

L'étude de l'éducation dans le cadre familial et l'apport des approches interculturelles

**Cléopâtre Montandon et Saloni Sapru
Université de Genève**

L'éducation des enfants dans le cadre de leur famille a été pendant longtemps considérée par les chercheurs en sciences humaines et sociales comme un processus informel qui contribue au développement des enfants et à leur insertion dans la société. Psychologues, anthropologues, sociologues ont produit un nombre considérable de travaux essayant de déterminer la nature de cette éducation, ses composantes, ses déterminants et ses conséquences (Maccoby & Martin, 1983 ; Rollins & Thomas, 1979 ; Whiting, 1988). Les différents praticiens dans le champ de l'éducation ont de leur côté toujours été intéressés par ces travaux (Clarke-Stewart & Apfel, 1978 ; Laosa & Sigel, 1982). L'étude des différents aspects de l'éducation familiale a connu ces dernières années un développement spectaculaire, les chercheurs affinant leurs théories et leurs méthodes en essayant de tenir compte de la complexité des interactions familiales et des contextes sociaux (Harris, 1995 ; Lahire, 1995). Mais un des apports les plus importants dans ce champ d'étude provient des approches interculturelles et de l'intégration des questions qu'elles soulèvent. Sans avoir la prétention de couvrir l'ensemble des travaux dans ce champ, ce texte examine quelques-unes de ces questions, notamment certains problèmes méthodologiques. Il commence par un commentaire sur la notion d'éducation familiale, puis présente à la lumière d'un certain nombre de travaux empiriques les multiples tentatives d'explication de ce qui différencie les pratiques éducatives dans les familles. Il discute brièvement la question des conséquences des pratiques éducatives familiales sur les enfants, question qui a été longtemps considérée comme

allant de soi et dont l'étude mérite d'être repensée. Ces interrogations intéressent sans doute non seulement les chercheurs, mais aussi les personnes qui d'une manière ou d'une autre sont impliquées dans l'éducation des familles comme champ d'intervention sociale¹.

COMMENT DÉFINIR L'ÉDUCATION FAMILIALE ?

Depuis l'Antiquité et dans des contextes culturels bien différents, plusieurs penseurs, des philosophes et hommes de religion principalement, ont élaboré une réflexion sur l'éducation, notamment sur les objectifs et les méthodes de l'éducation familiale censés mieux assurer la perpétuation et la reproduction de la société². La réflexion sur l'éducation dans le cadre de la famille a connu une période faste après les travaux de Locke ou de Rousseau. Elle a subi les critiques des révolutionnaires français qui pensaient que les enfants appartenaient à la République, elle a trouvé un défenseur en Condorcet, elle a préoccupé les philanthropes et hygiénistes au XIX^e siècle (Lelièvre, 1990).

Lorsque les chercheurs ont investi le terrain, notamment vers le milieu du XX^e siècle, ils ont opposé le caractère formel de l'éducation scolaire, à celui, informel, de l'éducation familiale, en insistant sur la division du travail entre les deux instances. Selon une analyse fonctionnaliste et/ou bureaucratique, il était jugé préférable que ces deux institutions aient des tâches séparées. Surgit alors une première question. Est-ce justifié d'opposer de manière catégorique les pratiques éducatives de l'école et celles de la famille sur un plan formel ? Certes, l'usage du terme « forme scolaire », désigne justement le dispositif formel de l'éducation scolaire, le résultat d'une rationalisation des pratiques éducatives mis en œuvre dans des institutions constituées d'un corps de professionnels, avec des programmes précis, avec des bâtiments ad hoc, avec une séparation des apprenants selon leur niveau (Vincent, 1980 ; voir aussi Akkari et Dasen dans ce volume). Mais, toutes les actions éducatives qui ont cours à l'école même, tous les apprentissages, relèvent-ils de la forme scolaire ? Et, inversement, l'éducation dans la famille, est-elle complètement informelle, n'est-elle jamais organisée selon

1. Dans cet article nous n'abordons pas cet autre champ qui est également appelé éducation familiale et qui recouvre ce qui correspond à une éducation des parents (Durning, 1995).

2. Le mot éducation revêt ici le sens large qui lui est généralement attribué en français : il désigne la mise en œuvre de moyens pour la formation et le développement des individus. Il n'est pas utilisé dans le sens plus étroit d'*instruction* dans une institution. Nous considérons l'éducation comme un processus d'interaction, à savoir comme la relation entre les éducateurs et les éduqués, la rencontre entre l'action des éducateurs et celle de ceux qui s'éduquent. Ce processus est bidirectionnel et asymétrique, mais dans ce chapitre nous allons nous occuper principalement de l'un des aspects, à savoir l'action des éducateurs sur les éduqués.

un modèle structuré, voire parfois proche du modèle scolaire ? D'ailleurs, aujourd'hui, ne parle-t-on pas de plus en plus de ces aspects de l'éducation scolaire qui échappent au curriculum formel, et n'y a-t-il pas un nombre croissant de familles dans lesquelles la transmission de la culture et les activités extra-scolaires des enfants sont organisées consciemment, méthodiquement par les parents, selon un programme très ponctuel, la maison devenant une extension de l'école ? Selon notre point de vue, des aspects formels et informels caractérisent tant l'éducation scolaire que l'éducation familiale³. Par ailleurs, opposer le formel à l'informel perd beaucoup de sa pertinence dans de nombreux contextes culturels.

Caractériser l'éducation dans le cadre de la famille d'informelle ne va donc pas de soi. D'autres aspects de l'approche traditionnelle de l'éducation familiale soulèvent également des questions. Prenons la question de la direction du processus éducatif. Pendant de longues années et aujourd'hui encore, pour la plupart des personnes et même une grande partie des spécialistes, l'éducation est un processus unidirectionnel, la transmission d'un ensemble de savoirs de la part de l'éducateur vers les éduqués. Les enfants étant considérés comme des êtres imparfaits, des êtres caractérisés par des manques, non raisonnables et non responsables, il paraissait évident qu'il fallait leur enseigner ce qui était jugé nécessaire pour qu'ils puissent s'intégrer dans la société. Les premiers cadres conceptuels concernant les enfants, qu'ils soient psychologiques ou sociologiques, ont d'ailleurs beaucoup contribué à cette vision de l'éducation familiale : c'était le modèle de l'enfant comme table rase. Depuis quelques années, cependant, depuis le développement de certaines approches écosystémiques de la famille (Bronfenbrenner, 1979) et surtout depuis la naissance d'une sociologie de l'enfance, détachée d'une sociologie de l'éducation ou de la famille (James, Jenks & Prout, 1998 ; Montandon, 1998), plusieurs chercheurs s'intéressent au rôle de l'enfant non seulement dans sa propre éducation et socialisation, mais également dans la modification de l'ensemble des interactions familiales, y compris dans la socialisation et l'éducation de ses parents. En suivant une piste ouverte déjà par Margaret Mead (1970), qui

