitudinale*, *Bulletin de Psychologie*.
- Cyrułnik, B. (1989). *Sous le signe du lien*. Paris, Hachette Littératures.
- Dansereau, S. ; Terrisse, B. (sd) et Bouchard, JM. (1990). *Éducation familiale et intervention précoce*. Ottawa, Agence d'ARC.

- De Bel-Air, F. (2008). *Mariage tardif et célibat au Moyen-Orient : quels enjeux ?* Publié dans "Les métamorphoses du mariage au Moyen-Orient". Drieskens, Barbara (Ed.).
- De Landsheere, V. (1989). *Définir les objectifs de l'éducation*. Presses Universitaires de France. Paris.
- Derivois, D et al., (2014). *Le conflit de croyances dans les psychés familiale et individuelle haïtiennes après le séisme du 12 janvier 2010*. Une étude clinique interdisciplinaire, Le Divan familial, 2014/1 N° 32.
- De Singly, F. (1993). *Sociologie de la famille contemporaine*. Nathan.
- De Singly, F. (1996). *Habitat et relations familiales*. Rapport, pour le plan construction et Architecture. Paris.
- Debarbieux, E. (1990, rééd 1995). *La violence dans la classe*. Paris, E.S.F.
- Déchaux, J.-H. (1998). *Les deux faces de l'individualisme familial, in Le lien familial, entre autorité, autonomie et authenticité*. Éd. IHESI, Les cahiers de la sécurité intérieure.
- Delalande, J. (2001). *La cour de récréation, pour une anthropologie de l'enfance*. Rennes, P.U.R.
- Deleau, M. (1991). *Les origines sociales du développement mental*. Paris, A. Colin, coll. "U Psychologie".
- Delphy, C. (1970). *L'ennemi principal*. In *Partisans*. N° spécial : Libération des femmes, année zéro.
- Desplanques, G. et Saboulin, M. (1990). *Les familles aujourd'hui*. Données sociales, Insee.
- Develay, M. (2001). *Propos sur les sciences de l'éducation : Réflexions épistémologiques*. Paris, E.S.F.
- Donzelot, J. (1977). *La police des familles*. Paris, Edition de minuit.
- Dreikurs Ferguson, E. ; Hagama, J. ; Gruice, J. W. et Peng, K. (2006). *From leadership to parenthood: the applicability of leadership styles to parenting styles*. Group Dynamics: Theory, Research, and Practice.

Dubois, N. (1987). *La psychologie du contrôle, les croyances internes et externes*. Paris: Presses universitaires de France.

Dubois, N. (1984). *La psychologie du contrôle, les croyances internes et externes*. Gottfried (A.W.), Home Environment and Early Cognitive Development, London, Académie Press.

Durkheim, E. (1888). *Introduction à la sociologie de la famille*, Annales de la faculté des lettres de Bordeaux, cité par Segalen, M. (1981). *Sociologie de la famille*, Paris Armand Colin/Masson.

Durkheim, E. (1922). *Éducation et sociologie*. Paris : Félix Alcan.

Durkheim, É. (1969). *Éducation et sociologie*. Paris, PUF.

Durkheim, É. (1969). *La famille conjugale*. In Durkheim, É. Textes III, Paris, éditions de Minuit.

Durkheim, É. (1969). *L'évolution pédagogique en France*. Paris. PUF.

Durkheim, E. (1975). *Introduction à la sociologie de la famille. Fonctions sociales et institutions*. Textes 3. Paris: Les éditions de Minuit.

Durning, P et Pourtois, J.-P. (sd), (1994). *Éducation et famille*. Bruxelles, DeBoeck Université.

Durning, P. (1986). *Éducation familiale et suppléance familiale*. Psychosociologie de l'internat spécialisé. Paris, CTNERHI (diff. PUF).

Durning, P. (1988). *Éducation familiale*. Panorama des recherches internationales. Paris, matrice.

Durning, P. (1995). *Éducation familiale: Acteur, processus, enjeux*. Paris: PUF.

Durning, P. (2000). *De la substitution à la formation parentale. Émergence d'une approche socioéducative de la parentalité*. Les Sciences de l'Éducation. Pour l'ère nouvelle.

Durning, P. et Fortin, A. (2000). *Les pratiques éducatives parentales vues par les enfants*. France: Presses Universitaires de France.

Durning, P. et Tremblay, R. (dir.). (1988). *Relations entre enfants*. Paris : Fleurus.

- Duru-Bellat, M. et Van Zanten, D. (1999). *Les pratiques éducatives des familles*. In M. Duru-Bellat, D. Van Zanten (Eds.). *Sociologie de l'école*. Paris: Armand Colin.
- Dwairy, M. (1997). *Personality, culture, and arabic society [in arabic]*. Alqoudss: Al-Noor.
- Dwairy, M. (1998). *Cross-cultural counseling: The arab-palestinian case*. New York: Haworth.
- Dwairy, M. (2006). *Parenting styles in the arab societies: A first cross-regional research study*. *Journal of Cross-Cultural Psychology*.
- Eiguer, A. ; Carel A. ; André-Fustier, F. ; Aubertel, F. ; Ciccone, A. et Kaës, R. (2005). *Le générationnel. Approche en thérapie familiale psychanalytique*. Paris : Dunod. (Coll. Inconscient et culture).
- El-Daghestani, K. (1953). *L'évolution de la famille musulmane dans les pays du Moyen-Orient*. UNESCO, Bulletin international des Sciences Sociales, Vol. V, N° 4.
- El-Saadani, S.M. (2006). *Divorce in the Arab Region: Current Levels, Trends and Features*. Paper presented at the European Population Conference, Liverpool, June 21-25 2006.
- Fischer, G.N. (1991). *Les domaines de la psychologie sociale. Les processus du social*, Paris, Dunod.
- Fogarty, M.; Rapoport, R. et Rapoport, S. (1971). *Sex, Career and Family*. Londres : G. Allen et Unwin..
- Freud, S. (1912). *Totem et tabou, quelques concordances entre la vie psychique des sauvages et celle des névrosés*. Paris : Éditions Points ("Points. Série Essais"), 2010.
- Gareau, L et Bouchard, J.M. (1990). *Conduite proto développementales des mères*. *Revue Apprentissage et socialisation*. Montréal.
- Garnier, G. (1985). *Coopération en situation de jeu libre chez les enfants de deux à cinq ans dans le cadre d'une carderie*. *Bulletin d'écologie et d'éthologie humaine*.
- Gayet, D. (1995). *Dissonance éducative*. *Revue Internationale de l'Éducation Familiale*.
- Gayet, D. (1995). *Modèles éducatifs et relations pédagogiques*. Paris: Armand Colin.
- Gayet, D. (1997). *Les performances scolaires*. Paris : l'Harmattan.

Gayet, D. (2003b). *L'élève, côté cour, côté classe*. Paris, INRP.

Gayet, D. (2004). *Les pratiques éducatives des familles*. Paris : PUF.

Gayet, D. (2005). *Parents et enfants dans les aires de jeu*. Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, vol.38.

Gayet, D. (2006). *Pédagogie et éducation familiale*. Paris : L'Harmattan.

Gayet, D. (2007). *L'éducation par les pairs*. In Institut Universitaire de Formation de Maître [en ligne], http://www.lille.iufm.fr/spirado/IMG/pdf/texte_26.pdf.

Géraud, R. (1973). *Le mariage et la crise du couple*. Éd. Marabout, Verviers (Belgique).

Gibaud-Wallston, J. (1977). *Self-esteem and situational stress: factors related to sense of competence in new parents*. New York, NY: George Peabody College for Teachers, University of Rhode Island. Thèse de doctorat non publiée, Département de psychologie clinique.

Glassman, D. (1992). « Parents » ou « familles » : critique d'un vocabulaire générique. *Revue Française de pédagogie*, n°100.

Glaude, M. et de Singly, F. (1987). *Les jeux de rôles conjugaux*. Données Sociales, INSEE.

Godelier, M. (1982). *La production des grands hommes*. Paris, fayard.

Godelier, M. (2004). *Les métamorphoses de la parenté*. Edition Fayard.

Gollac, M et Laulhé, P. (1987 a). *Lignée paternelle, lignée maternelle : un rôle voisin dans l'hérédité sociale*. *Éco et states*, n°199-200.

Gollac, M et Laulhé, P. (1987 b). *Les composantes de l'hérédité sociale un capital économique et culturel à transmettre*. *Éco et states*, n°199-200.

Golombok, S. et Tasker, F. (1996). *Do parents influence the sexual orientation of their children: findings from a longitudinal study of lesbian families?* *Developmental Psychology*, n° 32.

Goode, W. (1964). *World Revolution and Family Patterns presentation résumée: The Family*, 1964, reed.1982, Prentice Hall Inc., Englewood Cliffs, New jersey

Goody, J. (1983). *L'évolution de la famille et du mariage en Europe*. Paris, Colin.

Goody, J. (2001). *La famille en Europe*. Édit. Du Seuil.

Gottfried, A. W. et Gottfried, A. E. (1984). *Home environment and cognitive development in young children of middle socio economic status families*", in GOTTFRIED, A. W., *Home environment and early cognitive development*, London, A. Press.

Gottfried, A.W. (1984). *Home Environment and Early Cognitive Development*. London, Académie Press.

Gross, (2005). *L'homoparentalité*. Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? », 2003, réédition 2005 et 2007. Avec M. Peyceré, *Fonder une famille homoparentale, questions juridiques, éthiques et psychologiques*, Paris, Ramsay, 2005 (réédition J'ai lu, 2007). *Homosexualité, mariage et filiation, pour en finir avec les discriminations*, Paris, éditions Syllepse, 2005.

Gross, M. (2000). *Homoparentalités, état des lieux*. Paris, ESF.

Gross, M. (2005). (Sous la dir.). *Homoparentalités, état des lieux*. Éd. Érès, coll. la vie de l'enfant, éd. revue et augmentée. Ramonville Saint-Agne.

Guillier-Pasut, N. et Derivois, D. (2012). *Le décrochage scolaire Rapport au savoir et aux institutions chez l'enfant confié à la protection de l'enfance*. (Volume 13) Éditeur : La pensée sauvage .

Guillaume, M. (1996). *La famille, lieu de vie*, in *La famille: lien d'amour et lien social*. Paris, Bayard Éditions/Centurion.

Guinche, T. (2009). *Fratrie recomposée : fratrie de sang et fratrie de cœur (Un statut du tiers applicable aux quasi-frères/sœurs?)*. Maîtrise de Sciences et Techniques « Intervention Sociale et Développement ». Université de Caen.

Hamant, C. (2008). *Les trajectoires des jeunes adultes issus de parents séparés. Étude des représentations de la fonction parentale chez les jeunes adultes à partir des échanges intergénérationnels*. Thèse de Doctorat, sociologie et sciences sociales. Directeur de thèse : Grafmeyer, Y. Université Lyon 2.

Harris, J.-R. (1995). *Where is the child's environment ? A group socialization theory of development*. *Psychological Review*.

- Hassan, M.-A. (1970). *The Parents' Relationship with the Child and Its Effect on Delinquency*. Cairo, Maktabat Al-Anglo-Misriya. (Title translated from Arabic).
- Hazzard, A.; Christensen, A. et Margolin, G. (1983). *Children's perceptions of parental behaviors*. *Journal of Abnormal Child Psychology*.
- Himadeh, S. (1951). *Economic Factors underlying Social Problems in the Arab Middle East*. *Journal*, vol.5.
- Honess, T.M. et Robinson, M. (1993). *Assessing parent-adolescent relationships: a review of current issues and methods*. In Jackson S., Rodriguez-Tomé R. (dir.), *Adolescence and its social worlds*. New York: Press Ltd.
- Houssaye, J. (1992). *Les valeurs à l'école*. Paris, PUF.
- Hurstel, F. et Parseval, G. D. (2000). *Le pardessus du soupçon*, in Delumeau, J. & Roche, D. *Histoire des pères et de la paternité*. Paris, Larousse.
- Iblová, P. (2011). *Transmission intergénérationnelle de l'attachement : Étude de la parentalité chez des personnes ayant été placées*. Thèse de doctorat en psychologie clinique. Sous la direction de Marie ANAUT. Université Lyon 2.
- Ibrâhim, S. (1978). *Parental Tendencies and their Relation with Creativity Abilities*. (Unpublished MA Thesis), Faculty of Education, University of Baghdad. (Title translated from Arabic).
- INED/INSEE (2010). *Trajectoires et Origines : Enquête sur la diversité des populations en France*. <http://www.ined.fr/>
- INSEE (2011). *Populations étrangère et immigrée en 2008*. <http://www.insee.fr/>
- INSEE Première (2006). *Enquêtes annuelles de recensement 2004 et 2005 - Près de 5 millions d'immigrés à la mi-2004*. INSEE Première N°1098.
- INSEE Première (2010). *Être né en France d'un parent immigré*. N°1287.
- ISESCO (2000). *L'éducation parentale dans le monde Musulman*. Publications de l'Organisation islamique pour l'éducation, les sciences et la culture - ISESCO.

- Jackson, C. et Henriksen, L. (1997). *Do as I say: parent smoking, antismoking socialization, and smoking onset among children*. Addictive Behaviors .
- James, A.; Jenks, C. et Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge, MA : Polity Press.
- Johnson, D. L. ; Buckenridge, J. N. et Mc Gewan, R. J. *Home environment and early cognitive development in mexican-american children*, in Gottfried, A. W., Home environment and early cognitive development, London, A. Press, 1984.
- Johnston, C. et Mash, E.-J. (1989). *A measure of parenting satisfaction and efficacy*. Journal of Clinical Child Psychology, vol. 18, no 2.
- Johnston, C. et Mash, E.-J. (1989). *A measure of parenting satisfaction and efficacy*. Journal of Clinical Child Psychology, vol. 18, no 2.
- Kaddour, A.-M. (2011). *Pratiques éducatives parentales, adaptation sociale et réussite scolaire: comparaison interculturelle entre enfants syriens et français d'âge scolaire*. Thèse de doctorat en psychologie. Université Rennes 2.
- Kaës, R. (1976). *L'appareil psychique groupal*. Constructions du groupe. Paris, Dunod.
- Kaës, R. (1989). *Le pacte dénégatif dans les ensembles trans-subjectifs*, in le négatif – figures et modalités, Paris, Dunod.
- Kaës, R. (1993). *Le groupe et le sujet du groupe*. Paris, Dunod.
- Kaës, R. (1993). *Transmission de la vie psychique entre générations*. Texte imprimé 1ère édition. Paris : Dunod.
- Kafani, A (1989). *Self-esteem in its Relationship with Parental Education and Psychological Security*. Majallat Al-'Ulûm Al-'Insâniya, n° 35, Vol 7. (Title translated from Arabic).
- Kaufmann, J.-C. (1992). *La trame conjugale : analyse du couple par son linge*. Ed Nathan, coll. Essais et Recherches, Série Sciences sociales, Paris.
- Kaufmann, J.-C. (1999). *La femme seule et le prince charmant*. Nathan, Paris.
- Kellerhals, J. (1984). *La notion de pouvoir dans la microsociologie américaine: quelques aspects d'une évolution*. In: l'Année sociologique.

Kellerhals, J. ; Troutot, P.Y. et Lazega, E. (1984). *Microsociologie de la famille*. Paris, Presses Universitaires de France PUF.

Kellerhals, J. et Montandon, C. (1991). *Cohésion familiale et styles d'éducation*. L'Année sociologique, vol. 41.

Kellerhals, J. et Montandon, C. (1991). *Les stratégies éducatives des familles : Milieu social, dynamique familiale et éducation des pré-adolescents*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.

Khoury Gérard, D. et Méouchy, N. (2007). *États et sociétés de l'Orient arabe en quête d'avenir, 1945-2005*. Paris. Geuthner.

Koetting O'Byrne, K.; Haddock, C. et Poston, W. (2002). *Parenting style and adolescent smoking*. Journal of Adolescent Health 30.

Kohn, M. L. (1959 a). *Social class and the exercise of parental authority*. American Sociologica Revliw.

Kohn, M.-L. (1959 b). *Social class and parental values*. The American Journal of Sociology.

Kohn, M.-L. (1963). *Social class and parent-child relationship : An interpretation*. American Journal of Sociology.

Lahaye, W. (1996), *Structure du temps et trajectoires historiques*. Université de Mons, Hainaut : CERIS.

Lahaye, W. ; Nimal P. et Pourtois, J.-P. (2000). *Logiques familiales d'insertion sociale. Étude longitudinale des trajectoires de jeunes adultes*. Bruxelles, De Boeck.

Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles*. Paris : Gallimard.

Lamb, J. et Lamb, W.A. (1978). *Parent education and elementary counseling*. New York, Human Science Press.

Lani-Bayle, M. (2007). *Les Secrets de famille*. La transmission de génération en génération, Odile Jacob.

Lani-Bayle, M. (2012). *Vestiges et vertiges de la transmission entre générations*. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Paris, France.

- Laosa, L.-M. et Sigel, I.-E. (Eds). (1982). *Families as learning environments*. New York : Plenum Press.
- Laslett, P. (1969). *Un monde que nous avons perdu : famille, communauté et structure sociale dans l'Angleterre pre-industrielle*. Trad. Christophe Campos, Paris, Flammarion.
- Lautrey, J. (1980). *Intelligence, classe sociale et pratiques éducatives*. Paris: PUF.
- Lautrey, J. (1984). *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. Paris: PUF.
- Le Camus, J. (1985). *Les relations et interactions du jeune enfant : études éthopsychologiques de son développement*. Paris, ESF.
- Le Camus, J. (1988). *Les racines de la socialité. Approche éthologique*. Paris, Paidos/Centurion.
- Le Gall, D. et Betahar, Y. (2001). *La pluriparentalité*, P.U.F. Collection «sociologie aujourd'hui ». Paris.
- Le Maner-Idrissi, G. (1997). *L'identité sexuée*. Paris: Dunod.
- Le Pape, M-C. (2009). *Être parent dans les milieux populaires : entre valeurs familiales traditionnelles et nouvelles normes éducatives*. Informations sociales. 2009/4.
- Le Pape, M-C. (2009). *La famille à l'épreuve des risques Logiques éducatives et stratification sociale*. Thèse dirigée par Jean-Hugues Déchaux, professeur des universités à l'université Lumière Lyon 2.
- Le Pape, M-C. (2009). *La famille risquogène ? Enjeux de recherche en sciences humaines et sociales*. Une revue de littérature pluridisciplinaire, Notes & Documents, 2009-04, Paris, OSC, Sciences Po/CNRS.
- Lebovici, S. (1998). *L'arbre de vie, éléments de psychopathologie du bébé*, Érès.
- Lécuyer, R. (1989). *Bébés astronomes, bébés psychologues, l'intelligence de la première année*. Bruxelles, Mardaga,
- Legendre, A. et Fontaine, A.M. (1991). *Recueil et codage des données dans l'approche écologique des comportements sociaux des jeunes enfants en groupe*.
- Lelièvre, C. (1990). *Histoire des institutions scolaires (1789-1989)*. Paris, Nathan.

- Leman, P. J. (2005). *Authority and moral reasons: parenting style and children's perceptions of adult rule justifications*. *International Journal of Behavioral Development*.
- Lery, A. et Deville J.-C. (1978). *Activité féminine et famille: aspects démographiques*. Données Sociales, INSEE.
- Letablier, M.-T. (2011). *Monoparentalité, homoparentalité, transparentalité en France et en Italie. Tendances, défis et nouvelles exigences*, RUSPINI Elisabetta (Ed.) (2011).
- Lévi-Strauss, C. (1977). *Structural Anthropology*. Vol.2. London, Allen Lane.
- Lévi-Strauss, C. (1983). *Le regard éloigné*, Plon, Paris.
- Lévi-Strauss, C. (1986). *Préface. Histoire de la famille* (sous la direction de BURGUIERE, A. et al.). V.I. Paris: Armand Colin.
- Lévi-Strauss, C. (1979). *Textes de et sur Claude Lévi-Strauss*, Paris, Gallimard, Coll. Idées.
- Leyens, J.-P. (1993). *Qu'est-ce qu'un bon jugement social*. in Delachaux, Niestlé (Eds.), *Perspectives cognitives et conduites sociales (IV), Jugements sociaux et changement des attitudes*.
- Leyens, J.-P. (1979). *Psychologie sociale*. (7ème ed.). Bruxelles: Pierre Mardga.
- Maccoby, E.E. et Martin, J.A. (1983). *Socialisation in the context of the family : Parent-child interaction*. In E.M. Hetherington (dir.), *Handbook of Child Psychology*, vol. 4, Socialization, Personality and Social Development. New York : John Wiley and sons.
- Malrieu, P. (1969). *Éducation familiale et comportements scolaires*. Annales. Nouvelle série. Tome V- Fascicule 4. Faculté des sciences humaines et sociales de Toulouse. HOMO, VIII, (Extrait).
- Marc, E. et Picard, D. (1989). *L'Interaction sociale*. PUF, Paris.
- Marie-Thérèse, Meulders-Klein et Irène Théry (1993). *Les recompositions familiales aujourd'hui*. Sous la direction de Marie-Thérèse, France, Éd. Nathan.
- Marquet, J. (2001). *Communications intitulées Évolution et déterminants des modèles familiaux : qu'est-ce qui a changé et pourquoi ?* Et Les défis de la famille contemporaine le cadre des Journées d'étude de l'A.C.R.F. (Wépion, 10 et 11 septembre 2001).

