

Cet article est disponible en ligne à l'adresse :

http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=ENF&ID_NUMPUBLIE=ENF_602&ID_ARTICLE=ENF_602_0158

Éducation parentale et non parentale : étude comparative auprès de dyades parent-enfant en milieu familial et éducateur-enfant en milieu

par Isabelle ROSKAM, Marie HENRY, Bénédicte COLLIN et Pierre MANIL

| Presses Universitaires de France | *Enfance*

2008/2 - Volume 60

ISSN 0013-7345 | ISBN 9782130568315 | pages 158 à 176

Pour citer cet article :

— Roskam I., Henry M., Collin B. et Manil P., Éducation parentale et non parentale : étude comparative auprès de dyades parent-enfant en milieu familial et éducateur-enfant en milieu résidentiel, *Enfance* 2008/2, Volume 60, p. 158-176.

Distribution électronique Cairn pour Presses Universitaires de France .

© Presses Universitaires de France . Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Éducation parentale et non parentale : étude comparative auprès de dyades parent-enfant en milieu familial et éducateur-enfant en milieu résidentiel

Isabelle Roskam*, Marie Henry**
Bénédicte Collin***, Pierre Manil****

RÉSUMÉ

Les pratiques éducatives (PE) ont maintes fois fait l'objet d'études auprès de parents mais plus rarement auprès d'éducateurs ayant en charge l'éducation d'enfants hors de leur milieu de vie familial. La présente recherche compare les PE de parents et d'éducateurs. Elle propose également une comparaison entre la perception des enfants des pratiques dont ils font l'objet et l'auto-évaluation des parents/éducateurs de leurs propres pratiques. L'étude s'intéresse enfin aux variations de ces pratiques en fonction des caractéristiques de l'enfant (âge, sexe, durée de placement en milieu résidentiel) et du parent / de l'éducateur (âge, sexe, niveau de scolarisation, expérience professionnelle). Les données ont été collectées auprès de 134 enfants dont 67 vivent en milieu résidentiel et 67 en famille, et 134 adultes, 67 parents et 67 éducateurs. Les résultats ont montré des différences significatives entre les parents et les éducateurs, ces derniers utilisant moins de pratiques de contrôle que les parents. Ils ont aussi indiqué l'importance de la perception propre des enfants à l'égard des pratiques dont ils font l'objet et une surestimation des parents/éducateurs de la valeur de leurs pratiques. Les pratiques varient enfin en fonction de l'âge des enfants et la durée du placement en milieu résidentiel, du sexe des parents/éducateurs et de leur niveau de scolarisation. La discussion porte sur les particularités du milieu résidentiel comme milieu de développement.

Mots clés : Pratiques éducatives, Milieu résidentiel, Éducateurs spécialisés.

* Professeur à l'Université catholique de Louvain, Faculté des sciences psychologiques et de l'éducation, Unité de Psychologie de l'éducation et du développement, 10, place Cardinal-Mercier, B-1348 Louvain-la-Neuve.

** Psychologue.

*** Éducatrice spécialisée, licenciée en sciences de la famille et de la sexualité.

**** Psychologue clinicien, animateur pédagogique auprès d'éducateurs spécialisés.

SUMMARY

Parental and non parental childrearing behaviour comparative study among parent-child dyads in family environment and caregiver-child dyads in residential care services*

Childrearing behaviour (CRB) was of great interest in parents but rarely in caregivers rearing children out of their family. Present study compares parent's and caregivers' CRB. It also compares children's perception of their parents/caregivers' CRB and parent/caregivers' self-reports. It finally asks whether and how CRB vary according to children's characteristics (age, gender, number of years in residential care services) and to parents/caregivers' characteristics (age, gender, educational level, professional experience). Data have been collected on 134 children, 67 living in residential care services and 67 living within their family, and on 134 adults, 67 parents and 67 caregivers. Results show significant differences between parents and caregivers, these using less control than parents ; importance of children's perception and overestimation of parents/caregivers' rating of their CRB value ; variations of CRB according to children's age and number of years in residential care services, to parents/caregivers' gender and educational level. Discussion focus on specificities of residential care services as developmental environment.

Key-words : Childrearing behaviour, Residential care services, Caregivers.

L'intérêt des chercheurs pour les pratiques éducatives (PE) parentales n'a cessé de croître depuis plus de soixante ans. La plupart des études ont conceptualisé les PE parentales selon deux facteurs principaux, le Support et le Contrôle¹ (Roskam & Schelstraete, 2007). D'une part, à travers le Contrôle, les parents forcent l'enfant au respect des normes sociales et encouragent des comportements de dépendance à l'autorité (par exemple donner une fessée). Les pratiques de Contrôle visent à court terme, à augmenter les comportements désirables et à réduire les comportements jugés négatifs. D'autre part, les pratiques de Support visent le développement cognitif de l'enfant à travers le raisonnement, le langage et la mémoire (par exemple donner des explications à propos des règles que l'enfant est appelé

1. Beaucoup de concepts sont rattachés à ces deux facteurs principaux dans la littérature psychologique. *Coerciveness* (Patterson, 1982), *control* ou *contrôle* (Baldwin, Kalhorn, & Breese, 1945 ; Durning & Fortin, 2000 ; Kochanska & Aksan, 1995), *authoritarian* (Baumrind, 1971), *power assertion* (Hoffman, 1960), *punitiveness* (George & Bloom, 1997), *directiveness* ou *directivité* (Marfo, 1992 ; Roskam, 2005 ; Vandenplas-Holper, Roskam, & Pirot, in press), sont utilisés dans des sens similaires pour conceptualiser la notion de Contrôle parental. *Autonomy* (Schaefer, 1959), *distancing strategies* (Sigel, 1986), *stimulation* (Roskam, 2005 ; Vandenplas-Holper et al., in press), *democracy* (Baldwin et al., 1945), et *authoritaritative* (Baumrind, 1971) sont utilisés dans des sens similaires pour conceptualiser le support parental.

à respecter). Le Support parental tend également à favoriser le développement social de l'enfant en l'engageant dans des interactions avec l'adulte et en lui donnant des responsabilités à l'égard de son propre comportement. Le Contrôle parental a généralement été associé à des conséquences négatives pour le développement de l'enfant tandis que le Support est généralement associé à des conséquences positives. Le Contrôle parental est lié à des comportements externalisés, la délinquance, des comportements antisociaux (Patterson, Debarryshe, & Ramsey, 1989) et à des comportements internalisés tels que l'anxiété (Grüner, Muris, & Merckelbach, 1999) ou la dépression (Muris, Schmidt, Lambrichs, & Meesters, 2001). Le Support, bien que moins souvent étudié, a été associé à des relations sociales positives et à des conduites de résilience (Werner & Smith, 1989).

Ces résultats ont pour la plupart été obtenus dans des études menées auprès de mères, plus rarement auprès de pères, et plus rarement encore auprès d'éducateurs, c'est-à-dire de professionnels ayant en charge l'éducation d'enfants hors de leur milieu de vie familial. Dans une visée innovante, la présente recherche vise à comparer les PE de parents et d'éducateurs travaillant en milieu résidentiel. Elle propose également une comparaison entre la perception qu'ont les enfants des PE dont ils font l'objet et l'auto-évaluation des parents ou des éducateurs à propos de leurs propres pratiques. L'étude s'intéresse enfin aux variations de ces pratiques en fonction des caractéristiques de l'enfant (âge, sexe, durée de placement en milieu résidentiel), et des caractéristiques du parent / de l'éducateur (âge, sexe, niveau de scolarisation, expérience professionnelle).