3. Certains considèrent que les aspects informels de l'éducation constituent la socialisation. Mais, ce concept se réfère, à notre avis, à un processus interactif plus large et continu, dont l'éducation fait partie, processus qui englobe également les interactions avec les pairs, les médias, les œuvres et objets culturels, etc., le socialisé y prenant une part active (Malewska-Peyre & Tap, 1991 ; Montandon, 1997). Cette définition se distingue de celle de Segall, Dasen, Berry et Poortinga (1999), pour qui la socialisation consiste principalement en une action délibérée destinée à produire des comportements acceptables. En fait, le sens que nous donnons à la socialisation est plus proche à ce que ces auteurs nomment enculturation. Sans doute est-il difficile de distinguer chez une personne ce qui relève de l'éducation, de la socialisation ou de l'enculturation, de ces processus qui se produisent dans la famille, l'école ou ailleurs. Notons que nous réservons au concept d'éducation le caractère d'intentionnalité.

analysait l'impact formateur des enfants dans les sociétés « cofiguratives », des travaux comme ceux de Ambert (1992) nous font découvrir la bidirectionalité de la socialisation dans les familles. La transmission culturelle ne se fait pas à sens unique ; les enfants non seulement reconstruisent les valeurs et les savoirs transmis par les parents, mais introduisent des éléments culturels nouveaux qu'ils injectent dans la famille.

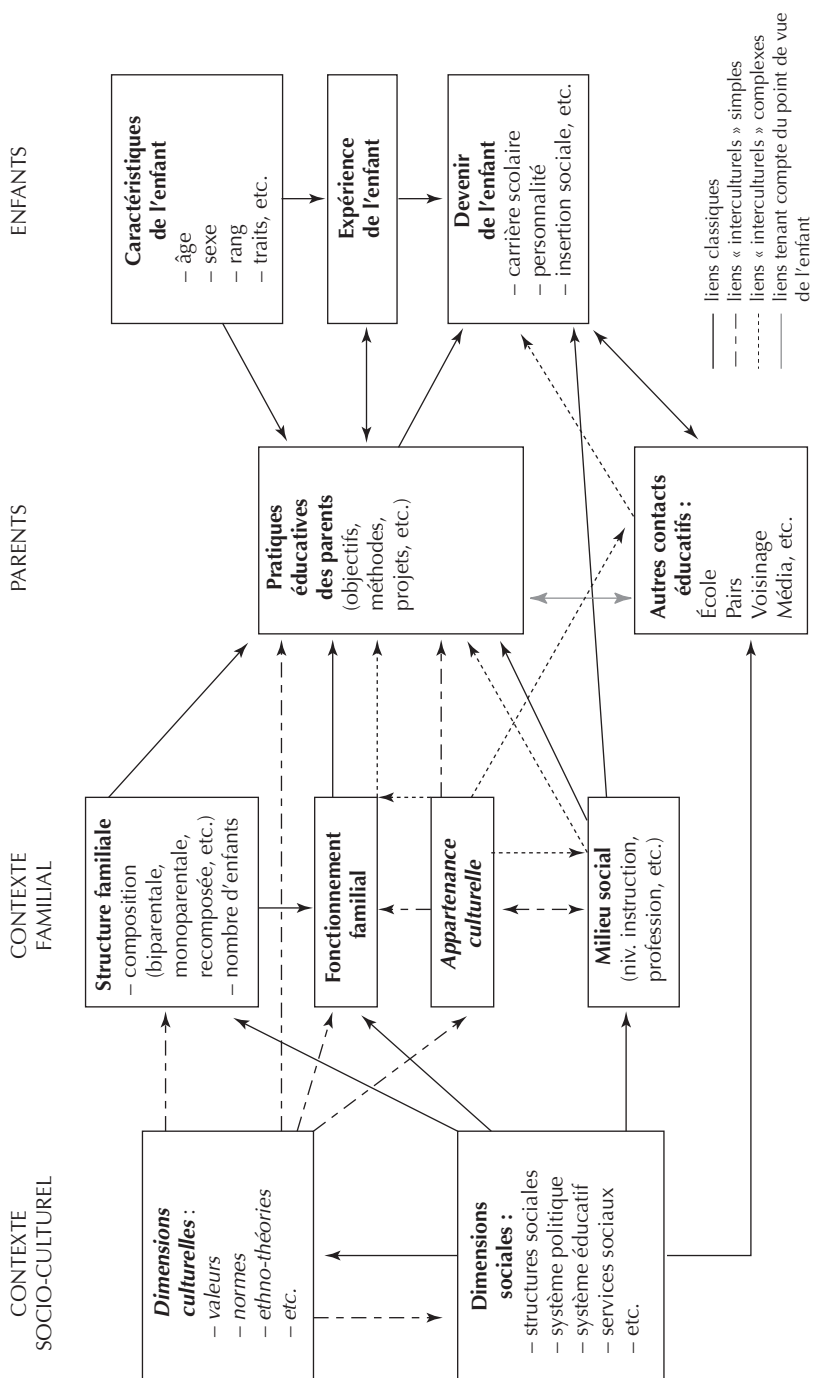
DE QUELQUES TENTATIVES D'EXPLICATION DES DIFFÉRENCES D'ÉDUCATION FAMILIALE

Avant d'aborder, à la lumière de récents travaux empiriques, quelques autres questions et perspectives que soulèvent les analyses de l'éducation familiale, plus particulièrement celles du rapport entre le milieu social et culturel des familles et leurs pratiques éducatives, il convient de les situer dans l'évolution de l'ensemble des perspectives développées dans ce champ. Précisons que c'est bien intentionnellement que nous nous situons dans un continuum anthropologie, sociologie et psychologie culturelle comparée et cela pour deux raisons. D'une part, parce que nous pensons que l'affinement des approches apparaît plus clairement si on traverse les frontières entre disciplines ; d'autre part, parce que dans un ouvrage se référant aux sciences de l'éducation une posture interdisciplinaire (facilitée par nos formations pluridisciplinaires) n'est pas contre-indiquée.

Deux grandes approches, qui parfois se combinent, caractérisent ce domaine. Les premières tentent d'expliquer les différences observées dans les pratiques et attitudes éducatives des parents (les méthodes, les rôles respectifs du père et de la mère, la coordination avec d'autres personnes ou instances, leurs attentes et projets). Les secondes s'intéressent aux conséquences de l'éducation familiale sur le développement des enfants et analysent plus particulièrement les effets des différentes pratiques éducatives sur les enfants⁴. Un nombre extraordinaire de recherches a tenté d'isoler les facteurs qui influencent les pratiques et attitudes éducatives des familles et l'influence de ces pratiques et attitudes sur les enfants, et il existe des synthèses très complètes de ces travaux (Rollins & Thomas, 1979 ; Peterson & Rollins, 1987 ; Pourtois & Desmet, 1989). Le but ici n'est pas de présenter tous les travaux dans ce domaine, mais de montrer à très grands traits que si petit à petit les analyses se sont affinées, elles laissent encore subsister

4. En fait, une certaine normativité menace toujours ce type de travaux. D'une certaine manière on y recherche le type d'éducation familiale qui contribuerait le mieux au développement de l'enfant, à sa réussite scolaire, à son intégration professionnelle, etc. Dès lors il y a eu pendant longtemps une tendance à évaluer les pratiques éducatives des parents de manière absolue, sans toujours les situer dans un contexte social et culturel plus large.

