

Travail de Master

Maîtrise universitaire ès science en Psychologie

**La réflexivité parentale et les pratiques
éducatives sont-elles liées ?**

Une étude transversale chez des parents d'enfants entre 2 et 5 ans

Session d'hiver 2021

Présenté par : Ekaterina Kalinina et Leetha Gendroz

Directeur : Quartier Vincent

Expert : Brodard Fabrice

Remerciements

Nous tenons à remercier profondément les personnes qui ont contribué à l'élaboration de ce projet.

Premièrement, nous remercions notre directeur de mémoire, Vincent Quartier, pour son accompagnement et ses conseils.

Notre gratitude va également à Fabrice Brodard, notre expert, et Jean-Philippe Antonietti, pour leur temps et leur précieuse aide sur la dimension statistique de notre recherche.

Notre ami David Lobsiger, qui a permis une traduction rigoureuse de notre questionnaire grâce à son expertise et Dimitri Schertenleib, pour sa relecture minutieuse.

Nous remercions également les différentes institutions qui ont accepté de nous recevoir ou de distribuer notre questionnaire.

Nous remercions tout particulièrement Alexander Kalinin, époux d'Ekaterina, pour son soutien au niveau informatique et son soutien moral.

Un immense merci à tous nos proches, pour leur intérêt et leur présence ainsi que leur participation et leur distribution de notre questionnaire.

Enfin, et non des moindres, nous nous remercions l'une et l'autre pour cette collaboration enrichissante, pour la bienveillance et le soutien mutuels qui ont régné lors de la construction de ce projet.

Résumé

Objectifs: Après avoir passé en revue la notion de mentalisation, notre étude souhaite investiguer les liens qui existent entre réflexivité parentale et pratiques éducatives. Notre objectif est de mettre en évidence ces liens à l'aide de parents d'enfants entre 2 et 5 ans.

Méthode: 359 parents ont répondu à deux questionnaires: le PRFQ mesurant la réflexivité parentale, et l'EPEP-PPSF mesurant les pratiques éducatives. Une analyse de corrélation et de régression a été menée pour investiguer les liens entre ces deux questionnaires.

Résultats: Les analyses de corrélations ont révélé que les liens entre « intérêt et la curiosité pour les états mentaux de l'enfant » du PRFQ sont corrélés de façon significative avec 6 dimensions de l'EPEP-PPSF (liens positifs pour autonomie, parentalité positive et surveillance, liens négatifs avec discipline, punition sévère et ignorance). La dimension « certitude à propos des états mentaux » du PRFQ nécessite des analyses statistiques complexes à investiguer dans une future recherche. Enfin, la dimension peu fiable « modes de pré-mentalisation » du PRFQ n'a pas permis une analyse de corrélation avec les dimensions de l'EPEP-PPSF.

Conclusion: de futures recherches doivent investiguer le lien entre mode de pré-mentalisation et les comportements parentaux. Investiguer l'influence de variables sociodémographiques représente également une piste intéressante pour la recherche.

Mots-clés: réflexivité parentale, pratiques éducatives, mentalisation, attachement

Table des matières

1. Introduction	9
2. Revue de la littérature	11
2.1. Capacité de mentalisation.....	11
2.1.1. Définition et origine du concept.....	11
2.1.2. Mesure et évaluation de la capacité de mentalisation	12
2.1.3. Défauts de mentalisation et psychopathologies	14
2.2. Développement de la capacité de mentalisation dans le contexte de l'attachement: liens avec la FRP	15
2.2.1. Relations précoces et développement du Self et de la capacité de mentalisation de l'enfant : théorie psychanalytique	16
2.2.2. Liens entre la FRP, la capacité de mentalisation de l'enfant et son développement socio-émotionnel : études empiriques	17
2.2.3. Facteurs qui influencent le niveau de la FRP et programmes pour l'améliorer.....	18
2.3. Liens entre réflexivité parentale et comportements parentaux.....	19
2.3.1. Réflexivité parentale, attachement et sensibilité du parent	19
2.3.2. Conclusion de la partie théorique.....	21
3. Hypothèses	22
3.1. Hypothèse de recherche	22
3.2. PRFQ et EPEP-PPSF	22
3.3. Hypothèses opérationnelles.....	23
3.3.1. Hypothèse 1	23
3.3.2. Hypothèse 2.....	23
3.3.3. Hypothèse 3.....	24
4. Méthode.....	26

4.1.	Participants	26
4.2.	Instruments	29
4.2.1.	Réflexivité parentale	29
4.2.2.	Pratiques éducatives	29
4.3.	Procédure.....	30
4.4.	Analyses statistiques	31
4.4.1.	Nettoyage de la base de données.....	31
4.4.2.	Mise en évidence des dimensions	31
4.4.3.	Corrélations	31
4.4.4.	Régressions.....	32
5.	Résultats	33
5.1.	Analyse descriptive et mise en évidence des dimensions	33
5.1.1.	PRFQ.....	33
5.1.2.	EPEP-PPSF	36
5.2.	Corrélations	37
5.3.	Régressions.....	38
6.	Discussion des résultats.....	43
6.1.	Discussion et interprétation de nos hypothèses selon les résultats... 43	
6.1.1.	Hypothèse 1	43
6.1.2.	Hypothèse 2.....	45
6.1.3.	Hypothèse 3.....	47
6.1.4.	Implications cliniques	49
6.2.	Limites.....	50
6.2.1.	Limites méthodologiques globales.....	51
6.2.2.	Limites de l'échantillon.....	52
6.2.3.	Limites des instruments choisis.....	53
6.2.4.	Limites statistiques	55

6.3.	Ouvertures	55
6.4.	Points forts.....	56
7.	Conclusion.....	57
8.	Références	58
9.	Annexes.....	63
9.1.	Questionnaire en ligne.....	63
9.2.	Affiches de présentation.....	63
9.3.	Questionnaire PRFQ (original)	63
9.4.	Questionnaire PRFQ (traduit)	63
9.5.	Questionnaire EPEP-PPSF	63
9.6.	Normes EPEP-PPSF.....	63
9.7.	Tableau analyses factorielles.....	63
9.8.	Tableau analyses corrélation	63
9.9.	Tableau analyses régression	63
9.10.	Analyse qualitative des commentaires	63
9.11.	Extrait de la classification ISCO	63

1. Introduction

Depuis quasiment 30 ans, la recherche s'intéresse à la capacité de mentalisation, de sa présence dans le développement de l'individu et dans les interactions. Dans notre étude, nous verrons que la capacité à mentaliser relève d'un concept qui influence et est influencé par les relations sociales. Nous verrons que les difficultés à mentaliser ont d'ailleurs pour conséquence des problèmes au niveau psychopathologique, c'est-à-dire des difficultés à appréhender nos propres états mentaux et ceux des autres. Notre étude vise donc, en premier lieu, à exposer l'importance du concept de réflexivité parentale, une des opérationnalisations de la capacité de mentalisation qui est utilisée dans le contexte des relations parent-enfant. Nous verrons également que la réflexivité parentale influence le développement socio-émotionnel de l'enfant et qu'elle est largement étudiée dans la littérature. De ce fait, nous proposons, à travers notre projet, que la capacité à mentaliser se traduit dans le comportement du parent. Toutefois, peu de recherches se concentrant sur les liens entre réflexivité parentale et comportement du parent, celles-ci se retrouvent plus axées sur la disponibilité ou sensibilité parentale.

La réflexivité parentale étant une variable latente, il est difficile de pouvoir l'observer de façon directe. C'est pourquoi nous proposons de la lier aux comportements parentaux qui, en revanche, peuvent être directement observables. Notre but est donc d'apporter davantage de connaissances théoriques sur la façon dont la réflexivité parentale se manifeste par les comportements parentaux.

En plus de l'intérêt théorique, cette étude pourrait apporter des éclairages importants concernant la pratique clinique. En effet, pouvoir se servir de questionnaires brefs pourrait s'avérer très pratique et économique pour investiguer les comportements des parents. Avoir connaissance des liens entre réflexivité et comportement pourrait également être utile pour comprendre davantage les parents et proposer des comportements alternatifs dans le cas de difficulté avec l'enfant. Investiguer la réflexivité parentale apporterait donc des pistes de compréhension lorsque le comportement de l'enfant s'avère difficile.

Notre démarche repose donc sur l'étude de la capacité de mentalisation en lien avec le développement de l'enfant et ses relations aux autres. Ensuite, nous verrons comment cette capacité se développe dans un contexte de relation parent-enfant. Nous passerons également en revue les recherches qui ont déjà investigué le lien entre réflexivité parentale et comportements éducatifs. Enfin, la spécificité de notre étude réside dans le fait que ces liens ont été peu investigués sur une population francophone. Pour explorer ceux-ci, nous proposons ici une étude transversale sur des parents d'enfants entre 2 et 5 ans.

2. Revue de la littérature

2.1. Capacité de mentalisation

2.1.1. Définition et origine du concept

La capacité de mentalisation permet d'interpréter ses propres pensées et comportements mais également ceux des autres et de pouvoir également les prédire (Fonagy et al., 1998). A l'aide d'auteurs de référence dans ce domaine, les origines de ce concept seront investiguées.

La mentalisation se réfère à la capacité de se comprendre, soi-même ainsi que les autres, en termes d'états mentaux (comme les émotions, désirs, attitudes et intentions). Cette capacité, visible exclusivement chez l'être humain, est fondamentale dans les interactions sociales (Luyten et al., 2020). Le concept de mentalisation a été introduit dans les travaux de Fonagy et ses collègues lors de leur projet « London Parent-Child » (Fonagy et al., 1991) et a été développé sur la base de différentes approches telles que la psychanalyse, la théorie de l'attachement (Bowlby, Ainsworth), les théories de la cognition sociale (théorie de l'esprit) et les neurosciences.

Selon les études et théories actuelles (Luyten et al., 2020), la mentalisation serait une capacité évolutionniste, prenant sa source au niveau neuronal et qui se développerait dans le contexte socio-culturel. Le rôle des relations précoces avec la figure de l'attachement, notion abordée ultérieurement, se révèle être crucial dans le développement de la mentalisation mais d'autres influences contextuelles plus larges sont également importantes. Par ailleurs, les études neuroscientifiques et comportementales suggèrent que la mentalisation est multidimensionnelle et peut être organisée en quatre dimensions (ou polarités), dont chaque pôle est alimenté par des circuits neuronaux sous-jacents relativement distincts. Les quatre pôles sont : mentalisation automatique versus contrôlée, mentalisation à l'égard de soi et des autres, mentalisation basée sur des caractéristiques externes ou internes chez soi et les autres, mentalisation cognitive versus affective. Les auteurs mentionnent que la capacité de mentalisation est un concept « parapluie ». Celle-ci englobe un large éventail de concepts connexes qui se concentrent sur divers aspects de la cognition sociale, notamment l'empathie, la pleine conscience (« *mindfulness* »), la théorie de l'esprit, la conscience psychologique (« *psychological mindedness* »),

l'alexithymie et l' « *insightfulness* ». L'empathie et la théorie de l'esprit implique la mentalisation de l'autre, tandis que la pleine conscience et l'alexithymie concernent la mentalisation de soi. Par ailleurs, l'empathie et la pleine conscience font partie des composantes affectives de la mentalisation tandis que la théorie de l'esprit relève de caractéristiques cognitives. La mentalisation est donc un concept vaste et se réfère à des processus impliqués dans le fonctionnement réflexif à propos de soi ainsi que des autres et est basée sur des caractéristiques cognitives et affectives, internes et externes. Ainsi, la mentalisation fait référence à des processus dynamiques, à la fois internes et externes (comme l'environnement). La mentalisation se différencie d'un trait de personnalité, par exemple, le stress et l'excitation conduisent généralement à un passage d'une mentalisation contrôlée et réfléchie à une mentalisation rapide et automatique. Par conséquent, une mentalisation souvent biaisée apparaît en faisant des attributions incorrectes à propos des états mentaux d'autrui. Enfin, une mentalisation efficace nécessite un équilibre entre les différentes polarités et certains problèmes psychologiques peuvent être liés à des types spécifiques de déséquilibre (Fonagy et al., 2003). Pour remédier à cela, des tentatives d'amélioration de la capacité de mentalisation existent, comme la « *Mentalization-based treatment* » (MBT) (Bateman et Fonagy, 2013).

2.1.2. Mesure et évaluation de la capacité de mentalisation

2.1.2.1. Opérationnalisation du concept de mentalisation

Il existe différentes tentatives d'opérationnaliser la capacité de mentalisation. Premièrement, il est possible de l'opérationnaliser en tant que fonction réflexive (abrégée « FR » dans ce document). Celle-ci implique le fait d'appréhender de façon métacognitive les états mentaux chez soi et les autres (Borelli et al., 2020). En effet, un individu ayant une FR suffisamment développée est supposé être capable de faire des hypothèses concernant les intentions sous-jacentes aux comportements d'autrui. Il fait preuve de flexibilité mentale et reconnaît ainsi également que ses hypothèses doivent être validées par autrui afin d'en déterminer la justesse (Urfer, 2015). C'est à cette définition de la FR que nous ferons référence à chaque fois que celle-ci sera mentionnée dans ce document.

Dans un deuxième temps, il est possible d'opérationnaliser la capacité de mentalisation à travers la « mentalisation incarnée » (« *embodied mentalizing* », Shai et al., 2017). Ces auteurs se réfèrent à une capacité spécifique chez un parent à percevoir les états mentaux de son enfant. Cette mentalisation « incarnée » accorde une grande importance à la dimension non verbale de la mentalisation. En effet, les auteurs expliquent qu'il existe, dans l'interaction parent-enfant, un canal de communication visible à travers les mouvements corporels. Par la posture, les expressions faciales ou le toucher, le parent démontre son engagement et sa disponibilité émotionnelle envers son enfant qui y répondra également à travers toute une série de comportements non-verbaux (Shai et al., 2017).

Enfin, il est également possible de mettre en pratique la notion de mentalisation à travers ce que Meins et al. (2002) appellent l'« orientation mentale maternelle » (« *mind mindedness* ») ou « mentalisation parentale » (traduction de Garelli et Wendland, 2017). Celle-ci se trouve être la capacité de la mère à pouvoir considérer son enfant comme un individu singulier doté d'un esprit et capable de comportements intentionnels. Cette notion, également rattachée au concept de lien d'attachement qui sera explicité par la suite, implique qu'une mère « *mind-minded* » serait davantage encline à utiliser des attributs mentaux pour décrire son enfant et que celui-ci aurait plus de chance de développer un attachement sécure (Sharp et Fonagy, 2008).

Pour conclure, ces trois manières distinctes d'opérationnaliser la mentalisation montrent que celle-ci relève d'un concept précis (celui de percevoir et donner sens à ses propres états et à ceux d'autrui) qui peut être visible dans les interactions à travers des éléments verbaux et non-verbaux.

2.1.2.2. Évaluation de la FR dans le contexte des relations d'attachement: AAI-RF, PDI-RF et PRFQ

La FR peut être évaluée dans le contexte des relations d'attachement à l'aide de différents outils. Une étude se focalise sur la FR narrative, qui a pu être mesurée grâce au questionnaire de « l'attachement adulte » (« *Adult Attachment Interview - Reflective functioning scale* » (AAI-RF), Fonagy, 1998) et qui mesure la réflexivité sur les expériences de ses propres relations avec les parents. Initialement créé pour mesurer la représentation mentale des adultes à propos de

leur relation d'attachement, ce questionnaire est devenu utile pour mesurer de façon indirecte la capacité de mentalisation parentale, à travers la façon dont l'individu se positionne à propos des comportements de ses parents (Schiborr, 2013).

De plus, il existe le questionnaire « développement du parent » (« *Parent Development Interview* » (PDI-RF), Slade, 2005), permettant de mesurer de façon directe la FR chez le parent, dans le contexte de la relation avec son enfant. Ce questionnaire semi-structuré permet d'examiner de quelle façon le parent se perçoit en tant que tel et la relation qu'il a avec son enfant. A travers des exemples de la vie quotidienne, le parent peut décrire des moments de « connexion » ou de « déconnexion » avec son enfant.

Enfin, un bref questionnaire développé par Luyten et ses collègues, le « questionnaire du fonctionnement réflexif parental » (« *Parental Reflective Functioning Questionnaire* » (PRFQ), Luyten et al., 2017), utilisé dans notre étude et détaillé ultérieurement, permet également de mettre en lumière cette fonction réflexive parentale (abrégée « FRP » par la suite). Ce questionnaire permet de mettre en évidence trois dimensions: l'intérêt et la curiosité sur les états mentaux de l'enfant, la certitude sur les états mentaux de celui-ci et une dimension « modes de pré-mentalisation » (dont le terme sera explicité dans la partie suivante).

2.1.3. Défauts de mentalisation et psychopathologies

Il existe différents modes de mentalisation inefficace (dit « modes de pré-mentalisation ») qui, sur le plan développemental, peuvent précéder la capacité de mentalisation complète (intégrée entre 4 et 5 ans) (Urfer et al., 2015). Luyten et al. (2020) font état, dans leur article, de trois façons dont les individus peuvent démontrer une capacité de mentalisation limitée : équivalence psychique, téléologique et semblant.

Premièrement, le mode « équivalence psychique » qui apparaît lorsque l'individu n'est pas capable de considérer une autre perspective que la sienne par le fait que ses pensées et émotions sont trop réelles. L'individu est ici dans une perspective de domination sur l'autre, où l'émotion prime sur la cognition. Dans un deuxième temps, les auteurs parlent du mode « téléologique », où l'individu ne s'accroche qu'aux comportements qui lui sont directement observables, en

perdant momentanément sa capacité à mentaliser. Enfin, le mode « semblant » est mentionné comme étant celui où les pensées et les émotions sont coupées de la réalité. Dans ce cas de figure, l'individu peut avoir un sentiment de dissociation et de déréalisation.

Par ailleurs, si la présence d'une bonne mentalisation parentale est bénéfique, un défaut de mentalisation représente un risque dans le développement de l'individu (Slade, 2005). En effet, Urfer et al. (2014) indiquent qu'une pauvre capacité de mentalisation serait également associée à la difficulté de prendre conscience des émotions d'autrui. De ce fait, le parent ne sait comment gérer les émotions de son enfant et aurait tendance à les ignorer ou à vouloir l'en distraire. Selon l'auteur, ces comportements rendraient donc l'enfant vulnérable face aux symptômes psychopathologiques.

De plus, Luyten et al. (2020) indiquent dans leur article que les troubles mentaux (tels que troubles bipolaires, troubles du comportement alimentaires, dépression ou problèmes de régulation émotionnelle) sont associés à des déséquilibres de mentalisation. Pour y remédier, Bateman et Fonagy (2013) mentionnent l'existence de « traitement » pour améliorer la capacité de mentalisation. Utilisée initialement pour stabiliser l'expression émotionnelle de patients avec trouble borderline, la MBT se révèle être utile pour renforcer la capacité de mentalisation dans le cas de divers troubles mentaux (Luyten et al., 2020).

Enfin, l'étude de Borelli et al. (2015) indique qu'une FR suffisamment développée serait également un facteur protecteur de développement de psychopathologie, notamment lorsque l'individu possède un passé de maltraitance ou d'un environnement abusif. Le fait de pouvoir mentaliser ses expériences traumatiques peut également interrompre le cycle d'abus car il existe un risque pour les personnes abusées de répéter ces comportements sur leur propre enfant (Camoirano, 2017).

2.2. Développement de la capacité de mentalisation dans le contexte de l'attachement: liens avec la FRP

Dans ce chapitre, l'influence des interactions parents-enfants sur le développement de la FR et du lien d'attachement sera abordée.

L'attachement constitue un lien affectif fondamental de l'enfant avec une figure primaire, en général sa mère, qui influence son développement socio-émotionnel et cognitif et prédit la qualité des interactions sociales présentes et futures (Slade et al., 2005). De ce fait, la capacité de mentalisation se développe durant l'enfance et au sein de la relation d'attachement. Grâce aux différentes interactions précoces entre la figure de soin et l'enfant, celui-ci va progressivement pouvoir mettre un sens sur ses propres états mentaux et sur les états mentaux de ceux qui l'entourent (Urfer et al., 2015). La capacité de mentalisation de l'enfant est ainsi acquise dans le contexte de la relation d'attachement et elle est influencée par la FR de la figure de soin. En effet, la capacité de la mère à comprendre la nature et la fonction de ses propres états mentaux ainsi que ceux de son enfant lui permet de créer un environnement physiquement et psychologiquement sûr pour l'enfant (Slade et al., 2005). Les auteurs indiquent que des études ont pu montrer qu'il est possible de prédire la qualité des liens d'attachement de l'enfant en fonction du style d'attachement de la mère. Camoirano (2017) a également montré un lien entre la capacité de mentalisation de la mère et l'attachement de l'enfant.

2.2.1. Relations précoces et développement du Self et de la capacité de mentalisation de l'enfant : théorie psychanalytique

Les relations précoces sont donc fondamentales pour le développement de la capacité de mentalisation de l'enfant. En ce sens, il est important pour le parent de considérer l'enfant comme un « agent psychologique », soit comme « un être capable de réfléchir à ses propres buts, intentions et croyances ainsi qu'à ceux des autres » (Urfer et al., 2014, p. 232).

Selon les auteurs, la fonction miroir (notion proposée par Winnicott) est utilisée par le parent afin de répondre adéquatement aux états mentaux de l'enfant (Urfer et al., 2014). Au moyen d'éléments verbaux et non-verbaux, le parent traduit sa propre compréhension de l'état mental qui traverse l'enfant, aidant celui-ci à intégrer son expérience affective et à lui donner un sens. Pour que cette fonction miroir soit efficace, il est nécessaire que la réponse du parent soit suffisamment contingente, congruente et différenciée. En effet, la réponse du parent doit être émise dans un délai suffisamment court pour que l'enfant puisse lier cette réponse à son comportement. De même, la réponse du parent doit correspondre

à l'expérience de l'enfant, au risque que l'enfant développe ce que les auteurs nomment un self étranger, soit une identité construite à partir d'interprétations erronées du parent. Slade (2005) insiste sur ce point : lorsque le parent interprète de façon erronée les états mentaux de l'enfant, il y a un risque de distorsion et ainsi le développement d'un faux self. Enfin, Urfer et al. (2014) expliquent que la réponse du parent doit être différenciée, soit que ce qu'il transmet à l'enfant est le reflet de l'état de celui-ci et non son propre état.

Pour développer sa capacité de mentalisation, il est donc nécessaire pour l'enfant d'avoir l'occasion de partager ses états mentaux avec ses figures de soin, lesquelles doivent y apporter un intérêt authentique et doivent également être en mesure de lui proposer un reflet adéquat (Chabot et al., 2015). Selon les auteurs, l'enfant doit pouvoir prendre conscience de la relation qui existe entre son monde interne et la réalité extérieure. De plus, il doit prendre conscience que son « expérience personnelle subjective » (Chabot et al., 2015, p.213) peut converger avec la réalité extérieure mais également diverger. Par ailleurs, Chabot et al. (2015) indiquent que le moyen privilégié de l'enfant pour développer sa capacité de mentalisation se trouve dans le jeu. En effet, c'est en élaborant des scénarios et en « faisant semblant » que l'enfant peut mettre en scène son monde interne, c'est-à-dire exprimer des états mentaux et des émotions, étant directement lié au monde réel. De manière symbolique et représentationnelle, les joies et les craintes peuvent ainsi être exprimées par l'enfant dans un environnement « protégé » et sur lequel il a un certain contrôle (Chiasson, 2017). De ce fait, l'enfant peut utiliser les compétences psychiques qu'il a acquises dans son développement et interagir avec son environnement. Enfin, les auteurs précisent que le jeu en famille « constitue un prédicteur de la capacité précoce de réflexion de l'enfant sur les sentiments et attitudes » (Chabot et al., 2015, p. 214).

2.2.2. Liens entre la FRP, la capacité de mentalisation de l'enfant et son développement socio-émotionnel : études empiriques

Il existe différentes études empiriques permettant de montrer les liens entre la FR parentale, la capacité de mentalisation de l'enfant et son développement socio-émotionnel.

Premièrement, l'étude de Fonagy et al. (1991) démontre que la capacité de la figure de soin à fournir un environnement sécurisé permet à l'enfant de développer une relation d'attachement également sécurisée. Cette relation d'attachement est directement liée à la sensibilité parentale et à la compréhension du parent des états mentaux de son enfant. Par ailleurs, les auteurs soulignent que, par extension, l'enfant qui est attaché à sa figure de soin de façon sécurisée peut également supposer que ses états mentaux seront appréhendés de façon adéquate. Ainsi, cela lui permet d'acquiescer de la confiance et d'être dans une relation sécurisée avec ses propres états mentaux. Enfin, cette sécurité lui sera utile afin de pouvoir explorer le « monde des intentions, émotions et croyances » (trad. libre, Fonagy et al., 1991, p.215) de son environnement.

Par la suite, l'étude de Meins et al. (2002) investigate les relations sociales permettant à l'enfant de construire sa théorie de l'esprit. Les auteurs indiquent que les mères utilisant des termes appropriés pour décrire les états mentaux de leur enfant prédisent les performances de la théorie de l'esprit de celui-ci. Une autre étude, celle de Rosso et Airoldi (2016) démontre également que la FR maternelle et la FR de l'enfant sont corrélées de façon significative. Enfin, les résultats de leur étude suggèrent que les mères ouvertes à reconnaître l'expérience émotionnelle liée à des états mentaux ambivalents, à la fois chez elle-même et chez leur enfant, ainsi que de pouvoir y réfléchir sans être submergée ou dans le besoin de la nier, sont davantage capables de promouvoir cette capacité à mentaliser leur enfant.

2.2.3. Facteurs qui influencent le niveau de la FRP et programmes pour l'améliorer

Il existe différents facteurs, chez le parent et/ou l'enfant, qui peuvent avoir une influence sur le niveau de la FR du parent. Comme vu précédemment, la relation d'attachement que possède le parent envers sa propre figure de soin antérieure a une influence sur le lien d'attachement que celui-ci entretiendra avec son enfant. Par ailleurs, une étude indique qu'avoir été victime d'abus durant l'enfance n'était pas un prédicteur en soi de maltraitance future (Camoirano, 2017). Selon l'auteure, la capacité de mentaliser sa propre expérience d'abus pourrait donner les clés au parent pour être sensible aux interactions qu'il engage avec son enfant. En revanche, une faible mentalisation à propos de ses expériences

traumatiques serait un facteur de risque concernant le développement d'un attachement insécure de son enfant. D'autres facteurs, telles que la présence d'une psychopathologie chez le parent ou une structure familiale chaotique peuvent influencer la capacité du parent à traiter son enfant comme un être subjectif (Urfer et al., 2014). Par ailleurs, les facteurs pouvant influencer la FRP peuvent être également propre à l'enfant, notamment lorsque celui-ci possède un tempérament difficile (Urfer et al., 2014), ou s'il a été adopté. En effet, ce dernier point est étudié par León et al. (2018) et indique que les parents d'un enfant adopté possèdent une FR plus développée et une perception de l'enfant plus positive car ils sont conscients des particularités que comporte le processus d'adoption d'un enfant et y sont davantage préparés.

Enfin, il existe des programmes qui ont été conçus afin d'améliorer la réflexivité parentale et donc de susciter certaines compétences chez le parent afin d'améliorer les soins prodigués à l'enfant (Camoirano, 2017). L'auteure indique diverses interventions basées sur la mentalisation, tel que le programme « *Mother and Toddler Program* » (MTP) créé pour améliorer la sensibilité maternelle et les réponses aux tentatives de communication de l'enfant. Un autre programme mentionné par l'auteure est nommé « *Minding the Baby* ». Ce programme consiste en une intervention faite par des professionnels de la santé qui visitent de façon régulière des femmes enceintes jusqu'à la première année après la naissance de l'enfant, afin d'offrir un soutien, à la fois en termes de soins pré et postnataux, mais également en termes de santé psychique à la (future) mère. L'intervention a ainsi pour but d'améliorer la capacité de la mère à réfléchir sur ses états mentaux et également sur les besoins et les ressentis de son enfant. Ces différents programmes permettent donc au parent, en plus d'améliorer sa FR, de prodiguer des soins plus adaptés à l'enfant. Ces soins, tant physiques que psychologiques, permettent ainsi de lui assurer un attachement de qualité (Camoirano, 2017).