Aucune recherche de ce type n'a à notre connaissance, été menée en milieu résidentiel. Or, le nombre d'enfants vivant dans ces milieux est suffisamment important (3 560 enfants ont connus un placement en milieu résidentiel en 2005 en Belgique francophone) pour que l'on s'attache à comprendre les PE qui leur sont proposées par les professionnels de l'éducation. Ces derniers suppléent en effet la fonction parentale consistant à assurer à l'enfant une bonne santé physique et mentale, à lui fournir des stimulations sociales, cognitives et émotionnelles favorisant son développement, et à lui transmettre les valeurs culturelles qui l'aideront à s'intégrer dans son environnement social (LeVine, 1977). En outre, l'étude des PE auprès de professionnels est sous-tendue par des enjeux psychologiques majeurs. En effet, les interactions éducatives entre l'adulte, qu'il soit parent ou professionnel, et l'enfant, sont intimement liées à des dimensions émotionnelles et affectives contribuant à leur tour au développement de l'enfant. Les relations qui ont pu être établies entre PE, attachement et comportement en sont un bon exemple. Les études récentes, toutes menées auprès de dyades parent-enfant, montrent que les pratiques de Support sont liées à un attachement de type « secure » tandis que les pratiques de Contrôle sont liées à un attachement de type « insecure » chez l'enfant (Karavasilis, Doyle, & Markiewicz, 2003). Des relations significatives ont également été démontrées entre attachement « secure » et absence de troubles de comportement ainsi

qu'entre attachement « insecure » et troubles de comportement chez l'enfant (Muris, Meesters, & van den Berg, 2003 ; Roelofs, Meesters, ter Huurene, Bamelis, & Muris, 2006). Un modèle de médiation combinant ces trois variables (PE - attachement - comportement de l'enfant) a finalement été proposé récemment. Le rôle médiateur joué par l'attachement dans le lien PE-comportement a été souligné, en particulier chez les enfants de 10-12 ans et de 13-15 ans (Bosmans, Braet, van Leeuwen, & Beyers, 2006). Au vu de ces éléments, l'étude des PE prend tout son sens dans les dyades éducateur-enfant en milieu résidentiel, là où les questions liées à l'attachement prennent une tout autre dimension que dans l'environnement familial.

Quelques rares recherches portant sur les PE ont été menées auprès de *caregivers* (ceux qui prodiguent des soins), animées par la volonté de déterminer l'impact des milieux de garde, essentiellement les crèches, sur le développement de l'enfant à une époque où l'occupation professionnelle des mères était en plein essor. Ces recherches ont notamment montré moins de pratiques autoritaires ou directives chez les éducateurs que chez les mères. Les éducateurs étaient également plus enclins à aider les enfants, à leur suggérer des activités, à répondre à leurs sollicitations et à être médiateur des interactions entre enfants (Cochran, 1977 ; Connor & Blink, 1999 ; Lamb, 1996 ; Prescott, 1983 ; Rubenstein & Howes, 1979). Sur base de ces résultats et des différences existant entre le milieu familial et le milieu résidentiel (groupe d'enfants, formation professionnelle des éducateurs, réglementation explicite du milieu résidentiel, aspects éthiques de la profession d'éducateur, multiplicité des éducateurs, etc.), il est attendu dans le cadre de notre étude, d'observer des différences significatives entre parents et éducateurs. Les pratiques de Support seraient plus nombreuses en milieu résidentiel qu'en famille, à l'inverse des pratiques de Contrôle. De par leur formation, les éducateurs seraient en effet plus actifs, plus impliqués dans les interactions et moins autoritaires envers les enfants (Clarke-Stewart, Allhusen, & Clements, 1995).

Des recherches impliquant l'enfant et ses parents ont par ailleurs montré l'importance de la perception qu'ont les enfants des PE dont ils font l'objet (Tein, Roosa, & Michaels, 1994). Des différences ont été mises en évidence entre les auto-évaluations réalisées par les parents et la perception des enfants (Schwarz, Barton-Henry, & Pruzinsky, 1985). Gaylord, Kitzmann et Coleman (2003) suggèrent aussi que la perception des enfants serait plus pertinente et plus prédictive de leur développement que les auto-évaluations des parents. La perception des enfants à propos des PE parentales pourrait en effet influencer de manière directe leur comportement envers leurs parents et également leur compétence sociale envers les pairs (Anan & Barnet, 1999 ; Putallaz, 1987 ; Rigby, 1993). La recherche de Meunier et Roskam (2007) a récemment montré des corrélations faibles à modérées entre la perception d'enfants et d'adolescents des PE de leurs parents et l'auto-évaluation réalisée par ces derniers. Des différences significatives ont été mises en évidence selon

lesquelles les parents rapportaient plus de pratiques de support et de discipline envers leur enfant que ces derniers n'en percevaient. Ils rapportaient à l'inverse moins de punitions sévères que ce que les enfants n'en percevaient. Ces résultats peuvent être liés à la notion de biais positif chez les parents, consistant à surévaluer la valeur de leur activité parentale d'éducation en vue d'augmenter leur sentiment de compétence et leur estime de soi (Roskam, Vandenplas-Holper, & de Mare-Gaudissart, 2001). Des différences significatives sont également attendues dans le cadre de cette étude entre la perception des enfants et celle des parents/éducateurs. Nous postulons que le biais positif dont l'existence a été démontrée chez les parents, sera également présent chez les éducateurs.

Les recherches menées auprès de parents ont montré que les PE variaient en fonction des caractéristiques de l'enfant. Ainsi, les mères rapportaient davantage de pratiques de Contrôle à l'égard des enfants plus jeunes et davantage de pratiques de Support à l'égard des enfants plus âgés en raison de leur plus grande autonomie et de leurs capacités cognitives (Mills & Rubin, 1992 ; Vandenplas-Holper, Roskam, & Pirot, 2006). Peu de différences sont par contre attendues en fonction du sexe de l'enfant en raison des résultats non convergents rapportés dans la littérature (Fagot, 1995). Des différences significatives sont attendues en fonction des caractéristiques du parent / de l'éducateur. Aucune donnée n'est disponible à notre connaissance en ce qui concerne l'âge des parents ou des éducateurs ; il s'agira donc d'en explorer les variations. Les résultats antérieurs ont montré que les mères utilisaient plus de pratiques de support que les pères (Conrade & Ho, 2001 ; Garside & Klimes, 2002). Des résultats semblables sont attendus entre les éducateurs et les éducatrices. Plusieurs recherches ont également documenté l'importance du niveau de scolarisation des parents en regard des PE, les parents les plus scolarisés utilisant davantage de pratiques de Support et moins de pratiques de Contrôle (Gerris, Dekovic, & Janssens, 1997) ; les résultats de Vandenplas-Holper *et al.* (2006) n'ont cependant pas vérifié ces liens. En Belgique, les éducateurs ont des niveaux de formation variables selon les filières d'étude qu'ils ont empruntées et des responsabilités qui leur sont confiées en milieu résidentiel. Des différences sont de ce fait attendues en fonction du niveau de scolarisation des éducateurs. Dans le milieu résidentiel, des différences pourraient également être attendues en fonction de la durée de placement de l'enfant ainsi qu'en fonction de l'expérience professionnelle des éducateurs. Aucune donnée n'est disponible à notre connaissance en ce qui concerne la durée de placement des enfants en milieu résidentiel ; il s'agira donc d'en explorer les variations. En ce qui concerne l'expérience professionnelle, après trois ans, les éducateurs deviendraient plus stimulants et plus interactifs dans leurs activités éducatives. Après dix ans toutefois, les éducateurs redeviendraient moins stimulants en réaction au *burn-out* (Clarke-Stewart *et al.*, 1995). Des variations dans les PE des éducateurs sont donc attendues en fonction de leur expérience professionnelle exprimée en nombre d'années.