QUELQUES DÉTERMINANTS SOCIO-CULTURELS DE L'ÉDUCATION FAMILIALE



plusieurs questions et du terrain à défricher pour les chercheurs. Le schéma (p. 129) présente sous forme graphique les principales relations entre les attitudes et pratiques éducatives familiales, leurs causes et leurs conséquences.

La composition du groupe familial et les caractéristiques de l'enfant

Un premier ensemble de travaux a mis en relation le nombre d'enfants dans la famille, leur rang de naissance et leur sexe avec les pratiques éducatives de leurs parents (Maccoby, 1980 ; Baumrind, 1980 ; Rollins & Thomas, 1979). Les modifications d'état-civil des parents (séparations, divorce, veuvage), ont été prises en compte par certains chercheurs et il existe également aujourd'hui des travaux qui analysent la relation entre les caractéristiques des enfants (aspects physiques ou dispositions) et les pratiques éducatives des parents (Maccoby, 1980). Certains travaux ont apporté des nuances à ces analyses. Des chercheurs ont étudié, par exemple, les variations des pratiques éducatives selon le sexe de l'enfant dans divers milieux sociaux et sociétés (Munroe & Munroe, 1975 ; Best & Williams, 1997 ; Segall *et al.*, 1999). Concernant la composition familiale, il serait naïf aujourd'hui de vouloir mesurer les influences du divorce par exemple sur les pratiques éducatives et sur les enfants sans tenir compte de facteurs comme les conditions économiques de la famille à la suite d'un divorce, la mobilité géographique, les changements d'école, les représentations des enseignants, etc. (Amato, 1991 ; Amato & Booth, 1997 ; Furstenberg, 1999).

Parmi les questions que posent les travaux sur les structures familiales, relevons la difficulté de tenir compte de l'évolution du contexte familial dans une même famille. Toute famille a un cycle de vie. Les interactions à l'intérieur de la famille ne sont pas les mêmes pendant les premières années d'une union, et les suivantes. Au delà des changements d'état civil ou de cohabitation, il peut y avoir d'autres événements, comme le chômage, la maladie, les accidents, la naissance d'un enfant handicapé, etc. Les périodes de crise ou de réorganisation méritent également d'être prises en compte. La période de l'adolescence des enfants est souvent une période de réorganisation des relations existantes. Cet aspect de réorganisation des relations a été longtemps négligé par les chercheurs qui étaient trop préoccupés par l'aspect transformation de la personnalité de l'adolescent, crise de l'adolescence, etc. (Claes, 1986 ; Dornbusch, 1989). Tous ces aspects du cycle de vie des familles méritent donc d'être davantage étudiés.

De même il est important de pousser l'analyse du concept de famille comme « environnement non partagé », qui signifie que les enfants qui grandissent dans la même famille, ne partagent pas nécessairement un environnement identique (Plomin, Chipuer & Neiderhiser, 1994). Ces

chercheurs s'opposent à l'idée que le contexte familial a une influence commune qui suscite des caractéristiques similaires chez tous les enfants qui vivent ce même contexte. Selon eux, la famille peut être un contexte spécifique et unique pour l'enfant, non partagé par ses frères et sœurs. Il existerait donc pour les enfants d'une même famille des environnements différents, qui dépendent de leurs expériences individuelles dans des relations dyadiques particulières avec les autres membres de la famille. De plus, ces différences peuvent s'accroître. Les enfants de leur côté peuvent modifier leurs styles d'interaction, leurs stratégies avec les parents. Toute la dynamique familiale peut en être affectée et les frères et sœurs peuvent vivre ensemble dans des mondes différents.

À noter aussi qu'il est important de situer les relations éducatives dans le contexte d'autres relations avec des proches, aux frontières de la famille, avec les grands-parents par exemple, les beaux-parents, les demi-frères et demi-sœurs, les autres membres d'une famille recomposée, ou le réseau de parenté.

Les caractéristiques sociales et culturelles des familles

Depuis la fin des années 30, des chercheurs ont voulu savoir dans quelle mesure les pratiques éducatives sont liées à l'appartenance sociale et culturelle des familles. Les premiers travaux anthropologiques de l'école « culture et personnalité » ont initié l'étude des effets différentiels des pratiques éducatives des parents sur la personnalité des enfants selon les cultures (Kardiner, 1949 ; Whiting & Child, 1953). À cette même époque, de grandes enquêtes, comme la *Berkeley Growth Study* (Jones & Bayley, 1941), présentaient de manière peu nuancée les différences de pratiques éducatives entre les parents des classes moyennes et des classes populaires. Selon ces travaux les parents des classes moyennes tendaient à manifester un contrôle de soi dans leurs interactions avec l'enfant, à raisonner l'enfant et à exercer une discipline dans un cadre rationnel et clairement défini, à négocier avec lui, à utiliser des punitions et des récompenses censées correspondre à des actes précis de l'enfant et à ce qui les motive, et à faire des plans pour leur réussite à long terme. Les parents des classes populaires, toujours selon ces travaux, n'avaient pas de plan éducatif calculé d'avance, auraient tendance à satisfaire les caprices de leurs enfants, à consacrer peu de temps à leur expliquer les raisons de leurs exigences, à les punir en se souciant peu de l'intention derrière leurs actes. (Gecas, 1979 ; Rollins & Thomas 1979).

Dans les pays francophones, la théorie de la reproduction a contribué dans un premier temps à nuancer l'analyse des pratiques éducatives des parents. Bourdieu (1966) a relevé trois grands modèles d'éducation, le

laxisme des classes supérieures, le libéralisme des classes populaires et le rigorisme des classes moyennes, analyse qui a été remaniée par Percheron (1981). Il ne s'est cependant pas consacré à des travaux empiriques concernant les pratiques éducatives des parents. À noter aussi que la plupart des travaux inspirés de la reproduction ont davantage porté sur les stratégies des parents face à la scolarité de leur enfant.

Très rapidement cependant, il fut évident que travailler sur des corrélations aussi globales entre milieux sociaux et culturels et pratiques éducatives familiales conduisait à des interprétations biaisées de la réalité car elles ne permettaient pas de tenir compte des variations interindividuelles et des nuances des attitudes et des pratiques à l'intérieur des groupes sociaux. Les quelques travaux qui abordent aujourd'hui ces questions de manière plus approfondie, c'est à dire en effectuant des études de cas dans les familles, montrent la complexité du problème, c'est à dire la multiplicité de facteurs dont il faut tenir compte, en plus de l'appartenance à un milieu social (Clark, 1983 ; Lahire, 1995).