2.3.Liens entre réflexivité parentale et comportements parentaux

2.3.1. Réflexivité parentale, attachement et sensibilité du parent

La réflexivité parentale a un lien avec le développement du lien d'attachement. Cette réflexivité a donc un lien avec la façon dont le parent répond aux besoins

de son enfant. C'est pourquoi nous supposons que la FRP est liée aux pratiques éducatives. Il existe toutefois peu d'études qui abordent les liens entre réflexivité parentale et comportement des parents.

Les résultats de l'étude de Kelly et al. (2005) suggèrent que la fonction réflexive chez la mère est intimement reliée à au comportement maternel. La FRP, associée au lien d'attachement du parent, implique que le parent réflexif a une tendance à interpréter les états mentaux de son enfant de façon adéquate, de les lier avec son comportement et par conséquent, le parent réflexif se trouve être plus sensible aux besoins de l'enfant et utilise des comportements de soins « positifs ». Par ailleurs, dans l'étude de Lee et al. (2020), des corrélations positives sont démontrées entre la curiosité du parent envers les états mentaux de l'enfant et la chaleur dans les relations parent-enfant. Un lien positif entre la curiosité et le soutien de l'autonomie, de même qu'un lien négatif avec l'inconsistance est également relevé par les auteurs. De plus, Lee et al. (2020) démontrent également que la certitude à propos des états mentaux de son enfant est positivement corrélée avec la chaleur (« *warmth* ») et les règles et négativement corrélé avec le rejet ou l'éducation inconsistante (voire chaotique, du terme « *chaos* »).

Selon les études des auteurs du PRFQ (Luyten et al., 2017), les liens les plus importants sont relevés entre les modes de pensées pré-mentalises et la disponibilité émotionnelle. Ainsi, plus le parent a tendance à interpréter les états mentaux de son enfant de façon erronée, moins il fait preuve de disponibilité émotionnelle envers celui-ci. L'intérêt du parent et sa certitude par rapport aux états mentaux de l'enfant semblent avoir un lien positif avec la disponibilité émotionnelle. Luyten et al. (2017) proposent également qu'un niveau très élevé de curiosité et de certitude, celle-ci en particulier, peuvent témoigner d'une « hypermentalisation » (qui consiste en une mentalisation excessive et erronée) et d'une parentalité intrusive.

Par ailleurs, il existe des évidences empiriques du lien entre FRP et sensibilité. En effet, le parent réflexif aurait des pratiques moins intrusives envers l'enfant (Smaling et al., 2017). Comme mentionné précédemment, cette réflexivité parentale serait également un facteur protecteur, notamment pour les parents avec des antécédents de maltraitance durant l'enfance, et les préviendraient d'utiliser des pratiques parentales négatives (Camoirano, 2017). Concernant

d'autres comportements parentaux (qui seront abordés ultérieurement dans notre travail), tels qu'ignorer son enfant ou le recours aux récompenses matérielles, il n'y a pas de recherche entre ces pratiques et la réflexivité parentale.

2.3.2. Conclusion de la partie théorique

Après avoir parcouru la littérature, il est possible de supposer que les comportements parentaux peuvent se présenter comme l'expression manifeste de la réflexivité parentale. En revanche, peu d'études existent à ce jour permettant de confirmer ou non ce lien. Notre étude a donc pour but de pallier ce manque de recherche en effectuant une exploration préliminaire des liens qui pourraient exister entre la réflexivité parentale et les pratiques éducatives.

3. Hypothèses

3.1. Hypothèse de recherche

Dans notre étude, nous souhaitons donc savoir de quelle façon la réflexivité parentale est liée aux pratiques éducatives. Pour cela, nous tentons de prédire la nature des liens entre les différentes dimensions de ces concepts en tenant compte de ce que nous a appris la littérature. Par la suite, ces liens seront explorés statistiquement grâce à la participation aux questionnaires de parents d'enfants entre 2 et 5 ans.

3.2. PRFQ et EPEP-PPSF

Pour mesurer la réflexivité parentale, nous utilisons donc le questionnaire « Fonctionnement réflexif parental » (« *Parental Reflective Functioning Questionnaire* » (PRFQ)), développé par Luyten et al. (2017). Ce bref questionnaire permet de mettre en évidence trois dimensions de réflexivité parentale : l'intérêt et la curiosité à propos des états mentaux de l'enfant, la certitude quant à ses états mentaux et également de savoir si le parent présente des modes de pré-mentalisation.

Ensuite, nous utilisons le modèle du questionnaire « évaluation des pratiques éducatives parentales » (EPEP-PPSF) pour les enfants en âge préscolaire afin de mesurer les différents comportements parentaux (Meunier et Roskam, 2007). Celui-ci permet de mettre en évidence neuf dimensions : l'autonomie, la parentalité positive, les règles, la surveillance, les récompenses matérielles, la discipline, la punition sévère, l'ignorance et la discipline inconsistante. Roskam et al. (2009) mettent également en évidence deux facteurs de type « macro-niveau »: le contrôle (constitué des dimensions discipline, discipline inconsistante, punition sévère, ignorance et récompenses matérielles) et le support (composé des dimensions autonomie, parentalité positive, surveillance et règles). Le facteur contrôle vise à ce que l'enfant respecte les normes et à se conformer à ce qui est attendu de lui. En revanche, le facteur support se réfère « à des comportements éducatifs » visant à ce qu'il développe son autonomie en générant des solutions par lui-même, grâce aux règles qu'il aura intériorisées (Roskam et al., 2009, p.427).

3.3. Hypothèses opérationnelles

Concernant les hypothèses opérationnelles pour notre étude, nous faisons trois hypothèses sur les liens entre les dimensions du PRFQ et de l'EPEP-PPSF. Certaines dimensions de l'EPEP-PPSF ne sont pas abordées. En effet, étant donné le nombre important de dimensions, seules celles qui nous semblent pertinentes en rapport avec les dimensions du PRFQ sont relevées.

3.3.1. Hypothèse 1

La première hypothèse concerne la dimension « intérêt et curiosité à propos des états mentaux » (abrégée en « curiosité ») du PRFQ et de quelques dimensions de l'EPEP-PPSF. En effet, lorsque le parent démontre un haut niveau de curiosité, nous faisons l'hypothèse qu'il connaît mieux son enfant et utilise moins (ou pas) de punitions corporelles et psychologiques. Le fait de ne pas utiliser ce type de punition est suggérée par l'étude de Lee et al. (2020) qui démontre qu'une curiosité élevée est associée à une relation plus chaleureuse entre le parent et l'enfant. Le parent est attentif aux besoins de son enfant, il a plus tendance à être à l'écoute et à le soutenir. Nous faisons l'hypothèse que le parent curieux possède plus de repères internes sur la façon de se comporter avec son enfant. Il fait donc preuve de flexibilité lorsque son enfant ne se comporte pas de manière adéquate et a moins recours à la punition. Enfin, nous supposons qu'il existe un lien avec la dimension « surveillance » de l'EPEP-PPSF, notamment par le fait que les enfants ciblés par ce questionnaire sont relativement en bas-âge (entre 2 et 5 ans). De ce fait, la surveillance relève plus d'une nécessité que d'un mode de comportement parental.

Ainsi, lorsque le parent démontre un niveau de « curiosité » élevé avec le questionnaire PRFQ, nous supposons que les dimensions « discipline », « punition sévère » et « ignorance » de l'EPEP-PPSF sont plus faibles. De même, nous supposons que les dimensions « parentalité positive » et « règles » de l'EPEP-PPSF sont plus élevées.

3.3.2. Hypothèse 2

La deuxième hypothèse concerne la dimension « certitude sur les états mentaux » (abrégée en « certitude ») du PRFQ. Cette hypothèse est difficile à

opérationnaliser étant donné le manque de littérature sur les possibles liens avec les pratiques éducatives. Toutefois, nous supposons que des réponses « extrêmes » à cette dimension (soit beaucoup de certitude ou très peu) sont peu optimales pour une FRP élevée, comme le suggère l'étude de Luyten et al. (2017) à propos de l'hypermentalisation par exemple (soit un excès de mentalisation). Par ailleurs, lorsque la certitude est optimale, la littérature indique que l'individu ne peut émettre que des hypothèses concernant les états mentaux d'autrui (Urfer, 2015). Par conséquent, le parent ayant une certitude optimale concernant les états mentaux de son enfant devrait figurer au milieu de l'échelle de certitude. Être certain de ses états mentaux, de même que le fait de n'être envahi que par le doute, relèvent davantage d'un mode de pensée pré-mentalisateur. Ainsi, lorsque le parent démontre un haut niveau de certitude des états mentaux de son enfant, nous supposons qu'il utilise plus facilement la punition et les récompenses matérielles et peut avoir plus tendance à l'ignorer. Il a tendance à être davantage consistant en termes de discipline lorsqu'il a beaucoup de certitude sur ce que pense son enfant. Le parent avec beaucoup de doute concernant les états mentaux de son enfant tend à établir plus de règles et à le surveiller. Concernant la parentalité positive, nous faisons l'hypothèse que les parents se situant dans les deux extrêmes de niveau de certitude sont moins dans l'écoute active de leur enfant.

En résumé, lorsque le niveau de la dimension « certitude à propos des états mentaux » du PRFQ est élevée, nous faisons l'hypothèse que les dimensions « discipline », « récompenses matérielles » et « ignorance » de l'EPEP-PPSF sont également plus élevées. En revanche, lorsque le niveau de cette même dimension du PRFQ est basse, nous supposons que les dimensions « règles » et « surveillance » sont élevées. Concernant la dimension « parentalité positive » de l'EPEP-PPSF, nous faisons l'hypothèse que celle-ci est peu élevée lorsque les parents se situent dans les deux extrêmes de la dimension « certitude ».

3.3.3. Hypothèse 3

La dernière hypothèse se concentre sur la dimension « modes de pré-mentalisation » du PRFQ. En effet, lorsque le parent démontre une tendance à interpréter négativement les comportements de son enfant, nous faisons l'hypothèse que le parent surveille davantage l'enfant car il s'attend à ce que

celui-ci se comporte de la mauvaise manière pour le contrarier. En ce qui concerne l'autonomie, nous faisons l'hypothèse que les stratégies sont différentes selon le parent. En effet, il est possible que le parent avec un score élevé de « modes de pré-mentalisation » puisse apprendre à l'enfant à être autonome et à régler ses problèmes lui-même pour moins contrarier le parent. A l'inverse, il est possible également que, ayant des attentes négatives, le parent soutienne moins l'autonomie de son enfant et tente de le contrôler davantage pour que celui-ci ne se comporte pas de la mauvaise manière. De plus, étant donné le lien négatif fort entre la dimension « modes de pré-mentalisation » et la disponibilité émotionnelle du parent, évoqué par Luyten et al. (2017), nous pouvons supposer que le parent avec un score élevé sur cette échelle ait une tendance plus forte à ignorer son enfant et à utiliser la punition y compris les punitions corporelles. De même, en ce qui concerne la parentalité positive, nous proposons que le lien est négatif : plus le parent a tendance à interpréter négativement les comportements de son enfant, moins il est soutenant.

Ainsi, lorsque le niveau de la dimension « modes de pré-mentalisation » du PRFQ est élevé, nous faisons l'hypothèse que les dimensions « surveillance », « ignorance », « discipline » et « punition sévère » de l'EPEP-PPSF sont également élevées ; en revanche, la dimension « parentalité positive » est plus faible.

4. Méthode

4.1. Participants

Les participants sont des parents d'enfants âgés entre deux et cinq ans. Au total, 365 parents ont répondu au questionnaire (348 mères et 17 pères). Après le nettoyage de la base de données (procédure décrite dans le sous-chapitre 4.4.1.), un total de 359 participants sont retenus pour les analyses (soit 344 mères et 15 pères). Par ailleurs, 64,1 % des participants habitent en Suisse, 32,9% en France et 3 % proviennent d'autres pays (Canada, Belgique, Espagne, Maroc, Australie et Royaume-Uni). Nous choisissons trois types de famille distinctes pour décrire notre échantillon: les familles intactes (comprenant les deux parents biologiques), les familles monoparentales (comprenant un parent seul ou séparé) et les familles recomposées (dont un parent n'est pas biologique). De plus, le questionnaire sociodémographique ne permettait pas de calculer le niveau socioéconomique des participants. Pour pallier cela, nous utilisons l'« *International Standard Classification of Occupations* » (ISCO, International Labour Office, 2012), dont un extrait est disponible en annexe, qui permet d'obtenir une classification des compétences professionnelles des participants. A l'aide d'une liste de métiers, il est ainsi possible de leur attribuer un niveau allant de 1 à 4. Sur la base de l'article de Connelly et al., (2016) nous considérons, avec prudence, que cet indice peut donner une indication sur la position socioéconomique des individus. Le niveau 0 est attribué pour les participants se présentant comme « au foyer » ou « en recherche d'emploi ». Les niveaux 1, 2, 3 et 4 suivent les propositions de l'ISCO, le premier niveau représentant les compétences professionnelles à la fin de scolarité obligatoire et le dernier des compétences professionnelles de type universitaire. Les tableaux 1 et 2 synthétisent les caractéristiques sociodémographiques de notre échantillon, respectivement des parents et de leur enfant.

Tableau 1. Caractéristiques sociodémographiques des parents

	Parents (N = 359)
Âge	33.90 (\pm 4.86)
Sexe	
Féminin (%)	344 (95.8)
Masculin (%)	15 (4.2)
Composition familiale	
Intacte (%)	308 (85.8)
Monoparentale (%)	38 (10.6)
Recomposée (%)	13 (3.6)
Nombre moyen d'enfants dans la famille	1.92 (\pm 0.86)
1 enfant (%)	116 (32.4)
2 enfants (%)	176 (49.2)
3 enfants (%)	52 (14.5)
Plus de 4 enfants (%)	15 (3.9)
Taux moyen d'activité professionnel	61.7 (\pm 30.4)
Niveau des compétences professionnelles	
0 : Au chômage ou au foyer (%)	11 (3.8)
1 : Occupations élémentaires (%)	12 (4.2)
2 : Cadre inférieur (%)	101 (35.3)
3 : Cadre moyen (%)	60 (21)
4 : Universitaire ou cadre supérieur (%)	102 (35.7)
Non précisé	73

Tableau 2. Caractéristiques sociodémographiques des enfants

	Enfants (N = 359)
Âge	
2 ans (%)	105 (29.2)
3 ans (%)	106 (29.5)
4 ans (%)	84 (23.4)
5 ans (%)	64 (17.8)
Sexe	
Fille (%)	160 (44.6)
Garçon (%)	199 (55.4)
Position dans la fratrie	
Unique (%)	116 (32.3)
Aîné (%)	106 (29.5)
Entre l'aîné et le plus jeune (%)	23 (6.4)
Le plus jeune (%)	114 (31.8)
Mode de garde	
Institution (école, crèche, ...)(%)	195 (54.3)
Famille proche (%)	159 (44.3)
Babysitter (maman de jour, ...) (%)	78 (21.7)
Fréquence de garde	
Jamais ou rarement (%)	105 (29.2)
< 10h / semaine (%)	49 (13.6)
10-20h / semaine (%)	78 (21.7)
20-30h / semaine (%)	71 (19.8)
30-40h / semaine (%)	41 (11.4)
Scolarisation	
Non (%)	238 (66.3)
Oui (%)	121 (33.)

4.2. Instruments

4.2.1. Réflexivité parentale

PRFQ. Le « *Parental Reflective Functioning Questionnaire* » (PRFQ), développé par Luyten, Mayes, Nijssens et Fonagy (2017) est utilisé pour mesurer la réflexivité parentale de notre échantillon. Le questionnaire PRFQ est composé de 18 items et de 3 dimensions sous-jacentes:

- 1) « Intérêt et curiosité à propos des états mentaux » (abrégé dans ce document en « curiosité »)
- 2) « Certitude à propos des états mentaux » (abrégé dans ce document en « certitude »)
- 3) « Modes de pré-mentalisation ».

Originellement en anglais, le questionnaire PRFQ est traduit en français par nos soins, avec l'aide d'un traducteur. Afin de mener une traduction la plus juste possible, la technique de la « *back translation* » est utilisée, soit de traduire une première fois le questionnaire en français et, à partir de cette traduction, une traduction supplémentaire dans la première langue afin de la comparer au questionnaire originel (Gana et al., 2020). Pour le remplir, les participants doivent estimer leur degré d'accord aux propositions du questionnaire à l'aide d'une échelle à 7 points (1= fortement en désaccord, 7 = tout à fait d'accord).

Dans l'étude préliminaire de Luyten et al. (2017), le PRFQ semble présenter un ajustement suffisamment bon au modèle ($\chi^2 = 384.44$, $df = 132$, $p < .001$, $RMSEA = .07$, $CFI = .84$), de même qu'une cohérence interne (alpha de Cronbach) suffisante pour chaque dimension: .70 pour « modes de pré-mentalisation », .82 pour « certitude » et .75 pour « curiosité ».

4.2.2. Pratiques éducatives

EPEP-PPSF. Le questionnaire « Évaluation des pratiques parentales - *Preschool and Primary School Form* » (EPEP-PPSF), élaboré par Meunier et Roskam (2009) est utilisé dans notre étude pour évaluer les pratiques éducatives des répondants. L'EPEP-PPSF est composé de 40 items et de 9 dimensions sous-jacentes:

- 1) Autonomie
- 2) Parentalité positive

- 3) Règles
- 4) Surveillance
- 5) Récompenses matérielles
- 6) Discipline
- 7) Punition sévère
- 8) Ignorance
- 9) Discipline inconsistante

Les participants doivent répondre à chaque affirmation à l'aide d'une échelle à 5 niveaux: jamais, peu, parfois, souvent, toujours.

L'étude de Meunier et Roskam (2009) démontre un bon ajustement du modèle ($\chi^2 = 1725.07$, $df = 704$, $p < .001$, $RMSEA = 0.051$, $CFI = 0.94$), de même qu'une cohérence interne de .61 pour « autonomie », .68 pour « surveillance » et entre .75 et .90 pour les dimensions restantes.

4.3.Procédure

Les participants sont recrutés pendant la période de novembre 2019 à avril 2020 au moyen des réseaux sociaux, de la distribution d'affiches, de l'affichage de celles-ci dans les bâtiments de l'Université de Lausanne et de la transmission du questionnaire de proches en proches. Un nombre important de participants proviennent de deux groupes spécifiques liés au réseau social « *Facebook* » (« IEF en maternelle » et « Parentalité positive, bienveillante et parentage proximal en Suisse »). Le premier groupe cité promeut une éducation de leur enfant à domicile. Le deuxième groupe cité, composé de parents, se veut « bienveillant » et n'utilise pas la punition. Ces informations sont à prendre en compte car pouvant influencer les résultats de nos analyses.

La participation est entièrement volontaire et l'anonymat des participants est également garanti. Les parents ont accès à un questionnaire en ligne au moyen d'un lien <http> ou à l'aide d'un QR-code. Le questionnaire en ligne inclut une page de présentation de l'étude, des questions sociodémographiques, le questionnaire PRFQ et le questionnaire EPEP-PPSF. Enfin, une rubrique facultative permet aux participants de faire un commentaire ou une suggestion. La passation du questionnaire en ligne se fait de manière totalement autonome.

4.4. Analyses statistiques

4.4.1. Nettoyage de la base de données

Afin de détecter les participants qui ne répondent pas de manière adéquate, le *package* « *Careless* » sur le logiciel « R » est utilisé. Ce *package* détecte les individus répondant de manière aléatoire, de façon trop répétée ou ceux qui répondent de manière trop éloignée en comparaison aux autres individus (Curran, 2016).

4.4.2. Mise en évidence des dimensions

4.4.2.1. PRFQ

Afin de tester l'adéquation de nos données à un modèle théorique de trois dimensions, proposé par les auteurs du PRFQ, l'analyse factorielle confirmatoire (CFA) sur le logiciel « Jamovi » est menée. Après avoir obtenu des indices d'ajustement suffisamment bons (le χ^2 , RMSEA, CFI), l'analyse de la fiabilité (coefficients alpha de Cronbach) des échelles de la fonction réflexive parentale est réalisée. Cette analyse indique dans quelle mesure les items du questionnaire peuvent être référés à une variable latente, ceci en se basant sur nos données empiriques. Dans l'analyse suivante des liens entre les dimensions PRFQ et EPEP-PPSF, seules les dimensions avec une cohérence interne suffisante (alpha de Cronbach supérieur à .70) sont utilisées. Dans cette étape, l'analyse descriptive des dimensions et des liens possibles avec les caractéristiques sociodémographiques est également réalisée.

4.4.2.2. EPEP-PPSF

Pour évaluer la qualité d'ajustement de nos données à un modèle de 9 pratiques éducatives de l'EPEP-PPSF (Meunier et Roskam, 2009), la même procédure décrite dans la partie sur les mises en évidence des dimensions du PRFQ est menée.

4.4.3. Corrélations

L'analyse de corrélations, qui permet d'investiguer les liens entre les dimensions de deux questionnaires et de vérifier nos hypothèses, est réalisée à l'aide du logiciel « Jamovi ».

4.4.4. Régressions

Notre étude, qui se réfère au plan transversal de la recherche, ne nous permet pas d'investiguer des liens causaux d'une manière scientifiquement rigoureuse. Cependant, l'utilisation de l'analyse de régression multi hiérarchique linéaire nous permet d'analyser les différents facteurs et covariants qui peuvent être importants dans le lien entre les dimensions de la réflexivité et les comportements parentaux par rapport à l'enfant. De plus, l'hypothèse de l'impact de la fonction réflexive sur les pratiques éducatives (causalité) a été faite sur la base de la théorie et des études précédentes. Dans notre travail, nous utilisons l'analyse de régression pour tenter de mieux comprendre dans quelle mesure il est possible de prédire le comportement des parents en s'appuyant sur les données de leur fonction réflexive.

Afin d'investiguer les éventuels liens de causalité entre les dimensions de la réflexivité parentale et les pratiques éducatives, nous effectuons une analyse de régression multiple hiérarchique. Le premier modèle de régression multiple dit « modèle de base » est construit à partir de certaines caractéristiques sociodémographiques qui pourraient avoir un impact sur les pratiques éducatives du parent. Cette démarche permet de contrôler l'influence des variables sociodémographiques et d'évaluer l'impact spécifique des dimensions de la réflexivité parentale. Les caractéristiques sociodémographiques incluses dans le modèle de base sont l'âge du parent et de l'enfant, le sexe de l'enfant, la composition familiale, le nombre d'enfants dans la fratrie, le nombre d'heures de garde de l'enfant, la scolarisation, le mode de garde de l'enfant à l'institution et le niveau des compétences professionnelles du parent.

Dans le deuxième modèle de la régression, les dimensions du PRFQ sont ajoutées. Dans le but d'évaluer l'impact spécifique des dimensions de la réflexivité, nous comparons des variances de la pratique éducative expliquées par ces deux modèles.

Enfin, pour contrôler l'effet possible des interactions entre les dimensions du PRFQ nous créons un troisième modèle de régression, en rajoutant ces variables au deuxième modèle de régression multiple.

5. Résultats

5.1. Analyse descriptive et mise en évidence des dimensions

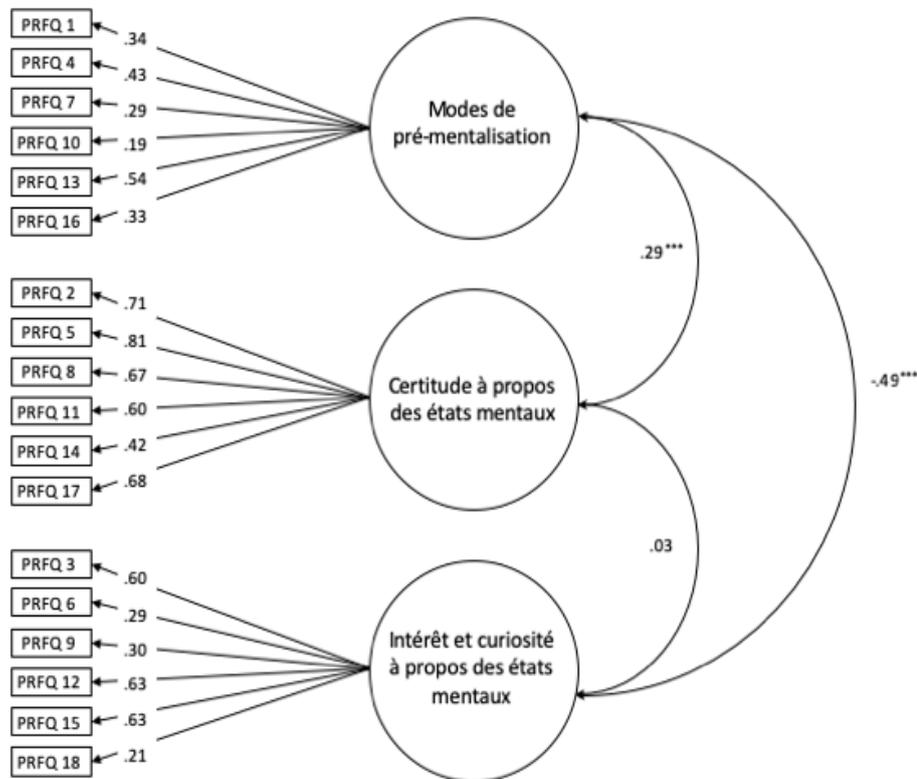
5.1.1. PRFQ

Les statistiques descriptives des dimensions du PRFQ sont indiquées dans le tableau 3. La distribution des réponses des parents est décalée vers la gauche pour la dimension « modes de pré-mentalisation » (la plupart de participants n'ont pas montré de manifestations significatives de pensée pré-mentalisanse dans le contexte de relations avec leur enfant) et vers la droite pour la dimension « curiosité » (la plupart de participants évoquent un intérêt important à propos des états mentaux de leur enfant). Les réponses sur la dimension « certitude » ont une tendance à se situer au milieu de l'échelle: les participants de notre étude ont une tendance globale de se percevoir eux-mêmes comme ayant certaines connaissances sur les états mentaux de l'enfant sans pouvoir lire complètement ses pensées. Les statistiques descriptives de notre échantillon sont cohérentes avec des résultats des études sur la validation du PRFQ sur l'échantillon non-clinique des parents coréens et espagnols (Lee et al., 2020 ; Gordo et al, 2020). L'analyse factorielle confirmatoire (AFC) menée pour vérifier l'ajustement de nos données au modèle théorique de 3 facteurs des auteurs du PRFQ (Luyten et al., 2017) ne permet pas d'obtenir des indices d'ajustement suffisamment bons : $\chi^2 = 384.26$, $df = 132$, $p < .001$; $\chi^2/df = 2.91$; $RSMEA = .07$; $CFI = .80$. Dans la perspective d'améliorer l'ajustement du modèle, nous avons ajouté les liens entre certains items de la même dimension, selon les indices de modification (MI) proposés sur « Jamovi ». Les indices obtenus lors de l'AFC de ce modèle révèlent une bonne adaptation des données de notre échantillon au modèle : $\chi^2 = 211.74$, $df = 121$, $p < .001$; $\chi^2/df = 1.75$; $RSMEA = .05$ (CI [.04, .06]); $CFI = .93$. Le modèle final est présenté sur la Figure 1, les corrélations entre les résidus sont omises dans le but de la clarté de présentation.

