



## **Education Emotionnelle & Pratiques Educatives Parentales**

### **Emotional Education & Parenting Educational Practices**

**ESSIYEDALI Abdellah**

Enseignant chercheur

Centre Régional des Métiers de l'Education et de la Formation (CRMEF) de Rabat

Equipe de Recherche Pluridisciplinaire « Ecole & Société ».

Maroc

**Date de soumission :** 19/07/2024

**Date d'acceptation :** 10/09/2024

**Pour citer cet article :**

ESSIYEDALI. A. (2024) «Education Emotionnelle & Pratiques Educatives Parentales», Revue Internationale du chercheur «Volume 5 : Numéro 3» pp : 1407-1430



## Résumé

La socialisation de l'enfant est une finalité de la structure familiale. Les pratiques éducatives parentales aident l'enfant à s'épanouir par le développement de compétences d'ordre sociale, cognitives et émotives. Dans ce cadre vient s'inscrire cette étude dont l'objectif consiste à étudier la nature de la relation qui pourrait exister entre les pratiques éducatives parentales, l'éducation émotionnelle et la structuration familiale. Pour se faire nous avons opter pour une recherche mixte en se basant sur des entretiens semi directifs suivis d'une enquête de terrain. Un échantillon de 32 mamans ayant au moins un enfant dont l'âge se situe entre deux et sept ans ont accepté de participer à cette étude. Les conclusions de notre étude quantitative ont permis de tester et de vérifier l'hypothèse selon laquelle les pratiques les plus favorables à une éducation émotionnelle sont en lien avec la structuration souple (SS). Il semble que cette structuration offre à l'enfant des opportunités pour développer son savoir émotionnel par le biais d'un ensemble de valeurs, de rituels et de pratiques éducatives qui favorisent l'empathie, la différenciation, le partage, la liberté de l'expression et la verbalisation.

**Mots clés :** éducation ; éducation émotionnelle ; pratiques éducatives parentales ; structuration familiale ; socialisation.

## Abstract

Socialising children is one of the aims of the family structure. Parental educational practices help children to blossom through the development of social, cognitive and emotional skills. The aim of this study is to examine the nature of the relationship that might exist between parenting practices, emotional education and family structure. To do this, we opted for a mixed research approach based on semi-structured interviews followed by a field survey. A sample of 32 mothers with at least one child aged between two and seven agreed to take part in the study. The findings of our quantitative study made it possible to test and verify the hypothesis that the practices most conducive to emotional education are linked to flexible structuring (FS). It seems that this structure offers children opportunities to develop their emotional knowledge through a set of values, rituals and educational practices that encourage empathy, differentiation, sharing, freedom of expression and verbalisation.

**Keywords :** education ; emotional education ; parenting practices ; family structuring ; socialisation.



## Introduction

Depuis longtemps les chercheurs portent un intérêt particulier à l'influence que peut exercer la famille sur l'épanouissement de l'enfant et sa socialisation par le biais des pratiques éducatives parentales. L'éducation renvoie à l'ensemble des actions favorables à l'intégration de l'enfant à la vie sociale par le développement de ses potentialités valorisées par le groupe social auquel il appartient. Dans cette optique Weil (2002) souligne cette confusion entre « éducation » et « l'enseignement ». Il précise que l'école se charge de l'acquisitions des connaissances et de l'instruction pour développer les fonctions intellectuelles et sensorielles. Quant à la famille « *est supposée prendre en charge la formation du caractère englobant sentiments et émotions, les habitudes et attitudes intérieures* ». La famille est considérée comme la première instance sociale responsable des premiers apprentissages relationnels, sociaux, cognitifs et du développement de la personnalité de l'enfant et de l'adolescent leur permettant de se construire à partir de modèles affectifs et sociaux (Baumrid, 1991 ; Steinberg, 1992 ; Gauchet, 2015).

Concernant le développement de compétences socioaffectives Bouuaert (2014) attire notre attention sur l'importance de l'éducation émotionnelle. A ce sujet il souligne que « *L'éducation émotionnelle regroupe les diverses approches et stratégies éducatives permettant de développer les compétences liées aux différents aspects de la relation à soi-même, aux autres, à l'environnement et à la collectivité.* ». En effet, la famille par le biais de ses pratiques éducatives contribue pour une part importante à cet apprentissage émotionnel. Par ailleurs, il faut noter que les pratiques éducatives font l'objet d'étude de l'éducation familiale. Il s'agit d'un champ de recherche qui s'intéresse à l'étude du fonctionnement familiale en mettant le focus sur l'éducation. Outre l'étude des caractéristiques structurelles des familles, les études les chercheurs explorent le lien entre les pratiques éducatives et les aspects interactionnels du fonctionnement de la famille. Il s'agit d'une description et analyse du fonctionnement familiale dans sa globalité et l'étude de son impact sur l'éducation et le développement de l'enfant en mettant le focus sur les attitudes parentales, leurs rôles, missions, motivation et attentes. (Pourtois, 1989).

Différentes questions se posent au niveau des pratiques éducatives parentales et les logiques familiales au sujet de cette éducation émotionnelle à savoir : *Est-ce que les parents sont conscient de l'importance de cette éducation émotionnelle pour l'épanouissement de leurs enfants ? Quelles sont les pratiques et les compétences mobilisées par les parents pour accompagner leurs enfants au niveau de cette éducation émotionnelle ? Quelle sont les*

*structurations et logiques éducatives les plus favorables à l'instauration d'une éducation émotionnelle au sein du milieu familiale marocain ?*

Dans ce cadre vient s'inscrire cette étude exploratoire mixte dont l'objectif principal est d'analyser la relation qui pourrait exister entre les pratiques éducatives parentales et l'éducation émotionnelle et ceci par la vérification, d'une part, de l'impact de l'appartenance sociale sur la structuration des pratiques éducatives parentales et, d'autre part, la nature des compétences éducatives mobilisées par chaque structuration et leur rapport avec le développement d'un savoir émotionnel chez leurs enfants. Pour répondre à cet objectif nous avons décidé de mener deux études. La première étude est de type exploratoire qualitative quant à la seconde étude, elle est de nature confirmatoire quantitative.

Le long de cette réflexion, nous allons commencer par une explicitation des différents concepts étudiés en rapport avec notre problématique par le biais d'un ancrage théorique et une contextualisation. Puis nous allons présenter et expliquer nos choix méthodologiques, la nature des outils d'investigation et les techniques utilisés pour la récolte des données. Dans une étape suivante, nous allons analyser puis discuter la pertinence de nos résultats en fonction des travaux de la littérature scientifique. En guise de conclusion nous comptons élaborer une synthèse sur les différentes conclusions de notre recherche et souligner sa plus-value.