L'étude des représentations parentales

Par la suite, certains travaux ont tenté d'expliquer les raisons de ces différences d'attitudes ou de comportements observées chez les parents. Ainsi une première interprétation des pratiques parentales, celle de Kohn (1977), inspirée et inspirant des travaux interculturels, a fait surtout appel au système de valeurs prévalant dans le milieu de travail des parents, valeurs qu'ils transmettent à leurs enfants soit directement à travers leurs interactions verbales, soit indirectement, par le biais de leurs méthodes pédagogiques préférées. Kohn a fait l'hypothèse que lorsque les parents éduquent leurs enfants, ils introduisent des valeurs qu'ils ont eux-mêmes apprises ou adoptées dans leur lieu de travail. Ainsi les enfants sont préparés pour le mode de vie et de travail de leurs parents. Selon cette analyse, les parents de statut social élevé dont la profession implique la prise d'initiative, la manipulation de signes et de symboles et dont la promotion dépend d'actions personnelles, tendent à valoriser et à encourager l'autonomie dans l'éducation de leurs enfants. En revanche, les parents de milieu ouvrier, qui sont soumis à une surveillance directe dans l'exécution de tâches répétitives et routinières, dont le travail suppose la manipulation de choses et dont la promotion dépend de conditions collectives, tendent à valoriser et exiger de leur enfant ordre et obéissance.

D'autres travaux ont adopté une approche davantage sociocognitive. Ainsi certains chercheurs ont mis en relation les représentations et les raisonnements des parents concernant l'éducation de leurs enfants et leur action éducative. Ces travaux sont allés plus loin que ceux de Kohn en

examinant l'influence de cette action éducative sur le développement de l'enfant (McGillicuddy-De Lisi, 1982 ; Sameroff & Feil, 1985).

Dans cette lancée se sont développés les travaux sur les ethnothéories parentales. On retrouve cette même idée, que dans leurs efforts éducatifs, les parents sont guidés par leurs attentes concernant l'avenir de leur enfant, par la vision qu'ils ont de lui quand il sera adulte. De plus les parents auraient une certaine connaissance de leurs enfants et de leurs comportements. Ces savoirs parentaux seraient partagés par les groupes ou sous-groupes de personnes appartenant à la même culture et constitueraient des ethnothéories parentales (Harkness & Super, 1996 ; Super & Harkness, 1997). Ces ethnothéories se réfèrent aux savoirs que les parents ont de leur société. Elles ont leur origine d'une part dans les expériences que les parents ont quotidiennement avec leurs enfants d'âges différents, et d'autre part, dans les savoir-faire culturels qui se sont accumulés dans leur communauté culturelle ou dans leur groupe de référence. Les individus construisent leurs systèmes de croyances à partir des systèmes de valeurs culturels (Lightfoot & Valsiner, 1992).

Depuis quelque temps les recherches apportent ici aussi davantage de nuances. Ainsi on connaît mieux, par exemple, l'influence de l'appartenance culturelle et sociale des familles dans les contextes d'immigration. Certains travaux montrent que dans l'éducation de leurs enfants, les immigrants des pays majoritaires vers les pays minoritaires⁵ mettent l'accent sur des valeurs collectives, valorisent les relations sociales à l'intérieur de leur groupes, recherchent l'obéissance de l'enfant et sa conformité (Sapru, 1999). Ils ne souscrivent pas aux attitudes qui prévalent dans les pays d'accueil, ils attendent que l'école s'occupe principalement de l'instruction de leurs enfants, de la transmission de savoirs scolaires spécifiques, et pas de l'éducation dans le sens large du terme, comme la transmission des valeurs ou l'encouragement de l'esprit critique (Sabatier, 1999).

Mais il est nécessaire de nuancer davantage, d'abord entre les immigrants de différentes provenances, mais aussi à l'intérieur même des immigrants d'une même provenance. Ainsi des chercheurs ont trouvé que les attitudes des parents face à la culture du pays receveur, peuvent influencer l'adaptation et l'estime de soi des enfants (Ramirez & Cox, 1980).

D'autres recherches interculturelles ont également apporté des nuances. L'une d'entre elles a comparé les styles éducatifs de mères appartenant à des milieux populaires et à la classe moyenne, à Puerto Rico d'une part, et aux États-Unis d'autre part (Harwood, Miller & Irizarry, 1995). Ils ont

5. Ici le terme majoritaire se réfère aux pays dits parfois du tiers monde qui représentent un nombre d'habitants bien supérieur à celui des pays dits occidentaux, qui sont en fait minoritaires (Kagitcibasi, 1996).

trouvé que les différences de classe sociale sont modelées de manière spécifique selon les cultures. Si les qualités comme l'indépendance, la confiance en soi et la réussite personnelle sont davantage valorisées par les mères de classe moyenne que par les mères de milieu populaire, tant à Puerto Rico qu'aux États-Unis, les mères des États-Unis favorisent ces qualités davantage que les mères portoricaines quel que soit le milieu social. De plus, des différences culturelles concernent le sens de ces différentes qualités. Tandis que les mères aux États-Unis expriment le désir que leurs enfants puissent réaliser tout leur potentiel d'autonomie, de créativité et confiance en soi, les mères portoricaines de classe moyenne désirent avant tout que leurs enfants deviennent des adultes responsables, capables de prendre des décisions importantes dans la vie. Pour les mères portoricaines, l'indépendance est considérée comme faisant partie de la responsabilité. L'intelligence est reconnue comme importante en tant que capacité de s'entendre avec les autres. Pouvoir obtenir un bon travail est important car cela peut assurer non seulement l'avenir de l'enfant lui-même, mais aussi celui de ses parents vieillissants. Des différences similaires dans la signification culturelle attribuée aux qualités recherchées sont constatées entre les deux groupes en ce qui concerne la conformité et l'autorité. Si pour les mères américaines ces qualités-là se réfèrent à des comportements censés rendre leur vie plus ou moins agréable et tranquille, pour les mères portoricaines ces qualités ne caractérisent pas simplement un enfant bien éduqué, mais représentent des qualités importantes pour un adulte bien à tout point de vue, membre reconnu de sa communauté.

Dans le même ordre d'idées une étude réalisée au Portugal montre que l'autoritarisme parental n'a pas la même connotation négative dans ce pays qu'il a aux États-Unis ou dans certains autres pays européens (Fontaine, 1990). Il est considéré comme une dimension normale de la fonction éducative des parents. L'autoritarisme parental n'est pas un obstacle, comme cela est parfois observé ailleurs, à des manifestations de tendresse ou d'affection et n'est ni dramatisé, ni culpabilisé. On voit bien combien il est nécessaire de mettre à l'épreuve certaines hypothèses sur les représentations des pratiques éducatives et de leurs conséquences à l'épreuve de la comparaison interculturelle.

