



**D<sup>re</sup> Mireille Joussemet** / Psychologue

La D<sup>re</sup> Joussemet est professeure agrégée au Département de psychologie de l'Université de Montréal. Ses recherches portent sur l'auto-détermination, le développement et le bien-être des enfants.



**Geneviève A. Mageau** / Ph. D.

La D<sup>re</sup> Mageau est professeure agrégée au Département de psychologie de l'Université de Montréal. Ses recherches se penchent sur la définition, les déterminants et les conséquences du soutien à l'autonomie dans les relations hiérarchiques.



**Julie Emond Pelletier**

M<sup>me</sup> Emond Pelletier est doctorante en psychologie, recherche-intervention, à l'Université de Montréal. Sa recherche porte sur le soutien de l'auto-détermination des personnes ayant une déficience intellectuelle.

## Mieux comprendre le style parental optimal : la contribution de la théorie de l'autodétermination

Devenir parent amène un changement sur le plan des préoccupations et aspirations, plaçant le bien-être et l'adaptation des enfants au centre de celles-ci. Heureusement, en plus d'y accorder une très grande importance, les parents exercent également une influence considérable sur le développement de leurs enfants. En effet, parmi les déterminants environnementaux de la santé mentale des enfants, la qualité du style parental est considérée comme l'une de ses origines principales<sup>1,2</sup>. Par exemple, alors que la qualité des services de garde a un impact significatif sur l'ajustement des enfants, cet effet est de plus petite taille que l'effet d'un style parental de qualité<sup>2</sup>. La qualité du style parental est aussi un facteur de résilience. Par exemple, à la suite d'un divorce, elle est le facteur le plus déterminant de l'ajustement psychologique des enfants<sup>3,4</sup>.

Les styles parentaux se caractérisent par un type d'interaction parent-enfant pouvant être observé à travers diverses situations, colorant ainsi le climat familial dans lequel l'enfant se développe<sup>5</sup>. À l'aide d'une approche typologique, les premières recherches en psychologie du développement ont montré que le style parental le plus bénéfique pour la santé mentale des enfants est le style démocratique (*authoritative*)<sup>6-8</sup>. Un grand nombre d'études, réalisées dans divers pays, ont confirmé que, comparativement aux styles permissif ou autoritaire, ce style parental est associé à un meilleur ajustement chez les enfants et les adolescents<sup>9,10</sup>.

Plus récemment, des recherches ont visé à extraire les différentes composantes du style démocratique<sup>11</sup>. Comparativement à l'approche typologique, qui « classe » les parents dans une catégorie ou une autre, l'approche dimensionnelle évalue à quel point chacune des dimensions est présente. Bien que le style parental varie d'un parent à l'autre, les dimensions varient également grandement d'un jour (ou d'une situation) à l'autre, et ce, chez un même parent<sup>12</sup>. L'approche dimensionnelle permet ainsi

de prendre en considération les variabilités inter-individuelles, mais aussi intra-individuelles.

### LE STYLE PARENTAL DÉMOCRATIQUE

Le style parental démocratique peut se décomposer en trois dimensions principales : la chaleur, l'encadrement et le soutien de l'autodétermination<sup>13-15</sup>. La chaleur (aussi appelée l'acceptation, l'implication ou l'affection) réfère à l'implication bienveillante du parent auprès de son enfant. Le contraire de cette dimension est le rejet, la froideur ou même l'hostilité. L'encadrement (aussi appelé le contrôle comportemental, la structure) réfère à la présence de règles de conduite, sous forme d'attentes claires, réalistes et accompagnées de conséquences prévisibles. Son opposé est le « laissez-faire » ou la permissivité. Enfin, le soutien de l'autodétermination (SA; aussi appelé le soutien de l'autonomie, l'autonomie psychologique) réfère à l'empathie envers l'enfant et au respect de ses idées et initiatives<sup>16,17</sup>. Le contraire du SA est le contrôle psychologique, qui vise à contrôler non pas la conduite de l'enfant, mais son monde psychologique (les préférences, idées, sentiments de l'enfant)<sup>18</sup>. Le contrôle psychologique se caractérise par de la manipulation, de la pression ou de l'intrusion<sup>19</sup>. Ainsi, le parent qui exerce du contrôle psychologique utilise son pouvoir ou la relation qu'il a avec l'enfant afin que celui-ci pense, se sente et soit d'une certaine façon. Les comportements contrôlants peuvent être explicites (p. ex. avec des menaces) ou implicites (p. ex. avec de l'amour conditionnel)<sup>20</sup>.