MÉTHODE

Échantillon

L'échantillon est composé de 268 participants : 134 enfants âgés de 8 à 15 ans ($M = 11,75$; $SD = 2,25$), soit 74 filles et 60 garçons, et 134 adultes âgés entre 22 et 61 ans ($M = 39,12$; $SD = 8,14$), soit 75 femmes et 59 hommes. Parmi les enfants, 67 sont éduqués en famille et ont participé à la recherche avec un de leurs parents ; 67 enfants vivent en milieu résidentiel organisé par les Services d'accueil et d'aide éducatives (SAAE). Les SAAE dépendent du secteur de l'Aide à la jeunesse accordant une aide spécialisée à des mineurs en difficulté, à des parents éprouvant de graves difficultés dans l'exécution de leur rôle parental, à des enfants dont la sécurité et/ou la santé sont en danger, dont l'éducation est compromise soit par leur comportement, soit par celui de la famille. Les SAAE sont des services résidentiels organisant notamment l'accueil collectif et l'éducation des enfants en dehors de leur milieu familial. Les enfants provenant de SAAE ont vécu un placement d'une durée variant entre deux et cent quarante-deux mois ($M = 36,58$; $SD = 27,78$). Le niveau de scolarisation des parents et des éducateurs a été obtenu en évaluant le nombre d'années réussies à partir de la première année d'enseignement obligatoire. Le niveau de scolarisation est exprimé en nombre d'années. Un parent ayant obtenu son Baccalauréat comptera par exemple douze années de scolarisation ; un parent ayant poursuivi ses études au-delà du Baccalauréat comptera douze années plus le nombre d'années réussies dans l'enseignement supérieur ou universitaire. Le niveau de scolarisation au sein de l'échantillon varie de cinq à vingt-six ans ($M = 14,60$; $SD = 2,86$). L'expérience professionnelle des éducateurs est également exprimée en nombre d'années que chaque éducateur a accompli depuis l'obtention de son diplôme. Dans notre échantillon, l'expérience professionnelle varie entre un et trente-quatre ans ($M = 11,93$; $SD = 9,14$).

Procédure

Les données ont été collectées dans des écoles primaires et secondaires de la Communauté française de Belgique en ce qui concerne les enfants et leurs parents ; dans des SAAE de la Communauté française de Belgique en ce qui concerne les enfants et leurs éducateurs.

Les écoles et les SAAE se situaient dans plusieurs provinces francophones de Belgique (Hainaut, Namur, Liège, Brabant Wallon, Bruxelles, Luxembourg) de manière à ce que l'échantillon soit représentatif. Les questionnaires ont été adressés par courrier ; la participation à l'étude était volon-

taire. Les participants ont été assurés que les données seraient traitées de manière confidentielle.

Les questionnaires ont été complétés séparément par les enfants et un de leur parent pour les enfants en famille, ou leur éducateur référent pour les enfants en milieu résidentiel. Les enfants ont été invités à évaluer les PE de leur parent ou de leur éducateur ; les parents et les éducateurs ont été invités à évaluer leurs propres PE à l'égard de l'enfant. Cette procédure a permis de confronter l'auto-évaluation des parents/éducateurs à la perception des enfants.

Instruments de recherche.

En raison de la difficulté d'administrer un questionnaire d'un même niveau de complexité à tous les enfants, deux questionnaires ont été employés en ce qui concerne la perception qu'ont les enfants des pratiques éducatives dont ils font l'objet, l'un auprès des enfants de moins de 12 ans ($N = 60$), le questionnaire des *Pratiques éducatives perçues par les enfants* (PEPPE, Durning & Fortin, 2000), l'autre auprès des enfants de plus de 12 ans ($N = 74$), l'*Évaluation des pratiques éducatives parentales* (EPEP, Meunier & Roskam, 2007). Les deux instruments évaluent les PE et reposent sur les concepts de Support et de Contrôle tels qu'ils ont été abordés dans l'introduction de notre article. Les parents et les éducateurs ont, pour leur part, évalué leurs propres pratiques éducatives au moyen de l'EPEP (Meunier & Roskam, 2007).

L'*Évaluation des pratiques éducatives parentales* (EPEP, Meunier & Roskam, 2007) est composé de 35 items (version parent/éducateur) ou de 32 items (version enfant) liés à neuf facteurs : Soutien, Monitoring, Apprentissage des règles, Discipline, Discipline inconsistante, Punitives sévères, Pratiques ignorantes, Récompenses matérielles et Demande d'autonomie. Les items se présentent sous la forme d'affirmations comme :

— *Quand mon/l'enfant semble avoir des difficultés, je discute avec lui de ce qui le tracasse (version parent/éducateur) ou Quand je semble avoir des difficultés, mon parent/éducateur discute avec moi de ce qui me tracasse (version enfant) (Soutien).*

— *Je surveille les ami(e)s que mon/l'enfant fréquente (version parent/éducateur) ou Mon parent/éducateur surveille les ami(e)s que je fréquente (version enfant) (Monitoring).*

— *J'apprends à mon/l'enfant à être poli à l'école (version parent/éducateur) ou Mon parent/éducateur m'apprend à être poli à l'école (version enfant) (Apprentissage des Règles).*

— *Quand mon/l'enfant ne se tient pas à ce qu'on a convenu ensemble (par exemple : rentre à l'heure, faire une tâche), je le punis (version parent/éducateur) ou Quand je ne me tiens pas à ce qui a été convenu (par exemple : rentre à l'heure, faire une tâche), mon parent/éducateur me punit (version enfant).*

— *Il arrive que je menace de punir mon/l'enfant et que pour finir je ne le/la punisse pas (version parent/éducateur) ou Il arrive que mon parent/édu-*

cateur menace de me punir et que pour finir, il ne me punisse pas (version enfant) (Discipline inconsistante).