## **1. Education & socialisation**

Educateurs, pédagogues, psychologues, anthropologues, sociologues se sent tous intéressés à étudier l'éducation et déterminer sa nature, ses composantes, ses déterminants et ses conséquences (Maccoby & Martin, 1983 ; Rollins & Thomas, 1979 ; Whiting, 1988). Durkhum (1922) stipule que « *L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûre pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'état physiques, intellectuels et mentaux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spacial auquel il est particulièrement destiné* ». Quant à Marchand (1998), il souligne que « *L'éducation peut être définie comme un ensemble d'interactions, d'influences mutuelles, entre éducateurs et éduqués, permettant de découvrir et de développer, en soi-même et chez les autres, la capacité de vivre harmonieusement, d'être heureux, sur tous les plans (physique, intellectuel, sexuel, affectif, spirituel, moral, etc.) et pendant toute la vie* »

Dans ce sens l'éducation recouvrirait ainsi l'ensemble des actions favorables à l'intégration de l'enfant à la vie sociale par le développement de ses potentialités valorisées par le groupe social



auquel il appartient. La famille est considérée parmi les agents de la socialisation primaires. C'est la première instance sociale responsable des premiers apprentissages relationnels, sociaux, cognitifs et du développement de la personnalité de l'enfant et de l'adolescent leur permettant de se construire à partir de modèles affectifs et sociaux (Baumrid, 1991 ; Steinberg, 1992 ; Wallon, 1959). La socialisation primaire désigne l'acquisition de la capacité à vivre en groupe. Elle s'opère principalement pendant la petite enfance. L'enfant n'est pas spontanément un être social, il doit apprendre à parler et à respecter des règles. Lors de la socialisation primaire, l'enfant intériorise le monde qui l'entoure comme étant le monde en général (Singly, 2017).

## **2. Logique familiale & pratiques éducatives parentales**

### **2.1. La famille : une matrice de la socialisation de l'enfant**

La famille selon Pourtois (1989) et During (1995) constitue naturellement l'environnement qui impacte de façon considérable le développement de l'enfant. C'est dans ce sens que nous pouvons parler d'une éducation familiale. D'habitude, nous réduisons l'éducation parentale au traitement direct de l'enfant par ses parents, précisément, aux pratiques qui déterminent leur activité éducative envers lui. Elle comprend les pratiques quotidiennes des parents et leurs comportements envers l'enfant dans le but de l'encadrer, de l'orienter et de lui fournir toutes sortes d'informations, compétences, modèles, conduites, valeurs et tendances nécessaires, pour qu'il puisse affronter les problèmes de la vie dans tous ses aspects, et dans différents domaines. A ce sujet Pourtois (1979) souligne que l'éducation parentale consiste à « *une activité volontaire de la part des parents qui s'efforcent de changer les interactions qu'ils établissent avec leurs enfants en vue d'encourager chez ceux-ci, l'émergence de comportements jugés positifs et de réduire la production de comportements jugés négatifs* ».

De leur côté, Deslandes et Potvin (1998) rapportent que les pratiques éducatives parentales « *se réfèrent au modèle général d'éducation qui caractérise les comportements des parents à l'égard de leurs jeunes [...] en fonction des niveaux d'engagement (chaleur, affection), d'encadrement (supervision) et d'encouragement à l'autonomie (encouragement à l'esprit critique)* ». Selon ces auteurs, il semble que ces pratiques se rapportent et se définissent selon les caractéristiques du contexte. En revanche, Darling & Steinberg, (1993), soulignent que les styles éducatifs renvoient plutôt aux attitudes, comportements et de pratiques parentales.

Selon Laurens (1992) toutes les énergies familiales, aide, encouragement et surveillance, etc. sont nécessaires pour faire aboutir le projet éducatif et social. L'attente sociale et culturelle

influence le choix des parents. Par ailleurs, les conclusions de plusieurs études confirment que les familles adoptent en effet des styles et des logiques différentes pour l'éducation de leurs enfants. Les familles ne présentent pas en général les mêmes types de pratiques éducatives pour différentes raisons de nature culturelles, sociales, éducatives, économique, etc.

## 2.2. Modélisation de Lautrey des pratiques éducatives parentales

Les travaux scientifiques sur les pratiques éducatives des parents évoquent l'existence de plusieurs types de pratiques éducatives. Malgré l'existence de ces différences au niveau de la typologie de ces pratique, un consensus est à noter au niveau du rôle et de l'impact de ces pratiques éducatives parentales au niveau du développement cognitif et psychosocial de l'enfant (Lautrey, 1980). En s'inspirant de la théorie piagétienne de l'équilibration, Lautrey (1984) a étudié le développement cognitif de l'enfant dans son rapport avec les pratiques éducatives parentales. Ces travaux lui ont permet d'identifier trois structurations distinctes dans les pratiques éducatives des parents à savoir :

- *La structuration rigide* : elle se caractérise par l'importance accordée aux règles et aux lois, la faible place laissée aux changements. Cette structuration rigide serait plus fréquente dans les classes sociales dévalorisées.
- *La structuration souple* : elle se caractérise par l'absence de régularité. Chaque nouvel événement est résolu pour lui-même. Cette absence de structuration est observée surtout dans les familles situées aux deux extrémités de l'échelle sociale (soit très pauvres, soit très riches).
- *La structuration faible* : elle correspondant à un juste rapport entre règles et lois qui définissent un cadre stable de référence et la possibilité de variation par rapport à ce cadre. Cette structuration faible des attitudes éducatives s'observe plutôt dans les milieux favorisés.

Selon les trois types de structuration des pratiques éducatives parentales, Lautrey (1980) a pu mettre en avant que certaines pratiques éducatives « souple » ou plus précisément le degré de structuration des règles de vie familiales peuvent avoir une influence sur le développement affectif. Selon Lautrey (1980), les parents de milieux populaires se caractérisent par l'importance accordée aux valeurs de soumission et de conformité à la norme (politesse, propreté, obéissance...etc.). Il s'agit d'un contrôle externe et immédiat du comportement de l'enfant. Les parents de haut niveau social insistent plus sur les valeurs d'initiative, d'originalité, de détermination individuelle (curiosité d'esprit, respect des autres, esprit



critique...etc.). Il s'agit d'un contrôle moins immédiat qui laisse plus de place à l'initiative de l'enfant dans sa vie quotidienne. Lautrey (1974) a constaté que les enfants issus de milieux familiaux stricts qui se caractérisent par leur autorité sont plutôt conformistes, obéissants, timides et manquent d'esprit d'initiative. Lautrey (1980) a conclu que la structuration rigide n'offre qu'une possibilité limitée de construction cognitive. Autrement dit, les pratiques éducatives autoritaires poussent aussi le développement cognitif de l'enfant, mais de manière limitée si l'on compare avec la structuration permissive. Lautrey a trouvé que les conditions de vie dans la famille et les conditions de travail des parents influencent les pratiques éducatives parentales. Autrement dit, les différentes formes de systèmes éducatifs familiaux n'ont pas la même fréquence dans les différentes classes sociales. Lautrey conclut que les différents types de pratiques éducatives parentales influencent le développement de l'enfant. Ces pratiques éducatives sont influencées elles-mêmes par la classe sociale des parents.

### **3. Place des émotions dans les pratiques éducatives parentales**

#### **3.1. La fonction des émotions**

Une émotion est un trouble passager que l'on ressent en réaction à une situation. Elle peut être positive, comme la joie, la satisfaction... ou négative, comme la colère, la honte, la jalousie...etc. Les émotions ont pour fonction de répondre de façon conforme aux plaisirs et dangers produits par le milieu dans lequel on se trouve. Elles sont aussi présentes pour gérer la manière avec laquelle nous échangeons avec notre entourage physique et social. Dans ce cadre, Regard (2012) souligne que « *Les émotions donnent à la vie toute sa saveur, même si vous vous passez bien volontiers de certaines d'entre elles, particulièrement désagréables* ».