Bien qu'il soit utile de savoir que le style parental optimal est composé de ces trois « ingrédients essentiels », les procurer aux enfants n'est pas toujours naturel ni facile. Au quotidien, (1) amener ses enfants à adopter les comportements socialement acceptables, (2) sans nuire à leur besoin d'autodétermination, et ce, (3) tout en maintenant une relation parent-enfant positive représente un réel défi.

Alors que l'importance de la chaleur et de l'encadrement ainsi que les répercussions négatives du contrôle psychologique sont reconnues depuis fort longtemps en psychologie du développement, relativement peu d'études dans ce domaine ont été faites sur les comportements qui composent le SA, limitant ainsi nos connaissances au sujet de la façon dont les trois dimensions parentales peuvent coexister. C'est en intégrant les connaissances issues de la recherche en motivation humaine (faite dans le cadre de la théorie de l'autodétermination; TAD) que le SA a pu être étudié dans le contexte familial.

La TAD<sup>21-23</sup> identifie trois besoins psychologiques fondamentaux et universels, qui doivent être satisfaits pour un développement sain et un fonctionnement optimal : le besoin d'affiliation sociale (avoir des contacts sociaux enrichissants, sentir que l'on appartient à un groupe, une famille), celui de compétence (se sentir capable d'agir sur son environnement et d'atteindre ses buts) et celui d'autodétermination (aussi appelée autonomie; sentir qu'il est possible d'instaurer ses propres comportements en plus d'agir en conformité avec ses valeurs). Depuis plus de 35 ans, les recherches réalisées dans différents domaines de vie ont démontré que plus les figures d'autorité soutiennent les trois besoins psychologiques de leurs subordonnés (p. ex. les élèves, les employés, les patients), meilleures sont les résultantes chez ces derniers (p. ex. les efforts, la performance, le bien-être, la santé). Dans le domaine familial, l'identification de ces trois besoins psychologiques est particulièrement significative, puisque chacune des trois dimensions parentales optimales correspond à l'un des trois besoins<sup>24</sup>. En se montrant chaleureux, encadrants et respectueux, les parents aident leurs enfants à satisfaire leurs besoins d'affiliation sociale, de compétence et d'autodétermination, respectivement, et favorisent ainsi leur développement.

L'une des raisons pour lesquelles le SA a reçu relativement moins d'attention dans le domaine du développement (comparativement à la chaleur et à l'encadrement) est peut-être la confusion entourant le concept même d'autodétermination<sup>25,26</sup>. En effet, l'autodétermination ne doit pas être confondue avec l'indépendance (se débrouiller seul, sans aide). Bien que les enfants dépendent de moins en moins des autres avec l'âge, leur besoin d'autodétermination, lui, est présent tout au long de leur développement<sup>20</sup>. Dans le cadre de la TAD, l'autodétermination signifie être à l'origine de ses comportements et y adhérer totalement<sup>27</sup>. Quand un enfant suit une règle de conduite de façon autodéterminée, il s'est approprié la règle et la suit de plein gré. Après réflexion, une règle peut en effet être perçue comme étant en accord avec les buts, les intérêts et les valeurs de l'enfant, même si cette règle provient à l'origine du parent. En comprenant l'importance de la règle, l'enfant peut alors s'autoréguler et se sentir authentique et en cohérence avec lui-même. Par exemple, un enfant peut sentir que son « locus de contrôle » est interne lorsqu'il se brosse les dents, s'il comprend et adhère à la valeur de cette tâche, et ce, même si elle ne lui procure pas de plaisir.