— *Je donne une claque ou une fessée à mon/l'enfant quand il/elle ne se tient pas à ce qui a été convenu (version parent/éducateur) ou Mon parent/éducateur me donne une claque ou une fessée quand je ne me tiens pas à ce qui a été convenu (version enfant) (Punitions sévères).*

— *Quand mon/l'enfant a fait quelque chose d'interdit, je ne lui parle plus jusqu'à ce qu'il/elle se soit excusé(e) (version parent/éducateur) ou Quand je fais quelque chose d'interdit, mon parent/éducateur ne me parle plus jusqu'à ce que je me sois excusé(e) (version enfant) (Pratiques ignorantes).*

— *Je laisse mon/l'enfant acheter quelque chose quand il/elle a fait quelque chose de bien (version parent/éducateur) ou Mon parent/éducateur me laisse acheter quelque chose quand j'ai fait quelque chose de bien (version enfant) (Récompenses matérielles).*

— *J'apprends à mon/l'enfant à régler lui-même/elle-même ses problèmes (version parent/éducateur) ou Mon parent/éducateur m'apprend à régler mes problèmes par moi-même (version enfant) (Demandes d'autonomie).*

Une échelle de réponse de type Likert à cinq points est proposée sous chaque item variant de « jamais » à « toujours ». L'EPEP a été récemment validé auprès de 493 pères et mères d'enfants tout-venant. La consistance interne *Cronbach's alpha* varie de .65 à .89 ; le pourcentage de variance expliquée par les neuf facteurs est de 64,27 % ; les corrélations test-retest varient de .51 à .84 indiquant une bonne fidélité de l'instrument ; les items ne sont pas corrélés à la désirabilité sociale ce qui indique que les sujets ne répondent pas aux items en fonction de principes désirables au sein de leur groupe de référence (par exemple « ne jamais donner de punitions corporelles » ou « aimer son enfant tel qu'il est ») mais en fonction des PE telles qu'il les perçoivent (dans le cas des enfants) ou les proposent (dans le cas des parents/éducateurs).

Une analyse factorielle confirmatoire a par ailleurs montré l'adéquation d'un modèle basé sur deux facteurs principaux, le Support combinant Soutien, Monitoring, Règles et Autonomie, et le Contrôle combinant Discipline, Punitions sévères, Récompenses matérielles, Discipline inconsistante et Pratiques ignorantes. L'analyse factorielle confirmatoire basée sur la matrice de covariance avec la méthode du maximum de vraisemblance démontre une bonne adéquation avec les données (GFI = 0,92, RMSEA = 0,11, RMR = 0,04). Ces analyses suggèrent que l'EPEP peut également être utilisé suivant deux facteurs principaux que sont le Support et le Contrôle parental (Meunier & Roskam, 2007).

Le questionnaire des *Pratiques éducatives perçues par les enfants* (PEPPE, Durning & Fortin, 2000) est composé de 18 items liés à deux facteurs : le Support et le Contrôle. Les items se présentent sous la forme de questions telles que : *Combien de fois tes parents te parlent quand tu ne te sens pas bien ?* (Support) ou *Combien de fois tes parents te privent de quelque chose quand tu t'es mal conduit(e) ?* (Contrôle). Une échelle de réponse de type

Likert à cinq points est proposée sous chaque item variant de « jamais » à « toujours ». Le PEPPE a été récemment validé auprès de 104 enfants tout-venant âgés de 8 à 11 ans. La consistance interne *Cronbach's alpha* est de .79 pour le Contrôle et .85 pour le Support ; le pourcentage de variance expliquée par les deux facteurs est de 40 % pour les mères et 46,3 % pour les pères.

Analyses

L'étude comparative « familles *versus* SAAE » se base sur deux échantillons de 67 dyades d'enfants et leur parent/éducateur strictement appariés sur base de l'âge et du sexe de l'enfant ainsi que sur le sexe du parent ou de l'éducateur. Pour ce faire, chaque enfant vivant en milieu résidentiel a été associé à un enfant vivant en famille. Au sein de chacune des paires ainsi constituées, les enfants ont le même âge et sont de même sexe. En outre, chaque enfant ayant participé à l'étude avec un éducateur a été associé à un enfant ayant participé avec son père ; chaque enfant ayant participé à l'étude avec une éducatrice a été associé à un enfant ayant participé avec sa mère. Ce type d'appariement strict permet de contrôler l'influence des variables d'appariement en vue d'isoler au mieux les effets dus à l'éducation en SAAE *versus* à l'éducation en famille. L'étude comparative « famille *versus* SAAE » s'appuie dès lors sur des tests *t* pour échantillons paires.

Dans une seconde étude comparative « perception des enfants *versus* auto-évaluation des parents/éducateurs », des tests *t* ont également été utilisés en vue de comparer la perception qu'a l'enfant des PE dont il fait l'objet de la part de son parent/éducateur et l'auto-évaluation faite par le parent / l'éducateur à propos de ses PE à l'égard de l'enfant. Les analyses se basent sur les données provenant de 67 dyades parent-enfant dans le milieu familial et 67 dyades éducateur-enfant dans le milieu résidentiel.

L'étude des variations des PE en fonction des caractéristiques de l'enfant et du parent/éducateur se base sur l'échantillon total de 134 enfants (pour la perception de Support *versus* de Contrôle par les enfants) ou de 134 parents/éducateurs (pour l'auto-évaluation du Support et du Contrôle). Des analyses de régression ont été réalisées en vue de cerner l'influence des caractéristiques de l'enfant (âge, sexe, durée de placement pour les enfants en milieu résidentiel) et du parent/éducateur (âge, sexe, niveau de scolarisation et expérience professionnelle des éducateurs) sur les PE telles que perçues par les enfants ou évaluées par les parents/éducateurs.

Les données ont été analysées avec le logiciel SPSS 14.0.

RÉSULTATS

Étude comparative « familles versus SAAE »

Le tableau 1 présente les moyennes et déviations standards des facteurs de l'EPEP et du PEPPE en famille et en SAAE.

TABLEAU 1. — *Moyennes (déviations standards) des facteurs de l'EPEP et du PEPPE en famille et en SAAE*

Facteurs EPEP/PEPPE	Perception des enfants		Auto-évaluation des parents/éducateurs	
	Famille	SAAE	Famille	SAAE
Autonomie	3,63 (.94)	3,70 (.67)	3,76 (.50)	3,91 (.53)
Soutien	3,54 (1,09)	3,47 (.67)	3,99 (.49)	3,98 (.47)
Monitoring	2,99 (.98)	2,62 (.77)*	4,11 (.50)	3,21 (.76)***
Règles	4,05 (.86)	3,99 (.88)	4,41 (.44)	4,43 (.48)
Discipline	3,13 (.98)	3,36 (.91)	3,20 (.62)	3,11 (.65)
Discipline inconsistante	3,05 (.98)	2,37 (.82)**	2,72 (.69)	2,64 (.68)
Punitions sévères	1,76 (1,07)	1,22 (.44)**	1,57 (.60)	1,48 (.60)
Pratiques ignorantes	1,87 (.86)	2,09 (.92)	1,99 (.86)	1,71 (.70)*
Récompenses matérielles	3,10 (.89)	2,28 (.81)***	2,79 (.65)	2,33 (.67)***
Support	3,73 (.62)	3,54 (.53) (*)	3,93 (.37)	3,88 (.39)
Contrôle	2,51 (.51)	2,34 (.56) (*)	2,45 (.38)	2,25 (.36)**

(*) $p < 0,1$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Les tests t pratiqués dans l'échantillon strictement apparié à partir de l'évaluation des enfants de plus de 12 ans (EPEP) montrent que ceux vivant en famille perçoivent davantage de pratiques Monitoring, $t(36) = -1,94$, $p < 0,05$, de Discipline inconsistante, $t(36) = -2,95$, $p < 0,005$, de Punitions sévères, $t(36) = -2,92$, $p < 0,005$ et de Récompenses matérielles, $t(36) = -5,25$, $p < 0,001$, que ceux vivant en SAAE. Les tests t pratiqués dans l'échantillon strictement apparié à partir de l'évaluation des enfants au PEPPE et à l'EPEP montrent également qu'ils perçoivent plus de Support, $t(66) = -1,80$, $p < 0,1$, et plus de Contrôle, $t(66) = -1,78$, $p < 0,1$, que ceux vivant en SAAE.