Tableau 3. Statistiques descriptives pour les dimensions de la réflexivité parentale et des pratiques éducatives

	M (SD)	Min-max
PRFQ		
Modes de pré-mentalisation	1.71 (.63)	1 – 3.83
Certitude	3.92 (1.14)	1 – 6.67
Curiosité	6 (.74)	3.33 – 7
EPEP-PPSF		
Autonomie	11.21 (1.70)	4 – 15
Parentalité positive	21.85 (2.27)	13 – 25
Règles	20.58 (2.69)	8 – 25
Surveillance	16.02 (3.02)	4 – 20
Récompenses matérielles	8.21 (3.40)	4 – 19
Discipline	9.46 (3.94)	5 – 21
Punition sévère	4.88 (1.69)	4 – 14
Ignorance	7.54 (2.99)	5 – 20
Discipline inconsistante	11.11 (3.50)	5 – 21

Figure 1. Analyse factorielle confirmatoire du modèle de 3 facteurs PRFQ avec rajout des covariances entre certains items



En revanche, l'analyse de fiabilité révèle une cohérence interne suffisamment bonne des dimensions « certitude » (alpha de Cronbach égal à .82) et « curiosité » ($\alpha = .66$), mais insuffisante pour la dimension « modes de pré-mentalisation » ($\alpha = .48$), ce qui ne permet pas d'interpréter les 6 items de l'échelle initiale comme une variable latente.

Par ailleurs, des liens possibles entre les dimensions de la réflexivité parentale et les caractéristiques sociodémographiques de notre échantillon sont indiqués dans le tableau 4. Ces liens n'ont pas été hypothésisés, toutefois, ils apportent des informations supplémentaires intéressantes. L'analyse de corrélations révèle une corrélation négative entre la dimension « certitude » et le nombre d'heures total de garde de l'enfant (la quantité d'heures où l'enfant est gardé par d'autres personnes que ses parents) et des corrélations négatives entre la dimension « curiosité » et d'autres variables telles que la place de l'enfants dans la fratrie,

le mode de garde à la crèche ou dans une autre institution. Les parents ont tendance à avoir moins de certitude à propos des états mentaux de l'enfant si celui-ci passe plus d'heures avec d'autres personnes et moins de curiosité s'il y a plus d'enfants dans la fratrie ou si le parent utilise la garde institutionnelle pour son enfant.

Tableau 4. Corrélations entre dimensions du PRFQ et caractéristiques sociodémographiques

	Modes de pré- mentalisation	Certitude	Curiosité
Âge du parent	-.02	-.03	-.09
Âge de l'enfant	.02	-.01	.02
Sexe de l'enfant	.02	.03	-.03
Nombre d'enfants dans la fratrie	.01	-.01	-.11*
Niveau des compétences du parent	-.11	.01	.03
Taux d'activité du parent	-.07	-.01	-.01
Heures de garde de l'enfant	.07	-.19***	-.02
Garde institutionnelle	.05	-.10	-.15**

Note. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

5.1.2. EPEP-PPSF

Les statistiques descriptives des dimensions de l'EPEP-PPSF sont indiquées dans le tableau 3. La comparaison des résultats de notre échantillon avec des normes pour les mères d'enfant de 2 à 7 ans tirées de l'étude de Meunier et Roskam (2009) (en annexe) démontre des divergences significatives pour les dimensions « discipline » et « punitions sévères », ainsi que des différences importantes pour les dimensions « règles », « récompenses matérielles » et « ignorance ». Nos participants rapportent avoir moins tendance à recourir à des punitions physiques et psychologiques envers leur enfant que les parents belges de l'étude initiale de Meunier et Roskam (2009).

L'AFC, utilisée pour vérifier dans quelle mesure le modèle théorique de Meunier et Roskam (2009) décrit nos données empiriques, montre un bon ajustement du modèle initial : $\chi^2 = 1326.01$, $df = 704$, $p < .001$; $\chi^2/df = 1.88$; $RSMEA = .05$ (CI [.04, .05]); $CFI = .90$.

L'analyse de fiabilité révèle une cohérence interne suffisamment bonne pour toutes les dimensions des pratiques éducatives (alpha de Cronbach de .72 à .90) sauf la dimension « autonomie » qui possède la cohérence interne la plus basse ($\alpha = .58$). La fiabilité de cette dimension ne permet pas mener les analyses statistiques rigoureuses et demande une prudence dans l'interprétation des résultats.

5.2. Corrélations

Les corrélations entre les dimensions de la réflexivité parentale et des pratiques éducatives sont rapportées au tableau 5. L'analyse des corrélations révèle des liens positifs statistiquement significatifs entre l'échelle « curiosité » du PRFQ et les dimensions de l'EPEP-PPSF suivantes : « parentalité positive » ($r = .26$, $p < .001$), « autonomie » ($r = .17$, $p < .001$) et « surveillance » ($r = .16$, $p < .01$). Des corrélations négatives sont observées entre la « curiosité » et les pratiques éducatives dites « négatives » : « discipline » ($r = -.17$, $p < .001$), « punition sévère » ($r = -.17$, $p < .01$) et « ignorance » ($r = -.16$, $p < .01$). Plus de « curiosité » du parent par rapport aux états mentaux de son enfant est associée à une tendance à être à l'écoute, à surveiller son enfant et à soutenir le développement de son autonomie. Moins de « curiosité » chez le parent est associée à l'implantation de pratiques plus « négatives » envers l'enfant, notamment une tendance à utiliser des punitions, y compris corporelles, et à ignorer l'enfant si celui-ci ne se comporte pas de façon adéquate du point de vue du parent.

Enfin, une très faible corrélation positive entre « surveillance » ($r = .11$, $p < .05$) et la dimension « certitude » est révélée.

Tableau 5. Corrélations entre les dimensions du PRFQ et de l'EPEP-PPSF

	Modes de pré- mentalisation	Certitude	Curiosité
Autonomie	-.20***	-.09	.18***
Parentalité positive	-.28***	.08	.26***
Règles	.08	-.04	-.05
Surveillance	.01	.11*	.12**
Récompenses matérielles	.33***	.07	-.06
Discipline	.25***	-.06	-.17***
Punition sévère	.31***	-.00	-.16**
Ignorance	.39***	-.05	-.16**
Discipline inconsistante	.27***	-.06	-.03

Note. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

La dimension « modes de pré-mentalisation » tend à avoir des liens négatifs avec « autonomie » ($r = .20$, $p < .001$) et « parentalité positive » ($r = .28$, $p < .001$), ainsi que des liens positifs avec « récompenses matérielles » ($r = .33$, $p < .001$), « discipline » ($r = .25$, $p < .001$), « punition sévère » ($r = .31$, $p < .001$), « ignorance » ($r = .39$, $p < .001$) et « discipline inconsistante » ($r = .27$, $p < .001$). Malgré la pertinence théorique des corrélations évoquées ci-dessus, il est difficile de les prendre en compte étant donné la fiabilité insuffisante de l'échelle « modes de pré-mentalisation ».

5.3. Régressions

Afin d'évaluer le rôle de la réflexivité parentale dans l'explication de la variance des pratiques éducatives, nous réalisons une analyse de régression multiple hiérarchique linéaire pour les deux dimensions du PRFQ avec une fiabilité suffisante, à savoir la « certitude » et la « curiosité ». La cohérence interne insuffisante de l'échelle « modes de pré-mentalisation » ne permet pas de la

prendre en compte et d'analyser les liens de causalité entre cette dimension et les pratiques éducatives. À ce stade, nous effectuons une analyse de régression multiple hiérarchique pour chaque échelle de l'EPEP-PPSF et comparé la valeur prédictive de trois modèles: le premier modèle ne comprend que des variables sociodémographiques, le second est complété par deux dimensions de la réflexivité parentale et le troisième est composé de toutes les variables des modèles précédents et de l'interaction entre la « certitude » et la « curiosité ».

Pour les pratiques éducatives « autonomie », « parentalité positive », « surveillance » et « discipline », le modèle 2 de la régression multiple est statistiquement plus significatif pour pouvoir expliquer une variance de ces pratiques éducatives en comparant aux deux autres modèles.

Pour l'échelle de l'EPEP-PPSF « récompenses matérielles », seul le modèle 3, comprenant l'interaction entre la « certitude » et la « curiosité », est significatif et explique davantage de variance de cette pratique en comparant aux deux autres modèles.

Pour les autres échelles des pratiques éducatives, notamment « règles », « punitions sévères », « ignorance » et « discipline inconsistante », aucun des trois modèles de régression multiple n'est statistiquement significatif : c'est pour cela que nous pouvons conclure que ni la « certitude », ni la « curiosité », ni leur interaction n'influencent de manière significative ces pratiques. Les paramètres de régression multiple pour les modèles significatifs sont présentés dans le tableau 6.

Tableau 6. Indices des modèles de régression multiple

	Modèle	R	R ²	F	df1	df2	p
Autonomie	2	.35	.12	2.16	12	187	<.05
Parentalité positive	2	.45	.20	3.90	12	187	<.001
Surveillance	2	.41	.17	3,13	12	187	<.001
Discipline	2	.34	.12	2.09	12	187	<.05
Récompenses matérielles	3	.33	.11	1.75	13	186	<.05

Un total de 4.9 % de la variance de l'« autonomie » peut être expliqué par les dimensions « certitude » ($\beta = -.16$, $p < .05$) et « curiosité » ($\beta = .18$, $p < .05$). La grande certitude du parent quant aux états mentaux de l'enfant diminue le soutien de son autonomie ; en revanche, la curiosité et l'intérêt augmentent la prévalence de la pratique « autonomie » chez le parent.

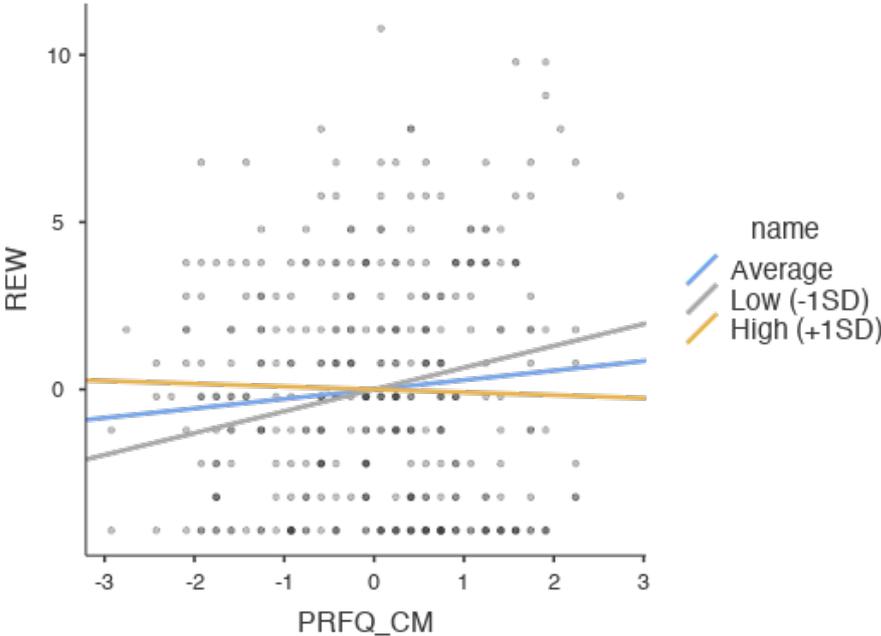
Un total de 10.3 % de la variance de la « parentalité positive » peut être expliqué par les dimensions « certitude » ($\beta = .19$, $p < .01$) et « curiosité » ($\beta = .29$, $p < .001$). Les deux dimensions du PRFQ influencent positivement le soutien parental mesuré à l'aide du questionnaire d'auto-évaluation EPEP-PPSF, mais la valeur prédictive est plus forte pour la dimension « curiosité ».

Un total de 7.1 % de la variance de la « surveillance » est expliqué par les dimensions « certitude » ($\beta = .17$, $p < .05$) et « curiosité » ($\beta = .24$, $p < .01$). Les deux dimensions du PRFQ influencent positivement la tendance d'un parent à surveiller son enfant, cependant, l'impact de la « curiosité » est statistiquement plus important. Outre l'influence de la réflexivité, pour les pratiques « parentalité positive » et « surveillance », nous avons également observé une influence négative de l'âge du parent ($\beta = -.18$, $p < .05$ pour les deux pratiques éducatives).

Un total de 3 % de la variance de la « discipline » peut être expliqué par la « curiosité » ($\beta = -.19, p < .05$) : la curiosité et l'intérêt du parent pour les états mentaux de l'enfant diminuent le recours aux punitions.

Pour la dimension de l'EPEP-PPSF « récompenses matérielles », seul le modèle 3 avec une interaction entre la « certitude » et la « curiosité » était significatif ($\beta = -.19, p < .01$) : ni l'une des variables sociodémographiques ni les dimensions de la réflexivité n'ont de valeur prédictive significative. Afin de mieux comprendre l'influence de l'interaction entre ces dimensions de la réflexivité sur la prévalence de la pratique « récompenses matérielles », nous réalisons une analyse de modération à l'aide du logiciel « Jamovi ». Le but de cette analyse est d'investiguer dans quelle mesure la « curiosité » du parent quant aux états mentaux de son enfant peut modérer le lien entre la « certitude » et la tendance à utiliser la pratique « récompenses matérielle » avec l'enfant. Selon des résultats de l'analyse de modération, l'effet de l'interaction entre la « certitude » et la « curiosité » n'est statistiquement significatif qu'aux bas niveaux de la « curiosité » ($\beta = .65, p < .01$) : seulement pour les parents peu intéressés aux états mentaux de leur enfant nous pouvons observer un lien positif important entre la « certitude » et le recours à l'utilisation des « récompenses matérielles ». La Figure 2 présente un graphique du lien entre la « certitude » et la dimension « récompenses matérielles » modéré par la « curiosité ». Dans le modèle 3 de la régression multiple, nous observons également l'effet positif de l'âge de l'enfant sur le recours du parent aux « récompenses matérielles » ($\beta = .24, p < .05$).

Figure 2. Effet de la « certitude » (PRFQ_CM) sur la prévalence de la pratique « Récompenses matérielles » (REW) à différents niveaux de la variable médiatrice (la « curiosité »)



6. Discussion des résultats

6.1. Discussion et interprétation de nos hypothèses selon les résultats

6.1.1. Hypothèse 1

L'hypothèse sur les liens entre la dimension du PRFQ « curiosité » et les pratiques positives est confirmée : selon des résultats de l'analyse des corrélations, l'intérêt et la curiosité élevés que démontre le parent par rapport aux états mentaux de son enfant sont associés à des comportements plus soutenant et à plus d'attention (« parentalité positive », « autonomie ») et ceci selon l'auto-évaluation du parent au questionnaire EPEP-PPSF. En outre, le parent curieux manifeste moins de comportements avec punition corporelle et psychologique (« discipline », « punition sévère » et « ignorance »).

L'analyse de régression, à l'aide de laquelle nous avons tenté de contrôler d'autres facteurs susceptibles d'influencer les pratiques éducatives du parent (ici, certaines caractéristiques sociodémographiques), témoigne également de l'effet prédictif positif de la « curiosité » sur la « parentalité positive », « l'autonomie » et la « surveillance » des comportements de l'enfant. Le parent curieux semble être davantage sensible aux signaux et aux besoins de son enfant et donc faire preuve de davantage de soutien. Ce lien avec la « parentalité positive » va dans la même direction que les liens trouvés par les auteurs entre « curiosité » et la disponibilité émotionnelle (Luyten, 2017), et la chaleur (« *warmth* ») (Lee et al., 2020). De plus, si les états mentaux de l'enfant sont mal interprétés, le parent curieux est plus susceptible de changer ses interprétations, prêtant attention aux signaux de l'enfant et à ses propres états mentaux, et peut donc ajuster son comportement. Le parent fait donc moins d'erreurs aux deux premières étapes de l'échelle de sensibilité parentale d'Ainsworth, soit la conscience des signaux et l'interprétation adéquate de ceux-ci (Matos et al., 2014). Cet ajustement devient plus difficile si le parent curieux manifeste également certains modes de pensées pré-mentalises, comme dans le cas de l'« hypermentalisation » (Luyten, 2020 ; Urfer, 2014). Cela peut expliquer en partie le lien entre le score élevé de la « certitude » et le comportement parental intrusif évoqué par les auteurs du PRFQ (Luyten et al., 2017). De même, la corrélation positive entre « certitude » et la « surveillance »

(au sens du « contrôle/intrusion ») révélée dans notre étude peut être expliquée par l'« hypermentalisation ».

En raison de la cohérence interne insuffisante de l'échelle « modes de pré-mentalisation », nous n'avons pas été en mesure d'étudier les liens entre celle-ci et la « curiosité », mais, compte tenu du score moyen bas de « modes de pré-mentalisation » chez nos participants et du jeune âge des enfants, il nous semble plus pertinent d'opter pour une autre vision du terme « surveillance ». Ainsi, il est possible de remplacer le terme « surveillance » par le soin et l'attention (voire la protection) de jeune enfant plutôt que le contrôle et la parentalité intrusive. Ces dernières pourraient éventuellement concerner davantage des jeunes dans la période de l'adolescence, caractérisée par une prise d'indépendance de ceux-ci. Le parent curieux semble donc être conscient du besoin accru de soin et d'attention de l'enfant en bas âge et, par conséquent, le surveille davantage. Le lien positif entre la « curiosité » et l'« autonomie », mis en évidence lors de l'analyse des corrélations et l'analyse de régressions, témoigne également de la perception de la surveillance par les parents comme de l'attention et du soin plutôt que la surprotection : l'augmentation de l'autonomie de l'enfant pourrait empêcher de le contrôler.

Ensuite, l'analyse de régression confirme l'effet négatif significatif de la « curiosité » sur la « discipline »: le parent curieux utilise moins de punitions. En revanche, contrairement à l'analyse de corrélations, l'analyse de régression ne révèle aucun effet prédictif de cette dimension pour d'autres pratiques dites négatives. Étant donné le faible pourcentage de la variance expliquée de la dimension « discipline », soit 3%, et des corrélations plus importantes avec l'échelle « modes de pré-mentalisation », le rôle de la « curiosité » sur l'utilisation des punitions nécessite d'être éclairé dans de futures recherches, en tenant compte d'autres facteurs (comme l'effet de la dimension « modes de pré-mentalisation »).

Les analyses confirment donc notre hypothèse, notamment dans la partie des liens entre « curiosité » et pratiques éducatives dites positives : le parent curieux et intéressé par les états mentaux de l'enfant le soutient davantage et lui donne plus d'autonomie et de surveillance. Les liens négatifs entre la « curiosité » et les pratiques dites négatives (recours aux punitions et à l'ignorance) ont été également révélés lors de l'analyse de corrélations mais nécessitent d'être

vérifiés en présence d'autres facteurs importants et d'autres dimensions de réflexivité.

Enfin, notre étude confirme que la « curiosité » est un facteur important qui peut influencer les comportements parentaux (ceci conformément à l'étude de Lee et al. (2020) et de Luyten et al. (2017)) et, par la suite, le développement de l'enfant. Toutefois, la relation entre les trois dimensions de la réflexivité doit être prise en compte.

6.1.2. Hypothèse 2

L'hypothèse sur les corrélations entre la dimension « certitude » et les pratiques éducatives n'est pas confirmée. Ce fait pourrait être lié au caractère plus complexe de ce lien: selon la théorie de mentalisation (Luyten et al., 2020), le parent réflexif est conscient de l'opacité des états mentaux de l'enfant et va probablement choisir des réponses au milieu de l'échelle de certitude.

L'analyse des corrélations a révélé le rôle prédictif de « certitude » pour la surveillance du parent: les parents démontrant une certitude très élevée quant aux états mentaux de leur enfant ont tendance à le surveiller davantage. Le parent ayant un score de « certitude » élevé a tendance à interpréter le comportement de l'enfant sans faire d'hypothèses ni les valider auprès de l'enfant. Il se montre moins flexible et sensible aux changements dus à de nouvelles situations ou au développement de l'enfant. Selon une étude de Luyten et al. (2017), les scores élevés de « certitude », ainsi que de « curiosité », sont associés à une plus grande disponibilité émotionnelle mais aussi à des comportements parentaux plus intrusifs. Pour notre échantillon composé en grande partie de parents se voulant « bienveillants et positifs » et qui semblent relativement préoccupés par le développement optimal de leur enfant, nous pourrions supposer que ceux d'entre eux qui démontrent une très grande certitude s'appuient davantage sur leurs propres représentations en tant que « bon parent » plutôt qu'aux réels signaux et besoins de l'enfant.

Le lien positif entre « certitude » et « surveillance », qui a été révélé lors de l'analyse des corrélations et de l'analyse de régression, reflète soit le contrôle (intrusif) du parent afin de s'adapter l'enfant à ses croyances, soit sa conscience sur la nécessité de surveiller l'enfant en bas âge, ceci basé sur les propositions théoriques sur la parentalité positive. Pour mieux comprendre cela, il faut prendre en compte le contexte général et la personnalité du parent. Nous

proposons que le parent au milieu de l'échelle de « certitude » serait moins surveillant et contrôlant et donnerait davantage à l'enfant la possibilité d'être imprévisible et autonome.

L'effet négatif de « certitude » sur l'« autonomie », qui a été révélé lors de l'analyse de régression (le parent sûr soutient moins l'autonomie de l'enfant), confirme plutôt les propositions de Luyten (2017) sur la mentalisation intrusive du parent qui « peut lire son enfant ». Le parent avec une certitude très élevée n'est pas assez flexible face aux changements de comportement de l'enfant et a tendance à interpréter ces comportements toujours de la même façon. C'est pourquoi il lui serait difficile de soutenir l'autonomie de l'enfant. En effet, le parent pourrait être moins sensible et « en retard » dans sa perception de l'augmentation des compétences de l'enfant et du niveau de son autonomie, soit il n'est souhaitable pour lui que l'enfant devienne plus autonome car l'enfant autonome est plus difficile à prévoir dans son comportement ainsi qu'à surveiller ou à contrôler.

Pour les parents peu intéressés par les états mentaux de l'enfant, nous voyons le lien suivant: plus le parent est certain des états mentaux de l'enfant et des siens, plus il a tendance à utiliser les récompenses matérielles. Nous pouvons supposer que pour le parent sûr mais peu curieux il serait difficile de comprendre ce dont l'enfant a besoin au niveau psychologique et, pour cela, il choisirait d'acheter des objets matériels. Ceux-ci représenteraient une récompense suffisamment simple et concrète plutôt que de trouver des moyens plus complexes pour encourager son enfant. Il nous semble pertinent de mener des recherches supplémentaires sur la spécificité psychologique de ce lien et comment celle-ci peut refléter les relations parent-enfant.

L'hypothèse sur le lien entre « certitude » et les pratiques dites négatives n'est pas confirmée. D'un côté, cela pourrait être lié aux relations plus complexes entre la dimension « certitude » et les comportements parentaux (lien quadratique de type U inversé) qui demandent des méthodes d'analyse statistique de liens non-linéaires. D'un autre côté, étant donné un lien entre la certitude et la satisfaction parentale (Lee et al., 2020), nous pourrions supposer que le parent avec un score élevé de « certitude » estime ses pratiques comme plus positives, sous-estimant la punition et reflétant plutôt ses idées sur la parentalité positive que son comportement réel. Afin de tester cette hypothèse et

d'investiguer davantage l'effet de la « certitude », d'autres mesures plus objectives sont nécessaires (par exemple en observant le comportement des parents). Des commentaires des certains parents à la fin du questionnaire témoignent de leur difficulté de prendre de la distance par rapport aux questions liées à la punition, en particulier concernant la punition corporelle. Il serait pertinent d'en savoir davantage, c'est-à-dire d'explorer les liens avec le niveau de certitude de ces parents. Pour les parents qui adhèrent aux idées de la parentalité positive et à l'absence totale de ce qu'ils appellent « VEO » (violences éducatives ordinaires¹) il est même difficile de penser la position alternative (qu'il est donc possible qu'un parent punisse physiquement son enfant). Comme l'indiquent les auteurs (Luyten et al., 2020), la mentalisation dépend du niveau de stress lors de l'interaction, et lors de situations angoissantes et stressantes, l'individu peut passer de la mentalisation contrôlée à celle automatique et ainsi faire des erreurs d'attribution. Nous pourrions donc supposer que, bien que le processus de remplissage du questionnaire représente une situation peu stressante en général, pour les parents ayant des défauts de réflexivité, les questions plus sensibles (telle que la punition) augmenteraient le niveau de stress et pourraient évoquer des situations de leur propre histoire et influencer ainsi leurs réponses.

6.1.3. Hypothèse 3

L'hypothèse sur les liens entre modes de pré-mentalisation et pratiques éducatives « négatives » n'a pas pu être prouvée statistiquement en raison de la fiabilité insuffisante de la dimension (alpha de Cronbach égal à .48). Cependant, les corrélations trouvées montrent une tendance du parent avec un score bas à cette échelle à utiliser plus de pratiques « négatives », de l'inconsistance et des récompenses matérielles et moins de comportements dits « positifs » avec leur enfant. En s'appuyant sur l'échelle de la sensibilité maternelle à 4 composantes (Matos et al., 2014), les problèmes aux deux étapes initiales (voir les signaux de l'enfant et être capable de les interpréter correctement) peuvent affecter les étapes ultérieures liées aux réponses parentales. Le parent avec un score élevé à « modes de pré-mentalisation » peut posséder des difficultés à prendre en

¹ Pour plus d'informations: <https://www.oveo.org/>

compte les états mentaux de l'enfant et par conséquent a une tendance à être moins sensible aux signaux de l'enfant et à avoir davantage besoin de comportements observables (par exemple, voir le sourire de l'enfant pour conclure de son attachement). Par ailleurs, ce même type de parent peut également avoir tendance à mal interpréter les signaux observés et à leur attribuer des significations négatives. Ces difficultés de prendre en compte des états mentaux de l'enfant ou de les différencier des siennes se traduisent par des comportements inappropriés avec moins de soutien et davantage de punition envers l'enfant. Étant donné les corrélations plus fortes entre l'échelle « modes de pré-mentalisation » et les comportements parentaux en les comparant aux autres dimensions de réflexivité, ce qui est cohérent avec les résultats d'autres études telle que celle de Lee et al. (2020), de futures recherches sont nécessaires. Pour la discipline inconsistante, nous avons vu que la mentalisation peut dépendre du stress (Luyten et al., 2020) : c'est-à-dire que les parents avec un « modes de pré-mentalisation » élevé peuvent attribuer des intentions négatives ou avoir des difficultés à comprendre les états mentaux de l'enfant dans des situations non typiques (par exemple, le comportement difficile de l'enfant, crises de développement, les changements de la situation familiale). C'est pourquoi ils sont plus susceptibles de manifester des comportements inconsistants.

En ce qui concerne les récompenses matérielles, nous supposons que les parents avec un niveau de « modes de pré-mentalisation » élevé ont davantage de difficulté à s'appuyer sur les signaux internes et, pour cette raison, ils ont davantage besoin de récompenses matérielles, celles-ci étant plus « concrètes ». Pour conclure, en comparant l'effet de deux dimensions de la réflexivité parentale, nous avons démontré l'effet plus important de la « curiosité » par rapport à la « certitude », ce qui correspond aux conclusions d'autres chercheurs sur l'importance de cette dimension (Luyten, 2017 ; Lee et al., 2020) ainsi que son rôle dans les interactions avec l'enfant. L'effet de « curiosité » est plus significatif pour les pratiques dites positives. Le rôle des « modes de pré-mentalisation » nécessite plus de recherche, mais étant donné les corrélations plus fortes entre cette dimension et les pratiques éducatives, les modes de pré-mentalisation semblent influencer significativement les comportements parentaux et probablement modérer l'effet de la « curiosité »

(hypermentalisation). Notre étude est donc cohérente avec les propositions des auteurs (Luyten, 2017) montrant que la « curiosité » par rapport aux états mentaux de l'enfant prédit une parentalité plus soutenante et avec moins de recours aux punitions psychologiques et corporelles, mais ceci plutôt en cas de l'absence d'erreurs de l'interprétation et de manifestations des modes de pré-mentalisation.