À l'inverse, un enfant peut se sentir obligé et contraint lorsqu'il fait une activité quand il ressent de la pression, externe ou interne (p. ex. pour éviter d'être puni ou de ressentir de la honte). Au-delà de la simple obéissance, une autorégulation autodéterminée se caractérise par de l'intégration et de la flexibilité<sup>25</sup>.

De la même manière, quand l'autorégulation émotive est autodéterminée, elle est aussi décrite comme étant intégrée et flexible<sup>17,28</sup>. Selon la TAD, une autorégulation émotive saine implique plus que la seule gestion des émotions. En reconnaissant leurs émotions au lieu de les supprimer, les enfants peuvent utiliser l'information qu'elles transmettent, afin de guider leurs comportements<sup>28,29</sup>. Une telle autorégulation émotive éviterait la trop grande rigidité de la régulation associée aux troubles intérieurs (par exemple, l'anxiété et la dépression), de même que l'absence d'autorégulation émotive, qui caractérise les troubles extériorisés (par exemple, l'opposition et l'agression)<sup>17</sup>.

## \_LA RECHERCHE PORTANT SUR LE SOUTIEN DE L'AUTODÉTERMINATION

Mais comment peut-on faire, en tant que parent, pour aider un enfant à s'autoréguler (p. ex. se brosser les dents, ranger ses choses, éviter de manger trop de sucreries) en se sentant en accord avec lui-même, plutôt que contraint ou en conflit intérieur? D'une part, il est recommandé de minimiser le contrôle « insidieux » dans la relation avec son enfant (p. ex. intrusion, surprotection, amour conditionnel) et d'éviter les stratégies coercitives, comme les menaces, la domination (p. ex. « fais-le parce que je te le demande »), les contingences externes (récompense s'il obéit; punition s'il n'obéit pas) et le langage contrôlant (donner des ordres, « tu dois », « il faut », « je veux que tu »). D'autre part, il est aussi important de remplacer ces comportements contrôlants par des stratégies qui, au contraire, soutiennent le besoin d'autodétermination de l'enfant.

Pour soutenir le besoin d'autodétermination d'autrui, il s'agit d'abord de le considérer comme une personne à part entière et de démontrer du respect envers les besoins, les préférences et les sentiments de cet individu<sup>22,24</sup>. Les recherches empiriques ont défini le SA à l'aide de quatre éléments. Par exemple, lorsque l'on demande à un enfant de faire quelque chose, on peut (1) reconnaître-valider ses sentiments et sa perspective (« Ce n'est pas toujours drôle, se brosser les dents »). On peut aussi (2) partager les raisons d'être des règles et des requêtes (expliquer la valeur ou l'importance de la règle; p. ex. « En même temps, les brosser les rend toutes belles et les protège des caries »). Ensuite, sans abandonner la requête, on peut (3) offrir des occasions de faire des choix et de prendre des initiatives (p. ex. « Veux-tu les brosser avant ou après l'histoire? »; « Oh, tu as trouvé une nouvelle façon de mettre le dentifrice! »). Enfin, on peut (4) s'exprimer de façon à dépersonnaliser l'enjeu en se centrant sur

la tâche (p. ex. « C'est l'heure de... », « Je vois des dents qui n'ont pas encore été brossées »)<sup>30,31</sup>. Cette définition, inspirée des écrits de Ginott<sup>32-34</sup>, a été utilisée dans les études récentes portant sur le SA<sup>35</sup>. Ces études ont démontré les effets positifs du SA dans de nombreux domaines, par exemple à l'école, dans le milieu du travail, des loisirs et de la santé<sup>36</sup>.