Certes l'action est modelée par des sentiments et des émotions qui représentent la motivation d'agir. Plus les émotions sont fortes et stables plus la personne est motivée pour agir. Les émotions sont des sensations physiques qui régulent toute notre vie. Contrairement aux pensées rationnelles, les émotions sont orientées pour agir. Elles composent l'axe central du développement de l'enfant. Elles lui permettent d'identifier ses besoins, ses envies tout en lui permettant d'entrer en relation et de s'exprimer à l'égard de ce qui l'entoure (Crétin, 2013).

Dans cette optique, Zuili (2015) qualifie les émotions comme étant « *le filtre qui, au-delà de notre accès à la pensée rationnelle, nous permet de construire le ressenti qui aura très fréquemment pour représentation ce que nous nommerons un jour la réalité* ». Même si elles ont une fonction bien précise, les émotions ne sont pas toujours acceptées ni extériorisées

(Berthoz & KrauthGruber, 2011). Par ailleurs, Dans ses travaux, Crétin (2013) énumère un ensemble de fonction assurer par les émotions pour orienter notre façon d’agir à savoir :

- *L’information* : les émotions sont présentes pour informer l’enfant sur sa personne et sur l’environnement qu’il côtoie. Elles lui renseignent, par exemple, si un événement est dangereux afin qu’il puisse adapter son comportement
- *L’intégration* : Les émotions permettent à l’enfant de « digérer ». L’émotion doit être vécue et extériorisée ainsi l’amplitude de celle-ci sera diminuée ». Le fait de se confronter à ses émotions, l’enfant va intérioriser que l’émotion n’est pas dangereuse, mais bienfaisante pour lui-même. « *La tristesse par exemple permettra de faire son deuil. Si l’enfant ne la vit pas, le processus ne pourra pas s’opérer.* »
- *L’adaptation* : Les émotions aident l’enfant à s’adapter à l’environnement dans lequel il vit. Ainsi s’il ressent du plaisir lors d’un événement, il voudra que ces moments se reproduisent et il pourra ainsi en profiter et les apprécier.
- *L’équilibrage* : Les émotions ont aussi pour fonction d’équilibrage, car elles font connaître à l’enfant son équilibre interne et l’aident à se rendre compte si ces besoins sont respectés. « *Tout au long de sa vie, l’enfant aura besoin de ressentir des déséquilibres internes provoquant consciemment ou non des émotions et des réactions qui lui permettront de rétablir un équilibre* ».
- *La communication* : Les émotions sont présentes également pour informer l’enfant sur ce qu’il ressent et ce que les personnes de son entourage éprouvent. Grâce à cela, il peut ajuster son attitude et communiquer avec son environnement. La communication va être vécue par des émotions qu’il éprouve et surtout leurs manifestations
- *La motivation* : Les émotions de l’enfant vont être présentes pour lui procurer une source de motivation, l’aider à agir, à chercher par lui-même des solutions. Ces actions lui permettront de s’ajuster à son environnement

### **3.2. De l’intelligence émotionnelle vers les compétences émotionnelles**

Mayer et Salovey (1990) définissent l’intelligence émotionnelle comme étant « *la capacité à identifier les émotions, à générer les émotions adéquates pour faciliter la pensée, à comprendre les émotions et à gérer ses émotions de manière à promouvoir la croissance émotionnelle et intellectuelle* » (Mayer, Salovey et Caruso, 2004 traduit par Mikolajczak 2009). Il s’agit d’un processus qui comprend les émotions propres à la personne et celles des autres. La vulgarisation par Daniel Goleman (1995) a suscité l’intérêt des professionnels et de la communauté



scientifique. Certaines chercheuses préfèrent parler de terme de « compétence » à la place de celui de « l'intelligence » (Mikolajczak, Petrides, Coumans & Luminet, 2009).

L'intelligence émotionnelle renvoie au fait de recourir à ses émotions et à les rendre utiles. C'est connaître ses émotions, les gérer, les canaliser pour se concentrer, se motiver mais c'est aussi percevoir les émotions des autres et maîtriser les relations humaines, comme savoir entretenir de bonnes relations avec les autres. Plus l'enfant développe cette compétence émotionnelle, plus il est intelligent émotionnellement.

Par ailleurs, Filliozat (1997) met en avant l'importance de mettre des mots sur les émotions de l'enfant et de lui donner des moyens de faire face à ses expériences intérieures. Elle souligne que « *l'émotion comme tout langage possède une grammaire. On peut apprendre à s'exprimer, à montrer ses sentiments et à écouter ceux des autres* ». Dans le même ordre d'idée, cet auteur évoque l'importance de partager ses émotions avec l'enfant : « *Partager ce que l'on ressent est une façon indirecte de dire à un enfant « tu es normal », « ça arrive à tout le monde ». [...] Quand un adulte dit « moi aussi, j'ai peur parfois... » ils ne se sentent pas insécurisés parce qu'on les rassure* » (Filliozat, 1997). De son côté, Claude Steiner (2011), spécialiste de l'analyse transactionnelle, considère que « être émotionnellement alphabétisé » c'est faire preuve d'intelligence émotionnelle. Selon lui, l'alphabétisation émotionnelle est composée de trois capacités : « *comprendre ses émotions* », « *écouter d'autres personnes et entrer en empathie avec leurs émotions* », et « *pouvoir exprimer des émotions de façon productive* ». Steiner, conclut qu'être émotionnellement alphabétisé, c'est savoir où et quand exprimer ses sentiments, quels sont leurs effets sur les autres, et assumer ses responsabilités dans la façon dont ses émotions affectent celles des autres.

Les conclusions de certains travaux scientifiques soulignent l'importance de l'intelligence émotionnelle en tant que facteur d'adaptation et de réussite. Dans cette optique plusieurs scientifiques (Mikolajczak, 2010 ; Cefai & al, 2018) considèrent que le développement des compétences émotionnelles influence de manière significative notre le bien-être psychologique, physique et sociale. Il précise aussi que ces compétences impact de façon significative notre performance au travail ou à l'école.

D'après ce qui a été susmentionné, il nous semble important Selon ces auteurs d'apprendre à identifier, accueillir et comprendre ses émotions et celles des autres. Ce décodage devrait nous permettre de les réguler afin de les utiliser comme moteur d'action. Ainsi, comprendre l'origine de l'anxiété, de l'agressivité et de la démotivation, gérer le stress qui se manifeste sous ces

différentes formes et mettre à profit les émotions positives qui nous stimulent peuvent être d'une grande efficacité à l'école, en société et au travail.

### 3.3. Les quatre pôles de l'éducation émotionnelle selon Claeys Bouuaert (2012)

Claeys Bouuaert (2012) précise que « *L'éducation émotionnelle vise à développer les compétences liées aux différents aspects de la relation à soi-même, aux autres, à l'environnement et à la collectivité. Elle offre des apprentissages en relation avec le bien-être physique, émotionnel et mental, l'estime de soi et l'ancrage personnel dans un espace de confiance. Elle comporte tant le développement personnel que l'intégration sociale, l'équilibre intérieur et la gestion efficace de son existence* ».