6.1.4. Implications cliniques

En cas d'un score élevé sur l'échelle « modes de pré-mentalisation » du PRFQ nous pouvons supposer que la probabilité de l'utilisation des pratiques dites « négatives » par un parent et de l'inconsistance dans les punitions soit plus élevée que pour les parents avec un score bas sur cette dimension. Malgré les difficultés au niveau de l'analyse statistique (fiabilité insuffisante de « modes de pré-mentalisation »), les résultats de notre étude correspondent bien aux conclusions de Luyten et al. (2017) et confirment leur proposition sur l'importance de la dimension et la possibilité de l'utiliser pour mettre en évidence les parents avec une difficulté d'entrer dans le monde subjectif de leur enfant, ce qui en conséquence rend pour eux plus facile le fait d'avoir recours à des comportements plus violents au niveau physique et psychologique (ignorance) par rapport à leur enfant. En cas de l'obtention d'un score suffisamment élevé sur « modes de pré-mentalisation », il semble pertinent de porter plus d'attention aux interactions parent-enfant qui peuvent être observées lors de la consultation ou évaluées par les mesures supplémentaires.

Selon les résultats de notre étude qui correspondent globalement aux conclusions des travaux de Luyten et al. (2017) et Lee et al. (2020), les scores trop élevés sur « certitude » doivent également être regardés avec une certaine prudence de la part des cliniciens. Bien que les parents qui savent « lire les pensées » de leur enfant se décrivent comme soutenant et étant à l'écoute, ils soutiennent également moins le développement de l'autonomie de leur enfant et les surveillent davantage. En cas de curiosité basse, ils recourent davantage aux récompenses matérielles, ce qui peut parfois témoigner de relations moins proches au niveau affectif. Dans la consultation il faudrait être attentif à la façon dont la certitude élevée peut influencer les relations parent-enfant, en prenant également en compte des autres dimensions du PRFQ (par exemple, pour certains de nos parents « bienveillants » la certitude élevée peut refléter l'appui

excessif sur les théories de la parentalité positive et témoigner des comportements intrusifs par rapport à leur enfant, mais probablement moins au niveau des punitions qui sont interdites mais aux niveau du contrôle et de la limitation de l'autonomie).

En ce qui concerne la « curiosité », notre étude montre le rôle plutôt positif de cette dimension et permet de faire des suppositions sur les comportements parentaux « positifs » à partir d'un score élevé du PRFQ obtenu par un parent lors de la consultation, surtout en cas de l'absence de pensées pré-mentalises (en cas d'un score élevé de « modes de pré-mentalisation », la curiosité peut être associé aux pratiques plus intrusives). Un parent intéressé sincèrement aux états mentaux de son enfant devient plus sensible à ses besoins, l'écoute davantage, le surveille mais soutient également son autonomie et a moins recours aux punitions violentes.

Enfin, la curiosité suffisamment élevée par rapport aux états mentaux de l'enfant et la certitude modérée (c'est-à-dire, la connaissance que l'enfant possède des états mentaux qui sont possibles à comprendre mais toujours de façon limitée) à condition de l'absence des manifestations de modes de pré-mentalisation semblent être plus optimales et associés aux pratiques éducatives dites « positives » : le soutien de l'enfant et de son autonomie, la surveillance modérée et la capacité d'éviter le recours aux punitions (violence) corporelles et psychologiques (VEO - violences éducatives ordinaires).

En conclusion, notre étude démontre qu'il y a des avantages à améliorer la réflexivité parentale car elle est liée aux pratiques éducatives. Dans la pratique clinique, la connaissance de ce lien pourrait être utile dans l'accompagnement de parents et d'enfants. Nous pensons qu'encourager le parent à être réflexif sur les états mentaux de son enfant permet donc également d'encourager des pratiques parentales positives et ainsi, pourrait éventuellement aider à prévenir les actes de maltraitances.

6.2.Limites

Il est possible de relever un certain nombre de limites concernant notre étude. Nous en avons regroupé quatre: les limites concernant le choix de notre méthodologie dans sa globalité, les limites concernant notre échantillon, celles

concernant les instruments de mesures choisis et enfin, celles concernant la partie statistique du projet. Un nombre important de ces limites proviennent des retours faits par les participants, soit au moyen de l'espace prévu dans le questionnaire en ligne, soit en laissant un commentaire sur le réseau social « *Facebook* ». Une analyse qualitative a été faite des commentaires déposés sur le questionnaire en ligne (toutes les réactions des participants sont disponibles en annexe).

6.2.1. Limites méthodologiques globales

Le premier groupe de limites concerne la démarche globale que nous avons choisi de mener pour ce projet. En effet, notre étude a été faite sur un plan transversal. Or, un plan longitudinal aurait été plus pertinent pour étudier les liens de causalité de nos données.

Ensuite, la méthode d'auto-évaluation des parents par le biais de questionnaire n'est peut-être pas la méthode la plus appropriée. En effet, la question se pose dans quelle mesure l'auto-évaluation de leurs pratiques éducatives reflète leur comportement réel. De ce fait, notre étude se repose plutôt sur la réflexivité perçue, de même que leur représentation subjective de leurs pratiques éducatives. Évidemment, la méthode que nous avons choisie est économique étant donné le nombre de réponses (plus de 350). En revanche, il est possible qu'un biais de désirabilité sociale entre en compte, notamment lors de questions sensibles (les punitions et punitions corporelles). Par conséquent, d'éventuelles erreurs de mesure peuvent être présentes dans ce projet. Malgré un biais de désirabilité qui ne semble pas pouvoir être totalement évité, une étude comportant des observations directes des comportements des parents (comme le Lausanne Trilogue Play ou le Jeu du Pique-nique, toutefois très coûteux en temps et en infrastructure) pourrait être pertinente et apporter davantage de richesse pour l'analyse de la réflexivité parentale.

Enfin, nous nous demandons quel est l'impact de la recherche des participants en ligne, notamment sur les réseaux sociaux tels que « *Facebook* ». Par ailleurs, il semble important d'ajouter que la plupart des réponses ont été obtenues lors de la période du semi-confinement lié au COVID-19 (soit entre mars et avril 2020). Les conditions d'obtention des réponses se situent donc dans un cadre

particulier, différentes, par exemple, de l'étude originale de Luyten et ses collègues en 2017.

6.2.2. Limites de l'échantillon

Le deuxième groupe de limites concerne les caractéristiques propres de notre échantillon. Premièrement, notre échantillon est composé d'individus tout-venants. Or, les résultats statistiques démontrent une faible fiabilité de la dimension « mode de pré-mentalisation » du PRFQ ($PRFQ_PM = 1.71 (.63)$). Les réponses des participants démontrent une absence de position claire concernant les items de cette échelle (maximum 3.83). Par ailleurs, la médiane se situe à 1.67, signifiant que la plupart des participants se montrent en « désaccord » avec les items proposés de cette dimension, la distribution se retrouvant décalée vers la gauche et ne représente pas une distribution normale. La question suivante se pose donc : dans quelle mesure les caractéristiques de notre échantillon peuvent-elles expliquer ce niveau de cohérence interne insuffisant ? Un échantillon davantage « clinique » pourrait-il améliorer la cohérence interne de cette dimension ? Cette hypothèse pourrait être étudiée dans des recherches futures.

Deuxièmement, nous avons constaté que la plupart des réponses proviennent de deux groupes « Facebook » spécifiques : « IEF en maternelle » (soit des parents scolarisant leur enfant à domicile) et « Parentalité positive, bienveillante et parentage proximal en Suisse » (soit des parents contre les punitions et punitions corporelles). Il serait intéressant de pouvoir rendre compte de la spécificité de ces parents et des liens existant entre les dimensions de réflexivité et de pratiques éducatives. Cela soulève également la question quant à la possibilité de généralisation de nos résultats. Nous avons pu recueillir un nombre important de critiques provenant de ces deux groupes et également à la partie « commentaire » de notre questionnaire en ligne. Celles-ci concernent principalement les items liés à la dimension « punition sévère » de l'EPEP-PPSF et révèlent un certain manque de distance des participants par rapport aux propositions (par exemple : « Pourquoi pensez-vous que les parents maltraitent leurs enfants ? »). Pour beaucoup, le terme « punition » n'était pas défini correctement dans le questionnaire EPEP-PPSF ou celui-ci ne reflétait pas de façon pertinente et juste leur manière d'éduquer leur enfant.

Ensuite, il nous semble important de relever que le questionnaire ne prend pas en compte la langue maternelle des participants. Ce point peut éventuellement expliquer la difficulté de certains à comprendre les questions et items de façon correcte. Par exemple, lors du nettoyage de données, nous avons remarqué que certains participants ne semblaient pas avoir une vision très claire du terme « fratrie ». De ce fait, nous pouvons supposer que d'autres erreurs aient été commises lors du remplissage du questionnaire, introduisant donc des erreurs de mesures. De façon plus large, l'effet de la culture n'a également pas pu être contrôlé. Une étude coréenne utilisant également le questionnaire PRFQ et ayant également eu une cohérence interne faible pour la dimension « modes de pré-mentalisation » pose l'hypothèse de l'influence de la culture (Lee et al., 2020). Cette étude soutient qu'il est possible que le type de culture (collectiviste en ce qui concerne la Corée, différente de la culture individualiste occidentale) puisse expliquer cette faible cohérence interne.

6.2.3. Limites des instruments choisis

6.2.3.1. PRFQ

Le questionnaire à propos de la réflexivité parentale (PRFQ) comporte, à notre sens, trois limites principales. Premièrement, les formulations de certaines questions peuvent manquer de clarté et être donc difficiles à comprendre (exemple : les items renversé 11 et 18). La qualité des réponses peut donc être dépendante de la compréhension de ces items. Par ailleurs, il est possible que le niveau d'éducation, le niveau de la langue, la qualité de la traduction ou la culture peuvent avoir un impact sur la compréhension des différentes questions et items. Pour les études suivantes, contrôler quelques-uns de ces facteurs pourrait aider à obtenir des réponses les plus représentatives possibles des caractéristiques des participants. Deuxièmement, il est possible que le jugement sur la réponse à donner soit trop subjectif pour les items de ce questionnaire. Le choix de la réponse appropriée parmi les différents degrés proposés peut se retrouver difficile. Enfin, les items de la dimension « modes de pré-mentalisation » semblent peu liés entre eux. Par exemple, la distribution des réponses à l'item 7 (« J'ai du mal à participer activement à un jeu de rôle avec mon enfant ») n'est pas la même pour les autres items. Ce problème se retrouve

également dans l'étude coréenne où des problèmes de cohérence interne sont également présents (Lee et al., 2020). Des études supplémentaires seraient éventuellement nécessaires pour améliorer cette dimension.

6.2.3.2. EPEP-PPSF

Nous avons également relevé quelques limites concernant le questionnaire sur les pratiques éducatives (EPEP-PPSF). A partir du « *Question Appraisal System* » (QAS-99) (Willis et al., 1999) qui est une méthode pour identifier les problèmes liés aux questions, l'absence d'items inversés pour l'EPEP-PPSF constitue une limite de celui-ci. De plus, certains items d'une dimension se retrouvent être similaires et proches l'un de l'autre (« parentalité positive », « ignorance », « discipline inconsistante » et « règles »). Le risque est qu'une tendance se forme à répéter les mêmes réponses sans réfléchir et ainsi, la motivation à remplir le questionnaire s'en retrouve diminuée. Ce point a été soulevé par les participants dans leurs commentaires et des cas d'abandon ont également été relevés. Ensuite, les participants ont également relevé que le terme « punition » n'était pas suffisamment bien défini, la perception de ce terme étant subjective. De même, certains participants relèvent avoir ressenti des émotions négatives face à ce terme de punition. Ils précisent que, s'ils n'utilisent pas la punition, ce n'est pas pour autant qu'ils ne font rien face au comportement de leur enfant mais privilégient par exemple le dialogue. Pour les questions liées aux punitions corporelles, il est possible qu'elles soient victimes d'un biais de désirabilité sociale. En effet, ce sont des questions sensibles, la punition corporelle étant même illégale dans certains pays. Enfin, nous souhaitons également attirer l'attention sur les modifications faites sur ce questionnaire, par rapport à sa version originale de 2009 (destiné aux enfants de 7 à 16 ans). En effet, certains items ne semblent pas tout à fait appropriés pour les enfants très jeunes. Par exemple, pour l'item 40 (« Je laisse mon enfant acheter quelque chose quand il/elle a fait quelque chose de bien »), il est peu probable qu'un enfant de 2 ans se rende dans un magasin pour acheter un objet. Ce fait peut éventuellement rendre compte de la faible fiabilité obtenue pour la dimension « autonomie ».

6.2.4. Limites statistiques

Au niveau statistique, nous avons pu constater notre difficulté à obtenir des résultats satisfaisants pour la dimension « modes de pré-mentalisation » du PRFQ en raison de la faible cohérence interne de celui-ci. Toutefois, étant donné des corrélations plausibles en lien avec la littérature, il nous semble pertinent que des recherches futures explorent ces liens. De façon générale, d'autres recherches semblent nécessaires pour approfondir les liens entre réflexivité parentale et pratiques éducatives, étant donné que les dimensions du PRFQ n'expliquent qu'une petite partie de la variance de l'EPEP-PPSF (maximum 10.3% de la variance pour la dimension « parentalité positive »).

6.3. Ouvertures

En lien avec les différentes limites présentées, nous pensons qu'étudier l'influence de la culture sur l'évaluation de la FRP et sur ses liens avec les pratiques éducatives pourrait être une bonne piste pour une autre recherche. En effet, nous avons pu constater, grâce à la manipulation statistique de nettoyage, qu'une participante venant du Maroc a donné des réponses en dehors de la norme. Comme il est impossible de généraliser l'influence de la culture avec cette seule participante, il serait intéressant que de futures recherches hypothétisent et investiguent ce facteur. De plus, nous avons relevé que très peu de pères (moins de 5%) ont participé à notre recherche. A notre sens, il serait pertinent d'encourager davantage de père ou de se focaliser uniquement sur des couples afin de pouvoir investiguer davantage le facteur du genre sur la réflexivité parentale et les pratiques éducatives. Par ailleurs, une recherche centrée sur les facteurs propres à l'enfant (tel que le tempérament) pourrait être intéressante pour étudier l'impact de ceux-ci sur les deux mesures. Enfin, d'autres ouvertures peuvent être envisageables tel que le choix d'une méthode longitudinale ou d'un autre questionnaire mesurant la FRP (comme le PDI-RF) pour approfondir la recherche de lien avec les pratiques éducatives.

Concernant les ouvertures cliniques, analyser les liens entre les profils différents de la réflexivité parentale (par exemple: un parent avec une « certitude » élevée, une « curiosité » basse et des manifestations de « modes de pré-mentalisation ») et les pratiques éducatives pourrait permettre de faire des hypothèses plus fines

sur les comportements parentaux à partir des résultats du PRFQ. La modération, trouvée dans notre recherche, de la « curiosité » sur le lien entre « certitude » et « récompenses matérielles » confirme qu'il est important de prendre en compte toutes les dimensions de réflexivité et leurs relations pour pouvoir comprendre la capacité d'un parent de traiter l'enfant comme un sujet et faire des hypothèses par rapport à ses pratiques éducatives.

6.4. Points forts

Si un nombre important de limites a pu être mises en évidence, plusieurs points forts de notre recherche méritent également d'être soulignés. En effet, le nombre de participants, soit plus de 350, a représenté un atout certain pour effectuer des analyses statistiques rigoureuses. De plus, la distribution de filles et de garçons et des âges a pu permettre un contrôle efficace de ces différents facteurs. Le nombre important de questions socio démographique a permis également d'avoir une large description de l'échantillon, permettant de riches analyses de régressions multiples. Concernant le questionnaire PRFQ, la procédure de *back translation* a permis d'obtenir une traduction satisfaisante et comparable à la récente traduction du questionnaire en français par les auteurs de base². Par ailleurs, la collecte de commentaires des participants à propos de notre étude a pu apporter une dimension qualitative à ce projet principalement quantitatif.

² Disponible ici: <https://www.ucl.ac.uk/psychoanalysis/research/parental-reflective-functioning-questionnaire-prfq>

7. Conclusion

Dans ce projet, nous sommes intéressées à la capacité de mentalisation et notamment de sa version opérationnelle, spécifique aux parents: la réflexivité parentale. Nous avons tenté d'explicitier la façon dont cette notion de mentalisation se développe dans le contexte des interactions précoces et comment la réflexivité parentale entre en jeu. Les comportements parentaux étant une facette non négligeable du développement de l'enfant, nous nous sommes ensuite penchées sur les liens existants entre ceux-ci et la réflexivité parentale. Pour cela, nous avons émis des hypothèses à propos des liens entre les trois dimensions du questionnaire PRFQ, à propos de la réflexivité parentale, et les neuf dimensions de l'EPEP-PPFS, mesurant les pratiques éducatives.

Les réponses des 359 parents d'enfants entre 2 et 5 ans à nos questionnaires ont permis une analyse statistique rigoureuse. Notre première hypothèse sur les liens entre la dimension du PRFQ « curiosité » et les pratiques positives a pu être confirmée. Les parents manifestant davantage d'intérêt et de curiosité pour les états mentaux de leur enfant démontrent également plus de comportements soutenant envers celui-ci. De plus, le parent curieux semble montrer moins de comportements avec punition corporelle et psychologique. Notre deuxième hypothèse sur les corrélations entre la dimension « certitude » et les pratiques éducatives n'a pas pu être confirmée et demande des analyses statistiques plus complexes. Enfin, notre hypothèse sur les liens entre la dimension « modes de pré-mentalisation » et les pratiques éducatives dites « négatives » n'a pas pu être prouvée statistiquement en raison de la fiabilité insuffisante de celle-ci.

En conclusion, notre étude représente une recherche préliminaire concernant les liens entre réflexivité parentale et comportements parentaux. Davantage de recherches doivent être menées pour vérifier les liens entre ces deux notions.

8. Références

- Borelli, J. L., Compare, A., Snavely, J. E. et Decio, V. (2015). Reflective functioning moderates the association between perceptions of parental neglect and attachment in adolescence. *Psychoanalytic Psychology*, 32(1), 23–35. <https://doi.org/10.1037/a0037858>
- Borelli, J. L., Stern, J. A., Marvin, M. J., Smiley, P. A., Pettit, C. et Samudio, M. (2020). Reflective functioning and empathy among mothers of school-aged children: Charting the space between. *Emotion*.
- Camoirano, A. (2017). Mentalizing makes parenting work: A review about parental reflective functioning and clinical interventions to improve it. *Frontiers in Psychology*, 8, 14.
- Chabot, A., Achim, J. et Terradas, M. (2015). La capacité de mentalisation de l'enfant à travers le jeu et les histoires d'attachement à compléter : perspectives théorique et clinique. *La psychiatrie de l'enfant*, 58(1), 207-240. <https://doi.org/10.3917/psye.581.0207>
- Chiasson, C. (2017). *Le développement du fonctionnement réflexif chez les enfants de 7 à 12 ans* [Thèse de doctorat, Université Laval]. Corpus UL. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/27645/1/33246.pdf>
- Connely R., Gayle V. et Lambert P. S. (2016). A review of occupation-based social classifications for social survey research. *Methodological Innovations*, 9, <https://doi.org/10.1177/2059799116638003>
- Curran, P. G. (2016). Methods for the detection of carelessly invalid responses in survey data. *Journal of Experimental Social Psychology*, 66, 4-19.

- Ensink, K., Leroux, A., Normandin, L., Biberdzic, M. et Fonagy, P. (2017). Assessing reflective parenting in interaction with school-aged children. *Journal of Personality Assessment*, 99(6), 585-595.
- Fonagy, P., Steele, M., Steele, H., Moran, G. S. et Higgitt, A. C. (1991). The capacity for understanding mental states: The reflective self in parent and child and its significance for security of attachment. *Infant mental health journal*, 12(3), 201-218.
- Fonagy, P., Target, M., Steele, H. et Steele, M. (1998). Reflective-functioning manual, version 5.0, for application to adult attachment interviews. *London: University College London*, 161-2.
- Gana, K., Broc, G., Boudouda, N. E., Calcagni, N. et Youssef, S. B. (2020). Recommandations de l'ITC pour la traduction et l'adaptation de tests (seconde édition). *Pratiques Psychologiques*.
- Garelli, C. et Wendland, J. (2017). Aptitude à la mentalisation parentale, disposition à la conscience de soi et stress parental chez les mères d'enfants âgés de 1 à 4 ans. *Devenir*, 29(2), 105-123.
- Gordo, L., Iriarte Elejalde, L. et Martinez-Pampliega, A. (2020). Spanish Version of the Parental Reflective Functioning Questionnaire (CFRP-18). *Revista iberoamericana de diagnostico y evaluacion-e avaliacao psicologica*, 2(55), 5-17.
- Jessee, A. (2020). Associations between Maternal Reflective Functioning, Parenting Beliefs, Nurturing, and Preschoolers' Emotion Understanding. *Journal of Child and Family Studies*, 29(11), 3020-3028.
- International Labour Office. (2012). International Standard Classification of Occupations 2008 (ISCO-08): structure, group definitions and correspondence tables. International Labour Office.

- Kelly, K., Slade, A. et Grienenberger, J. F. (2005). Maternal reflective functioning, mother–infant affective communication, and infant attachment: Exploring the link between mental states and observed caregiving behavior in the intergenerational transmission of attachment. *Attachment & human development*, 7(3), 299-311.
- Lee, Y., Meins, E. et Larkin, F. (2020). Translation and preliminary validation of a Korean version of the parental reflective functioning questionnaire. *Infant Mental Health Journal*.
- León, E., Steele, M., Palacios, J., Román, M. et Moreno, C. (2018). Parenting adoptive children: Reflective functioning and parent-child interactions. A comparative, relational and predictive study. *Children and Youth Services Review*, 95, 352-360.
- Luyten, P., Mayes, L. C., Nijssens, L. et Fonagy, P. (2017). The parental reflective functioning questionnaire: Development and preliminary validation. *PLOS ONE*, 12(5), e0176218. doi: 10.1371/journal.pone.0176218
- Luyten, P., Campbell, C., Allison, E. et Fonagy, P. (2020). The mentalizing approach to psychopathology: State of the art and future directions. *Annual Review of Clinical Psychology*, 16, 297-325.
- Matos I., Tereno S., Wendland J., Guédeney N., Dugravier R., Greacen T., Saïas T., Tubach F. et Guédeney A. (2014). Sensibilité maternelle et sécurité de l'attachement de l'enfant au sein d'une population à haut risque psychosocial. *Devenir*, 26 (1), 5-20.
- Meins, E., Fernyhough, C., Wainwright, R., Das Gupta, M., Fradley, E. et Tuckey, M. (2002). Maternal mind–mindedness and attachment security as predictors of theory of mind understanding. *Child development*, 73(6), 1715-1726.

Meunier, J. C. et Roskam, I. (2009). Validation of the preschool and primary school form of a questionnaire assessing parents' childrearing behavior. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 38(1), 166-175.

The jamovi project (2019). *jamovi*. (Version 1.1) [Computer Software]. Retrieved from <https://www.jamovi.org>.

The Parental Reflective Functioning Questionnaire (PRFQ). (s.d.). <https://www.ucl.ac.uk/psychoanalysis/research/parental-reflective-functioning-questionnaire-prfq>

Roskam I., Meunier J.-C., Mouton C. et Vassart E. (2009). Evaluer l'activité éducative parentale: les méthodes se valent-elles ? *Enfance*, 4(4), 423-432.

Rosso, A. M. et Airaldi, C. (2016). Intergenerational transmission of reflective functioning. *Frontiers in psychology*, 7, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01903>.

Schiborr, J., Lotzin, A., Romer, G., Schulte-Markwort, M. et Ramsauer, B. (2013). Child-focused maternal mentalization: A systematic review of measurement tools from birth to three. *Measurement*, 46(8), 2492-2509.

Shai, D., Dollberg, D. et Szepsenwol, O. (2017). The importance of parental verbal and embodied mentalizing in shaping parental experiences of stress and coparenting. *Infant Behavior and Development*, 49, 87-96.

Sharp, C. et Fonagy, P. (2008). The parent's capacity to treat the child as a psychological agent: Constructs, measures and implications for developmental psychopathology. *Social development*, 17(3), 737-754.

- Slade, A. (2005). Parental reflective functioning: An introduction. *Attachment & human development*, 7(3), 269-281.
- Slade, A., Grienenberger, J., Bernbach, E., Levy, D. et Locker, A. (2005). Maternal reflective functioning, attachment, and the transmission gap: A preliminary study. *Attachment & Human Development*, 7(3), 283-298.
- Smaling, H. A., Huijbregts, S. C. J., Van der Heijden, K. B., Hay, D. F., Van Goozen, S. H. M. et Swaab, H. (2017). Prenatal reflective functioning and development of aggression in infancy: The roles of maternal intrusiveness and sensitivity. *Journal of abnormal child psychology*, 45(2), 237-248.
- Stacks, A. M., Muzik, M., Wong, K., Beeghly, M., Huth-Bocks, A., Irwin, J. L. et Rosenblum, K. L. (2014). Maternal reflective functioning among mothers with childhood maltreatment histories: Links to sensitive parenting and infant attachment security. *Attachment & human development*, 16(5), 515-533.
- Urfer, F., Achim, J., Terradas, M. et Ensink, K. (2014). Capacité de mentalisation parentale et problématiques pédopsychiatriques : perspectives théorique et clinique. *Devenir*, vol. 26(3), 227-251. <https://doi.org/10.3917/dev.143.0227>
- Urfer, F., Achim, J., Terradas, M., Bisailon, C., Dubois-Comtois, K. et Lebel, A. (2015). Fonction réflexive de parents d'enfants d'âge préscolaire consultant en pédopsychiatrie : une étude exploratoire. *Devenir*, vol. 28(3), 149-178. <https://doi.org/10.3917/dev.153.0149>
- Willis, G. B. et Lessler, J. T. (1999). Question appraisal system QAS-99. *National Cancer Institute*.

9. Annexes

9.1. Questionnaire en ligne

9.2. Affiches de présentation

9.3. Questionnaire PRFQ (original)

9.4. Questionnaire PRFQ (traduit)

9.5. Questionnaire EPEP-PPSF

9.6. Normes EPEP-PPSF

9.7. Tableau analyses factorielles

9.8. Tableau analyses corrélation

9.9. Tableau analyses régression

9.10. Analyse qualitative des commentaires

9.11. Extrait de la classification ISCO

Etude des pratiques parentales

Dans le cadre d'une recherche en Psychologie de l'Enfant à l'Université de Lausanne, nous invitons les parents d'enfant entre 2 et 5 ans à participer à notre recherche portant sur la façon dont ils perçoivent leur enfant ainsi que l'éducation qu'ils leur donnent.

Pour cela, nous vous invitons à répondre aux deux questionnaires qui suivent. Nous encourageons les deux parents (beaux-parents bienvenus !) à participer. Ces questionnaires devraient vous prendre environ 15 minutes.

Veillez lire attentivement chaque énoncé qui vous sera proposé. Il n'y a pas de réponse juste ou fausse ! Répondez le plus sincèrement possible à chaque proposition.

Nous vous remercions d'avance pour votre participation !

***Obligatoire**

Informations sur le parent et l'enfant

Toutes les données seront traitées de manière confidentielle et ne serviront qu'à notre recherche.

1. **Créez un pseudonyme (veillez à utiliser le même pseudonyme lorsque les deux parents remplissent le questionnaire) ***

2. **Quelle est le lien entre vous et l'enfant ? ***

Une seule réponse possible.

- Père
- Mère
- Autre : _____

3. **Comment décrivez-vous votre famille ? ***

Une seule réponse possible.

- Famille avec les deux parents biologiques
- Recomposée (famille avec un des deux parents non-biologique)
- Monoparentale (parent seul ou séparé)

4. **Quel est votre âge ? ***

5. Habitez-vous: *

Une seule réponse possible.

- En Suisse Romande
- En France
- En Belgique
- Autre : _____

6. Quelle est votre activité professionnelle et votre taux d'activité (en %) ? (Si vous ne travaillez pas, indiquez votre formation ou métier précédent) *

7. Quel est le sexe de votre enfant ? (Si vous en avez plusieurs, pensez à un enfant en particulier dont l'âge se situe entre 2 et 5 ans) *

Une seule réponse possible.