- Martin, B. (1975). *Parent Child Relations*. In Horowitz, F. D. (Dir.), *Review of Child Development Research*, 4, Chicago, (Ill.): University of Chicago Press.
- Martin, C. (2003). *La parentalité en questions Perspectives sociologiques*. Rapport pour le Haut Conseil de la Population et de la Famille.
- Martin, C. (2001). *Changements et permanences dans la famille*. Chapitre publié dans P. Huerre et L. Renard (direction), *Parents et adolescents. Des interactions au fil du temps*, Editions Erès, collection « Enfances & Psy » Fondation de France, 2001.
- Massé, R. (1991). *La conception populaire de la compétence parentale*. Apprentissage et socialisation, vol. 14. McNally, S., N. Eisenberg et J.
- Mattos-Avila, E. (2010). *Analyse comparative des modèles français et brésilien de la pratique de la médiation familiale et les effets sur les couples en instance de séparation*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. Sous la direction de Marie Anaut. Université Lyon 2.
- Meirieu, P. in F. Dubet (dir.) (1997). *École, familles : le malentendu*. Paris, textuel.
- Messu, M. (2011). *Sociologue, raconte-moi la famille! 30 ans de sociologie française de la famille*, Enfances, Familles, Générations. www.efg.inrs.ca.
- Mialaret, G. (2006). *Sciences de l'éducation*. Paris, PUF, Col. Quadrige.
- Minuchin, S. (1979). *Familles en thérapie*. Trad. Ranquet, M. & Wajeman, M. Paris, Jean-Pierre Delarge.
- Montandon, C. (1998). *L'éducation du point de vue des enfants*. Paris: L'Harmattan.
- Montandon, C. et Sapru, S. (2000). *L'étude de l'éducation dans le cadre familial et l'apport des approches interculturelles : questions et perspectives*. In P. Dasen et C. Perregaux (Éds), *Approches interculturelles en sciences de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck (Coll. Raisons éducatives).
- Montagner, H. (1988). *L'attachement. Les débuts de la tendresse*. Paris : Odile Jacob.
- Murdock, G. P. et Wilson, S. F. (1972). *Settlement Patterns and Community Organization: Cross-Cultural*. *Codes 3, Ethnology*, n° 11.
- Muriel, S. (2003). *Processus de transmission de la genèse à la génération*. ERES.

- Nam, C.B. et Terrie, E.W. (1982). *Measurement of Socioeconomic Status from United States Census Data*. In Powers, M. G. (Dir.), *Measures of Socioeconomic Status* (29-42) Washington, (D.C.): Westview Press.
- Noiriel, G. (2002). *Atlas de l'immigration en France*. Éd. Autrement.
- Oléron, P. et Soubitez, M.-C. (1982). *Influence des variables âge, sexe, agent et connotation sur l'évaluation du « Locus of Control » par des enfants d'âge scolaire*. *Revue de Psychologie Appliquée*.
- Oliveira, P. (2010). *Les rapports père/enfant et le développement psychosocial du sujet*. Thèse de doctorat en Psychologie, sous la direction de Serge, Portalier et Adriano Brandão. Université Lyon 2.
- Palacio-Quintín, E. (1989). *Variables de l'environnement familial qui affecte le développement intellectuel des enfants de milieu socio-économique faible*. Rapport interne au Conseil Québécois de la Recherche sociale.
- Palacio-Quintin, E. (1990). *Milieu socio-économique, environnement familial et développement cognitif de l'enfant*. in S. Dansereau, et al, op. cit.
- Palacio-Quintin, E. ; Bouchard, J.-M. et Terrisse, B. (2001). *Questions d'éducation familiale*. Montréal, Qc. : éditions Logiques, 7, chemin Bates, Outremont.
- Palacio-Quintin, E. ; Jourdan-Ionescu, C. et Lavoie, T. (1989). *Échelle HOME préscolaire révisée* ». *Cahiers du GREDEF*.
- Palacio-Quintin, E. et Lacharite, C. (1989). *Variables de l'environnement familial qui affecte le développement intellectuel des enfants de milieu socio-économiquement faible*. Rapport au Conseil Québécois de la Recherche Sociale.
- Parsons, T. et Bales, R.F. (1955). *Family, Socialization and Interaction Process*. Free Press, New York.
- Patai, R. (1971). *Society, Culture and Change in the Middle East*. Philadelphia : University of Pennsylvania Press.
- Patterson, C. J. (1997). *Children of lesbian and gay parents*. In Ollendick, T. H. & Prinz, R. J. *Advances in Clinical Child Psychology*, n° 19, New York, Plenum Press.

- Percheron, A. (1991). *La transmission des valeurs*. In De Singly, F. (Ed.). (1991). *La Famille: Etat des saviors*. Paris : la Découverte.
- Peterson, G. W. et Rollins, B. C. (1987). *Parent-child socialization*. In M.B. Sussman, S.K. Steinmetz (Eds), *Handbook of marriage and the family*. New York: Plenum Press.
- Philippe, R. (2003). *La transmission psychique au carrefour de l'individuel et du groupal* - in Dialogue n° 160 – Edition ERES.
- Piaget, J. (1968). *Le structuralisme*. Paris: Presses universitaires de France.
- Piaget, J. (1974). *La prise de conscience*. Paris, PUF.
- Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris, PUF.
- Piaget, J. et Inhelder, B. (2004). *La psychologie de l'enfant*. Quadrige, PUF, 1ère édition : 1966, Que sais-je ? Paris, PUF.
- Pierrehumbert, B. ; Plancherel, B. et Meuwly-Chuard, E. (1987). *Le «style causal» de l'enfant*. L'année psychologique.
- Pithon, G. et Terrisse, B. (2003a). *Être parents aujourd'hui. Programme de formation à la communication parents-enfants*. Cédérom. Narbonne: P.A.C. Multimédia.
- Pithon, G. et Terrisse, B. (2003d). *Questionnaire sur les pratiques éducatives parentales, QPEP*. Traduction et adaptation du « Parenting Knowledge Test », (Gordon, 1994). Montréal, Qc: Groupe de recherche en adaptation scolaire et sociale, DEFS, Université du Québec à Montréal.
- Pohl, R. et Soleilhavoup, J. (1982). *La transmission du statut social sur deux ou trois Générations*. Éco et states n°144.
- Pomerleau, A. et Malcuit, G. (1983). *L'Enfant Et Son Environnement: Une Étude Fonctionnelle de la Première Enfance*.
- Porot, M. (1973). *L'enfant et les relations familiales* 7ème ed. Paris, PUF.
- Pouliot, E. ; Turcotte, D. ; Bouchard, C. et Monette, M-L. (2008). *La compétence parentale : Une notion aux visages multiples*. In C. Parent, S. Drapeau, M. Brousseau, E. Pouliot (Eds), *Visages multiples de la parentalité*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Pourtois, J.-P. (1989). *L'éducation familiale*. Note de synthèse. Revue française de pédagogie.
- Pourtois, J.-P. (1978). *Mesurer les attitudes éducatives des parents*. Revue belge de psychologie et de pédagogie, vol. 40.
- Pourtois, J.-P. (1979). *Comment les mères enseignent à leur enfant (5-6 ans)*. Collection pédagogie d'aujourd'hui, Paris : Presses Universitaires de France.
- Pourtois, J.-P. et Coll. (1984). *Éduquer les parents*. Bruxelles, Labor.
- Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (1991). *L'éducation parentale*. Revue Française de Pédagogie, n° 96.
- Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (1991). *Quelques déterminants familiaux de la trajectoire scolaire*. Revue Française de Pédagogie, n° 96.
- Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (2004). *L'éducation implicite: Socialisation et individualisation*. Paris: Puf.
- Poussin, G. (1999). *Conséquences de la séparation parentale chez l'enfant*. Toulouse, Érès.
- Prêteur, Y. et De Léonardis, M. (éds), préf. de Pierre Tap. (1995). *Éducation familiale, image de soi et compétences sociales*. De Boeck, Bruxelles.
- Quéniart, A. et Hurtubise, R. (1998). *Nouvelles familles, nouveaux défis pour la sociologie de la famille*. Sociologie et sociétés, vol. 30, n° 1.
- Ranjard, P. (1998). *L'individualisme, un suicide culturel*. Paris, L'Harmattan.
- Rapoport, D. (2000). *Étude de la perception du risque chez les 12-15 ans*. Rapports pour la Prévention routière.
- Rapoport, Y. (2005). *Marriage, Money and Divorce in Medieval Islamic Society*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Régnier, J.-C. (2006). *Approche méthodologique de l'enquête par questionnaire & Statistique*. Cours Master 2 Recherche Sciences et Pratiques d'éducation et de formation et Doctorat de Sciences de l'éducation. Documents photocopiés Université Lyon2.

- Régnier, J-C. (2008). *Méthodes quantitatives & Statistique : Notions, méthodes et formules de base*. Documents photocopiés Université Lyon 2. http://jean-claude.regnier.pagesperso-orange.fr/joao_claudio/4PA16401.htm
- Remond, R. (1996). *La famille, hier et aujourd'hui*, in *La famille: lien d'amour et lien*. Social. Paris, Bayard Éditions/Centurion.
- Reymond-Rivier, B. (1997). *Le développement social de l'enfant et de l'adolescent*. Pierre Mardaga, Sprimont, 13ème édition.
- Reuchlin, M. (1972). *Les facteurs socio-économiques du développement cognitif*. In Milieu et Développement. Symposium de l'Association de Psychologie scientifique de langue française. Paris, PUF.
- Robinson, B (2003). *Psychologie clinique. De l'initiation à la recherche*. Bruxelles, De Boeck Université, coll. « Ouvertures psychologiques », 2003, 1^{ère} éd.
- Rollins, B.C. et Thomas, D.L. (1979). *Parental support, power and control techniques in the socialization of children*. In W.R. Burr, R. Hill, F.I. Nye & I.L. Reiss (Eds) Contemporary theories about the family (Vol. 1). New York : The Free Press.
- Rossi, J.-P. (1990). *La méthode expérimentale en psychologie*. Paris, Dunod.
- Rothbart, M. et Posner, M. (1989). *Temperament and the development of self regulation*. In I. Hartlage, c. Telzrow (eds.), *the neuropsychology of individual differences: A developmental perspective*. New York: Plenum.
- Roucoules, A. (2008). *Familles : Explosion ou évolution ?* Introduction. In AÏN, J. (Eds.), Ramonville Saint-Agne : Erès.
- Rousseau, J. et Leblanc, P. (1992). *La structure familiale comme facteur déterminant de l'abandon scolaire prématuré chez les adolescents*, In G. Pronovost (dir). *Comprendre la famille, actes du 1er symposium québécois de recherche sur la famille*, Québec, Qc. : Presses de l'Université du Québec.
- Roussel, L. (1993). *Sociologie de la Famille*. In l'Année Sociologique, Bibliothèque de philosophie contemporaine, PUF, vol 43.

- Rouyer, V. ; Vinay, A. et Zaouche-Gaudron, Ch. (2007). *Coparentalité : quelle articulation avec la différenciation des rôles parentaux ?* In G. Bergonnier-Dupuy & M. Robin (Eds). *Couple conjugal, couple parental : vers de nouveaux modèles*. Toulouse : Erès.
- Rouyer, V. ; Devault, A. et Zaouche-Gaudron, C. (2005). *Conjugalité et parentalité*. In C. Zaouche-Gaudron (Ed.), *Les conditions de vie défavorisées influent-elles sur le développement des jeunes enfants ?* Ramonville Saint Agne: Erès.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York, Free press.
- Ruffiot, A. (1990). *Le groupe-famille en analyse. L'appareil psychique familial*, in Ruffiot, A. et al. *La thérapie familiale psychanalytique*, Dunod.
- Sarrazy, B. (2002). *Pratiques d'éducation familiale et sensibilité au contrat didactique dans l'enseignement des mathématiques chez des élèves de 9-10 ans*. Revue Internationale de l'Éducation Familiale.
- Schauder, S. ; Duriez, N. ; Leclere, M. ; Marion-Lissajoux, C. et Molinié, M. (2012). *L'étude de cas en psychologie clinique*. 4 Approches théoriques. Collection: Psycho Sup, Pairs, Dunod.
- Schucksmith, J.; Hendry, L.B. et Glendinning, A. (1995). *Models of parenting: Implication for adolescent wellbeing within different types of family contexts*. Journal of adolescence.
- Segalen, M. (1981), (1996). *Sociologie de la famille*. Paris, Armand Colin/ Masson.
- Segalen, M. (1998). *Grands-parents, La famille à travers les générations* (avec Claudine Attias-Donfut), Paris, Odile Jacob.
- Segalen, M. (2006). *Sociologie de la famille*. 6^e édition. Paris: Armand Colin.
- Segalen, M. (2007). *Grands-parents : la famille à travers les générations*. Claudine Attias-Donfut .O. Jacob, Paris.
- Segalen, M. (2008). *Sociologie de la famille*. Paris: Armand Colin.
- Shorter, E. (1977). *Naissance de la famille moderne*. Paris, Seuil, (trad. de livrer « *The Making of the Modern Family* » E. Shorter (1975).
- Sinclair, h. et al. (1990). *Les jeux d'imitation chez les enfants entre deux et trois ans*.

Singly (de), F. (1993). *Sociologie de la famille contemporaine*. Paris, Nathan.

Singly (de), F. (2000). *Libres ensemble. L'individualisme dans la vie commune*. Nathan, Paris.

Singly (de), F. (2003). *La famille individualiste face aux pratiques culturelles*, in Le(s) public(s) de la culture, O. Donnat et P. Tolila (dir.). Paris : Presses de Science.

Singly (de), F. (2005). *Sociologie de la famille contemporaine*. 2e édition. Paris: Armand Colin.

Singly (de), F. (2011). *Séparée*. Éditions Armand Colin, Paris.

Soulié, M. (2003). *Processus de transmission; de la genèse à la génération*. Dialogue, 160.

Strayer F. F. ; Moss E. ; Trudel M. et Jacques M. (1986). *Activités agonistiques durant les années préscolaires*. In J. Le Camus et J. Cosnier (eds), *Ethology and Psychology*, Toulouse (France), Privât, IEC.

Strayer, F.F. et Trudel, M. (1984). *Developmental changes in the regulatory functions of social dominance during the preschool years*. *Ethology and Sociobiology*, vol. 5.

Strayer, F.F. ; Gauthier, R. (1985). *Concepts et méthodes*. In : Tremblay, R.E., Provost, M.A. & Strayer, F.F. (eds), *Éthologie et développement de l'enfant*. Paris : Stock/Laurence Pernoud.

Terrail, J.-P. (1995). *La dynamique des générations. Activité individuelle et changement social (1968/1993)*. Paris : L'Harmattan.

Terrisse, B. (1996). *Ce qui se transmet et ce qui s'apprend dans la famille*. Dans APRIEF (ed). *L'éducation, sens et pratique*, Paris: Centre national de l'aérogaphie, (cédérom).

Terrisse, B. (1996). *Le modèle écosystématique de parentage*. « Ce qui se transmet et ce qui s'apprend dans la famille » dans l'éducation familiale. *Sens et pratique*, Paris: Centre national de l'aérogaphie, (cédérom).

Terrisse, B. (2000). *The Resilient Child: Theoretical Perspectives and Review of the Literature*. Ottawa, Ont: The Council of Ministers of Education, Canada (CMEC). Document téléaccessible: <http://www.cmec.ca/stats/pcera/symposium2000>.

Terrisse, B. ; Larose, F. et Lefebvre, M.L. (1998). *L'évaluation des facteurs de risque et de protection dans la famille: développement et validation du Questionnaire sur l'environnement familial*. La revue internationale de l'éducation familiale, recherches et interventions.

Terrisse, B. ; Roberts, D. ; Palacio-Quintin, E. et Mc Donald, B. E. (1998). *Effects of Parenting Practices and Socioeconomic Status on Child Development*. *Swiss Journal of Psychology*.

Terrisse, B. et Boutin, G. (1998). *La famille et l'éducation de l'enfant de la naissance à six ans*. Montréal (Qc) : éditions Logiques Inc. ; 7, chemin Bates, Outremont.

Terrisse, B. et Dansereau, S. (1991). *Manuel et consignes d'utilisation du Questionnaire sur l'Environnement Familial (QEF)*. Montréal (Qué.): GREASS, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal.

Terrisse, B. et Larose, F. (1998). *L'Échelle des compétences éducatives parentales (ECEP)*. St Sauveur, Qué. : Les éditions du Ponant.

Terrisse, B. et Larose, F. (1999). *L'échelle des compétences éducatives parentales (ECEP)*. St-Sauveur, Qué.: les éditions du Ponant, 31 pages. (Édition révisée janvier 2009).

Terrisse, B. et Larose, F. (1999). *Le questionnaire sur l'environnement familial (QEF)*. St-Sauveur, Qué.: les éditions du Ponant, 2e édition révisée.

Terrisse, B. et Larose, F. et Lefebvre, M.-L. (1999). *Le questionnaire sur l'environnement familial (QEF)*, St-Sauveur, Qué.: les éditions du Ponant, 2e édition révisée, 77 pages. (Thèmes II, III, IX).

Terrisse, B. Trottier, S. et Chevarie, D. (1994). *Étude sur les valeurs éducatives parentales dans différentes communautés ethniques au Québec dans G.Pronovost (dir.), Comprendre la famille*. Ste-Foy, Qué.: Presses de l'Université du Québec.

Terrisse, B. ; Larose, F. et Grenon, V. (2000). *L'évaluation des facteurs de risque et de protection chez les enfants de maternelle et de 1er cycle de l'enseignement primaire: l'Échelle des compétences éducatives parentales (ECEP)*. *Revue Internationale de l'éducation familiale*. Recherches et interventions.

the Upbringing of their Children with Some Variables. The Yearbook of the Faculty of Letters, n° 7, Kuwait. (Title translated from Arabic).

- Thélot, C. (1982). *L'évolution de la mobilité sociale dans chaque génération*. Éco et states n°161.
- Thélot, C. (1983). *L'évolution de la mobilité sociale dans chaque génération*. Éco et states n°161.
- Théry, I. (1993). *Introduction générale: Le temps des recompositions familiales*. In: Meulders-Klein, M-T et Théry, I. (sous la direction). *Les recompositions familiales aujourd'hui*. Paris: Nathan.
- Théry, I. (1998). *Couple, filiation et parenté aujourd'hui. Le droit face aux mutations de la famille et de la vie privée*. Paris, Odile Jacob.
- Théry, I. (2001). *Le démariage: justice et vie privée*. Paris, Odile Jacob.
- Todd, E. (1983). *La Troisième Planète. Structures familiales et systèmes idéologiques*. Paris Seuil.
- Tourrette, C. (1989). *La méthode longitudinale en psychologie développementale*. Dans J.-P. Rossi et al. (1989). *Manuel de psychologie expérimentale*. Paris: Bordas.
- Tourrette, C. et Guidetti, M. (1998). *Introduction à la psychologie du développement du bébé à l'adolescent*. Paris, A. Colin.
- Van Beest, M. et Baerveldt, C. (1999). *The relationship between adolescents' social support from parents and from peers*. Adolescence.
- Vandenplas-Holper, C. (1987). *Les théories implicites du développement et de l'éducation*. Dans European Journal of Psychology of Education, vol. II, n°1.
- Verquerre, R. (1989). *Représentation de l'enfant, attitudes éducatives, comportements éducatifs*. Thèse de Doctorat d'État ès Lettres et Sciences humaines, Université de Paris V.
- Verquerre, R. (1994). *Norme d'internalité et attitudes éducatives des parents, norme d'internalité des enfants*. in P. Durning, J.-P. Pourtois, Education et famille, Bruxelles, De Boeck Université.
- Vijatrasil, K. (1980). *The relationship between gender, socioeconomic status, sex-typing, sex-role attitudes, self-esteem, and attitudes toward childrearing among fathers and mothers*.