Bouuaert (2012) distingue cinq compétences recherchées par l'éducation émotionnelle à savoir :

- *Éveil corporel et conscience du corps* : santé, énergie, sexualité, équilibres biologiques, présence dans le corps, expression créatrice, mouvement, danse, respiration, relaxation, arts martiaux...
- *Équilibre émotionnel* : identifier les sensations dans le corps ; transmuter l'énergie émotionnelle ; guérir les espaces blessés ; identifier et relâcher les schémas de victime ; et pleinement responsable et créateur de sa propre réalité ; se désidentifier des schémas blessés ; gérer ses émotions ; accueillir celles des autres ; gérer le stress ; centrage et alignement intérieur ; ouverture du cœur ; exprimer l'affection, la tendresse, l'empathie... Contrôle du mental, puissance du mental : intention, attention, concentration, mémoire, motivation, inspiration, persévérance, organisation, structure, développement de l'équilibre cerveau droit/cerveau gauche...
- *Éducation sociale* : relation et communication, intégration sociale, confiance et soutien réciproque, empathie, conscience de groupe, coopération, participation, respect, intégrité, conscience des besoins collectifs, conscience écologique...
- *Réalisation de soi* : autoévaluation, ressources personnelles, estime de soi, assertivité, puissance personnelle, créativité, méthodes d'apprentissage et de travail, sens des responsabilités, faire des choix, établir des objectifs, atteindre ses objectifs...
- *Éducation « trans personnelle »* : identité et ancrage intérieur ; vivre dans l'instant présent ; trouver un 'sens' à son existence ; valeurs et qualités ; l'ouverture du cœur ; la joie ; intériorité, méditation, célébration ; le sens du sacré....



Par ailleurs, lors que nous parlons de l'éducation émotionnelle il faut rappeler que les premières niches de développement telles que la famille, la crèche ou encore l'école, offre à l'enfant des occasions pour vivre et expérimenter des moments pleins d'émotion. Ce sont des espaces sociaux qui vont permettre à l'enfant de comprendre quand, comment et avec qui exprimer ses émotions. Au sein de ces niches, l'enfant découvre que l'activité émotionnelle s'apprend, se partage et sert à réguler les conduites des autres personnes mais également ses propres conduites (Chabot & Chabot, 2005 ; Brun, 2018).

#### 4. Méthodologie & outils d'investigation

La présente recherche se propose d'évaluer l'activité éducative parentale à partir d'un entretien semi-structuré et d'un questionnaire. Il s'agit d'une approche mixte comprenant deux études. La première étude est de nature exploratoire qualitative sous forme d'entretien semi directif. Son objectif est de permettre à chaque participant de partager son vécu de sa pratique éducative et bien entendu offrir au chercheur l'occasion, d'une part, de comprendre et d'explicitier la nature de ces pratiques et d'autre part, de situer chaque famille par rapport à sa structuration. Pour se faire nous sommes basés sur un guide d'entretien qui reprend trois axes principaux à savoir « *Axe I : caractéristiques, typologie & finalités des pratiques éducatives parentales* » ; « *Axe II : place & importance des émotions dans le développement de l'enfant* », « *Axe III : « Nature des pratiques parentale éducative pour favoriser une éducation émotionnelle* ». Notre population mère est composée de mamans ayant au moins un enfant dont l'âge se situe entre deux et sept ans. Au niveau de la taille de notre échantillon, nous avons veillé à sélectionner un effectif susceptible de nous aider à explorer notre problématique de recherche tout en prenant en considération le risque de ne pas produire des données répétitives grâce à l'atteinte de la saturation . Par définition, la saturation se produit lorsque l'ajout de participants supplémentaires à l'étude n'entraîne pas l'obtention de perspectives ou d'informations supplémentaires. 32 mamans ont accepté de participer aux entretiens. Cet échantillon a été répartie en fonction de classe sociale en s'inspirant des données récoltées auprès du haut-commissariat au plan concernant les dépenses annuelles de consommation par ménage (HCP, 2019-2020).Trois strates ont été définies : Classe Sociale Favorisée(CSF, GI/ Revenu Mensuel par ménage > 30 000 dh, N=8, M=33,34, ET=5,76) ; Classe Sociale Moyenne, (CSM, GII/ 8000 dh <Revenu Mensuel par ménage < 30 000 dh, N=14, M=31,29, ET=6,76) et Classe Sociale Défavorisée( CSD, GIII/ Revenu Mensuel par ménage<7000 dh) /N=10, M= 33,71 ET=9,57) (Cf. Tableau n°1)

**Tableau n°1** : Caractéristiques biographiques de notre échantillon

Classes Sociales	Effectif (N)	Moyenne d'âge (M)	Moyenne Nombre d'enfant (M EN)	Situation Professionnelle	
				Active	Inactive
CSF	8	33,34	2,4	8	0
CSM	14	31,29	2,9	10	4
CSD	10	33,71	3,2	3	7

Source : auteur

Les rencontres avec les mamans s'est déroulé dans un cadre d'un travail associatif. Lors de ces entretiens ces mamans ont été invité à reprendre des scènes de leur quotidien familial, en rapport avec l'éducation de leurs enfants, qui se caractérisent par la présence d'affects (peur, angoisse, colère, tristesse, jalousie...etc.). Ensuite, nous avons invité ces parents à s'exprimer par rapport à leur manière de gérer ce genre de situation en termes de pratiques parentales éducatives tout en parcourant les axes prédéfinis par le guide de l'entretien. La durée moyenne des entrevues est de cinquante minute. En s'inspirant des travaux de Lautrey (1980) sur la structuration des pratiques parentales nous avons défini une modélisation identique qui comporte trois structurations distinctes à savoir :

- *La structuration Rigide (SR)* : se caractérise par des pratiques éducatives parentales qui valorisent plus les lois, règles et normes. Dans ce cadre les émotions sont plutôt étouffées ;
- *La structuration Faible (SF)* : se caractérise par une régulation et contrôle faibles. Dans ce cadre les émotions sont acceptées, accueillies mais non accompagnées ;
- *La Structuration Souple (SS)* : se caractérise par des pratiques éducatives parentales qui valorisent l'alphabétisation émotionnelle. Ces pratiques encouragent la compréhension des émotions, valorisent les échanges, l'écoute, l'expression et accompagnent l'enfant pour mieux comprendre ses émotions et celles des autres.

La seconde étude est de type quantitatif confirmatoire, elle fait appel à la technique de questionnaire. Notre échantillon est composé de 32 mamans selon les mêmes critères d'inclusion et d'exclusion utilisés lors de l'étude qualitative.

Pour récolter les données de terrain, nous avons élaboré notre propre échelle de mesure des pratiques éducatives parentales en s'inspirant du modèle de l'Évaluation des Pratiques Éducatives Parentales développé et validé par Meunier (EPEP, Meunier et Roskam, 2007). L'EPEP permet l'évaluation de neuf types d'habiletés parentales dans sa version francophone. Il repose sur la « théorie sociale interactionnelle » (Patterson & al, 1992) et distingue neuf types d'habiletés parentales dans sa version francophone (35 items) : le soutien, le monitoring, les



règles, la discipline, la discipline inconsistante, les punitions sévères, l'ignorance de l'enfant, les récompenses matérielles et l'autonomie). Une étude de validation a permis de vérifier les qualités psychométriques de notre échelle en termes de validité interne, fidélité et consistance.

