

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

RELATION ENTRE L'ALEXITHYMIE, LES PRATIQUES DE SOCIALISATION ET LA
QUALITÉ DES INTERACTIONS ÉDUCATRICES-ENFANTS EN SERVICE DE GARDE

MÉMOIRE DE MAÎTRISE
PRÉSENTÉ COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN PSYCHOÉDUCATION (PROGRAMME 3168)

PAR
MARIE-ÈVE GRATTON

Sous la direction de
Sylvain Coutu et Vicky Lafantaisie

SEPTEMBRE 2019

Remerciements

Je tiens à remercier toute l'équipe qui a travaillé de près ou de loin à la collecte de données, dont Geneviève Lepage qui a coordonné plusieurs étapes du projet. Le contenu de ce mémoire n'aurait pas vu le jour sans l'implication de tous et, bien sûr, sans la participation de nombreuses éducatrices et des milieux de garde.

En premier lieu, je souhaite remercier mon directeur de recherche Sylvain Coutu ainsi que ma codirectrice Vicky Lafantaisie pour leur grande écoute, leur accueil unique et bien sûr leur expertise. À travers eux, j'ai appris à surmonter plusieurs défis qui m'ont permis d'en apprendre davantage sur moi-même. Je recommande cette équipe de directeurs à tous les étudiants qui désirent repousser leurs limites et mener leur projet de recherche à terme. Ensemble, vous avez su m'offrir un accompagnement qui me procure à la fois un sentiment d'accomplissement et de cohérence interne.

La recherche m'a interpellée dès le début de mes études. Je remercie précisément Sylvain Coutu de m'avoir offert des opportunités d'apprentissage en tant qu'assistante de recherche depuis 2013. Ta passion pour le développement socioémotionnel et ton partage d'opinions appuyées scientifiquement en lien avec les actualités du moment m'ont permis de porter la recherche à des niveaux idéologiques. De plus, cela a forgé ma pratique auprès des jeunes enfants en tant que psychoéducatrice récemment membre de l'Ordre.

Bien sûr, je désire remercier ma mère et mon père qui m'ont vu évoluer à travers cette aventure qu'est le projet que j'avais d'écrire un mémoire. Tout au long, vous m'avez constamment soutenu à travers mes hauts et mes bas. Je remercie également mon amoureux Kevin qui a démontré beaucoup de patience, d'encouragements et de support à tous les niveaux durant ce parcours. J'ai apprécié que tu puisses comprendre les étapes à travers lesquelles je suis passée suite à la complétion d'un mémoire toi-même.

Mes amis et mes beaux-parents ont été des pôles importants me permettant de poursuivre mon but tout en m'offrant des occasions d'équilibrer mon quotidien. Mention spéciale à Sabrina et à Louise, ma tante, qui m'ont permis de me ressourcer et de croire en mes capacités. Merci pour votre soutien psychologique tout en participant aux recherches de solutions afin de m'aider à maintenir une conciliation entre le travail et les études.

Je voudrais dédier ce mémoire à mon grand-père Armand Gratton qui, grand lecteur qu'il était, ne pourra malheureusement pas donner son avis sur mon travail. Toutefois, je désire le remercier du fond du cœur de son implication dans mes études en tant que modèle de succès.

À tous ceux à qui j'ai parlé de mon mémoire, vous pourrez enfin avoir réponses à vos questions et lire l'aboutissement qui clôt la fin de mes études à la maîtrise en psychoéducation à l'Université du Québec en Outaouais à St-Jérôme.

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements.....	ii
LISTE DES TABLEAUX.....	vi
LISTE DES SIGLES ET ABBRÉVIATIONS	vii
RÉSUMÉ	viii
ABSTRACT.....	ix
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1	1
CONTEXTE THÉORIQUE.....	4
Qualité des services éducatifs.....	4
L'importance du rôle de l'éducatrice dans le développement socioémotionnel	6
Attachement et attitude chaleureuse.	7
Enseignement et utilisation du vocabulaire émotionnel	9
Réactions contingentes des adultes.....	10
Socialisation des émotions et caractéristiques individuelles	13
L'alexithymie et ses influences	14
PROBLÉMATIQUE ET OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	16
CHAPITRE 2	19
MÉTHODE	20
Participants	20
Procédures	20
Instruments de mesure.....	20
CHAPITRE 3	24
RÉSULTATS	25
Analyses descriptives	25
Liens entre les variables centrales et les caractéristiques sociodémographiques	26
Liens entre les variables centrales et les autres variables à l'étude	27
CHAPITRE 4	30
DISCUSSION	31
Rappel des objectifs et des résultats de l'étude	31
Un premier constat : il y a relativement peu de liens entre les variables à l'étude.....	32

Un deuxième constat : certaines tendances sont illustrées par des liens marginalement significatifs	34
Troisième constat : la relation significative entre le nombre d'années d'expérience et les scores d'alexithymie.	35
Limites méthodologiques	39
Pistes pour les recherches futures	41
Quelques recommandations pratiques	42
CONCLUSION	46
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	48
ANNEXES	xii
ANNEXE A : Formulaire de consentement	xi
ANNEXE B : Certificat d'éthique	xiv
ANNEXE C : Questionnaire informations sociodémographiques éducatrices	xv
ANNEXE D : Questionnaire TAS-20 version française	xvii
ANNEXE E : Les attitudes éducatives en regard de la socialisation des émotions : Questionnaire CCNES-vf	xviii
ANNEXE F : Qualité des interactions des éducatrices avec les enfants. La grille Caregiver Interaction Scale - CIS (Arnett, 1989)	xxii
ANNEXE G : Qualité des interactions éducatrice-enfants (en lien avec le soutien émotionnel). Grille d'observation Classroom Assessment Scoring System – Pre-K (CLASS)	xxv

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	
Statistiques descriptives et cohérence interne des mesures d'alexithymie	25
Tableau 2	
Statistiques descriptives des mesures de pratiques de socialisation des émotions et les mesures de qualité des interactions éducatrices-enfants	26
Tableau 3	
Corrélations entre les mesures d'alexithymie et les variables sociodémographiques	27
Tableau 4	
Corrélations entre les mesures d'alexithymie, les scores d'attitudes éducatives (de socialisation des émotions) et les mesures d'observation de la qualité des interactions éducatrices-enfants (CLASS et ARNETT).....	29

LISTE DES SIGLES ET ABBRÉVIATIONS

CASIOPE : Centre d'aide et de soutien aux intervenants et organismes en petite enfance

CCNES : Coping With Children's Negative Emotions Scale

CPE : Centre de la petite enfance

CIS : La grille *Caregiver Interaction Scale* (Arnett, 1989)

CLASS : la grille d'observation *Classroom Assessment Scoring System – Pre-K* (Pianta, La Paro, & Hamre 2008a)

CRSH : Conseil de recherches en sciences humaines du Canada
MOI : Modèles Opérationnels Internes dans la théorie de l'attachement

TAS-20 : Le questionnaire *Toronto Alexithymia Scale* (TAS-20) (Bagby, Parker, & Taylor, 1994)

V.F. : Version française

RÉSUMÉ

L'alexithymie est un concept psychologique utilisé pour définir un trait de personnalité représentant une difficulté à identifier et à décrire ses émotions (Thorberg, Young, Sullivan, & Lyvers, 2011). Cette étude avait pour objectif principal d'établir dans quelle mesure le trait d'alexithymie chez les éducatrices est associé à la qualité de leurs pratiques de socialisation en contexte socioémotionnel et à la qualité de leurs interactions avec les enfants de leur groupe. Au total, 105 éducatrices employées d'un Centre de la petite enfance (CPE) ont répondu à trois questionnaires autorapportés : un questionnaire sociodémographique, l'Échelle d'Alexithymie de Toronto –version française et l'Échelle CCNES – version française (*Coping with Children's Negative Emotions Scale*). Deux grilles d'observation (*Le Classroom Assessment Scoring System et le Caregiver Interaction Scale*) ont également été utilisées pour mesurer la qualité des interactions éducatrice-enfant. Un premier résultat indique qu'il y a relativement peu de liens significatifs entre les variables à l'étude. Cependant, il y a une association significative (négative) entre le niveau d'alexithymie des éducatrices et le score de réactions positives lorsque les enfants expriment des émotions négatives. Les analyses révèlent également des liens marginalement significatifs (positifs) entre la difficulté à décrire les émotions chez l'éducatrice et les scores de réactions négatives face à l'expression des émotions négatives des enfants. Aussi, selon les interactions observées, plus les éducatrices tendent à favoriser une discipline sévère, moins elles tendent à rapporter des difficultés à décrire leurs émotions. Un dernier résultat indique que plus une éducatrice possède d'années d'expérience, moins elle rapporte avoir de la difficulté à identifier et à décrire ses émotions. Cette étude souligne l'importance d'améliorer la qualité des services éducatifs offerts auprès des enfants en ciblant les besoins d'accompagnement des éducatrices aux plans des pratiques de socialisation des émotions et de leur capacité à comprendre et à exprimer leurs émotions.

MOTS CLÉS: alexithymie, compétences socioémotionnelles, pratiques éducatives, petite enfant, éducatrice, services de garde éducatifs

ABSTRACT

Alexithymia is a concept in psychology that is used to refer to a personality trait that manifests as a difficulty in recognizing and describing one's own emotions (Thorberg et al., 2011). The purpose of this study was to determine to what extent alexithymia among preschool educators is linked to emotion socialization practices and to the quality of educator-child interactions in daycare setting. A total of 105 early childhood educators (ECE) participated in this study. Educators completed three self-report questionnaires: the Toronto Alexithymia Scale (TAS-20), the Coping with Children's Negative Emotions Scale (CCNES – adapted version) and a sociodemographic questionnaire. Two observation tools have also been used to measure the quality of the interactions between educators and children: the Classroom Assessment Scoring System and the Caregiver Interaction Scale. Results have shown few significant correlations between measured variables. However, we found a negative significant association between alexithymia scores and educators' positive reaction scores. Educators' difficulty in describing their own emotions was positively linked (marginally significant correlation) to educators' negative reaction scores. Finally, a significant (negative) relation has been found between educators' years of experience and alexithymia's scores (difficulties to identify and describe their emotions). Also, the more the educators tend to promote a severe discipline (assessed by observation), the less they tend to report difficulties to describe their emotions. . This study highlights the importance of improving the quality of educational childcare services by identifying educators' support needs regarding emotion socialization practices and their ability to express/understand their own emotions.