New York, NY. Thèse de doctorat non publiée, Département de nursing, Université de New York.

Villac, M. (1984). *Structures familiales et milieux sociaux*. PERSEE Lyon Cedex 07, 69635 France .1 Article: Français.

Vitaro, F. et Gagnon, C. (2000). *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents*.

Vouillot, F. (1986). *Structuration des pratiques éducatives parentales selon le sexe de l'enfant*. In: *Enfance*. Tome 39 n°4.

Vygotsky, L.S. (1981). *Pensée et langage*. Traduction de François Sève, commentaire de Jean Piaget. Paris : Editions Sociales.

Wachs, T. D. (1978). *The relationship of infants' physical environment to their Binet performance at 2 1/2 years*. *International journal of behavior development*.

Wachs, T. D. (1979). *Proximal experience and early cognitive intellectual development: the physical environment*. *Merril Palmer Quarterly*, 1979.

Wachs, T.D. (1984). *Proximal experience and early cognitive-intellectual development: The social environment*. In: Gottfried, A., ed. *Home Environment and Early Cognitive Development*. New York: Academic Press.

Walter, B. (1994). *La défaite des mères*. Desclée de Brouwer.

Walter, B. (1997). *La famille peut-elle encore éduquer ?*, Erès, Ramonville-St Agne.

Walter, B. (2012). *Faut-il condamner l'Enfance ? Ou l'impossible réussite de l'Éducation* L'Harmattan, Paris.

Warner, W. (1960). *Social Class in America*. New York, N.Y.: Harper and Row.

Weiss, L. H. et Schwarz, J. C. (1996). *The relationship between parenting types and older adolescents' personality*. Academic achievement, adjustment, and substance use. *Child Development*.

Wery, A. (1974). *L'éducation familiale*. in Debesse, M. et Mialaret, G., *Traité des sciences pédagogiques*, Paris, P.U.F., T.5.

Whiting, B.-B. (1988). *Children of different worlds: The formation of social behavior*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

Widlocher, W. (1965). *Fonction paternelle, complexe d'Œdipe et formation de la*

Winberg, A. (1995). *Histoire et diversité des formes familiales*. Art. Sciences Humaines, hors-série n°7.

Zaouche-gaudron, C. (2002). *Le développement social de l'enfant*. Paris, Dunod.

Zazzo, B. (1978). *Un grand passage: De l'école maternelle à l'école élémentaire*. Paris, PUF.

Zubidah, H. (2012). *Type de structuration et classe sociale dans les familles syriennes*. Inter Pares, 2, 89-92. http://recherche.univ-lyon2.fr/epic/IMG/pdf/Inter_Pares_2.pdf

Zubidah, H. et Anaut, M. (2010). *L'accompagnement socio-éducatif et psychologique des familles en Syrie et en France : de l'éducation familiale à l'éducation avec la famille ?* Les Doctoriales 2010. Genève, Suisse, 11-12 Juin, 2010.

Zubidah, H. et Anaut, M. (2012). *Modèle de structuration familiale et système des valeurs des familles syriennes chez des enfants de 6-12 ans*. 5^e Congrès international de psychanalyse de couple et de la famille, Padoue, Italie, 25-28 Juillet.

Zubidah, H. et Anaut, M. (2012). *Recherche sur la structure familiale en Syrie à partir des travaux des chercheurs français dans l'éducation familiale*. XVII^e Congrès international de l'AMSE-AMCE-WAER. Reims, France, 3-8 Juin.

Zubidah, H. et Anaut, M. (2012). *Type de structuration et classe sociale dans les familles syriennes*. Les Doctoriales 2012, Lyon, France, 14-15 Juin.

Zubidah, H. et Anaut, M. (2013). *Structuration de l'environnement familial en Syrie « Variables en jeu »*. Les Doctoriales 2013, Genève, Suisse, 31 Mai, 2013.

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Emplacement géographique de la Syrie par rapport aux pays de l'union européen	10
Figure 2. Carte géographique de la Syrie	11
Figure 3. Carte géographique de la France.....	17
Graphique 4. Schéma du modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979).....	150
Graphique 5. Schéma du modèle écosystémique de parentage (Terrisse, 1996)	151
Graphique 6. Fréquence de réponse 1 (n_f) pour chaque catégorie professionnelle du père (cf. Tableau 1).....	197
Graphique 7. Fréquence de réponse 2 (n_s) pour chaque catégorie professionnelle du père (cf. Tableau 1).....	198
Graphique 8. Fréquence de réponse 3 (n_r) pour chaque catégorie professionnelle du père (cf. Tableau 1).....	198
Graphique 9. Fréquence de réponse 1 (n_f) en fonction du niveau d'études du père (cf. Tableau 2).....	202
Graphique 10. Fréquence de réponse 2 (n_s) en fonction du niveau d'études du père (cf. Tableau 2).....	202
Graphique 11. Fréquence de réponse 3 (n_r) en fonction du niveau d'études du père (cf. Tableau 2).....	203
Graphique 12. Répartition des réponses 1 (n_f) en fonction du niveau d'études de la mère (cf. Tableau 3).....	205
Graphique 13. Répartition des réponses 2 (n_s) en fonction du niveau d'études de la mère (cf. Tableau 3).....	205
Graphique 14. Répartition des réponses 3 (n_r) en fonction du niveau d'études de la mère (cf. Tableau 3).....	206
Graphique 15. Pourcentage du nombre de personnes vivant dans un appartement à 1 ou 2 pièces (cf. Tableau 4).....	208
Graphique 16. Pourcentage du nombre de personnes vivant dans un appartement à 3 pièces (cf. Tableau 4).....	208
Graphique 17. Pourcentage du nombre de personnes vivant dans un appartement à 4 pièces (cf. Tableau 4).....	208
Graphique 18. Pourcentage du nombre de personnes vivant dans un appartement à 5 pièces et plus (cf. Tableau 4).....	208
Graphique 19. Pourcentage des réponses 1 (n_f) en fonction de la taille du logement, et du nombre de personnes constant (sur l'ensemble $F_{\text{test}}=0.037 < \alpha=0.05$) (cf. Tableau 5).....	210

Graphique 20. Pourcentage des réponses 2 (n_s) en fonction de la taille du logement, et du nombre de personnes constant (sur l'ensemble $F_{\text{test}}=0.044 < \alpha=0.05$) (cf. Tableau 6).....	211
Graphique 21. Pourcentage des réponses 3 (n_r) en fonction de la taille du logement, et du nombre de personnes constant (sur l'ensemble $F_{\text{test}}=0.022 < \alpha=0.05$) (cf. Tableau 2).....	211
Graphique 22. Pourcentage des réponses 1 (n_f) en fonction de la taille de la famille et du nombre de pièces constant (sur l'ensemble $F_{\text{test}}=0.04 < \alpha=0.05$) (cf. Tableau 5).....	212
Graphique 23. Pourcentage des réponses 2 (n_s) en fonction de la taille de la famille et du nombre de pièces constant (sur l'ensemble $F_{\text{test}}=0.044 < \alpha=0.05$) (cf. Tableau 6).....	213
Graphique 24. Pourcentage des réponses 3 (n_r) en fonction de la taille de la famille et du nombre de pièces constant (sur l'ensemble $F_{\text{test}}=0.033 < \alpha=0.05$) (cf. Tableau 7).....	213
Graphique 25. Pourcentage de réponses 1, 2 et 3 (n_f , n_s et n_r) dans les trois niveaux socioculturels NSC (NSC _h , NSC _m et NSC _b) (cf. Tableau 9)	220
Graphique 26. Fréquence des réponses 1, 2 et 3 (n_f , n_s et n_r) en fonction de l'âge de la mère (cf. Tableau 10).....	222
Graphique 27. Fréquence des réponses 1, 2 et 3 (n_f , n_s et n_r) en fonction de l'âge du père (cf. Tableau 11).....	224
Graphique 28. Fréquence des réponses 1 (n_f) pour chaque catégorie professionnelle de la mère (cf. Tableau 12).....	226
Graphique 29. Fréquence des réponses 2 (n_s) pour chaque catégorie professionnelle de la mère (cf. Tableau 12).....	226
Graphique 30. Fréquence des réponses 3 (n_r) pour chaque catégorie professionnelle de la mère (cf. Tableau 12).....	227
Graphique 31. Pourcentage des réponses 1, 2 et 3 (n_f , n_s et n_r) en fonction de la taille de la famille : pour le premier enfant de la famille (cf. Tableau 13).	229
Graphique 32. Pourcentage des réponses 1, 2 et 3 (n_f , n_s et n_r) en fonction de la taille de la famille : pour le dernier enfant de la famille (cf. Tableau 13).	229
Graphique 33. Pourcentage des réponses 1, 2 et 3 (n_f , n_s et n_r) selon le sexe de l'enfant (cf. Tableau 14).....	231
Graphique 34. Pourcentage des réponses 1, 2 et 3 (n_f , n_s et n_r) dans les trois niveaux socioculturels NSC selon le sexe de l'enfant : <i>Le cas des garçons</i> (cf. Tableau 15).....	233
Graphique 35. Pourcentage des réponses 1, 2 et 3 (n_f , n_s et n_r) avec les trois niveaux socioculturels NSC selon le sexe de l'enfant : <i>Le cas des filles</i> (cf. Tableau 16).....	235
Graphique 36. Pourcentage de familles en fonction de leur taille et du nombre de pièces dont elles disposent pour le niveau socioculturel NSC _h (cf. Tableau 17).	239
Graphique 37. Pourcentage de familles en fonction de leur taille et du nombre de pièces dont elles disposent pour le niveau socioculturel NSC _m (cf. Tableau 18).....	239
Graphique 38. Pourcentage de familles en fonction de leur taille et du nombre de pièces dont elles disposent pour le niveau socioculturel NSC _b (cf. Tableau 19).	240

Graphique 39. Pourcentage de familles en fonction de leur mobilité (déménagement) pour chaque niveau socioculturel (cf. Tableau 20).	242
Graphique 40. Pourcentage de familles en fonction du temps accordé par la mère à son enfant pour chaque niveau socioculturel (cf. Tableau 21).	244
Graphique 41. Pourcentage de familles en fonction du temps accordé par la mère à son enfant et du nombre d'enfants dans la famille (cf. Tableau 22).	246
Graphique 42. Pourcentage de familles en fonction du temps accordé par le père à son enfant pour chaque niveau socioculturel (cf. Tableau 23).	247
Graphique 43. Pourcentage des réponses selon les choix pour chaque activité dans chaque niveau socioculturel NSC (cf. Tableau 24).	250
Graphique 44. Pourcentage des réponses selon les choix pour chaque activité dans chaque niveau socioculturel NSC : <i>Le cas des garçons</i> (cf. Tableau 25).	253
Graphique 45. Pourcentage des réponses selon les choix pour chaque activité dans chaque niveau socioculturel NSC : <i>Le cas des filles</i> (cf. Tableau 26).	253
Graphique 46. Pourcentage des familles en fonction de la fréquence de leurs loisirs par an pour chaque niveau socioculturel (cf. Tableau 27).	256
Graphique 47. Pourcentage de familles en fonction de la longueur de leurs loisirs pour chaque niveau socioculturel (cf. Tableau 28).	258
Graphique 48. Nombre de réponses selon le premier choix pour chaque qualité souhaitée dans chaque niveau socioculturel NSC (cf. Tableau 29).	262
Graphique 49. Nombre de réponses selon le deuxième choix pour chaque qualité souhaitée dans chaque niveau socioculturel NSC (cf. Tableau 29).	262
Graphique 50. Nombre de réponses selon le troisième choix pour chaque qualité souhaitée dans chaque niveau socioculturel NSC (cf. Tableau 29).	263
Graphique 51. Nombre de réponses donnant le premier choix pour chaque qualité souhaitée dans chaque niveau socioculturel NSC : <i>Le cas des garçons</i> (cf. Tableau 30).	266
Graphique 52. Nombre de réponses donnant le deuxième choix pour chaque qualité souhaitée dans chaque niveau socioculturel NSC : <i>Le cas des garçons</i> (cf. Tableau 30).	266
Graphique 53. Nombre de réponses donnant le troisième choix pour chaque qualité souhaitée dans chaque niveau socioculturel NSC : <i>Le cas des garçons</i> (cf. Tableau 30).	267
Graphique 54. Nombre de réponses selon le premier choix pour chaque qualité souhaitée dans chaque niveau socioculturel NSC : <i>Le cas des filles</i> (cf. Tableau 31)	267
Graphique 55. Nombre de réponses selon le deuxième choix pour chaque qualité souhaitée dans chaque niveau socioculturel NSC : <i>Le cas des filles</i> (cf. Tableau 31).	268
Graphique 56. Nombre de réponses selon le troisième choix pour chaque qualité souhaitée dans chaque niveau socioculturel NSC : <i>Le cas des filles</i> (cf. Tableau 31).	268
Graphique 57. Nombre de réponses donnant le premier choix pour chaque principe dans chaque niveau socioculturel NSC (cf. Tableau 32).	271

Graphique 58. Nombre de réponses donnant le deuxième choix pour chaque principe dans chaque niveau socioculturel NSC (cf. Tableau 32).....	271
Graphique 59. Nombre de réponses donnant le troisième choix pour chaque principe dans chaque niveau socioculturel NSC (cf. Tableau 32).....	272
Graphique 60. Pourcentage des réponses 1, 2 et 3 (n_f , n_s et n_r) dans les trois niveaux socioculturels NSC selon la première qualité choisie : Groupe A (cf. Tableau 35).	277
Graphique 61. Pourcentage des réponses 1, 2 et 3 (n_f , n_s et n_r) dans les trois niveaux socioculturels NSC selon la première qualité choisie : Groupe B (cf. Tableau 36).....	277
Graphique 62. Pourcentage des réponses 1, 2 et 3 (n_f , n_s et n_r) dans les trois niveaux socioculturels NSC selon la première qualité choisie : Groupe C (cf. Tableau 37).	278
Graphique 63. Pourcentage des réponses 1, 2 et 3 (n_f , n_s et n_r) dans les trois niveaux socioculturels NSC selon le principe éducatif choisi : (Groupe D) (cf. Tableau 38).	281
Graphique 64. Pourcentage des réponses 1, 2 et 3 (n_f , n_s et n_r) dans les trois niveaux socioculturels NSC selon le principe éducatif choisi : (Groupe E) (cf. Tableau 39).....	281
Graphique 65. Pourcentage des réponses 1, 2 et 3 (n_f , n_s et n_r) dans les trois niveaux socioculturels NSC selon le principe éducatif choisi : (Groupe F) (cf. Tableau 40).	282
Graphique 66. Pourcentage des réponses 1, 2 et 3 (n_f , n_s et n_r) dans les trois niveaux socioculturels NSC (NSC _h , NSC _m et NSC _b) selon les résultats des entretiens (cf. Tableau 43).....	303
Graphique 67. Pourcentage de réponses des parents selon les qualités souhaitées qui appartiennent au Groupe A dans chaque niveau socioculturel NSC	308
Graphique 68. Pourcentage de réponses des parents selon les qualités souhaitées qui appartiennent au Groupe B dans chaque niveau socioculturel NSC.....	308
Graphique 69. Pourcentage de réponses des parents selon les qualités souhaitées qui appartiennent au Groupe C dans chaque niveau socioculturel NSC.....	309
Graphique 70. Pourcentage de réponses des parents selon les qualités souhaitées qui appartiennent au Groupe A dans chaque niveau socioculturel NSC : <i>Le cas des filles</i>	311
Graphique 71. Pourcentage de réponses des parents selon les qualités souhaitées qui appartiennent au Groupe B dans chaque niveau socioculturel NSC : <i>Le cas des filles</i>	311
Graphique 72. Pourcentage de réponses des parents selon les qualités souhaitées qui appartiennent au Groupe C dans chaque niveau socioculturel NSC : <i>Le cas des filles</i>	312
Graphique 73. Pourcentage de réponses des parents selon les qualités souhaitées qui appartiennent au Groupe A dans chaque niveau socioculturel NSC : <i>Le cas des garçons</i>	314
Graphique 74. Pourcentage de réponses des parents selon les qualités souhaitées qui appartiennent au Groupe B dans chaque niveau socioculturel NSC : <i>Le cas des garçons</i>	314
Graphique 75. Pourcentage de réponses des parents selon les qualités souhaitées qui appartiennent au Groupe C dans chaque niveau socioculturel NSC : <i>Le cas des garçons</i>	315
Graphique 76. Pourcentage de réponses des parents selon leurs principes d'éducation qui appartiennent au Groupe D dans chaque niveau socioculturel NSC	319

Graphique 77. Pourcentage de réponses des parents selon leurs principes d'éducation qui appartiennent au Groupe E dans chaque niveau socioculturel NSC	319
Graphique 78. Pourcentage de réponses des parents selon leurs principes d'éducation qui appartiennent au Groupe F dans chaque niveau socioculturel NSC.....	320
Graphique 79. Pourcentage de réponses des parents selon leurs principes d'éducation qui appartiennent au Groupe D dans chaque niveau socioculturel NSC : <i>Le cas des garçons</i>	322
Graphique 80. Pourcentage de réponses des parents selon leurs principes d'éducation qui appartiennent au Groupe E dans chaque niveau socioculturel NSC : <i>Le cas des garçons</i>	322
Graphique 81. Pourcentage de réponses des parents selon leurs principes d'éducation qui appartiennent au Groupe F dans chaque niveau socioculturel NSC : <i>Le cas des garçons</i>	323
Graphique 82. Pourcentage de réponses des parents selon leurs principes d'éducation qui appartiennent au Groupe D dans chaque niveau socioculturel NSC : <i>Le cas des filles</i>	325
Graphique 83. Pourcentage de réponses des parents selon leurs principes d'éducation qui appartiennent au Groupe E dans chaque niveau socioculturel NSC : <i>Le cas des filles</i>	325
Graphique 84. Pourcentage de réponses des parents selon leurs principes d'éducation qui appartiennent au Groupe F dans chaque niveau socioculturel NSC : <i>Le cas des filles</i>	326
Graphique 85. Pourcentage de réponses des parents selon leurs valeurs de référence et leurs sources d'inspiration en matière d'éducation dans chaque niveau socioculturel NSC	330
Graphique 86. Pourcentage de réponses des parents selon leurs valeurs de référence et leurs sources d'inspiration en matière d'éducation dans chaque niveau socioculturel NSC : <i>Le cas des garçons</i> ...	332
Graphique 87. Pourcentage de réponses des parents selon leurs valeurs de référence et leurs sources d'inspiration en matière d'éducation dans chaque niveau socioculturel NSC : <i>Le cas des filles</i>	334
Graphique 88. Pourcentage de réponses des parents selon les professions envisagées pour leurs enfants dans chaque niveau socioculturel NSC	337
Graphique 89. Pourcentage de réponses des parents selon les professions envisagées pour leurs enfants dans chaque niveau socioculturel NSC : <i>Le cas des garçons</i>	339
Graphique 90. Pourcentage de réponses des parents selon les professions envisagées pour leurs enfants dans chaque niveau socioculturel NSC : <i>Le cas des filles</i>	341
Graphique 91. Pourcentage de réponses des parents selon l'avenir qu'ils envisagent pour leurs enfants dans chaque niveau socioculturel NSC	344
Graphique 92. Pourcentage de réponses des parents selon l'avenir qu'ils envisagent pour leurs enfants dans chaque niveau socioculturel NSC : <i>Le cas des garçons</i>	346
Graphique 93. Pourcentage de réponses des parents selon l'avenir qu'ils envisagent pour leurs enfants dans chaque niveau socioculturel NSC : <i>Le cas des filles</i>	348