- Fille
- Garçon

8. Quel âge a votre enfant ? *

Une seule réponse possible.

- 2 ans - 2 ans, 11 mois
- 3 ans - 3 ans, 11 mois
- 4 ans - 4 ans, 11 mois
- 5 ans - 5 ans, 11 mois

9. Combien d'enfant compte la fratrie ? *

10. Quelle position a votre enfant dans la fratrie ? *

Une seule réponse possible.

- Enfant unique
- Aîné
- Entre l'aîné et le plus jeune
- Le plus jeune

11. Votre enfant est-il scolarisé ? *

Une seule réponse possible.

- Oui
- Non (trop jeune ou éducation à domicile)

12. Quel(s) mode(s) de garde utilisez-vous pour votre enfant ? (Plusieurs réponses possibles) **Plusieurs réponses possibles.*

- Parents exclusivement (aucun autre mode de garde)
- Garderie (crèche, jardin d'enfant)
- Maman de jour
- Famille proche
- Babysitter
- Accueil parascolaire
- Autre : _____

13. En moyenne, à quelle fréquence donnez-vous votre enfant à garder pendant la semaine ? (En cas d'incertitude, pensez à la semaine précédente) **Une seule réponse possible.*

- Jamais ou rarement (de façon ponctuelle)
- Jusqu'à 10h par semaine (de façon systématique)
- Entre 10 et 20 heures par semaine
- Entre 20 et 30 heures
- Entre 30 et 40 heures
- Plus de 40 heures par semaine

Réflexivité parentale

Vous trouverez ci-dessous plusieurs énoncés qui vous concernent, vous et votre enfant. Veuillez d'abord lire chaque énoncé, puis exprimer votre avis en indiquant dans quelle mesure vous partagez l'opinion de chaque énoncé en utilisant l'échelle d'évaluation suivante. Veuillez utiliser le chiffre 1 si vous êtes en total désaccord avec l'énoncé et le chiffre 7 si vous êtes complètement d'accord avec celui-ci. Si vous avez un avis neutre ou que vous n'arrivez pas à vous décider, veuillez alors utiliser le chiffre 4. Si vous avez plusieurs enfants, pensez à un enfant en particulier (âge entre 2 et 5 ans).

14. 1. Le seul moment où j'ai la certitude que mon enfant m'aime, c'est lorsque mon enfant me sourit. **Une seule réponse possible.*

	1	2	3	4	5	6	7	
Fortement en désaccord	<input type="radio"/>	Tout à fait d'accord						

15. 2. Je sais toujours ce que veut mon enfant. **Une seule réponse possible.*

	1	2	3	4	5	6	7	
Fortement en désaccord	<input type="radio"/>	Tout à fait d'accord						

16. 3. J'aime réfléchir aux raisons qui expliquent le comportement et les sentiments de mon enfant. **Une seule réponse possible.*

	1	2	3	4	5	6	7	
Fortement en désaccord	<input type="radio"/>	Tout à fait d'accord						

17. 4. Mon enfant pleure face à des étrangers pour m'embarrasser. **Une seule réponse possible.*

	1	2	3	4	5	6	7	
Fortement en désaccord	<input type="radio"/>	Tout à fait d'accord						

18. 5. Je peux parfaitement lire dans les pensées de mon enfant. **Une seule réponse possible.*

	1	2	3	4	5	6	7	
Fortement en désaccord	<input type="radio"/>	Tout à fait d'accord						

19. 6. Je me demande souvent ce que pense et ressent mon enfant. **Une seule réponse possible.*

	1	2	3	4	5	6	7	
Fortement en désaccord	<input type="radio"/>	Tout à fait d'accord						

20. 7. J'ai du mal à participer activement à un jeu de rôle avec mon enfant. **Une seule réponse possible.*

	1	2	3	4	5	6	7	
Fortement en désaccord	<input type="radio"/>	Tout à fait d'accord						

21. 8. J'arrive toujours à prédire ce que va faire mon enfant. **Une seule réponse possible.*

	1	2	3	4	5	6	7	
Fortement en désaccord	<input type="radio"/>	Tout à fait d'accord						

22. 9. Je me demande souvent comment se sent mon enfant. **Une seule réponse possible.*

	1	2	3	4	5	6	7	
Fortement en désaccord	<input type="radio"/>	Tout à fait d'accord						

23. 10. Mon enfant tombe parfois malade pour m'empêcher de faire ce que je veux. **Une seule réponse possible.*

	1	2	3	4	5	6	7	
Fortement en désaccord	<input type="radio"/>	Tout à fait d'accord						

24. 11. Je peux parfois mal interpréter les réactions de mon enfant. **Une seule réponse possible.*

	1	2	3	4	5	6	7	
Fortement en désaccord	<input type="radio"/>	Tout à fait d'accord						

25. 12. J'essaie de voir les choses à travers les yeux de mon enfant. **Une seule réponse possible.*

	1	2	3	4	5	6	7	
Fortement en désaccord	<input type="radio"/>	Tout à fait d'accord						

26. 13. Lorsque mon enfant est difficile, mon enfant se comporte ainsi juste pour m'agacer. **Une seule réponse possible.*

	1	2	3	4	5	6	7	
Fortement en désaccord	<input type="radio"/>	Tout à fait d'accord						

27. 14. Je sais toujours pourquoi j'agis de telle façon avec mon enfant **Une seule réponse possible.*

	1	2	3	4	5	6	7	
Fortement en désaccord	<input type="radio"/>	Tout à fait d'accord						

28. 15. J'essaie de comprendre les raisons qui poussent mon enfant à mal se comporter. **Une seule réponse possible.*

	1	2	3	4	5	6	7	
Fortement en désaccord	<input type="radio"/>	Tout à fait d'accord						

29. 16. Le comportement de mon enfant est souvent trop déroutant pour que l'on se donne la peine de le comprendre. **Une seule réponse possible.*

	1	2	3	4	5	6	7	
Fortement en désaccord	<input type="radio"/>	Tout à fait d'accord						

30. 17. Je sais toujours pourquoi mon enfant se comporte de la sorte. **Une seule réponse possible.*

	1	2	3	4	5	6	7	
Fortement en désaccord	<input type="radio"/>	Tout à fait d'accord						

31. 18. Je pense qu'il est inutile d'essayer de savoir ce que ressent mon enfant. **Une seule réponse possible.*

	1	2	3	4	5	6	7	
Fortement en désaccord	<input type="radio"/>	Tout à fait d'accord						

Pratiques éducatives

Voici le questionnaire dans lequel nous vous proposons des affirmations concernant l'éducation que vous donnez à votre enfant. Indiquez pour chaque affirmation dans quelle mesure vous faites ce qui est indiqué. Si vous avez plusieurs enfants, veuillez penser au même enfant que le questionnaire précédent.

Vous pouvez choisir entre les propositions de réponses suivantes:

JAMAIS ; PEU ; PARFOIS ; SOUVENT ; TOUJOURS

Cochez la case de votre choix après chaque affirmation. Il y aura peut-être des affirmations dont vous allez penser: "J'aimerais agir différemment." Indiquez toutefois ce que vous faites réellement. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Merci de répondre le plus sincèrement à chacune des affirmations.

32. 1. Je demande à mon enfant de s'adapter aux habitudes de notre famille. **Une seule réponse possible par ligne.*

jamais	peu	parfois	souvent	toujours
<input type="radio"/>				

33. 2. Quand mon enfant fait quelque chose qu'il/elle ne peut pas, je le/la punis. **Une seule réponse possible par ligne.*

jamais	peu	parfois	souvent	toujours
<input type="radio"/>				

34. 3. J'apprends à mon enfant à respecter la loi. **Une seule réponse possible par ligne.*

jamais	peu	parfois	souvent	toujours
<input type="radio"/>				

35. 4. Je surveille les endroits que mon enfant fréquente. **Une seule réponse possible par ligne.*

jamais	peu	parfois	souvent	toujours
<input type="radio"/>				

36. 5. J'apprends à mon enfant à se tenir aux règles qu'on a établies ensemble. **Une seule réponse possible par ligne.*

jamais	peu	parfois	souvent	toujours
<input type="radio"/>				

37. 6. J'apprends à mon enfant à régler lui-même/elle-même ses problèmes. **Une seule réponse possible par ligne.*

jamais	peu	parfois	souvent	toujours
<input type="radio"/>				

38. 7. Je donne une fessée ou une claque à mon enfant quand il/elle a fait quelque chose qu'il/elle ne peut pas. **Une seule réponse possible par ligne.*

jamais	peu	parfois	souvent	toujours
<input type="radio"/>				

39. 8. J'apprends à mon enfant à être poli à l'école/garderie/etc. . **Une seule réponse possible par ligne.*

jamais	peu	parfois	souvent	toujours
<input type="radio"/>				

40. 9. Quand mon enfant est impoli ou se comporte mal, je le/la punis. **Une seule réponse possible par ligne.*

jamais	peu	parfois	souvent	toujours
<input type="radio"/>				

41. **10. Même quand mon enfant mérite une punition, il m'arrive de fermer les yeux sur son comportement. ***

Une seule réponse possible par ligne.

jamais	peu	parfois	souvent	toujours
<input type="radio"/>				

42. **11. Quand mon enfant se montre trop agité/perturbateur, je le/la punis. ***

Une seule réponse possible par ligne.

jamais	peu	parfois	souvent	toujours
<input type="radio"/>				

43. **12. Je donne une récompense à mon enfant, quand il/elle a fait quelque chose dont je suis content(e). ***

Une seule réponse possible par ligne.

jamais	peu	parfois	souvent	toujours
<input type="radio"/>				

44. **13. Quand mon enfant semble avoir un problème, je parle avec lui/elle de ce qui le/la préoccupe. ***

Une seule réponse possible par ligne.

jamais	peu	parfois	souvent	toujours
<input type="radio"/>				

45. **14. Je donne une fessée/une claque à mon enfant quand il/elle n'obéit pas. ***

Une seule réponse possible par ligne.

jamais	peu	parfois	souvent	toujours
<input type="radio"/>				

46. **15. Je ne réagis pas toujours de la même façon quand mon enfant se comporte mal (parfois je le punis, parfois je le laisse faire). ***

Une seule réponse possible par ligne.

jamais	peu	parfois	souvent	toujours
<input type="radio"/>				

47. **16. Il arrive que je menace de punir mon enfant et que pour finir, je ne le/la punisse pas. ***

Une seule réponse possible par ligne.

jamais	peu	parfois	souvent	toujours
<input type="radio"/>				

48. **17. Je surveille les ami(e)s que mon enfant fréquente. ***

Une seule réponse possible par ligne.

jamais	peu	parfois	souvent	toujours
<input type="radio"/>				

49. **18. Quand j'ai puni mon enfant, il arrive que je mette plus vite fin à la punition que ce qui était convenu au départ. ***

Une seule réponse possible par ligne.

jamais	peu	parfois	souvent	toujours
<input type="radio"/>				

50. **19. Quand mon enfant fait quelque chose qu'il/elle ne peut pas, je lui jette un regard plein de colère et je l'ignore ensuite. ***

Une seule réponse possible par ligne.

jamais	peu	parfois	souvent	toujours
<input type="radio"/>				

51. **20. Quand mon enfant enfreint une règle et mérite une punition, il m'arrive de le/la laisser faire sans le/la punir. ***

Une seule réponse possible par ligne.

jamais	peu	parfois	souvent	toujours
<input type="radio"/>				

52. **21. Je pose des questions sur les passe-temps et les intérêts de mon enfant. ***

Une seule réponse possible par ligne.

jamais	peu	parfois	souvent	toujours
<input type="radio"/>				

53. **22. Quand mon enfant fait bien ce que je lui demande, je le/la récompense par un petit cadeau. ***

Une seule réponse possible par ligne.

jamais	peu	parfois	souvent	toujours
<input type="radio"/>				

54. **23. Je surveille et m'informe du comportement que mon enfant peut avoir à l'extérieur (amis, école, garderie ...). ***

Une seule réponse possible par ligne.

jamais	peu	parfois	souvent	toujours
<input type="radio"/>				

55. **24. Quand je revois mon enfant après sa journée à l'école/garderie/etc., je prends le temps de m'occuper un moment de lui/d'elle. ***

Une seule réponse possible par ligne.

jamais	peu	parfois	souvent	toujours
<input type="radio"/>				

56. **25. J'apprends à mon enfant à prendre lui-même/elle-même des décisions. ***

Une seule réponse possible par ligne.

jamais	peu	parfois	souvent	toujours
<input type="radio"/>				

57. **26. Quand mon enfant fait quelque chose qu'il/elle ne peut pas, je lui adresse la parole seulement quand il/elle se comporte mieux. ***

Une seule réponse possible par ligne.

jamais	peu	parfois	souvent	toujours
<input type="radio"/>				

58. **27. Quand mon enfant m'énerve ou m'exaspère, il m'arrive de lui infliger une punition corporelle (fessée, claque, ...). ***

Une seule réponse possible par ligne.

jamais	peu	parfois	souvent	toujours
<input type="radio"/>				

59. **28. Quand mon enfant veut me raconter quelque chose, je prends le temps de l'écouter. ***

Une seule réponse possible par ligne.

jamais	peu	parfois	souvent	toujours
<input type="radio"/>				

60. **29. Le soir je parle avec mon enfant de la journée écoulée et de la journée suivante. ***

Une seule réponse possible par ligne.

jamais	peu	parfois	souvent	toujours
<input type="radio"/>				

61. **30. J'apprends à mon enfant à s'adapter aux règles de l'école/garderie/etc. . ***

Une seule réponse possible par ligne.

jamais	peu	parfois	souvent	toujours
<input type="radio"/>				

62. **31. Quand mon enfant est opposant/ défiant, je lui donne une claque/une fessée. ***

Une seule réponse possible par ligne.

jamais	peu	parfois	souvent	toujours
<input type="radio"/>				

63. **32. J'apprends à mon enfant à être autonome lorsqu'il/elle est à l'extérieur (amis, école, garderie, ...). ***

Une seule réponse possible par ligne.

jamais	peu	parfois	souvent	toujours
<input type="radio"/>				

64. **33. Quand mon enfant répond, ment ou se dispute, je le/la punis. ***

Une seule réponse possible par ligne.

jamais	peu	parfois	souvent	toujours
<input type="radio"/>				

65. **34. Quand mon enfant a un comportement exemplaire, je lui donne une petite surprise ou une récompense. ***

Une seule réponse possible par ligne.

jamais	peu	parfois	souvent	toujours
<input type="radio"/>				

66. **35. Quand mon enfant est allé seul quelque part, je vérifie si ça s'est bien passé (ex : anniversaire, ...). ***

Une seule réponse possible par ligne.

jamais	peu	parfois	souvent	toujours
<input type="radio"/>				

67. **36. Lorsque mon enfant dépasse les bornes, je l'ignore et ne lui adresse plus la parole pendant un long moment. ***

Une seule réponse possible par ligne.

jamais	peu	parfois	souvent	toujours
<input type="radio"/>				

68. **37. Quand mon enfant ne se tient pas à ce qu'on a convenu ensemble (ex : ranger ses jeux, faire une tâche), je le/la punis. ***

Une seule réponse possible par ligne.

jamais	peu	parfois	souvent	toujours
<input type="radio"/>				

69. **38. Lorsque mon enfant exagère par son comportement, je l'ignore après lui avoir lancé un regard sombre et insistant. ***

Une seule réponse possible par ligne.

jamais	peu	parfois	souvent	toujours
<input type="radio"/>				

70. **39. Quand mon enfant a fait quelque chose d'interdit, je ne lui parle plus jusqu'à ce qu'il/elle se soit excusé(e). ***

Une seule réponse possible par ligne.

jamais	peu	parfois	souvent	toujours
<input type="radio"/>				

71. **40. Je laisse mon enfant acheter quelque chose quand il/elle a fait quelque chose de bien. ***

Une seule réponse possible par ligne.

jamais	peu	parfois	souvent	toujours
<input type="radio"/>				

C'est presque terminé...

72. Merci d'avoir répondu à ces deux questionnaires. Si vous désirez ajouter quelque chose ou partager vos impressions, vous pouvez utiliser cet espace (optionnel).

Nous vous remercions infiniment pour votre participation et votre temps !

Fourni par



RECHERCHE DE PARENTS D'ENFANT ENTRE 2 ET 5 ANS

Pour participer à notre recherche centrée sur le lien entre la capacité des parents à percevoir les états mentaux de leur enfant (dite réflexivité parentale) et l'éducation que ceux-ci donnent à leur enfant (dites pratiques éducatives)

- Durée : 15 minutes
- **Entièrement anonyme**
- Réalisable en ligne depuis un smartphone / ordinateur

→ Accessible immédiatement depuis le flash code (via l'appareil photo) :



→ Ou depuis le lien : <http://bit.ly/2mknZ1Q>

MERCI POUR VOTRE PARTICIPATION !

Pour toutes informations supplémentaires :
Ekaterina Kalinina : ekaterina.kalinina@unil.ch
Leetha Gendroz : leetha.gendroz@unil.ch

The Parental Reflective Functioning Questionnaire

Patrick Luyten^{a,b,c}, Linda C. Mayes^b, Liesbet Nijssens^a & Peter Fonagy^c

^a Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Leuven, Belgium

^b Yale Child Study Center, Yale University, New Haven, CT, USA

^c Research Department of Clinical, Educational and Health Psychology, University College London, UK

Please cite as:

Luyten, P., Mayes, L. C., Nijssens, L., & Fonagy, P. (2017). The parental reflective functioning questionnaire: Development and preliminary validation. *PLOS ONE*, *12*(5), e0176218. doi: 10.1371/journal.pone.0176218

Contact address:

Patrick Luyten, PhD
Faculty of Psychology and Educational Sciences
Tiensestraat 102 pobox 3722
3000 Leuven
Belgium
patrick.luyten@kuleuven.be

PRFQ

Listed below are a number of statements concerning you and your child. Read each item and decide whether you agree or disagree and to what extent. Use the following rating scale, with 7 if you strongly agree; and 1 if you strongly disagree. The midpoint, if you are neutral or undecided, is 4.

Strongly Disagree	1	2	3	4	5	6	7	Strongly Agree
----------------------	---	---	---	---	---	---	---	-------------------

1. ___ The only time I'm certain my child loves me is when he or she is smiling at me.
2. ___ I always know what my child wants.
3. ___ I like to think about the reasons behind the way my child behaves and feels.
4. ___ My child cries around strangers to embarrass me.
5. ___ I can completely read my child's mind.
6. ___ I wonder a lot about what my child is thinking and feeling.
7. ___ I find it hard to actively participate in make believe play with my child.
8. ___ I can always predict what my child will do.
9. ___ I am often curious to find out how my child feels.
10. ___ My child sometimes gets sick to keep me from doing what I want to do.
11. ___ I can sometimes misunderstand the reactions of my child.
12. ___ I try to see situations through the eyes of my child.
13. ___ When my child is fussy he or she does that just to annoy me.
14. ___ I always know why I do what I do to my child.
15. ___ I try to understand the reasons why my child misbehaves.
16. ___ Often, my child's behavior is too confusing to bother figuring out.
17. ___ I always know why my child acts the way he or she does.
18. ___ I believe there is no point in trying to guess what my child feels.

Codage

```
RECODE PRFQ11 (1=7) (2=6) (3=5) (4=4) (5=3) (6=2) (7=1) INTO PRFQ11rr.
```

```
RECODE PRFQ18 (1=7) (2=6) (3=5) (4=4) (5=3) (6=2) (7=1) INTO PRFQ18rr.
```

```
COMPUTE PRFQ_PM = MEAN (PRFQ1, PRFQ4, PRFQ7, PRFQ10, PRFQ13, PRFQ16).
```

```
COMPUTE PRFQ_CM = MEAN (PRFQ2, PRFQ5, PRFQ8, PRFQ11rr, PRFQ14, PRFQ17).
```

```
COMPUTE PRFQ_IC = MEAN (PRFQ3, PRFQ6, PRFQ9, PRFQ12, PRFQ15, PRFQ18rr).
```

```
VAR LABELS PRFQ_PM "PRFQ Pre-Mentalizing Modes".
```

```
VAR LABELS PRFQ_CM "PRFQ Certainty about Mental States".
```

```
VAR LABELS PRFQ_IC "PRFQ Interest and Curiosity in Mental States".
```

```
EXECUTE.
```

PRFQ (FRA¹)

Vous trouverez ci-dessous plusieurs énoncés qui vous concernent, vous et votre enfant. Veuillez d'abord lire chaque énoncé, puis exprimer votre avis en indiquant dans quelle mesure vous partagez l'opinion de chaque énoncé en utilisant l'échelle d'évaluation suivante. Veuillez utiliser le chiffre 1 si vous êtes en total désaccord avec l'énoncé et le chiffre 7 si vous êtes complètement d'accord avec celui-ci. Si vous avez un avis neutre ou que vous n'arrivez pas à vous décider, veuillez alors utiliser le chiffre 4.

<i>Total désaccord</i>			<i>Neutre</i>	<i>Complètement d'accord</i>		
1	2	3	4	5	6	7

1. ___ Le seul moment où j'ai la certitude que mon enfant m'aime, c'est lorsque mon enfant me sourit.
2. ___ Je sais toujours ce que veut mon enfant.
3. ___ J'aime réfléchir aux raisons qui expliquent le comportement et les sentiments de mon enfant.
4. ___ Mon enfant pleure face à des étrangers pour m'embarrasser.
5. ___ Je peux parfaitement lire dans les pensées de mon enfant.
6. ___ Je me demande souvent ce que pense et ressent mon enfant.
7. ___ J'ai du mal à participer activement à un jeu de rôle avec mon enfant.
8. ___ J'arrive toujours à prédire ce que va faire mon enfant.
9. ___ Je me demande souvent comment se sent mon enfant.
10. ___ Mon enfant tombe parfois malade pour m'empêcher de faire ce que je veux.
11. ___ Je peux parfois mal interpréter les réactions de mon enfant.
12. ___ J'essaie de voir les choses à travers les yeux de mon enfant.
13. ___ Lorsque mon enfant est difficile, mon enfant se comporte ainsi juste pour m'agacer.
14. ___ Je sais toujours pourquoi j'agis de telle façon avec mon enfant.
15. ___ J'essaie de comprendre les raisons qui poussent mon enfant à mal se comporter.
16. ___ Le comportement de mon enfant est souvent trop déroutant pour que l'on se donne la peine de le comprendre.
17. ___ Je sais toujours pourquoi mon enfant se comporte de la sorte.
18. ___ Je pense qu'il est inutile d'essayer de savoir ce que ressent mon enfant.

¹ Traduction réalisée avec l'aide de D. Lobsiger (<https://ch.linkedin.com/in/david-lobsiger>)



UCL

Université
catholique
de Louvain

Voici un questionnaire dans lequel nous vous proposons des affirmations concernant l'éducation que vous donnez à votre enfant.

Indiquez pour chaque affirmation dans quelle mesure vous faites ce qui est indiqué.

Vous pouvez choisir entre les propositions de réponse suivantes :

jamais peu parfois souvent toujours

Cochez la case de votre choix après chaque affirmation.

Vous ne pouvez cocher qu'une seule case par affirmation.

Il y aura peut-être des affirmations dont vous allez penser : « J'aimerais agir différemment. »

Indiquez toutefois ce que vous faites réellement. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Merci de répondre le plus sincèrement à chacune des 54 affirmations.

		jamais	peu	parfois	souvent	toujours
1	Je demande à mon enfant de s'adapter aux habitudes de notre famille.	<input type="checkbox"/>				
2	Quand mon enfant fait quelque chose qu'il/elle ne peut pas, je le/la punis.	<input type="checkbox"/>				
3	J'apprends à mon enfant à respecter la loi.	<input type="checkbox"/>				
4	Je surveille les endroits que mon enfant fréquente.	<input type="checkbox"/>				
5	J'apprends à mon enfant à se tenir aux règles qu'on a établies ensemble.	<input type="checkbox"/>				
6	J'apprends à mon enfant à régler lui-même/elle-même ses problèmes.	<input type="checkbox"/>				
7	Je donne une fessée ou une claque à mon enfant quand il/elle a fait quelque chose qu'il/elle ne peut pas.	<input type="checkbox"/>				
8	J'apprends à mon enfant à être poli à l'école.	<input type="checkbox"/>				
9	Quand mon enfant est impoli ou se comporte mal, je le/la punis.	<input type="checkbox"/>				
10	Même quand mon enfant mérite une punition, il m'arrive de fermer les yeux sur son comportement.	<input type="checkbox"/>				
11	Quand mon enfant se montre trop agité/perturbateur, je le/la punis.	<input type="checkbox"/>				
12	Je donne une récompense à mon enfant, quand il a fait quelque chose dont je suis content(e).	<input type="checkbox"/>				
13	Quand mon enfant semble avoir un problème, je parle avec lui/elle de ce qui le/la préoccupe.	<input type="checkbox"/>				
14	Je donne une fessée/une claque à mon enfant quand il n'obéit pas.	<input type="checkbox"/>				
15	Je ne réagis pas toujours de la même façon quand mon enfant se comporte mal (parfois je le punis, parfois je le laisse faire).	<input type="checkbox"/>				
16	Il arrive que je menace de punir mon enfant et que pour finir, je ne le/la punisse pas.	<input type="checkbox"/>				
17	Je surveille les ami(e)s que mon enfant fréquente.	<input type="checkbox"/>				

- 18 Quand j'ai puni mon enfant, il arrive que je mette plus vite fin à la punition que ce qui était convenu au départ.
- 19 Quand mon enfant fait quelque chose qu'il/elle ne peut pas, je lui jète un regard plein de colère et je l'ignore ensuite.
- 20 Quand mon enfant enfreint une règle et mérite une punition, il m'arrive de le laisser faire sans le punir.
- 21 Je pose des questions sur les passe-temps et les intérêts de mon enfant.
- 22 Quand mon enfant fait bien ce que je lui demande, je le récompense par un petit cadeau.
- 23 Je surveille et m'informe du comportement que mon enfant peut avoir à l'extérieur (amis, école,...).
- 24 Quand je revois mon enfant après sa journée à l'école, je prends le temps de m'occuper un moment de lui/d'elle.
- 25 J'apprends à mon enfant à prendre lui-même/elle-même des décisions.
- 26 Quand mon enfant fait quelque chose qu'il/elle ne peut pas, je lui adresse la parole seulement quand il se comporte mieux.
- 27 Quand mon enfant m'énerve ou m'exaspère, il m'arrive de lui infliger une punition corporelle (fessée, claque,..).
- 28 Quand mon enfant veut me raconter quelque chose, je prends le temps de l'écouter.
- 29 Le soir je parle avec mon enfant de la journée écoulée et de la journée suivante.
- 30 J'apprends à mon enfant à s'adapter aux règles de l'école.
- 31 Quand mon enfant est opposant/ défiant, je lui donne une claque/une fessée.
- 32 J'apprends à mon enfant à être autonome lorsqu'il est à l'extérieur (amis, école,...).
- 33 Quand mon enfant répond, ment ou se dispute, je le/la punis.
- 34 Quand mon enfant a un comportement exemplaire, je lui donne une petite surprise ou une récompense.
- 35 Quand mon enfant est allé seul quelque part, je vérifie si ça s'est bien passé (ex : anniversaire,...).
- 36 Lorsque mon enfant dépasse les bornes, je l'ignore et ne lui adresse plus la parole pendant un long moment.
- 37 Quand mon enfant ne se tient pas à ce qu'on a convenu ensemble (ex : ranger ses jeux, faire une tâche), je le/la punis.
- 38 Lorsque mon enfant exagère par son comportement, je l'ignore après lui avoir lancé un regard sombre et insistant.
- 39 Quand mon enfant a fait quelque chose d'interdit, je ne lui parle plus jusqu'à ce qu'il/elle se soit excusé(e).
- 40 Je laisse mon enfant acheter quelque chose quand il/elle a fait quelque chose de bien.