Dans le domaine familial, un nombre grandissant d'études a montré que le SA parental favorise la santé mentale des enfants (p. ex. l'intégration de règles, la motivation, l'autorégulation, l'adaptation scolaire et sociale, le bien-être)<sup>37-41</sup> alors qu'il est négativement lié aux problèmes extériorisés<sup>3,42</sup>. Le SA augmente également le bien-être et favorise l'autorégulation des jeunes lorsqu'ils apprennent des tâches fastidieuses<sup>43</sup>, et ce, même chez des jeunes ayant des difficultés d'adaptation sévères<sup>44</sup>. Malgré les bienfaits importants associés au SA, peu d'études se sont penchées sur les façons de le promouvoir chez les parents. Il semble pourtant important d'informer et d'éduquer les parents au sujet de la façon dont ils peuvent soutenir l'autodétermination de leurs enfants, tout en leur donnant le cadre et la chaleur dont ils ont besoin.

## \_L'ATELIER « NOS ENFANTS : COMMENT LEUR PARLER POUR QU'ILS ÉCOUTENT, LES ÉCOUTER POUR QU'ILS PARLENT »

Un projet d'implantation et d'évaluation de programme a été entamé, afin de vérifier si le soutien de l'autodétermination peut être enseigné, en plus des deux autres dimensions parentales. Le but de ce projet était également de vérifier si l'enseignement des trois dimensions parentales peut favoriser une meilleure santé mentale chez les enfants de la population générale. L'atelier « Nos enfants : comment leur parler pour qu'ils écoutent, les écouter pour qu'ils parlent » (*How to talk so kids will listen & listen so kids will talk*) de Faber et Mazlish<sup>45-49</sup> a été sélectionné puisque, parmi les ateliers existants, celui-ci semblait le plus complet sur le plan de l'enseignement des habiletés de base permettant de favoriser les trois dimensions du style parental optimal, et ce, très concrètement (voir le tableau 1).

TABLEAU 1

### LA PRÉSENCE DES TROIS DIMENSIONS PARENTALES OPTIMALES DANS L'ATELIER « NOS ENFANTS : COMMENT LEUR PARLER POUR QU'ILS ÉCOUTENT, LES ÉCOUTER POUR QU'ILS PARLENT »

**La chaleur** : La création et le maintien d'une relation parent-enfant positive sont au cœur de cet atelier. Il ne s'agit pas d'apprendre à exprimer de l'amour ou de l'affection, mais plutôt à écouter et à répondre aux enfants de manière à ce qu'ils se sentent aimés et acceptés pour ce qu'ils sont. Cette dimension est donc omniprésente tout au long de l'atelier.

**Le cadre** : Cet atelier souligne l'importance des limites et enseigne aux parents comment en fixer. Les parents apprennent comment communiquer leurs attentes, donner de la rétroaction et des conséquences naturelles (p. ex. demander de réparer un objet si l'enfant l'a brisé et faire de la résolution de problèmes). Ces habiletés permettent aux parents d'exercer leur rôle d'autorité avec plus de confiance et moins de culpabilité.

**Le soutien de l'autodétermination** : L'atelier transmet avec justesse l'essence du SA, car il est basé sur le travail de Ginott<sup>32-34</sup>, dont les travaux ont inspiré la définition opérationnelle du SA<sup>30</sup>. La première partie de l'atelier aborde l'empathie, la pierre angulaire de cet atelier. Il est aussi enseigné aux parents comment encourager les initiatives de leurs enfants, communiquer leurs attentes avec respect et aider leurs enfants à atteindre leur plein potentiel en évitant de les confiner dans certains rôles. Ces habiletés aident ainsi les parents à considérer leurs enfants comme des êtres à part entière, ayant des pensées et des sentiments qui leur sont propres.