Les tests t pratiqués dans l'échantillon strictement apparié à partir de l'évaluation des parents et des éducateurs (EPEP) montrent des résultats similaires à ceux obtenus à partir des évaluations des enfants. Les parents

déclarent utiliser davantage de pratiques Monitoring, $t(66) = -7,03$, $p < 0,001$, de Pratiques ignorantes, $t(66) = -1,99$, $p < 0,05$, et de Récompenses matérielles, $t(66) = -3,62$, $p < 0,001$, que les éducateurs. Les parents déclarent également exercer davantage de Contrôle sur leur enfant que les éducateurs, $t(66) = -2,84$, $p < 0,005$.

Étude comparative « perception des enfants versus auto-évaluation des parents/éducateurs »

Le tableau 2 présente les moyennes et déviations standards des facteurs de l'EPEP et du PEPPE pour les dyades enfant-parent en famille et enfant-éducateur en SAAE.

TABLEAU 2. — *Moyennes (déviations standards) des facteurs de l'EPEP et du PEPPE pour les dyades enfant/adolescent-parent en famille et enfant/adolescent-éducateur en SAAE*

Facteurs EPEP/PEPPE	Famille		SAAE	
	Enfant	Parent	Enfant	Éducateur
Autonomie	3,63 (.94)	3,70 (.57)	3,70 (.67)	3,91 (.07)*
Soutien	3,54 (1,09)	4,00 (.61)*	3,47 (.67)	3,93 (.43)***
Monitoring	2,99 (.98)	3,76 (.70)***	2,62 (.77)	3,09 (.69)**
Règles	4,04 (.86)	4,51 (.46)**	3,99 (.88)	4,37 (.48)*
Discipline	3,13 (.98)	3,34 (.74)	3,36 (.91)	3,33 (.63)
Discipline inconsistante	3,05 (.98)	2,63 (.79)*	2,37 (.83)	2,47 (.65)
Punitions sévères	1,76 (1,07)	1,63 (.75)	1,22 (.44)	1,15 (.33)
Pratiques ignorantes	1,87 (.86)	2,12 (.95)	2,09 (.92)	1,89 (.75)
Récompenses matérielles	3,10 (.89)	2,93 (.67)	2,28 (.81)	2,15 (.71)
Support	3,73 (.63)	3,93 (.37)*	3,54 (.53)	3,88 (.39)***
Contrôle	2,51 (.51)	2,45 (.38)	2,34 (.56)	2,25 (.36)

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Les tests t pratiqués sur les dyades enfant-parent montrent des différences significatives pour le Soutien, $t(36) = -2,51$, $p < 0,01$, le Monitoring, $t(36) = -5,31$, $p < 0,001$, les Règles, $t(36) = -3,17$, $p < 0,005$, les Pratiques inconsistantes, $t(36) = -2,16$, $p < 0,05$, et le facteur principal de Support, $t(66) = -2,38$, $p < 0,05$. Toutes ces différences vont dans le même sens : le parent déclarant plus de pratiques positives (Soutien, Monitoring, Règles, Support) et moins de pratiques négatives (Pratiques inconsistantes) que la perception qu'en ont les enfants. Les tests t pratiqués sur les dyades enfant-éducateur montrent par ailleurs des différences significatives pour l'Auto-

nomie, $t(36) = -1,95$, $p < 0,05$, le Soutien, $t(36) = -3,89$, $p < 0,001$, le Monitoring, $t(36) = -3,28$, $p < 0,005$, les Règles, $t(36) = -2,21$, $p < 0,05$, et le facteur principal de Support, $t(66) = -4,23$, $p < 0,001$. Toutes ces différences vont dans le même sens : l'éducateur déclarant plus de pratiques positives (Soutien, Monitoring, Règles, Support) que la perception qu'en ont les enfants.

Variations des PE en fonction des caractéristiques de l'enfant et du parent/éducateur

Le tableau 3 montre comment les caractéristiques des enfants et des parents/éducateurs influencent la perception de Support et de Contrôle par les enfants et l'auto-évaluation du Support et du Contrôle par les parents/éducateurs.

Les résultats du modèle comprenant les caractéristiques de l'enfant (âge et sexe) montrent que la perception du Support par les enfants décroît avec l'âge, les plus jeunes percevant plus de Support de la part du parent/éducateur, que les plus âgés. L'âge et le sexe de l'enfant expliquent ensemble 6 % de la variance observée dans la perception du Support par les enfants. Les autres coefficients de ce modèle ne sont pas significatifs.

Les résultats du modèle comprenant les caractéristiques du parent/éducateur (âge, sexe, niveau de scolarisation) indiquent que les femmes (mères ou éducatrices) rapportent moins de pratiques de Contrôle que les hommes (pères ou éducateurs) et que les parents/éducateurs ayant un niveau de scolarisation élevé rapportent également moins de pratiques de Contrôle que ceux ayant un niveau de scolarisation moins élevé. L'âge, le sexe et le niveau de scolarisation du parent/éducateur expliquent ensemble 10 % de la variance observée dans l'auto-évaluation du Contrôle par les parents/éducateurs. Les autres coefficients de ce modèle ne sont pas significatifs.

Les résultats du modèle comprenant la durée du placement pour les enfants en milieu résidentiel et l'expérience professionnelle des éducateurs comme prédicteurs, montrent que les enfants dont la durée de placement est supérieure perçoivent davantage de pratiques de Contrôle que ceux dont la durée de placement est inférieure. 6 % de la variance observée dans la perception de Contrôle par les enfants sont expliqués par la durée du placement et l'expérience professionnelle. Ces résultats sont corroborés par les éducateurs qui rapportent également plus de pratiques de Contrôle à l'égard des enfants dont la durée de placement est supérieure. 6 % de la variance observée dans l'auto-évaluation de Contrôle par les éducateurs sont également expliqués par la durée du placement et l'expérience professionnelle. Les autres coefficients de ce modèle ne sont pas significatifs.

