

2m11.2947.7

Université de Montréal

L'influence de trois modèles parentaux
sur les développements émotif, affectif et social de l'enfant
à la période préscolaire

par
Ann Ménard

École de psychoéducation
Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de Maître ès sciences (M.Sc.)
en psychoéducation

septembre, 2001

© Ann Ménard, 2001



LB
1055
U54
2002
V.002

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :

L'influence de trois modèles parentaux
sur les développements émotif, affectif et social de l'enfant
à la période préscolaire

présenté par :

Ann Ménard

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Sophie Parent, Ph.D.
directrice de recherche

Linda Pagani, Ph. D.
président rapporteur

Diane Dubeau, Ph. D.
membre du jury

RÉSUMÉ EN FRANÇAIS

Le but de la présente étude est d'observer quel modèle parental (modèle additif, distinctif ou de congruence) concernant les attitudes parentales et les pratiques éducatives est associé à un meilleur développement émotif, affectif ou social de l'enfant.

Les données ont été recueillies auprès d'un échantillon de 53 familles biparentales ayant participé à une étude longitudinale. La qualité des attitudes et des pratiques de chacun des parents a été évaluée lorsque l'enfant était âgé de 30 mois et le développement de l'enfant a été mesuré de façon directe et indirecte 18 mois plus tard.

Selon les résultats des analyses de régressions multiples, il ressort que le modèle additif, autant pour les attitudes que les pratiques, permet le plus grand nombre de prédictions, le modèle distinctif suggère l'importance des pratiques éducatives du père dans le développement social de l'enfant et le modèle de congruence informe sur l'attachement. L'implication de ces différents résultats est ensuite discutée.

Mots clés : famille, mère, père, attitudes parentales, pratiques éducatives

RÉSUMÉ EN ANGLAIS

The objective of this study was to observe which variation of the inter-parental model (additive, distinctive, or congruent) with respect to parental attitude and parental practices is associated with in better emotional, affective, and social child development.

The results of this study were collected from 53 two-parent families having participated in a long-term study. The quality of parental attitudes and practices of each parent were evaluated when the child was 30 months; in addition, the child's development was re-evaluated directly and indirectly 18 months later.

Following multiple regression analysis, the additive model emerges, as much for the attitudes as the practices, allowing the greatest number of predictions. The distinctive model indicates the importance of the father's educational practices on the child's social development. The congruent model details the importance of attachments. The implications of these results are discussed.

Key Words: Family, Mother, Father, Parental Attitudes and Parental Practices

TABLE DES MATIÈRES

Résumé en français	iii
Résumé en anglais.....	iv
Liste des tableaux	vii
Liste des figures	viii
Remerciements	ix
1. Contexte Théorique	1
1.1 Attitudes et Pratiques Parentales.....	2
1.2 Conceptualisation de Trois Modèles Parentaux	5
1.3 Développements Émotif, Affectif et Social de l'Enfant.....	8
1.4 Les Modèles Parentaux et les Développements Émotif, Affectif et Social de l'Enfant.....	11
1.4.1 Le Modèle Additif	11
1.4.2 Le Modèle Distinctif	13
1.4.3 Le Modèle de Congruence	15
2. Questions de Recherche et Hypothèses	17
3. Méthodologie	21
3.1 Description de l'Échantillon.....	22
3.2 Procédure	23
3.3 Instruments	25
3.3.1 Questionnaire d'Évaluation des Attitudes et des Pratiques Éducatives des Parents (QEAPPEP).....	25
3.3.1.1 Énoncés et échelles.....	25
3.3.1.2 Fidélité et validité.....	27
3.3.2 Tâches des Marionnettes	29
3.3.2.1 Procédure d'administration.....	29
3.3.2.2 Fidélité et validité.....	30
3.3.3 Test d'Anxiété de Séparation (Separation Anxiety Test, SAT).....	31
3.3.3.1 Procédure d'administration.....	31

3.3.3.2 Fidélité et validité.....	33
3.3.4 Profil Socio-Affectif (PSA)	34
3.3.4.1 Énoncés et échelles.	34
3.3.4.2 Fidélité et validité.....	35
4. Démarche Analytique	37
4.1 Construction des Variables	38
4.2 Vérification de l'Équivalence des Échantillons.....	39
4.3 Vérification d'une Interaction avec le Sexe	41
4.4 Analyses Principales.....	43
4.4.1 Questions à Propos de l'Influence des Attitudes Parentales.....	44
4.4.1.1 Vérification des postulats de la régression linéaire multiple.	44
4.4.1.2 Analyses concernant l'influence des attitudes parentales.....	46
4.4.2 Questions à Propos de l'Influence des Pratiques Parentales	48
4.4.2.1 Vérification des postulats de la régression linéaire multiple.	48
4.4.2.2 Analyses concernant l'influence des pratiques parentales.....	49
5. Discussion	55
5.1 Considérations Théoriques	57
5.2 Considérations Méthodologiques.....	62
5.2.1 Les Instruments Utilisés	63
5.2.2 Les Possibilités de Généralisation	64
6. Conclusion.....	67
Bibliographie.....	71

LISTE DES TABLEAUX

Tableau I. Résultats des analyses de régression concernant les effets principaux du sexe de l'enfant sur les variables indépendantes	44
Tableau II. Résultats des analyses de régression concernant l'interaction des variables indépendantes avec le sexe	44
Tableau III. Moyennes et écarts-types des variables indépendantes	45
Tableau IV. Moyennes et écarts-types des variables dépendantes	46
Tableau V. Analyses de régression évaluant l'influence des attitudes parentales	49
Tableau VI. Analyses de régression évaluant l'influence des pratiques parentales	52
Tableau VII. Analyses de régression séparées en fonction du sexe de l'enfant.	55

LISTE DES FIGURES

Figure 1. L'articulation des principales variables.....	20
---	----

REMERCIEMENTS

Je tiens d'abord à remercier Sophie Parent, la directrice de ce mémoire. Sa grande disponibilité, sa compréhension et sa patience lors des multiples corrections m'ont rassurée et encouragée à poursuivre ce long processus d'études de deuxième cycle. En plus d'être un modèle, elle m'a stimulée à parfaire mes connaissances. Je la remercie également pour les nombreuses opportunités qu'elle m'a offertes pour le développement de ma carrière.

Je remercie aussi Sophie Pascal et Julie Racine pour leur soutien moral et leur aide technique. Merci également à tous ceux et celles qui ont contribué de près ou de loin à l'étude longitudinale sur le développement socio-émotif de l'enfant, incluant les familles qui ont accepté de participer à l'étude.

Un gros merci enfin à Aurélie et Jonathan, ma petite famille qui donne un sens très concret aux différents concepts théoriques avec lesquels j'ai jonglé dans ce mémoire.

1. Contexte Théorique

L'enfant vit ses premières expériences émotives, affectives et sociales au sein de sa famille. En effet, dès la naissance, la mère et le père fournissent à l'enfant une multitude d'expériences lui permettant de se développer et de consolider son adaptation. Chaque parent a toutefois une façon qui lui est propre d'être parent. Ainsi, l'enfant peut être entouré de parents ayant des styles parentaux similaires ou très différents. Cette étude s'intéresse à l'influence des attitudes et des pratiques parentales sur les développements émotif, affectif et social de l'enfant à l'âge préscolaire en s'inscrivant dans une approche systémique qui met l'accent sur la triade composée par la mère, le père et l'enfant (Belsky, 1981; Minuchin, 1985). L'étude regarde donc l'effet parent d'un processus d'influence multi-directionnelle au sein de la famille (Lytton, 1990). La période choisie est la période préscolaire, puisqu'elle marque généralement le début d'un plus grand engagement du père tant au niveau des soins qu'au niveau des jeux (Clarke-Stewart, 1980). Dans un premier temps, une définition des termes attitudes et pratiques parentales sera donnée, puis, trois modèles parentaux seront conceptualisés.

1.1 Attitudes et Pratiques Parentales

Une des contraintes majeures à l'étude des attitudes et des pratiques parentales est la grande quantité d'appellation utilisée pour nommer des réalités très proches. Ainsi, les termes de chaleur et d'engagement semblent désigner des réalités similaires d'une attitude parentale positive et sont opposés à la rigidité, au contrôle et au négativisme (Easterbrooks & Goldberg, 1984; Éthier & Coutu, 1989; Pageau & Palacio-Quintin, 1994). Les imprécisions d'ordre

sémantique peuvent amener une confusion dans la définition des concepts mesurés. La présente étude se réfère à la conceptualisation des attitudes et des pratiques parentales faite par Rouzier (1986). Ce dernier distingue les pratiques comme étant tous les comportements du parent résultant des interactions avec son enfant, alors que les attitudes sont les opinions des parents à propos de situations ayant un caractère éducatif. Les deux concepts seront tour à tour précisés.

Dans les années 70, Diana Baumrind (1978) a identifié trois styles éducatifs chez les parents, soit les parents autoritaires [authoritarian], démocratiques [authoritative] ou permissifs. Les parents autoritaires sont très contrôlants, peu affectueux et laissent peu de place à l'autonomie. Les parents démocratiques sont très contrôlants et très affectueux. Ils proposent des règles à l'enfant tout en lui laissant une place pour prendre des décisions. Enfin, les parents permissifs se démarquent par leur faible niveau de contrôle. Ils imposent peu de règles et acceptent passivement les décisions de l'enfant. Une quatrième catégorie sera ultérieurement proposée : les parents désengagés, n'offrant ni contrôle, ni affection (Maccoby & Martin, 1983). Il est alors possible de placer ces parents en quatre catégories en fonction du niveau de contrôle qu'ils exercent et de la qualité de la relation affective avec l'enfant. Tremblay (1990) résume bien les effets des divers styles parentaux sur les enfants. Il mentionne que les enfants de parents autoritaires se montrent plutôt méfiants et se renferment sur eux-mêmes. Ils développent peu de compétence sociale et sont souvent en retrait du groupe. Les enfants de parents permissifs contrôlent peu leurs impulsions et sont moins autonomes. Les enfants de parents

désengagés développent peu d'estime pour eux-mêmes, ils sont plus désobéissants et agressifs. Finalement, les enfants de parents optant pour un style démocratique présentent plus de maturité et de compétence sociale.

Bien qu'intéressant, le modèle de Baumrind ne distingue pas les attitudes des pratiques, ne tient pas compte des variations à l'intérieur de chaque style et s'intéresse peu à l'interaction entre les styles éducatifs de la mère et du père.

Les styles éducatifs de Baumrind se rapprochent de la conception des attitudes parentales puisqu'ils concernent la philosophie et les croyances du parent quant à l'éducation de l'enfant. Ces attitudes vont s'actualiser à travers diverses pratiques éducatives. Les pratiques parentales sont composées de différents comportements du parent en interaction avec son enfant. Ces comportements incluent le contrôle des comportements non-appropriés (la façon de punir et de récompenser l'enfant) et le niveau d'engagement parental (la qualité du temps passé à jouer, à interagir ou à s'occuper de l'enfant) (Rouzier, 1986). Les parents qui établissent des règles claires et les appliquent de manière constante ont des enfants qui sont moins enclins à être désobéissants, ces enfants sont plus compétents, plus sûrs d'eux et moins agressifs (Patterson, 1998).

En somme, le rôle parental peut se comprendre en fonction d'attitudes et de pratiques du parent. Or chaque parent n'interagit pas en vase clos, il importe donc de considérer le système familial de façon triadique en regard à la variation existant entre les deux parents.

1.2 Conceptualisation de Trois Modèles Parentaux

Comme le mentionnent Pageau et Palacio-Quintin (1994) et Dubeau (1995), la majorité des recherches qui s'intéresse aux attitudes ou aux pratiques parentales traite séparément les données du père et de la mère. En effet, les études isolent chacun des parents puis comparent les résultats sans proposer une analyse familiale. La présente étude vise à intégrer les caractéristiques du père et celles de la mère dans le cadre d'une analyse familiale. Pour ce faire, la démarche conceptuelle et méthodologique choisie permet de regarder les familles en fonction de trois modèles parentaux au niveau des attitudes et des pratiques parentales, sans isoler chacun des parents. Cette définition opérationnelle constitue l'apport principal de la présente étude au champ de recherche des attitudes et des pratiques parentales. Les modèles parentaux peuvent être conceptualisés selon deux perspectives, dépendamment si l'on considère une similitude ou une différenciation des rôles parentaux (Dubeau, Turcotte & Coutu, 1999).

Sous l'angle de la similitude des rôles parentaux, la contribution de chacun des parents au développement de l'enfant serait similaire. Ainsi, l'impact serait le même, peu importe que la stimulation vienne de la mère ou du père. « Plus » est synonyme de « mieux » : par exemple, l'idéal pour l'enfant est d'être exposé à un maximum de stimulations, peu importe leur provenance. Cette conception correspond à un modèle additif, où les attitudes ou les pratiques, des mères et des pères sont additionnées afin d'obtenir un score familial, sans distinguer l'apport de la mère ou du père.

Une autre façon de concevoir les rôles parentaux consiste à prendre en considération la contribution spécifique des caractéristiques de la mère et du père. Les rôles parentaux sont donc différenciés. Selon certains chercheurs (Clarke-Stewart, 1978; 1980; Lamb, 1981), il existe des distinctions importantes entre les comportements du père et de la mère: la mère est plus centrée sur les soins physiques, stimule plus l'acquisition verbale, propose plus d'activités didactiques et a un comportement plus prévisible que le père. Celui-ci propose plus de jeux physiques, d'activités sociales, de tâches concrètes et a un comportement moins prévisible. Dans un court essai, Baumrind (1980) dira que les privilèges, les responsabilités et les accomplissements des parents reflètent leurs compétences diverses ainsi que leurs rôles sociaux. À cet égard, on ne parle plus de similitude, mais bien de différenciation des rôles parentaux, concevable en terme de distinction et de congruence.

Dans le modèle additif présenté précédemment, l'addition des réponses maternelles et paternelles présentait le risque d'apparier des familles dont le nombre de réponses cumulées est le même mais où il peut y avoir des différences importantes quant aux contributions respectives des parents (Pageau & Palacio-Quintin, 1994). Dubeau (1995) propose le concept de complémentarité parentale pour résoudre ce problème. Elle s'appuie sur les travaux de Parsons et Bales (1965, in Dubeau, 1995) pour définir la complémentarité parentale. Selon cette conceptualisation, une attitude ou pratique moins adéquate chez l'un des deux parents pourrait être compensée par une attitude ou une pratique très appropriée chez l'autre. L'enfant aurait donc la possibilité de référer à l'un ou l'autre de ses parents en fonction de ses

propres besoins. L'étude de Dubeau (1995) offre une définition opérationnelle de la complémentarité parentale en combinant quatre patrons de comportements distincts pour la mère et pour le père lors d'une situation interactive permettant par combinaison l'obtention de seize modèles parentaux distincts. La complémentarité désigne alors la présence combinée d'un score élevé sur l'une des dimensions par un des parents et d'un score élevé par l'autre parent sur une autre dimension. S'appuyant sur ce modèle de complémentarité, la présente étude propose une conceptualisation quelque peu différente de la différenciation parentale, afin de privilégier des variables à intervalle issues d'échelles bipolaires plutôt que des variables nominales. Ce modèle, que nous appellerons le modèle distinctif, présente le double avantage de permettre une plus grande précision dans l'examen des modèles de variation entre les parents sans devoir recourir à un échantillon aussi vaste que pour un modèle traitant de la complémentarité. Les résultats au niveau des attitudes ou des pratiques des pères sont donc soustraits à ceux des mères afin de préciser la contribution spécifique de chacun des parents. En d'autres mots, on s'intéresse à la direction de l'écart entre les deux parents, peu importe le niveau, afin de vérifier si la prédominance d'une attitude ou d'une pratique chez l'un ou l'autre des parents avantage l'enfant. Ce modèle aura pour nom le modèle distinctif.