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Répartition des réponses 1, 2 et 3 (n_f , n_s et n_r) dans chaque catégorie professionnelle du père *	196
Tableau 2. Répartition des réponses 1, 2 et 3 (n_f , n_s et n_r) pour chaque niveau d'études du père *	201
Tableau 3. Répartition des réponses 1, 2 et 3 (n_f , n_s et n_r) pour chaque niveau d'études de la mère * .	204
Tableau 4. Effectif des familles en fonction du nombre de personnes et du nombre de pièces de leur logement *	207
Tableau 5. Répartition des réponses 1 (n_f) en fonction du nombre de personnes dans les familles et du nombre de pièces de leur logement *	209
Tableau 6. Répartition des réponses 2 (n_s) en fonction du nombre de personnes dans les familles et du nombre de pièces de leur logement *	209
Tableau 7. Répartition des réponses 3 (n_r) en fonction du nombre de personnes dans les familles et du nombre de pièces de leur logement *	210
Tableau 8. Exemple sur l'analyse du contenu des réponses au questionnaire : Question 19	217
Tableau 9. Nombre de réponses 1, 2 et 3 (n_f , n_s et n_r) par les trois niveaux socioculturels NSC (NSC _h , NSC _m et NSC _b) *	219
Tableau 10. Effectif (N) et nombre de réponses 1, 2 et 3 (n_f , n_s et n_r) en fonction de l'âge de la mère *	221
Tableau 11. Effectif (N) et nombre de réponses 1, 2 et 3 (n_f , n_s et n_r) en fonction de l'âge du père * ..	223
Tableau 12. Répartition des réponses 1, 2 et 3 (n_f , n_s et n_r) dans chaque catégorie professionnelle de la mère *	225
Tableau 13. Fréquence de réponses 1, 2 et 3 (n_f , n_s et n_r) en fonction de la taille de la famille : pour le premier enfant de la famille *	228
Tableau 14. Nombre de réponses 1, 2 et 3 (n_f , n_s et n_r) selon le sexe de l'enfant *	231
Tableau 15. Nombre de réponses 1, 2 et 3 (n_f , n_s et n_r) par les trois niveaux socioculturels NSC selon le sexe de l'enfant : <i>Le cas des garçons</i> *	232
Tableau 16. Nombre de réponses 1, 2 et 3 (n_f , n_s et n_r) par les trois niveaux socioculturels NSC selon le sexe de l'enfant : <i>Le cas des filles</i> *	234
Tableau 17. Nombre de familles en fonction de leur taille et du nombre de pièces dont elles disposent pour le niveau socioculturel NSC _h *	237
Tableau 18. Nombre de familles en fonction de leur taille et du nombre de pièces dont elles disposent pour le niveau socioculturel NSC _m *	238
Tableau 19. Nombre de familles en fonction de leur taille et du nombre de pièces dont elles disposent pour le niveau socioculturel NSC _b *	238
Tableau 20. Nombre de familles en fonction de leur mobilité pour chaque niveau socioculturel *	241

Tableau 21. Nombre de familles en fonction de temps accordé par la mère à son enfant pour chaque niveau socioculturel*	243
Tableau 22. Nombre de familles en fonction de temps accordé par la mère à son enfant et le nombre d'enfants dans la famille*	245
Tableau 23. Nombre de familles en fonction de temps disponible accordé par le père à son enfant pour chaque niveau socioculturel*	246
Tableau 24. Nombre de réponses selon les choix pour chaque activité dans chaque niveau socioculturel NSC*	249
Tableau 25. Nombre de réponses selon les choix pour chaque activité dans chaque niveau socioculturel NSC : <i>Le cas des garçons</i> *	251
Tableau 26. Nombre de réponses selon les choix pour chaque activité dans chaque niveau socioculturel NSC : <i>Le cas des filles</i> *	252
Tableau 27. Nombre de familles en fonction de la fréquence de leurs loisirs par an pour chaque niveau socioculturel*	255
Tableau 28. Nombre de familles en fonction de la longueur de leurs loisirs pour chaque niveau socioculturel*	257
Tableau 29. Nombre de réponses selon les choix pour chaque qualité souhaitée dans chaque niveau socioculturel NSC*	261
Tableau 30. Nombre de réponses selon les choix pour chaque qualité souhaitée dans chaque niveau socioculturel NSC : <i>Le cas des garçons</i> *	264
Tableau 31. Nombre de réponses selon les choix pour chaque qualité souhaitée dans chaque niveau socioculturel NSC : <i>Le cas des filles</i> *	265
Tableau 32. Nombre de réponses selon les choix pour chaque principe dans chaque niveau socioculturel NSC*	270
Tableau 33. Nombre de réponses selon les choix pour chaque principe dans chaque niveau socioculturel NSC : <i>Le cas des garçons</i> *	273
Tableau 34. Nombre de réponses selon les choix pour chaque principe dans chaque niveau socioculturel NSC : <i>Le cas des filles</i> *	274
Tableau 35. Relation entre première qualité choisie (Groupe A) et type de structuration (faible, souple et rigide) pour chaque niveau socioculturel (NSC _h , NSC _m et NSC _b)*	275
Tableau 36. Relation entre première qualité choisie (Groupe B) et type de structuration (faible, souple et rigide) pour chaque niveau socioculturel (NSC _h , NSC _m et NSC _b)*	276
Tableau 37. Relation entre première qualité choisie (Groupe C) et type de structuration (faible, souple et rigide) pour chaque niveau socioculturel (NSC _h , NSC _m et NSC _b)*	276
Tableau 38. Relation entre premier principe choisi (Groupe D) et type de structuration (faible, souple et rigide) pour chaque niveau socioculturel (NSC _h , NSC _m et NSC _b)*	279
Tableau 39. Relation entre le premier principe choisi (Groupe E) et le type de structuration (faible, souple et rigide) pour chaque niveau socioculturel (NSC _h , NSC _m et NSC _b)*	280

Tableau 40. Relation entre le premier principe choisi (Groupe F) et le type de structuration (faible, souple et rigide) pour chaque niveau socioculturel (NSC _h , NSC _m et NSC _b) *	280
Tableau 41. Comparaison entre les catégories professionnelles CP des pères de l'échantillon pour l'entretien et pour l'enquête par questionnaire.	299
Tableau 42. Comparaison entre les catégories professionnelles CP des mères de l'échantillon pour l'entretien et pour l'enquête par questionnaire	300
Tableau 43. Nombre de réponses 1, 2 et 3 (n_f , n_s et n_r) dans les trois niveaux socioculturels NSC (NSC _h , NSC _m et NSC _b) selon les résultats des entretiens *	302
Tableau 44. Nombre de réponses des parents et pourcentages selon les qualités souhaitées dans chaque niveau socioculturel NSC *	306
Tableau 45. Nombre de réponses des parents et leur pourcentage selon les qualités souhaitées dans chaque niveau socioculturel NSC : <i>Le cas des filles</i> *	310
Tableau 46. Nombre de réponses des parents et leurs pourcentages selon les qualités souhaitées dans chaque niveau socioculturel NSC : <i>Le cas des garçons</i> *	313
Tableau 47. Nombre de réponses des parents et leurs pourcentages selon leurs principes d'éducation dans chaque niveau socioculturel NSC *	318
Tableau 48. Nombre de réponses des parents et leurs pourcentages selon leurs principes d'éducation dans chaque niveau socioculturel NSC : <i>Le cas des garçons</i> *	321
Tableau 49. Nombre de réponses des parents et leurs pourcentages selon leurs principes d'éducation dans chaque niveau socioculturel NSC : <i>Le cas des filles</i> *	324
Tableau 50. Nombre et pourcentage de réponses des parents selon leurs valeurs de référence et leurs sources d'inspiration en matière d'éducation dans chaque niveau socioculturel NSC	329
Tableau 51. Nombre et pourcentage de réponses des parents selon leurs valeurs de référence et leurs sources d'inspiration en matière d'éducation dans chaque niveau socioculturel NSC : <i>Le cas des garçons</i>	331
Tableau 52. Nombre et pourcentage de réponses des parents selon leurs valeurs de référence et leurs sources d'inspiration en matière d'éducation dans chaque niveau socioculturel NSC : <i>Le cas des filles</i>	333
Tableau 53. Nombre et pourcentage de réponses des parents selon les professions envisagées pour leurs enfants dans chaque niveau socioculturel NSC	336
Tableau 54. Nombre et pourcentage de réponses des parents selon les professions envisagées pour leurs enfants dans chaque niveau socioculturel NSC : <i>Le cas des garçons</i>	338
Tableau 55. Nombre et pourcentage de réponses des parents selon les professions envisagées pour leurs enfants dans chaque niveau socioculturel NSC : <i>Le cas des filles</i>	340
Tableau 56. Nombre et pourcentage de réponses des parents selon l'avenir qu'ils envisagent pour leurs enfants dans chaque niveau socioculturel NSC	343
Tableau 57. Nombre et pourcentage de réponses des parents selon l'avenir qu'ils envisagent pour leurs enfants dans chaque niveau socioculturel NSC : <i>Le cas des garçons</i>	345

Tableau 58. Nombre et pourcentage de réponses des parents selon l'avenir qu'ils envisagent pour leurs enfants dans chaque niveau socioculturel NSC : *Le cas des filles* 347

Annexes

Annexe I

توزع الولادات المسجلة للعرب السوريين حسب الجنس والمحافظة 2010

DISTRIBUTION OF REGISTERED BIRTHS OF SYRIAN ARABS BY SEX AND GOVERNORATE , 2010

TABLE 13 / 2

جدول 2 / 13

GOVERNORATE	مواليد مكتومة سجلت ضمن العام و حدثت في أعوام سابقة			مواليد حديثة حدثت ضمن العام وسجلت فيه			المحافظة	
	Not declared births regi-stered during the year & took place in previous years			New births took place during year & registered during the same year				
	مجموع Total	أنثى Female	ذكر Male	نسبة الجنس sex ratio	مجموع Total	أنثى Female		ذكر Male
Damascus	25	17	8	106	38790	18860	19930	دمشق
Aleppo	77526	38297	39229	101	184566	91678	92888	حلب
Rural Damascus	3003	1465	1538	106	58936	28610	30326	ريف دمشق
Homs	8751	4302	4449	104	56290	27575	28715	حمص
Hama	8237	4082	4155	106	57391	27889	29502	حمّاه
Lattakia	1128	581	547	102	23593	11657	11936	اللاذقية
Idleb	12870	6581	6289	102	67292	33233	34059	إدلب
Al-Hasakeh	20646	10381	10265	103	44981	22150	22831	الحسكة
Deir-ez-Zor	12098	5731	6367	104	59535	29122	30413	دير الزور
Tartous	602	324	278	106	18365	8908	9457	طرطوس
Al-Rakka	12232	6247	5985	108	34567	16598	17969	الرقّة
Daraa	4963	2504	2459	107	38242	18495	19747	درعا
Al-Sweida	1052	483	569	106	9540	4622	4918	السويداء
Al-Quneitra	1046	515	531	108	13833	6666	7167	القيطيرة
TOTAL	164179	81510	82669	104	705921	346063	359858	المجموع

Resource : civil affairs

المصدر: الأحوال المدنية

السكان السوريون حسب الجنس و المحافظة وفق سجلات الأحوال المدنية في 1 / 1 / 2011 (بالآلف) *

SYRIAN POPULATION BY SEX AND GOVERNORATE ACCORDING TO CIVIL AFFAIRS RECORDS
ON 1 / 1 / 2011 (000)*

TABLE 1 / 2

جدول 2 / 1

Governorate Of Registration	نسبة الجنس ** Sex ratio **	% من مجموع سكان القطر % Of total Populataion	Sex الجنس			محافظة التسجيل
			مجموع Total	أنثى Female	ذكر Male	
Damascus	100	7.3	1780	890	890	دمشق
Aleppo	101	24.2	5927	2953	2974	حلب
Rural Damascus	103	7.7	1877	923	954	ريف دمشق
Homs	102	8.7	2147	1061	1086	حمص
Hama	103	8.6	2113	1043	1070	حماة
Lattakia	100	5.0	1229	615	614	اللاذقية
Idleb	102	8.5	2072	1024	1048	إدلب
Al-Hasakeh	99	6.5	1604	807	797	الحسكة
Deir-ez-Zor	99	6.9	1692	852	840	دير الزور
Tartous	101	3.9	954	474	480	طرطوس
Al-Rakka	97	4.1	1008	512	496	الرققة
Daraa	103	4.6	1126	555	571	درعا
Al-Sweida	100	2.0	486	243	243	السويداء
Al-Quneitra	101	2.0	489	243	246	القيطية
TOTAL	101	100	24504	12195	12309	المجموع

*these numbers represent the number of syrian population according to civil affairs records .

* تمثل هذه الأرقام عدد السكان السوريين المسجلين في سجلات الأحوال المدنية .

** Man number for every one hundred woman .

** عدد الذكور لكل 100 أنثى .

تقدير عدد السكان المتواجدين في سورية حسب المحافظة والجنس (بالألف)* في 1 / 1 / 2011

ESTIMATES OF POPULATION ACTUALLY LIVING IN SYRIA BY GOVERNORATE AND SEX (000)* ON 1 / 1 / 2011

TABLE 2
/ 2

جدول 2 / 2

GOVERNORATE	Sex		الجنس	المحافظة
	مجموع Total	أنثى Female	ذكر Male	
Damascus	1733	850	883	دمشق
Aleppo	4744	2300	2444	حلب
Rural Damascus	2744	1332	1412	ريف دمشق
Homs	1763	862	901	حمص
Hama	1593	782	811	حماة
Lattakia	991	491	500	اللاذقية
Idleb	1464	716	748	إدلب
Al-Hasakeh	1477	734	743	الحسكة
Deir-ez-Zor	1202	593	609	دير الزور
Tartous	785	387	398	طرطوس
Al-Rakka	921	436	485	الرقبة
Daraa	998	492	506	درعا
Al-Sweida	364	186	178	السويداء
Al-Quneitra	87	42	45	القنيطرة
TOTAL	20866	10203	10663	المجموع

* The number doesn't include syrian population abroad.

* لا يشمل السوريين في الخارج .

تقدير عدد السكان المتواجدين في سورية حسب المحافظة والجنس (بالألف) * في 31 / 12 / 2011

ESTIMATES OF POPULATION ACTUALLY LIVING IN SYRIA BY GOVERNORATE AND SEX (000) * ON 31 / 12 / 2011

TABLE 3 / 2

جدول 2 / 3

GOVERNORATE	Sex		المحافظة	
	مجموع	الجنس		
	Total	أنثى Female	ذكر Male	
Damascus	1754	860	894	دمشق
Aleppo	4868	2359	2509	حلب
Rural Damascus	2836	1376	1460	ريف دمشق
Homs	1803	881	922	حمص
Hama	1628	799	829	حماة
Lattakia	1008	499	509	اللاذقية
Idleb	1501	734	767	إدلب
Al-Hasakeh	1512	751	761	الحسكة
Deir-ez-Zor	1239	611	628	دير الزور
Tartous	797	393	404	طرطوس
Al-Rakka	944	451	493	الرقبة
Daraa	1027	506	521	درعا
Al-Sweida	370	189	181	السويداء
Al-Quneitra	90	44	46	القنيطرة
TOTAL	21377	10453	10924	المجموع

* The number doesn't include syrian population abroad.

* لا يشمل السوريين في الخارج .

نسبة سكان المحافظات ومعدل النمو السنوي للسكان وفقاً لنتائج التعدادات السكانية (1981 ، 1994 ، 2004) وتقدير معدل النمو السنوي للسكان خلال الفترات (2000-1995) ، (2010-2000)

RATIO OF POPULATION OF GOVERNORATES AND ANNUAL GRWOTH RATE ACCORDING TO CENSUSES (1981, 1994 , 2004) AND ESTIMATES OF ANNUAL POPULATION GROWTH RATE DURING THE PERIODS (1995 - 2000) AND (2000 - 2010)

TABLE 6 / 2

جدول 2 / 6

GOVERNO RATE	% نسبة سكان المحافظة من مجموع السكان			معدل النمو السنوي بالألف			المحافظة
	% of total population			GR per - thousand			
	2004	1994	1981	2000 - 2010	1995 - 2000	1981 - 1994	
Damascus	8.7	10.1	12.3	13.3	14.7	18	دمشق
Aleppo	22.6	21.6	20.8	26.8	29.5	36.1	حلب
Rural Damascus	12.7	11.9	10.1	34.1	37.6	45.9	ريف دمشق
Homs	8.5	8.8	9	23.5	25.9	31.6	حمص
Hama	7.7	8	8.2	23	25.4	31.1	حماة
Lattakia	4.9	5.4	6.1	17.5	19.3	23.6	اللاذقية
Idleb	7	6.6	6.4	25.9	28.5	34.8	إدلب
Al-Hasakeh	7.1	7.4	7.4	24.6	27.1	33.1	الحسكة
Deir-ez-Zor	5.6	5.2	4.5	32.4	35.7	43.6	دير الزور
Tartous	3.9	4.3	4.9	16.2	17.9	21.9	طرطوس
Al-Rakka	4.4	4	3.9	26.7	29.4	35.9	الرقبة
Daraa	4.7	4.4	4	29.9	33	40.3	درعا
Al-Sweida	1.8	1.9	2.2	17.1	18.8	23	السويداء
Al-Qunetira	0.4	0.3	0.3	36.2	39.9	48.8	القنيطرة
TOTAL	100	100	100	24.5	27.0	33.0	المجموع

نسبة الجنس والكثافة السكانية حسب المحافظة وفقاً لنتائج التعدادات السكانية (1970 ، 1981 ، 1994 ، 2004)

SEX RATIO AND POPULATION DENSITY BY GOVERNORATE ACCORDING TO RESULTS OF CENSUSES (1970, 1981 ,1994 , 2004)

TABLE 7 /
2

جدول 2 / 7

GOVERNORATE	الكثافة بالكم ² Density per Km ²				نسبة الجنس * Sex Ratio *				المحافظة
	2004	1994	1981	1970	2004	1994	1981	1970	
Damascus	13152	11813	10593	7090	103.9	106.9	107.3	106.5	دمشق
Aleppo	218	160	102	82	106.1	106.3	104.7	105.5	حلب
Rural Damascus	125	93	51	37	106.1	106.3	105.4	106.8	ريف دمشق
Homs	36	28	19	13	104.5	104.2	104.7	104.4	حمص
Hama	137	124	83	58	104.9	104.6	105.2	104.5	حماة
Lattakia	383	324	241	169	102	104.8	105.9	107.5	اللاذقية
Idleb	207	148	95	65	104.8	103.8	103.6	104.4	إدلب
Al-Hasakeh	49	44	29	20	102.8	103.2	101.1	103.9	الحسكة
Deir-ez-Zor	30	21	12	9	103.5	102.4	102.4	102.9	دير الزور
Tartous	376	308	234	160	102.8	104.5	105.9	105.4	طرطوس
Al-Rakka	40	28	18	11	103.8	103.7	103.3	110.6	الرقبة
Daraa	225	161	97	62	103.3	101.1	100.3	99.2	درعا
Al-Sweida	56	48	36	25	96.9	95.3	99.5	102	السويداء
Al-Quneitra	36	26	14	10	102.9	101.9	104.2	108.2	القنيطرة
TOTAL	96	74	49	34	104.5	104.7	104.4	105.3	المجموع

* Man number for every one hundred woman

* عدد الذكور لكل 100 أنثى

عدد السكان الذين تواجدوا على الأراضي السورية وفقاً للتعدادات السكانية (1960 , 1970 , 1981 , 1994 ، 2004) و تقدير عددهم في منتصف أعوام 2005 - 2011 (بالآلف)

POPULATION EXISTED IN SYRIA ACCORDING TO CENSUSES (1960, 1970, 1981, 1994, 2004) AND ESTIMATES OF THEIR NUMBER IN MID YEARS 2005-2011 (000)