Evaluation des pratiques éducatives parentales-Preschool and primary school form (EPEP-PPSF, Meunier & Roskam, 2009)

Feuille de correction

Version pour parents d'enfants de 2 à 7 ans

Répondant :																(Mère-Père)	
AUT	score	POS	score	RUL	score	MON	score	REW	score	DISC	score	HAR	score	IGN	score	INC	score
6.		13.		1.		4.		12.		2.		7.		19.		10.	
25.		21.		3.		17.		22.		9.		14.		26.		15.	
32.		24.		5.		23.		34.		11.		27.		36.		16.	
		28.		8.		35.		40.		33.		31.		38.		18.	
		29.		30.						37.				39.		20.	
Score brut		Score brut		Score brut		Score brut		Score brut		Score brut		Score brut		Score brut		Score brut	
Niveau		Niveau		Niveau		Niveau		Niveau		Niveau		Niveau		Niveau		Niveau	

AUT: Autonomy; POS: Positive parenting; RUL: Rules; MON: Monitoring; REW: Material rewarding; DIS: Discipline;
 HAR: Harsh punishment; IGN: Ignoring; INC: Inconsistent discipline

Evaluation des pratiques éducatives parentales-Preschool and primary school form (EPEP-PPSF, Meunier & Roskam, 2009)

Tableau de normes : Mères

Version pour parents d'enfants de 2 à 7 ans

	Très bas	Bas	Moyen	Haut	Très haut	N	Min-max	Moyenne	Écart-type	Erreur standard
Autonomy	≤ 8	9	10-13	14	15	301	6-15	11.30	1.58	0.09
Positive parenting	≤ 17	18-19	20-23	24	25	299	14-25	21.78	2.41	0.14
Rules	≤ 19	20-21	22-24	25	25	299	16-25	23.02	1.88	0.11
Monitoring	≤ 12	13-14	15-19	20-21	≥ 22	296	5-20	17.20	2.48	0.14
Material rewarding	≤ 4	5-7	8-12	13-15	≥ 16	301	4-19	10.16	3.08	0.18
Discipline	≤ 10	11-12	13-19	20-22	≥ 23	295	5-25	16.45	3.82	0.22
Harsh punishment	4	5	6-9	10-11	≥ 12	302	4-16	7.60	2.97	0.17
Ignoring	5	6	7-12	13-14	≥ 15	299	5-22	9.40	3.81	0.22
Inconsistent discipline	≤ 6	7-8	9-13	14-15	≥ 16	301	5-20	11.20	2.75	0.16

Annexe 9.7

Analyses factorielle confirmatoire du PRFQ :

1. Analyse de l'ajustement des données au modèle de 3 facteurs de Luyten et al. (2017) sans modifications

Factor Loadings

Factor	Indicator	Estimate	SE	Z	p	Stand. Estimate
PRFQ_PM (Pre-Mentalizing Modes)	PRFQ1	0.465	0.099	4.703	< .0001	0.313
	PRFQ4	0.294	0.059	4.950	< .0001	0.326
	PRFQ7	0.489	0.116	4.206	< .0001	0.278
	PRFQ10	0.119	0.038	3.089	0.0020	0.204
	PRFQ13	0.746	0.077	9.680	< .0001	0.705
	PRFQ16	0.536	0.065	8.236	< .0001	0.549
PRFQ_CM (Certainty about Mental States)	PRFQ2	1.108	0.074	14.973	< .0001	0.736
	PRFQ5	1.276	0.082	15.635	< .0001	0.763
	PRFQ8	0.958	0.077	12.525	< .0001	0.642
	PRFQ11r	0.870	0.084	10.359	< .0001	0.551
	PRFQ14	0.778	0.079	9.877	< .0001	0.531
	PRFQ17	1.179	0.081	14.540	< .0001	0.724
PRFQ_IC (Interest and Curiosity in Mental States)	PRFQ3	0.365	0.058	6.296	< .0001	0.405
	PRFQ6	1.051	0.085	12.381	< .0001	0.696
	PRFQ9	1.123	0.085	13.236	< .0001	0.786
	PRFQ12	0.513	0.091	5.623	< .0001	0.375
	PRFQ15	0.488	0.073	6.703	< .0001	0.435
	PRFQ18r	0.044	0.045	0.983	0.3256	0.061

Test for Exact Fit

χ^2	df	p
384.255	132	< .0001

Fit Measures

CFI	TLI	RMSEA	RMSEA 90% CI	
			Lower	Upper
0.803	0.772	0.073	0.065	0.082

2. Analyse de l'ajustement des données au modèle de 3 facteurs avec ajout des liens entre certains items de la même dimension selon les indices de modifications

Factor Loadings

Factor	Indicator	Estimate	SE	Z	p	Stand. Estimate
PRFQ_PM (Pre-Mentalizing Modes)	PRFQ1	0.506	0.109	4.664	< .0001	0.341
	PRFQ4	0.389	0.067	5.841	< .0001	0.431
	PRFQ7	0.516	0.128	4.034	< .0001	0.294
	PRFQ10	0.108	0.044	2.476	0.0133	0.186
	PRFQ13	0.566	0.084	6.728	< .0001	0.535
	PRFQ16	0.322	0.081	3.991	< .0001	0.331
PRFQ_CM (Certainty about Mental States)	PRFQ2	1.076	0.075	14.324	< .0001	0.714
	PRFQ5	1.359	0.082	16.564	< .0001	0.813
	PRFQ8	1.004	0.076	13.137	< .0001	0.673
	PRFQ11r	0.945	0.093	10.134	< .0001	0.598
	PRFQ14	0.614	0.084	7.290	< .0001	0.420
	PRFQ17	1.105	0.082	13.509	< .0001	0.678
PRFQ_IC (Interest and Curiosity in Mental States)	PRFQ3	0.537	0.056	9.620	< .0001	0.596
	PRFQ6	0.437	0.096	4.545	< .0001	0.290
	PRFQ9	0.434	0.102	4.258	< .0001	0.304
	PRFQ12	0.860	0.085	10.120	< .0001	0.628
	PRFQ15	0.704	0.069	10.144	< .0001	0.628
	PRFQ18r	0.151	0.046	3.263	0.0011	0.208

Factor Covariances

		Estimate	SE	Z	p	Stand. Estimate
PRFQ_PM (Pre-Mentalizing Modes)	PRFQ_PM (Pre-Mentalizing Modes)	1.000 ^a				
	PRFQ_CM (Certainty about Mental States)	0.291	0.082	3.551	< .001	0.291
	PRFQ_IC (Interest and Curiosity in Mental States)	-0.487	0.092	5.273	< .001	-0.487
PRFQ_CM (Certainty about Mental States)	PRFQ_CM (Certainty about Mental States)	1.000 ^a				
	PRFQ_IC (Interest and Curiosity in Mental States)	0.027	0.072	0.381	0.703	0.027

Factor Covariances

		Estimate	SE	Z	p	Stand. Estimate
PRFQ_IC (Interest and Curiosity in Mental States)	PRFQ_IC (Interest and Curiosity in Mental States)	1.000 ^a				

Test for Exact Fit

χ^2	df	p
211.740	121	< .001

Fit Measures

CFI	TLI	RMSEA	RMSEA 90% CI		AIC
			Lower	Upper	
0.929	0.911	0.046	0.035	0.056	19955.060

Analyses de fiabilité des échelles du PRFQ :

1. Modes de pré-mentalisation (PRFQ_PM)

Scale Reliability Statistics

	mean	sd	Cronbach's α
scale	1.712	0.628	0.477

Item Reliability Statistics

	if item dropped
	Cronbach's α
PRFQ1	0.451
PRFQ4	0.445
PRFQ7	0.497
PRFQ10	0.469
PRFQ13	0.351
PRFQ16	0.378

2. Certitude à propos des états mentaux (PRFQ_CM)

Scale Reliability Statistics

	mean	sd	Cronbach's α
scale	3.924	1.135	0.821

3. Intérêt et curiosité à propos des états mentaux (PRFQ_IC)

Scale Reliability Statistics

	mean	sd	Cronbach's α
scale	6.000	0.736	0.658

Analyse factorielle confirmatoire de l'EPEP-PPSF :

Factor Loadings

Factor	Indicator	Estimate	SE	Z	p	Stand. Estimate
AUT (Autonomy)	EPEP6_cont	0.296	0.050	5.937	< .001	0.370
	EPEP25_cont	0.698	0.083	8.441	< .001	0.971
	EPEP32_cont	0.342	0.058	5.870	< .001	0.434
POS (Positive Parenting)	EPEP13_cont	0.406	0.030	13.598	< .001	0.698
	EPEP21_cont	0.444	0.037	12.126	< .001	0.636
	EPEP24_cont	0.385	0.035	10.996	< .001	0.589
	EPEP28_cont	0.283	0.029	9.844	< .001	0.538
	EPEP29_cont	0.444	0.038	11.625	< .001	0.616
RUL (Rules)	EPEP1_cont	0.214	0.043	5.001	< .001	0.285
	EPEP3_cont	0.462	0.042	10.935	< .001	0.580
	EPEP5_cont	0.434	0.033	13.086	< .001	0.668
	EPEP8_cont	0.615	0.038	16.176	< .001	0.783
	EPEP30_cont	0.623	0.038	16.409	< .001	0.790
MON (Monitoring)	EPEP4_cont	0.508	0.050	10.068	< .001	0.567
	EPEP17_cont	0.720	0.074	9.778	< .001	0.548
	EPEP23_cont	0.583	0.045	12.944	< .001	0.691
	EPEP35_cont	0.719	0.053	13.697	< .001	0.727
REW (Material Rewarding)	EPEP12_cont	0.875	0.044	19.777	< .001	0.855
	EPEP22_cont	0.835	0.040	21.116	< .001	0.891
	EPEP34_cont	0.920	0.043	21.365	< .001	0.898
	EPEP40_cont	0.602	0.043	13.862	< .001	0.667
DISC (Discipline)	EPEP2_cont	0.721	0.047	15.323	< .001	0.729
	EPEP9_cont	0.863	0.049	17.754	< .001	0.808
	EPEP11_cont	0.581	0.040	14.357	< .001	0.696
	EPEP33_cont	0.908	0.049	18.537	< .001	0.833
	EPEP37_cont	0.599	0.043	13.882	< .001	0.678
HAR (Harsh Punishment)	EPEP7_cont	0.386	0.022	17.362	< .001	0.791
	EPEP14_cont	0.461	0.022	20.698	< .001	0.889
	EPEP27_cont	0.432	0.023	18.869	< .001	0.838
	EPEP31_cont	0.317	0.019	16.517	< .001	0.764
IGN (Ignoring)	EPEP19_cont	0.549	0.046	12.053	< .001	0.628
	EPEP26_cont	0.456	0.042	10.798	< .001	0.571
	EPEP36_cont	0.558	0.035	15.730	< .001	0.765
	EPEP38_cont	0.619	0.039	15.718	< .001	0.768
	EPEP39_cont	0.517	0.037	14.088	< .001	0.705
INC (Inconsistent Discipline)	EPEP10_cont	0.368	0.056	6.572	< .001	0.370
	EPEP15_cont	0.634	0.049	12.862	< .001	0.658
	EPEP16_cont	0.847	0.048	17.573	< .001	0.858
	EPEP18_cont	0.775	0.056	13.935	< .001	0.712
	EPEP20_cont	0.249	0.061	4.109	< .001	0.237

Test for Exact Fit

χ^2	df	p
1326.005	704	< .001

Fit Measures

CFI	TLI	RMSEA	RMSEA 90% CI	
			Lower	Upper
0.895	0.883	0.050	0.045	0.054

Analyses de fiabilité des échelles de l'EPEP_PPSF :

1. Autonomie (AUT)

Scale Reliability Statistics

	mean	sd	Cronbach's α
scale	3.735	0.567	0.575

Item Reliability Statistics

	if item dropped
	Cronbach's α
EPEP6_cont	0.590
EPEP25_cont	0.290
EPEP32_cont	0.528

2. Parentalité positive (POS)

Scale Reliability Statistics

	mean	sd	Cronbach's α
scale	4.369	0.453	0.749

3. Règles (RUL)

Scale Reliability Statistics

	mean	sd	Cronbach's α
scale	4.115	0.537	0.753

4. Surveillance (MON)

Scale Reliability Statistics

	mean	sd	Cronbach's α
scale	4.006	0.756	0.716

5. Récompenses matérielles (REW)

Scale Reliability Statistics

	mean	sd	Cronbach's α
scale	2.054	0.851	0.895

6. Discipline (DISC)

Scale Reliability Statistics

	mean	sd	Cronbach's α
scale	1.891	0.787	0.863

7. Punition sévère (HAR)

Scale Reliability Statistics

	mean	sd	Cronbach's α
scale	1.220	0.422	0.890

8. Ignorance (IGN)

Scale Reliability Statistics

	mean	sd	Cronbach's α
scale	1.508	0.598	0.813

9. Discipline inconsistante (INC)

Scale Reliability Statistics

	mean	sd	Cronbach's α
scale	2.222	0.699	0.717

Annexe 9.8

Matrice des corrélations entre les dimensions du PRFQ et de l'EPEP-PPSF

	PRFQ_PM	PRFQ_CM	PRFQ_IC	AUT	POS	RUL	MON	REW	DISC	HAR	IGN	INC
PRFQ_PM	—											
PRFQ_CM	0.116 *	—										
PRFQ_IC	-0.204 ***	-0.042	—									
AUT	-0.202 ***	-0.092	0.177 ***	—								
POS	-0.278 ***	0.078	0.263 ***	0.384 ***	—							
RUL	0.078	-0.042	-0.046	0.252 ***	0.260 ***	—						
MON	0.012	0.107 *	0.162 **	0.174 ***	0.407 ***	0.363 ***	—					
REW	0.327 ***	0.072	-0.059	-0.120 *	-0.107 *	0.269 ***	0.120 *	—				
DISC	0.250 ***	-0.064	-0.174 ***	-0.096	-0.172 **	0.371 ***	0.097	0.461 ***	—			
HAR	0.311 ***	-0.003	-0.159 **	-0.059	-0.198 ***	0.132 *	-0.012	0.287 ***	0.415 ***	—		
IGN	0.390 ***	-0.046	-0.156 **	-0.051	-0.222 ***	0.113 *	0.028	0.286 ***	0.320 ***	0.275 ***	—	
INC	0.268 ***	-0.058	-0.033	-0.123 *	-0.121 *	0.046	0.050	0.309 ***	0.176 ***	0.150 **	0.281 ***	—

Note. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

PRFQ_PM : Modes de pré-mentalisation ; PRFQ_CM : Certitude à propos des états mentaux ; PRFQ_IC : Intérêt et curiosité à propos des états mentaux.

AUT: Autonomie ; POS : Parentalité positive ; RUL : Règles; MON : Surveillance; REW : Récompenses matérielles ; DIS : Discipline ; HAR : Punition sévère ; IGN : Ignorance ; INC : Discipline inconsistante.

Matrice des corrélations entre les dimensions du PRFQ et les caractéristiques sociodémographiques

Correlation Matrix

	PRFQ_PM	PRFQ_CM	PRFQ_IC	Age_P	Nb_frat	H_garde_total	Taux_prof	Educ_domicile	G_institution	G_famille	G_babysitter
PRFQ_PM	—										
PRFQ_CM	0.116 *	—									
PRFQ_IC	-0.204 ***	-0.042	—								
Age_P	-0.018	-0.027	-0.090	—							
Nb_frat	0.011	-0.014	-0.114 *	0.208 ***	—						
H_garde_total	0.070	-0.189 ***	-0.021	0.191 ***	-0.115 *	—					
Taux_prof	-0.071	-0.011	-0.010	0.185 **	-0.075	0.478 ***	—				
Educ_domicile	0.037	0.030	0.082	-0.063	-0.008	-0.376 ***	-0.199 **	—			
G_institution	0.054	-0.103	-0.145 **	0.087	-0.119 *	0.374 ***	0.202 ***	-0.204 ***	—		
G_famille	-0.025	-0.004	0.053	-0.082	0.025	0.110 *	-0.041	0.013	-0.038	—	
G_babysitter	0.074	-0.041	-0.050	0.053	-0.068	0.210 ***	0.054	-0.097	-0.195 ***	0.074	—

Note. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Age_P: âge du parent ; Nb_frat : nombre d'enfant dans la fratrie ; H-garde_total : nombre d'heures de garde de l'enfant par d'autres personnes que parents ou à l'institution; Taux_prof : taux d'activité du parent; Educ_domicile : éducation à domicile (1 – oui, 0 – non); G_institution : mode de garde à l'institution de petite enfance (crèche, etc.) ; G_famille : mode de garde par la famille proche ; G_babysitter: mode de garde par babysitter ou maman de jour.

Annexe 9.9

Analyses de régression linéaire hiérarchique :

prédiction des pratiques éducatives à partir de deux dimensions du PRFQ « curiosité » (PRFQ_IC) et « certitude » (PRFQ_CM) et leurs interaction

1. Autonomie (AUT)

Model Fit Measures

Model	R	R ²	Overall Model Test			
			F	df1	df2	p
1	0.269	0.072	1.475	10	189	0.1513
2	0.349	0.122	2.163	12	187	0.0151
3	0.360	0.130	2.137	13	186	0.0139

Model Comparisons

Comparison		Model	Model	ΔR^2	F	df1	df2	p
Model	Model							
1	-	2		0.049	5.269	2	187	0.0059
2	-	3		0.008	1.719	1	186	0.1915

Model Coefficients - AUT

Predictor	Estimate	SE	t	p	Stand. Estimate
Intercept ^a	11.931	1.631	7.313	< .0001	
Age_P	-0.051	0.028	-1.800	0.0735	-0.136
Age_E_cont	0.088	0.145	0.611	0.5420	0.055
Nb_frat	0.027	0.162	0.164	0.8700	0.012
H_garde_total	-5.864e-4	0.009	-0.062	0.9506	-0.005
G_institution	-0.160	0.254	-0.630	0.5293	-0.047
Niv_compétence	-0.205	0.115	-1.784	0.0760	-0.130
Scol:					
Oui – Non	-0.391	0.345	-1.132	0.2591	-0.232
Genre_E:					
Garçon – Fille	0.171	0.240	0.713	0.4768	0.101
Type_fam:					
Monoparentale – Intacte	-0.390	0.424	-0.919	0.3591	-0.231
Recomposée – Intacte	0.693	0.789	0.878	0.3809	0.410
PRFQ_IC	0.401	0.171	2.349	0.0198	0.176
PRFQ_CM	-0.240	0.110	-2.188	0.0299	-0.156

2. Parentalité positive (POS)

Model Fit Measures

Model	R	R ²	Overall Model Test			
			F	df1	df2	p
1	0.313	0.098	2.047	10	189	0.0308
2	0.448	0.200	3.904	12	187	< .0001
3	0.458	0.210	3.807	13	186	< .0001

Model Comparisons

Comparison							
Model	Model	ΔR^2	F	df1	df2	p	
1	- 2	0.103	11.996	2	187	< .0001	
2	- 3	0.010	2.311	1	186	0.1302	

Model Coefficients - POS

Predictor	Estimate	SE	t	p	Stand. Estimate
Intercept ^a	18.735	2.068	9.058	< .0001	
Age_P	-0.091	0.036	-2.528	0.0123	-0.182
Age_E_cont	-0.098	0.184	-0.531	0.5960	-0.046
Nb_frat	0.209	0.205	1.017	0.3104	0.074
H_garde_total	-0.012	0.012	-0.998	0.3198	-0.077
G_institution	-0.115	0.322	-0.356	0.7220	-0.025
Niv_compétence	-0.042	0.146	-0.289	0.7728	-0.020
Scol:					
Oui – Non	0.060	0.438	0.138	0.8905	0.027
Genre_E:					
Garçon – Fille	-0.474	0.304	-1.561	0.1201	-0.211
Type_fam:					
Monoparentale – Intacte	0.044	0.538	0.081	0.9351	0.020
Recomposée – Intacte	-0.786	1.000	-0.785	0.4332	-0.350
PRFQ_IC	0.874	0.216	4.044	< .0001	0.290
PRFQ_CM	0.397	0.139	2.852	0.0048	0.193

3. Règles (RUL)

Model Fit Measures

Model	R	R ²	Overall Model Test			
			F	df1	df2	p
1	0.286	0.082	1.687	10	189	0.0862
2	0.290	0.084	1.427	12	187	0.1568
3	0.298	0.089	1.394	13	186	0.1652

Model Comparisons

Comparison						
Model	Model	ΔR^2	F	df1	df2	p
1	- 2	0.002	0.194	2	187	0.8236
2	- 3	0.005	1.007	1	186	0.3169

Model Coefficients - RUL

Predictor	Estimate	SE	t	p	Stand. Estimate
Intercept ^a	20.472	2.649	7.729	< .0001	
Age_P	-0.090	0.046	-1.959	0.0516	-0.151
Age_E_cont	0.099	0.235	0.419	0.6755	0.039
Nb_frat	0.595	0.263	2.263	0.0248	0.176
H_garde_total	0.023	0.015	1.473	0.1425	0.122
G_institution	0.705	0.412	1.709	0.0891	0.130
Niv_compétence	-6.328e-4	0.187	-0.003	0.9973	-2.519e-4
Scol:					
Oui – Non	-0.344	0.561	-0.614	0.5400	-0.128
Genre_E:					
Garçon – Fille	0.173	0.389	0.446	0.6564	0.065
Type_fam:					
Monoparentale – Intacte	0.653	0.689	0.947	0.3448	0.243
Recomposée – Intacte	1.728	1.281	1.349	0.1790	0.644
PRFQ_IC	0.042	0.277	0.151	0.8804	0.012
PRFQ_CM	0.108	0.178	0.608	0.5439	0.044

^a Represents reference level

4. Surveillance (MON)

Model Fit Measures

Model	R	R ²	Overall Model Test			
			F	df1	df2	p
1	0.310	0.096	2.011	10	189	0.0343
2	0.409	0.167	3.127	12	187	0.0005
3	0.417	0.174	3.010	13	186	0.0005

Model Comparisons

Comparison						
Model	Model	ΔR^2	F	df1	df2	p
1	- 2	0.071	7.965	2	187	0.0005
2	- 3	0.007	1.511	1	186	0.2205

Model Coefficients - MON

Predictor	Estimate	SE	t	p	Stand. Estimate
Intercept ^a	13.649	2.861	4.770	< .0001	
Age_P	-0.121	0.050	-2.429	0.0161	-0.178
Age_E_cont	0.056	0.254	0.220	0.8259	0.019
Nb_frat	-0.183	0.284	-0.645	0.5198	-0.048
H_garde_total	-0.019	0.017	-1.121	0.2638	-0.088
G_institution	0.273	0.446	0.613	0.5409	0.044
Niv_compétence	-0.216	0.202	-1.068	0.2869	-0.076
Scol:					
Oui – Non	-0.278	0.606	-0.459	0.6470	-0.091
Genre_E:					
Garçon – Fille	-0.094	0.420	-0.223	0.8237	-0.031
Type_fam:					
Monoparentale – Intacte	-0.382	0.744	-0.513	0.6087	-0.126
Recomposée – Intacte	1.374	1.384	0.992	0.3223	0.452
PRFQ_IC	0.970	0.299	3.244	0.0014	0.237
PRFQ_CM	0.461	0.193	2.395	0.0176	0.166

^a Represents reference level

5. Récompenses matérielles (REW)

Model Fit Measures

Model	R	R ²	Overall Model Test			
			F	df1	df2	p
1	0.244	0.059	1.196	10	189	0.2962
2	0.270	0.073	1.229	12	187	0.2657
3	0.330	0.109	1.748	13	186	0.0544

Model Comparisons

Comparison						
Model	Model	ΔR^2	F	df1	df2	p
1	- 2	0.014	1.373	2	187	0.2559
2	- 3	0.036	7.461	1	186	0.0069

Model Coefficients - REW

Predictor	Estimate	SE	t	p	Stand. Estimate
Intercept ^a	-15.176	7.773	-1.952	0.0524	
Age_P	-0.024	0.058	-0.420	0.6753	-0.032
Age_E_cont	0.770	0.296	2.598	0.0101	0.238
Nb_frat	0.298	0.332	0.897	0.3707	0.069
H_garde_total	0.029	0.019	1.487	0.1386	0.122
G_institution	-0.683	0.521	-1.312	0.1912	-0.099
Niv_compétence	-0.008	0.235	-0.034	0.9732	-0.002
Scol:					
Oui – Non	-1.333	0.705	-1.890	0.0603	-0.390
Genre_E:					
Garçon – Fille	-0.396	0.491	-0.807	0.4205	-0.116
Type_fam:					
Monoparentale – Intacte	0.771	0.868	0.889	0.3754	0.226
Recomposée – Intacte	0.202	1.624	0.124	0.9012	0.059
PRFQ_IC	3.226	1.177	2.741	0.0067	0.023
PRFQ_CM	5.317	1.826	2.912	0.0040	0.149
PRFQ_CM * PRFQ_IC	-0.804	0.294	-2.731	0.0069	-0.191

^a Represents reference level

Analyse de l'effet modérateur de la « curiosité » (PRFQ_IC) sur le lien entre la « certitude » (PRFQ_CM) et « récompenses matérielles » (REW)

Moderation Estimates

	Estimate	SE	Z	p
PRFQ_CM	0.283	0.160	1.770	0.0767
PRFQ_IC	-0.277	0.241	-1.148	0.2508
PRFQ_CM * PRFQ_IC	-0.502	0.217	-2.311	0.0208

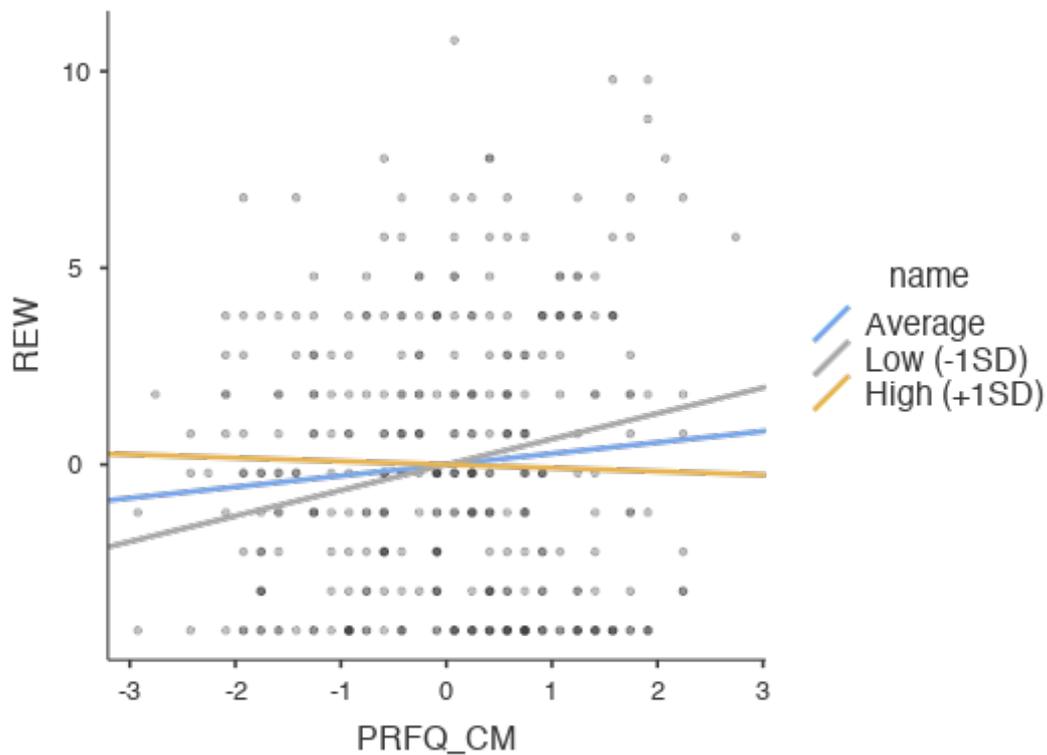
Simple Slope Analysis

Simple Slope Estimates

	Estimate	SE	Z	p
Average	0.283	0.161	1.757	0.0789
Low (-1SD)	0.652	0.249	2.618	0.0088
High (+1SD)	-0.086	0.203	-0.423	0.6720