KEYWORDS: alexithymia, socioemotional development, educational practices, early childhood, educators, education childcare services

INTRODUCTION

Le courant de recherche sur le développement socioémotionnel des enfants d'âge préscolaire s'est penché sur la production de connaissances concernant les pratiques éducatives favorables. Plusieurs facteurs (tels que les attitudes et stratégies éducatives, les caractéristiques individuelles chez les parents et les éducatrices en service de garde) sont considérés comme déterminants pour l'acquisition des compétences socioémotionnelles. Basé sur l'idée voulant que les interactions entre l'éducatrice et l'enfant constituent un des indicateurs les plus influents de la qualité dans un milieu de garde, le présent projet porte une attention particulière aux pratiques centrées sur le support émotionnel offert aux enfants par les éducatrices (Bigras, Lemay, & Tremblay, 2012).

Ce projet de recherche s'inscrit dans le contexte d'une étude plus vaste réalisée sur les pratiques éducatives en service de garde. L'étude principale, menée par le professeur Sylvain Coutu de l'UQO, a été financée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH). L'objectif du présent mémoire était d'identifier les liens possibles entre l'alexithymie chez les éducatrices et leurs pratiques de socialisation en milieu de garde/la qualité des interactions éducatrices-enfants. Dans ce projet, l'alexithymie (la difficulté à exprimer et à comprendre les émotions) est considérée en tant que caractéristique individuelle chez l'éducatrice. À différents degrés, cette caractéristique est susceptible d'influencer les pratiques éducatives, et par le fait même, le développement socioémotionnel des enfants d'âge préscolaire. Il existe peu d'études sur le rôle de l'alexithymie et sur les processus émotionnels liés aux pratiques éducatives. Toutefois, les études sur le concept d'intelligence émotionnelle, en opposition au concept d'alexithymie, permettent de mieux comprendre en quoi les habiletés d'empathie, les habiletés à capter les stimuli émotionnels environnementaux et les habiletés à faire des liens entre les émotions sont cruciales dans l'offre de soutien émotionnel ainsi que dans la qualité des interactions auprès des enfants d'âge préscolaire (Ghiabi & Besharat, 2011).

Le contexte théorique présente les résultats d'évaluations de la qualité des services de garde éducatifs québécois suivis de l'importance du rôle de l'éducatrice dans le développement socioémotionnel en petite enfance. Ensuite, diverses stratégies pour promouvoir le développement d'habiletés socioémotionnelles sont expliquées : la prise en considération de

l'attachement et la mise en place d'une attitude chaleureuse, l'enseignement et l'utilisation de vocabulaire émotionnel ainsi que l'utilisation de réactions contingentes de la part des adultes. Quelques caractéristiques individuelles des éducatrices prises en compte dans leur rôle d'agente de socialisation des émotions sont aussi détaillées. Enfin, le contexte théorique se termine par la définition et les influences de l'alexithymie en tant que caractéristique individuelle possible chez l'éducatrice.

Le deuxième chapitre est consacré à la méthode employée pour conduire cette recherche. Les caractéristiques des participantes, les procédures, ainsi que les instruments de mesure figurent dans cette section.

Le troisième chapitre se rapporte à la présentation des résultats obtenus suite aux analyses statistiques descriptives et non paramétriques (corrélation de Spearman). Des liens sont présents entre les variables d'alexithymie et les caractéristiques sociodémographiques. D'autres liens mettent en relation les variables d'alexithymie et les variables centrales de l'étude : les pratiques de socialisation et la qualité des interactions éducatrice-enfant.

Le quatrième chapitre est consacré à la discussion, c'est-à-dire à la proposition d'hypothèses explicatives des résultats et aux constats qui concernent les objectifs de la recherche. Le mémoire se termine par quelques pistes pour les recherches futures, de même que quelques recommandations pour favoriser l'avancement des pratiques d'accompagnement auprès des éducatrices dans une perspective psychoéducative.

CHAPITRE 1

CONTEXTE THÉORIQUE

Qualité des services éducatifs

Les Centres de la Petite Enfance (CPE) font l'objet de plusieurs études depuis un peu plus de dix ans au Québec. Il est admis que l'encadrement présent dans l'environnement des services de garde est favorable au développement de la créativité, des stratégies de résolution de problèmes, de l'estime de soi, des compétences sociales prônant la prise d'initiatives, des habiletés à établir des relations interpersonnelles stables, puis des compétences intellectuelles et motrices (Bigras et al., 2012). Il existe plusieurs façons de mesurer la qualité éducative selon la société d'appartenance (Bigras, et al., 2012). Dans les études nord-américaines, le concept de qualité éducative se divise en deux facteurs soit la qualité structurelle et la qualité des processus qui possèdent chacun des indicateurs permettant de les évaluer (Bigras, et al., 2012). La qualité structurelle se rapporte aux éléments indirects et plus distants au développement de l'enfant (la taille des groupes, la formation et rémunération du personnel, la satisfaction, les croyances et le bien-être du personnel, etc.) (Mostow, Izard, Fine & Trentacosta, 2002; Slot, Van Aken, & Dubas, 2017). La qualité de processus est plus proximale et davantage liée au rapport éducatrice/enfant ainsi qu'aux activités organisées (l'habileté à interagir positivement avec les parents, les attitudes chaleureuses, la sensibilité du personnel, la capacité d'organiser un environnement physique et social qui répond aux besoins en fonction de l'âge développemental). L'évaluation de ces deux facteurs (qualité structurelle et qualité des processus) observés simultanément démontre que la qualité des processus est une variable ayant une influence plus déterminante dans le développement de l'enfant (Mashburn et al., 2008; Phillips & Lowenstein, 2011; Sabol, Soliday Hong, Pianta, & Burchinal, 2013). La mission éducative des services de garde est donc d'assurer la qualité des processus en respectant les standards minimaux admis afin de promouvoir la réussite scolaire et un meilleur fonctionnement social pour tous les enfants (Mostow et al., 2002; Whitted, 2011).

Une qualité des processus qualifiée « élevée » est associée à l'acquisition de comportements socialement acceptables parmi la population d'enfants ayant un tempérament difficile et parmi la population d'enfants issus de milieux socioéconomiques défavorisés (Mistry, Biesanz, Taylor, Burchinal, & Cox, 2004). Ainsi, le niveau de qualité devient encore plus déterminant chez ces populations à risque d'éprouver des difficultés comportementales

(Broekhuizen, et al., 2017; Burchinal, Vandergrift, Pianta, & Mashburn, 2010; De Schipper, Riksen-Walraven, Geurts, & De Weerth, 2009). Les enfants qui ont un manque de compétences émotionnelles et ayant une difficulté à réguler leurs émotions, sont plus à risque de rejet, d'isolement, de perturbations comportementales ainsi que de décrochage scolaire (McCabe & Altamura, 2011). Or, il est démontré que de petits changements dans la qualité peuvent avoir un impact significatif sur l'expérience des enfants et améliorer leurs expériences de socialisation (Mashburn et al., 2008).

Au Québec, trois études principales ont exploré la qualité des services de garde éducatifs. Il s'agit de l'étude de Goelman et al. (2006), *You Bet I Care!*, de l'étude de Doherty, Forer, Lero, Goelman et Lagrange (2006) et de l'étude de Japel, Tremblay et Côté (2005) *La qualité, ça compte!*.

La première étude, en 1998, fut conduite en milieu de garde institutionnel auprès de 16 groupes âgés de moins de 30 mois et de 32 groupes âgés entre 30 mois et 5 ans. À ce moment, le Québec laissait paraître un niveau moindre de qualité en comparaison avec les autres régions du Canada. La deuxième étude, s'intéressait davantage aux milieux de garde familiaux. Parmi les 42 milieux participants, les résultats démontraient un niveau de qualité minimal, ce qui était équivalent à ceux obtenus dans le reste du Canada. La troisième étude portait sur des groupes à différents âges (2,5 ans; 3,5 ans; 4 ans et 5 ans). Ainsi, 296 groupes en milieu de garde institutionnel et 337 groupes en milieu de garde familial ont révélé une majorité de services de qualité minimale. Un quart des services de garde avait une qualité « bonne », « très bonne » ou « excellente » et un huitième était considéré comme « inadéquat ». En somme, les conclusions des études révèlent que la majorité des services éducatifs du Québec sont de qualité « minimale » à « acceptable ». Il demeure que la santé et la sécurité des enfants n'étaient pas compromises dans les différents services même s'ils étaient évalués de qualité « minimale ».

Parmi les indicateurs de qualité, les pratiques visant la dimension socioémotionnelle sont cruciales. L'importance est axée sur la prévention et vise l'acquisition de comportements pouvant favoriser l'adaptation de l'enfant (Lemay & Coutu, 2012). Plus précisément, la socialisation des émotions devient un objectif primaire dans l'acquisition par l'enfant des règles, des normes et des valeurs entretenues dans une société (Bigras et al., 2012). Ainsi, par une

qualité des pratiques soutenant le développement socioémotionnel, les enfants apprennent les comportements nécessaires à un fonctionnement social optimal.