Un troisième modèle s'inspire du concept de congruence introduit par Belsky (1984). Selon ce modèle, le développement de l'enfant est favorisé par des attitudes ou des pratiques semblables chez les deux parents. L'enfant bénéficierait de grandir dans un univers cohérent où les parents partagent une

vision similaire de l'éducation à donner à l'enfant et adoptent les mêmes pratiques éducatives. Dans ce modèle, ce qui est important est le fait que les parents soient le plus similaires possibles, donc il faut considérer l'ampleur de la différence entre les attitudes ou les pratiques des parents, indépendamment de la direction de cette différence. Ainsi, la valeur absolue de l'écart entre les mères et les pères est utilisée.

En somme, trois modèles parentaux sont proposés, un modèle selon lequel la contribution des mères et des pères est similaire et cumulative (modèle additif), un modèle qui s'attarde à la différenciation et à la distinction des rôles parentaux (modèle distinctif) et un dernier qui considère l'ampleur de la différence entre les parents (modèle de congruence). La conceptualisation de modèles parentaux est un domaine de recherche récent et l'état des connaissances est peu avancé. Avant de présenter les appuis empiriques de chacun des modèles et leurs effets sur le développement de l'enfant, une courte présentation des sphères de développement de l'enfant considérées par cette étude sera faite.

1.3 Développements Émotif, Affectif et Social de l'Enfant

Dans cette étude, trois sphères du développement de l'enfant sont examinées : les développements émotif, affectif et social. Pour chacune de ces sphères, de nombreux modèles théoriques postulent une influence marquée de la famille. Il s'agit de plus de trois phénomènes liés à la base de l'identité de l'enfant.

Au niveau du développement émotif, l'identification et la compréhension des émotions permettent à l'enfant de distinguer différents états émotifs vécus par lui ou par autrui (Zeman, Penza, Shipman & Young, 1997). Cette information sera ensuite utilisée comme référence sociale pour interagir avec les autres, par exemple pour engager des conversations sur les émotions et leurs causes (Dunn, Brown, Slomkowski, Tesla & Youngblade, 1991). Une variété de facteurs contribue au développement émotif des enfants, parmi lesquels se retrouvent les interactions principalement verbales avec les parents et la fratrie, les règles socio-culturelles et les changements dans la participation au monde social, dont la fréquentation d'un service de garde (Dunn, 1994; Zeman et al., 1997). Les habiletés verbales de l'enfant et le statut socio-économique de la famille peuvent aussi influencer la qualité de la compréhension des émotions (Dunn, 1994).

Le développement affectif réfère aux expériences de l'enfant en terme de disponibilité et de qualité de réponse des parents. Il concerne aussi la relation de l'enfant avec ses parents, en matière d'attachement, d'autonomie [self-reliant] et d'évitement (Shouldice & Stevenson-Hinde, 1992). Tel que postulé au plan théorique par Bowlby (1969), le nourrisson développe rapidement une représentation de ses propres capacités et ressources et en vient à connaître les conditions qui mettent fin à sa détresse et qui augmentent son sentiment de sécurité. Cette représentation mentale est connue sous le nom de modèle opérationnel interne [internal working model]. Le modèle opérationnel interne comprend un ensemble de règles conscientes ou non qui permet l'organisation de l'information concernant l'attachement (Main, Kaplan & Cassidy, 1985). Il

sert de guide psychologique et aide l'enfant à planifier son comportement afin de maintenir son sentiment de sécurité. Le modèle opérationnel interne se développe à partir de l'interaction quotidienne parent-enfant et les auteurs s'entendent sur l'importance de la communication parent-enfant dans ce processus (Bowlby, 1969; Main et al., 1985, Oppenheim & Waters, 1995). Le modèle opérationnel interne de chaque enfant est assez stable et constitue le produit de son histoire développementale affective (Main, 1991). Selon Bowlby (1969), l'enfant procède à une certaine hiérarchisation de ses figures d'attachement, reflétant en partie l'investissement de la figure d'attachement dans les soins de base prodigués à l'enfant, traditionnellement dévolus à la mère.

Le développement social fait quant à lui référence aux compétences et problèmes sociaux de l'enfant en interaction avec autrui. Il concerne l'efficacité, ou l'inefficacité, des interactions sociales de l'enfant avec ses pairs, sa fratrie, ses parents et les autres adultes (Mills & Rubin, 1993; Saunders & Green, 1993). Plusieurs études font la distinction entre les problèmes sociaux intériorisés qui réfèrent à l'anxiété, la dépression, l'isolement et la dépendance excessive, les problèmes sociaux extériorisés qui touchent l'agressivité, les colères, l'opposition et l'égoïsme, et finalement la compétence sociale qui est associée à la flexibilité, la maturité et la prosocialité (Lafrenière & Dumas, 1996). Bien qu'aussi relié à des facteurs propres à l'enfant, le développement social de l'enfant est fortement influencé par l'environnement familial, par la qualité de la relation parent-enfant et par les comportements parentaux (Lafrenière & Dumas, 1996; Saunders & Green, 1993).

1.4 Les Modèles Parentaux et les Développements Émotif, Affectif et Social de l'Enfant

Plusieurs études se sont attardées aux différentes influences des parents sur le développement de leur enfant, surtout au niveau du développement social et aussi à un niveau moindre au développement émotif et affectif. Plusieurs de ces études ont regardé uniquement la mère ou le père, certaines ont comparé la mère et le père. Cette étude s'intéresse à la variation qui existe entre la mère et le père, en fonction de trois modèles parentaux : le modèle additif, le modèle distinctif et le modèle de congruence. Les résultats d'études empiriques propres à chacun de ces trois modèles seront tour à tour présentés.

1.4.1 Le Modèle Additif

Une première catégorie d'études utilise des indices familiaux globaux, il s'agit donc d'études faites selon un modèle additif. Par ailleurs, tout un ensemble d'études considérant les pratiques ou attitudes éducatives d'un seul parent comme prédicteur des compétences de l'enfant sera également présenté ici dans la mesure où ces études peuvent fournir des informations pertinentes pouvant mener à la formulation d'hypothèses.

Desbiens et Provost (1990) émettent l'hypothèse que les attitudes parentales de contrôle ou de désengagement associées aux parents autoritaires, permissifs et désengagés ne comblent pas les besoins d'affection et d'autonomie des enfants et ne leur permettent pas de développer une bonne

adaptation. Enfin, les enfants de parents démocratiques manifestent plus de maturité et de compétences sociales. Dans une vaste étude longitudinale regroupant 585 familles évaluées lorsque l'enfant a 5 et 11 ans, Pettit, Bates et Dodge (1997) combinent les scores parentaux concernant les pratiques éducatives. Les problèmes extériorisés sont inversement corrélés à l'engagement, à la capacité de discuter calmement et à l'enseignement actif fourni par le parent à son enfant. La compétence sociale est seulement corrélée positivement avec un indice, soit la capacité de discuter calmement.

Selon Easterbrooks et Goldberg (1984), l'attitude démocratique et la sensibilité du père sont associées significativement chez l'enfant à une meilleure capacité de résolution de problème et à un attachement de type sécurisé (Easterbrooks & Goldberg, 1984). Volling et Belsky (1992) ont mis en évidence l'influence des pratiques éducatives paternelles sur la sécurité de l'attachement de l'enfant. Leur étude, faite auprès d'un échantillon de 113 pères et leur enfant âgé entre 3 et 9 mois, montre que les pères d'enfant ayant un attachement sécurisé ont une vision critique de leur famille et ils sont aussi beaucoup plus impliqués dans les tâches ménagères que les pères d'enfant en insécurité. Toutefois, Volling et Belsky (1992) n'ont pas découvert de résultats significatifs, en ce qui concerne les pratiques parentales (5 indices comportementaux). Une étude de Gosselin, Parent et Moss (1999) menée auprès d'un groupe de mère révèle toutefois que tant les pratiques que les attitudes éducatives maternelles sont associées à la sécurité de l'attachement. Cette étude conduite auprès de 92 enfants âgés entre 5 et 7 ans montre que la probabilité d'avoir un attachement sécurisé augmente lorsque les attitudes

maternelles témoignent d'une plus grande permissivité et que les pratiques éducatives sont de nature plus stimulante.

1.4.2 Le Modèle Distinctif

Une deuxième catégorie d'études distingue le rôle de la mère et du père, conformément au modèle distinctif. Bullock et Pennington (1988) constatent que les attitudes des parents ont une influence sur l'acceptation de l'enfant par ses pairs. Les garçons seraient mieux acceptés par les pairs lorsque le père perçoit une bonne cohésion familiale et qu'il a de bonnes capacités à s'exprimer. Quant aux filles, leur acceptation par les pairs dépendrait de la perception de cohésion familiale de la mère. D'autres études s'étant intéressées à l'influence complémentaire des pratiques parentales sur le développement social de l'enfant arrivent au même constat : les enfants acquièrent certaines habiletés ou compétences dans un contexte d'interaction avec un des parents. Pettit, Brown, Mize et Lindsay (1998) ont observé les liens entre les comportements des parents, le sexe de l'enfant et la compétence sociale auprès de 36 enfants âgés entre 3 à 6 ans lors de trois contextes d'interaction en laboratoire. La compétence sociale des garçons est prédite par le fait que le père s'engage dans des jeux dyadiques alors que la compétence des filles est plutôt prédite par le rôle de guide prosocial endossé par la mère. Par ailleurs, ce dernier indice est corrélé négativement à la compétence des garçons. De plus, les enfants qui sont les plus acceptés par leurs pairs ont des pères qui s'engagent dans les jeux de l'enfant avec un ami mais ils ont des mères qui ne s'engagent pas dans ce type de jeux. Ainsi, les parents jouent

des rôles différents dans la socialisation. Les résultats de MacDonald et Parke (1984) sont similaires, les garçons populaires ont des pères peu directifs faisant plus de jeux physiques avec eux. Par contre, bien que les filles populaires aient aussi des pères peu directifs faisant des jeux physiques et démontrant leur affection, elles ont des mères plus directives. Le comportement directif de la mère est associé avec la popularité des filles auprès des pairs, alors que le même indice chez le père est corrélé négativement à la popularité des filles et des garçons. Outre le statut social de l'enfant, il semble que l'agressivité aussi soit influencée par les pratiques distinctes de la mère ou du père. Selon Éthier et Coutu (1989), les mères d'enfants agressifs sont moins engagées dans les jeux de l'enfant, sont plus négatives, interagissent moins souvent et ont un répertoire de réponses plus restreint. Les résultats concernant les pères sont beaucoup moins nets et nuancés.

Au niveau des développements émotif et affectif, à notre connaissance, aucune étude n'a clairement regardé l'influence complémentaire des parents. Toutefois, certaines études permettent d'obtenir des informations concernant l'apport distinct de chacun des parents. Au niveau des discussions sur les émotions, l'interaction de l'enfant est différente selon qu'il est en relation avec son père ou sa mère (Zeman et al., 1997). L'enfant exprime plus spontanément ses émotions lorsqu'il est en interaction avec son père que lorsqu'il est avec sa mère. L'enfant tire profit de la complémentarité parentale; sa mère offre un support interpersonnel en le guidant de façon plus explicite dans la façon d'exprimer les émotions alors que son père lui permet une plus libre expression des émotions. En ce qui concerne l'attachement, une étude de Main et Weston

(1981) révèle que le pourcentage d'enfants en sécurité est le même lorsque la procédure de Situation Étrangère se déroule avec la mère ou avec le père. Par ailleurs, les enfants classés en insécurité à 12 mois avec leur mère présentent plus de comportements problématiques à 18 mois. Au niveau de la complémentarité, les enfants en sécurité avec leur mère mais en insécurité avec leur père entrent plus facilement en relation avec une nouvelle personne. Les enfants en insécurité avec leur mère mais en sécurité avec leur père sont plus prompts à établir des relations amicales. L'apport distinct de chaque parent est alors manifeste.

1.4.3 Le Modèle de Congruence

Finalement, une dernière catégorie d'études regarde la congruence ou similarité des parents. Belsky (1984) rapporte qu'une grande congruence entre les parents à l'égard des valeurs d'éducation de l'enfant est corrélée à un meilleur soutien entre les parents et à moins de dispute concernant l'utilisation de la discipline. Cette congruence est aussi associée à un plus haut niveau d'engagement parental. Le fait que les parents présentent des valeurs parentales très différentes aurait un impact négatif sur l'interaction parent-enfant, surtout père-fils (Gjerde, 1988). Jouriles et ses collaborateurs (1991) ont mené deux vastes études auprès de plus de 280 familles afin de mettre en évidence l'importance de la congruence parentale dans le développement de problèmes de comportement chez les garçons à la période préscolaire. Le fait que les parents aient des désaccords concernant leurs pratiques parentales est corrélé significativement avec une variété de problèmes de comportement chez

les garçons de trois ans au Child Behavior Checklist, dont l'impolitesse, les conflits et la désobéissance. La deuxième étude mentionne que la disparité des pratiques éducatives des parents agit comme prédicteur des problèmes intériorisés des garçons âgés entre quatre et six ans, mais ne prédit plus de façon significative les troubles extériorisés. Ces deux études font apparaître des changements dans la nature des prédictions en fonction de l'âge de l'enfant mais mettent en évidence que l'écart entre les comportements de la mère et du père est associé à une moins bonne adaptation sociale de l'enfant.

En somme, trois modèles parentaux ont été proposés : un modèle additif, un modèle distinctif et un modèle de congruence. Dans le modèle additif, l'impact des parents sur le développement de l'enfant est jugé similaire, alors que le modèle distinctif et de congruence s'attardent à la distinction possible entre la mère et le père. Le modèle distinctif postule que la mère et le père agissent différemment et se complètent, alors que le modèle de congruence met de l'avant l'avantage que les parents agissent de la même façon avec l'enfant. Plusieurs études ont regardé l'influence d'un modèle sur une sphère de développement, mais aucune étude n'a considéré conjointement les trois modèles parentaux sur plus d'une sphère de développement.

2. Questions de Recherche et Hypothèses

Le but de la présente étude est d'évaluer la contribution respective des modèles parentaux (additif, distinctif ou de congruence) à la prédiction des développements émotif, affectif et social de l'enfant à la période préscolaire.

Deux questions de recherche spécifiques sont formulées.

Q1: Quel(s) modèle(s) parental(aux) (additif, distinctif ou de congruence) au niveau des attitudes parentales contribue(nt) le mieux à la prédiction des développements émotif, affectif et social de l'enfant à la période préscolaire?

Sur la base des études recensées, les hypothèses suivantes peuvent être formulées. Au niveau du modèle additif des attitudes parentales, les parents rigides devraient avoir des enfants moins compétents socialement et les parents permissifs devraient avoir des enfants plus anxieux et agressif. Les parents permissifs devraient aussi être associés à des enfants ayant un lien d'attachement de type sécurisé. Le modèle distinctif devrait montrer qu'une plus grande permissivité chez les pères prédit la compétence sociale. Par contre une autre étude mentionne que la congruence parentale devrait être garante d'un meilleur développement social et l'absence de congruence devrait permettre de prédire l'anxiété. Il sera alors intéressant de départager la contradiction entre les prédictions issues du modèle distinctif et celles issues du modèle de congruence.