Les types de familles et les styles éducatifs

Un certain nombre de chercheurs ont éprouvé le besoin de faire intervenir des variables familiales plus dynamiques dans l'explication des pratiques éducatives et de proposer des typologies de styles éducatifs. Parmi les précurseurs il convient de mentionner Bernstein (1971), qui a fait appel à la régulation du groupe familial comme variable intermédiaire dans l'explication des pratiques éducatives, en distinguant deux grands genres de familles :

les familles *position-oriented* dans lesquelles les comportements entre les parents et les enfants découlent de leurs statuts respectifs, et les familles *person-oriented*, dans lesquelles on reconnaît d'abord les qualités personnelles spécifiques de chacun. À travers un modèle théorique très élaboré, Bernstein a construit les hypothèses suivantes : plus les conditions sociales dans lesquelles vivent les familles sont favorables, plus elles sont *person-oriented*, plus l'expression verbale est élaborée et plus les parents attachent de l'importance au développement de l'autonomie et de la créativité de l'enfant. Plus les conditions sociales sont difficiles, plus la structuration familiale est *position-oriented*, plus l'expression verbale est restreinte et plus les parents attachent de l'importance au contrôle de l'enfant et à son obéissance.

Baumrind (1967, 1971, 1989), quant à elle a introduit les styles éducatifs. En croisant deux dimensions des comportements parentaux, le soutien (*support*) et le contrôle, elle a identifié trois styles d'éducation : le style autoritaire (contrôle élevé et soutien faible), le style permissif (contrôle faible et soutien élevé) et le style *authoritative* (contrôle et soutien élevés). Cette typologie qui a été développée aux États-Unis, suggère que le dernier style est celui qui assure le meilleur développement de l'enfant.

Lautrey (1980) a mis à profit ces développements conceptuels et a combiné de manière très astucieuse type de familles, styles éducatifs et développement intellectuel de l'enfant. Dans une recherche d'une conceptualisation rigoureuse, il a mis en relation l'appartenance sociale des parents avec le mode de structuration de leur groupe familial et a examiné comment cette structuration affecte les valeurs et principes éducatifs qui sont jugés importants dans la famille et qui guident les pratiques. Lautrey a distingué trois types de familles, celles à structuration rigide (règles immuables, peu de stimulation pour l'enfant), celles à structuration faible (absence de règles, stimulation forte) et celles à structuration souple (règles flexibles, stimulation forte). En combinant les théorisations de Piaget et de Kohn, il a montré d'une part que les formes souples de structuration familiale sont plus fréquentes dans les classes sociales aisées, qui valorisent l'originalité et l'initiative chez leurs enfants et qu'inversement les formes rigides se trouvent davantage dans les milieux populaires, qui accordent de l'importance aux normes externes et au contrôle de l'enfant, la structuration faible tendant à augmenter aux deux extrémités de l'échelle sociale. Lautrey a montré que la structuration familiale souple, plus fréquente dans les milieux sociaux favorisés, serait la plus favorable au développement cognitif de l'enfant.

C'est toujours dans l'idée de pénétrer dans la boîte noire du fonctionnement familial qu'une recherche genevoise a fait l'hypothèse d'une articulation entre milieu social de la famille, style d'éducation et genre d'interaction ou de cohésion entre les parents (Kellerhals et Montandon,

1991). Les résultats ont relevé un lien entre position sociale du groupe domestique et types familiaux et ont permis d'identifier trois styles éducatifs, le style contractualiste, basé sur la négociation, le style statutaire, essentiellement autoritaire, et le style maternaliste, associant l'autorité à une communication bien développée. Par ailleurs, cette étude a montré que dans les familles du type « bastion », caractérisés par une cohésion fusionnelle et le repli sur le groupe familial, prédomine le style statutaire, que dans les familles de type « association », dont la cohésion est basée sur l'autonomie des membres et l'ouverture sur l'extérieur, le style contractualiste l'emporte, tandis que dans les familles de type « compagnonnage », caractérisées par une cohésion fusionnelle et une ouverture vers l'extérieur, il existe un mélange de styles. Cette recherche a également montré une corrélation entre style éducatif et estime de soi des enfants, le style contractualiste favorisant davantage que les deux autres une estime de soi élevée.

Les recherches de types familiaux connaissent dernièrement un essor dans le cadre de travaux interculturels. Ainsi Kagitçibasi (1990, 1996a/b, 1997) suggère que l'éducation des enfants et les styles éducatifs sont liés au contexte socioculturel et économique de la famille. Elle a développé trois modèles. Le modèle familial caractérisé par la *dépendance*, se trouve généralement dans les sociétés traditionnelles rurales et agricoles où le réseau relationnel est très dense et où la dépendance matérielle et émotionnelle entre les générations est forte. Les valeurs éducatives qui prédominent dans ces sociétés sont l'obéissance et la dépendance ; on y promeut davantage le contrôle que l'autonomie des enfants. Le modèle familial caractérisé par l'*indépendance* est présent dans les sociétés occidentales, industrielles, urbaines et plus particulièrement dans les classes moyennes. Celles-ci dirigent leurs investissements émotionnels et matériels davantage vers les enfants que vers l'ancienne génération. Dans ces sociétés, l'éducation familiale implique peu de contrôle et une permissivité plus grande que dans les sociétés traditionnelles. L'autonomie de l'enfant est encouragée parce que dans un contexte socioculturel et économique caractérisé par une faible dépendance intergénérationnelle sur le plan matériel, être indépendant et savoir compter sur soi sont des qualités valorisées. Quand au troisième modèle, d'*interdépendance* émotionnelle, il se trouve le plus souvent dans les zones urbaines des sociétés qui se modernisent. Dans ce modèle les interdépendances émotionnelles continuent entre les générations même en l'absence d'interdépendances matérielles. Les investissements émotionnels des jeunes adultes sont dirigés vers les parents âgés, mais aussi vers les enfants. Les loyautés envers la famille sont valorisées, mais des loyautés individuelles commencent à émerger. À côté du contrôle parental et de l'accent mis sur la dépendance dans l'éducation des enfants, une place est faite pour l'autonomie. Kagitçibasi considère que ce modèle est optimal pour les relations dans la famille parce qu'il intègre dans l'éducation de l'enfant deux besoins essentiels, celui de l'autonomie et celui des liens

sociaux. Selon Kagitçibasi (1996b) ces modèles de socialisation familiale conduisent respectivement au développement d'un soi relationnel, d'un soi autonome et d'un soi autonome-relationnel.

Dans le même ordre d'idées, certains chercheurs pensent que chaque culture produit des ethnothéories ou des scripts concernant les pratiques éducatives qui seraient le mieux à même de conduire chaque nouvelle génération vers la réalisation des idéaux qui la caractérisent. Greenfield (1994) appelle cela la construction culturelle du développement de l'enfant. Par ailleurs, en postulant que chaque culture a un script particulier du développement de l'enfant, certains chercheurs interculturels tentent de développer un cadre qui synthétise certaines de ces croyances concernant l'éducation des enfants sur la base de la dimension d'indépendance-interdépendance (Greenfield & Cocking, 1994).