L'importance du rôle de l'éducatrice dans le développement socioémotionnel

Le développement socioémotionnel de l'enfant se fait à partir d'interactions avec les personnes présentes dans les différents environnements sociaux qu'il côtoie tel qu'établi par le modèle écologique de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner & Morris, 2006). À travers ses différents milieux de vie, il expérimente les émotions en observant les différents modèles qui l'entourent. Les recherches actuelles ont surtout examiné les influences parentales et peu de travaux ont étudié le rôle des autres adultes qui sont impliqués dans l'éducation et la socialisation émotionnelle des tout-petits, notamment celui des éducatrices en service de garde (Ahn, 2005; Denham, Bassette, & Whyatt, 2007). Au-delà de l'influence parentale, celle des éducatrices en service de garde devient de plus en plus importante dû au temps que plusieurs enfants passent dans ce milieu (Clarke-Stewart, Allhusen, & Allhusen 2005). Sans prendre toute la responsabilité, ces éducatrices deviennent un complément voire une alternative non négligeable à l'éducation des émotions dans un contexte social où l'entraînement est au centre des interactions (Eiseinberg, 1998). La façon dont l'éducatrice organise ses routines et activités d'apprentissage, par exemple, est liée au support émotionnel qu'elle offre à l'enfant et donc, à une meilleure qualité de processus (Hamre, Gofin, & Kraft-Sayre, 2009). C'est dans ces conditions que la personne responsable des soins doit utiliser ses habiletés de régulation émotionnelles et ses stratégies d'adaptation dans le but de maintenir un climat positif favorables aux apprentissages socioémotionnels. Les données recueillies auprès des parents concernant leurs compétences émotionnelles donnent des pistes pouvant s'appliquer auprès des éducatrices (Denham et al., 2012a; Poulou, 2005; Zinsser & Curby, 2014).

Étant donné que la conscience de soi et les habiletés d'empathie émergent entre trois et cinq ans, un soutien socioémotionnel accru dans les interactions éducatrice-enfant devient important dans le processus de socialisation (par ex. pour comprendre les autres) (McCabe & Altamura, 2011). Cela permet de stimuler les habiletés sociales affectives chez l'enfant tout en lui assurant une intégration favorable (Broekhuizen et al., 2017). Plusieurs habiletés telles que la reconnaissance et l'expression de plusieurs émotions, la distinction entre son état émotionnel et celui des autres, l'utilisation d'un langage adéquat pour s'exprimer et l'émergence de

l'empathie sont nécessaires au développement de la régulation émotionnelle (Denham et al., 2012a). Les éducatrices, en tant qu'agentes de socialisation des émotions, peuvent jouer un rôle déterminant dans l'acquisition de ces habiletés.

Attachement et attitude chaleureuse.

La relation entre l'éducatrice et l'enfant est un contexte relationnel pouvant influencer le développement des habiletés socioémotionnelles. En effet, la qualité de la relation entre la personne responsable des soins et l'enfant influence les stratégies et les patrons de comportements de celui-ci (Ashiabi, 2000). Pour Bergin et Bergin (2009) ainsi que Senecal, (2013), la création d'un attachement chaleureux est propice à l'émergence des habiletés de régulation émotionnelle, ce qui favorise la réussite scolaire. Ainsi, apprendre à initier des échanges sociaux positifs avec les autres personnes est une des plus importantes tâches des enfants d'âge préscolaire (Pianta, 1999; Sroufe, 1996).

L'établissement d'un climat émotionnel sécuritaire et positif est également une condition importante propice à l'apprentissage des habiletés socioémotionnelles (Boyd et al., 2005; Gloeckler, 2007; Pianta, Mashburn, Downer, Hamre, & Justice, 2008b). Cette modalité concerne à la fois la communication, les affects et le respect dont l'intervenant fait preuve en contexte d'apprentissage (Gloeckler, 2007; Pianta et al., 2008b).

Parmi les techniques proposées, celles de Gloeckler (2007) s'inscrivent dans le courant affectif proposant que l'éducatrice régule elle-même ses émotions pour offrir un modèle de réconfort et de soutien que l'enfant peut reproduire. Les comportements suivants découlent de cette capacité : (a) avoir une communication verbale et non verbale positive et chaleureuse avec l'enfant; (b) utiliser un langage qui est respectueux et répondant aux besoins de l'enfant; (c) toucher l'enfant de manière sensible, chaleureuse et appropriée et (d) être à l'écoute en utilisant des comportements comme regarder et écouter une réponse de l'enfant. Ainsi, des interactions autorégulées empreintes de comportements positifs (sourires, de rires), d'affections verbales et physiques, de contact visuel, de voix chaleureuse, de langage respectueux et de synchronie affective sont favorables à l'acquisition des compétences socioémotionnelles, car cela fournit une base rassurante à l'exploration et à l'expérimentation des émotions (Pianta et al., 2008b). Par l'exercice de leurs propres compétences émotionnelles, les intervenants sont en mesure

d'être de meilleurs agents et modèles de socialisation des émotions (Järvelä, 2011; Jennings & Greenberg, 2009).

L'encouragement à démontrer de l'empathie et le réconfort physique (câlin, tape dans le dos) est également suggéré (Ahn, 2005; Boyd et al., 2005). La théorie de l'attachement aide à comprendre comment la relation éducatrice-enfant influence le développement socioémotionnel. Lorsque l'adulte (l'éducatrice) qui prodigue les soins devient une figure d'attachement significative pour l'enfant, cela permet un développement socioémotionnel plus favorable. En effet, la relation d'attachement se crée avec les personnes de l'entourage qui prodiguent les soins primaires (Bowlby, 1969). Ce ne sont donc pas que les parents qui jouent ce rôle. La recherche de Howes et al. (1988) démontre que l'enfant peut développer de multiples attachements, dont un avec son éducatrice attitrée. L'enfant construit peu à peu, en fonction des réponses de ses figures d'attachement, des stratégies et des modèles de représentations mentales de soi et des autres appelés modèles opérationnels internes (MOI). Les MOI sont inconscients et aident l'enfant à développer un sentiment de sécurité en interaction avec les figures d'attachement (Bowlby, 1980). Celles-ci sont des bases qui vont lui permettre une régulation du sentiment de sécurité dans l'exploration de son environnement et le développement de ses relations sociales. Plus précisément, cette relation privilégiée entre l'enfant et l'adulte crée l'opportunité pour les patrons d'attachement internes de se développer.

L'éducatrice qui crée un environnement chaleureux, sécuritaire et prévisible contribue à influencer positivement les patrons d'attachement (Bergin & Bergin, 2009). Ce climat permet les apprentissages émotionnels tels qu'exprimer ses émotions et une autorégulation émotionnelle de façon sécuritaire dans un contexte d'accompagnement individualisé (Pianta, 1999). La qualité de la relation d'attachement entre l'éducatrice et l'enfant a un impact sur les comportements de dépendance et les attentes de l'enfant à l'égard de la relation. Ces attentes ont une influence sur l'expression future des émotions, sur la compréhension des émotions ainsi que sur la régulation émotionnelle (Sroufe, 1997). Ainsi, les attentes, les émotions et les pensées influencées par les patrons d'attachement guident les comportements de l'enfant et lui permettent d'interpréter les comportements des autres (Stuhlman & Pianta, 2001). Les enfants qui bénéficient de pratiques chaleureuses durant les situations intenses et problématiques arrivent à mieux gérer leurs émotions et apprennent des stratégies de résolution de problèmes

plus facilement (Ashiabi, 2000). Bref, les enfants qui bénéficient d'une éducatrice sensible aux émotions et prodiguant un climat de sécurité ont tendance à exprimer une meilleure compétence socioémotionnelle (Curby, Rimm-Kaufman, & Ponitz, 2009; Mashburn et al., 2008).

Enseignement et utilisation du vocabulaire émotionnel

Les connaissances au sujet des émotions sont acquises en expliquant verbalement leur sens et dans quelle situation spécifique elles peuvent être exprimées. Ces explications peuvent aider l'enfant à mieux comprendre et reconnaître ses émotions. Les éducatrices et les parents qui accordent une importance aux émotions et se sentent responsables du développement émotionnel des enfants sont plus engagés à utiliser des stratégies liées à la socialisation des émotions (Gottman, Katz, & Hooven, 1996; Saarni, 1985; Zinsser & Curby, 2014). Promouvoir l'habileté à discuter des causes des émotions contribue aussi à ce que les enfants communiquent leurs propres émotions avec les pairs avec qui ils interagissent (Bardack, & Obradović, 2017). Ces stratégies misent sur la connaissance des émotions en tant qu'habileté préalable à la gestion des émotions (Denham, 2007; McCabe & Altamura, 2011). Le vocabulaire émotionnel peut être transmis à travers la lecture de conte pour enfants, des discussions de groupe, des pièces de théâtre et bien sûr à travers le jeu (Denham, 2007; McCabe & Altamura, 2011; Pianta et al., 2008b). Les normes sociales relatives aux expressions émotionnelles peuvent donc être abordées dans l'action (Boyd et al., 2005). En effet, l'identification de l'émotion dans son contexte est très importante pour l'apprentissage, l'intégration et la gestion de conflits interpersonnels (Ahn, 2005; Denham, Zoller, & Couchoud, 1994).

Une gestion efficace des comportements émotionnels, en indiquant aux enfants les comportements attendus de façon spécifique, est suggérée. En effet, une constance dans les consignes et dans les routines (stabilité) permet à l'enfant d'acquérir une régulation émotionnelle efficace, car il peut prévoir et organiser son environnement (McCabe & Altamura, 2011; Pianta et al., 2008b). Selon Pianta et al. (2008b), il faut porter une attention particulière au niveau de langage utilisé pour que les consignes soient comprises de tous. La répétition fait également partie de stratégies concrètes menant à l'intériorisation des habiletés socioémotionnelles. L'intervention prévisible et constante dans l'application de conséquences suite à un comportement inapproprié est également suggérée (Boyd et al., 2005 ; Pianta et al., 2008b). Une supervision constante du langage corporel, de l'expression faciale et des

comportements dérangeants fait en sorte de pouvoir rediriger efficacement l'attention et le comportement de l'enfant de façon à ce qu'il apprenne à être de plus en plus autonome (Ahn, 2005; McCabe & Altamura, 2011).

D'autres pratiques gagneraient à être connues des éducatrices. Il s'agit de donner des choix aux enfants, de discuter les options possibles pour régler un problème, d'inviter les enfants à décrire leurs émotions ou simplement d'offrir des occasions d'exprimer leurs idées et émotions dans différentes situations (Ahn, 2005; Denham, 2006). Ce sont les discussions à propos des émotions négatives qui font le plus souvent référence aux causes des émotions et aux états émotionnels des autres (Lagattuta & Wellman, 2002; Laible, 2011). Ainsi, mettre l'accent sur ce type de discussion fait partie des stratégies à adopter.