TABLEAU 3. — *Moyennes (déviations standard) des facteurs principaux
Support et Contrôle de l'EPEP et du PEPPE
en fonction des caractéristiques des enfants/adolescents et des parents/éducateurs*

Caractéristiques enfants/adolescents et parents/éducateurs	Perception des enfants		Auto-évaluation des parents/éducateurs	
	Support	Contrôle	Support	Contrôle
Âge enfant/adolescent				
Enfants 8-11 ans (<i>N</i> = 134)	3,80 (.55)	2,43 (.51)	3,90 (.37)	2,34 (.31)
Adolescents 12-15 ans (<i>N</i> = 74)	3,50 (.58)	2,42 (.56)	3,91 (.39)	2,36 (.44)
Sexe enfant/adolescent				
Filles (<i>N</i> = 74)	3,62 (.59)	2,41 (.53)	3,88 (.39)	2,36 (.36)
Garçons (<i>N</i> = 60)	3,65 (.58)	2,44 (.55)	3,93 (.37)	2,35 (.38)
Âge parent/éducateur				
≤ 40 ans (<i>N</i> = 65)	3,64 (.59)	2,42 (.56)	3,85 (.37)	2,32 (.38)
> 40 ans (<i>N</i> = 69)	3,61 (.57)	2,42 (.52)	3,95 (.38)	2,39 (.39)
Sexe parent/éducateur				
Femme (<i>N</i> = 75)	3,59 (.59)	2,37 (.53)	3,87 (.43)	2,30 (.33)
Homme (<i>N</i> = 59)	3,68 (.57)	2,48 (.55)	3,94 (.31)	2,42 (.44)
Niveau de scolarisation parent/éducateur				
≤ 12 ans (<i>N</i> = 28)	3,56 (.60)	2,46 (.64)	3,91 (.39)	2,58 (.36)
12-15 ans (<i>N</i> = 66)	3,60 (.60)	2,44 (.53)	3,86 (.40)	2,30 (.35)
> 15 ans (<i>N</i> = 39)	3,71 (.53)	2,36 (.47)	3,96 (.33)	2,28 (.40)
Durée de placement				
≤ 30 mois (<i>N</i> = 33)	3,46 (.45)	2,22 (.53)	3,83 (.33)	2,21 (.42)
> 30 mois (<i>N</i> = 33)	3,62 (.60)	2,49 (.56)	3,86 (.33)	2,33 (.33)
Expérience professionnelle éducateur				
≤ 10 ans (<i>N</i> = 36)	3,55 (.60)	2,40 (.56)	3,84 (.29)	2,26 (.34)
> 10 ans (<i>N</i> = 31)	3,52 (.44)	2,27 (.56)	3,84 (.38)	2,28 (.43)

DISCUSSION

Les recherches consultées avaient permis de générer des hypothèses concernant 1 / les PE de parents et d'éducateurs travaillant en milieu résidentiel ; 2 / la perception qu'ont les enfants des PE dont ils font l'objet et l'auto-évaluation des parents ou des éducateurs à propos de leurs propres pratiques ; 3 / les variations de ces pratiques en fonction des caractéristiques de l'enfant et des caractéristiques du parent / de l'éducateur. De manière

générale, ces hypothèses sont vérifiées et les résultats obtenus suggèrent des pistes de réflexion intéressantes.

L'hypothèse selon laquelle les pratiques de Support seraient plus fréquentes chez les éducateurs que chez les parents tandis que les pratiques de Contrôle seraient plus fréquentes chez les parents que chez les éducateurs, n'est que partiellement vérifiée. En effet, les résultats montrent que quatre facteurs liés au facteur principal de Contrôle (Discipline inconsistante, Punitions sévères, Pratiques ignorantes, Récompenses matérielles) ainsi que ce facteur principal sont en moyenne plus fréquemment utilisés en famille qu'en milieu résidentiel. La formation des éducateurs et les conditions liées à la vie en milieu résidentiel expliquent ces différences. Formés à l'éducation, les éducateurs se montrent plus consistants dans leurs demandes éducatives d'autant qu'elles font l'objet d'un projet pédagogique et de concertations régulières en équipe éducative. Les aspects déontologiques de la profession rendent en outre l'usage de pratiques punitives improbable ; il en va de même pour les Pratiques ignorantes. L'usage de Récompenses matérielles est également rendu difficile par les contraintes budgétaires et le nombre d'enfants présents dans le milieu résidentiel. Ces éléments vont dans le sens de notre hypothèse et corroborent les résultats obtenus dans des études antérieures avec les *caregivers* exerçant une fonction éducative dans les milieux de garde. Le Monitoring lié au facteur principal de Support ainsi que ce facteur apparaissent cependant également comme plus fréquemment utilisés en famille par rapport au milieu résidentiel, ce qui contrecarre l'hypothèse. Les résultats nous amènent donc à considérer que les deux types de pratiques (Support et Contrôle) sont en moyenne plus fréquents dans le milieu familial que dans le milieu résidentiel. Les résultats sont par ailleurs congruents que l'on considère les évaluations des enfants ou celle des parents/éducateurs. La plus grande disponibilité des parents envers leurs enfants en regard du ratio éducateurs/enfants accueillis en milieu résidentiel semble être l'explication la plus plausible pour interpréter ces résultats. Les éducateurs interagiraient en moyenne moins en termes de Support et de Contrôle, avec les enfants que les parents. Ces éléments soulignent sans doute l'importance d'un encadrement en milieu résidentiel tel qu'il permettrait à l'éducateur d'exercer pleinement sa fonction auprès des enfants. En outre, ces résultats peuvent également être interprétés en regard de la répartition de la fonction éducative entre plusieurs adultes en milieu résidentiel alors qu'elle repose sur deux ou un seul parent dans le milieu familial. De plus, il semblerait que le contrôle et le support social effectué par les pairs en milieu résidentiel puisse également contribuer à alléger la fonction de contrôle et de support des éducateurs. Notons finalement que la comparaison entre parents et éducateurs comporte probablement un biais dans la mesure où la plupart des éducateurs sont eux-mêmes parents. Il n'existe à notre connaissance pas de recherche portant sur les effets de leur double statut auprès des enfants institutionnalisés ainsi qu'auprès de leurs propres

enfants. Des recherches ultérieures devront être menées eu égard à ce double statut.

L'hypothèse selon laquelle la perception des enfants différerait de l'auto-évaluation des parents/éducateurs est vérifiée tant dans le milieu familial qu'en milieu résidentiel. D'une part, nos résultats confirment que les parents et les éducateurs surestiment en moyenne la valeur de leur activité d'éducation en vue d'augmenter leur sentiment de compétence et leur estime de soi. Roskam *et al.* (2001) avaient souligné l'importance de ce biais positif dans la mesure où il favorise une relation gratifiante avec l'enfant. Nos résultats suggèrent que le biais positif se retrouve chez les éducateurs travaillant en milieu résidentiel comme chez les parents à l'égard de leurs enfants naturels. Ce biais aurait dans le contexte du milieu résidentiel, une fonction similaire à celle qu'il exerce dans le milieu familial à savoir, favoriser une relation gratifiante entre l'éducateur et les enfants dont il a la responsabilité. Tout comme il soutient l'engagement des parents dans leur fonction, ce biais renforcerait également l'investissement des éducateurs dans leur travail quotidien auprès des bénéficiaires. D'autre part, nos résultats confirment l'importance de considérer la perception des enfants à l'égard des pratiques dont ils font l'objet en particulier s'il s'agit de les mettre en lien avec des aspects développementaux ou comportementaux chez l'enfant. La perception subjective des enfants eux-mêmes pourrait en effet conduire à de meilleures prédictions que les pratiques rapportées par les parents ou les éducateurs. Au vu des différences observées entre la perception des uns et les déclarations des autres, cette hypothèse mériterait d'être vérifiée dans une recherche ultérieure. À cet égard, on ne dispose actuellement d'aucune donnée d'enfants en milieu résidentiel, relatives à l'image intériorisée de l'éducateur comme figure éducative et d'attachement. Cette perspective de recherche soulève cependant un questionnement prometteur qu'il s'agirait d'approcher dans des recherches ultérieures.