Plusieurs de ces travaux typologiques se sont, nous l'avons vu, intéressés aux effets des différents types ou styles éducatifs sur le développement ou la scolarité des enfants, en essayant de déterminer les styles éducatifs les plus favorables : par exemple, le style souple chez Lautrey, le style *authoritative* chez Baumrind. Certains nouveaux travaux questionnent cependant ces propositions et montrent que la prudence est nécessaire. Des chercheurs ont montré que le style *authoritative* n'a pas des effets positifs sur les enfants de culture asiatique (Dornbusch *et al.*, 1987). Ils ont trouvé que les enfants asiatiques dont les parents appliquaient un style autoritaire réussissaient mieux à l'école que les autres. Chao (1994) argue que si le style parental *authoritative* est bien enraciné dans la culture nord-américaine, il n'est pas aussi adapté pour d'autres groupes culturels. Les parents en Chine et les parents chinois immigrés se situent à un niveau de contrôle plus élevé que les américains blancs (Lin & Fu, 1990). Mais la notion chinoise de contrôle parental est plus complexe et comprend deux notions bien ancrées dans la culture confucéenne, celle de *ciao shun* qui signifie formation, et celle de *guan*, qui signifie prendre soin, aimer ou guider (Chao, 1994). Le contrôle selon cette conception n'est pas synonyme d'autoritarisme et l'enseignement des comportements appropriés se fait au travers d'une guidance ferme et aimante.

Afin de voir comment les « scripts culturels » voyagent au delà des frontières, Sapru (1999) a étudié les pratiques de socialisation de familles indiennes à Delhi et de familles indiennes immigrées à Genève. Peu de différences dans les croyances et les pratiques éducatives concernant leurs enfants adolescents ont été constatées chez ces deux groupes de parents. Par ailleurs, de nombreuses croyances parentales ont un rapport avec des idées qui caractérisent la pensée religieuse hindoue. Par exemple la notion hindoue de *dharma* qui signifie devoir moral, vérité ou action juste était souvent mentionnée, soit explicitement soit implicitement, dans les discours des parents sur leurs buts et leurs valeurs.

Les travaux sur les paradigmes familiaux posent à leur tour des questions. La vision holistique du contexte familial n'est pas sans *caveat*. Cette perspective implique en général une réalité partagée par tous les membres de la famille et omet le fait que les membres d'une famille peuvent réagir différemment aux événements critiques, ou même à des événements plus quotidiens. Si on tient compte de cette réalité, cela veut dire, par exemple, que le père et la mère ne vont pas nécessairement réagir de la même manière lorsqu'ils sont amenés à prendre des décisions séparément. Leurs pratiques éducatives ne vont pas nécessairement être identiques, même s'ils ont le même paradigme. De plus, l'enfant lui-même sélectionne, interprète les expériences, construit des stratégies qui peuvent amener à des révisions des pratiques. Par ailleurs, le paradigme lui-même peut évoluer avec le temps (Olson & Sprenkler, 1979). Non seulement les distinctions entre classes sociales ou groupes culturels mais celles concernant les types ou paradigmes familiaux méritent d'être davantage nuancées.

POURQUOI ÉTUDIER L'ÉDUCATION DANS LE CONTEXTE FAMILIAL ?

L'étude de l'éducation familiale s'est développée de manière spectaculaire pendant la dernière moitié du XX^e siècle d'un point de vue quantitatif aussi bien que qualitatif. Les recherches se sont multipliées et en même temps affinées. S'éloignant des premiers travaux qui mettaient par exemple en relation, de manière qui paraît aujourd'hui simpliste, les pratiques éducatives parentales avec le milieu social, les études actuelles tiennent compte non seulement des diverses dimensions sociales, historiques ou culturelles des réalités familiales, mais aussi des différences qui existent à l'intérieur des groupes sociaux et ethniques, qu'il s'agisse des structures familiales, des représentations sociales, des types de fonctionnement, des changements dans la biographie familiale. Sans doute est-il important de continuer à approfondir davantage ces questions. Connaître mieux les attitudes et pratiques éducatives des parents et les facteurs qui contribuent à les modeler est intéressant d'un point de vue théorique. De même cela peut être utile, plus concrètement, pour les personnes qui ont affaire avec les familles sur un plan professionnel. Pour les enseignants qui travaillent dans le champ de l'éducation et de la socialisation des enfants, il importe de comprendre les valeurs, les finalités, les méthodes qu'adoptent les parents de leurs élèves et les raisons pour lesquelles celles-ci varient. Il a été observé, par exemple, que les conflits parents-enfants surviennent souvent lorsque les parents entretiennent certaines valeurs collectivistes dans une culture où les valeurs individualistes prédominent. Par exemple, dans leur revue des études sur l'acculturation, Kim et Choi (1994) ont observé que les enfants et les adolescents coréens qui arrivent en Amérique du Nord adoptent

rapidement des valeurs individualistes d'autonomie et d'indépendance, pendant que leurs parents maintiennent une orientation traditionnelle et collectiviste qui accorde de l'importance aux liens avec autrui et valorise la dévotion et l'interdépendance. Comprendre ces transformations est important pour les enseignants.

Il en est de même pour les différents spécialistes qui sont en rapport avec des parents. Dans le domaine de la santé, Segal (1998) note que les facteurs qui expliquent les difficultés émotionnelles que présentent les enfants d'Indiens asiatiques vivant aux États-Unis sont les suivants : un contrôle parental excessif, une communication réduite avec les parents, des convictions traditionnelles très fortes chez leurs aînés, entre autre sur les mariages arrangés, des préjugés vis-à-vis des valeurs occidentales, ainsi que des attentes d'excellence afin de sauvegarder l'honneur familial.

Dans cet article nous avons mis l'accent sur les causes qui peuvent modeler l'éducation familiale et non pas sur les conséquences. Ici et là, comme dans le paragraphe précédent, nous avons mentionné des travaux qui étudient non seulement les pratiques éducatives parentales, mais aussi les effets que ces pratiques auraient sur les enfants, sur leur développement cognitif et social, sur leurs résultats scolaires, sur des traits de leur personnalité, sur leurs comportements (Baumrind, 1980 ; Lautrey, 1980 ; Kellerhals & Montandon, 1991). Tous ces travaux suscitent un grand intérêt et la demande sociale est très forte à leur égard. Nous avons cependant précisé d'emblée que nous n'allions pas traiter ces questions ici pour des raisons de place, mais aussi pour ne pas s'éloigner du thème initialement choisi, à savoir l'analyse différentielle des pratiques éducatives parentales. Nous aimerions, cependant, soulever dans cette dernière partie de ce texte deux questions concernant les enfants.