Réactions contingentes des adultes

Il est bien admis dans la littérature que la façon dont les adultes vont réagir aux différents contenus émotionnels est associée aux compétences sociales et émotionnelles des enfants (Denham, et al., 2007). Les éducatrices qui apportent un haut niveau de support émotionnel influencent davantage la compétence sociale des enfants au préscolaire (Mashburn et al., 2008). En effet, les éducatrices qui utilisent le support émotionnel arrivent à créer un climat positif dans le groupe, tout en répondant au besoin d'autonomie et aux besoins particuliers de chacun (Hamre & Pianta, 2007; Zinsler & Curby, 2014). Les réactions de l'éducatrice face aux émotions positives et négatives de l'enfant sont incontournables dans le soutien à la socialisation des émotions (par ex. expression faciale, ton de voix). Lorsque la réponse de l'éducatrice est positive envers une émotion négative, l'enfant apprend à négocier et à faire des choix respectueux lors de conflits ultérieurs (CASEL, 2013). La sensibilité et la réceptivité des intervenants sont des conditions favorisant l'expression positive des émotions de l'enfant (Ersay, 2007). Zinsler et Curby, (2014) apportent une nuance quant au support émotionnel élevé ou modéré chez les éducatrices. Celles qui démontrent un plus haut niveau de support intègrent et généralisent le contenu d'apprentissages émotionnels dans chacune des routines, interactions et activités du quotidien. En comparaison, celles qui proposent un support modéré se concentrent sur une habileté précise à un moment précis pour aborder le même contenu (par exemple parler de la peur à l'aide d'un livre). Ces différences entre les niveaux de support émotionnels suggèrent que les éducatrices ont des représentations (une théorie interne) des émotions qui diffèrent, mais

que leurs techniques pour renforcer les émotions sont toutes deux favorables à l'adoption de comportements prosociaux.

Le renforcement explicite des comportements appropriés est également encouragé afin d'établir le climat propice à l'expression adéquate des émotions. Ainsi, l'entraînement des émotions (coaching) est considéré comme une des stratégies plus active et directe (Johnson Hawes, Eisenberg, Kohlhoff, & Dudeney, (2017). Selon Boyd et al. (2005), Denham (2007), Pianta et al. (2008b) et Senecal (2013), le renforcement verbal, lorsque l'enfant exprime des émotions positives, fait partie des stratégies à adopter. L'intervenant peut aussi complimenter et commenter les expressions émotionnelles entre les enfants en guise de renforcement. Selon Ahn et Stifter (2006), valider concrètement l'émotion de l'enfant est primordial. Ces auteurs ajoutent que lors d'émotions négatives, il faut autant valider l'émotion de l'agresseur, que celui de la victime. Cela a pour but de normaliser et d'aider l'enfant à s'apaiser dans un processus de résolution de problème. Selon Pianta et al. (2008b), être proactif et anticiper les moments où une inconduite peut se produire en offrant des alternatives permet à l'enfant d'organiser et d'acquérir des stratégies de régulation émotionnelle. Senecal (2013) abonde dans le même sens en proposant d'aider l'enfant à verbaliser plutôt qu'à agir ou réagir sous forme de comportement agressif dans les situations émotionnelles.

D'autres résultats obtenus chez les parents pourraient s'appliquer ou se généraliser chez les éducatrices. C'est le cas des réponses négatives aux émotions, car celles-ci peuvent avoir un impact plus important sur le développement socioémotionnel et s'inscrire dans une trajectoire développementale à risque (Vaish, Grossmann, & Woodward, 2008). Si le soutien émotionnel proactif promeut une capacité d'autorégulation adaptée, les stratégies liées à la suppression ou l'ignorance des émotions ont montré des effets négatifs sur le développement socioémotionnel des enfants d'âge préscolaire (Eisenberg, 1998). Tant chez les parents que chez les éducatrices, les comportements visant à limiter l'expression émotionnelle de l'enfant ou encore à minimiser son contenu peuvent entraîner une connaissance moindre des règles sociales d'expression des émotions et une plus faible connaissance des émotions de façon générale (Zinsser & Curby, 2014). Ce type de réaction punitive face aux émotions des enfants n'est pas efficace, car cela leur enseigne à supprimer leurs émotions ce qui, par la suite, va augmenter l'intensité de leurs émotions négatives et leur anxiété (Fabes, Leonard, Kupanoff, & Martin, 2001). Les personnes

qui ont des réactions punitives utilisent des stratégies d'adaptation non fonctionnelles ainsi qu'une expression négative des émotions (Eisenberg et al., 1999; Eisenberg, Fabes, & Murphy, 1996) et ont de la difficulté à réguler leurs propres émotions (Lunkenheimer, Shields, & Cortina, 2007). Morris et ses collaborateurs (2011) ont démontré qu'une certaine corégulation s'installe entre les parents et les enfants, car ceux-ci ont tendance à utiliser les mêmes stratégies de régulation émotionnelle que leurs modèles adultes. Eisenberg et ses collaborateurs (1999) soutiennent que les parents qui expriment un plus haut niveau d'émotions négatives ont des enfants qui rencontrent des difficultés à réguler leur réactivité émotionnelle et leurs comportements. Plus précisément, une expression négative des émotions pourrait être un indice de difficulté des parents à autoréguler leurs propres affects, ce qui a une influence sur les patrons de régulation émotionnelle de leurs enfants (Fabes et al., 2001). Buck (1984) et Tompkins (1962) proposent un mécanisme permettant de comprendre ces influences réciproques (Fabes et al., 2001). Les parents qui ont tendance à punir et à utiliser des réponses de minimisation pour contrôler les émotions négatives suppriment les émotions. Ces réponses, empreintes d'intensité affective, deviennent insoutenables pour l'enfant et engendrent un manque de régulation qui entraîne plusieurs écarts comportementaux. À l'inverse, lorsque les parents arrivent à utiliser des stratégies de régulation émotionnelle efficaces, ils soutiennent davantage leurs enfants, ce qui leur permet d'atténuer leur détresse et d'influencer positivement l'apprentissage de stratégies de régulation appropriées. Ce constat qui se retrouve dans les résultats de plusieurs chercheurs permet de mieux comprendre en quoi les réponses punitives face aux émotions négatives des enfants expliquent ou favorisent l'expression de certains problèmes de comportement chez l'enfant (Fabes et al., 2001).

Les éducatrices qui sont submergées par trop de stimulations provenant d'environnements chaotiques peuvent, comme les parents, ne pas être capables de contrôler leurs émotions négatives et transférer ces émotions négatives sur les enfants (Jeon, Hur, & Buettner 2016). Celles qui utilisent fréquemment des stratégies de suppression afin d'éviter d'exprimer leurs émotions et de les garder pour elles-mêmes peuvent aussi risquer de transférer leurs pensées et émotions négatives dans leurs interventions (Gross & John, 2003). Cependant, si les éducatrices arrivent à conserver un état calme en régulant leurs propres émotions et en adoptant des

stratégies d'adaptation efficaces, elles seront plus enclines à apporter un support positif aux enfants (Jennings & Greenberg, 2009).

Socialisation des émotions et caractéristiques individuelles

Corapci et Wachs (2002) affirment que ce n'est pas uniquement l'environnement qui peut empêcher ou encourager les professionnels à actualiser leurs habiletés. Il existe également un effet des variables individuelles dans la capacité à stimuler le développement socioémotionnel des enfants.

À ce sujet, plusieurs caractéristiques individuelles peuvent influencer l'adoption de stratégies éducatives en vue de favoriser le développement social et émotionnel des enfants. Une étude menée auprès de parents rapporte que le niveau de connaissance des contenus émotionnels, la régulation et l'expression des émotions ainsi que le niveau de développement de l'enfant influencent la tendance à utiliser des pratiques positives de socialisation chez les parents (Zinsser & Curby, 2014).

Plusieurs autres écrits se sont penchés sur des variables explicatives telles que les croyances émotionnelles et la perception des éducatrices sur leur rôle en tant qu'agent de socialisation (Zinsser & Curby, 2014). L'intelligence émotionnelle, comme les facteurs précédents, peut interférer dans les compétences socioémotionnelles des individus (Palmer, Donaldson, & Stough, 2002). En effet, certains mécanismes de l'intelligence émotionnelle mettent en lumière le rôle de la clarté des émotions. Les personnes qui arrivent à faire l'expérience de leurs affects clairement seraient capables de mettre fin à des pensées empreintes de ruminations et d'aversion simplement parce que leurs émotions sont claires. En effet, l'étude de Palmer et al. (2002) met en évidence une différence dans la satisfaction face à la vie chez les participants se classifiant comme identifiant leurs émotions clairement comparativement à ceux qui n'ont pas développé cette capacité. L'intelligence émotionnelle est aussi liée à plusieurs habiletés interrelationnelles comme l'empathie (Petrides & Furnham, 2000; Saklofske et al., 2003). Les personnes concernées par ces limitations de conscience émotionnelle ont de la difficulté à comprendre l'émotion et à sympathiser avec autrui (Mayer, et al., 1990). À l'inverse, Buck, (1984) et Schutte et al. (1998) expliquent que lorsque l'intelligence émotionnelle augmente, la perception émotionnelle augmente également. Ce nouveau niveau de perception s'ajuste et augmente l'habileté à tenir compte des stimuli émotionnels ainsi qu'à exprimer de

l'empathie dans les relations sociales. Ce type de limitation peut avoir un impact sur la qualité des interactions et des pratiques éducatives. En ce sens, Deater-Deckard et al. (2012) révèlent que la régulation émotionnelle, les habiletés d'adaptation et les fonctions exécutives sont considérées tant chez les parents que chez les éducatrices, comme d'importantes bases aux réponses de soutien chaleureuses.

Si le stress et l'épuisement professionnel font aussi partie des facteurs personnels qui sont liés à une baisse des comportements de soins et de sensibilité, les chercheurs émettent que d'autres facteurs pourraient également interférer dans la capacité des éducatrices à dispenser des réponses positives envers les enfants (Hall-Kenyon, Bullough, Mackay, & Marshall, 2014). Considérant que des différences individuelles telles que les croyances, l'empathie et l'intelligence émotionnelle ont un impact sur la qualité d'interaction des éducatrices avec les enfants (Zinsser & Curby, 2014), il est possible de se questionner sur l'effet d'autres facteurs personnels tel que l'alexithymie qui s'oppose au concept d'intelligence émotionnelle.