## 5. Analyse & discussion

L'analyse des données récoltées s'est basée sur la technique de l'analyse du contenu en faisant appel à des outils et une méthodologie bien précise (Mucchielli, 2005). Pour Paillé (Paillé & Mucchielli, 2003), l'objectif d'une telle démarche de traitement des données est de conceptualiser l'essence des entretiens pour en extraire le sens et proposer une compréhension du contenu qui soit théorisée. Pour cela, nous avons créé un ensemble de catégories dont le nom indique un phénomène bien précis et permet par conséquent de s'orienter vers une conceptualisation. Selon le même auteur (op. cit), catégoriser nécessite une création du sens, une mise en relation des éléments entre eux tout en prenant en considération l'objet étudié et les ressources bibliographiques. Pour s'inscrire dans cette démarche, nous avons commencé par une première lecture afin d'avoir une vue d'ensemble sur le contenu. Nous avons ensuite pu dégager des catégories en lien avec l'objectif de notre recherche. Lors de cette démarche d'analyse, nous avons respecté un ensemble d'étape depuis la transcription du corpus des données, l'encodage, l'analyse descriptive et analyse interprétative avec un souci de cohérence, d'homogénéité et de pertinence. Cette démarche nous a permis d'élaborer les sous-catégories en termes de similarité de thématiques pertinentes et par conséquent s'offrir la possibilité d'élaborer un assemblage en termes de catégories thématiques sur la base de la fréquence d'apparition. Ce travail a été traduit par un calcul de nombre d'occurrences et de leurs pourcentages (Cf. tableau n°2).

**Tableau n°2** : Analyse des fréquences

Axe	Catégories thématiques	Nombre d'occurrences	%
Caractéristiques et finalités des pratiques éducatives parentales	<i>Les PEP sont définis par le poids de la culture</i>	15	31.25%
	<i>Les PEP sont définis par le contexte du moment et des situations affrontés</i>	10	20.83%
	<i>Les PEP est un ensemble de lois et de règles qu'il faut respecter</i>	6	12.50%
	<i>Les PEP définissent et oriente le comportement souhaité de l'enfant</i>	17	41.46%
	<b>Total</b>	<b>48</b>	<b>100%</b>
Place & importance des émotions dans le développement d'un enfant	<i>Les émotions sont difficiles à cerner et à comprendre par les parents</i>	15	22.38%
	<i>Les émotions est un moyen de communication de l'enfant</i>	14	20.89%
	<i>Importance de prendre en considération les émotions dans l'épanouissement de l'enfant</i>	22	32.83%

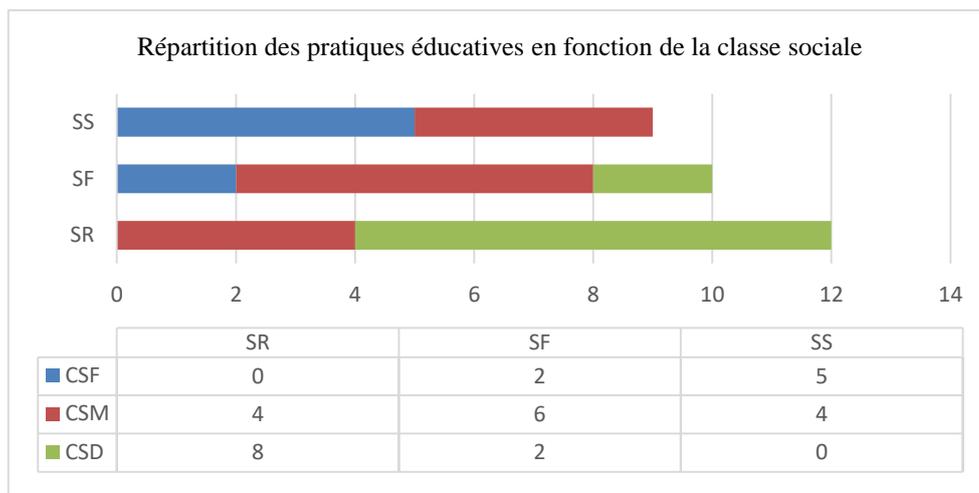


	<i>L'enfant n'arrive pas à comprendre ses émotions ni celles de son entourage</i>	18	26.86%
	<b>Total</b>	<b>67</b>	<b>100%</b>
Nature des pratiques parentale éducative pour favoriser une éducation émotionnelle	<i>Importance de valoriser le cadre (lois et règles) au détriment des émotions des enfants</i>	18	32.27%
	<i>Importance d'intégrer une éducation des émotions aux sein des PEP</i>	16	29.09%
	<i>L'éducation émotionnelle nécessite des attitudes, des postures et des outils que les parents doivent apprendre</i>	21	38.18%
	<b>Total</b>	<b>55</b>	<b>100%</b>

Source : auteur

Les résultats obtenus laissent observer que les parents interviewés estiment que l'objectif principal des PEP est d'aider leurs enfants à adopter des « bon conduites » pour s'intégrer facilement en société. Ces parents expliquent que leurs postures et attitudes en tems de PEP s'inscrivent et trouvent leurs origines dans la culture de notre pays. C'est ce poids de la culture sous forme de représentations sociales, de système de valeurs et de croyances qui semblent définir ces PEP. Dans un troisième niveau nous trouvons que les PEP se définissent par le contexte et les caractéristiques des situations confrontées par la famille et ses enfants. Ces caractéristiques semblent influencer les attitudes et comportements des parents à l'égard de leurs enfants. Concernant « *l'importance et la place des émotions dans le développement de l'enfant* », les résultats obtenus affichent dans un premier rang une prise de conscience des parents de cette réalité (38.18%). Dans le rang suivant, les parents estiment que leurs enfants manifestent des difficultés à exprimer et comprendre leurs émotions. Cette difficulté se manifestent aussi au niveau de la nature de leurs échanges (les enfants) avec leurs entourages (famille, amis, école). Ceci s'explique par un déficit au niveau des capacités de communication dans des situations qui se caractérisent par une forte charge affective. Dans le troisième rang, les parents évoquent leurs difficultés à comprendre et d'investir ce registre affectif (28.32%). Par ailleurs, l'analyse du corpus des données en rapport avec le troisième axe « *Nature des pratiques parentales éducatives pour favoriser une éducation émotionnelle* » a permis de retenir dans un premier niveau le fait que les parents sont conscients qu'une éducation émotionnelle nécessite un apprentissage en termes d'attitude, de posture et l'utilisation d'outil appropriés pour accompagner leurs enfants et comprendre ce registre psychoaffectif (38.18%). Malgré cette prise de conscience, les parents semblent plus attentifs dans leurs pratiques parentales éducatifs au respect du cadre et des lois en rapport avec la norme sociale. Pour eux c'est une condition sin qanun pour éduquer leurs enfants et recadrer leurs dérives et les rappeler à l'ordre. D'après ces analyses, nous retenons que les parents sont conscients de l'importance des émotions dans les pratiques éducatives parentales. Certaines parentes croient que les émotions

impactent le développement de l'enfant et font des efforts pour les prendre en considération. En revanche, d'autres parents ne savent pas quoi faire face aux états émotifs de leurs enfants. Ils essaient de les gérer en les étouffant par un recours aux règles et normes sociales. Cette divergence semble avoir un lien avec la classe sociale des parents et leurs statuts socioprofessionnels (Ailincai & Weil-Barais, 2016). Quant à l'éducation émotionnelle, certains parents estiment que c'est primordial. Ils encouragent la verbalisation et l'échange. D'autres parents ne voient pas l'utilité. Le plus important pour eux c'est le respect des règles de vie. Les résultats de cette étude exploratoire nous ont permis de mettre en place notre deuxième étude confirmatoire quantitative dont l'objectif consiste à identifier les structurations des pratiques éducatives parentales en lien avec l'éducation émotionnelle (Cf. supra). Les résultats de l'analyse statistique descriptive a permis d'obtenir une distribution des mamans en fonction de leurs catégories sociales et les structurations des pratiques éducatives parentales (Cf. Figure 1).