TABLE 10 / 2

جدول 2 / 10

مجموع TOTAL	أنثى Woman	ذكر Man	السنة YEAR
4565	2221	2344	1960 *
6305	3072	3233	1970 *
9046	4424	4622	1981 *
13782	6733	7049	1994 *
17921	8760	9161	2004 *
18269	8929	9340	2005
18717	9154	9563	2006
19172	9374	9798	2007
19644	9602	10042	2008
20125	9838	10287	2009
20619	10080	10539	2010
21124	10330	10794	2011

* The number of population according to date of census

* عدد السكان بتاريخ التعداد

التركيب النسبي للسكان في منتصف عام 2011 حسب فئات السن والجنس (حضر - ريف)

PROPORTIONAL STRUCTURE OF POPULATION IN MID YEAR 2011 BY AGE GROUP AND SEX
(URBAN - RURAL)

TABL 11 / 2 B

جدول 2 / 11 ب

AGE GROUPS	المجموع TOTAL			ريف RURAL			حضر URBAN			فئات السن
	مجموع	أنثى	ذكر	مجموع	أنثى	ذكر	مجموع	أنثى	ذكر	
	Total	Female	Male	Total	Female	Male	Total	Female	Male	
Less than 1 year	2.6	2.6	2.6	2.8	2.9	2.8	2.4	2.4	2.4	أقل من سنة
1 - 4	10.5	10.4	10.6	11.3	11.1	11.5	9.8	9.8	9.9	4 - 1
5 - 9	12.5	12.3	12.8	13.3	13.1	13.3	12.0	11.6	12.4	9 - 5
10 - 14	11.5	11.6	11.4	11.8	11.7	11.9	11.3	11.5	11.0	14 - 10
15 - 19	10.8	10.5	11.0	11.1	10.8	11.3	10.5	10.3	10.8	19 - 15
20 - 24	9.4	9.2	9.6	9.5	9.2	9.8	9.3	9.1	9.4	24 - 20
25 - 29	8.2	8.4	8.0	8.1	8.5	7.8	8.3	8.4	8.2	29 - 25
30 - 34	6.5	6.8	6.2	6.5	6.7	6.3	6.5	6.8	6.2	34 - 30
35 - 39	5.8	6.1	5.6	5.4	5.6	5.3	6.1	6.5	5.8	39 - 35
40 - 44	5.2	5.3	5.1	4.6	4.8	4.4	5.7	5.8	5.6	44 - 40
45 - 49	4.1	4.2	4.1	3.4	3.5	3.3	4.8	4.8	4.7	49 - 45
50 - 54	3.8	3.9	3.6	3.4	3.7	3.1	4.1	4.1	4.0	54 - 50
55 - 59	2.7	2.7	2.7	2.6	2.6	2.5	2.8	2.8	2.9	59 - 55
60 - 64	2.3	2.2	2.4	2.2	2.2	2.3	2.3	2.2	2.4	64 - 60
65 +	4.1	3.8	4.3	4.0	3.6	4.4	4.1	3.9	4.3	65 فأكثر
TOTAL	100	100	100	100	100	100	100	100	100	المجموع

تقدير عدد السكان المتواجدين في سورية في منتصف عام 2011 حسب فئات السن والجنس
(حضر - ريف) (بالآلف) *

ESTIMATES OF POPULATION ACTUALLY LIVING IN SYRIA IN MID YEAR 2011 BY AGE
GROUP AND SEX (URBAN - RURAL) (000)*

TABLE 11 / 2

جدول 2 / 11

AGE GROUPS	المجموع TOTAL			ريف RURAL			حضر URBAN			فئات السن
	مجموع	أنثى	ذكر	مجموع	أنثى	ذكر	مجموع	أنثى	ذكر	
	Total	Female	Male	Total	Female	Male	Total	Female	Male	
Less than 1 year	551.0	272.0	279.0	280.0	140.0	140.0	271.0	132.0	139.0	أقل من سنة
1 - 4	2224.0	1075.0	1149.0	1111.0	536.0	575.0	1113.0	539.0	574.0	4 - 1
5 - 9	2654.0	1270.0	1384.0	1297.0	632.0	665.0	1357.0	638.0	719.0	9 - 5
10 - 14	2430.0	1198.0	1232.0	1160.0	565.0	595.0	1270.0	633.0	637.0	14 - 10
15 - 19	2279.0	1088.0	1191.0	1086.0	521.0	565.0	1193.0	567.0	626.0	19 - 15
20 - 24	1979.0	944.0	1035.0	934.0	444.0	490.0	1045.0	500.0	545.0	24 - 20
25 - 29	1737.0	873.0	864.0	800.0	411.0	389.0	937.0	462.0	475.0	29 - 25
30 - 34	1371.0	697.0	674.0	638.0	323.0	315.0	733.0	374.0	359.0	34 - 30
35 - 39	1229.0	628.0	601.0	535.0	270.0	265.0	694.0	358.0	336.0	39 - 35
40 - 44	1096.0	551.0	545.0	452.0	232.0	220.0	644.0	319.0	325.0	44 - 40
45 - 49	870.0	433.0	437.0	334.0	169.0	165.0	536.0	264.0	272.0	49 - 45
50 - 54	792.0	405.0	387.0	334.0	179.0	155.0	458.0	226.0	232.0	54 - 50
55 - 59	573.0	280.0	293.0	251.0	126.0	125.0	322.0	154.0	168.0	59 - 55
60 - 64	481.0	227.0	254.0	221.0	106.0	115.0	260.0	121.0	139.0	64 - 60
65 +	858.0	389.0	469.0	394.0	174.0	220.0	464.0	215.0	249.0	65 فأكثر
TOTAL	21124	10330	10794	9827	4828	4999	11297	5502	5795	المجموع

* The Number Doesn't Include Syrian Population Abroad

* لا يشمل السوريين في الخارج

التركيب النسبي للسكان حسب المحافظة في منتصف عام 2011 والجنس (حضر- ريف)

PROPORTIONAL STRUCTURE OF POPULATION BY GOVERNORATE IN MID YEAR 2011 AND SEX (URBAN - RURAL)

TABLE 12 / 2 B

جدول 2 / 12 ب

GOVERNORATE	المجموع TOTAL			ريف RURAL			حضر URBAN			المحافظة
	مجموع	أنثى	ذكر	مجموع	أنثى	ذكر	مجموع	أنثى	ذكر	
	Total	Female	Male	Total	Female	Male	Total	Female	Male	
Damascus	8.3	8.3	8.2	0.0	0.0	0.0	15.4	15.6	15.3	دمشق
Aleppo	22.8	22.5	22.9	18.4	18.2	18.5	26.6	26.3	26.8	حلب
Rural Damascus	13.2	13.1	13.3	9.9	9.8	10.0	16.1	16.0	16.1	ريف دمشق
Homs	8.4	8.4	8.4	8.3	8.3	8.3	8.6	8.6	8.6	حمص
Hama	7.6	7.7	7.6	10.3	10.4	10.3	5.3	5.3	5.3	حماة
Lattakia	4.7	4.8	4.7	4.9	5.0	4.9	4.5	4.6	4.5	اللاذقية
Idleb	7.0	7.0	7.0	10.8	10.7	10.8	3.7	3.7	3.7	إدلب
Al-Hasakeh	7.1	7.2	7.0	9.7	9.9	9.6	4.8	4.8	4.7	الحسكة
Deir-ez-Zor	5.8	5.8	5.7	6.9	6.9	6.8	4.8	4.9	4.8	دير الزور
Tartous	3.7	3.8	3.7	5.8	5.8	5.7	2.0	2.0	2.0	طرطوس
Al-Rakka	4.4	4.3	4.5	5.8	5.7	5.9	3.2	3.1	3.3	الرقبة
Daraa	4.8	4.8	4.8	5.7	5.7	5.7	4.0	4.1	4.0	درعا
Al-Sweida	1.7	1.8	1.7	2.6	2.6	2.5	1.0	1.1	0.9	السويداء
Al-Quneitra	0.4	0.4	0.4	0.9	0.9	0.9	0.0	0.0	0.0	القنيطرة
TOTAL	100	100	100	100	100	100	100	100	100	المجموع

تقدير عدد السكان المتواجدين في سورية في منتصف عام 2011 حسب المحافظة والجنس (حضر - ريف)
(بالآلف)*

ESTIMATES OF POPULATION ACTUALLY LIVING IN SYRIA IN MID YEAR 2011 BY
GOVERNORATE AND SEX (URBAN - RURAL) (000)*

TABLE 12/2 A

جدول 12 / 2 أ

GOVERNORATE	المجموع TOTAL			ريف RURAL			حضر URBAN			المحافظة
	مجموع	أنثى	ذكر	مجموع	أنثى	ذكر	مجموع	أنثى	ذكر	
	Total	Female	Male	Total	Female	Male	Total	Female	Male	
Damascus	1745.0	856.0	889.0	0.0	0.0	0.0	1745.0	856.0	889.0	دمشق
Aleppo	4806.0	2329.0	2477.0	1804.0	880.0	924.0	3002.0	1449.0	1553.0	حلب
Rural Damascus	2790.0	1354.0	1436.0	976.0	475.0	501.0	1814.0	879.0	935.0	ريف دمشق
Homs	1783.0	872.0	911.0	816.0	401.0	415.0	967.0	471.0	496.0	حمص
Hama	1611.0	791.0	820.0	1017.0	502.0	515.0	594.0	289.0	305.0	حماة
Lattakia	999.0	495.0	504.0	486.0	242.0	244.0	513.0	253.0	260.0	اللاذقية
Idleb	1482.0	724.0	758.0	1059.0	518.0	541.0	423.0	206.0	217.0	إدلب
Al-Hasakeh	1495.0	741.0	754.0	957.0	477.0	480.0	538.0	264.0	274.0	الحسكة
Deir-ez-Zor	1221.0	602.0	619.0	676.0	335.0	341.0	545.0	267.0	278.0	دير الزور
Tartous	792.0	391.0	401.0	566.0	279.0	287.0	226.0	112.0	114.0	طرطوس
Al-Rakka	933.0	446.0	487.0	572.0	275.0	297.0	361.0	171.0	190.0	الرقبة
Daraa	1012.0	499.0	513.0	558.0	274.0	284.0	454.0	225.0	229.0	درعا
Al-Sweida	367.0	187.0	180.0	252.0	127.0	125.0	115.0	60.0	55.0	السويداء
Al-Quneitra	88.0	43.0	45.0	88.0	43.0	45.0	0.0	0.0	0.0	القنيطرة
TOTAL	21124	10330	10794	9827	4828	4999	11297	5502	5795	المجموع

* The Number Doesn't Include Syrian Population Abroad

* لا يشمل السوريين في الخارج

توزع عقود الزواج وشهادات الطلاق المسجلة للعرب السوريين حسب المحافظة 2010

DISTRIBUTION OF MARRIAGE CONTRACTS AND DIVORCE CERTIFICATES OF SYRIAN ARABS BY GOVERNORATE , 2010

TABLE 15 / 2

جدول 2 / 15

GOVERNORATE	شهادات الطلاق DIVORCE CERTIFICATES		عقود الزواج MARRIAGE CONTRACTS		المحافظة
	النسبة من واقعات الزواج % of marriage' population	عدد Number	النسبة لكل ألف من السكان per 000 of population	عدد Number	
Damascus	23.3	5308	12.9	22759	دمشق
Aleppo	10.4	5655	9.4	54601	حلب
Rural Damascus	15.9	3478	11.8	21898	ريف دمشق
Homs	12.6	2360	8.9	18757	حمص
Hama	10.9	1951	8.6	17843	حماة
Lattakia	13.6	1122	6.8	8263	اللاذقية
Idleb	10.5	1760	8.2	16731	إدلب
Al-Hasakeh	5.8	1036	11.5	18015	الحسكة
Deir-ez-Zor	9.8	1572	9.7	16101	دير الزور
Tartous	10.3	699	10.0	6792	طرطوس
Al-Rakka	10.7	1050	9.0	9829	الرقبة
Daraa	12.2	1210	9.2	9913	درعا
Al-Sweida	12.6	494	8.2	3928	السويداء
Al-Quneitra	21.3	507	4.9	2378	القنيطرة
TOTAL	12.4	28202	9.5	227808	المجموع

Resource : civil affairs

المصدر : الأحوال المدنية

توزع الوفيات المسجلة للعرب السوريين حسب الجنس والمحافظة 2010

DISTRIBUTION OF REGISTERED DEATHS OF SYRIAN ARABS BY SEX AND GOVERNORATE , 2010

TABLE 14 / 2

جدول 2 / 14

GOVERNORATE	وفيات مكتومة سجلت ضمن العام و حدثت في أعوام سابقة			وفيات حديثة حدثت ضمن العام و سجلت فيه			المحافظة
	Not declared deaths registered during the year & took place in previous Years			New deaths took place and registered during the same year			
	مجموع Total	أنثى Female	ذكر Male	مجموع Total	أنثى Female	ذكر Male	
Damascus	377	190	187	7513	3230	4283	دمشق
Aleppo	4120	1968	2152	18717	7879	10838	حلب
Rural Damascus	787	419	368	5847	2584	3263	ريف دمشق
Homs	1386	712	674	6750	3008	3742	حمص
Hama	1365	666	699	6553	2864	3689	حماة
Lattakia	569	344	225	4513	1942	2571	اللاذقية
Idleb	1220	609	611	6111	2777	3334	إدلب
Al-Hasakeh	402	173	229	4654	2042	2612	الحسكة
Deir-ez-Zor	772	354	418	4821	1931	2890	دير الزور
Tartous	539	312	227	3185	1383	1802	طرطوس
Al-Rakka	804	424	380	3430	1537	1893	الرقبة
Daraa	609	373	236	3116	1435	1681	درعا
Al-Sweida	418	246	172	1990	885	1105	السويداء
Al-Quneitra	118	61	57	1295	573	722	القنيطرة
TOTAL	13486	6851	6635	78495	34070	44425	المجموع

Resource : civil affairs

المصدر : الأحوال المدنية

توزيع الولادات المسجلة للعرب السوريين حسب الجنس والمحافظة 2010

DISTRIBUTION OF REGISTERED BIRTHS OF SYRIAN ARABS BY SEX AND GOVERNORATE , 2010

TABLE 13 / 2

جدول 2 / 13

GOVERNORATE	مواليد مكتومة سجلت ضمن العام و حدثت في أعوام سابقة			مواليد حديثة حدثت ضمن العام وسجلت فيه			المحافظة	
	Not declared births regi-stered during the year &took place in previous years			New births took place during year & registered during the same year				
	مجموع Total	أنثى Female	ذكر Male	نسبة الجنس sex ratio	مجموع Total	أنثى Female		ذكر Male
Damascus	25	17	8	106	38790	18860	19930	دمشق
Aleppo	77526	38297	39229	101	184566	91678	92888	حلب
Rural Damascus	3003	1465	1538	106	58936	28610	30326	ريف دمشق
Homs	8751	4302	4449	104	56290	27575	28715	حمص
Hama	8237	4082	4155	106	57391	27889	29502	حمّاه
Lattakia	1128	581	547	102	23593	11657	11936	اللاذقية
Idleb	12870	6581	6289	102	67292	33233	34059	إدلب
Al-Hasakeh	20646	10381	10265	103	44981	22150	22831	الحسكة
Deir-ez-Zor	12098	5731	6367	104	59535	29122	30413	دير الزور
Tartous	602	324	278	106	18365	8908	9457	طرطوس
Al-Rakka	12232	6247	5985	108	34567	16598	17969	الرقية
Daraa	4963	2504	2459	107	38242	18495	19747	درعا
Al-Sweida	1052	483	569	106	9540	4622	4918	السويداء
Al-Quneitra	1046	515	531	108	13833	6666	7167	القنيطرة
TOTAL	164179	81510	82669	104	705921	346063	359858	المجموع

Resource : civil affairs

المصدر: الأحوال المدنية

توزع عقود الزواج وشهادات الطلاق المسجلة للعرب السوريين حسب المحافظة 2010

DISTRIBUTION OF MARRIAGE CONTRACTS AND DIVORCE CERTIFICATES OF SYRIAN ARABS BY GOVERNORATE , 2010

TABLE 15 / 2

جدول 2 / 15

GOVERNORATE	شهادات الطلاق DIVORCE CERTIFICATES		عقود الزواج MARRIAGE CONTRACTS		المحافظة
	النسبة من واقعات الزواج % of marriage' population	عدد Number	النسبة لكل ألف من السكان per 000 of population	عدد Number	
Damascus	23.3	5308	12.9	22759	دمشق
Aleppo	10.4	5655	9.4	54601	حلب
Rural Damascus	15.9	3478	11.8	21898	ريف دمشق
Homs	12.6	2360	8.9	18757	حمص
Hama	10.9	1951	8.6	17843	حماة
Lattakia	13.6	1122	6.8	8263	اللاذقية
Idleb	10.5	1760	8.2	16731	إدلب
Al-Hasakeh	5.8	1036	11.5	18015	الحسكة
Deir-ez-Zor	9.8	1572	9.7	16101	دير الزور
Tartous	10.3	699	10.0	6792	طرطوس
Al-Rakka	10.7	1050	9.0	9829	الرقبة
Daraa	12.2	1210	9.2	9913	درعا
Al-Sweida	12.6	494	8.2	3928	السويداء
Al-Quneitra	21.3	507	4.9	2378	القنيطرة
TOTAL	12.4	28202	9.5	227808	المجموع

Resource : civil affairs

المصدر : الأحوال المدنية

Annexe II

Questionnaire

Lettre d'accompagnement du questionnaire

Je m'appelle Hala Zubidah et je suis doctorante à l'université Lyon 2 en France. Dans le cadre de ma thèse, nous essayons de découvrir les styles éducatifs des familles syriennes pour mettre en évidence l'éducation familiale en Syrie. Je voudrais demander votre aide en remplissant le questionnaire ci-joint. Vous participerez ainsi au développement des recherches sur les familles syriennes. Nous espérons améliorer l'éducation des enfants grâce aux résultats de cette recherche. Car l'éducation des enfants pose bien des problèmes, et si nous avons tous des opinions sur ce qui est souhaitable dans ce domaine, il faut reconnaître que nous avons peu de connaissances scientifiques. Toutefois, nous vous demandons auparavant de lire attentivement les précisions et les recommandations qui suivent.

L'éducation des enfants est un problème trop vaste pour être traité entièrement dans une étude de ce genre. Nous nous sommes donc volontairement limités à quelques aspects seulement. Ceci explique que des questions qui, à juste titre, vous paraissent importantes n'apparaissent pas ici, tandis que nous en posons d'autres qui vous sembleront sans grand intérêt. Nous vous prions cependant de bien vouloir nous faire confiance et de répondre dans la mesure du possible à toutes les questions posées.

Pour répondre à une question, vous aurez toujours à choisir entre plusieurs réponses que nous vous proposons. Il est vraisemblable que, souvent, vous ne trouverez pas parmi les réponses proposées celle qui vous aurait exactement convenu. Dans ce cas, vous devez choisir la réponse qui se rapproche le plus de votre façon de faire. Il est important de choisir une seule réponse par question.

Dans le domaine de l'éducation il y a souvent, pour des raisons de temps ou autres, une assez grande différence entre ce que l'on souhaite faire, et ce que l'on fait réellement. Nous vous demandons ici de dire très sincèrement ce que vous faites réellement, même si vous constatez que ce n'est pas forcément le mieux.

Pour vous y aider, nous avons fait en sorte que la plupart des questions portent sur de petits problèmes de la vie quotidienne, à propos desquels il vous sera facile de déterminer ce que vous faites réellement.

À chaque question posée, vous avez une série de réponses possibles, numérotées 1, 2, 3, etc., sans aucun ordre de valeur, l'une en dessous de l'autre.

Pour répondre, il vous suffit de bien lire d'abord toute la série des réponses possibles, de choisir celle qui vous convient le mieux puis d'inscrire le numéro correspondant dans la case réservée à cet effet.