Q2: Quel(s) modèle(s) parental(aux) (additif, distinctif ou de congruence) au niveau des pratiques parentales contribue(nt) le mieux à la prédiction des développements social, émotif et affectif de l'enfant à la période préscolaire?

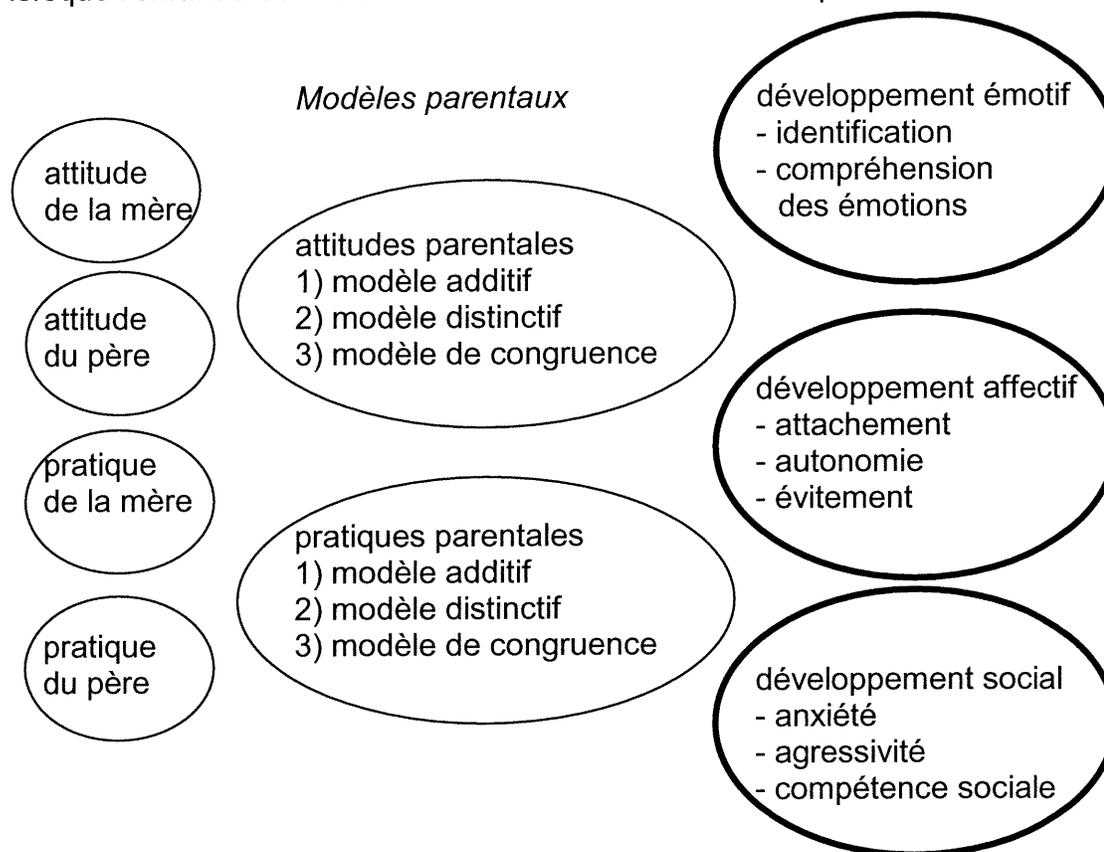
Selon les études recensées, les pratiques éducatives témoignant d'une grande implication du parent dans la relation avec l'enfant devraient être favorables au développement de l'enfant. Le modèle additif des pratiques parentales devrait prédire un meilleur lien d'attachement, une meilleure compétence sociale et moins d'agressivité chez l'enfant lorsque les parents témoignent d'une grande implication auprès de leur enfant. Pour le modèle distinctif, l'implication plus grande du père devrait prédire l'expression des émotions, la compétence sociale et un meilleur lien d'attachement, alors qu'une faible implication maternelle devrait augmenter les indices d'agressivité chez l'enfant. Le modèle de congruence devrait montrer que les parents n'ayant pas une grande congruence au niveau de leurs pratiques parentales ont des enfants plus anxieux et agressifs. Au niveau des pratiques, la différence entre le modèle distinctif et de congruence méritera aussi d'être éclaircie puisque les résultats obtenus lors de la recension font apparaître des résultats contradictoires.

La figure 1 permet de visualiser l'ensemble des variables à l'étude.

Figure 1. L'articulation des principales variables.

lorsque l'enfant a 30 mois

lorsque l'enfant a 48 mois



3. Méthodologie

3.1 Description de l'Échantillon

L'échantillon pour cette étude est composé de 53 familles biparentales ayant participé à une étude longitudinale sur le développement socio-émotif de l'enfant. Le recrutement s'est fait par le biais d'annonces dans les garderies, les centres communautaires et éducatifs, les CLSC, les bibliothèques municipales et les journaux locaux (journaux de quartier et La Presse). Les sujets devaient répondre aux critères suivants: les enfants devaient être âgés entre 27 et 33 mois au moment prévu pour la première évaluation, avoir au moins un frère ou une sœur, provenir d'une famille biparentale et une priorité a été donnée aux enfants qui ne fréquentaient pas de service de garde à temps plein. Les familles ont été dédommagées pour leur participation à l'étude. Elles ont reçu 60\$ pour l'ensemble des trois temps (10\$, 20\$ et 30\$), plus un petit cadeau à l'enfant (jeu de lettres, affiche, signet) aux temps 1 et 3.

Il s'agit d'une technique d'échantillonnage par quota puisque l'échantillon est constitué des cinquante-trois premières familles ayant répondu aux critères. L'avantage de l'utilisation d'une technique d'échantillonnage par quota est qu'elle permet de recruter des parents intéressés à s'investir dans une démarche de recherche. Ceci est d'autant plus important dans le cadre d'une recherche longitudinale qui demande une plus longue implication de la part des sujets. Cette technique présente toutefois certains inconvénients. Les individus intéressés à être sujets d'une recherche seraient entre autres plus intelligents, plus instruits et plus sociables que les individus qui ne sont pas intéressés à participer à une recherche (Rosnow & Rosenthal, 1976 in Robert, 1988). De

plus, cette technique d'échantillonnage par quota pose un problème de généralisation puisque l'échantillon n'est pas nécessairement représentatif.

Les parents sont de niveau socio-économique moyen-élevé (13,2% des familles ont un revenu familial annuel de moins de 30 000\$, 26,4% se situent entre 30 000\$ et 50 000\$ et 60,4% ont un revenu supérieur à 50 000\$). Les mères ont de façon significative un nombre plus élevé d'années de scolarité que les pères (moyenne = 15 et 14,2, é.t. = 2,6 et 3,2 respectivement). Ces derniers sont significativement plus âgés (âge moyen = 34 ans, é.t.=4) que les mères (âge moyen = 32 ans, é.t.=6).

Le groupe de sujets se divise en 27 garçons et 26 filles, dont l'âge moyen au temps 1 est de 30 mois (é.t.=2). Pour ce qui est de la fréquentation d'un service de garde, 52,8% des enfants ne fréquentent pas de service de garde, 24,5% y vont à temps partiel et 22,6 % en fréquentent un à temps plein. Il s'agit en somme d'un échantillon assez homogène, surtout au niveau de la structure familiale, du statut socio-économique et de la fréquentation d'un service de garde. Cette homogénéité constitue un net avantage compte tenu du petit nombre de sujets de cette étude, puisqu'elle permet de limiter le nombre de variables à contrôler. Mentionnons que le nombre d'enfants au temps trois ayant des données complètes nécessaires à cette étude est de 48.

3.2 Procédure

Un devis de recherche longitudinal prospectif est utilisé pour cette étude. Ce type de devis apparaît très intéressant lorsqu'il est question des attitudes et des pratiques parentales puisque ces dernières peuvent se modifier pour

s'adapter au développement de l'enfant. La présente étude contribue à l'avancement des connaissances en utilisant un devis de recherche longitudinal à l'intérieur d'un champ de recherche habituellement étudié à l'aide de devis corrélational (Bullock & Pennington, 1988; Dubeau, 1995; Éthier & Coutu, 1989; Easterbrooks & Goldberg, 1984; MacDonald & Parke, 1984; Pageau & Palacio-Quintin, 1994). L'utilisation de ce type de devis permet d'obtenir des indices de prédiction, ce qui peut avoir une utilité clinique dans le cadre de programme d'intervention préventive.

Les familles sont suivies sur une période de dix-huit mois au cours de laquelle trois périodes d'évaluation sont effectuées. Seuls les temps 1 (enfants âgés de 30 mois) et 3 (enfants âgés de 48 mois) sont considérés ici. Le projet a débuté à l'automne 1995 pour se terminer à l'hiver 1998. Une attention particulière a été portée à l'écart temporel entre les différentes évaluations afin de s'assurer qu'il soit similaire pour l'ensemble des sujets.

Lors du premier temps d'évaluation, la mère et le père remplissent un questionnaire mesurant les attitudes et les pratiques parentales (QEAPPEP). Au temps trois, le parent complète un questionnaire mesurant le profil socio-affectif de l'enfant (PSA) et l'enfant est soumis à deux procédures lors d'une visite en laboratoire, l'une permettant d'évaluer la compréhension des émotions (Tâche des marionnettes) et l'autre s'attardant aux modèles opérationnels internes de l'attachement (Test d'anxiété de séparation).

3.3 Instruments

3.3.1 Questionnaire d'Évaluation des Attitudes et des Pratiques Éducatives des Parents (QEAPPEP)

Le QEAPPEP est un questionnaire mesurant la qualité des attitudes et des pratiques éducatives des mères ou des pères auprès de leurs enfants d'âge préscolaire (3-5 ans). Cet instrument a été élaboré par Rouzier (1986) afin d'offrir un outil francophone moins complexe que les mesures traditionnelles des attitudes et des pratiques éducatives des parents. Le questionnaire est composé de 71 énoncés décrivant différentes situations qui sont susceptibles de se produire entre le parent et l'enfant. Il s'agit d'un questionnaire de type « papier-crayon » qui comporte toutes les directives afin qu'un répondant puisse le compléter sans aucune information supplémentaire. Le questionnaire est divisé en deux parties, une première concernant les pratiques éducatives (questions 1 à 54) et une deuxième s'attardant aux attitudes éducatives (questions 55 à 71).

3.3.1.1 Énoncés et échelles.

Les cinquante-quatre premières questions concernent les pratiques éducatives du parent (ex: il m'arrive d'expliquer à mon enfant l'utilité et/ou le fonctionnement des objets que nous voyons; quand mon enfant contredit ou s'oppose à ce que je lui dis, je lui demande de ne pas discuter ce que je dis). Le parent doit encrer la valeur numérique correspondant à la fréquence à laquelle chacune des situations décrites se produit sur une échelle de type

Likert. Les choix de réponse sont: toujours (3), souvent (2), occasionnellement (1), jamais (0) ou ne s'applique pas (x). Les résultats concernant les pratiques éducatives sont présentés sur un axe bipolaire servant à situer l'ensemble des pratiques éducatives selon les influences qu'elles exercent sur l'adaptation de l'enfant. Le score varie entre 0 et 3. Ainsi, la manifestation des pratiques est associée soit au pôle négatif nommé « limitation » qui est défavorable à l'adaptation de l'enfant ou au pôle positif appelé « élaboration » qui est favorable à l'adaptation de l'enfant puisque le parent se perçoit comme étant plus impliqué/engagé auprès de son enfant. Un score élevé se situe dans le pôle positif et signifie que les pratiques éducatives du parent stimulent positivement le développement de l'enfant.

La deuxième partie du questionnaire se rapporte aux attitudes éducatives (ex: un enfant sera un jour reconnaissant d'avoir été élevé avec sévérité; il faut dire beaucoup plus souvent oui que non à un enfant). Le parent doit indiquer son degré d'accord ou de désaccord avec les énoncés sur une échelle de type Likert. Le parent encercle la valeur numérique correspondant à son choix: d'accord (1), plutôt d'accord (2), indécis (3), plutôt en désaccord (4) ou pas d'accord (5). Les résultats concernant les attitudes éducatives sont eux aussi présentés sur un axe bipolaire. Le score peut varier entre 1 et 5. Le continuum va du pôle « autonomie » que Rouzier associe aux concepts de tolérance, de confiance et de permissivité au pôle « contrôle », associé aux concepts de restriction, de défiance et de rigidité. Un score élevé se situe dans le pôle « contrôle ». Les attitudes se répartissent habituellement en quatre classes (Baumrind, 1978, Maccoby & Martin, 1983), selon un axe concernant le niveau

de contrôle des parents et un autre axe concernant le niveau d'affectivité des parents. Or, Rouzier (1986) mélange les deux axes afin d'offrir une mesure en continuum. Si l'on tente de mettre en commun les deux propositions, il semble que le pôle que Rouzier nomme « contrôle » (concepts de restriction, de défiance et de rigidité) soit associé aux parents autoritaires (beaucoup de contrôle, peu d'affection) et aussi aux parents démocratiques (beaucoup de contrôle et d'affection), sans égard au niveau d'affection présent dans la relation. Le pôle « autonomie » (concepts de tolérance, de confiance et de permissivité) serait plutôt associé aux parents permissifs (peu de contrôle, beaucoup d'affection). La classification de Rouzier ne rend pas compte de la dernière catégorie, celles des parents désengagés.

3.3.1.2 Fidélité et validité.

Rouzier a utilisé un échantillon composé de 77 familles biparentales, donc d'un total de 154 parents, pour démontrer la fidélité et la validité du QEAPPEP. Ces familles habitaient la ville de Laval et ils participaient à une intervention précoce. Les enfants étaient âgés entre 42 et 66 mois.

La consistance interne des mesures du QEAPPEP est de 0,91 pour les pratiques éducatives et 0,75 pour les attitudes. Dans la présente étude, lorsque plus de 20% des parents encerclaient « ne s'applique pas » comme réponse à une question du QEAPPEP, cette question a été supprimée. Ceci concerne deux questions (quand mon enfant joue à un jeu avec des règles, je m'assure qu'il les suit et quand mon enfant me dit qu'il ne sait pas quoi faire, je lui montre une activité nouvelle). Les coefficients alpha des échelles sont satisfaisants. Pour

les pratiques des mères, l'alpha est de 0,81, celui des pères est de 0,85. L'alpha pour les attitudes est de 0,64 pour les mères et de 0,66 pour les pères.

La stabilité de chacune des échelles du QEAPPEP a été testée par Rouzier à l'aide de la méthode test-retest, auprès d'un sous-échantillon de 48 parents avec un intervalle de huit semaines entre les deux administrations. Le coefficient de stabilité des scores de la section des pratiques éducatives est de 0,76, tandis que le coefficient de stabilité des attitudes éducatives se situe à 0,61. Rouzier mentionne que le faible résultat pour ce qui est des attitudes parentales peut être dû à l'instabilité de l'objet mesuré. Il se peut toutefois que le nombre moins élevé de questions concernant les attitudes soit aussi en cause.

Le chercheur a examiné la validité prédictive de l'instrument pour un indice composite du développement global (motricité, autonomie, langage et cognition). Tant pour les pères (0,41 $p < 0,01$) que pour les mères (0,29 $p < 0,01$) les pratiques éducatives sont corrélées positivement au développement global de l'enfant. Pour les attitudes éducatives, les corrélations sont négatives pour les mères (-0,33 $p < 0,01$) et pour les pères (-0,32 $p < 0,01$). Ceci signifie que l'enfant a un meilleur indice de développement global lorsque les pratiques des parents sont stimulantes et que leurs attitudes sont permissives.