Sans doute, derrière les études sur les raisons des pratiques éducatives parentales il y a souvent une visée pratique, à savoir déterminer celles qui sont les plus propices pour les enfants. Mais sommes-nous plus avancés aujourd'hui qu'au moment où Maccoby et Martin (1983), après une revue exhaustive de la littérature sur les influences des comportements parentaux sur les enfants, concluaient que ou bien ces comportements n'ont pas d'effet sur les enfants, ou bien ces effets varient énormément d'un enfant à l'autre à l'intérieur d'une même famille ? Harris (1995) s'est posée cette question et a tenté de réévaluer l'influence parentale en la situant dans le contexte environnemental global des enfants. En critiquant les études basées sur de faibles et inconsistantes corrélations, elle aboutit à la conclusion que si on considère l'ensemble des déterminants environnementaux du développement de la personnalité et des comportements de l'enfant, les pairs comptent plus que les parents (Harris, 1998). Le rôle que joueraient les autres enfants dans la socialisation serait plus important que celui des parents. Parmi les multiples exemples qu'elle fournit, relevons celui des

enfants immigrés, qui apprennent rapidement la langue et surtout l'accent de leurs camarades, ainsi que d'autres éléments culturels du groupe de pairs. Harris préconise que dans les recherches l'on sépare mieux l'influence parentale des autres explications possibles avant de conclure que les parents influencent de manière significative la personnalité et les comportements de leurs enfants. Il serait par conséquent important, à notre avis également, de travailler non seulement sur les rapports qui s'établissent à l'intérieur de la famille, mais aussi sur les rapports complexes avec les pairs, ainsi qu'avec d'autres agents externes de la socialisation.

Une deuxième question mériterait l'attention. Qu'en est-il du point de vue des enfants ? Quel que soit l'intérêt des travaux qui ont tenté de déterminer les effets des styles d'éducation familiale sur les enfants, ces travaux ne nous disent pas grand chose sur comment l'enfant lui-même vit tout cela, sur ses propres idées, sentiments, activités lors des divers processus de socialisation dont il fait l'expérience. À noter que nous faisons ici une distinction entre enfants et adolescents, le point de vue de ces derniers ayant été davantage pris en compte. Les recherches, certes très nombreuses, en psychologie, qui se sont penchées sur l'enfant lui-même ont surtout examiné le rôle que peut jouer le sexe de l'enfant, ou son âge, ou son tempérament, sur les pratiques éducatives des parents. L'enfant y est considéré comme un objet ; on tient compte de ses caractéristiques, mais pas de son point de vue, de son expérience, ni de la culture des pairs. Or quelques récents travaux sur les microcultures enfantines et sur la vie quotidienne des enfants (Corsaro, 1997 ; Mayall, 1994), ainsi que l'émergence d'une sociologie de l'enfance (James, Jenks & Prout, 1998 ; Montandon, 1998 ; Sirota, 1998), montrent que les enfants savent s'exprimer sur leurs expériences et que leurs récits nuancent et complètent ce que nous savons sur les processus de la socialisation. Ils ont entre autre une vision avertie du rôle et des qualités de ceux qui sont chargés de leur éducation et du fonctionnement des institutions éducatives ; ils exercent une introspection remarquable sur leur propre manière d'apprendre et sur leur façon d'interagir avec autrui (Montandon, 1997). Les enfants ont leur propre culture car ils constituent à tout moment un segment de la société. S'ils quittent immanquablement en grandissant l'espace qu'ils occupent, d'autres enfants viennent prendre leur place, le segment demeurant toujours. Ce que pensent les enfants ne correspond pas toujours à ce que les parents pensent qu'ils pensent. En tenant davantage compte du point de vue des enfants, du sens qu'ils attribuent à leur socialisation, de leur expérience, nous pourrions mieux évaluer l'influence de l'éducation parentale. Un champ nouveau pourrait alors s'ouvrir sur un plan interculturel, à savoir l'étude de l'expérience des enfants de différentes cultures sur les pratiques éducatives dans les familles.

Il reste sans doute encore beaucoup à faire pour répondre à ces deux questions. Des travaux orientés cependant selon cette perspective ne

peuvent à nos yeux que compléter et apporter un supplément de sens aux recherches sur l'éducation familiale.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Amato, P.R. & Booth, A. (1997). *A generation at risk : Growing up in an era of family upheaval*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Amato, P.R. (1991). The « Child of divorce » as a person prototype. *Journal of Marriage and the Family*, 53(1), 59-69.
- Ambert, A.-M. (1992). *The effects of children on parents*. New York : The Haworth Press.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37, 887-907.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4(1), 2.
- Baumrind, D. (1980). New directions in socialization research. *American Psychologist*, 35, 639-652.
- Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. In W. Damon (Ed.), *Child development today and tomorrow* (pp. 349-378). San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control : Theoretical studies toward a sociology of language*. London : Routledge & Kegan Paul.
- Best, D. K. & Williams, J. (1997). Sex, gender, and culture. In J. Berry, M.H. Segall & C. Kagitçibasi (Eds), *Handbook of cross-cultural psychology : Social behavior and applications* (2nd edition., vol. 3, pp. 163-212). Boston, MA : Allyn and Bacon.
- Bourdieu, P. (1966). Conditions de classe et position de classe. *Archives Européennes de Sociologie*, VII, 1-15 ; 21-23.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : Experiments by nature and design*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Chao, R. K. (1994). Beyond parental control and authoritarian parenting style : Understanding Chinese parenting through the cultural notion of training. *Child Development*, 65, 1111-1119.
- Claes, M. (1986). *L'expérience adolescente*. Bruxelles : Pierre Mardaga.
- Clark, M. (1983). *Family life and school achievement : Why poor black children succeed or fail ?* Chicago; IL : Chicago University Press.
- Clarke-Stewart, K.A. & Apfel, N. (1978). Evaluating parental effects on child development. In Schulman L.S. (Ed.), *Review of research in education* (pp. 47-119). Itaska, IL : F.E. Peacock Publishers.
- Corsaro, W. A. (1997). *The sociology of childhood*. London : Pine Forge Press.

- Dornbusch, S.M. (1989). The sociology of adolescence. *Annual Review of Sociology*, 15, 233-259.
- Dornbusch, S., Ritter, P., Leiderman, P., Roberts, D. & Fraleigh, M. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58, 1244-1257.
- Durning, P. (1995). *Éducation familiale. Actions, processus et enjeux*. Paris : PUF.
- Fontaine, A.-M. (1990). Pratiques éducatives familiales et motivation pour la réussite d'adolescents en fonction du contexte social. In S. Dansereau, B. Terrisse & J.-M. Bouchard (Éd.), *Éducation familiale et intervention précoce* (pp. 209-224). Montréal : Agence d'Arc.
- Furstenberg, F. F. (1999). Children and family change. Discourse between social scientists and the media. *Contemporary Sociology*, 28(1), 10-17.
- Gecas, V. (1979). The influence of social class on socialization. In W.R. Burr, R. Hill, F.I. Nye & I.L. Reiss (Eds), *Contemporary theories about the family* (Vol. 1). New York : Free Press.
- Greenfield, P. M. (1994). Independence and interdependence as developmental scripts : implications for theory, research, and practice. In P. Greenfield & R. Cocking (Eds), *Cross-cultural roots of minority child development* (pp. 1-37). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Greenfield, P. M. & Cocking, R. R. (Eds). (1994). *Cross-cultural roots of minority child development*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Harkness, S. & Super, C. M. (Eds). (1996). *Parents' cultural belief systems : Their origins, expressions, and consequences*. New York : Guilford Press.
- Harris, J. R. (1995). Where is the child's environment ? A group socialization theory of development. *Psychological Review*, 102(3), 458-489.
- Harris, J. R. (1998). *The nurture assumption : Why children turn out the way they do*. New York : Free Press.
- Harwood, R. L., Miller, J. G. & Irizarry, N-L. (1995). *Culture and attachment. Perceptions of the child in context*. New York : Guilford Press.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge, MA : Polity Press.
- Jones, H. E. & Bayley, N. (1941). The Berkeley Growth Study. *Child Development*, 12, 167-173.
- 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* (pp. 135-200). Lincoln, NA : University of Nebraska Press.
- 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, 180-186.
- Kagitçibasi, C. (1997). Individualism and collectivism. In J. W. Berry, M. H. Segall & C. Kagitçibasi (Eds), *Handbook of cross-cultural psychology :*