IDENTIFICATION FAMILIALE

ENFANT

- Prénom et du nom de l'enfant
Nom :..... prénoms :.....
- Sexe (encerclez le chiffre correspondant) : 1 féminin 2 masculin Sexe
- Date de naissance de l'enfant.....
- Nombre de frères et sœurs :..... frères sœurs
- Rang de l'enfant dans la famille : Rang
 - enfant unique 1
 - premier 2
 - deuxième 3
 - troisième 4
 - quatrième 5
 - cinquième et plus 6
- Nom et adresse de l'école fréquentée :
- Classe fréquentée :

RÉPONDANTS :

- Nom et prénoms et adresse des parents
Nom :..... prénoms :.....
- Adresse :
- Statut(s) du (de la) répondant(e) ou des répondants (encerclez le chiffre correspondant)

Mère 1

Beau-père 4

Père 2

Les deux parents 5

Belle-mère 3

Autres 6 (précisez) :.....

Statut

- Âge des parents (ou substituts vivant au foyer avec l'enfant) au moment de l'entrevue. (Si la famille ne comporte qu'un seul parent, cochez la case 9 dans la colonne du parent qui ne vit pas au foyer).

	Mère	Père		Mère	Père
▪ moins de 20 ans	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	▪ 41-45 ans	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ 20-25 ans	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	▪ 46-50 ans	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ 26-30 ans	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	▪ plus de 50 ans	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ 31-35 ans	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	▪ parent qui ne vit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ 36-40 ans	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	▪ pas au foyer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

INFORMATIONS SUR LES VARIABLES DE L'ENVIRONNEMENT FAMILIAL

1. **Que faites-vous actuellement (ou faisiez-vous) comme travail (ou dernier travail)? Indiquer la profession, le métier et préciser depuis combien de temps.** (Si la famille ne comporte qu'un seul parent, indiquez 9 dans la case à la fin de la ligne du parent qui ne vit pas au foyer)

Mère:.....

Père:.....

2. **Niveau d'études des parents.**

	Mère	Père
▪ Etudes primaires sans le certificat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Certificat d'études primaires.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Premier cycle de l'enseignement secondaire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Certificat de brevet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Second cycle de l'enseignement secondaire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Certificat du baccalauréat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Etudes université (sans le certificat).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Etudes université (avec le certificat).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Etudes supérieurs (master, doctorat).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Dans votre maison, combien de pièces y a-t-il au total? (sans compter la salle de bains, la couloir ou passage et l'entrée ou vestibule)

- 1 pièce 1
- 2 pièces 2
- 3 pièces 3
- 4 pièces 4
- 5 pièces 5
- 6 pièces 6
- 7 pièces 7

Nb. de pièces

4. Combien y a-t-il actuellement d'enfants à la maison que vous devez nourrir et entretenir? (y compris des enfants placés chez vous en famille d'accueil ou en foyer substitut)?

- 1 enfant 1
- 2 enfants 2
- 3 enfants 3
- 4 enfants 4
- 5 enfants 5
- plus de 5 enfants 6

Nb. d'enfants

5. Combien de personnes vivent dans votre maison au total (vous-même, vos enfants et d'autres adultes ou enfants, si c'est le cas)?

- 2 personnes 1
- 3 personnes 2
- 4 personnes 3
- 5 personnes 4
- 6 personnes 5
- 7 personnes 6
- 8 personnes 7
- plus de 8 personnes 8

Nb. d'enfants

➤ Veuillez indiquer quelles sont ces personnes (père, mère, frères, cousins, amis, etc.)

.....

6. Combien de fois avez-vous déménagé depuis deux (2) ans?

- 0 fois 1
- 1 fois 2
- 2 fois 3
- plus de 2 fois 4

Mobilité

7. Combien de temps par jour pouvez-vous accorder à votre (vos) enfant(s) pour s'amuser, pour avoir des activités éducatives ou sportives, l' (les) aider dans son (ses) travaux scolaires?

- | | Mère | Père |
|----------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| ▪ moins d'une heure | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ▪ 1 à 2 heures | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ▪ plus de 2 heures | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ▪ parent qui ne vit pas au foyer | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

8. Veuillez indiquer les activités que vous avez avec votre (vos) enfant(s) chaque jour en dehors des «routines», c'est-à-dire des repas, de la toilette, de l'habillage.

- | | Mère | Père |
|--|--------------------------|--------------------------|
| ▪ jeux divers (incluant jeux vidéo) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ▪ lecture, livres d'images, logiciels éducatifs | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ▪ sport(s) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ▪ activités de plein air (promenade, parc, etc.) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ▪ travaux scolaires | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ▪ danse, chant, musique, arts plastiques | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

9. Avez-vous des loisirs (activités sportives ou culturelles, de plein air, etc.) en famille, durant l'année, en dehors des vacances? Si oui. Précisez selon quelle fréquence.

- | | Fréquence de loisirs |
|--------------------------------|----------------------|
| ▪ une fois par semaine et plus | 1 |
| ▪ de temps en temps | 2 |
| ▪ jamais | 3 |
-

10. Avez-vous pris l'année dernière (ou pensez-vous prendre cette année) des vacances en famille, avec votre conjoint (si c'est le cas) et avec votre (vos) enfant(s)? Si oui, précisez durant combien de temps exactement.

- | | Temps des vacances |
|--|--------------------|
| ▪ pas de vacances ou moins d'une semaine | 1 |
| ▪ une semaine | 2 |
| ▪ plus d'une semaine | 3 |
-

Informations sur les stratégies éducatives des familles

11. Comment faites-vous quand vous lui achetez des vêtements?

1. La plupart du temps, vous lui laissez choisir ce qu'il veut.
2. En général, c'est vous qui choisissez pour lui.
3. Vous discutez avec lui de ses choix, mais c'est finalement vous qui décidez.

12. Peut-il se servir lui-même à table?

1. Il peut se servir seul, sauf pour certaines choses délicates, avec lesquelles vous craignez qu'il fasse des dégâts.
2. Il ne se sert seul qu'exceptionnellement. C'est toujours vous qui le servez.
3. Il se sert lui-même, comme il veut.

13. Les déplacements pendant le repas.

1. En général, il ne sort pas de table avant que le repas soit terminé.
2. Vous lui permettez de se déplacer assez souvent pendant le repas, à condition qu'il vous demande d'abord la permission.
3. Il sort fréquemment de table pendant le repas (soit parce que vous le laissez libre de le faire, soit parce qu'il ne tient pas compte de votre interdiction).

14. Les discussions à table.

1. Vous le laissez parler autant qu'il veut à table, même si ce qu'il dit n'est pas intéressant.
2. Il parle lorsque ce qu'il a à dire est en rapport avec la conversation, ou lorsqu'il a quelque chose d'intéressant à raconter.
3. Dans la mesure du possible, vous essayez d'éviter qu'il parle pendant le repas.

15. Les trajets de l'école à la maison, le soir.

1. Vous avez fixé une heure de retour assez précise, mais vous acceptez qu'il s'attarde à certaines occasions (par exemple, s'il fait un détour pour raccompagner un camarade).
2. Il lui arrive assez souvent de s'attarder en route (soit que vous le laissiez libre à ce sujet, soit qu'il ne tienne pas compte de votre interdiction).
3. Vous avez fixé une heure de retour assez précise, et il la respecte de façon ponctuelle.

16. Se déchausse-t-il pour entrer dans l'appartement?

1. Il quitte presque toujours ses chaussures en entrant (soit spontanément, soit parce que vous lui dites chaque fois).
2. Il garde presque toujours ses chaussures lorsqu'il rentre.
3. Cela dépend des circonstances. Par exemple, il quitte ses chaussures lorsqu'il fait mauvais dehors, mais il les garde lorsqu'il fait beau.

17. Les jeux à la maison.

1. Il joue n'importe où dans l'appartement.
2. Il joue uniquement dans les endroits que vous avez fixés pour cela (par exemple, ce peut être sa chambre, ou le couloir, ou une pièce quelconque).
3. Il lui arrive assez souvent de jouer en dehors des endroits que vous avez fixés pour cela. Vous acceptez à certaines conditions (par exemple, s'il joue à des jeux calmes, ou s'il dessine).

18. Le rangement des jouets.

1. En principe, il range ses jouets après s'en être servi, mais vous permettez assez souvent des exceptions (par exemple s'il doit les utiliser de nouveau le lendemain).
2. Il range à peu près toujours ses jouets après s'en être servi (soit de lui-même, soit parce que vous lui rappelez chaque fois).
3. Il laisse souvent traîner ses jouets après s'en être servi (la plupart du temps, c'est vous qui les rangez).

19. Peut-il utiliser des ciseaux?

1. Vous évitez qu'il utilise des ciseaux, car vous trouvez cela dangereux.
2. Il se sert de ciseaux, mais à certaines conditions (par exemple en votre présence, ou en utilisant des ciseaux à bouts ronds).
3. Il utilise les ciseaux comme il veut.

20. Peut-il interrompre la conversation des adultes?

1. Il peut intervenir comme il veut dans la conversation des adultes.
2. Il peut intervenir seulement si ce qu'il a à dire est en rapport avec la conversation.
3. Vous lui avez appris à ne pas intervenir dans la conversation des adultes.

21. Les activités de week-end.

1. Vos activités sont assez variables, mais dans la mesure du possible, vous prévoyez à l'avance ce que vous allez faire pour le week-end.
2. Vos activités sont assez variables, et en général imprévisibles. Vous décidez toujours au dernier moment ce que vous allez faire.
3. Vos activités ne sont pas très variées (soit parce que vous restez la plupart du temps chez vous, soit parce que vous allez toujours au même endroit).

22. Vous déplacez-vous beaucoup pendant vos vacances?

1. Vous vous déplacez rarement. Lorsque vous allez quelque part, vous avez tendance à vous y fixer.
2. Vous vous déplacez beaucoup, vous restez rarement longtemps au même endroit.
3. Vous vous déplacez assez souvent, mais vous cherchez à bien connaître un endroit et ses environs avant d'en changer.

23. Peut-il se servir d'allumettes?

1. Il utilise les allumettes comme il veut.
2. Vous ne le laissez pas allumer les allumettes, car vous trouvez cela trop dangereux.
3. Il utilise les allumettes, mais seulement dans certaines circonstances (par exemple en votre présence, ou pour se faire réchauffer un plat).

24. Vous considérez-vous (les parents) comme :

1. Assez ordonnés.
2. Moyennement ordonnés.
3. Plutôt désordonnés.

25. D'une manière générale, a-t-on chez vous une vie régulière ?

1. Vous avez une vie très régulière. Vous tenez à vos habitudes, et chez vous, on respecte certains horaires (par exemple pour le repas, la toilette, etc.).
2. Il y a bien chez vous certains horaires, certaines habitudes mais on leur fait assez souvent des entorses lorsque les circonstances s'y prêtent.
3. Vous avez peu d'habitudes, et chez vous la vie n'est guère organisée d'avance, soit parce que vous n'aimez pas cela, soit parce que vous ne pouvez pas faire autrement.

26. Respect-t-il spontanément les règles de vie que vous avez établie.

1. Il les respecte presque toujours spontanément, sans qu'on ait les lui rappeler.
2. Il faut les lui rappeler presque chaque fois.
3. Il les respecte assez souvent de lui-même, mais il faut tout de même les lui rappeler un certain nombre de fois.

27. Nous avons énuméré ici un certain nombre de qualités que l'on peut souhaiter trouver chez un enfant. Lisez-les toutes- puis choisissez les trois qui vous paraissent les plus importantes, et indiquez-les dans l'ordre d'importance en reportant leurs numéros dans les cases ci-dessous.

1. La politesse.
2. La propreté.
3. La bonté.
4. Bien travailler à l'école.
5. Le respect des autres.
6. L'esprit critique.
7. L'honnêteté.
8. L'indépendance.
9. La curiosité d'esprit.
10. La persévérance.
11. L'obéissance.

28. Parmi les principes d'éducation que nous citons, choisissez les trois qui vous paraissent les plus importants pour votre (vos) enfant(s) et indiquez-les par ordre d'importance.

1. Lui faire confiance.
2. Le récompenser chaque fois qu'il fait bien et le punir lorsqu'il fait mal.
3. L'encadrer avec souplesse.
4. Avoir une discipline stricte.
5. Lui laisser beaucoup de liberté.
6. Lui donner l'exemple.
7. Surveiller le plus possible ce qu'il fait.
8. Lui laisser beaucoup de responsabilités.
9. Le préserver des mauvaises fréquentations.
10. Adapter ses principes en fonction de chaque enfant.

Annexe III

Protocole d'entretien

1. Régularité de l'heure du lever.
2. Règles pour la toilette.
3. Comment décide-t-on des vêtements que l'enfant mettra dans la journée?
4. Comment se fait l'achat d'un vêtement pour l'enfant?
5. Régularité de l'heure de départ à l'école.
6. Réglementation des trajets école-maison et maison-école.
7. Les problèmes de rangement des affaires au retour de l'école.
8. Le rangement des chaussures.
9. Doit-on se déchausser lorsqu'on rentre à la maison?
10. L'enfant peut-il aller jouer dehors une fois qu'il est rentré de l'école?
11. Eventuelle réglementation des possibilités de jeu à la maison.
12. Les problèmes de rangement des jouets.
13. Régularité de l'heure des repas du soir.
14. Doit-on se laver les mains avant de passer à table?
15. L'enfant doit-il manger de tout?
16. Doit-il finir son assiette?
17. Peut-il manger entre les repas?
18. Peut-il se servir lui-même à table?
19. Si oui, lui est-il interdit de se servir le premier?
20. Peut-il mettre les coudes sur la table?
21. Les mains sous la table?
22. Est-ce que l'enfant peut parler comme il le veut à table?
23. Peut-il avoir des jouets à table?
24. Se déplace-t-il sans permission pendant les repas?
25. Est-il restreint sur ce qu'il aime?
26. Limite-t-on la quantité d'eau qu'il boit à table?
27. Doit-il utiliser une serviette de table?
28. Rangement de la serviette de table.
29. Existe-t-il une répartition définie de ce type de tâches dans la famille?
30. Rangement de la vaisselle.
31. Eventuelle réglementation de l'usage de la télévision.
32. La lecture au lit.

33. Régularité de l'heure du coucher.
34. L'extinction de la lumière est-elle contrôlée par les parents?
35. Les problèmes de rangement des vêtements.
36. Attitude vis-à-vis de la propreté des vêtements.
37. Bain ou grande toilette à date fixe.
38. La mère participe-t-elle encore au bain de l'enfant?
39. Arrive-t-il encore à l'enfant de se promener tout nu?
40. Arrive-t-il qu'on le laisse seul à la maison?
41. Existe-t-il un emploi du temps le week-end (vendredi et samedi)?
42. Participe-t-il à certaines activités de loisir qu'il n'apprécie guère mais dont on pense qu'elles lui seront utiles?
43. Aimerait-il certaines activités de loisir qui lui sont interdites (pour des raisons matérielles ou autres)?
44. Lui interdit-on la fréquentation de certains camarades?
45. Le système d'attribution de l'argent de poche.
46. Estimation du nombre de jeux de règles que possède l'enfant.
47. Les parents jouent-ils à ces jeux avec l'enfant? Quelle est leur attitude vis-à-vis de la règle du jeu?
48. Prévisibilité des activités du week-end?
49. Prévisibilité des activités de vacances?
50. Prend-on en considération les désirs de l'enfant dans ce domaine?
51. Les week-ends vus sous l'angle de la fréquence et de la variété des déplacements.
52. Idem pour les vacances.
53. Règles qui régissent les déplacements de l'enfant hors de la maison.
54. Règles qui régissent ses déplacements dans la maison (pièces interdites, droit de courir).
55. L'enfant utilise-t-il des ciseaux à bouts pointus?
56. L'enfant utilise-t-il des couteaux?
57. Le laisse-t-on allumer des allumettes?
58. Que se passe-t-il si on le voit jouer avec un bâton ?
59. Niveau d'exigence pour que l'enfant dise « bonjour », « merci », etc.?
60. Peut-il interrompre la conversation des parents ou des adultes quand il le désire?
61. Attitude vis-à-vis de l'agressivité de l'enfant?
62. Il s'est battu avec un camarade. Que font les parents?
63. Attitude vis-à-vis de ses questions?

64. Que lui a-t-on dit au sujet de la naissance des bébés?
65. Les parents se considèrent-ils comme très, moyennement ou peu ordonnés?
66. Sont-ils ponctuels dans leurs rendez-vous?
67. Le budget de la famille donne-t-il lieu à une comptabilité?
68. Si l'enfant demande quelque chose qui entraîne une dépense imprévue (un jouet par exemple) que fait-on?
69. Régularité des horaires de travail des parents.
70. Nombre de changements de domicile depuis la naissance de l'enfant?

Les questions ouvertes pour découvrir les valeurs éducatives des parents :

Au sujet du fils ou de la fille :

- Quelles qualités leur souhaitent-ils ?
- Quel avenir leur envisagent-ils ?
- Quelle profession envisagent-ils ?

Principes d'éducation

- Quels sont les grands principes qui les guident dans l'éducation des enfants ?
- Le lien qu'ils font entre ces principes et les qualités souhaitées pour leurs enfants ?
- le rattachement plus ou moins explicite de ces principes à un système (religieux, moral, philosophique).

Annexe IV

Analyses statistiques du contenu des réponses aux entretiens question par question

Pour étudier la relation entre les deux variables, le niveau socioculturel et le type de structuration, nous avons effectué un test d'indépendance par la méthode de Khi-deux (χ^2). Cette méthode est très intéressante pour aborder des analyses qui doivent tenir compte de l'étude conjointe de deux variables et elle est largement utilisée dans les enquêtes par questionnaires. Cette méthode nous permet d'estimer la force de la relation entre les variables à partir d'un coefficient de contingence. Ce coefficient C permet de mesurer l'intensité de la liaison existant entre les deux variables considérées. Plus le degré d'association entre ces deux variables est élevé, et plus le coefficient de contingence C est élevé.

Sachant que quand $\chi^2 = "-- "$, nous pouvons dire que la valeur de χ^2 n'est pas trouvée dans le tableau correspondant du χ^2 . C'est-à-dire qu'il n'y a pas une valeur pour le coefficient de contingence ($C = "-- "$) et ce résultat signifie statistiquement une faible relation entre les deux variables (le type de structuration et les niveaux socioculturels) pour la question concernée.

Question 1. Régularité de l'heure du lever.

Répartition des réponses	Niveau socioculturel NSC			
	NSC _h	NSC _m	NSC _b	Total
<i>n_f</i>	11% 2	0% 0	0% 0	0% 2
<i>n_s</i>	44% 8	75% 15	0% 0	0% 23
<i>n_r</i>	44% 8	25% 5	100% 27	0% 40
Total	18	20	27	65

$\chi^2 = 35,75$ $P < 0,05$
 Coefficient de contingence C = 0,60

Question 2. Règles pour la toilette.

Répartition des réponses	Niveau socioculturel NSC			
	NSC _h	NSC _m	NSC _b	Total
<i>n_f</i>	11% 2	0% 0	0% 0	0% 2
<i>n_s</i>	44% 8	75% 15	0% 0	0% 23
<i>n_r</i>	44% 8	25% 5	100% 27	0% 40
Total	18	20	27	65

$\chi^2 = 35,75$ $P < 0,05$
 Coefficient de contingence C = 0,60

Question 3. Comment décide-t-on des vêtements que l'enfant mettra dans la journée?

Répartition des réponses	Niveau socioculturel NSC			
	NSC _h	NSC _m	NSC _b	Total
<i>n_f</i>	22% 4	75% 15	0% 0	0% 19
<i>n_s</i>	22% 4	0% 0	0% 0	0% 4
<i>n_r</i>	56% 10	25% 5	100% 27	0% 42
Total	18	20	27	65

$\chi^2 = 43,29$ $P < 0,05$
 Coefficient de contingence $C = 0,63$

Question 4. Comment se fait l'achat d'un vêtement pour l'enfant?

Répartition des réponses	Niveau socioculturel NSC			
	NSC _h	NSC _m	NSC _b	Total
<i>n_f</i>	22% 4	25% 5	0% 0	0% 9
<i>n_s</i>	22% 4	0% 0	0% 0	0% 4
<i>n_r</i>	56% 10	75% 15	100% 27	0% 52
Total	18	20	27	65

$\chi^2 = 19,65$ $P < 0,05$
 Coefficient de contingence $C = 0,48$

Question 11. Eventuelle réglementation des possibilités de jeu à la maison.