**Figure 1** : Distribution de la structuration des pratiques éducatives en fonction de la classe sociales des parents

Selon ses résultats, il semble que la plupart des parents qui appartiennent à la catégorie sociale favorisée (CSF) s'inscrivent dans des structures de pratique parentale souple (SS). Par contre, nous remarquons que les mamans qui appartiennent à une classe moyenne défavorisée (CSD) se situent plutôt dans une structure des pratiques parental rigide (SR). Concernant les mamans qui appartiennent à une classe sociale moyenne (CSM), apparemment elles se trouvent à cheval entre les différentes structures.

Pour approfondir notre investigation, nous avons analysé les réponses des parents concernant leurs habilités parentales évaluées grâce à une échelle que nous avons élaboré et validé (Cf.



supra). Cette échelle permis d'évaluer six compétences en lien avec les pratiques éducatives parentales à savoir « *support social* », « *accompagnement* », « *discipline* », « *punitions-gratification* », « *Ignorance de l'enfant* », et « *l'autonomie* » (Cf. tableau n°2).

**Tableau n°3** : scores des moyennes obtenus des six compétences représentant les PEP affichés par chaque structuration familiale

	Accompagnement	Discipline	Punition Gratification	Ignorance de l'enfant	Autonomie	Support Social
Structuration Rigide (SR)	6	15	16	14	4	5
Structuration Faible (SF)	9	8	6	8	14	13
Structuration Souple (SS)	16	12	6	4	18	16

Source : auteur

Pour mieux comprendre et investir ces résultats, nous avons décidé d'opérer une comparaison des moyennes obtenues des trois structurations familiales en faisons appel à la technique de l'analyse de la variance ANOVA (Cf. Tableau n°4). Pour rappel, L'ANOVA est une technique de statistique inférentielle utilisée afin de vérifier l'existence d'une relation significative entre deux variables dans deux ou plusieurs groupes.

**Tableau n° 4** : Analyse de la variance ANOVA

	Structuration familiale (SR, SF & SS)	
	F	Sig
Accompagnement	2.93	.05*
Discipline	4.18	.07
Punition-Gratification	3.65	.06
Ignorance de l'enfant	1.19	.07
Autonomie	3.65	.01**
Support Social	2.76	.001***

p≤.05\* ; \*\* p≤01 ; \*\*\* p≤.001

Source : auteur

Les résultats qui figurent sur le tableau ci-dessus montrent l'existence de différences statistiquement significatives entre les trois structurations familiales au niveau de trois compétences à savoir « *Accompagnement* », « *Autonomie* » et « *Support social* ». La question qui nous semble pertinente à se poser pourra être formulée de la manière suivante : « *comment le développement de telles compétences pourrait impacter les PEP et plus particulièrement l'éducation émotionnelle ?* »

Selon les différents résultats obtenus, il semble que la plupart des parents qui appartiennent à la catégorie sociale favorisée (CSF) s'inscrivent dans des structures de pratique parentale souple



(SS). Ces parents préfèrent l'échange à l'injonction. Ils offrent à leurs enfants plus de liberté pour s'exprimer. Ils sont à l'écoute et encourage la prise d'initiative. Un travail de différenciation se pratique au sein de ces familles. L'accent est mis sur l'originalité, l'initiative, la négation de la distance et sur l'autocontrôle. La liberté de l'enfant, son droit personnel au choix, est le privilège des familles des riches. Par contre, nous remarquons que les mamans qui appartiennent à une classe moyenne défavorisée (CSD) se situent plutôt tous dans une structure des pratiques parental rigide (SR). Il semble que ces familles ont plus tendance à prôner une culture d'injonction qui s'inscrit dans des pratiques de conformisme qui font appel au contrôle externe de l'enfant. Concernant les mamans qui appartiennent à une classe sociale moyenne (CSM), apparemment elles se trouvent à cheval entre les différentes structures. Ces parents semble se caractérisé au niveau de leur pratique éducative par la définition d'un cadre en termes de règles de vie et de discipline clairement définis. Ils optent plus pour un échange et une interaction permanente avec leurs enfants selon une logique de « négociation-punition/récompense » en lien avec la nature de comportement et les conséquences qui en resistentent

Les conclusions de notre étude quantitative ont permis de tester et de vérifier l'hypothèse selon laquelle les pratiques les plus favorables à une éducation émotionnelle sont en lien avec la structuration souple (SS). Il semble que cette structuration offre à l'enfant des opportunités pour développer son savoir émotionnel par le biais d'un ensemble de valeurs, de rituels et de pratiques éducatives qui favorisent l'empathie (support social), la différenciation, le partage, la liberté de l'expression et la verbalisation.

Nous estimons que les conclusions de notre étude corroborent ceux de Lautrey (1980) qui a pu vérifier l'existence d'une relation significative entre les styles éducatifs et développement intellectuel de l'enfant. Ces travaux lui ont permis d'identifier une relation selon laquelle l'appartenance sociale des parents(structuration) impacte voire oriente les pratiques éducatives parentales. Certes les travaux de Lautrey concernent le développement intellectuel mais un parallélisme pourrait se faire concernant le développement émotionnel puisque nous considérons que c'est les mêmes mécanismes sous-jacents en termes de valeurs et de principes propre à chaque structuration qui représentent le mode opératoire des différents types de développement de l'enfant. Dans ce sens nous considérons qu'une structuration des pratiques éducatives parentales est la toile de fond de l'épanouissement d'un enfant au sein de la cellule familiale (Smith & al, 2014). Dans le même ordre d'idée, Dangoisse et Nils (2019) soulignent la valorisation de la culture occidentale de ce certains comportements qui semblent alimenter



l'épanouissement personnel tels l'indépendance et l'estime de soi et ceci grâce à l'adoption fréquente d'une pratique éducative démocratique. À l'inverse, dans les pays de culture collectiviste où l'interdépendance est encouragée, des comportements de conformité sociale, de contrôle cognitif et émotionnel sont valorisés, par l'adoption fréquente d'une pratique autocratique

Sans aucun doute, l'éducation émotionnelle offre différents apprentissages et impact le développement individuel au niveau intrapersonnel et interpersonnel pour alimenter son équilibre psychologique et sa socialisation. Dans ce sens, Hill (2010) souligne que « *La courroie de transmission transfère l'énergie vers le moteur de la même manière que les émotions et les motivations sont les sources de l'action humaine* ».

Ces pratiques éducatives parentales doivent offrir à l'enfant un espace d'expression, le mettre en confiance et l'accompagner pour apprendre à développer son savoir émotionnel (Sanders, 2014). Dans ce cadre Filliozat (2001) postule que la phase d'expression aide le corps à revenir à son équilibre. Il s'agit d'un processus qui va permettre d'identifier, de différencier, d'organiser les affects et de mettre de l'ordre dans le vécu intérieur. Cette expression pourrait prendre différentes formes et manifestations (corporel, vocal ou graphique). A ce sujet, Vallon (1998) souligne que « *l'expression est une capacité que l'enfant apprivoise peu à peu avec des intentions qu'il diffuse afin de mieux assurer son exigence propre* ». Certes, le fait de verbaliser aide l'enfant à mettre des mots sur le ressenti et de prendre conscience de son expérience subjective et lui donner un certain sens. C'est aussi laisser les émotions contribuer à la construction des interactions avec son entourage et de ne pas laisser les émotions prendre le dessus inconsciemment (Filliozat, 2013).