- Social behavior and applications* (2nd edition, vol. 3, pp. 1-50). Boston, MA : Allyn & Bacon.
- Kardiner, A. (1949). *The individual and his society : The psychodynamics of primitive social organization*. New York : Columbia University Press.
- Kellerhals, J. & Montandon, C. (1991). *Les stratégies éducatives des familles*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Kim, U. & Choi, S.-H. (1994). Individualism, collectivism, and child development : A Korean perspective. In P. Greenfield & R. Cocking (Eds), *Cross-cultural roots of minority child development* (pp. 227-257). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum, 2nd edition.
- Kohn, M. (1977). *Class and conformity. A study in values* (2nd edition). Chicago, IL : University of Chicago Press.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles*. Paris : Gallimard.
- Laosa, L. M. & Sigel, I.E. (Eds). (1982). *Families as learning environments*. New York : Plenum Press.
- Lautrey, J. (1980). *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. Paris : PUF.
- Lelièvre, C. (1990). *Histoire des institutions scolaires (1789-1989)*. Paris : Nathan.
- Lightfoot, C. & Valsiner, J. (1992). Parental belief systems under the influence : Social guidance of the construction of personal cultures. In I. E. Sigel, A. V. McGillicuddy-De Lisi & J. J. Goodnow (Eds), *Parental belief systems : The psychological consequences for children* (2nd edition, pp. 393-414). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Lin, C.-Y. C. & Fu, V. R. (1990). A comparison of child-rearing practices among Chinese, immigrant Chinese and Caucasian-American parents. *Child Development*, 61, 429-433.
- Maccoby, E.E. (1980). *Social development : Psychological growth and the parent-child relationship*. New York : Harcourt Brace Jovanovich.
- Maccoby, E.E. & Martin J. (1983). Socialization in the context of the family : parent-child interaction. In E.M. Hetherington & P.H. Mussen (Eds), *Handbook of child psychology* (1-101). New York : Wiley.
- Malewska Peyre, H. & Tap, P. (1991). La socialisation de l'enfance à l'adolescence. Paris : PUF.
- Mayall, B. (Ed.). (1994). *Children's childhoods : Observed and experienced*. London : The Falmer Press.
- McGillicuddy-De Lisi, A.V. (1982). Parental beliefs about development processes. *Human development*, 25, 192-200.
- Mead, M. (1970). *Culture and commitment : a study of the generation gap*. New York : Doubleday.
- Montandon, C. (1997). *L'éducation du point de vue des enfants*. Paris : L'Harmattan.
- Montandon, C. (1998). La sociologie de l'enfance : l'essor des travaux en langue anglaise. *Éducation et Sociétés*, 2, 91-118.
- Munroe, R. L. & Munroe, R.H. (1975). *Cross-cultural human development*. Monterey, CA : Brooks/Cole.

- Olson, D.H. & Sprenkle D.H. (1979). Circumplex model of marital and family systems : Cohesion and adaptability dimensions, family types and clinical applications. *Family Process*, 18, 3-27.
- Percheron, A. (1981). Stratégies éducatives, normes éducatives et classe sociale. In F. Mariet (Éd.), *L'enfant, la famille et l'école* (pp. 39-59). Paris : ESF.
- Peterson, G. W. & Rollins, B. C. (1987). Parent-child socialization. In M.B. Sussman & S.K. Steinmetz (Eds), *Handbook of marriage and the family* (pp. 471-507). New York : Plenum Press.
- Plomin, R., Chipuer, H.M. & Neiderhiser, J.M. (1994). Behavioral genetic evidence for the importance of nonshared environment. In E. M. Hetherington, D. Reiss & R. Plomin (Eds), *Separate social worlds of siblings : The impact of nonshared environment on development* (pp. 1-21). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Pourtois, J.-P. & Desmet, H. (1989). L'éducation familiale. *Revue française de pédagogie*, 88, 69-101.
- Ramirez, M.I. & Cox, B.G. (1980). Parenting for multiculturalism : A Mexican-American mode. In M.D. Fantini & R. Gardenas (Eds), *Parenting in a multicultural society*. New York : Longman.
- Rollins, B.C. & Thomas, D.L. (1979). Parental support, power and control techniques in the socialization of children. In W.R. Burr, R. Hill, F.I. Nye & I.L. Reiss (Eds) *Contemporary theories about the family* (Vol. 1, pp. 317-364). New York : The Free Press.
- Sabatier, C. (1999). Adolescents issus de l'immigration : les clichés à l'épreuve des faits. In B. Bril, P.R. Dasen, C. Sabatier & B. Krewer (Éd.). *Propos sur l'enfant et l'adolescent : quels enfants pour quelles cultures* (pp. 357-382). Paris : L'Harmattan.
- Sameroff, A.J. & Feil, L.S. (1985). Parental concepts of development. In I.E. Sigel (Ed.), *Parental belief systems : The psychological consequences for children* (pp. 83-105). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Sapru, S. (1999). *Parental practices and the identity development of adolescents. A study of Indian families in Delhi and Geneva*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Université de Genève.
- Segal, U.A. (1998). The Asian-Indian American family. In C.H. Mindel, R.W. Habenstein & J.R. Wright (Eds), *Ethnic families in America* (4th edition, pp. 330-360). Saddle River, NJ : Prentice Hall.
- Segall, M.H., Dasen, P.R., Berry, J.W. & Poortinga, Y.H. (1999). *Human behavior in global perspective : An introduction to cross-cultural psychology*, (2nd edition). Boston, MA : Allyn & Bacon.
- Sirota, R. (Éd.) (1998). Sociologie de l'enfance. *Éducation et Sociétés*, 2, 9-33.
- Super, C. M. & Harkness, S. (1997). The cultural structuring of child development. In J. W. Berry, P.R. Dasen & T.S. Saraswathi (Eds), *Handbook of cross-cultural psychology : Basic processes and human development* (2nd edition, vol. 2, pp. 1-39). Boston, MA : Allyn & Bacon.

- Vincent, G. (1980). *L'école primaire en France*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Whiting, B. B. (1988). *Children of different worlds : The formation of social behavior*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Whiting, J.M. & Child, L.L. (1953). *Child training and personality*. New Haven, CT : Yale University Press.