Les résultats des analyses de régression confirment que les PE varient en fonction des caractéristiques des enfants. Il apparaît que les coefficients significatifs mis en évidence pour les caractéristiques des enfants proviennent toujours des données fournies par ces derniers tandis que les données provenant des parents/éducateurs ne produisent pas de coefficients significatifs. Ces éléments renforcent l'idée selon laquelle la perception des enfants est très importante à prendre en considération lorsqu'il s'agit de traiter des variables qui les concernent. L'hypothèse liée à l'âge est vérifiée mais seulement en ce qui concerne le Support. Les enfants plus âgés perçoivent davantage de Support de la part des parents/éducateurs que les enfants plus jeunes. Comme dans plusieurs recherches antérieures, le sexe ne conduit pas à des différences significatives. Les stéréotypes liés au sexe de l'enfant semblent n'avoir aujourd'hui qu'une incidence minime sur les PE. Les enfants dont la durée de placement est élevée perçoivent plus de Contrôle que ceux dont la durée est moins élevée. L'auto-évaluation faite par les éducateurs conduit au même résultat. Il est possible que les enfants dont la durée de

placement est la plus élevée soient ceux dont le comportement ou le développement est le plus problématique. Ce sont également ceux dont l'effet pathogène de la famille a été précoce, intense et perdurant si bien qu'ils ne peuvent réintégrer ce milieu. Patterson (1982) postule à cet égard que les comportements mal adaptés des enfants seraient liés à des pratiques aver-sives et contrôlantes chez les parents/éducateurs et que les comportements des uns et des autres se renforceraient mutuellement dans une sorte de spirale négative. Nos résultats suggèrent l'existence d'un tel processus en milieu résidentiel à l'égard des enfants dont la durée de placement est la plus longue. D'autres recherches en milieu résidentiel seraient nécessaires pour traiter cette hypothèse.

Les résultats des analyses de régression confirment enfin que les PE varient en fonction des caractéristiques des parents/éducateurs. Il apparaît que les coefficients significatifs mis en évidence pour les caractéristiques parents/éducateurs proviennent toujours des données fournies par ces derniers tandis que les données provenant des enfants ne produisent pas de coefficients significatifs, excepté pour le résultat lié à la durée de placement. Ces éléments renforcent l'idée selon laquelle la subjectivité individuelle des répondants est très importante à prendre en considération lorsqu'il s'agit de traiter des variables qui les concernent. L'exploration des différences liées à l'âge des parents/éducateurs n'a conduit à aucun coefficient significatif. Par contre, en lien avec notre hypothèse concernant le sexe, les femmes (mères et éducatrices) rapportent moins de pratiques de Contrôle que les hommes (pères et éducateurs). Ces résultats corroborent partiellement ceux obtenus dans des études antérieures dans la mesure où nos résultats ne sont pas significatifs pour le Support. Le niveau de scolarisation apparaît comme une variable intéressante pour expliquer la variation des pratiques de Contrôle. Comme nous l'avions postulé, les parents/éducateurs les mieux scolarisés rapportent moins de Contrôle que ceux dont le niveau de scolarisation est plus faible. Les résultats ne sont pas significatifs pour le Support. Ces résultats remettent en débat l'éducation familiale comme principe d'intervention à visée préventive et non contraignante auprès des familles dont les parents ont été moins scolarisés. Ces résultats plaident également en faveur d'un niveau élevé de formation des éducateurs destinés à travailler en milieu résidentiel, là où leurs responsabilités éducatives sont extrêmement importantes en termes de suppléance familiale. Le niveau d'expérience professionnelle des éducateurs n'a conduit à aucun coefficient significatif suggérant que la fonction ne s'apprend pas sur le terrain mais qu'elle nécessite un bon niveau de formation dès le début de la carrière dans la mesure où les pratiques ne semblent pas être influencées de manière significative par l'expérience mais bien par le niveau de scolarisation. L'hypothèse selon laquelle les éducateurs modifieraient leurs PE en raison du *burn out*, n'est pas vérifiée par nos données. À cet égard, il serait probablement utile d'envisager cette question en tenant compte de deux paramètres directement liés au niveau de satisfaction professionnelle : d'une part, le style de manage-

ment à l'égard des éducateurs employés au sein de services résidentiels, d'autre part, les relations entre l'éducateur et l'enfant, celui-ci attribuant du sens à la présence et au travail de celui-là. Le second paramètre a été particulièrement peu étudié dans les recherches existantes.

La présente étude a permis d'explorer des questions de recherche encore peu documentées. Elle a ouvert des perspectives de recherche dont l'intérêt scientifique et la pertinence sociale sont évidentes. Plusieurs limites doivent cependant être mentionnées. Bien qu'une procédure d'appariement strict ait été observée pour l'étude comparative « familles *versus* SAAE », un critère d'appariement reposant sur des variables telles que l'ajustement socio-émotionnel des enfants aurait été souhaitable. En outre, le fait d'avoir eu recours à deux types d'instruments pour évaluer la perception des PE en fonction de l'âge des enfants, le PEPPE d'une part et l'EPEP d'autre part, induit sans doute des biais méthodologiques. Bien que ces deux questionnaires se recouvrent conceptuellement et permettent l'obtention d'un score de Support et de Contrôle, l'utilisation d'un instrument unique – mais actuellement inexistant – aurait été préférable. Enfin, la procédure employée dans cette étude se fonde sur la perception des répondants, celle des enfants vis-à-vis de leurs parents/éducateurs, et celle des parents/éducateurs vis-à-vis de leurs propres PE. Les résultats doivent de ce fait être interprétés dans ce cadre et non comme relevant d'observations factuelles.

Il s'avère nécessaire de poursuivre les observations en milieu résidentiel, milieu de développement encore méconnu et peu investi par les chercheurs en psychologie de l'éducation. Les attentes des équipes éducatives et des responsables de la formation de ces équipes sont pourtant fortes ; ils sont en quête de repères et de données empiriques fiables pour penser l'éducation de l'enfant hors de son milieu familial.

RÉFÉRENCES

- Anan, R. M., & Barnett, D. (1999). Perceived social support mediates between prior attachment and subsequent adjustment : A study of urban African American children. *Developmental Psychology*, 35 (5), 1210-1222.
- Baldwin, A. L., Kalhorn, J., & Breese, F. H. (1945). Patterns of parent behaviour. *Psychological Monographs*, 58, 1-75.
- Baumrind, D., & Black, A. E. (1967). Socialization practices associated with dimensions of competence in preschool boys and girls. *Child Development*, 38, 291-327.
- Bosmans, G., Braet, C., van Leeuwen, K., & Beyers, W. (2006). Do parenting behaviors predict externalizing behavior in adolescence, or is attachment the neglected 3rd factor ? *Journal of Youth and Adolescence*, 35 (3), 373-383.
- Clarke-Stewart, K. A., Allhusen, V. D., & Clements, D. C. (1995). Nonparental caregiving. In M. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting* (vol. 3) (pp. 151-176). Mahwah : LEA.
- Cochran, M. M. (1977). A comparison of group day and family child-rearing patterns in Sweden. *Child Development*, 48, 702-707.