La sensibilité de l'instrument est confirmée significativement par sa capacité à distinguer un groupe d'enfants avec des difficultés (divers retards de développement) et un groupe d'enfants sans difficulté ($t(117) = -2,46$; $p < 0,05$ pour les pratiques et $t(117) = 2,56$; $p < 0,05$ pour les attitudes).

3.3.2 Tâches des Marionnettes

Cette procédure créée par Denham (1986) permet d'évaluer la compréhension des émotions des enfants d'âge préscolaire. Quatre tâches sont prévues: les deux premières sont effectuées avec des figurines de feutrine représentant quatre émotions (content, fâché, triste, apeuré) et les deux autres utilisent des marionnettes.

3.3.2.1 Procédure d'administration.

L'expérimentatrice place d'abord les quatre figurines de feutrine sur la table, elle en pointe une et demande à l'enfant quelle émotion est représentée. Puis, elle demande à l'enfant de pointer la figure correspondante à l'émotion qu'elle nomme. Pour les deux tâches, si l'enfant répond la bonne émotion, il obtient un score de 2 points, s'il donne comme réponse une émotion semblable (bien au lieu de content), il obtient un score de 1 et s'il donne une réponse inappropriée, il obtient 0. Le score total de chacune des tâches est combiné afin de créer une échelle d'identification des émotions dont le score peut varier de 0 à 16.

Ensuite les figures sont placées plus loin sur la table et l'expérimentatrice sort les marionnettes. Elle utilise une marionnette du même sexe que l'enfant pour interpréter huit scénarios stéréotypés (émotions typiques à tous les enfants) à l'aide d'indices vocaux et visuels. Par exemple pour l'émotion content, le scénario est le suivant : « Salut je m'appelle Émilie. Voici mon frère. Mmh, il me donne de la crème glacée, mmh, mmh ». À la fin de chacune des

histoires, l'expérimentatrice exprime sur son propre visage l'émotion de la marionnette et demande à l'enfant de nommer l'état émotif de la marionnette.

La dernière tâche est similaire. Cependant, au préalable un questionnaire a été remis à la mère afin de savoir comment se sentirait l'enfant dans douze situations hypothétiques. Lors de la présentation des scénarios, l'émotion inverse de celle attendue chez l'enfant (émotion atypique) sera mise en scène par l'expérimentatrice. Par exemple, pour la situation suivante : se rendre à la garderie, si la mère répond que l'enfant serait content, l'expérimentatrice joue le scénario en interprétant l'émotion triste. La codification se fait de façon similaire à la codification des figures émotives : une bonne compréhension de l'émotion représentée vaut 2 points, une réponse semblable vaut 1 et une réponse inappropriée vaut 0.

Cette procédure permet d'obtenir deux scores: identification des émotions (deux premières tâches) et compréhension des émotions (tâches des marionnettes).

3.3.2.2 Fidélité et validité.

Denham (1986) a testé la cohérence interne de chacune des échelles à l'aide de l'alpha de Cronbach, auprès d'un échantillon de 27 enfants âgés entre 24 et 48 mois. L'indice de cohérence pour l'échelle d'identification des émotions est de 0,89 et celui pour l'échelle de compréhension des émotions (typiques et atypiques) est de 0,95. Denham (1986) regroupe les scores concernant la compréhension des émotions typiques et atypiques puisqu'ils sont hautement corrélés ($r(50)=0,69$, $p<0,01$). Cette dernière échelle est aussi

utilisée par Dunn (1994, 1995) dans ses études portant sur la compréhension des émotions. Dans la présente étude, les alpha de Cronbach ont été calculés, l'indice de cohérence pour l'échelle d'identification des émotions est de 0,75 et celui pour l'échelle de compréhension des émotions (typiques et atypiques) est de 0,81, ce qui est légèrement inférieur aux indices de Denham.

3.3.3 Test d'Anxiété de Séparation (Separation Anxiety Test, SAT)

Le SAT a été élaboré en continuité avec les travaux de Bowlby afin d'évaluer les modèles opérationnels internes (MOI) des enfants. En principe, les enfants qui ont développé un MOI d'un donneur de soins attentif et accessible expriment un sentiment de sécurité lors d'une courte séparation de leur parent. Par contre, lors d'une séparation plus longue, ces enfants sont capables d'exprimer leurs sentiments de peur ou de tristesse. Cet outil, contrairement à la Situation Étrangère, permet donc d'avoir accès à la conception que l'enfant se fait du sentiment de sécurité en général et du sentiment de sécurité qu'il tire de ses deux parents. Notons que le SAT a été révisé par l'équipe de Seattle (Slough, Goyette & Greenberg, 1988).

3.3.3.1 Procédure d'administration.

Six photos qui illustrent diverses situations de séparation sont présentées et expliquées à l'enfant. Ces photos mettent en vedette un enfant du même sexe que le sujet. Les explications suivantes accompagnent chacune des photos pour un garçon : 1) le papa et la maman s'en vont pour la soirée et

laissent leur petit garçon à la maison; 2) le papa et la maman s'en vont pour la fin de semaine et laissent leur petit garçon avec son oncle et sa tante; 3) c'est la première journée d'école du petit garçon. C'est l'heure où la maman doit s'en aller; 4) le papa et la maman s'en vont en vacances pour deux semaines; mais avant de partir, ils donnent un cadeau à leur petit garçon; 5) les parents veulent être seuls pour parler. Ils demandent à leur petit garçon de s'éloigner un peu et d'aller jouer tout seul dans le parc pour quelque temps; 6) la maman borde le petit garçon dans son lit et sort de la chambre. Après la présentation de chaque photo, l'enfant doit répondre à deux séries de trois questions posées une à la suite de l'autre : A) comment l'enfant de la photo se sent, pourquoi il se sent comme ça et qu'est-ce qu'il va faire, B) si c'était toi l'enfant de la photo, comment te sentirais-tu, pourquoi tu te sentirais comme ça et qu'est-ce que tu ferais.

Pour la codification¹, chacune des réponses est d'abord classée selon la valence émotionnelle, la justification de l'émotion et l'adaptation (créant 21 sous-catégories). Ensuite, un score est attribué en fonction de la nature de la séparation : attachement (longue séparation), autonomie ou confiance en soi (courte séparation) et évitement. Chacune de ces échelles regroupe les sous-catégories (par exemple pour l'échelle d'attachement, les sous-catégories 1, 2, 11, 12, 14 et 18 reçoivent un score de 4). Les échelles d'attachement et d'autonomie ont un score variant entre 1 et 4, alors que celle d'évitement varie entre 1 et 3. Ce procédé s'applique pour les réponses que l'enfant a fournies

¹ Pour plus de détails, voir l'annexe 1 qui présente une partie de la procédure de codification du SAT.

concernant l'enfant hypothétique (autre) et aussi pour les réponses le concernant (soi).

3.3.3.2 Fidélité et validité.

L'étude de Slough et Greenberg (1990), faite auprès de 60 enfants âgés de 5 ans, a mesuré la fidélité et la validité du SAT en regardant la relation entre le comportement de l'enfant lors d'une Situation Étrangère (SE) et les réponses de l'enfant au SAT. La fidélité interjuge (pour les 21 sous-catégories) est de 88% pour les photos où l'enfant parle de l'enfant hypothétique et de 90% lorsque l'enfant parle de lui.

Au niveau de la validité, les réponses données par l'enfant au SAT lorsqu'il parle de lui et les résultats de la Situation Étrangère sont significativement corrélés : l'attachement au SAT et la sécurité à la SE ($r= 0,27$; $p<0,05$), l'autonomie au SAT et la sécurité à la SE ($r= 0,38$; $p<0,001$), l'évitement au SAT et à la SE ($r= 0,46$; $p<0,001$). Une autre étude, celle de Shouldice et Stevenson-Hinde (1992), a aussi regardé la validité de convergence du SAT, auprès d'un échantillon de 74 enfants de 4 ans et demi. Elles ont observé que les enfants classés en sécurité dans la SE offrent des réponses significativement plus nuancées que les enfants insécures aux situations du SAT. En effet, 57% des enfants ayant un attachement de type sécurisant montrent une détresse à la première photo d'une façon directe et appropriée comparativement à 12% pour les enfants dont l'attachement est évitant, 27% pour les enfants dont l'attachement est ambivalent, 33% pour les enfants dont l'attachement est contrôlant et 50% pour les désorganisés.

3.3.4 Profil Socio-Affectif (PSA)

Ce questionnaire mesure la perception qu'a le père ou la mère du développement social de son enfant d'âge préscolaire. La version originale de cet instrument destiné aux éducatrices en garderie a été élaborée par Lafrenière, Dubeau, Janosz et Capuano (1990). La version parent se compose de 30 descriptions se rapportant au comportement de l'enfant. Il s'agit d'un questionnaire de type « papier-crayon » qui comporte toutes les directives afin qu'un répondant puisse le compléter sans aucune information supplémentaire.

3.3.4.1 Énoncés et échelles.

Pour la totalité des trente énoncés (ex: a l'air fatigué; lorsqu'il est en conflit avec un enfant, il négocie), le parent doit indiquer sur l'échelle proposée dans quelle mesure le comportement décrit est fréquent chez son enfant. Le parent doit cocher la réponse qui s'apparente le plus à la fréquence du comportement: jamais, rarement, occasionnel, régulièrement, souvent, toujours ou ne peux pas évaluer.

Ce questionnaire permet le calcul de trois échelles: anxiété-retrait (troubles intériorisés), agressivité-colère (troubles extériorisés) et compétence sociale. Chaque score est relié à dix énoncés du questionnaire.

3.3.4.2 Fidélité et validité.

La fidélité et la validité du PSA parent sont en cours de validation. Toutefois, comme le PSA parent est une adaptation du PSA éducatrice, il peut être intéressant de considérer les indices de fidélité et de validité provenant de cette version.

Les résultats concernant la fidélité et la validité du PSA sont issus d'une étude de Lafrenière et Dumas (1996) utilisant un très vaste échantillon d'enfants québécois (n=910) de 36 à 60 mois, issus de 80 services de garde de la région métropolitaine de Montréal pour tester la version courte du PSA éducatrice. La consistance interne des échelles du PSA a été calculée par l'alpha de Cronbach. La consistance interne des trois échelles de la version courte sont toutes supérieures à 0,85 (0,85 pour troubles intériorisés, 0,92 pour troubles extériorisés et 0,90 pour compétence sociale) (Lafrenière & Dumas, 1996). La fidélité interjuge est relativement élevée. L'indice de fidélité interjuge de chacune des échelles varie entre 0,80 et 0,86. La stabilité du PSA éducatrice version courte a été analysée sur un sous-échantillon de 29 sujets évalués de nouveau après deux semaines. La corrélation de Pearson varie entre 0,78 et 0,86 pour les trois scores (Lafrenière & Dumas, 1996).

La validité discriminante et la validité de convergence ont été testées pour la version longue uniquement du PSA éducatrice. Lafrenière et ses collaborateurs (1990) ont regardé la validité discriminante du PSA auprès de 140 enfants âgés entre 30 et 60 mois, de ce nombre 19 enfants ayant des troubles de comportement composaient l'échantillon clinique. Ainsi, à un seuil de signification de $p < 0,001$, les scores concernant les symptômes intériorisés

($t=4,44$) et la compétence sociale ($t=-6,51$) discriminent l'échantillon clinique de celui normatif. Par contre le score extériorisé ne discrimine pas de façon significative les deux échantillons ($t=1,70$). La validité de convergence du PSA a été réalisée en regardant l'association entre les facteurs de risques familiaux et les problèmes de l'enfant dans son milieu de garde évalués par le PSA, puis en comparaison avec un autre instrument, le Child Behavior Checklist (CBCL). D'abord, une association du PSA avec une mesure du risque familial a été observée (Lafrenière et al., 1990). Les enfants issus de familles désavantagées manifestent plus de problèmes et moins de compétence sociale. Puis, de fortes corrélations ont été atteintes entre le PSA et le CBCL, principalement pour ce qui est des comportements extériorisés ($0,65$, $p<0,001$) (Lafrenière, Dumas, Capuano & Dubeau, 1992). Par contre, en comparaison avec le CBCL ($r=0,60$), le PSA parvient à mieux discriminer les symptômes intérieurs des symptômes extériorisés ($r=0,28$).

4. Démarche Analytique

Afin de répondre aux questions de recherche, une série de régressions multiples paraît être la meilleure approche analytique puisque ce type d'analyse permet de considérer simultanément plusieurs variables indépendantes. De plus, les variables à l'étude sont à intervalles et les questions de recherche s'intéressent à la prédiction.

4.1 Construction des Variables

Les variables indépendantes seront créées en fonction des trois modèles d'interaction parentale, soit le modèle additif (score de la mère additionné au score du père), le modèle distinctif qui considère la direction de l'écart entre les deux parents (score du père soustraie au score de la mère) et le modèle de congruence qui s'intéresse à l'ampleur de la différence entre les parents (score du père soustraie au score de la mère, mis en valeur absolue). Ces variables seront construites séparément à partir des deux échelles (attitudes et pratiques) du QEAPPEP, pour un total de six variables indépendantes.

Deux variables dépendantes seront utilisées pour le développement émotif de l'enfant à 48 mois, soit une variable d'identification des émotions et une autre de compréhension des émotions conformément aux indications de Denham (1986). Ces deux variables sont relativement indépendantes l'une de l'autre avec une corrélation de 0,20 dans le présent échantillon. Il s'agit bien de deux concepts distincts.

Les variables concernant le développement affectif seront utilisées en fonction des trois échelles : attachement, autonomie et évitement, à partir des

réponses que l'enfant donne de lui, selon les recommandations de Slough et Greenberg (1990).

Dans le but d'obtenir une mesure plus valide des trois variables dépendantes de développement social, les moyennes obtenues en compilant le PSA de la mère et du père seront utilisées afin d'avoir deux observateurs pour le construit de développement social de l'enfant². Selon Patterson (1998), l'utilisation de multiples indicateurs familiaux permet d'obtenir une mesure plus objective d'un élément de la réalité.

Enfin, considérant l'attrition importante, il est essentiel de s'assurer de l'équivalence des échantillons. Des analyses seront aussi effectuées afin de déterminer s'il y a interaction avec le sexe de l'enfant.

4.2 Vérification de l'Équivalence des Échantillons

Les échantillons finaux pour cette étude sont composés d'un maximum de 48 familles biparentales ayant des données mère-père complètes pour le QEAPPEP. De ce nombre, certaines familles n'ont pas de données complètes pour certaines variables dépendantes, ce qui fait que les échantillons varient entre 36 et 43 familles. Cette étude a un nombre de familles similaire aux autres études portant sur les mécanismes de développement incluant des données des deux parents (moyenne de 48 familles dans les études consultées).

Il importe de s'assurer de l'équivalence des échantillons utilisés avec l'échantillon initial de 53 sujets en fonction des différentes variables à l'étude. À

l'aide de tests-t, les échantillons seront scrutés pour voir s'ils diffèrent au niveau des variables dépendantes et indépendantes, ainsi qu'au niveau du revenu familial, de la scolarité et l'âge des parents, de l'âge de l'enfant et de sa fréquentation d'un milieu de garde. Un chi-carré sera utilisé pour s'assurer de l'équivalence de l'échantillon initial et final pour le sexe des enfants.