Répartition des réponses	Niveau socioculturel NSC			
	NSC _h	NSC _m	NSC _b	Total
<i>n_f</i>	22% 4	50% 10	0% 0	0% 14
<i>n_s</i>	22% 4	0% 0	0% 0	0% 4
<i>n_r</i>	56% 10	50% 10	100% 27	0% 47
Total	18	20	27	65

$$\chi^2 = 28,72 \quad \mathbf{P} < 0,05$$

Coefficient de contingence C = 0,55

Question 12. Les problèmes de rangement des jouets.

Répartition des réponses	Niveau socioculturel NSC			
	NSC _h	NSC _m	NSC _b	Total
<i>n_f</i>	22% 4	0% 0	33% 9	0% 13
<i>n_s</i>	44% 8	75% 15	33% 9	0% 32
<i>n_r</i>	33% 6	25% 5	33% 9	0% 20
Total	18	20	27	65

$$\chi^2 = 10,92 \quad \mathbf{P} < 0,05$$

Coefficient de contingence C = 0,38

Question 13. Régularité de l'heure des repas du soir.

Répartition des réponses	Niveau socioculturel NSC			
	NSC _h	NSC _m	NSC _b	Total
<i>n_f</i>	0% 0	0% 0	100% 27	0% 27
<i>n_s</i>	44% 8	75% 15	0% 0	0% 23
<i>n_r</i>	56% 10	25% 5	0% 0	0% 15
Total	18	20	27	65

$$\chi^2 = 71,33 \quad \mathbf{P} < 0,05$$

Coefficient de contingence C = 0,72

Question 14. Doit-on se laver les mains avant de passer à table?

Répartition des réponses	Niveau socioculturel NSC			
	NSC _h	NSC _m	NSC _b	Total
<i>n_f</i>	11% 2	0% 0	0% 0	0% 2
<i>n_s</i>	44% 8	75% 15	0% 0	0% 23
<i>n_r</i>	44% 8	25% 5	100% 27	0% 40
Total	18	20	27	65

$$\chi^2 = 35,75 \quad \mathbf{P} < 0,05$$

Coefficient de contingence C = 0,60

Question 15. L'enfant doit-il manger de tout?

Répartition des réponses	Niveau socioculturel NSC			Total
	NSC _h	NSC _m	NSC _b	
<i>n_f</i>	56% 10	0% 0	100% 27	0% 37
<i>n_s</i>	33% 6	100% 20	0% 0	0% 26
<i>n_r</i>	11% 2	0% 0	0% 0	0% 2
Total	18	20	27	65

$\chi^2 = 54,41$ **P** < 0.05
 Coefficient de contingence C = 0,68

Question 16. Doit-il finir son assiette?

Répartition des réponses	Niveau socioculturel NSC			Total
	NSC _h	NSC _m	NSC _b	
<i>n_f</i>	11% 2	0% 0	100% 27	0% 29
<i>n_s</i>	0% 0	75% 15	0% 0	0% 15
<i>n_r</i>	89% 16	25% 5	0% 0	0% 21
Total	18	20	27	65

$\chi^2 = 92,66$ **P** < 0.05
 Coefficient de contingence C = 0,77

Question 17. Peut-il manger entre les repas?

Répartition des réponses	Niveau socioculturel NSC			
	NSC _h	NSC _m	NSC _b	Total
<i>n_f</i>	33% 6	75% 15	100% 27	0% 48
<i>n_s</i>	0% 0	25% 5	0% 0	0% 5
<i>n_r</i>	67% 12	0% 0	0% 0	0% 12
Total	18	20	27	65

$\chi^2 = 49,09$ $P < 0,05$
 Coefficient de contingence C = 0,66

Question 18. Peut-il se servir lui-même à table?

Répartition des réponses	Niveau socioculturel NSC			
	NSC _h	NSC _m	NSC _b	Total
<i>n_f</i>	56% 10	75% 15	100% 27	0% 52
<i>n_s</i>	44% 8	25% 5	0% 0	0% 13
<i>n_r</i>	0% 0	0% 0	0% 0	0% 0
Total	18	20	27	65

$\chi^2 = --$ $P < 0,05$
 Coefficient de contingence C = --

Question 21. Les mains sous la table?

Répartition des réponses	Niveau socioculturel NSC			
	NSC _h	NSC _m	NSC _b	Total
<i>n_f</i>	44% 8	50% 10	100% 27	0% 45
<i>n_s</i>	22% 4	25% 5	0% 0	0% 9
<i>n_r</i>	33% 6	25% 5	0% 0	0% 11
Total	18	20	27	65

$\chi^2 = 21,01$ $P < 0,05$
 Coefficient de contingence C = 0,49

Question 22. Est-ce que l'enfant peut parler comme il le veut à table?

Répartition des réponses	Niveau socioculturel NSC			
	NSC _h	NSC _m	NSC _b	Total
<i>n_f</i>	44% 8	75% 15	100% 27	0% 50
<i>n_s</i>	0% 0	0% 0	0% 0	0% 0
<i>n_r</i>	56% 10	25% 5	0% 0	0% 15
Total	18	20	27	65

$\chi^2 = --$ $P < 0,05$
 Coefficient de contingence C = --

Question 25. Est-il restreint sur ce qu'il aime?

Répartition des réponses	Niveau socioculturel NSC			
	NSC _h	NSC _m	NSC _b	Total
<i>n_f</i>	44% 8	100% 20	100% 27	0% 55
<i>n_s</i>	22% 4	0% 0	0% 0	0% 4
<i>n_r</i>	33% 6	0% 0	0% 0	0% 6
Total	18	20	27	65

$\chi^2 = 30,86$ $P < 0,05$
 Coefficient de contingence C = 0,57

Question 26. Limite-t-on la quantité d'eau qu'il boit à table?

Répartition des réponses	Niveau socioculturel NSC			
	NSC _h	NSC _m	NSC _b	Total
<i>n_f</i>	11% 2	50% 10	100% 27	0% 39
<i>n_s</i>	89% 16	50% 10	0% 0	0% 26
<i>n_r</i>	0% 0	0% 0	0% 0	0% 0
Total	18	20	27	65

$\chi^2 = --$ $P < 0,05$
 Coefficient de contingence C = --

Question 29. Existe-t-il une répartition définie de ce type de tâches dans la famille?

Répartition des réponses	Niveau socioculturel NSC			
	NSC _h	NSC _m	NSC _b	Total
<i>n_f</i>	78% 14	75% 15	67% 18	0% 47
<i>n_s</i>	0% 0	25% 5	0% 0	0% 5
<i>n_r</i>	22% 4	0% 0	33% 9	0% 13
Total	18	20	27	65

$$\chi^2 = 17,91 \quad \mathbf{P} < 0,05$$

Coefficient de contingence C = 0,46

Question 30. Rangement de la vaisselle.

Répartition des réponses	Niveau socioculturel NSC			
	NSC _h	NSC _m	NSC _b	Total
<i>n_f</i>	33% 6	50% 10	67% 18	0% 34
<i>n_s</i>	44% 8	50% 10	0% 0	0% 18
<i>n_r</i>	22% 4	0% 0	33% 9	0% 13
Total	18	20	27	65

$$\chi^2 = 21,66 \quad \mathbf{P} < 0,05$$

Coefficient de contingence C = 0,50

Question 41. Existe-t-il un emploi du temps le week-end (vendredi et samedi)?

Répartition des réponses	Niveau socioculturel NSC			Total
	NSC _h	NSC _m	NSC _b	
<i>n_f</i>	56% 10	50% 10	0% 0	0% 20
<i>n_s</i>	44% 8	25% 5	0% 0	0% 13
<i>n_r</i>	0% 0	25% 5	100% 27	0% 32
Total	18	20	27	65

$\chi^2 = 50,72$ $P < 0,05$
 Coefficient de contingence C = 0,66

Question 42. Participe-t-il à certaines activités de loisir qu'il n'apprécie guère mais

dont on pense qu'elles lui seront utiles?

Répartition des réponses	Niveau socioculturel NSC			Total
	NSC _h	NSC _m	NSC _b	
<i>n_f</i>	56% 10	50% 10	100% 27	0% 47
<i>n_s</i>	44% 8	50% 10	0% 0	0% 18
<i>n_r</i>	0% 0	0% 0	0% 0	0% 0
Total	18	20	27	65

$\chi^2 = --$ $P < 0,05$
 Coefficient de contingence C = --

Question 43. Aimerais-tu certaines activités de loisir qui lui sont interdites (pour des raisons matérielles ou autres)?

Répartition des réponses	Niveau socioculturel NSC			
	NSC _h	NSC _m	NSC _b	Total
<i>n_f</i>	33% 6	0% 0	0% 0	0% 6
<i>n_s</i>	67% 12	75% 15	0% 0	0% 27
<i>n_r</i>	0% 0	25% 5	100% 27	0% 32
Total	18	20	27	65

$\chi^2 = 60,39$ $P < 0,05$
 Coefficient de contingence C = 0,69

Question 44. Lui interdit-on la fréquentation de certains camarades?

Répartition des réponses	Niveau socioculturel NSC			
	NSC _h	NSC _m	NSC _b	Total
<i>n_f</i>	0% 0	0% 0	67% 18	0% 18
<i>n_s</i>	67% 12	75% 15	0% 0	0% 27
<i>n_r</i>	33% 6	25% 5	33% 9	0% 20
Total	18	20	27	65

$\chi^2 = 44,99$ $P < 0,05$
 Coefficient de contingence C = 0,64

Question 45. Le système d'attribution de l'argent de poche.

Répartition des réponses	Niveau socioculturel NSC			Total
	NSC _h	NSC _m	NSC _b	
<i>n_f</i>	33% 6	0% 0	0% 0	0% 6
<i>n_s</i>	22% 4	50% 10	0% 0	0% 14
<i>n_r</i>	44% 8	50% 10	100% 27	0% 45
Total	18	20	27	65

$\chi^2 = 35,37$ **P < 0.05**
 Coefficient de contingence C = 0,59

Question 46. Estimation du nombre de jeux de règles que possède l'enfant.

Répartition des réponses	Niveau socioculturel NSC			Total
	NSC _h	NSC _m	NSC _b	
<i>n_f</i>	33% 6	25% 5	0% 0	0% 11
<i>n_s</i>	44% 8	75% 15	0% 0	0% 23
<i>n_r</i>	22% 4	0% 0	100% 27	0% 31
Total	18	20	27	65

$\chi^2 = 54,52$ **P < 0.05**
 Coefficient de contingence C = 0,68

Question 47. Les parents jouent-ils à ces jeux avec l'enfant? Quelle est leur attitude

vis-à-vis de la règle du jeu?

Répartition des réponses	Niveau socioculturel NSC			
	NSC _h	NSC _m	NSC _b	Total
<i>n_f</i>	22% 4	0% 0	100% 27	0% 31
<i>n_s</i>	44% 8	75% 15	0% 0	0% 23
<i>n_r</i>	33% 6	25% 5	0% 0	0% 11
Total	18	20	27	65

$\chi^2 = 54,52$ $P < 0,05$
 Coefficient de contingence C = 0,68

Question 48. Prévisibilité des activités du week-end?

Répartition des réponses	Niveau socioculturel NSC			
	NSC _h	NSC _m	NSC _b	Total
<i>n_f</i>	44% 8	50% 10	0% 0	0% 18
<i>n_s</i>	22% 4	50% 10	0% 0	0% 14
<i>n_r</i>	33% 6	0% 0	100% 27	0% 33
Total	18	20	27	65

$\chi^2 = 50,36$ $P < 0,05$
 Coefficient de contingence C = 0,66

Question 57. Le laisse-t-on allumer des allumettes?

Répartition des réponses	Niveau socioculturel NSC			
	NSC _h	NSC _m	NSC _b	Total
<i>n_f</i>	11% 2	0% 0	0% 0	0% 2
<i>n_s</i>	44% 8	75% 15	0% 0	0% 23
<i>n_r</i>	44% 8	25% 5	100% 27	0% 40
Total	18	20	27	65

$\chi^2 = 35,75$ $P < 0,05$
 Coefficient de contingence C = 0,60

Question 58. Que se passe-t-il si on le voit jouer avec un bâton ?

Répartition des réponses	Niveau socioculturel NSC			
	NSC _h	NSC _m	NSC _b	Total
<i>n_f</i>	0% 0	0% 0	0% 0	0% 0
<i>n_s</i>	22% 4	50% 10	0% 0	0% 14
<i>n_r</i>	78% 14	50% 10	100% 27	0% 51
Total	18	20	27	65

$\chi^2 = --$ $P < 0,05$
 Coefficient de contingence C = --

Question 59. Niveau d'exigence pour que l'enfant dise « bonjour », « merci », etc.?

Répartition des réponses	Niveau socioculturel NSC			
	NSC _h	NSC _m	NSC _b	Total
<i>n_f</i>	22% 4	0% 0	0% 0	0% 4
<i>n_s</i>	67% 12	75% 15	100% 27	0% 54
<i>n_r</i>	11% 2	25% 5	0% 0	0% 7
Total	18	20	27	65

$\chi^2 = 18,79$ $P < 0,05$
 Coefficient de contingence C = 0,47

Question 60. Peut-il interrompre la conversation des parents ou des adultes quand il le désire?

Répartition des réponses	Niveau socioculturel NSC			
	NSC _h	NSC _m	NSC _b	Total
<i>n_f</i>	33% 6	75% 15	0% 0	0% 21
<i>n_s</i>	0% 0	0% 0	100% 27	0% 27
<i>n_r</i>	67% 12	25% 5	0% 0	0% 17
Total	18	20	27	65

$\chi^2 = 76,38$ $P < 0,05$
 Coefficient de contingence C = 0,74

Question 63. Attitude vis-à-vis de ses questions?

Répartition des réponses	Niveau socioculturel NSC			
	NSC _h	NSC _m	NSC _b	Total
<i>n_f</i>	22% 4	0% 0	0% 0	0% 4
<i>n_s</i>	56% 10	75% 15	100% 27	0% 52
<i>n_r</i>	11% 2	25% 5	0% 0	0% 7
Total	18	20	27	65

$$\chi^2 = 19,87 \quad \mathbf{P} < 0,05$$

Coefficient de contingence C = 0,48

Question 64. Que lui a-t-on dit au sujet de la naissance des bébés?

Répartition des réponses	Niveau socioculturel NSC			
	NSC _h	NSC _m	NSC _b	Total
<i>n_f</i>	33% 6	25% 5	100% 27	0% 38
<i>n_s</i>	44% 8	75% 15	0% 0	0% 23
<i>n_r</i>	22% 4	0% 0	0% 0	0% 4
Total	18	20	27	65

$$\chi^2 = 43,03 \quad \mathbf{P} < 0,05$$

Coefficient de contingence C = 0,63

Question 65. Les parents se considèrent-ils comme très, moyennement ou peu ordonnés?

Répartition des réponses	Niveau socioculturel NSC			
	NSC _h	NSC _m	NSC _b	Total
<i>n_f</i>	0% 0	0% 0	100% 27	0% 27
<i>n_s</i>	78% 14	75% 15	0% 0	0% 29
<i>n_r</i>	22% 4	25% 5	0% 0	0% 9
Total	18	20	27	65

$\chi^2 = 65,07$ **P < 0.05**
 Coefficient de contingence C = 0,71

Question 66. Sont-ils ponctuels dans leurs rendez-vous?

Répartition des réponses	Niveau socioculturel NSC			
	NSC _h	NSC _m	NSC _b	Total
<i>n_f</i>	11% 2	0% 0	0% 0	0% 2
<i>n_s</i>	22% 4	0% 0	0% 0	0% 4
<i>n_r</i>	67% 12	100% 20	100% 27	0% 59
Total	18	20	27	65

$\chi^2 = 17,26$ **P < 0.05**
 Coefficient de contingence C = 0,46

Question 67. Le budget de la famille donne-t-il lieu à une comptabilité?

Répartition des réponses	Niveau socioculturel NSC			
	NSC _h	NSC _m	NSC _b	Total
<i>n_f</i>	67% 12	0% 0	100% 27	0% 39
<i>n_s</i>	22% 4	25% 5	0% 0	0% 9
<i>n_r</i>	11% 2	75% 15	0% 0	0% 17
Total	18	20	27	65

$$\chi^2 = 52,65 \quad \mathbf{P} < 0,05$$

Coefficient de contingence C = 0,67

Question 68. Si l'enfant demande quelque chose qui entraîne une dépense imprévue

(un jouet par exemple) que fait-on?

Répartition des réponses	Niveau socioculturel NSC			
	NSC _h	NSC _m	NSC _b	Total
<i>n_f</i>	67% 12	0% 0	100% 27	0% 39
<i>n_s</i>	22% 4	75% 15	0% 0	0% 19
<i>n_r</i>	11% 2	25% 5	0% 0	0% 7
Total	18	20	27	65

$$\chi^2 = 48,53 \quad \mathbf{P} < 0,05$$

Coefficient de contingence C = 0,65

Question 69. Régularité des horaires de travail des parents.

Répartition des réponses	Niveau socioculturel NSC			
	NSC _h	NSC _m	NSC _b	Total
<i>n_f</i>	56% 10	0% 0	100% 27	0% 37
<i>n_s</i>	44% 8	50% 10	0% 0	0% 18
<i>n_r</i>	0% 0	50% 10	0% 0	0% 10
Total	18	20	27	65

$\chi^2 = 55,59$ $P < 0,05$
 Coefficient de contingence C = 0,68

Question 70. Nombre de changements de domicile depuis la naissance de l'enfant?

Les questions ouvertes pour découvrir les valeurs éducatives des parents :

Au sujet du fils ou de la fille :

Quelles qualités leur souhaitent-ils ?

Quel avenir leur envisagent-ils ?

Quelle profession envisagent-ils ?

Principes d'éducation

Quels sont les grands principes qui les guident dans l'éducation des enfants ?

Le lien qu'ils font entre ces principes et les qualités souhaitées pour leurs enfants?

le rattachement plus ou moins explicite de ces principes à un système (religieux, moral, philosophique).

Annexe V

استبيان

ان هذا الاستبيان موجه الى الوالدين الذين لديهم طفل بعمر 6 الى 12 سنة من أجل الحصول على نتائج لرسالة دكتوراه في التربية بجامعة ليون الثانية بفرنسا الخاصة بالمعيدة حلا زبيدة. ارجو من الوالدين الاجابة عن هذه الأسئلة من أجل دعم البحث العلمي الأول في سورية عن أنماط الأسرة حسب نوع التربية التي تستخدمها الاسرة السورية واثر المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي للأسرة في تحديد النمط التربوي الذي تستخدمه في تربية اطفالها. مع العلم أن الاسرة هي حجر الاساس في أي مجتمع و اذا صلحت صلح كل المجتمع. والاسرة في المجتمع العربي بحاجة الى الكثير من الابحاث والدراسات من اجل تكوين مبادئ واسس سليمة عن قواعد التربية الصحيحة للطفل لأن الطفل من اهم الاسس لبناء مجتمع سليم ومتكامل. واتمنى ان احصل بمساعدتكم ومن خلال اجاباتكم على نتائج جيدة يمكن ان تساعد بالتقدم ولو خطوة واحدة على الاقل في مجال التربية الاسرية داخل المجتمع السوري، لذلك أرجو من الوالدين الاجابة بمصداقية و بموضوعية واختيار الاجابة بعناية بعد قراءة السؤال والاختيارات جيدا لاختيار الاجابة الاقرب لأسلوب التربية الذي تتبعونه مع اطفالكم. علما بأن الأسماء ستبقى سرية وعلى مسؤوليتي الشخصية ولن يتم كشفها لأي شخص أو جهة ولكنها مطلوبة فقط من اجل البحث العلمي .
و لكم مني جزيل الشكر لحسن تعاونكم.

ملاحظة هامة : أغلب الأسئلة يكفي وضع اشارة (x) ضمن المربع المتعلق بالاجابة.

معلومات عامة عن الطفل

- اسم الطفل و كنيته :

الاسم
الكنية

- جنس الطفل : ذكر انثى

- تاريخ ولادة الطفل: (اليوم، الشهر، السنة)

- عدد الإخوة : الذكور الاناث
- ترتيب الطفل الذي قدمت له هذا الاستبيان في الأسرة :

- طفل وحيد
- الطفل الأول
- الطفل الثاني
- الطفل الثالث
- الطفل الرابع
- الطفل الخامس أو أكثر.