- Connor, S., & Brink, S. (1999). The impact of non parental care on child development. [Http://www11.hrsd.gc.ca/fr/sm/ps/rhdcc/ra/publications/recherche/1999-002348/page08.shtml](http://www11.hrsd.gc.ca/fr/sm/ps/rhdcc/ra/publications/recherche/1999-002348/page08.shtml).
- Conrade, G., & Ho, R. (2001). Differential parenting styles for fathers and mothers : Differential treatment for sons and daughters. *Australian Journal of Psychology*, 53 (1), 29-35.
- Durning, P., & Fortin, A. (2000). Les pratiques éducatives parentales vues par les enfants [Children's perception of their parents' childrearing behaviour]. *Enfance*, 4, 375-391.
- Fagot, B. I. (1995). Parenting boys and girls. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting* (vol. 1) (pp. 163-183). Mahwah (NJ) : Erlbaum.
- Garside, R. B., & Klimes, D. B. (2002). Socialization of discrete negative emotions : Gender differences and links with psychological distress. *Sex Roles*, 47 (3-4), 115-128.
- Gaylord, N. K., Kitzmann, K. M., & Coleman, J. K. (2003). Parents' and children perceptions of parental behaviour : Associations with children's psychosocial adjustment in the classroom. *Parenting Science and Practice*, 3 (1), 23-47.
- George, E. L., & Bloom, B. L. (1997). A brief scale for assessing parental child-rearing practice : Psychometric properties and psychosocial correlates. *Family Process*, 36 (1), 63-80.
- Gerris, J., Dekovic, M., & Janssens, J. (1997). The relationship between social and childrearing behaviors : Parents' perspective taking and value orientations. *Journal of Marriage and Family*, 59, 834-847.
- Grüner, K., Muris, P., & Merckelbach, H. (1999). The relationship between anxious rearing behaviours and anxiety disorders symptomatology in normal children. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 30, 27-35.
- Hoffman, M. L. (1960). Power assertion by the parent and its impact on the child. *Child Development*, 31, 129-143.
- Karavasilis, L., Doyle, A. B., Markiewicz, D. (2003). Associations between parenting style and attachment to mother in middle childhood and adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 27 (2), 153-164.
- Kochanska, G., & Aksan, N. (1995). Mother-child mutually positive affect, the quality of child compliance to requests and prohibitions, and maternal control as correlates of early internalization. *Child Development*, 66, 236-254.
- Lamb, M. (1996). Effects of nonparental child care on child development : An update. *Canadian Journal of Psychiatry*, 41, 330-342.
- LeVine, R. A. (1977). Childrearing as cultural adaptation. In P. H. Leiderman, S. R. Tulkin, & A. H. Rosenfeld (Eds), *Culture and infancy* (pp. 14-27). New York, NY : Academic Press.
- Marfo, K. (1992). Correlates of maternal directiveness with children who are developmentally delayed. *American Journal of Orthopsychiatry*, 62 (2), 219-233.
- Meunier, J.-C., & Roskam, I. (2007). Psychometrical properties of a parental childrearing behaviour scale for french-speaking parents, children and adolescents. *European Journal of Psychological Assessment*, 23 (2), 113-124.
- Mills, R. S., & Rubin, K. (1992). A longitudinal study of maternal beliefs about children's social behaviors. *Merrill Palmer Quarterly*, 61, 494-512.
- Muris, P., Schmidt, H., Lambrichts, R., & Meesters, C. (2001). Protective and vulnerability factors of depression in normal adolescent. *Behaviour Research and Therapy*, 39, 555-565.
- Muris, P., Meesters, C., van den Berg, S. (2003). Internalizing and externalizing problems as correlates of self-reported attachment style and perceived parental rearing in normal adolescents. *Journal of Child and Family Studies*, 12 (2), 171-183.
- Patterson, G. R. (1982). *Coercive family process. A social interactional approach*, vol. 4. Eugene : Castalia Publishing Company.
- Patterson, G. R., Debarryshe, B. D., & Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behaviour. *American Psychologist*, 44, 329-335.
- Prescott, E. (1983). *A comparison of three types of day care and nursery school-home care*. Washington, DC : Nationale Institute of Education.

- Putallaz, M. (1987). Maternal behaviour and children's sociometrical status. *Child Development*, 58 (2), 324-340.
- Rigby, K. (1993). School children's perception of their families and parents as a function of peer relations. *Journal of Genetic Psychology*, 154 (4), 501-513.
- Roelofs, J., Meesters, C., ter Huurne, M., Bamelis, L., & Muris, P. (2006). On the links between attachment style, parental rearing behaviors, and internalizing and externalizing problems in non-clinical children. *Journal of Child and Family Studies*, 15 (3), 331-344.
- Roskam, I. (2005). A comparative study of mothers' beliefs and childrearing behaviour : The effect of the child's disability and the mother's educational level. *European Journal of Psychology of Education*, 20 (1), 139-153.
- Roskam, I., & Schelstraete, M. (2007). Qualitative analysis of mothers' childrearing behaviour towards their disabled child. *Research in Developmental Disabilities*, 28 (2), 130-144.
- Roskam, I., Vandenplas-Holper, C., & de Maere-Gaudissart, A. (2001). Mothers' and teachers' ratings of the child's personality. Child's age, gender, scholastic achievement, mother's educational level, and rater effects. *European Review of Applied Psychology*, 51 (4), 289-303.
- Rubenstein, J. L., & Howes, C. (1979). Caregiving and infant behavior in day care and in homes. *Developmental Psychology*, 15, 1-24.
- Schaefer, E. S. (1959). A circumplex model for maternal behavior. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 59, 226-235.
- Schwarz, J. C., Barton-Henry, M. L., & Pruzinsky, T. (1985). Assessing child-rearing behaviours : A comparison of ratings made by mother, father, child, and sibling on the CRPBI. *Journal of Psychology*, 76, 239-249.
- Sigel, I. E. (1986). Reflections on the belief-behaviour connection : Lessons learned from a research program on parental belief systems and teaching strategies. In R. D. Ashmore & D. M. Brudzinsky (Eds), *Thinking about the family. Views of parents and children* (pp. 35-65). Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates.
- Tein, J., Roosa, M. W., & Michaels, M. (Schwarz, J. C., Barton-Henry, M. L., & Pruzinsky, T. (1985). Assessing child-rearing behaviours : A comparison of ratings made by mother, father, child, and sibling on the CRPBI. *Journal of Psychology*, 76, 239-249.
- Vandenplas-Holper, C., Roskam, I., & Pirot, L. (2006). Mothers' social cognition and self-reported childrearing concerning their child's personality : A content analysis of mothers' free descriptions. *European Journal of Developmental Psychology*, 3 (4), 338-356.
- Werner, E., Smith, R. (1989). *Vulnerable but invincible : A longitudinal study of resilient children and youth*. New York : Adams, Bannister & Cox.