Au niveau des variables du développement émotif, l'échantillon pour les attitudes est de 43 et celui pour les pratiques est de 41. L'échantillon final pour les attitudes parentales se distingue favorablement de l'échantillon initial en ce qui concerne l'identification des émotions ($t(44)=-1,99$; $p=0,05$), le revenu familial ($t(51)=-2,10$; $p=0,04$) et la scolarité du père ($t(51)=-3,50$; $p<0,001$). L'échantillon final pour les pratiques diffère aussi favorablement de l'échantillon initial au niveau aussi de l'identification des émotions ($t(44)=-2,73$; $p=0,01$) et de la scolarité du père ($t(51)=-2,89$; $p=0,01$), en plus de la compréhension des émotions ($t(44)=-3,23$; $p<0,001$).

Au niveau des variables du développement affectif, l'échantillon pour les attitudes est de 37 et celui pour les pratiques est de 36. Dans les deux cas, ces échantillons sont équivalents aux échantillons initiaux, mis à part pour ce qui est de la variable d'autonomie ($t(36)=-4,90$; $p=0,00$) où l'échantillon final obtient un meilleur résultat que l'échantillon initial.

Pour ce qui est du développement social, l'échantillon final pour l'équation des pratiques est composé de 37 sujets et celui pour les attitudes est de 39 sujets. Les échantillons utilisés sont équivalents à l'échantillon initial.

² Pour quatre sujets toutefois, le score d'un seul parent était disponible, donc ce score a été ajusté.

Les échantillons finaux sont donc relativement similaires aux échantillons initiaux. L'échantillon final pour les analyses sur le développement émotif est le seul qui diffère de l'échantillon initial tant au niveau des variables dépendantes (identification et compréhension des émotions) que des variables de contrôle (revenu familial et scolarité du père), ce qui devra être prise en compte lors de l'analyse des résultats. Notons enfin une particularité de notre échantillon initial: les mères sont significativement plus scolarisées (0,8 an) que les pères.

4.3 Vérification d'une Interaction avec le Sexe

Des analyses sont effectuées afin de déterminer si le sexe de l'enfant influence chaque variable dépendante. Afin de savoir si la variable sexe doit être conservée, une régression linéaire multiple est faite en entrant d'abord la variable sexe, puis les variables indépendantes et enfin les termes d'interaction. Le tableau I présente les effets principaux du sexe de l'enfant sur les variables dépendantes et le tableau II présente le niveau du changement de la variance lors de l'ajout des termes d'interaction avec le sexe.

Tableau I. Résultats des analyses de régression concernant les effets principaux du sexe de l'enfant sur les variables indépendantes.

Variabiles dépendantes	Effet principal du sexe au niveau des attitudes parentales	Effet principal du sexe au niveau des pratiques parentales
Identification des émotions	$r^2(1,41)=0,00$; $p=0,71$	$r^2(1,39)=0,00$; $p=0,68$
Compréhension des émotions	$r^2(1,41)=0,07$; $p=0,09$	$r^2(1,39)=0,10$; $p=0,05$
Attachement	$r^2(1,35)=0,05$; $p=0,19$	$r^2(1,34)=0,03$; $p=0,36$
Autonomie	$r^2(1,35)=0,00$; $p=0,78$	$r^2(1,34)=0,00$; $p=0,87$
Évitement	$r^2(1,35)=0,02$; $p=0,40$	$r^2(1,34)=0,01$; $p=0,54$
Anxiété	$r^2(1,37)=0,02$; $p=0,40$	$r^2(1,35)=0,01$; $p=0,50$
Agressivité	$r^2(1,37)=0,05$; $p=0,18$	$r^2(1,35)=0,02$; $p=0,36$
Compétence sociale	$r^2(1,37)=0,00$; $p=0,83$	$r^2(1,35)=0,02$; $p=0,37$

Tableau II. Résultats des analyses de régression concernant l'interaction des variables indépendantes avec le sexe.

Variabiles dépendantes	Gain lors de l'ajout du terme d'interaction avec le sexe au niveau des attitudes parentales	Gain lors de l'ajout du terme d'interaction avec le sexe au niveau des pratiques parentales
Identification des émotions	$r^2(3,35)=0,04$; $p=0,66$	$r^2(2,33)=0,29$; $p=0,01$
Compréhension des émotions	$r^2(3,35)=0,10$; $p=0,17$	$r^2(2,33)=0,08$; $p=0,89$
Attachement	$r^2(3,29)=0,13$; $p=0,13$	$r^2(3,28)=0,07$; $p=0,43$
Autonomie	$r^2(3,29)=0,06$; $p=0,56$	$r^2(3,28)=0,00$; $p=0,99$
Évitement	$r^2(3,29)=0,11$; $p=0,26$	$r^2(3,28)=0,10$; $p=0,92$
Anxiété	$r^2(3,31)=0,07$; $p=0,51$	$r^2(3,29)=0,04$; $p=0,70$
Agressivité	$r^2(3,31)=0,07$; $p=0,45$	$r^2(3,29)=0,02$; $p=0,86$
Compétence sociale	$r^2(3,31)=0,11$; $p=0,25$	$r^2(3,29)=0,14$; $p=0,08$

En ce qui concerne le développement émotif, aucun effet principal ni effet d'interaction avec le sexe n'est constaté au niveau des attitudes parentales. Toutefois, un effet principal du sexe de l'enfant est observé pour la variable de compréhension des émotions et une interaction significative avec le sexe est observé pour la variable d'identification des émotions lorsque les pratiques agissent comme prédicteurs (voir tableaux I et II). En conséquence,

les garçons et les filles seront testés ensemble mais aussi séparément pour les analyses du développement émotif au niveau des pratiques parentales.

Pour ce qui est du développement affectif et social, aucune des analyses indique un effet principal du sexe de l'enfant, ni un gain significatif dans la variance expliquée suite à l'ajout des termes d'interaction, bien que la corrélation concernant la variable de compétence sociale soit assez élevée. Par le fait même, les termes d'interaction avec le sexe ne seront pas conservés lors des analyses principales concernant les variables dépendantes du développement affectif et social.

4.4 Analyses Principales

Le tableau III présente d'abord les moyennes et les écarts-types pour chacun des scores obtenus sur les six variables indépendantes à l'étude en fonction du nombre maximum de sujets disponible (n=48).

Tableau III. Moyennes et écarts-types des variables indépendantes.

Variables	Moyenne	Écart-type
Attitudes		
Score des mères	2,90	0,46
Score des pères	2,86	0,47
Mesure additive	5,76	0,80
Mesure de la distinction	0,00	0,47
Mesure de la congruence	0,36	0,30
Pratiques		
Score des mères	2,01	0,21
Score des pères	1,88	0,20
Mesure additive	3,90	0,32
Mesure de la distinction	0,13	0,25
Mesure de la congruence	0,21	0,18

À la lecture des moyennes obtenues, nous observons des scores très similaires pour les mères et les pères, même si les mères obtiennent toujours un score légèrement plus élevé. Au niveau des intercorrélations entre les mesures maternelles et paternelles, en ce qui concerne les attitudes elle est de 0,50 ($p < 0,01$) et pour les pratiques elle est de 0,26 ($p = 0,08$). Ceci renseigne sur une certaine homogénéité de l'échantillon où les familles partagent un ensemble de caractéristiques communes. Le tableau IV présente les moyennes et les écarts-types des variables dépendantes.

Tableau IV. Moyennes et écarts-types des variables dépendantes.

Variables	Moyenne	Écart-type
Identification des émotions	10,18	3,55
Compréhension des émotions	10,96	5,46
Attachement (SAT)	5,56	2,62
Autonomie (SAT)	6,33	3,02
Évitement (SAT)	12,23	4,53
Anxiété (PSA)	4,07	0,92
Agressivité (PSA)	5,23	1,16
Compétence sociale (PSA)	8,87	0,98

Le tableau IV permet de constater les faibles écarts types quant aux variables dépendantes se rapportant au développement social, alors que les autres variables sont plus dispersées.

4.4.1 Questions à Propos de l'Influence des Attitudes Parentales

4.4.1.1 Vérification des postulats de la régression linéaire multiple.

Avant de procéder aux analyses de régression concernant les attitudes, il est primordial de vérifier si les postulats sont remplis. La majorité des

prédicteurs doit être corrélée avec les variables dépendantes (0,02 à 0,40) et ils doivent être corrélés faiblement entre eux (0,00 à 0,40). Ces intercorrélations sont présentées à l'annexe B. Compte tenu de la faible corrélation entre certaines variables dépendantes et les prédicteurs, certains modèles parentaux ne seront pas testés dans le but de se prémunir contre des erreurs de spécification. Le modèle additif sera toujours testé, par contre les modèles distinctif et de congruence seront omis lorsque la corrélation entre le modèle et la variable dépendante est inférieure à 0,10. Pour les variables d'identification des émotions, d'attachement et d'anxiété, le modèle distinctif ne sera pas testé, alors que pour les variables de compréhension des émotions, de développement affectif et de développement social, le modèle de congruence ne le sera pas. À propos du nombre de sujets par prédicteurs, il faut selon Stevens (1992) un minimum de 15 sujets par prédicteurs afin d'obtenir une équation ayant un certain potentiel de prédiction sur un autre échantillon. Avec des échantillons variant entre 37 et 43 sujets, il est possible d'inclure jusqu'à trois prédicteurs sans violer ce postulat. Les analyses qui incluent plus de trois prédicteurs (par exemple celles faites avec le sexe de l'enfant) devront être considérées comme exploratoires. Ce ratio est toutefois considéré comme acceptable par Tabachnick et Fidell (1989), qui situent le seuil minimal pour des régressions multiples à cinq fois plus de sujets que de variables indépendantes (5 X 4 prédicteurs = 20 sujets). Notons que les indices concernant les scores résiduels n'indiquent aucun problème.

4.4.1.2 Analyses concernant l'influence des attitudes parentales.

L'ordre d'entrée des prédicteurs est particulièrement important s'ils sont hautement corrélés, ce qui n'est pas le cas ici. L'ordre d'entrée des variables dans l'équation s'appuie donc sur des considérations théoriques et logiques privilégiant d'abord une mesure additive rendant compte de la famille, puis une mesure de distinction permettant de voir la différence entre la mère et le père, si cette dernière est significative, la mesure de congruence viendra s'ajouter, alors que si elle n'est pas significative, elle sera retirée avant l'introduction de la mesure de la congruence parentale afin d'obtenir des résultats plus limpides. N'oublions pas que certains modèles parentaux ont été omis lorsque leur corrélation avec la variable dépendante était trop faible.

En ce qui concerne la première série de questions se rapportant aux attitudes parentales, le tableau V présente les statistiques de ces régressions.

Tableau V. Analyses de régression évaluant l'influence des attitudes parentales.

Variables	R ²	R ² Changement	Bêta	t	p
Identification des émotions					
Modèle additif	0,02	0,02	-0,14	-0,93	0,36
Modèle de congruence	0,04	0,02	-0,12	-0,79	0,43
Compréhension des émotions					
Modèle additif	0,16	0,16	-0,39	-2,69	0,01
Modèle distinctif	0,16	0	0,08	0,56	0,58
Attachement					
Modèle additif	0,15	0,15	0,38	2,44	0,02
Autonomie					
Modèle additif	0,04	0,04	0,19	1,14	0,26
Modèle distinctif	0,09	0,05	-0,22	-1,36	0,18
Évitement					
Modèle additif	0,09	0,09	-0,30	-1,83	0,08
Modèle distinctif	0,11	0,03	0,16	1,00	0,32
Anxiété					
Modèle additif	0,02	0,02	-0,14	-0,88	0,39
Agressivité					
Modèle additif	0,13	0,13	0,32	2,01	0,05
Modèle distinctif	0,15	0,03	-0,17	-1,06	0,29
Compétence sociale					
Modèle additif	0,01	0,01	-0,10	-0,64	0,53
Modèle distinctif	0,07	0,06	0,25	1,48	0,15

Le tableau V permet de constater que trois variables du développement de l'enfant peuvent être prédites par les attitudes des parents, et ce grâce au modèle additif (où l'on additionne les scores de la mère et du père). En effet, le modèle additif des attitudes parentales a une influence sur la compréhension des émotions ($r^2=0,16$; $\beta=-0,40$), sur l'attachement ($r^2=0,15$; $\beta=0,38$) et sur l'agressivité ($r^2=0,13$; $\beta=0,35$) de l'enfant. Le β pour le résultat de la

compréhension des émotions est négatif, ce qui signifie que plus les parents ont des attitudes permissives, meilleure sera la compréhension des émotions chez l'enfant. Par contre, plus les parents ont des attitudes contrôlantes, meilleure sera la qualité de l'attachement. Notons toutefois que ce contrôle est également lié à un comportement plus agressif chez l'enfant.

Afin de déterminer si l'équation obtenue peut se généraliser, la formule de rétrécissement de Herzberg (Stevens, 1992) est utilisée. Cette formule permet d'estimer l'ampleur du rétrécissement pouvant survenir lors d'une reproduction de l'étude. Notons toutefois que cette formule produit des résultats plutôt conservateurs. L'estimé du coefficient de Herzberg est de 0,06 pour la variable de compréhension des émotions, de 0,04 pour attachement et de 0,01 pour agressivité, ce qui représentent des effets réels mais de petite amplitude. Soulignons que les modèles distinctif et de congruence des attitudes parentales ne permettent pas de prédire aucune des variables dépendantes.

4.4.2 Questions à Propos de l'Influence des Pratiques Parentales

4.4.2.1 Vérification des postulats de la régression linéaire multiple.

Les différents postulats de la régression linéaire multiple sont remplis, toutefois, certaines mises en garde demeurent. Les corrélations entre les prédicteurs varient entre (0,01 à 0,50) et celles entre les prédicteurs et les variables dépendantes oscillent entre (0,02 à 0,43). Ces intercorrélations sont présentées à l'annexe C. Comme pour les analyses précédentes, certains

modèles parentaux ne seront pas testés étant donné que la corrélation entre le modèle et la variable dépendante est trop faible (moins de 0,10), par contre le modèle additif sera toujours testé. Pour les variables d'autonomie et d'évitement, le modèle distinctif ne sera pas testé, alors que pour la variable de compréhension des émotions, le modèle de congruence ne sera pas testé. Le nombre de sujets par prédicteur est inférieur à 15 mais demeure supérieur à 10. Notons que les indices concernant les scores résiduels n'indiquent aucun problème.

4.4.2.2 Analyses concernant l'influence des pratiques parentales.

En ce qui concerne la deuxième série de questions se rapportant aux pratiques parentales associées à un meilleur développement de l'enfant, les résultats statistiques sont présentés au tableau VI.

Tableau VI. Analyses de régression évaluant l'influence des pratiques parentales.