L'objectif de cette étude était d'évaluer les effets de cet atelier sur le style parental et sur la santé mentale des enfants. À ce jour, plus de 100 parents ont déjà participé à l'atelier (un soir par semaine, pendant sept semaines), dans une dizaine d'écoles de la région de Montréal. Un total de 82 parents (de familles différentes) ont rempli les questionnaires, avant et après avoir participé à l'atelier. Parmi les enfants assez âgés pour le faire, 44 d'entre eux ont rempli des questionnaires aux mêmes moments que leur parent, mais à l'école.

Les résultats de cette étude préliminaire<sup>50</sup> sont encourageants. En effet, en comparant les données recueillies après l'atelier à celles qui avaient été recueillies avant, on constate que les trois dimensions importantes du style parental sont plus élevées. Les parents rapportent plus de chaleur, d'encadrement et de SA après avoir participé à l'atelier. De plus, les données recueillies auprès des enfants corroborent le fait que les parents font moins l'usage de contrôle psychologique après avoir suivi l'atelier. Sur le plan de la santé mentale des enfants, les résultats démontrent une diminution des problèmes extériorisés et intériorisés à la suite de l'atelier. Les parents rapportent aussi moins de désobéissance de la part de leurs enfants. Enfin, le niveau de bien-être rapporté par les enfants (mesuré par les émotions positives, la satisfaction de vie et l'estime de soi) s'est aussi amélioré avec le temps.

Ces résultats suggèrent qu'il est possible d'enseigner des habiletés parentales qui améliorent le niveau de chaleur, d'encadrement et de SA des parents participant. Il est aussi encourageant de constater qu'un atelier offert à la population générale puisse amener une amélioration du bien-être des enfants en plus d'une diminution de leurs problèmes d'ajustement. Ensemble, ces résultats nous portent à croire que cet atelier peut contribuer à la promotion et à la protection de la santé mentale des enfants. Une étude à plus grande échelle avec des groupes témoins (essai contrôlé randomisé) sera réalisée afin de tenir compte de l'influence du passage du temps, de vérifier si les bienfaits sur la santé mentale des enfants proviennent bel et bien de l'atelier et s'ils perdurent dans le temps.

Finalement, en démontrant les bienfaits associés à l'enseignement de l'ensemble des dimensions parentales importantes, cette étude souligne également toute la pertinence de l'application de la TAD dans le domaine familial. Avec sa conceptualisation de l'autodétermination et son accent sur les interactions optimales, la TAD apporte un éclairage nouveau sur la façon dont les parents peuvent encadrer leurs enfants et s'impliquer auprès d'eux tout en soutenant leur besoin d'autodétermination.