L'alexithymie et ses influences

L'alexithymie est un concept psychologique utilisé pour définir un trait de personnalité représentant une difficulté à identifier et à décrire ses émotions (Thorberg, et al., 2011). Les personnes ayant un haut score sur l'échelle d'alexithymie peuvent éprouver des difficultés d'introspection et un faible traitement cognitif des émotions (Sifneos, 1973; Vorst & Bermond, 2001). De façon simplifiée, alexithymie signifie « pas de mots pour les émotions » (Van der Velde et al., 2015). Ce trait peut être divisé à la fois en dimension cognitive et affective (Van der Velde et al., 2015; Wagner & Lee, 2008). La dimension cognitive caractérise des difficultés à identifier, verbaliser et analyser les émotions. La dimension affective renvoie à la capacité de la personne à être consciente d'une émotion lors d'un stimulus émotionnel, ainsi que sa capacité à symboliser ou gérer efficacement les émotions (Taylor, Bagby, & Parker, 1997; Van der Velde, 2015). Ainsi, pour les personnes alexithymiques, il subsiste une incapacité à distinguer les émotions et les signaux physiques émis par le corps (ressenti émotionnel) chez ces individus (Van der Velde, 2015).

L'alexithymie peut également être opérationnalisée en tant que tendance émotionnelle et cognitive de retrait. Cette tendance au désengagement est renforcée et possiblement engendrée par le fait d'éviter les événements émotionnels produisant du stress (Constantinou, Panayiotou,

& Theodorou, 2014). Bailey et Henry (2007) parlent également de réactions défensives vis-à-vis des émotions négatives. En fait, l'alexithymie résulterait d'un déficit de la capacité à réguler les émotions (Van der Velde et al., 2015). Bilotta et al. (2016) expliquent que les limitations du traitement cognitif des émotions chez ces personnes peuvent facilement intervenir dans les difficultés de régulation émotionnelles. Dans ce cas, l'alexithymie est représentée par la perception inévitable de devoir gérer de hauts niveaux d'émotions négatives en utilisant des stratégies d'adaptation de type évitant (Bilotta et al., 2016). Ainsi, un style d'adaptation évitant peut être considéré comme une réponse habituelle chez les personnes démontrant des caractéristiques alexithymiques (Bilotta et al., 2016).

Afin de mieux comprendre les possibles impacts de ce style d'adaptation évitant, il est intéressant de l'analyser en lien avec le concept d'intelligence émotionnelle. En effet, les auteurs s'entendent pour dire que l'intelligence émotionnelle et l'alexithymie sont liées. Ghiabi et Besharat, (2011) rapportent que plus l'intelligence émotionnelle augmente, moins les traits d'alexithymie sont apparents. Prince et Berenbaum (1993) vont dans le même sens et avancent que l'alexithymie est inversement liée aux affects positifs (Schmitz, 2000; Valkamo et al., 2001). Ce constat permet d'observer que le style d'adaptation proactif lié à l'intelligence émotionnelle est en opposition avec un style d'adaptation évitant associé aux traits alexithymiques. En effet, l'encouragement à l'expression des émotions peut permettre l'acquisition d'habiletés à organiser les pensées et les souvenirs en mémoire de façon à gérer plus efficacement les situations problématiques et les stress liés à l'environnement social. Comme mentionné précédemment, lorsque le niveau d'intelligence émotionnelle augmente la perception émotionnelle augmente également et permet ainsi d'augmenter l'empathie, l'habileté à capter les stimuli environnementaux et l'habileté à faire des liens entre les émotions (Ghiabi & Besharat, 2011). Ces habiletés ont une influence positive sur la qualité des interactions, tandis qu'un faible contrôle des émotions mène à un niveau d'alexithymie plus élevé ainsi qu'à des problèmes interpersonnels (Ghiabi & Besharat, 2011). Autrement dit, plusieurs facteurs influencent la qualité des interactions sociales tels que les habiletés sociales, les traits de personnalité, la motivation et l'adéquation entre la personne et son environnement (Lopes, Salovey, Côté, & Beers, 2005). Parallèlement, une augmentation du degré d'alexithymie est liée

à une diminution du niveau de satisfaction au quotidien par rapport à la vie (Schmitz, 2000; Valkamo et al., 2001).

La difficulté à gérer des émotions négatives est une des principales vulnérabilités chez la personne ayant des traits de personnalité alexithymiques (Wagner & Lee, 2008). En fait, si des expériences négatives n'arrivent pas à être régulées efficacement, l'exposition aux émotions négatives va créer des niveaux inconfortables d'affects négatifs (Yelsma, 2007). Des émotions négatives intenses peuvent interférer avec l'acquisition d'habiletés sociales et perturber les interactions interpersonnelles ce qui, par le fait même, augmente la probabilité d'adopter des comportements menaçants ou hostiles (Fabes et al., 2001). Les émotions négatives intenses peuvent aussi mener à s'extraire prématurément de l'interaction, réduisant ainsi les chances d'apprendre des compétences sociales et des comportements socialement acceptables (Fabes et al., 2001). Comme mentionné précédemment, les pratiques de socialisation positives des parents ont un impact sur l'expérience et l'expression émotionnelle des jeunes enfants; de la même façon, les pratiques de socialisations empreintes d'une intensité émotionnelle négative peuvent aussi avoir un impact sur le développement des capacités socioémotionnelles (Le, Berenbaum, & Raghavan, 2002). Eisenberg, Cumberland et Spinrad, (1998) soutiennent que l'expression fréquente d'émotions négatives non régulées dans la famille peut interférer dans l'apprentissage et le développement des habiletés de régulation émotionnelle chez l'enfant. En effet, les parents qui offrent davantage d'affection physique et utilisent moins de stratégies d'évitement ont des enfants évalués comme ayant moins de difficultés à identifier les émotions (Eisenberg et al., 1998). L'étude de Fabes et ses collaborateurs (2001) permet de constater que la détresse émotionnelle vécue par les parents ainsi que l'utilisation de comportements coercitifs sont associées à des difficultés d'expression et de décodage des émotions. Certaines recherches ont démontré une relation significative entre les comportements parentaux négatifs et les problèmes de conduite chez les enfants (Eisenberg et al., 2003). Il est donc admis que l'adoption de comportements qui ne supportent pas l'expression des émotions (minimiser, rejeter) a un réel impact sur les difficultés de comportements chez les enfants (Hoeve et al., 2009).

PROBLÉMATIQUE ET OBJECTIFS DE RECHERCHE

Plusieurs études ont démontré que le rôle joué par les éducatrices à la petite enfance est central dans l'acquisition d'habiletés liées au développement socioémotionnel des enfants

(Hamre & Pianta 2004; Pianta et al. 2005; De Schipper et al., 2009). La pratique des interventions éducatives de socialisation des émotions nécessite l'acquisition d'une capacité d'expression et de compréhension émotionnelles. Cette base de compétences émotionnelles permet l'utilisation de la régulation émotionnelle ainsi que l'empathie chez une personne. Ainsi, ces compétences socioaffectives servent de facteur de protection vis-à-vis des difficultés comportementales internalisées chez les enfants (Johnson et al., 2017). Avec le modèle de l'adulte, en prenant conscience des émotions, les enfants apprennent plus facilement les comportements émotionnels appropriés (Morris, Denham, Bassett, & Curby, 2013). En revanche, peu d'études ont examiné les caractéristiques personnelles des éducatrices (croyances, attitudes, personnalité) associées à la compétence socioémotionnelle et qui contribuent à l'adoption de pratiques favorables au soutien émotionnel auprès des enfants d'âge préscolaire.

Les éducatrices en petite enfance sont souvent sollicitées émotionnellement dans leur travail et leurs compétences socioémotionnelles sont souvent mises à rude épreuve. Par exemple, chez les plus jeunes enfants chez qui un manque de différenciation dans les expressions émotionnelles subsiste, les éducatrices ayant un style éducatif apparenté au trait de personnalité d'alexithymie pourraient avoir de la difficulté à décoder le langage non verbal du corps et les vocalisations en se fiant au contexte afin d'interpréter l'émotion de l'enfant (Campos, Frankel, & Camras, 2004). Conséquemment, les constats à travers cette recension d'écrit suggèrent que l'alexithymie puisse avoir une influence sur l'adoption des pratiques de socialisation par les parents, mais aussi chez les éducatrices. Ces pratiques sont associées à l'offre de support émotionnel dans le groupe, ce qui a un impact bien documenté sur l'expression prosociale des émotions de même que sur les comportements adaptatifs chez les enfants (Cassidy et al., 2017).

Les données actuelles ne permettent pas d'établir si la personnalité des éducatrices, notamment le trait d'alexithymie, peut influencer l'acquisition des compétences socioémotionnelles chez les jeunes enfants. La présente étude vise à explorer l'association entre les différences individuelles (alexithymie) chez les éducatrices et leurs styles éducatifs. À travers ces analyses exploratoires, il serait intéressant d'observer les liens entre le niveau de conscience des émotions ressenties/exprimées par les éducatrices et leur propension à adopter des stratégies favorisant le développement social et émotionnel des enfants. En ce sens

l'hypothèse principale propose qu'il y ait un lien significatif entre le niveau d'alexithymie des éducatrices (difficultés à identifier et décrire les émotions) et leurs attitudes éducatives (réactions face aux émotions négatives), de même qu'avec la qualité de leurs interactions avec les enfants. Ainsi, certaines éducatrices ayant des traits alexithymiques pourraient, par exemple, présenter plus de difficulté à prendre conscience du climat émotionnel du groupe et donc à s'ajuster à la fois au besoin d'autonomie et de support individualisé de certains enfants. Ces mêmes éducatrices pourraient se laisser davantage guider par leur intensité émotionnelle négative lorsqu'elles interviennent puisque leur régulation émotionnelle serait moins effective (Denham et al., 2012b). À titre exploratoire, une deuxième hypothèse vise à vérifier si certaines caractéristiques personnelles (e.g. l'âge, le nombre d'enfants, le revenu familial) et socioprofessionnelles (e.g. le type de formation, le nombre d'années de scolarité et le nombre d'années d'expérience comme éducatrice) peuvent être associées au niveau d'alexithymie des participantes.