Variables	R ²	R ² changement	Bêta	t	p
Identification des émotions					
Modèle additif	0,06	0,06	0,24	1,56	0,13
Modèle distinctif	0,09	0,03	-0,18	-1,17	0,25
Modèle de congruence	0,09	0	-0,12	-0,79	0,43
Compréhension des émotions					
Modèle additif	0,03	0,03	0,17	1,08	0,29
Modèle distinctif	0,04	0,01	0,10	0,62	0,54
Attachement					
Modèle additif	0,02	0,02	-0,14	-0,85	0,40
Modèle distinctif	0,04	0,02	0,14	0,81	0,42
Modèle de congruence	0,22	0,18	0,43	2,80	0,01
Autonomie					
Modèle additif	0	0	-0,05	-0,29	0,78
Modèle de congruence	0,02	0,02	0,12	0,70	0,49
Évitement					
Modèle additif	0,01	0,01	0,12	0,69	0,49
Modèle de congruence	0,11	0,10	-0,31	-1,90	0,07
Anxiété					
Modèle additif	0	0	-0,02	-0,12	0,91
Modèle distinctif	0,14	0,14	0,38	2,38	0,02
Modèle de congruence	0,19	0,04	0,23	1,32	0,20
Agressivité					
Modèle additif	0,08	0,08	-0,29	-1,76	0,09
Modèle distinctif	0,11	0,03	0,18	1,12	0,27
Modèle de congruence	0,15	0,04	0,25	1,56	0,13
Compétence sociale					
Modèle additif	0,18	0,18	0,42	2,74	0,01
Modèle distinctif	0,31	0,14	-0,37	-2,58	0,01
Modèle de congruence	0,31	0	0,01	0,03	0,97

Le tableau VI permet de constater d'abord que les modèles parentaux au niveau des pratiques ont une influence significative sur trois variables du développement de l'enfant.

Au niveau du développement social, le modèle additif et le modèle distinctif des pratiques parentales expliquent 32% de la variance totale en ce qui concerne la compétence sociale de l'enfant (le modèle additif explique 18% de la variance et le modèle distinctif apporte 14% supplémentaire). Le modèle additif a une grande influence ($r^2=0,18$; $\beta=0,42$). L'enfant aura, de façon significative, une meilleure compétence sociale si les parents rapportent globalement des pratiques éducatives plus stimulantes pour l'enfant. Le modèle distinctif a une grande influence sur la compétence sociale de l'enfant ($r^2=0,14$; $\beta=-0,37$). Le β standardisé étant négatif, l'enfant aura une meilleure compétence sociale si le père rapporte plus de pratiques stimulantes que la mère. Au sein du présent échantillon, les deux possibilités concernant le modèle distinctif sont représentées (mère ayant des pratiques plus stimulantes ou père ayant des pratiques plus stimulantes). La variance totale expliquée par le modèle additif et le modèle distinctif s'élève à 32%, ce qui est considéré comme étant un grand effet. Concernant la variable d'anxiété, le modèle distinctif explique 14% de la variance. Les résultats démontrent que l'enfant manifesterait moins d'anxiété si le père rapporte plus de pratiques stimulantes que la mère ($r^2=0,14$; $\beta=0,38$). Il est donc très intéressant de voir que lorsque les pratiques éducatives paternelles se distinguent favorablement de celles de la mère l'influence sur le développement social de l'enfant est positive : ce dernier sera moins anxieux et plus compétent socialement. Le rôle

du père dans la socialisation de l'enfant d'âge préscolaire s'avère non négligeable. La validation est vérifiée avec la formule de rétrécissement de Herzberg (Stevens, 1992). L'estimé du coefficient de détermination est de 0,17 pour la compétence sociale, ce qui constitue un effet moyen, et 0,02 pour l'anxiété ce qui constitue un petit effet.

Au niveau du développement affectif, la variable d'attachement se trouve de nouveau influencée par les parents. La première série d'analyse avait montré qu'une attitude contrôlante des parents permettait de prédire un meilleur lien d'attachement. Pour les pratiques, ce n'est pas le modèle additif qui est significatif, mais le modèle de congruence. Plus les parents ont des pratiques éducatives différentes, qui ne sont pas congruentes, meilleure sera la sécurité de l'attachement de l'enfant ($r^2=0,18$; $\beta=0,43$), peu importe le niveau de stimulation fournie par les deux parents. Ce modèle de congruence explique 18% de la variance de l'attachement chez l'enfant. La validation est vérifiée avec la formule de rétrécissement de Herzberg (Stevens, 1992). L'estimé du coefficient de détermination est de 0,05, ce qui constitue un petit effet. Par ailleurs, il est possible d'observer un certain patron de résultats pour les trois variables du développement affectif, où les β pour la prédiction de la variable d'évitement sont toujours en sens inverse (positif versus négatif) de ceux des variables d'attachement et d'autonomie. Ceci est présent tant au niveau des résultats concernant les pratiques, qu'au niveau des attitudes.

Enfin, au niveau du développement émotif, aucune mesure n'influence significativement ni l'identification des émotions, ni leur compréhension. De plus, les variances expliquées sont très faibles (respectivement 9% et 6%).

Puisque des interactions avec le sexe de l'enfant avaient été observées, une analyse séparée pour les filles et les garçons a été effectuée. Le tableau VII présente les résultats de cette analyse.

Tableau VII. Analyses de régression séparées en fonction du sexe de l'enfant.

Variables	R ²	R ² changement	Bêta	t	p
Identification des émotions					
Filles (n=19)					
Modèle additif	0	0	-0,03	-0,14	0,89
Modèle distinctif	0,32	0,32	-0,57	-2,76	0,01
Modèle de congruence	0,40	0,07	-5,72	-1,34	0,20
Garçons (n=22)					
Modèle additif	0,31	0,31	0,56	3,03	0,01
Modèle distinctif	0,31	0	0,01	0,02	0,98
Modèle de congruence	0,37	0,05	0,22	1,16	0,26
Compréhension des émotions					
Filles (n=19)					
Modèle additif	0,03	0,03	0,18	0,77	0,45
Modèle distinctif	0,05	0,01	0,11	0,46	0,65
Garçons (n=22)					
Modèle additif	0	0	0,01	0,02	0,98
Modèle distinctif	0	0	0,04	0,18	0,86

Le tableau VII présente des résultats significatifs, qui doivent toutefois être interprétés avec prudence étant donné le faible nombre de sujets pour des analyses de régression multiple avec trois prédicteurs. Lorsque la variable identification des émotions est analysée auprès de l'ensemble des sujets, aucun modèle parental n'est significatif. Or, lorsque l'analyse est faite de manière séparée en fonction du sexe de l'enfant, il est possible d'observer que le modèle distinctif permet de prédire la capacité des filles à identifier les émotions, alors que la même variable est prédite par le modèle additif chez les

garçons. Ainsi, les filles auront une meilleure capacité à identifier les émotions si le père rapporte plus de pratiques stimulantes que la mère ($r^2=0,32$; $\beta=-0,57$), étant donné que le β est négatif. Ce modèle explique 32% de la variance de la variable d'identification des émotions. Par contre, les garçons auront une meilleure capacité à identifier les émotions si les parents rapportent globalement des pratiques éducatives plus stimulantes ($r^2=0,31$; $\beta=0,56$), ce qui explique 31% de la variance.

5. Discussion

Le but de cette étude était d'évaluer la contribution respective de modèles parentaux à la prédiction des développements émotif, affectif et social de l'enfant à la période préscolaire. Pour ce faire, trois modèles parentaux (soit un modèle additif, un modèle distinctif et un modèle de congruence) ont été proposés. Chacun de ces modèles a permis de prédire, sur une période de 18 mois, un ou plusieurs indices du développement de l'enfant.

Au niveau des attitudes parentales, seul le modèle additif permet de prédire le développement de l'enfant, et il est associé à la fois aux sphères émotive (compréhension des émotions), affective (attachement) et sociale (agressivité). Au niveau des pratiques parentales, les modèles additif et de congruence permettent chacun de prédire un indice (respectivement, la compétence sociale et la qualité de l'attachement) alors que le modèle distinctif contribue à la prédiction de deux indices du développement social (la compétence sociale et l'anxiété de l'enfant). En somme, le modèle additif offre la plus grande contribution à la prédiction des développements émotif, affectif et social de l'enfant à la période préscolaire puisqu'il permet en tout de prédire quatre indices de développement, comparativement à deux pour le modèle distinctif et un pour le modèle de congruence.

Avant de regarder les considérations méthodologiques issues de cette étude, notamment au niveau des instruments utilisés et du degré de généralisation possible, certaines considérations théoriques sont proposées.

5.1 Considérations Théoriques

Cette étude visait à conceptualiser trois modèles parentaux et à en déterminer les influences respectives sur trois sphères du développement de l'enfant.

En utilisant des scores familiaux globaux pour le modèle additif, il est possible de prédire quatre indices de développement de l'enfant, soit la compréhension des émotions, l'attachement, l'agressivité et la compétence sociale. À cet égard, plus les parents ont des attitudes permissives, meilleure sera la compréhension des émotions. Par contre, plus les parents ont des attitudes contrôlantes, meilleure sera la qualité de l'attachement, mais plus les enfants présenteront des comportements agressifs. Une même attitude, comme la permissivité, peut ainsi être associée à la fois à des conséquences développementales positives (bonne compréhension des émotions et moins de comportements agressifs) et négatives (moins bonne qualité de l'attachement). En ce qui concerne la variable de compréhension des émotions, les liens entre une attitude permissive et un plus grand accès possible à des conversations spontanées portant sur les états émotionnels devraient être éclaircis. À ce sujet l'étude de Dunn et ses collaborateurs (1991) identifie une meilleure habileté à identifier des émotions chez les enfants ayant grandi dans des familles dont les membres (parents et fratrie) engagent des discussions sur les émotions et leur causes. Les résultats concernant l'attachement et l'agressivité sont à l'inverse de ce qui était attendu. Deux précisions doivent toutefois être apportées. D'abord, l'échelle des attitudes parentales du QEAPEP va d'un pôle nommé permissif à un pôle nommé contrôlant. Il semble que le pôle que Rouzier

nomme « contrôle » (concepts de restriction, de défiance et de rigidité) soit associé à la fois aux parents autoritaires (beaucoup de contrôle, peu d'affection) et aux parents démocratiques (beaucoup de contrôle et d'affection), sans égard au niveau d'affection présent dans la relation. L'autre pôle (concepts de tolérance, de confiance et de permissivité) serait plutôt associé aux parents permissifs (peu de contrôle, beaucoup d'affection). L'outil ne permettant pas de distinguer les parents autoritaires des parents démocratiques, le contrôle doit donc se voir en tant que tel, sans inférer quant au niveau d'affection présent ou non dans la relation. Par ailleurs, concernant l'agressivité, il faut rappeler que les enfants du présent échantillon manifestent des niveaux d'agressivité non-clinique (voir les faibles moyennes des enfants à l'échelle d'agressivité – tableau IV). Les présents résultats paraissent contraires à ceux de Tremblay (1990) qui mentionnait que les enfants de parents permissifs contrôlaient peu leurs impulsions et étaient moins autonomes. Bien que dans notre étude les parents permissifs soient associés à des enfants moins agressifs, il pourrait en être autrement avec un échantillon d'enfants un peu plus agressifs.

Au niveau des pratiques éducatives, plus les parents ont des pratiques stimulantes qui dénotent d'une grande implication des deux parents auprès de leur enfant, plus leur enfant est compétent socialement, ce qui est conforme à l'étude de Pettit et ses collaborateurs (1997).

En différenciant les scores de pratiques éducatives de la mère et du père afin d'obtenir la contribution de chaque parent, le modèle distinctif permet de prédire deux indices du développement social de l'enfant, soit l'anxiété et la compétence sociale. Lorsque le père est davantage impliqué que la mère,

l'enfant est moins anxieux et il est plus compétent socialement (à l'instar des résultats de MacDonald & Parke, 1984; Pettit et al., 1998). Notons que ces variables de développement social n'étaient associées à aucun effet d'interaction avec le sexe de l'enfant. Les résultats suggèrent donc que la contribution du père au développement de l'enfant est indépendante du sexe de ce dernier. Ces résultats confirment également l'importance de considérer l'apport des parents à la fois de façon additive et distinctive. En effet, la compétence sociale était aussi en partie prédite par les pratiques éducatives des deux parents avec le modèle additif, mais le modèle distinctif apporte une information supplémentaire sur le rôle distinct du père. L'âge des enfants peut expliquer l'importance des pratiques éducatives du père considérant que la période préscolaire marque le début d'une plus grande implication du père auprès de son enfant, surtout dans la sphère des jeux ce qui peut avoir une incidence sur le développement social (Easterbrooks & Golberg, 1984; Kennedy, 1992).

En utilisant la mesure de similarité entre le père et la mère du modèle de congruence, il est possible de prédire un seul indice de développement de l'enfant, soit l'attachement. Dans cette étude, l'échelle de l'attachement, issue du SAT, mesure l'expression de sentiments de peur ou de tristesse lors d'une hypothétique longue séparation des parents : un score élevé d'attachement signifie que l'enfant a développé un modèle opérationnel interne de donneurs de soins attentifs et accessibles. Les résultats suggèrent que plus les parents ont des pratiques éducatives non-congruentes, meilleure sera la qualité de l'attachement. Ce résultat est contraire aux études consultées (Belsky, 1984;

Gjerde, 1988; Jouriles et al., 1991) qui mentionnaient que la disparité des pratiques éducatives des parents était corrélée à divers problèmes sociaux, tant au niveau des problèmes intériorisés qu'extériorisés. Une explication peut être tentée en se référant à Bowlby (1969). Selon lui, l'enfant peut avoir plusieurs figures d'attachement mais habituellement il choisit une figure d'attachement principal. L'enfant procéderait donc à une hiérarchisation de ses deux figures d'attachement. L'attachement à une figure principale se trouve peut-être entravé lorsque les deux parents jouent à peu près le même rôle auprès de l'enfant et utilisent des pratiques éducatives très similaires. Ce résultat devrait être approfondi dans une nouvelle étude sur le lien entre les pratiques parentales et la sécurité de l'attachement de l'enfant.

Chacun des trois modèles parentaux renseigne à sa manière le développement de l'enfant. Le modèle additif constitue le modèle pouvant prédire le plus de variables du développement de l'enfant, tant au niveau émotif, affectif que social. De plus, le modèle additif est le seul modèle permettant de saisir l'influence des attitudes parentales. En effet, que les parents soient distinctifs ou congruents au niveau de leurs attitudes ne permet pas de prédire le développement de l'enfant. Les modèles distinctif et de congruence demeurent toutefois pertinents pour comprendre l'influence des pratiques parentales sur l'attachement et l'anxiété des enfants. Ces deux variables font référence toutes les deux à un sentiment de confiance : confiance aux donneurs de soins et sentiment de confiance dans un groupe de pairs. Il est donc intéressant de constater que les deux modèles parentaux qui distinguent

le rôle de la mère et du père rendent compte d'une influence à un niveau plus intériorisé chez l'enfant.

À propos de la conceptualisation des attitudes et des pratiques parentales, cette étude poursuit le travail entrepris par Rouzier (1986) afin de distinguer les attitudes et les pratiques parentales à un niveau théorique : les attitudes sont les opinions des parents sur l'éducation de leur enfant et les pratiques constituent les comportements à la fois d'implication et de stimulation du parent auprès de son enfant. La présente étude analyse un nombre supérieur de variables dépendantes du développement de l'enfant que l'étude de Rouzier (1986) et en utilisant des mesures spécifiques afin de cibler plus précisément l'influence des attitudes et des pratiques sur trois sphères de développement. La distinction entre les attitudes et les pratiques ressort aussi suite aux analyses statistiques puisqu'elles permettent de prédire des variables distinctes. En effet, aucune variable dépendante n'est influencée à la fois par les attitudes et les pratiques des parents. Il s'agit donc de deux concepts distincts qui doivent être traités séparément. Rappelons que seul le modèle additif permet d'évaluer l'influence des attitudes parentales. Il est possible d'émettre l'hypothèse que les attitudes se conçoivent de façon globale et qu'un minimum d'entente au niveau des attitudes semble nécessaire pour garder la famille intacte, sans séparation ou divorce, ce qui est le cas du présent échantillon composé de famille biparentale dont les deux parents biologiques restent ensemble. Les attitudes forment un tout, même si les pratiques de la mère et du père peuvent énormément varier, comme le démontrent de

nombreuses études sur le comportement de la mère et du père en interaction avec leur enfant (Clarke-Stewart, 1978; 1980; Lamb, 1981).