Les enfants doivent acquérir l'expression de leurs émotions de plusieurs manières et identifier les effets sur eux-mêmes et les autres (Gentaz, 2016). Ces moments d'échange et d'interaction semble présenter une bonne occasion à l'adulte pour s'exprimer et de parler de lui-même à son enfant pour le mettre en confiance et améliorer leur relation. Dans cette optique, Isabelle Filliozat (1997) précise « *qu'il ne s'agit pas de se confier à l'enfant et de lui faire part de nos difficultés, mais plutôt de l'aider à comprendre nos comportements, mieux se comprendre eux-mêmes et s'accepter* ». Certes, la verbalisation est un processus de communication et de socialisation par excellence. Partager permet de prendre conscience voire une prise de recul par rapport aux différents comportements, sentiments et réactions en lien avec les émotions. Le fait de mettre des mots sur les ressentis aide à apprendre, à se détacher de l'intensité de l'émotion et à établir un comportement constructif avec le sentiment qui envahit la personne.



(Aitken & Trevarthen, 2003 ; Brun, 2015 ; Campos, Frankel, & Camras, 2004 ; Thompson & Meyer, 2007).

## Conclusion

Les découvertes scientifiques récentes au niveau de la psychologie du développement et les neurosciences nous invitent à une réinterprétation de la relation entre l'intelligence et les émotions. Ces découvertes ont permis une mise en relief voire une réévaluation de l'importance des compétences émotionnelles dans le développement et l'épanouissement de l'enfant.

Il semble que ces compétences émotionnelles, appelées aussi savoirs émotionnels, présentent un lien étroit avec l'apprentissage familial et le processus de socialisation. D'après les résultats de notre étude, il semble que les pratiques éducatives qui s'inscrivent dans une structuration familiale souple offrent plus d'occasion à l'enfant pour développer et mobiliser cette catégorie de compétence. Cette structuration est caractérisée par une présence bienveillante des parents, de l'écoute active, un support social et surtout une volonté des parents à aider leurs enfants à apprendre à s'exprimer et verbaliser leurs pensées et leurs ressentis. Cette verbalisation est un passage qui aide à apprendre à se servir de l'énergie des émotions qui sont présentes dans la vie de l'enfant et qu'il ne peut ni rejeter ni les éliminer (Beaulieu, 2014). Par ailleurs, il faut souligner que les pratiques éducatives parentales s'inscrivent dans une logique propre à l'histoire de chaque famille et à son mythe fondateur. Cette structuration forge un modèle comportemental ayant une certaine valence émotionnelle auquel l'enfant se confronte pour apprendre, se socialise et s'épanouit. L'influence des parents sur l'activité émotionnelle de l'enfant aura pour objectif de lui permettre de développer des compétences de régulation comportementale et d'optimiser ainsi son adaptation à l'environnement social.

La question qui se pose maintenant est comment aider certains parents à faire face à leurs difficultés d'accompagner leurs enfants pour leur inculquer cette nouvelle catégorie des savoirs « les savoirs émotionnels » sachant que la mise en place de telles pratiques se heurte à des résistances en rapport avec notre culture et notre inconscient collectif qui semble opérer une certaine censure voire une privation de cette liberté d'expression et de verbalisation auprès de nos enfants. C'est une piste de travail qui pourrait intéresser les travailleurs sociaux de terrain pour définir leurs plans d'action en termes de sensibilisation, de formation et d'accompagnement des parents à l'égard de cette problématique.

Ce débat que nous venons d'ouvrir intéresse aussi l'école marocaine. Certes la famille est la première matrice de la socialisation de l'enfant mais il faut rappeler aussi le rôle fondamental



de la scolarisation au niveau de son épanouissement. A ce niveau il nous semble important de réfléchir sur le comment de l'intégration de l'éducation émotionnelle comme élément de base au sein de nos programmes scolaires. Ces programmes, à notre sens, devraient aider les enfants et les jeunes à gérer les lourdes charges sociales et émotionnelles qui trainent avec eux depuis leurs entourages familiaux et sociaux. Dans le même ordre d'idée, il nous semble pertinent d'explorer et d'analyser, par exemple, les pratiques pédagogiques des enseignants et leurs savoir agir en rapport avec l'éducation émotionnelle au sein des groupes classes.



## BIBLIOGRAPHIE

- Ailincăi R. & Weil-Barais A. (2016). « Les dispositifs d'éducation parentale destinés aux parents d'enfants d'âge pré-scolaire utilisant de vidéo/débats » In Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, Volume 38 : numero 2 S, pp : 319-340
- Bardou E. (2011). « Représentation de l'engagement éducatif parental, estime de soi et mobilisation scolaire d'adolescents scolarisés de la sixième à la troisième ». Thèse de doctorat nouveau régime de psychologie. Université de Toulouse (UTM).
- Baumrind D. (1991). « The influence of parenting style on adolescent competence and substance use » The Journal of Early Adolescence, numéro 11, pp : 56-95.
- Beaulieu D. (2014). « Techniques d'impact pour grandir ». Québec : Québec-Livres
- Berthoz, S., & Krauth-Gruber, S. (2011). « La face cachée des émotions ». Paris : Le Pommier/Universcience éditions, pp :173
- Brun P. (2015). « Émotions et régulation émotionnelle : une perspective développementale » Enfance, numéro 2, pp : 165-178
- Brun P. (2018). « L'éducation émotionnelle de l'enfant avec troubles du spectre autistique est-elle une question professionnelle ? » Dans : Nicolas Guirimand éd., Les nouveaux enjeux du secteur social et médico-social : Décloisonner & coordonner les parcours de vie et de soin. Nîmes : Champ social, pp : 115-125.
- Cefai C. & al (2018). « Renforcer l'éducation sociale et émotionnelle comme domaine des programmes de base dans l'ensemble de l'UE. Étude d'éléments probants internationaux », rapport NESET II, Luxembourg : Office des publications de l'Union européenne
- Chabot D. & Chabot M. (2005). « La Pédagogie émotionnelle : Ressentir Pour Apprendre : Intégration de L'intelligence émotionnelle Dans Vos Stratégies Pédagogiques » Edition illustrée,
- Claes M. & al (2010). « Un instrument de mesure des pratiques éducatives parentales à l'adolescence : validation auprès d'adolescents du Québec et de France ». European review of applied psychology, Volume 60 : numéro 1, pp : 65-78
- Claeys Bouuaert M. (2014). « L'éducation émotionnelle de la maternelle au lycée, 200 activités pédagogiques et ludiques » Editions le Souffle d'or
- Crétin A. (2013). « Vivre mieux avec les émotions de son enfant » Odile Jacob
- Dangoisse F. & Nils F. (2019). Évaluation de la perception des pratiques vocationnelles parentales et adaptabilité de carrière des adolescents. L'orientation scolaire et professionnelle, Volume 48 : numéro 3, pp : 321-351