CHAPITRE 2

MÉTHODE

Participants

Les participants à ce projet de mémoire proviennent d'une étude plus vaste réalisée sur les pratiques éducatives en service de garde. L'étude principale, menée par le professeur Sylvain Coutu de l'UQO, a été financée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH). L'échantillon utilisé dans le cadre de ce projet comprend 105 éducatrices recrutées dans les services de garde de type installation associés à des Centres de la petite enfance des Laurentides et de l'Outaouais. On retrouve 58 éducatrices provenant des Laurentides et 47 de l'Outaouais. Les éducatrices participantes devaient avoir au moins 6 mois de service dans le CPE d'appartenance et être en contact avec des enfants âgés de 3 à 5 ans. Les éducatrices sont âgées entre 20 et 62 ans avec une moyenne de 37 ans ($ÉT=9,81$). La majorité d'entre elles sont en couple et ont des enfants (68,8 %). Près de la moitié d'entre elles ont deux enfants (46,9%) et certaines ont trois enfants et plus (16,3%). La plupart des éducatrices ont 15 ans de scolarité (58,8 %), avec près du trois quarts qui ont obtenu un diplôme d'études collégiales (74,3%). La moyenne des années d'expérience est de 13 ans ($ÉT=7,31$). Plus de la moitié des participantes ont 10 ans et plus d'expérience en tant qu'éducatrice (55,2 %) et un quart d'entre elles ont entre 6 et 10 ans d'expérience (25,7 %).

Procédures

Une autorisation signée de chaque milieu a été obtenue avant de procéder à la collecte de données. L'invitation à participer, en format papier, s'adressait d'abord aux directrices des différentes installations, aux éducatrices, puis aux parents. Par la suite, un formulaire de consentement et des questionnaires à remplir ont été transmis à chaque éducatrice ayant signifié son intérêt à participer (voir Annexe A « Formulaire de consentement »). Le volet observation de l'étude a eu lieu en 2014 et 2016 pour recueillir les différentes mesures. Le responsable du projet principal et l'auteurice de ce mémoire ont obtenu les autorisations nécessaires du Comité d'éthique à la recherche pour mener à terme l'étude (Voir Annexe B « Certificat d'éthique »).

Instruments de mesure

1) *Questionnaire : informations sociodémographiques.* Dans le but de recueillir des informations individuelles sur les participantes, un questionnaire fut rempli par chacune d'entre elles pour connaître leur âge, leur statut marital, leur niveau de formation et

d'expérience en éducation préscolaire ainsi que le nombre d'heures travaillées par semaine (voir Annexe C).

2) **Mesure de l'alexithymie.** Cette mesure, tirée de la traduction française du questionnaire Toronto Alexithymia Scale (TAS-20) (Bagby, et al., 1994), a été utilisée pour mesurer le trait lié à la difficulté d'identifier et d'interpréter les émotions. Ainsi, une mesure autorapportée chez l'adulte a été collectée. L'alexithymie est évaluée à partir de trois sous-échelles : la difficulté à identifier ses états émotionnels (DIF), la difficulté à décrire ses états émotionnels à autrui (DDF) et les pensées orientées vers l'extérieur (EOT) (Voir annexe D « Questionnaire TAS-20 version française ») (Loas, Fremaux, & Marchand, 1995). Ce questionnaire comporte 20 items et une échelle de Likert de cinq points allant de 1 (désaccord complet) à 5 (accord complet). Voici un exemple d'item pour chacune des sous-échelles : « Quand je suis bouleversé(e), je ne sais pas si je suis triste, effrayé(e) ou en colère » » (DIF); « J'ai du mal à trouver les mots qui correspondent bien à mes sentiments » (DDF); « Je trouve utile d'analyser mes sentiments pour résoudre mes problèmes personnels ». Dans ce projet, seuls les scores des deux premières sous-échelles (DIF : 7 items; DDF : 5 items) du questionnaire ont été utilisés. La troisième dimension, de nature plus cognitive, est plus éloignée de nos objectifs de recherche et il a été décidé de ne pas la considérer. De plus, tel que suggéré par Taylor, Bagby et Parker (2003), il est recommandé de ne pas utiliser la troisième sous-échelle qui démontre une cohérence interne (alpha de Cronbach) bien en deçà du seuil de 0.70 (faible cohérence interne). En général, la cohérence interne des échelles de la version française est satisfaisante (quoiqu'un peu plus faible pour l'échelle difficulté à décrire ses émotions) - les alphas de Cronbach varient entre 0,57 et 0,73. En comparant ces mesures de fidélité avec celles de la seule autre étude québécoise publiée (à notre connaissance) rapportant des indices de validité et fidélité de l'échelle d'alexithymie de Toronto (Kojima, Frasure-Smith, & Lespérance, 2001), on constate que les valeurs des alphas de notre étude sont un peu inférieures (0,73 vs 0,79 pour le score total; 0,65 vs 0,80 pour l'échelle « difficulté à identifier les émotions »; 0,57 vs 0,64 pour l'échelle « difficulté à décrire ses émotions »). Il faut cependant noter que l'échantillon de Kojima et al. (2001) était très différent du nôtre (nombre de participants beaucoup plus élevé et les personnes recrutées étaient des patients ayant subi un infarctus du myocarde).

3) *Les attitudes éducatives en regard de la socialisation des émotions.* Une version française adaptée du *Coping With Children's Negative Emotions Scale* (CCNES-v.f.) de Fabes, Eisenberg et Bernzweig (1990) a été utilisée pour récolter des mesures des réactions probables des éducatrices face à l'expression des émotions négatives des enfants (Voir annexe E). Coutu, Dubeau, Provost, Royer et Lavigueur (2002) ont effectué la validation française du questionnaire autorapporté auprès de parents québécois et l'ont par la suite adaptée pour les éducatrices. Parmi 12 vignettes présentant des situations hypothétiques, les réactions des éducatrices ont été recueillies. Ainsi, cinq types de réactions aux émotions négatives des enfants peuvent être sélectionnés. Les réactions sont regroupées en deux sous-échelles : les réactions positives (encouragement, réconfort et recherche de solutions) et les réactions négatives (punition et banalisation de l'émotion). Pour faire le calcul, une échelle en sept points de type Likert permet de sélectionner la réponse comportementale associée à une pratique éducative plutôt positive ou négative (1- très peu probable à 7- très probable). Les études portant sur les propriétés psychométriques du questionnaire francophone fournissent des coefficients de cohérence interne tous supérieurs à 0,70 (Coutu et al., 2002). La validité est satisfaisante et les données sont également fiables à travers le temps avec une stabilité temporelle variant entre 0,56 et 0,83 (Fabes, Poulin, Eisenberg, & Madden-Derdich, 2002).

4) *Qualité des interactions des éducatrices avec les enfants.* La grille *Caregiver Interaction Scale - CIS* (Arnett, 1989) permet d'évaluer la qualité des interactions des éducatrices avec les enfants. L'outil d'observation comprend trois sous-échelles (1) la sensibilité (2) la sévérité et le (3) détachement pour un total de 23 items (voir annexe F). Les comportements qui figurent dans l'échelle de sensibilité sont ceux qui traduisent une capacité à établir des rapports chaleureux et positifs avec les enfants. Les comportements qui reflètent une attitude hostile et critique envers l'enfant (ton de voix, menace) font partie de l'échelle de sévérité. En ce qui concerne l'échelle de détachement, les attitudes associées sont la non-implication ou encore le désintéressement de l'éducatrice envers les enfants de son groupe. Cet outil a des propriétés psychométriques satisfaisantes telles que des indices alphas de Cronbach supérieurs à 0,90 pour chacune des trois échelles (Maxwell, McWilliam, Hemmeter, Jones

Ault, & Schuster, 2001). L'étude de Burchinal et Cryer (2003) a montré que le CIS a une fidélité interjuges qui varie de 0,89 à 0,98.

5) *Qualité des interactions éducatrice-enfants (en lien avec le soutien émotionnel)*. La qualité des interactions entre l'éducatrice et les enfants de son groupe ont été mesurée à partir de la grille d'observation *Classroom Assessment Scoring System – Pre-K* (CLASS; Pianta, et al., 2008a) (voir Annexe G). Pour mesurer la qualité des interactions, cet outil comporte trois dimensions : le soutien émotionnel, l'organisation de la classe et le soutien aux apprentissages. Le présent projet se concentre essentiellement sur la dimension « soutien émotionnel » qui comprend quatre catégories : (a) le climat positif (b) le climat négatif (c) la sensibilité de l'adulte, et (d) la capacité à tenir compte de la perspective de l'enfant. L'observation parmi chaque groupe consiste en six cycles d'annotation de 30 minutes subséquentes pour un total de 3 heures. Le CLASS est utilisé selon une procédure systématique par des assistants de recherche ayant suivi au préalable une formation qui comporte une certification. Pour obtenir la certification, les assistants devaient obtenir un score global d'interjuge supérieur à 80% avec les observateurs certifiés. Les scores des dimensions évaluées du CLASS peuvent fluctuer de 1 à 7. Un score entre 1 et 2 révèle une plus faible qualité d'interaction, un score variant de 3 à 5 indique une qualité d'interaction modérée et un score entre 6 et 7 désigne une qualité d'interaction élevée (La Paro, Pianta, & Stuhlman, 2004). Il est important de noter que pour le climat négatif, l'interprétation nécessite d'inverser les scores. Les qualités psychométriques montrent une bonne fidélité interjuges parmi les différentes dimensions du CLASS passant de 0,78 à 0,96 (Hamre, Mashburn, Pianta, & Locasle-Crouch, 2008; Pianta et al., 2008a). Au total, 50 éducatrices ont été observées pour la présente étude.

CHAPITRE 3

RÉSULTATS

Analyses descriptives

Les tableaux 1 et 2 présentent les statistiques descriptives pour chacune des variables mesurées. Lors de l'étude des distributions, il a été constaté qu'une participante avait un score d'alexithymie qui se situait au-delà de trois écarts-types de la moyenne. Cette personne (cas extrême) a été retirée de l'échantillon considérant le caractère atypique de ses réponses par rapport à celles de l'échantillon total. Une faible dispersion des mesures (écarts types) est observée dans la distribution des résultats des participantes. Ce constat indique que les éducatrices de l'échantillon ont rapporté des réponses très similaires sur tous les questionnaires utilisés.