Cette étude a permis de constater que lors de l'analyse de l'influence des attitudes et des pratiques parentales, le sexe de l'enfant avait peu d'effet principal ou d'interaction sur les variables du développement affectif et social de l'enfant. Par contre, les variables du développement émotif ont dû être analysées séparément pour les filles et les garçons. Il est intéressant de constater que la variable d'identification des émotions est prédite grâce au modèle distinctif pour les filles et par le modèle additif chez les garçons. Ainsi, les filles auront une meilleure capacité à identifier les émotions si le père rapporte plus de pratiques stimulantes que la mère et les garçons auront une meilleure capacité à identifier les émotions si les parents rapportent globalement des pratiques éducatives plus stimulantes. Des analyses ultérieures avec un plus grand échantillon méritent d'être poursuivies pour approfondir ce résultat.

5.2 Considérations Méthodologiques

Cette étude a permis de concevoir de façon opérationnelle les similitudes et les différences entre les mères et les pères et a utilisé un devis de recherche longitudinal à l'intérieur d'un champ de recherche habituellement étudié à l'aide de devis corrélationnel (Bullock & Pennington, 1988; Dubeau, 1995; Éthier & Coutu, 1989; Easterbrooks & Goldberg, 1984; MacDonald & Parke, 1984; Pageau & Palacio-Quintin, 1994). Bien que la taille de l'échantillon soit modeste, cette étude a quand même l'avantage de traiter des données

familiales longitudinales complètes (incluant des mesures de la mère et du père).

5.2.1 Les Instruments Utilisés

Cette étude a recours à des mesures directes et indirectes. Le choix de recourir à une mesure indirecte pour évaluer les variables attitudes et pratiques s'appuie d'abord sur la simplicité à administrer la mesure, sur le fait que ce type d'évaluation est plus accepté par le parent (contrairement à l'observation qui peut être perçue comme une intrusion) et il ne réfère pas à une seule situation d'interaction limitée (un jeu structuré en laboratoire par exemple). De plus, il est conçu pour pouvoir s'appliquer autant aux pères qu'aux mères. Une autre mesure indirecte est utilisée, soit le PSA, un questionnaire complété par les parents qui mesure le développement social. Il s'agit d'un inconvénient par rapport à une mesure plus objective comme l'évaluation par une éducatrice en milieu de garde. Toutefois, elle permet à la période préscolaire d'obtenir une mesure de l'adaptation sociale pour tous les enfants, même ceux qui ne fréquentent pas sur une base régulière un service de garde, ce qui représente plus du deux tiers de l'échantillon de cette étude (77%). Notons que le QEAPPEP et le PSA sont des outils francophones, validés auprès d'une population québécoise. Cette caractéristique est bien importante, surtout lorsqu'il est question des attitudes et des pratiques éducatives des parents qui peuvent en effet varier considérablement d'une culture à l'autre (Zahn-Waxler, Friedman, Cole, Mizuta & Hiruma, 1996).

Les deux autres sphères du développement de l'enfant sont évaluées à l'aide de mesures directes. La procédure des marionnettes est un outil reconnu pour évaluer la compréhension des émotions chez les enfants d'âge préscolaire (Dunn, 1994, 1995). Elle permet d'avoir accès directement aux réponses de l'enfant, sans passer par un informateur externe (souvent la mère). Le SAT permet d'avoir des données observationnelles touchant le schème de représentation mentale de l'attachement des enfants d'âge préscolaire. Contrairement à la Situation Étrangère qui permet une classification basée sur la relation de l'enfant avec un de ses parents (habituellement la mère), le SAT mesure l'attachement aux deux parents. De plus, le SAT n'a pas lieu dans un contexte de réaction et le comportement exprimé appartient vraiment à l'enfant, et non à la relation avec un parent. Ces deux procédures n'avaient pas encore été validées auprès d'un échantillon québécois francophone. Cette étude contribue à la diffusion et à l'utilisation de ces deux outils, en plus de fournir des données, incluant la validité interne, pouvant servir de point de comparaison pour de prochaines études.

5.2.2 Les Possibilités de Généralisation

Cette étude a été menée auprès d'un petit échantillon homogène de familles biparentales de niveau socio-économique moyen-élevée dont la majorité des enfants ne fréquentent pas un milieu de garde. Bien que présentant d'énormes avantages au niveau de la réduction des variables à contrôler, ce choix limite la variance de certaines variables dépendantes, comme l'agressivité et l'anxiété, dont les scores extrêmes demeurent peu

élevés : peu d'enfants éprouvent des difficultés, même légères. De plus, certaines études, dont celle de Lamb (1981), observent que les pères de statut socioéconomique élevé participent davantage à la routine familiale. Ces considérations limitent la population à laquelle il est possible de généraliser les résultats. Certaines caractéristiques inhérentes à l'échantillon initial peuvent également avoir réduit les possibilités de généralisation. En effet, les mères de l'échantillon ont de façon significative un nombre plus élevé d'années de scolarité que les pères et ces derniers sont significativement plus âgés qu'elles. La petite taille de l'échantillon a limité la possibilité d'avoir recours à des covariables dans les analyses, ce qui aurait permis en partie de résoudre ce problème, en plus de permettre d'éliminer théoriquement un facteur pouvant influencer la discordance entre les mères et les pères quant à leurs attitudes et leurs pratiques parentales.

Notons par ailleurs que l'échantillon final pour les analyses concernant le développement émotif n'est pas similaire à l'échantillon initial suite à l'attrition, ce qui augmente le biais possible pour la généralisation.

Les estimés du rétrécissement anticipé lors d'une éventuelle reproduction de la présente étude indiquent des coefficients de détermination relativement faibles (0,01 à 0,17). Bien que l'estimé de Herzberg se veut conservateur, la portée des conclusions doit être considérée comme faibles. Les résultats de l'ensemble de l'étude sont tout de même prometteurs. Sur les 48 analyses de régression effectuées (8 variables dépendantes X 3 modèles parentaux X 2 échelles : attitudes et pratiques), 14,6% se sont révélés

significatives, soit près de trois fois plus que ce qui aurait été attendu sur la base du hasard seul.

6. Conclusion

L'objectif de la présente étude était d'évaluer la contribution respective des modèles parentaux (additif, distinctif ou de congruence) à la prédiction des développements émotif, affectif et social de l'enfant à la période préscolaire. Les résultats suggèrent que le développement de l'enfant est influencé à la fois par sa mère et par son père, de façon additive, distinctive et congruente. Ces résultats permettent également de dégager la valeur distincte des attitudes et des pratiques parentales sur les développements émotif, affectif et social de l'enfant à la période préscolaire. L'emploi de trois modèles parentaux a permis d'obtenir des prédictions sur six variables du développement de l'enfant. Le modèle additif permet d'obtenir plus de prédictions que les deux autres modèles.

Un des avantages de cette étude est d'avoir tracé un portrait plus complet de l'influence des similitudes et des différences entre les parents sur huit variables distinctes du développement de l'enfant, et ce en ayant des données provenant de la mère et du père et dans le cadre d'une étude longitudinale sur 18 mois. Peu d'études avaient regardé l'influence conjointe des attitudes parentales et des pratiques éducatives du père et de la mère sur l'enfant et aucune n'avait fait un portrait des développements émotif, affectif et social de l'enfant.

L'enfant étant à la fois influencé par sa mère et par son père, de façon additive, distinctive et congruente selon les dimensions considérées, il importe de pousser plus loin l'examen des relations et des schèmes d'interactions familiales lors de nouvelles études sur le développement de l'enfant, mais aussi lors de la préparation et de la mise en œuvre de programmes de prévention et

d'intervention qui ne ciblent bien souvent que les mères et les enfants. Le travail conjoint auprès des deux parents demande aux psychoéducateurs des efforts considérables, qui se justifient sur la base du fait que le père participe à la dynamique familiale et qu'il a de ce fait une influence importante sur le développement de son enfant.

En somme, la contribution de cette étude, bien que modeste, est stimulante pour les recherches futures puisqu'elle propose différentes conceptions de modèles parentaux (additive, distinctive, de congruence) qui intègrent les pères à la composante parentale. Étant donné les résultats obtenus dans cette étude, il serait intéressant d'aborder à nouveau les mêmes variables auprès d'un échantillon plus important et hétérogène, en plus d'ajouter l'influence de l'enfant sur ses parents afin de préciser les processus d'influence multidirectionnels. Bien entendu l'influence des caractéristiques générales de l'enfant sur le parent, de même que l'influence d'autres niveaux systémiques doivent être incorporées conceptuellement aux modèles proposés ici afin d'être testés avec les moyens requis. Cette étude n'a en effet pas permis de rendre compte de l'influence des caractéristiques de l'enfant à 30 mois sur les pratiques et les attitudes des parents. De fait, il est essentiel de concevoir les processus d'influence en fonction d'un continuum temporel. Comme le suggère Lytton (1990), l'emploi d'une série de régressions multiples permet de cerner le pouvoir prédictif des variables indépendantes et permet par la suite d'obtenir des modèles d'influences multi-directionnelles plus complexes. Les résultats de cette étude doivent donc être vus comme un angle d'analyse qui doit s'intégrer

à des recherches plus complexes visant à cerner avec plus de précision le caractère systémique du développement familial.

Bibliographie

Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. Youth and Society, 9, 239-276.

Baumrind, D. (1980). New directions in socialisation research. American Psychologist, 35(7), 639-652.

Belsky, J. (1981). Early human experience: A family perspective. Developmental Psychology, 17(1), 3-23.

Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. Child Development, 55, 83-96.

Bowlby, J. (1969). Attachment and loss, vol. 1 : Attachment. London : The Hogarth Press.

Bullock, J.R. & Pennington, D. (1988). The relationship of the family environment and children's perceived competence. Child Study Journal, 18(1), 17-31.

Clarke-Stewart, K.A. (1978). And daddy makes three: The father's impact on mother and young child. Child Development, 49, 466-478.

Clarke-Stewart, K.A. (1980). The father's contribution to children's cognitive and social development in early childhood. In F.A. Pedersen (Ed), The father-infant relationship: Observational studies in the family setting (pp.111-146). New-York: Praeger.

Denham, S.A. (1986). Social cognition, prosocial behavior, and emotion in preschoolers : Contextuel validation. Child Development, 57, 194-201.

Desbiens, L. & Provost, M. (1990). Les relations enfant-mère et enfant-éducatrice: propositions pour une comparaison contextuelle. In M. Provost (Ed), Le développement social des enfants (pp. 259-297). Montréal: Éditions Agence d'Arc.

Dubeau, D. (1995). Comparaisons des caractéristiques interactives et relationnelles des mères et des pères avec leur enfant d'âge préscolaire. Thèse de doctorat non publiée. Montréal: Université du Québec à Montréal.

Dubeau, D., Turcotte, G. & Coutu, S. (1999) L'intégration des pères dans les pratiques d'intervention auprès des jeunes enfants et de leur famille. Revue canadienne de psycho-éducation, 28(2), 265-278.

Dunn, J. (1994). Understanding others and the social world : Current issues in developmental research and their relation to preschool experiences and practice. Journal of applied developmental psychology, 15, 571-583.

Dunn, J. (1995). Children as psychologists : The later correlates of individual differences in understanding of emotions and other minds. Cognition and Emotion, 9(2/3), 187-201.

Dunn, J., Brown, J., Slomkowski, C., Telsa, C. & Youngblade, L. (1991). Young children's understanding of other people's feeling and beliefs : individual differences and their antecedents. Child development, 62, 1352-1366.

Easterbrooks, M.A. & Goldberg, W.A. (1984). Toddler development in the family: Impact of father involvement and parenting. Child Development, 55, 740-752.

Éthier, L.S. & Coutu, S. (1989). Les attitudes parentales dans une situation de jeu et l'agressivité de l'enfant vis-à-vis ses pairs. Science et comportement, 19(4), 392-404.

Gjerde, P.F. (1988). Parental concordance on child rearing and the interactive emphasis of parents: sex-differentiated relationships during the preschool years. Developmental Psychology, 24(5), 700-706.

Gosselin, C., Parent, S. & Moss, E. (1999). Les représentations mentales des pratiques de socialisation des mères et la qualité de l'attachement des enfants en début de scolarisation. Revue canadienne des sciences du comportement, 31(1), 29-39.

Jouriles, E.N., Murphy, C.M., Farris, A.M., Smith, D.A., Richters, J.E. & Waters, E. (1991). Marital adjustment, parental disagreements about child rearing, and behavior problems in boys: increasing the specificity of the marital assessment. Child Development, 62, 1424-1433.

Kennedy, J.H. (1992). Relationship of maternal beliefs and childrearing strategies to social competence in preschool children. Child Study Journal, 22(1), 39-58.

Lafrenière, P.J., Dubeau, D., Janosz, M. & Capuano, F. (1990). Profil socio-affectif de l'enfant d'âge préscolaire. Revue canadienne de psycho-éducation, 19(1), 23-41.

Lafrenière, P.J. & Dumas, J.E. (1996). Social competence and behavior evaluation in children age 3 to 6 years: The short form (SCBE-30). Psychological Assessment, 8(4), 369-377.

Lafrenière, P.J., Dumas, J.E., Capuano, F. & Dubeau, D. (1992). Development and validation of the preschool socioaffective profile. Psychological Assessment, 44(4), 442-450.

Lamb, M.E. (1981). The development of father-infant relationship. In M.E. Lamb (Ed), The role of the father in child development (pp. 459-488). New-York: Wiley.

Lytton, H. (1990). Child and parent affects in boy's conduct disorder : a reinterpretation. Developmental psychology, 26(5), 683-697.

MacDonald, K. & Parke, R.D. (1984). Bridging the gap: Parent-child play interaction and peer interactive competence. Child Development, 55, 1265-1277.

Maccoby, E.E. & Martin, J.A. (1983). Socialization in the context of family : parent-child interaction. In P.H. Mussen (Ed.), Handbook of child psychology, vol.4 (pp. 1-100). New-York : John Willey & Son Ltd.

Main, M., Kaplan, N. & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood : A move to the level of representation. In I. Bretherton & E. Waters (Eds.), Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development, 50(1-2, No. Série 209).

Main, M. (1991). Metacognitive knowledge, metacognitive monitoring and singular (coherent) vs. multiple (incoherent) model of attachment : Findings and directions for future research. In C.M. Parkes, J. Stevenson-Hinde & P. Marris (Eds.), Attachment across the life cycle (pp.127-159). London : Routledge.

Main, M. & Weston, D.R. (1981). The quality of toddler's relationship to mother and to father : related to conflict behavior and readiness to establish new relationships. Child Development, 52, 932-940.

Mills, R.S. & Rubin, K.H. (1993). Parental ideas as influence on children's social competence. In S. Duck (Ed), Learning about relationships (pp.98-117). Newbury Park: SAGE Publications.

Minuchin, P. (1985). Families and individual development: Provocations from the field of family therapy. Child Development, 56, 289-302.