- Darling N. & Steinberg L. (1993). « Parenting style as context: An integrative model ». *Psychological Bulletin*, numéro 113, pp : 487-496
- Deplus S. & Lahaye M. (2015). « La pleine conscience chez les enfants et les adolescents ». Bruxelles : M Damasio A.-R. (2003). *Spinoza avait raison : joie et tristesse, le cerveau des émotions*. Paris : Odile Jacobardaga.
- Despret V. (1999). « Ces émotions qui nous fabriquent ». Le Plessis-Robinson : Pour le progrès de la connaissance
- Ekman P. (1992). « An argument for basic emotions » *Cognition and emotion*, 6, 169- 200.
- Filliozat I. (1997). « L'intelligence du cœur » éditions Jean-Claude Lattès.
- Filliozat I. (1999). « Au cœur des émotions de l'enfant » Paris : Marabout.
- Filliozat I. (2001). « Que se passe-t-il en moi ? » Paris : Marabout.
- Gauchet M. (2015). « L'enfant imaginaire » *Le débat*, janv., pp : 158-166.
- Gendroz L. & al (2023). « Réflexivité parentale et pratiques éducatives : exploration des liens à travers une étude transversale chez des parents d'enfants en âge préscolaire », *Attachement : diversité et diversification*, Volume 1, numéro : 35
- Gentaz E. (2016). « La vie secrète des enfants » Paris : Odile Jacob.
- Goleman D. (1997). « L'intelligence émotionnelle : comment transformer ses émotions en intelligence » Volume 1 de *L'intelligence émotionnelle*, Edition braille,
- Gross J.J. & Jazaieri H. (2014). « Emotion, emotion regulation, and psychopathology: an affective science perspective ». *Clinical Psychological Science*, Volume 2 : numéro : 4, pp : 387-401
- Halberstadt A. G. (1991). « Socialization of expressiveness : Family influences in particular and a model in general ». In Feldman R. S. & Rimé B. (Eds.), *Fundamentals of emotional expressiveness*. Cambridge, England: Cambridge University Press, pp : 106-162.
- Haut-Commissariat au Plan du Maroc Centre National de Documentation, 2023 [https://www.hcp.ma/Plan-du-site\\_a3467.html](https://www.hcp.ma/Plan-du-site_a3467.html)
- Kagitçibasi C. (1990). « Family and socialization in cross-cultural perspective : A model of change » In J.J. Berman (Ed.), *Nebraska Symposium on motivation 1989 : Cross-cultural perspectives*. Lincoln, NA : University of Nebraska Press , pp : 135-200.
- Kagitçibasi C. (1996a). « Family and human development across cultures : A view from the other side ». Hillsdale NJ : Lawrence Erlbaum.
- Kagitçibasi C. (1996b). « The autonomous relational self : A new synthesis ». *European Psychologist* 1, pp :180-186.



- Kagitçibasi C. (1997). « Individualism and collectivism ». In J. W. Berry, M. H. & Segall, C. Meunier J.C. & Roskam I.(2007). « Psychometric Properties of a Parental Childrearing Behaviour Scale for French-speaking parents, children and adolescents » European Journal of Psychological Assessment, volume 23 : numéro 2, pp : 113-124.
- Meunier J-C., & Roskam I. (2007). « Psychometrical properties of a Parental Childrearing Behaviour Scale for French-speaking parents, children and adolescents ». European Journal of Psychological Assessment, Volume 23 : numéro 2, pp :113-124.
- Michael A. Southam-Gerow (2013). « Emotion Regulation in Children and Adolescents : A Practitioner's Guide ». The Guilford Press, New York, NY
- Mucchielli A. & Noy C. (2005). « Études des communications : approches constructivistes » Paris, Éditions Armand Colin
- Nugier A. (2009). « Histoire et grands courants de recherche sur les émotions ». Revue électronique de Psychologie Sociale numéro 4, pp : 5-7
- Nugier A., Niedhental P. (2005). « Les émotions aux commandes des cognitions ». In L. Ria (éd.). Les émotions. Paris : Revue EPS, pp : 31-46
- Paillé P. & Mucchielli A. (2003). « L'analyse qualitative ». Paris : A. Colin
- Patterson G.R., Reid J., & Dishion T. (1992). « Antisocial boys. A social interactional approach ». Eugene : Castalia Publishing Company.
- Pons F., Harris P.L. & de Rosnay M. (2004). « Emotion comprehension between 3 and 11 years: developmental periods and hierarchical organization ». European journal of developmental psychology, Volume1, numéro :2, pp :127-152
- Pourtois J. P. & Desmet H. (2002, 3ème éd.). « L'éducation postmoderne » Paris, PUF
- Pourtois J.P, Desmet H. & Desmecht E. (2003). « L'intervention socio-éducative en mutation », Revue internationale de l'éducation familiale, volume 7, numéro 1
- Pourtois J.P. & Fontaine A.M. (1998). « Regard sur l'éducation familiale : représentation, responsabilité, intervention ». Bruxelles : De Boeck université.
- Pourtois J.P. (1979). « Comment les mères enseignent à leurs enfants de 5-6 ans ». Coll. Pédagogie d'aujourd'hui. Paris : PUF.
- Pourtois J.P. (1989). « Les thématiques en éducation familiale. Coll. Pédagogie en développement ». Bruxelles : De Boeck université.
- Rimé B. (2014). « Comment fonctionnent nos émotions : le partage social des émotions, EJE Journal,1, pp : 100-105.



Roskam I., & al (2009). « Évaluer l'activité éducative parentale : Les méthodes se valent-elles ? » revue-enfance numéro 4, pp : 423-432

Roskam I., & Schelstraete M. (2007). « Qualitative analysis of mothers' childrearing behaviour towards their disabled child » Research in Developmental Disabilities, Vol 28 : numéro 2, pp :130-144

Sander D. & Scherer K.R. (2009). « Traité de psychologie des émotions ». Paris : Dunod

Sander D. (2015). « Le monde des émotions » Éd. Belin, 2015, Paris.

Sanders M.R., Kirby J.N., Tellegen, C.L. & Day, J.J. (2014). « The Triple P-Positive Parenting Program : A systematic review and meta-analysis of a multi-level system of parenting support » Clinical psychology review, volume 34 : numero 4, pp : 337-357.

Singly F. (2017). « Sociologie de la famille contemporaine » A. Colin

Smith J.D., Dishion T.J., Shaw D.S., Wilson M.N., Winter C.C. & Patterson G.R. (2014). « Coercive family process and early-onset conduct problems from age 2 to school entry ». Development and Psychopathology, Volume 26 : numéro 4 pt1, pp : 917-932.

Steinberg L. & al. (1992). « Impact of Parenting Practices on Adolescent Achievement: Authoritative Parenting, School Involvement, and Encouragement to Succeed » Child Development, Volume. 63 : numéro 5 , pp : 1266-1281

Steiner C. (1997). « L'A.B.C des émotions : développer son intelligence émotionnelle » Inter Editions.

Steiner C. (2011). « L'A.B.C des émotions : un guide pour développer force personnelle et intelligence émotionnelle ». Paris : InterEditions

Thompson R.A. & Meyer S. (2007). « The socialization of emotion regulation in the family » In Gross J. (Ed.), Handbook of Emotion Regulation (pp. 249-268). New York : Guilford Press

Vallon C. (1998). Le théâtre pour enfants. Lausanne : Favre

Zuil R. (2015). « Comprendre les émotions de nos enfants : 0-10 ans » Ed Mango, pp :17