Note. shows the effect of the predictor (PRFQ_CM) on the dependent variable (REW) at different levels of the moderator (PRFQ_IC)

Simple Slope Plot



6. Discipline (DISC)

Model Fit Measures

Model	R	R ²	Overall Model Test			
			F	df1	df2	p
1	0.297	0.088	1.829	10	189	0.0580
2	0.344	0.118	2.090	12	187	0.0194
3	0.344	0.118	1.920	13	186	0.0302

Model Comparisons

Comparison						
Model	Model	ΔR^2	F	df1	df2	p
1	- 2	0.030	3.182	2	187	0.0438
2	- 3	3.894e-5	0.008	1	186	0.9279

Model Coefficients - DISC

Predictor	Estimate	SE	t	p	Stand. Estimate
Intercept ^a	14.805	3.593	4.120	< .0001	
Age_P	-0.101	0.062	-1.623	0.1063	-0.122
Age_E_cont	0.246	0.319	0.773	0.4407	0.070
Nb_frat	0.701	0.357	1.965	0.0509	0.150
H_garde_total	0.040	0.021	1.912	0.0574	0.155
G_institution	0.711	0.559	1.270	0.2056	0.095
Niv_compétence	0.111	0.254	0.438	0.6618	0.032
Scol:					
Oui – Non	-0.476	0.761	-0.626	0.5321	-0.128
Genre_E:					
Garçon – Fille	-0.120	0.528	-0.227	0.8210	-0.032
Type_fam:					
Monoparentale – Intacte	0.967	0.935	1.034	0.3025	0.260
Recomposée – Intacte	2.011	1.738	1.157	0.2489	0.542
PRFQ_IC	-0.946	0.376	-2.519	0.0126	-0.190
PRFQ_CM	-0.045	0.242	-0.186	0.8524	-0.013

^a Represents reference level

7. Punition sévère (HAR)

Model Fit Measures

Model	R	R ²	Overall Model Test			
			F	df1	df2	p
1	0.258	0.066	1.346	10	189	0.2088
2	0.300	0.090	1.544	12	187	0.1116
3	0.305	0.093	1.462	13	186	0.1351

Model Comparisons

Comparison						
Model	Model	ΔR^2	F	df1	df2	p
1	- 2	0.024	2.435	2	187	0.0904
2	- 3	0.003	0.524	1	186	0.4702

Model Coefficients - HAR

Predictor	Estimate	SE	t	p	Stand. Estimate
Intercept ^a	8.689	1.595	5.448	< .0001	
Age_P	-0.065	0.028	-2.345	0.0201	-0.180
Age_E_cont	-0.103	0.142	-0.730	0.4666	-0.067
Nb_frat	0.446	0.158	2.813	0.0054	0.218
H_garde_total	0.008	0.009	0.852	0.3954	0.070
G_institution	0.050	0.248	0.201	0.8408	0.015
Niv_compétence	-0.010	0.113	-0.088	0.9302	-0.006
Scol:					
Oui – Non	-0.022	0.338	-0.065	0.9485	-0.013
Genre_E:					
Garçon – Fille	-0.168	0.234	-0.716	0.4746	-0.104
Type_fam:					
Monoparentale – Intacte	0.661	0.415	1.594	0.1127	0.408
Recomposée – Intacte	-0.550	0.771	-0.713	0.4767	-0.339
PRFQ_IC	-0.367	0.167	-2.200	0.0290	-0.168
PRFQ_CM	-0.023	0.107	-0.214	0.8307	-0.015

^a Represents reference level

8. Ignorance (IGN)

Model Fit Measures

Model	R	R ²	Overall Model Test			
			F	df1	df2	p
1	0.244	0.060	1.200	10	189	0.2936
2	0.290	0.084	1.427	12	187	0.1568
3	0.290	0.084	1.316	13	186	0.2064

Model Comparisons

Comparison						
Model	Model	ΔR^2	F	df1	df2	p
1	- 2	0.024	2.469	2	187	0.0874
2	- 3	3.795e-4	0.077	1	186	0.7816

Model Coefficients - IGN

Predictor	Estimate	SE	t	p	Stand. Estimate
Intercept ^a	9.164	2.709	3.382	0.0009	
Age_P	0.030	0.047	0.631	0.5289	0.049
Age_E_cont	0.184	0.241	0.765	0.4454	0.071
Nb_frat	-0.065	0.269	-0.242	0.8090	-0.019
H_garde_total	0.020	0.016	1.271	0.2052	0.105
G_institution	-0.081	0.422	-0.191	0.8487	-0.015
Niv_compétence	0.003	0.191	0.017	0.9866	0.001
Scol:					
Oui – Non	-0.467	0.574	-0.814	0.4170	-0.170
Genre_E:					
Garçon – Fille	-0.083	0.398	-0.208	0.8355	-0.030
Type_fam:					
Monoparentale – Intacte	1.629	0.705	2.311	0.0219	0.593
Recomposée – Intacte	2.102	1.311	1.604	0.1104	0.766
PRFQ_IC	-0.460	0.283	-1.626	0.1056	-0.125
PRFQ_CM	-0.283	0.182	-1.549	0.1230	-0.112

^a Represents reference level

9. Discipline inconsistante (INC)

Model Fit Measures

Model	R	R ²	Overall Model Test			
			F	df1	df2	p
1	0.238	0.057	1.139	10	189	0.3356
2	0.247	0.061	1.013	12	187	0.4388
3	0.249	0.062	0.949	13	186	0.5039

Model Comparisons

Comparison						
Model	Model	ΔR^2	F	df1	df2	p
1	- 2	0.004	0.419	2	187	0.6584
2	- 3	0.001	0.232	1	186	0.6310

Model Coefficients - INC

Predictor	Estimate	SE	t	p	Stand. Estimate
Intercept ^a	9.358	3.407	2.746	0.0066	
Age_P	-0.035	0.059	-0.591	0.5549	-0.046
Age_E_cont	0.267	0.302	0.884	0.3779	0.083
Nb_frat	0.925	0.338	2.733	0.0069	0.215
H_garde_total	0.012	0.020	0.607	0.5449	0.051
G_institution	0.174	0.531	0.328	0.7436	0.025
Niv_compétence	-0.002	0.240	-0.008	0.9937	-5.948e-4
Scol:					
Oui – Non	-0.949	0.721	-1.315	0.1900	-0.278
Genre_E:					
Garçon – Fille	-0.028	0.501	-0.057	0.9548	-0.008
Type_fam:					
Monoparentale – Intacte	0.561	0.887	0.633	0.5274	0.165
Recomposée – Intacte	-1.431	1.648	-0.868	0.3864	-0.419
PRFQ_IC	0.108	0.356	0.303	0.7623	0.024
PRFQ_CM	-0.196	0.229	-0.857	0.3926	-0.063

^a Represents reference level

Analyse qualitative des commentaires déposés à la fin du questionnaire

Tableau récapitulatif des thèmes principaux	Fréquence d'apparition
Incompréhension des items/difficulté à répondre	32
Émotions négatives liées à la parentalité	4
Utilisation de la punition/punition sévère	4
N'utilisant pas / contre la punition	27
Commentaire positif sur le questionnaire	1
Alternative à la punition	26
Sentiment négatif lié au questionnaire	19
Pertinence des questions	7
Croyances religieuses	1

	Commentaires	Thème
1	Je ne savais pas trop ce que l'on entend par "punition". Pour moi, c'est aller discuter dans sa chambre ou l'enfermer quelques minutes en restant derrière la porte tout du long jusqu'à ce qu'il se calme et qu'il soit prêt à discuter de ce qui s'est passé.	Incompréhension des items/difficulté à répondre
2	Souvent je suis frustrée de n'avoir pas plus d'énergie pour ma petite fille concernée par le questionnaire et son grand frère de 6 ans et demi. Je dois aller puiser beaucoup d'énergie pour aménager des temps de sortie, l'accompagnement au sport, piscine, copains, jeux, malgré mon rythme de vie effréné et mon métier qui me demande bcp de disponibilité psychique et d'énergie. Parfois je suis en colère de rentrer avec mon énergie bien amoindrie pour les enfants. Je me contraind à prendre le temps tout de même, pour raconter la journée, faire les lectures, les histoires du soir... J'ai souvent l'impression de ne pas faire assez. Après le goûter, je suis tellement HS que les enfants regardent un moment la télé avant la vasle des bains et du repas. Je ne joue pas autant que je le voudrais à des jeux construits, du coup, ils jouent beaucoup seuls ou tous les deux. Parfois j'écoute d'une oreille seulement et je répond à côté. Je culpabilise souvent. Jamais de violence physique ni verbale en revanche, seulement quelques cris parfois, après avoir répété 10 fois les choses. Je mets ça en lien avec le rythme effréné. Dur dur de concilier vie professionnelle intense (pour mon mari et moi), temps pour les enfants et repos pour ne pas péter un câble... J'espère que c'est "suffisamment	Émotions négatives liées à la parentalité

	bien" malgré tout... Le questionnaire était parfois difficile à remplir du fait du jeune âge de ma fille (amis qu'elle fréquente, lieu qu'elle fréquente, etc..	
3	J'ai répondu non à toutes les questions sur "claques/fessées" mais il m'est arrivé d'être brusque avec mon enfant, par exemple de lui donner une claque sur le pied quand il m'avait frappée sur la table à langer. Je considère néanmoins que c'est une mauvaise chose et, tout en lui expliquant pourquoi je me suis fâchée à ce point, je m'excuse toujours de l'avoir frappé. Par ailleurs, je suis contre les punitions mais il m'est arrivé récemment de mettre mon enfant dans sa chambre et de fermer la porte sans rien dire quand il me poussait à bout. Il peut néanmoins ressortir quand il le veut et le petit répit suffit généralement à nous calmer tous les deux.	Utilisation de la punition/punition sévère N'utilisant pas / contre la punition
4	C'est un questionnaire très intéressant, surtout que mon fils est hypersensible	Commentaire positif sur le questionnaire
5	Pas de punitions/récompenses, seulement des règles et beaucoup de dialogue	N'utilisant pas / contre la punition
6	la définition du mot punition n'est pas pour tous la même, je ne punis mais je reprends et gronde oui...	Incompréhension des items/difficulté à répondre N'utilisant pas / contre la punition
7	J'ai systématiquement répondu que je ne punissais pas, quel que soit l'erreur de l'enfant. Je suis contre les punitions, mais je préfère la discussion qui amènera une compréhension qui sera utile sur le long terme. L'enfant ressent cependant nettement que la situation n'était pas idéale et que le mieux est de ne pas recommencer. Il apprend aussi l'empathie grâce à ces discussions.	N'utilisant pas / contre la punition Alternative à la punition
8	Je ne punis pas mon enfant mais il y a des conséquences à ses actes positives ou négative. Si il renverse qqch je vais lui demander de ramasser ou de nettoyer. Si il m'écoute je vais moi aussi l'écouter	N'utilisant pas / contre la punition Alternative à la punition
9	Merci pour le questionnaire, mais je le trouve un peu extrême car entre donner une fessée ou le punir, il y a aussi la parole, et il n'y a pas de variante comme hausser le ton ou demander à l'enfant d'aller dans la chambre qui n'est pas nécessairement une punition. Peut être j'ai mal compris les consignes.	Sentiment négatif lié au questionnaire Alternative à la punition Incompréhension des items/difficulté à répondre
10	Habituellement je récompense avec des paroles "bien fait!" Etc, jamais avec des choses	Alternative à la punition
11	C'est difficile de répondre à des questions comportant autant de choses extrêmes !! Toujours, jamais,..	Sentiment négatif lié au questionnaire

12	Les termes utilisés dans votre questionnaire gagneraient à être moins sujet à l'interprétation. Notamment, les termes "punition" et "récompenses" sont deux extrêmes et leur utilisation systématique dans ce questionnaire n'offre pas la possibilité de parler, par exemple, d'éducation non-violente.	Incompréhension des items/difficulté à répondre
13	Difficile de répondre à ces questions quand on utilise pas la punition ds notre éducation de l'enfant. Je privilégie, la négociation, le compromis ou alors je diffère la demande. Et toujours la discussion pour debriefer les crises et essayer de comprendre ce que l'enfant voulait exprimer par son cpt.	N'utilisant pas / contre la punition Alternative à la punition
14	Pourquoi pensez que les parent maltraite leurs enfant ?	Sentiment négatif lié au questionnaire
15	Questions répétitives très axé sur les fessées et le chantage... questions avec 2 sujets différents pour 1 réponse	Sentiment négatif lié au questionnaire
16	Il est nul votre questionnaire. C est trop orienté et bcp de questions sont répétitives	Sentiment négatif lié au questionnaire
17	À vomir	
18	Je trouve dommage qu'il n'est pas fait la différence entre punitions et conséquence. Si je ne punis pas j'en suis pas pour autant laxiste. Mon fils doit s'attendre à des conséquences et doit réparer ses écarts.	Incompréhension des items/difficulté à répondre N'utilisant pas / contre la punition Alternative à la punition
19	Je n'aime pas le mot punition qui est tjs utilisé, je ne me punis jamais mais je lui explique les règles	Sentiment négatif lié au questionnaire N'utilisant pas / contre la punition Alternative à la punition
20	Certaines de vos questions ne sont pas vraiment adaptées à l'âge cible (je surveille les amitiés de mon enfant, entre 1 et 5 ans c'est pas super pertinent). La différence entre peu ou parfois n'est pas très claire et j'ai eu vraiment de la peine à répondre à certaines questions dans lesquelles je ne me retrouvais pas.	Incompréhension des items/difficulté à répondre
21	Je ne savais pas vraiment quoi répondre à la question sur le fait de lâcher une punition que j'estime méritée, car j'estime qu'aucune punition est juste. Donc j'ai mis que je la lâchais par dépit d'une autre réponse	Incompréhension des items/difficulté à répondre N'utilisant pas / contre la punition
22	Je suis assez surprise à l'idée que des gens puissent ignorer ou ne plus adresser la parole à leur enfant!! 😬 Nous sommes une famille recomposée mais le seul enfant de la tranche d'âge qui correspond est né de	Émotions négatives liées à la parentalité

	mon compagnon et moi. Sur les 4 enfants, 2 sont à lui d'une précédente union (10 et 12 ans) et 2 sont à nous (7 et 3 ans).	
23	mon enfant a juste 2 ans	
24	Je trouve que les questions sont trop répétitives.	Sentiment négatif lié au questionnaire
25	Je ne suis pas toujours sûre de bien avoir compris la formulation "mon enfant ne peut pas..." il n'y arrive pas ou il fait ce qu'il ne devrait pas?	Incompréhension des items/difficulté à répondre
26	Gordon newfeld (Petranovskaya)	
27	Enfant de 9 mois pour moi	
28	Il y a des questions fermées qui présupposent que l'on punit son enfant et des questions pas vraiment applicables à un tout petit enfant. Tout de bon pour la suite !	Incompréhension des items/difficulté à répondre
29	A préciser qu'un enfant de 2 ans et demi ne fréquente pas des amis!	Pertinence des questions
30	Je ne donne pas de récompense, je félicite uniquement	
31	Pas toujours facile de répondre aux questions. La plupart ne correspond pas à ma manière d'éduquer mes enfants. J'ai fais au mieux 🙌😊	Incompréhension des items/difficulté à répondre
32	Je ne pratique pas la punition mais plutôt le recadrage verbale lorsque ma fille se comporte de manière que je juge inappropriée. Votre questionnaire, tel qu'il est formulé, me coïncitait pour me positionner par rapport à ma méthode éducative ;)	N'utilisant pas / contre la punition Alternative à la punition Incompréhension des items/difficulté à répondre
33	les questions du dernier questionnaire sont souvent acés sur la problématique de la punition et du prix. Si on répond "jamais" à ces questions, il peut paraître que rien est fait, par exemple, si l'enfant se comporte mal. Alors qu'il y a des alternatives à la punition dans une cadre éducative "douce". Je crois que les questions devraient mieux explorer cet aspect.	Incompréhension des items/difficulté à répondre Alternative à la punition
34	Dans un monde idéal nous aurions plus de temps, plus de patience pour écouter nos enfants et mieux gérer les frustrations des tous petits	Émotions négatives liées à la parentalité
35	la base est de communiquer et expliquer à l'enfant. les limites et la discipline sont une bonne base pour que l'enfant soit confiant, rassuré mais aussi à l'aise et épanoui.	Alternative à la punition
36	C'est quoi, question 10 "mériter une punition". Si on est dans une éducation dite "bienveillante", on ne pratique pas la punition comme l'entendait nos parents	Incompréhension des items/difficulté à répondre

	mais nous ne sommes pas pour autant laxiste... je me questionne aussi beaucoup sur les propositions incluant la négligence et les VEO (fessées, ignorer l'enfant...). C'est hard !	N'utilisant pas / contre la punition Incompréhension des items/difficulté à répondre
37	Mon fils a une dyspraxie verbale et des soucis de gestion de ses émotions qui le rendent un peu à part.	
38	Je tiens à préciser que nous ne donnons jamais de claques mais il nous est arrivé de donner une fessée.	Utilisation de la punition/punition sévère
39	Je pratique l'éducation positive et bienveillante.	Alternative à la punition
40	Mon fils a un diagnostic d'un trouble sévère d'hyperactivité avec impulsivité. Il y a une faute d'orthographe dans votre toute première question... Et on ne comprend pas bien certaines questions.	Incompréhension des items/difficulté à répondre
41	J'essaie d'apprendre à mon enfant d'avoir une conscience.	
42	tous les jours sont différents	
43	J'ai trouvé les questions bizarres, notamment lorsque vous demandez si l'enfant est puni lorsqu'il fait quelque chose qu'il ne peut pas. J'ai plutôt lu cette question dans le sens où l'enfant ne doit pas faire quelque chose. En ce qui concerne le châtiment corporel, cela arrive lorsqu'il met la santé de son petit frère (1 an et demi) en jeu, notamment en jouant dans les escaliers, en claquant les portes avec les doigts dedans, le mordre, etc. Il m'est aussi arrivé de lui donner une claque après qu'il m'ait insultée. Autrement, je ne le punis pas. Je cherche la discussion et à expliquer son comportement, ressentis, ainsi que le ressentis des autres.	Sentiment négatif lié au questionnaire Incompréhension des items/difficulté à répondre Utilisation de la punition/punition sévère N'utilisant pas / contre la punition Alternative à la punition
44	Vous parlez souvent de récompenses. Mais la plus belle des récompenses c'est de les féliciter.	Alternative à la punition
45	Je ne punis pas ma fille j'élève seulement la voix et fais en sorte qu'elle corrige ce qu'elle a fait	N'utilisant pas / contre la punition Alternative à la punition
46	Bon courage	
47	si vous êtes étudiante en psychologie je vous conseille les livres d'Isabelle Filliozat, ils sont vraiment bien! Mais vous connaissez sûrement déjà aha	
48	Pas toujours évident car beaucoup de questions concernaient les punitions. Comme nous éduquons notre fille de manière bienveillante c'était parfois difficile de répondre vraiment juste.	Incompréhension des items/difficulté à répondre Alternative à la punition

49	<p>Votre questionnaire est extrêmement mal conçu.</p>	<p>Sentiment négatif lié au questionnaire</p>
50	<p>Nos règles et valeurs sont liées à notre religion, plus facile pour moi, car l'enfant obéit à son Créateur, qui est au-dessus de moi. Notre religion fait partie du quotidien. Comment on doit se comporter avec nos parents, la famille, notre voisin, notre corps, nos paroles, notre hygiène, il y a tout dans notre Livre. C'est notre guide quotidien.</p>	<p>Croyances religieuses</p>
51	<p>J'ai été gênée par le terme punition. Nous ne punissons jamais mais suite à un comportement inapproprié nous discutons</p>	<p>Sentiment négatif lié au questionnaire N'utilisant pas / contre la punition Alternative à la punition</p>
52	<p>Les questions sur les punitions et récompenses sont redondantes. Certaines très mal formulées. En cas de famille bienveillante et la cnv, le choix des réponses est juste impossible. De plus devoir répondre à des questions sur les moments de garde alors que l'enfant n'est pas gardé, c'est vraiment compliqué. Il faudrait repenser le questionnaire. Bon courage pour vos études.</p>	<p>Incompréhension des items/difficulté à répondre Sentiment négatif lié au questionnaire Pertinence des questions</p>
53	<p>Il y a des questions qui méritent des nuances ou un commentaire en plus. Le terme punir n'a pas été défini. Aucune question sur la façon de faire des parents qui n'utilisent pas de punition (il y a par exemple une question sur le fait de punir un enfant qui a un mauvais comportement, ce n'est pas parce qu'on ne punit pas que l'on ne fait rien. L'étude parle de la punition et de la récompense mais pas du dialogue avec l'enfant. De même les récompenses ne sont pas définies, il n'y a pas que des récompenses financières ou jouets à acheter, il existe les valorisations, le partage d'un moment ensemble inhabituel... Il y a encore de nombreuses choses à creuser sur les pratiques parentales.</p>	<p>Pertinence des questions Incompréhension des items/difficulté à répondre Pertinence des questions</p>
54	<p>Il y a des questions plutôt compliquées pour lesquelles on ne peut pas forcément répondre comme il faudrait. Je n'utilise jamais le bâton et la carotte pour obtenir ce que je veux de mon fils. Nous faisons la parentalité en conscience et il est important pour nous, de n'utiliser aucune veô quel'elles soient et que notre soit respecter dans son intégrité physique et morale. Nous posons les limites ensemble afin de répondre aux besoins de chacun autant que faire se peut. Je ne lui apprends pas la politesse, ni ne le reprends quand il oublie, car il copie mon comportement, donc si je suis polie, il le sera. A moi de montrer l'exemple.</p>	<p>Incompréhension des items/difficulté à répondre N'utilisant pas / contre la punition Alternative à la punition</p>

55	Question no 10 15 18 ne peuvent pas être répondues. Elles sont biaisées.	Incompréhension des items/difficulté à répondre
56	J'ai répondu "jamais" à quasiment tout ce qui concerne les punitions car mon fils ne l'est jamais (ni privation, ni violence...).	N'utilisant pas / contre la punition
57	Nous n'utilisons jamais de punition ou de récompense pour modifier le comportement de nos enfants, nous expliquons et responsabilisons. La modification du comportement n'est pas forcément immédiat mais une fois acquis il est durable	N'utilisant pas / contre la punition Alternative à la punition
58	Au niveau des punitions, il peut m'arriver de la punir mais je favorise au maximum le dialogue. La question 24, je n'ai pas besoin de prendre du temps pour elle le soir, je m'en occupe toute la journée. Donc pendant que sa sœur est à l'école on passe du temps ensemble. Le soir je donne plus de temps à la grande sœur.	Alternative à la punition
59	Je donne des récompenses principalement d'ordre affective. Et rarement d'autres choses (Kinder surprise, petit jouet...)	
60	Questionnaire trop dans les extrêmes. C'est soit noir, soit blanc. Je ne punis pas mon enfant, il y a quand même des règles et des conséquences au quotidien (exp : chambre en bazar = je ne rentre pas, même pour le calin du soir)	Sentiment négatif lié au questionnaire N'utilisant pas / contre la punition Alternative à la punition
61	Il ne faut pas confondre bienveillance et laxisme. Ce n'est pas parce que l'on ne punit pas que l'on laisse son enfant tout faire.	N'utilisant pas / contre la punition
62	Pour les questions commençant par quand je punis, ne punissant jamais j'ai répondu toujours	Incompréhension des items/difficulté à répondre
63	J'ai mis jamais pour « je punis mon enfant » Car je le reprends de façon verbale, fermement en lui expliquant. Mais je ne le punis pas (pas de coin etc...)	N'utilisant pas / contre la punition Alternative à la punition N'utilisant pas / contre la punition
64	J'ai l'impression d'être une mère exigeante pour l'âge de ma fille en répondant à ces questions. Il est à noter que j'ai été maltraitée dans mon enfance, pendant 10 ans, par ma maman de jour. Je suis exigeante sur les choses qui étaient importantes pour elle.	Émotions négatives liées à la parentalité
65	la notion de punition m'a beaucoup gênée dans ma réponse, punition corporelle ou matérielle non, mais expliquer ce qui est, ce qui n'a pas été, oui. Je ne pense pas punir mais par contre j'essaie d'expliquer les choses, ce qui ne signifie pas laisser faire. quant à la	Sentiment négatif lié au questionnaire N'utilisant pas / contre la punition Alternative à la punition

	notion de récompense, elle m'a gênée aussi. récompense matérielle non, mais compliment oui	Sentiment négatif lié au questionnaire
66	Je ne sais pas votre définition d'une punition. Donc c'est difficile de répondre aux questions. Je ne sais pas si je punis souvent ma fille, mais je lui explique comment les choses devraient se passer, ou du moins je pose un cadre et si elle ne le respecte pas, je lui dit non, je lui explique, je l'interrompt et je peux parfois confisquer l'objet ou lui demander d aller se calmer ailleurs.	Incompréhension des items/difficulté à répondre Alternative à la punition
67	Bonjour, certaines questions ont été pour moi difficile a répondre (10,15 et 20 notamment) il y a toute une palette d option qui existe autre que les punitions ou recompenses (les deux sont liés) et le laxisme, dont le laisser faire.	Incompréhension des items/difficulté à répondre Alternative à la punition
68	1/ Je ne suis pas à l'aise avec les questions : "même si mon enfant MERITE une punition"... qui va à l'encontre de ma vision bienveillante. Et 2/ il manque le choix non applicable, par ex mon enfant ne va pas seul chez des amis, il est trop petit à mon sens	Sentiment négatif lié au questionnaire Pertinence des questions
69	Dans beaucoup de questions on pars de la bse que on utilise les punitions. Dans mon cas on n'utilise pas des punitions et très peu de récompenses	N'utilisant pas / contre la punition
70	Je trouve que certaines questions ne sont pas s très claire par exemple punir est un mot large et nous n'avons pas tous la même définition, personnellement lorsqu'il fait une betise je lui fais réparer ce qu'il a fait et retire la chose, avec laquelle il l'a faite. et certaines devraient être optionnelle par rapport a l'âge (l'enfant s'achète tout seul quelque chose)	Incompréhension des items/difficulté à répondre Alternative à la punition Pertinence des questions
71	Trop de VEO dans les questions 	Sentiment négatif lié au questionnaire
72	Ce questionnaire laisse penser que la punition est la seule solution lorsque ce qu'on attend de notre enfant n'est pas fait. Je trouve dommage car j'ai répondu "jamais" à chaque question qui concerne les punitions alors que je ne suis pas une maman qui laisse aller lorsque mes enfants ont un comportement qui mérite ajustement. De plus, beaucoup de questions se répètent, notamment les questions sur la punition. Dommage, et j'espère que des conclusions hâtives n'en seront pas tirées...	Incompréhension des items/difficulté à répondre
73	Je suis un peu surprise de certaines questions qui impliquent que l'on donne forcément une punition. Ex: « quand mon enfant a mérité une punition... ». Ici je pratique l'éducation non-violents et bienveillante,	Incompréhension des items/difficulté à répondre

	donc la communication et l'apprentissage positif sont de mises, il n'y a jamais de punitions/récompenses.	N'utilisant pas / contre la punition Alternative à la punition N'utilisant pas / contre la punition
74	Bonjour, belle démarche! Seulement certaines questions appellent à la réponse Non applicable, car autrement on se retrouve dans la situation comme si punir est la seule réaction à un comportement pas adapté. eg Q 18. Je ne punis jamais mais j'explique, j'accompagne. Donc choisir Je laisse faire comme opposition à Punir n'est pas adaptée. Merci!	Incompréhension des items/difficulté à répondre N'utilisant pas / contre la punition Alternative à la punition
75	Bonjour, je trouve qu'il y a un risque de biais dû à la formulation des questions. En exemple, je ne punis jamais mon enfant, ni le récompense quand il a "bien" agi. Certaines questions qui commencent par "quand vous punissez votre enfant", "est qu'il vous arrivé d'écouter la punition" de, ou autre. J'ai répondu "jamais", car je ne punis jamais mais c'est biaisé je pense...idem pour les questions avec la récompense. bon continuation dans vos études	Incompréhension des items/difficulté à répondre N'utilisant pas / contre la punition Incompréhension des items/difficulté à répondre
76	Il y a beaucoup de question qui se repette sur la fessée	Incompréhension des items/difficulté à répondre
77	J'ai de la peine avec le mot « punir » sans que vous y ayez donné une définition	Incompréhension des items/difficulté à répondre
78	Les questions sont bizarres !!	Sentiment négatif lié au questionnaire
79	J'ai froid dans le dos de savoir que certains parents vont répondre souvent aux questions de l'ordre des VEO...	Sentiment négatif lié au questionnaire
80	Questions inquiétantes sur ce qu'elle sous entend de la parentalité de certains parents	Sentiment négatif lié au questionnaire
81	C'est un peu dommage que le questionnaire pose plusieurs fois des questions très similaires et ne propose en gros que la punition et le châtiment corporel comme réaction à un comportement	Pertinence des questions

	inadéquat de l'enfant, alors qu'il y a d'autres moyens d'apprendre à un enfant.	
82	3 enfants à la maison à s'occuper un garçon de 3,5 ans et des jumeaux de 2,5 ans du coup sur questions des punitions j'en donne souvent quand ils se tapent dessus entre eux ou quand l'un embête un autre	Utilisation de la punition/punition sévère

Commentaires sur les groupes de Facebook

	Commentaire	Nom du groupe
1	J'ai commencé puis je me suis arrêtée. Impossible de répondre certaines réponses à des questions (le clic n'active pas le choix). Puis à partir de la 10aine de questions c'est comme si le questionnaire part du principe qu'on est pour la punition. Je suis désolée mais je trouve que c'est très orienté voire fermé. Des questions paraissent aussi bizarres pour l'âge indiqué, par exemple est-ce qu'on surveille les fréquentations...	Parentalité positive, bienveillante et parentage proximal en Suisse
2	je confirme. Il me semble d'ailleurs que ce questionnaire (ou qqch qui ressemble bcp) avait déjà circulé il y a qq mois et je m'étais arrêté aussi par manque d'options me correspondant...je discute volontiers en MP si vous avez besoin	Parentalité positive...
3	Oui tellement j'ai quand même répondu mais j'avais l'impression que pour les auteurs c'est soit on punit les enfants soit on ferme les yeux. Je ne fais ni l'un ni l'autre. C'est des questions très fermées. J'ai pas du tout aimé	Parentalité positive...
4	J'aime pas le mot punition, il faudrait remplacer par sanction. Je ne punis pas mon enfant... J'ai rempli le questionnaire mais dur dur... Et je n'applique pas non plus le principe de récompense parce que mon enfant a fait bien etc... Et puis certaines questions ne s'appliquaient pas encore à mon enfant, j'ai dû imaginer (le laisser vous acheter qqch quand il a fait qqch de bien...) (après) en parentalité positive, la sanction est moins dure, moins négative. La sanction est la conséquence du comportement La punition est la conséquence du parent qui ne se sent pas obéi. On avait appris ça à la conférence de parentalité	Parentalité positive...