Oppenheim, D. & Waters, H. S. (1995). Narrative processes and attachment representations : Issues of development and assessment. In E. Waters, B.E. Vaughn, G. Posada & K. Kodo-Ikemura (Eds.), Caregiving, cultural and cognitive perspectives on secure-base behavior and working models : New growing point of attachment theory and research (pp. 197-215). Monographs of the Society for Research in Child Development, 60(2-3, No. Série 244).

Pageau, D. & Palacio-Quintin, E. (1994). Structuration éducative parentale et fonctionnement cognitif des jeunes enfants. Journal International de Psychologie, 29(2), 129-145.

Patterson, G.R. (1998). Continuities - a search for causal mechanisms : comment on the special section. Developmental Psychology, 34(6), 1263-1268.

Petit, G.S., Bates, J.E. & Dodge, K.A. (1997). Supportive parenting, ecological context and children's adjustment : A seven-year longitudinal study. Child Development, 68(5), 908-923.

Petit, G.S., Brown, E.G., Mize, J. & Lindsay, E. (1998). Mothers' and fathers' socializing behaviors in three contexts : links with children's peer competence. Merrill-Palmer Quarterly, 44(2), 173-193.

Robert, M. (1988). Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie. St-Hyacinthe: Edisem.

Rouzier, F. (1986). L'élaboration d'un questionnaire d'évaluation des attitudes et des pratiques éducatives des parents d'enfants d'âge préscolaire (3-5 ans): la détermination des indices de fidélité et de validité et la vérification expérimentale des influences éducatives des parents. Mémoire de maîtrise inédit. Montréal: Université du Québec à Montréal.

Saunders, S.A. & Green, V. (1993). Evaluating the social competence of young children: A review of the literature. Early Child Development & Care, 87, 39-46.

Shouldice, A. & Stevenson-Hinde, J. (1992). Coping with security distress : the separation anxiety test and attachment classification at 4.5 years. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 33(2), 331-348.

Slough, N.M., Goyette, M. & Greenberg, M.T. (1988). Scoring indices for the Seattle version of the separation anxiety test. Document inédit. Seattle: University of Washington.

Slough, N.M. & Greenberg, M.T. (1990). Five-year olds' representations of separation from parents : Responses from the perspective of self and other. In I. Bretherton & M. Watson (Eds.), The children's perspectives on the family (pp. 67-84). San Fransisco: Jossey-Bass.

Stevens, J. (1992). Applied multivariate statistics for the social sciences (2e éd.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Tabachnick, B & Fidell, L.S. (1989). Using multivariate statistics. New-York : Harper Collins.

Tremblay, S. (1990). Relation conjugale et socialisation de l'enfant. In M.A. Provost (Ed.), Le développement social des enfants, perspectives méthodologiques, théoriques et critiques. Trois-Rivières: Arc.

Volling, B. & Belsky, J. (1992). Infant, father and marital antecedent of infant-father attachment security in dual-earner and single-earner families. International Journal of Behavioral Development, 15(1), 83-100.

Zahn-Waxler, C., Friedman, R.J., Cole, P.M., Mizuta, I. & Hiruma, N. (1996). Japanese and United States preschool children's responses to conflict and distress. Child Development, 67, 2462-2477.

Zeman, J., Penza, S., Shipman, K. & Young, G. (1997). Preschoolers as functionalists : the impact of social context on emotion regulation. Child Study Journal, 27(1), 41-67.

Annexe A. Procédure de codage du Separation Anxiety Test (SAT).

5 catégories de réponses :

ATTACHEMENT

Habilité à exprimer de la vulnérabilité (tristesse, regret) ou des besoins face à la séparation.

- 6 sous-catégories :
1. typical attachment
 2. hi attachment
 3. lo attachment
 4. attachment/retribution
 5. attachment/increase access to parents
 6. atypical attachment

SELF-RELIANT

Reflète la confiance en soi et une habileté à s'adapter à la situation de façon indépendante (autonome, se sentir OK); l'enfant n'est pas affecté par la séparation.

- 4 sous-catégories :
7. typical self-reliant
 8. hi self-reliant
 9. lo self-reliant
 10. atypical self-reliant

ATTACHEMENT/SELF-RELIANT

Comporte à la fois des composantes des catégories Attachment et Self-reliant : habileté à exprimer de la vulnérabilité face à la séparation ainsi que capacité à s'adapter de façon appropriée (autonome).

- 5 sous-catégories :
11. typical attachment/self-reliant
 12. hi attachment/self-reliant
 13. lo attachment/self-reliant
 14. attachment/self-reliant/image of parents
 15. attachment/increase access to parents

AVOIDANT

Reflète une attitude d'évitement face au fait de parler de la séparation.

- 2 sous-catégories :
16. avoidant
 17. avoidant-confused

ADDITIONAL

Réponses qui démontrent de l'anxiété (peur) ou qui s'écartent de la norme ou encore semblent perturbées.

- 4 sous-catégories :
18. anxious
 19. anxious/increase access to parents
 20. atypical
 21. bizarre

Comment coder :

Lors du test, pour chacune des 6 photos, l'enfant doit répondre aux 3 questions suivantes : Comment l'enfant se sent? Pourquoi se sent-il comme ça? Qu'est-ce qu'il va faire? Il doit ensuite répondre aux 3 mêmes questions en disant comment lui se sentirait dans pareilles situations.

La codification du SAT tient compte que les différentes photos présentées à l'enfant vont engendrer différents types de réponse. Les photos 1 (parents quittent pour la soirée) 2 (parents quittent pour le week-end et font garder l'enfant par l'oncle et la tante) et 4 (parents quittent pour deux semaines et donnent un cadeau à l'enfant) sont considérées comme des situations difficiles. Les photos 3 (mère laisse l'enfant à l'école) 5 (au parc, parents demandent à l'enfant d'aller jouer) et 6 (mère couche l'enfant et quitte la chambre) sont des situations légères.

Les indices du SAT permettent une mesure du modèle opérant interne d'attachement de l'enfant à ses parents. Ces indices évaluent l'habileté d'adaptation que pense avoir l'enfant face à une séparation légère ou sévère. Selon la théorie de l'attachement, si l'enfant s'est formé un modèle opérant d'un donneur de soins attentif et accessible, l'enfant va exprimer des sentiments de confiance et de bien-être lors des situations de séparations légères. Par contre, lors des situations plus difficiles de séparation, un enfant ayant un attachement sécurisé sera capable d'exprimer ses inquiétudes, peurs ou sentiment de tristesse à propos de la séparation et il est attendu que le donneur de soins se montrera attentif à ces inquiétudes. Au contraire, un enfant insécurisé va répondre d'une variété de façon (clamer son indépendance même dans les situations sévères, incapable de parler des conséquences de la séparation, en discuter de façon illogique ou hostile...).

La réponse de l'enfant doit être prise dans son ensemble, mais les 3 parties sont considérées :

1. la **valence émotionnelle** (positive, négative, mixte) obtenue par la question Comment l'enfant se sent?
2. la **justification** de l'émotion obtenue par la question Pourquoi se sent-il comme ça?
3. l'**adaptation** obtenue par la question Qu'est-ce qu'il va faire?

Significations de certains codes :

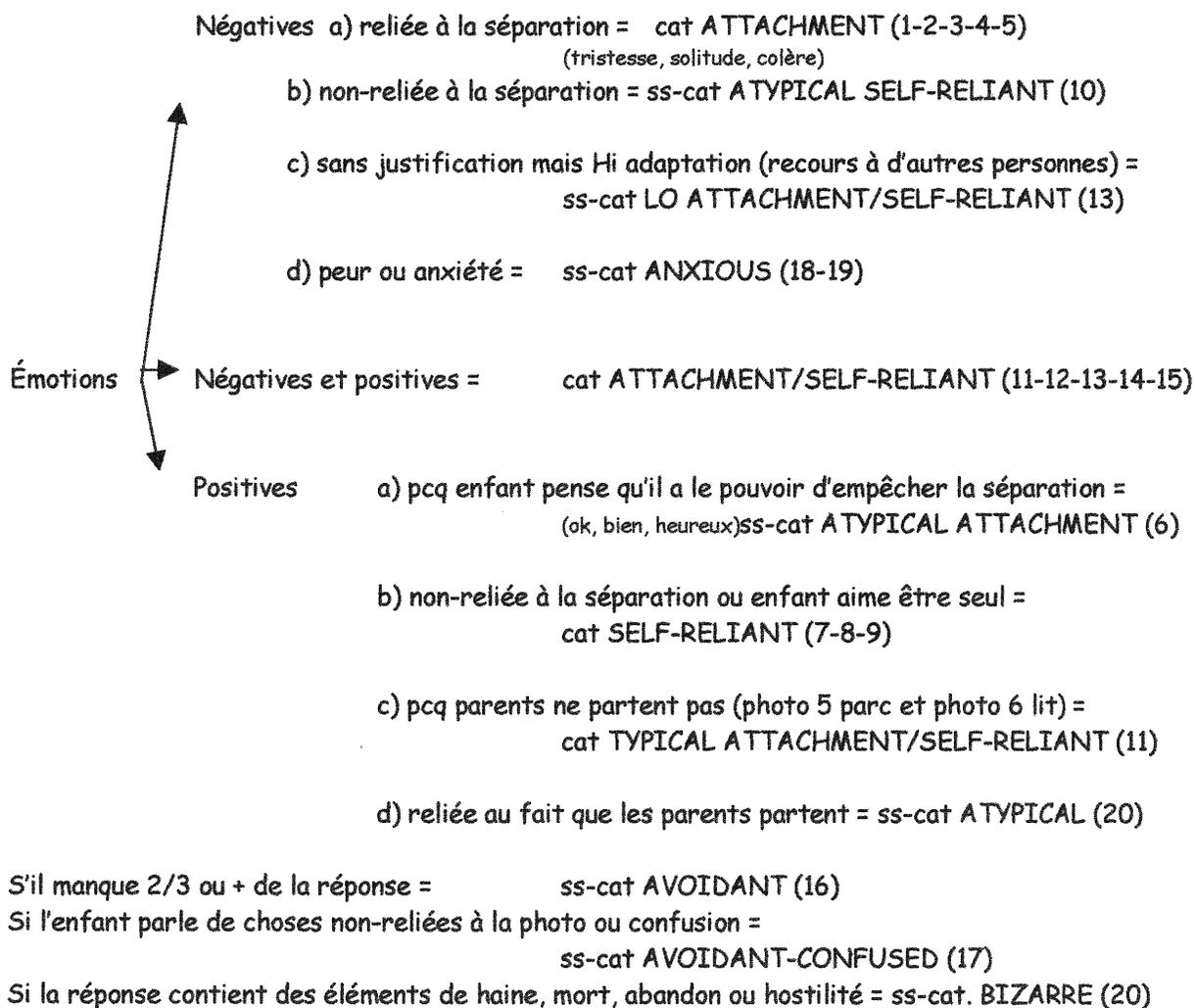
Hi = l'enfant utilise d'autres personnes que les parents (présentes ou non sur la photo) pour faire face à la situation, ceci est tout à fait approprié pour des enfants de cet âge.

Lo = dès qu'il manque une partie de la réponse, l'enfant n'a pas donné la justification ou l'adaptation.

Increase access to parents = l'enfant tente de rejoindre les parents ou de les empêcher de partir.

Image of parents = l'enfant utilise une image des parents pour faire face à la séparation (penser à eux, leur téléphoner, photo...).

Quelques critères rapides pour coder :



Annexe B. Intercorrélation entre les modèles parentaux pour les attitudes.

Tableau B1. Intercorrélation (probabilité) entre les modèles parentaux concernant les attitudes et les variables dépendantes du développement émotif.

	Modèle additif	Modèle distinctif	Modèle de congruence	Identification des émotions	Compréhension des émotions
Modèle additif		-0,06 (0,70)	-0,00 (0,99)	-0,14 (0,36)	-0,40 (0,01)
Modèle distinctif	-0,06 (0,70)		0,03 (0,87)	-0,01 (0,92)	0,10 (0,51)
Modèle de congruence	-0,00 (0,99)	0,03 (0,87)		-0,12 (0,43)	-0,02 (0,89)

Tableau B2. Intercorrélation (probabilité) entre les modèles parentaux concernant les attitudes et les variables dépendantes du développement affectif.

	Modèle additif	Modèle distinctif	Modèle de congruence	Attache-ment	Autonomie	Évitement
Modèle additif		0,11 (0,54)	0,21 (0,21)	0,38 (0,02)	0,19 (0,26)	-0,30 (0,08)
Modèle distinctif	0,11 (0,54)		0,21 (0,22)	-0,09 (0,60)	-0,20 (0,23)	0,13 (0,44)
Modèle de congruence	0,21 (0,21)	0,21 (0,22)		-0,08 (0,62)	-0,05 (0,79)	0,05 (0,76)

Tableau B3. Intercorrélation (probabilité) entre les modèles parentaux concernant les attitudes et les variables dépendantes du développement social.

	Modèle additif	Modèle distinctif	Modèle de congruence	Compétence sociale	Anxiété	Agressivité
Modèle additif		-0,23 (0,17)	0,04 (0,80)	-0,10 (0,53)	-0,14 (0,39)	0,35 (0,03)
Modèle distinctif	-0,23 (0,17)		0,40 (0,01)	0,26 (0,12)	-0,04 (0,82)	-0,24 (0,14)
Modèle de congruence	0,04 (0,80)	0,40 (0,01)		-0,05 (0,77)	-0,07 (0,68)	0,02 (0,89)

Annexe C. Intercorrélation entre les modèles parentaux pour les pratiques.

Tableau C1. Intercorrélation (probabilité) entre les modèles parentaux concernant les pratiques et les variables dépendantes du développement émotif.

	Modèle additif	Modèle distinctif	Modèle de congruence	Identification des émotions	Compréhension des émotions
Modèle additif		0,12 (0,46)	0,07 (0,68)	0,24 (0,13)	0,17 (0,29)
Modèle distinctif	0,12 (0,46)		0,50 (0,00)	-0,15 (0,35)	0,12 (0,46)
Modèle de congruence	0,07 (0,68)	0,50 (0,00)		-0,11 (0,51)	-0,06 (0,73)

Tableau C2. Intercorrélation (probabilité) entre les modèles parentaux concernant les pratiques et les variables dépendantes du développement affectif.

	Modèle additif	Modèle distinctif	Modèle de congruence	Attache- ment	Autonomie	Évitement
Modèle additif		0,04 (0,83)	0,05 (0,80)	-0,14 (0,40)	-0,05 (0,78)	0,12 (0,49)
Modèle distinctif	0,04 (0,83)		0,48 (0,00)	0,13 (0,44)	0,02 (0,89)	-0,06 (0,71)
Modèle de congruence	0,05 (0,80)	0,48 (0,00)		0,43 (0,01)	0,12 (0,49)	-0,31 (0,07)

Tableau C3. Intercorrélation (probabilité) entre les modèles parentaux concernant les pratiques et les variables dépendantes du développement social.

	Modèle additif	Modèle distinctif	Modèle de congruence	Compéten- ce sociale	Anxiété	Agressivité
Modèle additif		-0,01 (0,96)	0,08 (0,65)	0,42 (0,01)	-0,02 (0,91)	-0,29 (0,09)
Modèle distinctif	-0,01 (0,96)		0,40 (0,01)	-0,37 (0,02)	0,38 (0,02)	0,18 (0,28)
Modèle de congruence	0,08 (0,65)	0,40 (0,01)		-0,11 (0,51)	0,34 (0,04)	0,23 (0,18)