Les analyses révèlent également que les scores d'échelles d'alexithymie ne sont pas distribués normalement. Pour cette raison, des tests non paramétriques (corrélations de Spearman) seront utilisés pour vérifier le niveau d'association entre ces variables et les autres mesures.

Tableau 1

Statistiques descriptives et cohérence interne des mesures d'alexithymie

Variables (scores d'alexithymie)	<i>Moyenne</i>	<i>Écart-type</i>	<i>Cohérence interne (alpha)</i>
Alexithymie totale (TAS-20)	1,6	0,2	0,73
Difficulté à identifier les émotions	1,3	0,3	0,65
Difficulté à décrire les émotions	1,7	0,4	0,57

Tableau 2

Statistiques descriptives des mesures de pratiques de socialisation des émotions et les mesures de qualité des interactions éducatrices-enfants

Variables	Moyenne	Écart-type
Attitudes éducatives (CCNES)		
Réactions positives	5,42	0,63
Réactions négatives	1,72	0,42
Qualité d'interaction (CLASS)		
Climat émotionnel positif	6,20	0,89
Climat émotionnel négatif	1,30	0,50
Sensibilité	5,68	1,07
Prise de perspective de l'enfant	5,59	1,03
Soutien émotionnel (total)	6,04	0,75
Qualité des interactions (Arnett)		
Sensibilité	3,30	0,48
Sévérité	1,33	0,41
Détachement	1,79	0,56

Liens entre les variables centrales et les caractéristiques sociodémographiques

Des tests de corrélations (Spearman) ont été réalisés pour déterminer dans quelle mesure certaines variables associées aux caractéristiques personnelles et socioprofessionnelles étaient associées aux mesures d'alexithymie (voir le tableau 3). Les résultats indiquent qu'une seule variable sociodémographique est liée de façon négative et significative ($p < .05$) aux différentes mesures d'alexithymie : le nombre d'années d'expérience. Ainsi, plus une personne a cumulé d'années d'expérience comme éducatrice en service de garde moins elle rapporte des difficultés d'alexithymie. Il est intéressant de noter que cette relation significative a été obtenue pour les trois mesures d'alexithymie.

Tableau 3

Corrélations entre les mesures d'alexithymie et les variables sociodémographiques

Variabes sociodémographiques	Alexithymie totale	Difficulté à identifier	Difficulté à décrire
Revenu familial	0,15	-0,19	-0,09
Formation petite enfance	-0,05	-0,05	-0,04
Années de scolarité	-0,08	0,20	0,01
Nombre d'enfants	-0,12	-0,04	-0,16
Années d'expérience	-0,26*	-0,24*	-0,21*

* $p < 0,05$

Liens entre les variables centrales et les autres variables à l'étude

Des analyses non paramétriques ont été privilégiées afin de tenir compte de la non-normalité des distributions des variables centrales à l'étude. Quelques corrélations de Spearman se sont révélées significatives (voir tableau 4) entre les mesures d'alexithymie et les autres mesures à l'étude.

Les analyses montrent une relation positive (significative) entre le score d'alexithymie total et le score de réactions négatives face aux émotions négatives des enfants. Cette corrélation existe aussi entre le score de « difficulté à décrire les émotions » et les réactions négatives. Aussi, plus une éducatrice a de la difficulté à décrire ses émotions, plus elle a tendance à réagir négativement lorsque les enfants présentent des émotions négatives. En outre, une association négative ($\rho = -0,20$; $p = 0,074$) entre le score d'alexithymie total et le score de réactions positives a été obtenue : plus l'éducatrice a de la difficulté avec les émotions, mais elle a tendance à réagir positivement aux émotions des enfants. Étant donné que la variable « nombre d'années d'expérience » est associée aux mesures d'alexithymie, nous avons vérifié si les corrélations obtenues demeurent significatives en contrôlant pour cette variable (corrélations partielles). Les résultats indiquent que les relations observées demeurent sensiblement les mêmes après le contrôle du nombre d'années d'expérience.

Une corrélation marginalement significative est obtenue entre une mesure d'observation (qualité des interactions) et le score total d'alexithymie ($\rho = -0,26$; $p = 0,068$). Ainsi, plus les

éducatrices tendent à préconiser une discipline sévère et coercitive, moins elles tendent à éprouver des difficultés à identifier et décrire leurs émotions. Une corrélation similaire est obtenue entre le score « difficulté à décrire les émotions » et la mesure de sévérité des éducatrices ($\rho=-0,23$; $p=0,098$). Toutefois, si on examine la relation entre ces mêmes variables en contrôlant pour le nombre d'années d'expérience, on constate que les relations marginalement significatives deviennent non significatives.

Aucune corrélation significative (ou marginalement significative) n'a été relevée entre les scores d'alexithymie et les scores d'observation du domaine émotionnel du CLASS.

Tableau 4

Corrélations entre les mesures d'alexithymie, les scores d'attitudes éducatives (de socialisation des émotions) et les mesures d'observation de la qualité des interactions éducatrices-enfants (CLASS et ARNETT)

Variabiles	Alexithymie totale	Difficulté à identifier	Difficulté à décrire
Attitudes (CCNES)			
Réactions négatives	0,22* (0,21 ^y)	-0,05	0,21 ^y (0,20 ^y)
Réactions positives	-0,20 ^y (-0,27*)	-0,20 (-0,22*)	-0,13(-0,20 ^y)
Interaction (CLASS)			
Climat positif	-0,11	-0,10	-0,07
Climat négatif (inv)	-0,19	-0,11	-0,20
Sensibilité	-0,08	-0,05	-0,09
Prise perspective	-0,08	-0,06	-0,01
Support émot (tot)	-0,14	-0,08	-0,09
Qualité (ARNETT)			
Sensibilité	0,06	0,13	-0,17
Sévérité	-0,26 ^y (-0,06)	-0,11	-0,23 ^y (-0,05)
Détachement	-0,12	-0,07	0,02

* p < 0,05 ; ^y p < 0,10 Seuil quasi significatif. Note : les valeurs entre parenthèses représentent les corrélations partielles après contrôle pour le niveau d'expérience des éducatrices.

CHAPITRE 4

DISCUSSION

Rappel des objectifs et des résultats de l'étude

L'objectif principal de ce mémoire était d'étudier une caractéristique particulière chez les éducatrices en service de garde : les difficultés à identifier et à décrire les émotions (alexithymie). De façon plus spécifique, nous avons cherché à savoir si l'alexithymie des éducatrices est reliée à leurs stratégies de socialisation des émotions et à la qualité de leurs interactions avec les enfants de leur groupe. Les recherches portant sur la qualité des services éducatifs en petite enfance ont démontré que les habiletés émotionnelles des éducatrices et leur capacité à établir un climat émotionnel positif sont des acquis essentiels pour soutenir le développement des jeunes enfants. Dans ce contexte, il est pertinent de bien comprendre les facteurs susceptibles d'influencer les capacités socioémotionnelles des adultes qui s'occupent des enfants dans les milieux de la petite enfance. Cela est d'autant plus vrai qu'il existe un manque de recherches qui examinent les processus cognitifs liés aux habiletés émotionnelles (Jennings, 2015). L'hypothèse principale de ce mémoire propose qu'il y a un lien significatif entre le niveau d'alexithymie des éducatrices (difficultés à identifier et décrire les émotions) et leurs attitudes éducatives (réactions face aux émotions négatives), de même qu'avec la qualité de leurs interactions avec les enfants. Les résultats obtenus ne confirment que partiellement cette hypothèse.

En résumé, les résultats obtenus ont mis en évidence seulement quelques corrélations significatives (ou s'approchant du seuil de signification) entre les variables à l'étude. Ainsi, les résultats révèlent que plus une éducatrice rapporte des difficultés alexithymiques, moins elle a tendance à réagir positivement lorsque les enfants expriment des émotions négatives. Dans la même ligne d'idées, plus l'éducatrice a de la difficulté à décrire ses émotions, plus elle a tendance à réagir négativement aux émotions négatives des enfants. En ce qui concerne la qualité des interactions observée, aucun lien n'a été obtenu à l'exception de celui-ci : plus les éducatrices tendent à favoriser une discipline sévère, moins elles tendent à rapporter des difficultés à décrire leurs émotions.

À titre exploratoire, l'étude visait aussi à vérifier si les certaines caractéristiques personnelles (e.g. l'âge, le nombre d'enfants, le revenu familial) et socioprofessionnelles (e.g. le type de formation, le nombre d'années de scolarité et le nombre d'années d'expérience

comme éducatrice) étaient associées au niveau d'alexithymie des participantes. Parmi toutes les variables prises en compte, une seule est associée significativement aux trois mesures d'alexithymie : le nombre d'années d'expérience. Ainsi, nos résultats révèlent que plus une éducatrice a de l'expérience, moins elle rapporte avoir de la difficulté à identifier et décrire ses émotions. Puisque cette variable ressort comme étant significative, les analyses de corrélation ont été reprises, en plaçant le niveau d'expérience comme variable contrôle. Ces analyses ont démontré que le contrôle du niveau d'expérience n'altérerait pas la force des liens obtenus entre les mesures d'alexithymie et les mesures d'attitudes éducatives. Cependant, on remarque que la corrélation quasi significative entre les mesures d'alexithymie et la sévérité disciplinaire des éducatrices disparaît si on contrôle pour le niveau d'expérience des éducatrices. Cela laisse entendre que la corrélation obtenue au départ était davantage liée à une autre caractéristique individuelle que le niveau d'alexithymie. Les sections qui suivent proposent des hypothèses pour expliquer les résultats obtenus.