- اسم المدرسة التي يرتادها الطفل:

- الصف:

معلومات عامة عن الوالدين أو الشخص الذي يجيب عن الأسئلة

- اسم وعنوان الوالدين: (أو الأشخاص الذين يعيش لديهم الطفل)

السيد:	العنوان:

- من هو الشخص المجيب عن الأسئلة:
الأب الأم الأبوين معا الجد الجدة آخرون (حدد من هم)

- عمر الوالدين أو الشخص الذي يربي الطفل :
- أقل من 20 سنة - 41-45 سنة
- 20-25 سنة - 46-50 سنة
- 26-30 سنة - أكثر من 50 عاما
- 31-35 سنة - أحد الأبوين لا يعيشون في المنزل
- 36-40 سنة - لا يوجد أبوين

اسئلة الاستبيان

- 1- مهنة الوالدين:

الاب
الام

- 2- مستوى دراسة الوالدين:

حدد بوضع اشارة x ضمن المربع المستوى الدراسي الذي وصل اليه كل من الوالدين.

الأب	الأم
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- دراسة ابتدائية دون شهادة
- شهادة الدراسة الابتدائية
- الدراسة الاعدادية دون شهادة
- شهادة الدراسة الاعدادية
- التعليم الثانوي بدون شهادة
- شهادة التعليم الثانوي
- دراسة في المعاهد المتوسطة
- دراسة جامعية
- الدراسات العليا -ماجستير أو دكتوراه-

- 3- كم غرفة رئيسية يحتوي المنزل ؟ غرف

- 4- كم شخص يعيش عادة في منزلك؟

العدد الكلي
أشخاص كبار
أطفال و مرافقين

5- كم ولد لديكم (بما فيهم الذي لم يعد يعيشوا في المنزل) ؟

6- كم مرة انتقلت أو بدلت منزلك منذ سنتين ؟

- 0 الى 1 مرّة
- 1 الى 2 مرّة
- 2 الى 3 مرّة
- 3 الى 4 مرّة

7- كم من الوقت يوميا يمكنك ان تخصص لطفلك من أجل اللعب و ممارسة الأنشطة التعليمية أو الرياضية ، ومساعدته في الواجبات المدرسية ؟

<input type="checkbox"/>	الأب	<input type="checkbox"/>	أقل من ساعة
<input type="checkbox"/>	الأب	<input type="checkbox"/>	1 الى 2 ساعة
<input type="checkbox"/>	الأم	<input type="checkbox"/>	أكثر من 2 ساعة

- أقل من ساعة
- 1 الى 2 ساعة
- أكثر من 2 ساعة

8- حدد الأنشطة اليومية التي تجربها مع طفلك أو أطفالك كل يوم (ما عدا الأنشطة المتعلقة بالطعام و اللباس و الحمام) :

- ألعاب مختلفة (بما في ذلك ألعاب الفيديو)
- القراءة والكتب المصورة، البرامج التعليمية
- الرياضة
- أنشطة في الهواء الطلق (المشي، الحدائق، الخ).
- واجبات مدرسية منزلية
- الرقص والغناء والموسيقى، الرسم و الفنون

9- هل لديك وقت فراغ مع الأسرة خلال العام (للأنشطة الرياضية والثقافية ، الخ) ما عدا العطلة الصيفية ؟ إذا كان الجواب نعم حدد عدد المرّات لهذا النشاط أو الأنشطة.

- مرة في الأسبوع أو أكثر
- من وقت لآخر
- أبدا لا يوجد

10- هل قمتم برحلة عائلية في العام الماضي (أو تفكر هذا العام بالقيام برحلة)؟ إذا كان الجواب نعم حدّد المدة.

- لا يوجد عطلة أو رحلة أقل من أسبوع
- رحلة لمدة أسبوع
- رحلة أكثر من أسبوع

كيف تفعل عندما تشتري الملابس لطفلك؟

- 1- أغلب الأحيان تتركه يختار ما يريد.
- 2- بشكل عام أنت من يختار له.
- 3- تتناقش معه في اختياراته وفي النهاية أنت من يقرر.

11- هل يستطيع الطفل أن يخدم نفسه على المائدة؟

- 1- يمكن أن يخدم نفسه، ما عدا بعض الأشياء الدقيقة تخشى أن يحدث أضرار باستخدامها لوحده.
- 2- لا يخدم نفسه بنفسه إلا نادراً، أنت من يخدمه دائماً.
- 3- يخدم نفسه بنفسه كما يشاء.

12- تنقل الطفل أثناء الطعام.

- 1- بشكل عام، لا يغادر الطفل المائدة قبل الانتهاء من الطعام.
- 2- تسمح له بالتنقل أثناء الطعام في أغلب الأحيان، شرط طلب الإذن منك.
- 3- يغادر غالباً المائدة أثناء الطعام، (إما لأنك تتركه يتصرف على حريته، وإما لأنه لا يأخذ بالاعتبار منعك له).

13- الحديث على المائدة؟

- 1- تتركه يتحدث قدر ما يشاء، حتى وإن كان يتحدث عن أمور غير هامة.
- 2- يتحدث عندما يكون هناك أمر يريد ذكره يتعلق بالحديث الدائر، أو عندما يكون لديه أمر هام يريد التحدث عنه.
- 3- تحاول قدر الإمكان منعه من الحديث أثناء الطعام.

14- العودة من المدرسة إلى البيت.

- 1- وقت العودة محدد، لكن تقبل أن يتأخر في بعض الأحيان (في حال أوصل رفيقه إلى منزله).
- 2- يحدث أغلب الأحيان أن يتأخر على الطريق (أو تتركه يتصرف على راحته في هذا الموضوع، أو لأنه لا يتقيد بمنعك له).
- 3- وقت العودة محدد وهو يتقيد به تقيداً تاماً.

15- هل ينزع الطفل حذاءه للدخول إلى المنزل؟

- 1- يخلع حذاءه تقريباً بشكل دائم عند الدخول، (إما بشكل تلقائي أو لأنك تقول له ذلك في كل مرة).
- 2- لا يخلع حذاءه في كل مرة يدخل فيها إلى المنزل.
- 3- هذا يعتمد على الظروف، يخلع حذاءه عندما يكون الطقس ماطر، لا يخلعه إذا الطقس جميل.

16- اللعب في المنزل.

- 1- يلعب أينما كان في المنزل.
- 2- يلعب فقط في الأماكن التي تحددها له (مثلاً ، يمكن أن يكون اللعب في غرفته، في الممر، أو في أي غرفة أخرى).
- 3- يحدث أغلب الأحيان أن يلعب خارج الأماكن التي حددتها له، تقبل ذلك بشرط (أن يلعب بالألعاب هادئة، أو أن يرسم).

17- ترتيب الألعاب.

- 1- عموماً، يرتب ألعابه بعد اللعب بها، لكن تسمح له ببعض الاستثناءات (مثلاً ، إن كان سيلعب بها من جديد في اليوم التالي).
- 2- يرتب تقريباً بشكل دائم ألعابه بعد اللعب بها، (إما من تلقاء نفسه، أو تذكره بذلك كل مرة).
- 3- يترك أغلب الأحيان ألعابه غير مرتبة في مكانها بعد اللعب بها (أغلب الأحيان أنت من يرتب ألعابه في مكانها).

18- يمكن أن يستخدم طفلك المقص؟

- 1- تتجنب أن يستخدم الطفل المقص، لأنك تجد ذلك خطيراً عليه.
- 2- يستخدم المقص، لكن بشرط أن يستخدمه بحضورك، أو أن يستخدم مقص له نهايات مدورة.
- 3- يستخدم المقص كيفما يشاء.

19- هل يستطيع الطفل مقاطعة حديث الكبار؟

- 1- يستطيع التدخل كما يشاء في حديث الكبار.
- 2- يستطيع التدخل فقط إذا كان ما سيقوله له علاقة بموضوع الحديث.
- 3- علمته عدم التدخل في حديث الكبار.

20- أنشطة عطلة نهاية الأسبوع؟

- 1- نشاطاتك متنوعة ، لكن في قدر المستطاع، وتحضر مسبقاً ما ستقوم به لعطلة نهاية الأسبوع.
- 2- نشاطاتك متنوعة وبشكل عام غير محضرة مسبقاً ومرتبلة، أنت تقرر دائماً في الأوقات الأخيرة ما ستقوم به.
- 3- نشاطاتك ليست متنوعة جداً (لأنك تبقى دائماً أغلب الأحيان في المنزل، أو لأنك تذهب دائماً إلى المكان نفسه).

21- هل تنتقل كثيراً خلال العطلة؟

- 1- قلما تنتقل. فعندما تذهب إلى مكان ما، أنت تميل إلى البقاء فيه.
- 2- أنت تنتقل كثيراً، وقلما تبقى طويلاً في المكان نفسه.
- 3- تنتقل غالباً، لكنك تسعى إلى اكتشاف المكان ومحيطه قبل التغيير.

22- هل يستطيع الطفل استخدام عود الثقاب (أو القداحة)؟

- 1- يستخدم عود الثقاب كما يشاء.
- 2- لا تتركه يشعل عود الثقاب، لأنك تجد ذلك خطيراً جداً عليه.
- 3- يستخدم أعواد الثقاب، لكن في ظروف محددة (بحضورك، أو لتسخين طبق طعام لنفسه).

23- تعتبرون أنفسكما أنتما الوالدين ؟

- 1- منظمين كثيراً.
- 2- منظمين بشكل متوسط.
- 3- أو غير منظمين.

24- بشكل عام هل تعيشون في بيتكم حياة منظمة ؟

- 1- تعيشون حياة منظمة جداً، وتتقيدون بعاداتكم، وفي بيتكم تتقيدون ببعض المواعيد، مثل (مواعيد الطعام، النوم).
- 2- في بيتكم بعض المواعيد والعادات و لكن تجرون عليها بعض التعديلات عندما تتاح لكم الظروف
- 3- لديكم القليل من العادات، والحياة في بيتكم ليس منظمة كثيراً بشكل مسبق، اما لأنكم لا تحبون ذلك، أو لأنكم لا تستطيعون القيام بغير ذلك.

25- هل يتقيد طفلك طوعاً بقواعد التصرف والسلوك في الحياة اليومية التي تحددها له؟

- 1- يتقيد بها تقريباً بشكل دائم وطوعاً دون الحاجة بتذكيره بها.
- 2- يجب تذكيره كل مرة تقريباً.
- 3- يتصرف على راحته كما يشاء.

26- حدد هنا عدد من الصفات التي ترغب ان تكون لدى طفلك. بعد قراءة كل الصفات اختر الأرقام الثلاثة التي تبدو بالنسبة إليك الأكثر أهمية، واذكر رقم الصفات حسب تسلسل الأهمية:

1
2
3

- 1- التهذيب.
- 2- النظافة.
- 3- الطيبة.
- 4- العمل الجيد في المدرسة.
- 5- احترام الآخرين.
- 6- روح النقد.
- 7- النزاهة.
- 8- الاستقلالية.
- 9- حب الفضول.
- 10- المثابرة.
- 11- الطاعة.

27- من بين مبادئ التربية التالية اختر ثلاثة منها تبدو لك الأكثر أهمية وحددها حسب تسلسل الأهمية؟

1
2
3

- 1- الوثوق بالطفل.
- 2- مكافئته في كل مرة يتصرف تصرفاً جيداً، ومعاقبته عندما يسيء التصرف.
- 3- العناية به بليونة.
- 4- أن يكون هناك نظام صارم.
- 5- ان تترك له قدر كبير من الحرية.
- 6- أن تكون له مثلاً يحتذى به.
- 7- مراقبة ما يقوم به قدر المستطاع.
- 8- ان تترك له قدر كبير من المسؤولية.
- 9- حمايته من اصدقاء السوء.
- 10- تتبنى مبادئ أو طرق تربية بحسب كل طفل.

Annexe VI

Question 11 : Comment faites-vous quand vous lui achetez des vêtements?

Répartition des réponses	Niveau socioculturel NSC			
	NSC _h	NSC _m	NSC _b	Total
<i>n_f</i>	21% 56	30% 64	19% 48	23% 168
<i>n_s</i>	59% 161	52% 110	61% 151	58% 422
<i>n_r</i>	20% 55	17% 36	19% 48	19% 139
Total	272	210	247	729

$$\chi^2 = 9,39 \quad P < 0,05$$

$$\text{Coefficient de contingence } C = 0,11$$

Question 12 : Peut-il se servir lui-même à table?

Répartition des réponses	Niveau socioculturel NSC			
	NSC _h	NSC _m	NSC _b	Total
<i>n_f</i>	17% 46	12% 25	17% 43	16% 114
<i>n_s</i>	69% 188	62% 130	64% 159	65% 477
<i>n_r</i>	14% 38	26% 55	18% 45	19% 138
Total	272	210	247	729

$$\chi^2 = 13,10 \quad P < 0,05$$

$$\text{Coefficient de contingence } C = 0,13$$

Question 13 : Les déplacements pendant le repas.

Répartition des réponses	Niveau socioculturel NSC			
	NSC _h	NSC _m	NSC _b	Total
<i>n_f</i>	11% 31	4% 8	10% 24	9% 63
<i>n_s</i>	69% 188	80% 169	74% 183	74% 540
<i>n_r</i>	19% 53	16% 33	16% 40	17% 126
Total	272	210	247	729

$$\chi^2 = 11,69 \quad P < 0,05$$

$$\text{Coefficient de contingence } C = 0,13$$

Question 14 : Les discussions à table.

Répartition des réponses	Niveau socioculturel NSC			
	NSC _h	NSC _m	NSC _b	Total
<i>n_f</i>	19% 53	17% 36	15% 36	17% 125
<i>n_s</i>	46% 125	31% 65	33% 82	37% 272
<i>n_r</i>	35% 94	52% 109	52% 129	46% 332
Total	272	210	247	729

$$\chi^2 = 22,16 \quad P < 0,05$$

$$\text{Coefficient de contingence } C = 0,17$$

Question 15 : Les trajets de l'école à la maison, le soir.

Répartition des réponses	Niveau socioculturel NSC			
	NSC _h	NSC _m	NSC _b	Total
<i>n_f</i>	1%	4%	7%	4%
	2	9	18	29
<i>n_s</i>	9%	16%	19%	15%
	25	33	48	106
<i>n_r</i>	90%	80%	73%	81%
	245	168	181	594
Total	272	210	247	729

$$\chi^2 = 28,22 \quad \mathbf{P} < 0,05$$

$$\text{Coefficient de contingence } C = 0,19$$

Question 16 : Se déchausse-t-il pour entrer dans l'appartement?

Répartition des réponses	Niveau socioculturel NSC			
	NSC _h	NSC _m	NSC _b	Total
<i>n_f</i>	5%	3%	2%	4%
	13	7	6	26
<i>n_s</i>	8%	4%	3%	5%
	23	9	7	39
<i>n_r</i>	87%	92%	95%	91%
	236	194	234	664
Total	272	210	247	729

$$\chi^2 = 11,28 \quad \mathbf{P} < 0,05$$

$$\text{Coefficient de contingence } C = 0,12$$

Question 17 : Les jeux à la maison.

Répartition des réponses	Niveau socioculturel NSC			
	NSC _h	NSC _m	NSC _b	Total
<i>n_f</i>	25% 68	20% 43	26% 63	24% 174
<i>n_s</i>	26% 72	18% 37	24% 60	23% 169
<i>n_r</i>	49% 132	62% 130	50% 124	53% 386
Total	272	210	247	729

$\chi^2 =$ 10,18 **P** < 0,05
 Coefficient de contingence C = 0,12

Question 18 : Le rangement des jouets.

Répartition des réponses	Niveau socioculturel NSC			
	NSC _h	NSC _m	NSC _b	Total
<i>n_f</i>	27% 74	17% 35	16% 39	20% 148
<i>n_s</i>	22% 60	24% 51	24% 60	23% 171
<i>n_r</i>	51% 138	59% 124	60% 148	56% 410
Total	272	210	247	729

$\chi^2 =$ 12,95 **P** < 0,05
 Coefficient de contingence C = 0,13

Question 19 : Peut-il utiliser des ciseaux?

Répartition des réponses	Niveau socioculturel NSC			
	NSC _h	NSC _m	NSC _b	Total
<i>n_f</i>	9% 25	6% 12	7% 18	8% 55
<i>n_s</i>	53% 144	52% 109	37% 91	47% 344
<i>n_r</i>	38% 103	42% 89	56% 138	45% 330
Total	272	210	247	729

$\chi^2 =$ 20,24 **P** < 0,05
 Coefficient de contingence C = 0,16

Question 20 : Peut-il interrompre la conversation des adultes?

Répartition des réponses	Niveau socioculturel NSC			
	NSC _h	NSC _m	NSC _b	Total
<i>n_f</i>	10% 27	4% 9	2% 6	6% 42
<i>n_s</i>	39% 107	28% 59	24% 60	31% 226
<i>n_r</i>	51% 138	68% 142	73% 181	63% 461
Total	272	210	247	729

$\chi^2 =$ 35,30 **P** < 0,05
 Coefficient de contingence C = 0,21

Question 21 : Les activités de week-end.

Répartition des réponses	Niveau socioculturel NSC			
	NSC _h	NSC _m	NSC _b	Total
<i>n_f</i>	46%	24%	19%	30%
	124	51	46	221
<i>n_s</i>	26%	30%	28%	28%
	71	62	69	202
<i>n_r</i>	28%	46%	53%	42%
	77	97	132	306
Total	272	210	247	729

$\chi^2 = 55.8$ $P < 0.05$
 Coefficient de contingence C = 0.28

Question 22 : Vous déplacez-vous beaucoup pendant vos vacances?

Répartition des réponses	Niveau socioculturel NSC			
	NSC _h	NSC _m	NSC _b	Total
<i>n_f</i>	19%	11%	17%	16%
	51	24	43	118
<i>n_s</i>	26%	29%	24%	26%
	72	60	60	192
<i>n_r</i>	55%	60%	58%	57%
	149	126	144	419
Total	272	210	247	729

$\chi^2 = 5,67$ $P < 0.05$
 Coefficient de contingence C = 0,09

Question 23 : Peut-il se servir d'allumettes?

Répartition des réponses	Niveau socioculturel NSC			
	NSC _h	NSC _m	NSC _b	Total
<i>n_f</i>	3% 8	0% 0	5% 12	3% 20
<i>n_s</i>	75% 205	59% 123	51% 126	62% 454
<i>n_r</i>	22% 59	41% 87	44% 109	35% 255
Total	272	210	247	729

$\chi^2 =$ 44.95 **P <** 0.05
 Coefficient de contingence C = 0.24

Question 24 : Vous considérez-vous (les parents) comme : Assez ordonnés ? Moyennement ordonnés ? Plutôt désordonnés ?

Répartition des réponses	Niveau socioculturel NSC			
	NSC _h	NSC _m	NSC _b	Total
<i>n_f</i>	6% 15	4% 9	4% 10	5% 34
<i>n_s</i>	70% 191	67% 140	77% 189	71% 520
<i>n_r</i>	24% 66	29% 61	19% 48	24% 175
Total	272	210	247	729

$\chi^2 =$ 6,69 **P <** 0.05
 Coefficient de contingence C = 0,10

Question 25 : D'une manière générale, a-t-on chez vous une vie régulière ?

Répartition des réponses	Niveau socioculturel NSC			
	NSC _h	NSC _m	NSC _b	Total
<i>n_f</i>	14%	9%	26%	16%
	39	18	63	120
<i>n_s</i>	59%	60%	36%	52%
	161	125	90	376
<i>n_r</i>	26%	32%	38%	32%
	72	67	94	233
Total	272	210	247	729

$$\chi^2 = 43 \quad \mathbf{P} < 0.05$$

Coefficient de contingence C = 0.24

Question 26 : Respect -il spontanément les règles de vie que vous avez établie ?

Répartition des réponses	Niveau socioculturel NSC			
	NSC _h	NSC _m	NSC _b	Total
<i>n_f</i>	4%	6%	13%	8%
	11	12	33	56
<i>n_s</i>	58%	50%	56%	55%
	157	104	138	399
<i>n_r</i>	38%	45%	31%	38%
	104	94	76	274
Total	272	210	247	729

$$\chi^2 = 23,62 \quad \mathbf{P} < 0.05$$

Coefficient de contingence C = 0,18