## Bibliographie

1. Masten AS, Shaffer A. How Families Matter in Child Development: Reflections from Research on Risk and Resilience. *Families count: Effects on child and adolescent development*. New York, NY: Cambridge University Press; US; 2006:5-25.
2. NICHD Early Child Care Research Network. Child-care effect sizes for the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. *American Psychologist*. Feb-Mar 2006;61(2):99-116.
3. Leon K. Risk and protective factors in young children's adjustment in parental divorce: A review of the research. *Family Relations: An Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies*. Jul 2003;52(3):258-270.
4. Wolchik SA, Wilcox KL, Tein J-Y, Sandler IN. Maternal acceptance and consistency of discipline as buffers of divorce stressors on children's psychological adjustment problems. *Journal of Abnormal Child Psychology: An official publication of the International Society for Research in Child and Adolescent Psychopathology*. Feb 2000;28(1):87-102.
5. Darling N, Steinberg L. Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*. May 1993;113(3):487-496.
6. Baumrind D. Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*. 1966;37(4):887.
7. Baumrind D. Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*. Jan 1971;4(1, Pt.2):1-103.
8. Maccoby EE. The role of parents in the socialization of children: An historical overview. *Developmental Psychology*. Nov 1992;28(6):1006-1017.
9. Dwairy M, Achoui M, Filus A, Rezvan nia P, Casullo MM, Vohra N. Parenting, mental health and culture: A fifth cross-cultural research on parenting and psychological adjustment of children. *Journal of Child and Family Studies*. Feb 2010;19(1):36-41.
10. Pong S-I, Johnston J, Chen V. Authoritarian parenting and Asian adolescent school performance: Insights from the US and Taiwan. *International Journal of Behavioral Development*. Jan 2010;34(1):62-72.
11. Gray MR, Steinberg L. Unpacking authoritative parenting: Reassessing a multi-dimensional construct. *Journal of Marriage & the Family*. Aug 1999;61(3):574-587.
12. Critchley CR, Sanson AV. Is parent disciplinary behavior enduring or situational? A multilevel modeling investigation of individual and contextual influences on power assertive and inductive reasoning behaviors. *Journal of Applied Developmental Psychology*. Jul-Aug 2006;27(4):370-388.
13. Schaefer ES. A configurational analysis of children's reports of parent behavior. *Journal of Consulting Psychology*. Dec 1965;29(6):552-557.
14. Aunola K, Nurmi J-E. The role of parenting styles in children's problem behavior. *Child Development*. 2005;76(6):1144-1159.
15. Hart CH, Newell LD, Olsen SF. Parenting skills and social-communicative competence in childhood. *Handbook of communication and social interaction skills*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers; US; 2003:753-797.
16. Grolnick WS, Deci EL, Ryan RM. Internalization within the family: The self-determination theory perspective. *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc; US; 1997:135-161.
17. Ryan RM, Deci EL, Grolnick WS, La Guardia JG. The significance of autonomy and autonomy support in psychological development and psychopathology. *Developmental psychopathology, Vol 1: Theory and method*. 2nd ed. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc; US; 2006:795-849.
18. Grolnick WS. *The psychology of parental control: How well-meant parenting backfires*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers; US; 2003.
19. Barber BK. Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child Development*. Dec 1996;67(6):3296-3319.
20. Soenens B, Vansteenkiste M. A theoretical upgrade of the concept of parental psychological control: Proposing new insights on the basis of self-determination theory. *Developmental Review*. Mar 2010;30(1):74-99.
21. Deci EL, & Ryan, R. M. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum; 1985.
22. Deci EL, Ryan RM. The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*. 2000;11(4):227-268.