	<p>(après) psychologiquement pour moi non, ça parle de claques et fesses. Donc c'est bel et bien le mot punition.</p> <p>Le mot sanction sera pour l'aspect, chaise de réflexion, discussion et réparer ses bêtises etc...</p> <p>Quand tu te reçois une claque, ton parent t'explique pas forcément, il te tiens par la peur de mal faire la peur de recevoir une punition corporelle.</p> <p>Une sanction c'est amener ton enfant à réfléchir à la conséquence de ses actes tout en l'accompagnant dans la réparation de ses bêtises et lui dire que tu l'aimes.</p>	
5	<p>Bonjour, J'ai répondu à toutes les questions mais j'ai trouvé que beaucoup de questions se répétaient. Et... Vous savez qu'il existe un autre moyen d'éduquer un enfant qu'en ayant recours à la punition ? Ce questionnaire me donne l'impression que je suis une mère qui laisse tout passer parce que je ne punis pas mes enfants... Alors que c'est tout le contraire. La discussion avec son enfant n'est pas vraiment abordée, ainsi que la réflexion et d'autres choses extrêmement importantes lorsque l'on parle d'éducation. J'ai plutôt peur des résultats qui seront tirés de cette étude</p>	Parentalité positive...
6	<p>J'ai répondu mais comme vous, j'ai trouvé ce questionnaire très fermé. Certaines questions impliquent même que la punition fait partie de l'éducation. Ex: « lorsque votre enfant aurait mérité une punition, est-ce qu'il vous arrive de laisser couler? ». Je suis très très sceptique sur la portée et les résultats de ce questionnaire.</p> <p>(après ma réponse) En effet, même si je vois où vous voulez en venir, je pense que les termes et les formulations des questions sont à revoir, car ils manquent de neutralité et d'objectivité.</p>	Parentalité positive...
7	<p>j'ai arrêté le questionnaire à cette question 🤔 je ne voyais pas comment répondre et comme plusieurs questions m'avaient déjà tendue avant j'ai arrêté là..</p>	Parentalité positive...
8	<p>j'ai aussi arrêté à cette question.</p>	Parentalité positive...
9	<p>oui cette question je n'ai pas aimée. ça part du principe que l'enfant mérite de toute façon une punition à un moment donné. et si on ne le punit pas c'est qu'on ferme les yeux. je sais pas ce que va donner cette étude à part de dire que nous créons une</p>	Parentalité positive...

	génération d'enfant roi et que les parents préfère fermé les yeux plutot que punir.	
10	J ai arrêté le questionnaire pas cohérent question fermés correspondant pas l age de l enfant	Parentalité positive...
11	J'ai rempli sur un autre Groupe , mais personnellement Vs devriez revoir ce questionnaire , il ne correspond plus à la réalité actuelle des parents . Et il est très Limité dans son investigation (punition récompense) . Heureusement être parent ce N'est pas que ça !	Parentalité positive...
12	Bonjour, J'ai répondu aux questions jusqu'à la fin même si j'ai eu du mal à répondre « correctement », les questions des VEO sont fermées et difficile de dire seulement peu ou beaucoup et jamais ou souvent.... parce que c'est toujours jamais mais qu'il y a tellement d'autres solutions que frapper et punir.... Tout de bon pour la suite.	Parentalité positive...
13	Voila j'ai remplis aussi mais je sais pas à quoi ça va vous servir.. En gros ya max 5 questions, et les autres sont les mêmes. Genre on nous demande au moins 7 ou 8x si on donne une punition corporelle, pareil pour savoir si on donne une récompense quand qqch est bien fait.	Parentalité positive...
14	J ai décrochée au bout d un moment ça tournait en rond...	Parentalité positive...
15	un enfant ne mérite jamais une punition! J'ai pas fini de le remplir mais j'ai bloqué sur cette question, j'ai mis jamais car je suis pour l'éducation bienveillante (après) J'ai buggé aussi sur ces questions, pour les mêmes raisons ! J'ai expliqué ma démarche en commentaire à la fin	IEF en maternelle
16	Beaucoup de question ou revienne le mot claque et fesse et cela me dérange beaucoup en faite car pour moi ce n est même pas une solution envisageable (après, réponse à 17) exactement comme vous au bout d un moment j ai stopper C'est ça pas de dialogue en faite c'est triste	IEF en maternelle
17	ah oui ça me dérange aussi beaucoup du coup j'ai arrêté de compléter le questionnaire pour lire les commentaires ! Je suis assez étonné aussi dans les enchaînements et les phrases :	IEF en maternelle

	Je puni mon enfant quand il se comporte mal Je laisse passer des fois des mauvais comportement qui mériteraient une punition Sous entendu il n'y a que la punition qui soit une solution ?	
18	tout à fait pareil que vous ... (16-17)	IEF en maternelle
19	Fait même si beaucoup de questions ne sont pas adaptés à un enfant en IEF	IEF en maternelle
20	Trop de punitions corporelles...	IEF en maternelle
21	Fait en ajoutant un commentaire sur le sujet de la punition	IEF en maternelle
22	Très compliqué de répondre aux questions sur les punitions et récompenses. Ou alors mauvaises tournures. Bref j'ai répondu mais j'ai eu beaucoup de mal à terminer et savoir quelles cases cocher quand aucune ne correspondait ...	IEF en maternelle
23	Idem, pour les punitions/sanctions/règles, difficile d'adapter la réponse à un enfant en ief et éduqué de façon bienveillante (22)	IEF en maternelle
24	même problème, c'est dommage (22-23)	IEF en maternelle
25	Fait en ajoutant un commentaire sur les veos.	IEF en maternelle
26	Bonjour. Il est très difficile de remplir le questionnaire... Je ne puni pas mes enfants, cependant je ne laisse pas faire. vos questions semblent indiquer que c'est soit l'un soit l'autre... 🤔 je n'arrive pas à répondre de façon cohérente. Vous parlez de punitions et de temps par exemple. La seule chose qui peut s'apparenter à une "punition" Chez nous c'est de les priver d'histoire du soir car je suis trop en colère et/ou fatiguée pour le faire après une journée difficile. Ce n'est pas à mon sens une punition, mais j'ai essayé de répondre en le prenant en compte. Mais ça colle tjs pas puisque vous parlez de temps (?). La punition serait donc mettre au coin ? La thématique est très intéressante, je pense cependant qu'il faudrait revoir vos questions.	IEF en maternelle
27	pareil (26)	IEF en maternelle
28	idem (26,27)	IEF en maternelle
29	Idem (26,27,28)	IEF en maternelle
30	pareil j'ai mis jamais partout du coup 🙄 la seule punition ici je dirai c'est d'enlever l'objet du délit lol exemple il me tape avec sa voiture, je lui explique une fois. Il recommence je lui	IEF en maternelle

	<p>demande de me la donner (souvent il l'a donne de lui même) sinon je lui enlève et je lui re explique une seconde fois en lui disant qu'il pourra la récupérer à tel moment (quand je lui rends je lui demande pourquoi je lui avais enlevé et s'il pense que c'est des choses bien à faire (de frapper avec donc)) Bref je ne sais pas si je suis claire ni si mon éducation est bonne mais en tout cas ça fonctionne très bien ainsi pour l'instant (26,27,28,29)</p> <p>(après) Pareil que les autres parents j'ai eu du mal à répondre à certaines questions ... j'ai mis jamais aux claques/fessées bien sûr mais aussi aux punitions (en précisant à la fin que je lui explique fermement etc mais je ne le « puni » pas à proprement parler) J'ai trouvé que ce questionnaire était très branché éducation pas vraiment bienveillante...</p> <p>(après) oui en tout cas pour moi punitions c'est forcément négatif. Par exemple le coin, la chaise, faire des lignes d'écriture, confiscation / enlever quelque chose de cher à l'enfant (doudou par ex) ... bref pas constructif je pense</p> <p>(après 34) je pense pareil ^^ vraiment pour le moment je fais sans punition (j'espère ne pas en arriver là plus tard) et je ne souhaite pas faire de fessés etc comme j'ai pu connaître ça c'est sûr...</p>	
31	<p>exactement ce que j'ai ressenti du coup j'ai arrêté en cours de route parce que ça pousse à sous entendre que soit je suis laxiste soit je puni et les deux sont faux... (26)</p>	IEF en maternelle
32	<p>c'est pareille pour moi j'ai eu bien du mal, à un moment je me suis même sentis remplir un questionnaire de parents d'enfants battus, toujours la même chose qui revient alors qu'on sait très bien que la fessée ne sert à rien et qu'en plus elle est puni par La lois. J'me demande bien qui va mettre oui toujours 😂 Priver donc Ne pas faire est pour moi un résultat plus qu'une punition hhh ou comme dirait super nanie une sanction. Du coup j'ai mis jamais ou peu. Tfaçon Ça ne va pas changer le monde ni le déranger. (26)</p>	IEF en maternelle
33	<p>Bonjour, j'ai répondu aux questions, mais: je trouve que elle se répètent très souvent, et souvent il n'ya pas de bonnes réponses pour des personnes qui ne puissent pas. Petite astuce sur les statistiques : dans ce groupe je pense la majorité des parents ne punissent pas, donc vous n'aurez pas une image claire et cohérente</p>	IEF en maternelle

34	<p>Bonsoir, J'étais en train de répondre et finalement j'ai laissé tomber. Il y a beaucoup de récurrence (punitions et coups) et certaines questions sont fermées comme par exemple mon enfant a un mauvais Comportement donc punition mais parfois non (ce qui sous entend laxisme). On peut s'en tenir aux attentes établies et règles de savoir vivre en commuté de la maison sans punir mais en les rappelant ou en discutant. Ce n'est pas du laxisme et d'ailleurs la punition et les coups ne sont pas des modes d'éducation à mon sens.</p>	IEF en maternelle
35	<p>Fait, bon courage pour le mémoire! Ravie de lire que vous voyez aussi qqs écueils du questionnaire)) Commentaire laissé</p> <p>(après – réponse à mon commentaire) Courage pour votre adaptation, j'espere que vous vous y plaisez :) C'est pas toujours évident mais je pense on y trouve largement son compte :)</p> <p>En effet, mais les parents qui prônent une éducation non veo du coup ne trouvent pas forcément une réponse adaptée. Pour moi, ceci n'est même pas une notion d'être strict ou pas... Les punitions sont une veo, et leur absence ne signifie pas l'absence de règles ou une attitude laxiste. Si vous n'avez pas encore croisé la notion de veo (violences éducatives originaires), alors creuser dans ce sens pour etayer une analyse critique du questionnaire pourrait être intéressant. Pour exemple, des coups, des claques tout comme le fait d'ignorer un enfant sont des veo physiques ou psychologiques, dont la valeur éducative est remise en cause par les études, et qui, dans de plus en plus de pays sont interdites par la loi (je dirais: enfin. La Suède: il y a 40 ans, la France - 2019...).</p> <p>Je peux aussi vous suggérer de creuser côté des neurosciences affectives (mais je suppose que vous avez déjà croisé ce domaine assez récent), Catherine Gueguen en parle bien - y a des conférences youtube. Je trouve ce domaine passionnant (rien a voir avec mon activité professionnelle).</p>	IEF en maternelle
36	<p>Sur beaucoup de questions c'est je le puni, je lui mets une fessée ou une claque .. pas tres adepte de ce genre de questionnaire....</p>	IEF en maternelle

[Les liens sur les posts sur Facebook](#)

1. Parentalité positive, bienveillante et parentage proximal en Suisse

<https://www.facebook.com/groups/604994469638116/permalink/1844345682369649/>

2.IEF en maternelle

<https://www.facebook.com/groups/1230662847028478/permalink/2919734854787927/>

2. CONCEPTUAL FRAMEWORK, DESIGN, STRUCTURE AND CONTENT OF ISCO-08

2.1 Underlying concepts

39. The framework and the concepts underpinning ISCO-08 are essentially unchanged from those used in ISCO-88. The definitions of these concepts have been updated and guidelines for their application to the design of the classification have been strengthened and clarified, where necessary, to address deficiencies in ISCO-88.

40. The framework used for the design and construction of ISCO-08 is based on two main concepts: the concept of *job*, and the concept of *skill*.

Definitions of job and occupation

41. A *job* is defined in ISCO-08 as “a set of tasks and duties performed, or meant to be performed, by one person, including for an employer or in self employment”.

42. *Occupation* refers to the kind of work performed in a job. The concept of *occupation* is defined as a “set of jobs whose main tasks and duties are characterized by a high degree of similarity”. A person may be associated with an occupation through the main job currently held, a second job, a future job or a job previously held.

Skill level and skill specialization

43. *Skill* is defined as the ability to carry out the tasks and duties of a given job. For the purposes of ISCO-08, two dimensions of skill are used to arrange occupations into groups. These are *skill level* and *skill specialization*.

44. *Skill level* is defined as a function of the complexity and range of tasks and duties to be performed in an occupation. Skill level is measured operationally by considering one or more of:

- the nature of the work performed in an occupation in relation to the characteristic tasks and duties defined for each ISCO-08 skill level;
- the level of formal education defined in terms of the International Standard Classification of Education (ISCED-97) (UNESCO, 1997) required for competent performance of the tasks and duties involved; and
- the amount of informal on-the-job training and/or previous experience in a related occupation required for competent performance of these tasks and duties.

45. The concept of skill level is applied mainly at the top (major group) level of the classification, giving more emphasis to the first of these operational measures, the nature of the work performed, than to the formal and informal education and training requirements.

46. Bearing in mind the international character of the classification, only four broad skill levels are defined. As a result, eight of the ten major groups in ISCO-08 contain occupations only at one of four skill levels. For example, ISCO Major Group 2: Professionals includes only occupations at the highest ISCO skill level, Skill Level 4. All groups below the major group level contain occupations at only one skill level.

47. *Skill specialization* is considered in terms of four concepts:

- the field of knowledge required;
- the tools and machinery used;
- the materials worked on or with; and
- the kinds of goods and services produced.

48. Within each major group, occupations are arranged into unit groups, minor groups and sub-major groups, primarily on the basis of aspects of skill specialization. In the case of ISCO-08 Major Group 1: Managers, and Major Group 0: Armed Forces Occupations, the concept of skill level is applied primarily at the second hierarchical level.

2.2 Definitions of the four ISCO skill levels

49. Definitions of each of the four ISCO-08 skill levels are provided below. These definitions do not change the boundaries between the skill levels used in ISCO-88. They serve to clarify these boundaries and to deal with cases where formal educational requirements may not be the most suitable method of measuring the skill level of a particular occupation. Each definition provides examples of:

- the typical or characteristic tasks performed at each skill level;
- the types of skill required (in broad terms); and
- the typical occupations classified at that skill level.

Skill Level 1

50. Occupations at Skill Level 1 typically involve the performance of simple and routine physical or manual tasks. They may require the use of hand-held tools, such as shovels, or of simple electrical equipment, such as vacuum cleaners. They involve tasks such as cleaning; digging; lifting and carrying materials by hand; sorting, storing or assembling goods by hand (sometimes in the context of mechanized operations); operating non-motorized vehicles; and picking fruit and vegetables.

51. Many occupations at Skill Level 1 may require physical strength and/or endurance. For some jobs basic skills in literacy and numeracy may be required. If required these skills would not be a major part of the work.

52. For competent performance in some occupations at Skill Level 1, completion of primary education or the first stage of basic education (ISCED-97 Level 1) may be required. A short period of on-the-job training may be required for some jobs.

53. Occupations classified at Skill Level 1 include office cleaners, freight handlers, garden labourers and kitchen assistants.

Skill Level 2

54. Occupations at Skill Level 2 typically involve the performance of tasks such as operating machinery and electronic equipment; driving vehicles; maintenance and repair of electrical and mechanical equipment; and manipulation, ordering and storage of information.

55. For almost all occupations at Skill Level 2 the ability to read information such as safety instructions, to make written records of work completed, and to accurately perform simple arithmetical calculations is essential. Many occupations at this skill level require relatively advanced literacy and numeracy skills and good interpersonal communication skills. In some occupations these skills are required for a major part of the work. Many occupations at this skill level require a high level of manual dexterity.

56. The knowledge and skills required for competent performance in occupations at Skill Level 2 are generally obtained through completion of the first stage of secondary education (ISCED-97 Level 2). Some occupations require the completion of the second stage of secondary education (ISCED-97 Level 3), which may include a significant component of specialized vocational education and on-the-job training. Some occupations require completion of vocation-specific education undertaken after completion of secondary education (ISCED-97 Level 4). In some cases experience and on-the-job training may substitute for the formal education.

57. Occupations classified at Skill Level 2 include butchers, bus drivers, secretaries, accounts clerks, sewing machinists, dressmakers, shop sales assistants, police officers, hairdressers, building electricians and motor vehicle mechanics.

Skill Level 3

58. Occupations at Skill Level 3 typically involve the performance of complex technical and practical tasks that require an extensive body of factual, technical and procedural knowledge in a specialized field. Examples of specific tasks performed include: ensuring compliance with health, safety and related regulations; preparing detailed estimates of quantities and costs of materials and labour required for specific projects; coordinating, supervising, controlling and scheduling the activities of other workers; and performing technical functions in support of professionals.

59. Occupations at this skill level generally require a high level of literacy and numeracy and well-developed interpersonal communication skills. These skills may include the ability to understand complex written material, prepare factual reports and communicate verbally in difficult circumstances.

60. The knowledge and skills required for competent performance in occupations at Skill Level 3 are usually obtained as the result of study at a higher educational institution for a period of 1–3 years following completion of secondary education (ISCED-97 Level 5b). In some cases extensive relevant work experience and prolonged on-the-job training may substitute for the formal education.

61. Occupations classified at Skill Level 3 include shop managers, medical laboratory technicians, legal secretaries, commercial sales representatives, diagnostic medical radiographers, computer support technicians, and broadcasting and recording technicians.

Skill Level 4

62. Occupations at Skill Level 4 typically involve the performance of tasks that require complex problem-solving, decision-making and creativity based on an extensive body of theoretical and factual knowledge in a specialized field. The tasks performed typically include analysis and research to extend the body of human knowledge in a particular field, diagnosis and treatment of disease, imparting knowledge to others, and design of structures or machinery and of processes for construction and production.

63. Occupations at this skill level generally require extended levels of literacy and numeracy, sometimes at a very high level, and excellent interpersonal communication skills. These skills usually include the ability to understand complex written material and communicate complex ideas in media such as books, images, performances, reports and oral presentations.

64. The knowledge and skills required for competent performance in occupations at Skill Level 4 are usually obtained as the result of study at a higher educational institution for a period of 3–6 years leading to the award of a first degree or higher qualification (ISCED-97 Level 5a or higher). In some cases extensive experience and on-the-job training may substitute for the formal education, or may be required in addition to formal education. In many cases appropriate formal qualifications are an essential requirement for entry to the occupation.

65. Occupations classified at Skill Level 4 include sales and marketing managers, civil engineers, secondary school teachers, medical practitioners, musicians, operating theatre nurses and computer systems analysts.

2.3 Application of the four skill levels to the ISCO-08 major groups

66. The relationship between the ten ISCO-08 major groups and the four skill levels is summarized in table 1. Within Major Group 1, occupations in Sub-major Group 14: Hospitality, Retail and Other Services Managers are at Skill Level 3. All other occupations in Major Group 1 are at Skill Level 4. Within Major Group 0: Armed Forces Occupations, each of the three sub-major groups is at a different skill level.

Table 1. Mapping of ISCO-08 major groups to skill levels

ISCO-08 major groups	Skill level
1 Managers	3 + 4
2 Professionals	4
3 Technicians and Associate Professionals	3
4 Clerical Support Workers	2
5 Services and Sales Workers	
6 Skilled Agricultural, Forestry and Fishery Workers	
7 Craft and Related Trades Workers	
8 Plant and Machine Operators, and Assemblers	
9 Elementary Occupations	1
0 Armed Forces Occupations	1 + 2 + 4

67. In those cases where formal education and training requirements are used as part of the measurement of the skill level of an occupation, these requirements are defined in terms of ISCED-97. A mapping between ISCO skill levels and levels of education in ISCED-97 is provided in table 2.

Table 2. Mapping of the four ISCO-08 skill levels to ISCED-97 levels of education³

ISCO-08 skill level	ISCED-97 groups
4	6 Second stage of tertiary education (leading to an advanced research qualification) 5a First stage of tertiary education, 1st degree (medium duration)
3	5b First stage of tertiary education (short or medium duration)
2	4 Post-secondary, non-tertiary education 3 Upper secondary level of education 2 Lower secondary level of education
1	1 Primary level of education

68. The use of ISCED categories to assist in defining the four skill levels does not imply that the skills necessary to perform the tasks and duties of a given job can be acquired only through formal education. The skills may be, and often are, acquired through informal training and experience. In addition, it should be emphasized that the focus in ISCO-08 is on the skills required to carry out the tasks and duties of an occupation – and not on whether a worker employed in a particular occupation is more or less skilled than another worker in the same occupation.

69. Formal education and training requirements are thus only one component of the measurement of skill level and should be seen as indicative. The most important determinant of skill level is the nature of the tasks performed in a particular occupation in relation to the characteristic tasks defined for each skill level. In considering these tasks, however, it should be noted that the level of generic skills (those skills that are not specific to a particular occupational group and are required for many jobs) may differ significantly between occupations due to the nature of the job. For example, insurance representatives classified at Skill Level 3 may require a higher level of interpersonal communication skills than software developers at Skill Level 4, mainly due to differences in nature of the work performed.

70. Since the entity classified is the job, not the person who holds the job, it is not relevant to consider the skills or qualifications held by the person in order to classify the job. It is not necessary for a person to hold qualifications at a particular level in order for their job to be classified at a particular ISCO-08 skill level. Thus, for example, a person who is employed in a job that requires the performance of the tasks of a bricklayer should be classified in Unit Group 7112: Bricklayers and Related Workers, whether or not that person holds formal qualifications as a bricklayer or is a good, bad or indifferent bricklayer. Similarly, a person who

³ At the time of publication it is understood that the revision of ISCED-97 may be completed in 2011. Whilst this would not imply any change in the boundaries between ISCO-08 skill levels, the ILO will provide information about the relationship between any new ISCED levels of education and ISCO-08 skill levels.

is employed in a job that requires the performance of the tasks of a veterinarian should be classified in Unit Group 2250: Veterinarians, whether or not that person holds formal qualifications as a veterinarian or is competent to perform these tasks.

71. Finally, it should be noted that the concept of skill level is applied by considering the level of skill required for competent performance of the tasks required for *entry*-level jobs in a particular occupational group. Some individuals employed in occupations classified at a particular skill level may therefore possess higher or lower skills. The level of skill required for more senior jobs in a particular occupation may also be higher than that required for the occupation as a whole.

2.4 Occupations for which formal education requirements differ between countries

72. A particularly significant change in the application of the concept of skill level to the design of ISCO-08 reflects the principle that occupations that involve the performance of the same tasks should always be classified in the same place, even if the formal educational qualifications required or held may differ from one country to another.

73. A major problem identified by users of ISCO-88 related to occupations that required the performance of similar tasks and duties (or content) but had a different (higher or lower) skill level requirement, as measured in particular countries based on formal educational qualifications. This is because, given differences in national education systems, the same occupation requiring performance of broadly the same set of tasks and duties can be undertaken by individuals with different levels of formal education, without affecting the level of skill required for competent performance of the tasks.⁴

74. The ISCO-88 guidelines recommended that occupations with higher or lower skill requirements, in the national context, than those assigned in ISCO-88 be classified to the major group corresponding to the skill level that was required for such jobs in the country concerned. This approach tended to reduce international comparability, as occupations with similar content in terms of the tasks performed were classified in different ISCO-88 major groups depending on the country. This was particularly the case when skill level was interpreted primarily in terms of the level of formal education and training required in the national context.

75. Two of the most obvious cases where this was a problem in ISCO-88 related to the treatment of *nurses* and *primary and pre-primary school teachers*. In some countries, nurses and teachers require a university degree while in others they do not. At the time ISCO-88 was adopted, this situation was resolved by assigning these occupations to parallel minor groups, in Major Groups 2 and 3. These occupational groups were to be used alternatively, that is, countries were to classify all teachers and all nurses either in Major Group 2 or in Major Group 3, except in cases where there were real differences within the country in the tasks and duties performed. Given that ISCO-88 descriptions for teachers and nurses were identical in both major groups, it is understandable that a number of countries made the distinction between professional and associate professional workers on the basis of the educational level of the job holder, or of the typical educational requirements in the country, and not on the basis of the tasks and duties actually performed.

76. For ISCO-08, this problem is addressed by giving job content (i.e. tasks and duties) priority over national education and training requirements. In other words, occupations that involve the performance of broadly the same sets of tasks and duties are always classified in the same category in ISCO-08, even in cases where national skill level requirements measured in terms of formal education are different. It is hoped that this will lead to an improvement in international comparability.

77. A set of principles and guidelines was developed to help decide what skill level should be assigned to occupations when education and training requirements differ among countries.

⁴ It may be assumed, nevertheless, that more highly qualified or experienced individuals might perform the same tasks with a higher level of competence than those who are less qualified.