23. Ryan RM, Deci EL. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*. Jan 2000;55(1):68-78.
24. Grolnick WS, Ryan RM. Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*. Jun 1989;81(2):143-154.
25. Ryan RM, Deci EL, Grolnick WS, La Guardia JG. *The significance of autonomy and autonomy support in psychological development and psychopathology*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc; US; 2006.
26. Silk JS, Morris AS, Kanaya T, Steinberg L. Psychological control and autonomy granting: Opposite ends of a continuum or distinct constructs? *Journal of Research on Adolescence*. 2003;13(1):113-128.
27. Ryan RM, Deci EL. Autonomy Is No Illusion: Self-Determination Theory and the Empirical Study of Authenticity, Awareness, and Will. *Handbook of Experimental Existential Psychology*. New York, NY: Guilford Press; US; 2004:449-479.
28. Grolnick WS, Kurovski CO, Gurland ST. Family processes and the development of children's self-regulation. *Educational Psychologist*. Win 1999;34(1):3-14.
29. Levenson RW. The intrapersonal functions of emotion. *Cognition and Emotion*. Sep 1999;13(5):481-504.
30. Koestner R, Ryan RM, Bernieri F, Holt K. Setting limits on children's behavior: The differential effects of controlling versus informational styles on children's intrinsic motivation and creativity. *Journal of Personality*. 1984;54:233-248.
31. Ryan RM. Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1982;43(3):450-461.
32. Ginott HG. The theory and practice of "therapeutic intervention" in child treatment. *Journal of Consulting Psychology*. Apr 1959;23(2):160-166.
33. Ginott HG. *Group psychotherapy with children: The theory and practice of play-therapy*. 1961.
34. Ginott HG. *Between parent and child: New solutions to old problems*. 1965.
35. Joussemet M, Landry R, Koestner R. A self-determination theory perspective on parenting. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*. Aug 2008;49(3):194-200.
36. Moreau E, Mageau GA. The importance of perceived autonomy support for the psychological health and work satisfaction of health professionals: Not only supervisors count, colleagues too! *Motivation and Emotion*. Sep 2012;36(3):268-286.
37. Ryan RM, Connell JP. Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*. Nov 1989;57(5):749-761.
38. Guay F, Ratelle CF, Chantal J. Optimal learning in optimal contexts: The role of self-determination in education. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*. Aug 2008;49(3):233-240.
39. Grolnick WS, Ryan RM, Deci EL. Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*. Dec 1991;83(4):508-517.
40. Soenens B, Vansteenkiste M. Antecedents and outcomes of self-determination in 3 life domains: The role of parents' and teachers' autonomy support. *Journal of Youth and Adolescence*. Dec 2005;34(6):589-604.
41. Downie M, Chua SN, Koestner R, Barrios M-F, Rip B, M'Birkou S. The relations of parental autonomy support to cultural internalization and well-being of immigrants and sojourners. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*. Jul 2007;13(3):241-249.
42. Williams GC, Cox EM, Hedberg VA, Deci EL. Extrinsic life goals and health-risk behaviors in adolescents. *Journal of Applied Social Psychology*. Aug 2000;30(8):1756-1771.
43. Joussemet M, Koestner R, Lekes N, Houliort N. Introducing uninteresting tasks to children: A comparison of the effects of rewards and autonomy support. *Journal of Personality*. Feb 2004;72(1):139-166.
44. Savard A, Joussemet M, Emond Pelletier J, Mageau GA. The benefits of autonomy support for adolescents with severe emotional and behavioral problems. *Motivation and Emotion*. 2013;(sous presse).
45. Faber A, Mazlish E. *How to talk so kids will listen & Listen so kids will talk*. New York: Rawson; 1980.
46. Faber A, Mazlish E. *How to Talk So Kids Will Listen & Listen So Kids Will Talk*. updated. New York: Perennial Currents; 2000.
47. Faber A, Mazlish E. *Parler pour que les enfants écoutent, écouter pour que les enfants parlent*. Aux Éditions du Phare; 2002.
48. Faber A, Mazlish E. *How to Talk So Kids Will Listen: Group Workshop Kit*. New York: Faber/Mazlish Workshops, LLC, 2010.
49. Faber A, Mazlish E. *Parler pour que les enfants écoutent*; Trousse d'animation, Aux Éditions du Phare; 2001.
50. Joussemet M, Mageau G, Koestner R. Promoting optimal parenting and children's mental health: A preliminary evaluation of the How-to parenting program. *Journal of Child and Family Studies*. 2013; (sous presse).

**PSYCHOLOGUES**  
à la recherche  
d'un milieu **DE VIE**  
**PROFESSIONNEL**, dynamique et agréable?

**Cette offre s'adresse à vous!**

Vous avez envie d'ouvrir dans un milieu dynamique, offrant de nombreuses possibilités d'emploi au sein d'une équipe d'une vingtaine de psychologues soutenue par une coordonnatrice qui croit au service et en valorise l'expertise? La Commission scolaire des Grandes-Seigneuries (CSGS) a un emploi pour vous!

Découvrez les nombreux avantages professionnels dont vous bénéficierez à la CSGS en visitant le [www.csgs.qc.ca](http://www.csgs.qc.ca) sous la rubrique « Offres d'emploi »

**Au plaisir de vous accueillir!**

# Psychologie

volume 30  
numéro 06  
novembre 13

Le magazine de l'Ordre des psychologues du Québec

QUÉBEC

## Famille et intervention psychologique