Un premier constat : il y a relativement peu de liens entre les variables à l'étude

Le peu de résultats significatifs relevés dans la présente étude est en congruence avec l'idée selon laquelle il y a peu de relations entre les traits de personnalité des éducatrices et la qualité éducative en milieu de garde. Ce sujet est quelque peu controversé, car certains auteurs (Eckhardt & Egert, 2018) considèrent les traits de personnalité comme faisant partie des ingrédients essentiels pour comprendre la qualité des services de garde (voir aussi Maurice et al., 2007; Tietze, 1998, Tietze et al. 2013a). Ainsi, ces auteurs avancent l'idée selon laquelle les traits de personnalité (Big Five) sont liés aux activités professionnelles dans le domaine préscolaire. Toutefois, aucune tendance claire n'a pu être relevée entre les pédagogues en ce qui concerne l'agréabilité, la conscientisation, le névrosisme, l'ouverture et les soins éducatifs (Smidt, 2016).

Ainsi, les résultats obtenus ne permettent pas de confirmer l'hypothèse principale de cette étude. Cela étonne, car de récents articles mettent en lumière des liens entre l'intelligence émotionnelle et les compétences socioémotionnelles des adultes (Kremenitzer, 2005; Walton & Hibbard, 2019). Selon des analyses de construits, l'intelligence émotionnelle est un concept théorique qui réfère à des habiletés émotionnelles inverses aux vulnérabilités observées dans l'alexithymie. Plus précisément, l'intelligence émotionnelle est la capacité de percevoir,

d'utiliser et de gérer ses émotions et celles des autres (Salovey & Mayer, 1990). Le concept d'intelligence émotionnelle comprend l'habileté à percevoir et à exprimer ses émotions (verbalement et non-verbalement) ainsi que la capacité à réguler ses émotions. À ce sujet, l'intelligence émotionnelle est un facteur qui peut influencer la qualité des relations et qui a peu été étudié en relation avec les compétences socioémotionnelles des adultes (Walton & Hibbard, 2019).

Quelques hypothèses peuvent expliquer le peu de résultats significatifs dans le cadre de ce mémoire. Premièrement, le nombre relativement peu élevé de participantes et l'homogénéité de l'échantillon peuvent rendre plus difficile la mise en évidence de liens significatifs entre les variables. Parallèlement, le fait d'avoir mesuré l'alexithymie à l'aide d'un questionnaire autorapporté peut avoir eu comme effet de sous-estimer (et d'évaluer de façon un peu moins valide) les niveaux d'alexithymie chez les participantes. Luminet, Vermeulen et Grynberg (2013) vont dans le même sens en questionnant la capacité d'introspection du répondant selon son niveau d'alexithymie. Plus le niveau d'alexithymie est élevé, plus l'individu pourrait avoir de la difficulté à répondre aux questions du TAS-20 de façon juste. De surcroît, le peu de résultats significatifs peut s'expliquer par un problème de validité du construit de l'alexithymie en tant que telle. En effet, celui-ci a d'abord été élaboré à travers des échantillons cliniques de patients ayant des maladies psychosomatiques (Nemiah & Sifneos, 1970). Le groupe d'éducatrices de la présente étude a des caractéristiques qui peuvent s'éloigner du profil des personnes ayant des niveaux d'alexithymie atteignant le seuil clinique (les moyennes obtenues sur les trois échelles sont d'ailleurs très basses).

D'autres auteurs proposent qu'il existe un lien entre l'alexithymie et les compétences émotionnelles (Taylor & Bagby, 2004; Zimmermann & Salamin, 2012), mais que ce lien n'est pas direct et comporte d'autres facteurs explicatifs tels que des mécanismes du traitement cognitif et la difficulté à réguler ses émotions qui sont déficitaires chez les personnes alexithymiques. En ce sens, Besharat (2010) explique que la difficulté à identifier et décrire ses émotions chez une personne alexithymique empêche la régulation de ses émotions. Bref, à un niveau théorique, les compétences émotionnelles des éducatrices seraient susceptibles d'être affectées seulement lorsque l'alexithymie est présente à un niveau plus élevé.

Un deuxième constat : certaines tendances sont illustrées par des liens marginalement significatifs

Comme déjà mentionné, un premier résultat montre un lien approchant le seuil de signification ($p < 0,051$) entre la difficulté à décrire les émotions chez l'éducatrice et des attitudes de socialisation plus négatives (réactions) face à l'expression des émotions négatives des enfants. Une relation inverse (également quasi significative) est obtenue entre l'alexithymie et la mesure de réactions positives. Ce résultat laisse entendre qu'un plus haut niveau d'alexithymie chez l'éducatrice pourrait avoir tendance à altérer la qualité de ses réponses vis-à-vis des émotions négatives des enfants. Dans ce type de situation émotionnelle, l'éducatrice pourrait ne pas percevoir ou décoder les indices émotionnels importants chez l'enfant alors qu'elle a de la difficulté à identifier ses propres émotions. En effet, les éducatrices les plus aptes à décrire et identifier les émotions négatives seraient sans doute mieux outillées pour la gestion des émotions négatives des enfants. Leur disponibilité émotionnelle leur permet d'être plus sensibles aux indices exprimés par les enfants (émotions négatives) et d'être plus aptes à intervenir dans ce type de situation (Buettner, Jeon, Hur, & Garcia, 2016). À ce sujet, Jennings (2015) a montré que les éducatrices qui ont de plus hauts niveaux de pleine conscience (*mindfulness*) et qui soutiennent la régulation émotionnelle ont tendance à démontrer davantage de sensibilité dans leurs approches disciplinaires et un meilleur soutien émotionnel. Jeon et ses collaborateurs (2016) ajoutent que si les éducatrices arrivent à garder davantage leur calme, à réguler leurs propres émotions et s'adapter aux difficultés, elles auront tendance à fournir un soutien plus positif aux enfants. Il est aussi logique de penser qu'une éducatrice ayant l'habileté d'identifier ses émotions ait plus de facilité à s'autoréguler et que cela aura un impact sur ses réactions et ses pratiques éducatives (Jennings & Greenberg, 2009).

D'autres auteurs rapportent des résultats qui vont dans le même sens que ceux révélés par nos analyses. Les habiletés d'adaptation des éducatrices (régulation des émotions et habiletés de résolutions de problèmes) sont reliées aux réactions positives de celle-ci envers les émotions négatives des enfants (Buettner, et al., 2016). Bref, les éducatrices ayant un niveau d'alexithymie plus faible pourraient avoir de meilleures habiletés d'adaptation et de résolution de problèmes. Cette explication est cohérente avec la proposition de Buettner et al. (2016) selon laquelle les éducatrices qui ont de meilleures stratégies d'adaptation seraient plus efficaces pour enseigner

aux enfants comment exprimer leurs émotions négatives et pour résoudre les problèmes, car elles sont elles-mêmes plus outillées dans leurs stratégies d'adaptation.

L'association (marginale) significative) entre les scores d'alexithymie et les scores de réactions (attitudes de socialisation) pourrait s'expliquer par le fait que plus l'éducatrice est alexithymique plus elle pourrait avoir tendance à répondre aux émotions négatives des enfants sans prendre conscience de son propre ressenti dans l'intervention. Effectivement, certains auteurs ont démontré que la capacité à réguler les émotions a un impact sur l'expression des émotions négatives de l'éducatrice (en situation de stress, lors d'interventions en situation émotionnelle), et que ceci peut être associé aux habiletés de socialisation des émotions chez les éducatrices (Denham, Basset, & Miller, 2017; Ersay, 2007; Swartz & McElwain, 2012). Pour Saarni (1999), il peut également s'agir d'automatismes, lorsque la personne ne s'interroge pas sur les causes de ses émotions dans une situation. En ce sens, Perry et Ball (2007) notent que les enseignants ayant une plus faible intelligence émotionnelle ont tendance à bien comprendre les situations émotionnelles positives, mais à répondre de façon moins adaptée aux situations impliquant des émotions négatives.

Un autre résultat (marginale) significatif n'était pas attendu : la relation négative entre les scores d'alexithymie et la mesure de sévérité des éducatrices lors des interactions avec les enfants. Cependant, cette relation disparaît après le contrôle d'une co-variable déterminante : le niveau d'expérience des éducatrices. Cela démontre que c'est cette dernière variable qui a un effet prépondérant sur le niveau d'alexithymie et que la variance expliquée par le niveau de sévérité des éducatrices est plus marginale. Ce résultat est discuté dans la section qui suit.

Troisième constat : la relation significative entre le nombre d'années d'expérience et les scores d'alexithymie.

Ainsi donc, nos résultats révèlent un lien significatif entre le nombre d'années d'expérience et les mesures d'alexithymie : plus une éducatrice a de l'expérience moins elle rapporte avoir de la difficulté à identifier et à décrire ses émotions. Ce résultat est cohérent avec les résultats de l'étude de Denham et ses collaborateurs (2017). Ces auteurs ont démontré que l'expérience peut venir influencer les habiletés socioémotionnelles des éducatrices (un plus grand nombre d'années d'expérience serait lié à la présence de bonnes habiletés socioémotionnelles). D'autres constats vont dans le même sens en mettant de l'avant l'expérience en tant que facteur

qui peut influencer les capacités socioémotionnelles. Lorsque comparées à des adultes qui n'ont aucune expérience professionnelle en matière de garde d'enfants, les éducatrices avec expérience avaient une plus grande conscience de l'émotion des enfants et de leur autorégulation émotionnelle, mais pas plus de connaissances sur l'expression émotionnelle des enfants (Walton & Hibbard, 2019).

Parallèlement, des recherches rapportent que les intervenants avec expérience estiment avoir une meilleure intelligence émotionnelle dans la gestion des problèmes que les intervenants en formation (Easton, Martin, & Wilson, 2008). Ces résultats permettent de comprendre que les éducatrices d'expérience ont possiblement une meilleure évaluation de leurs compétences émotionnelles et rapportent, par le fait même, moins de difficulté à identifier et à décrire leurs émotions. Cependant, les analyses ne révèlent aucun lien entre les observations réalisées à l'aide de la grille CLASS (soutien émotionnel) et le nombre d'années d'expérience. Haslip, Allen-Handy, et Donaldson (2018) mettent en lumière que les perceptions des éducatrices sur leurs habiletés personnelles et professionnelles sont d'importants prédicteurs de la qualité de la relation entre l'éducatrice et l'enfant, mais peu de recherches ont exploré les raisons pour lesquelles le niveau d'expérience des éducatrices peut contribuer à la socialisation des émotions (Denham et al., 2017; King et al., 2016). Une raison logique serait qu'avec le temps, la majorité des intervenantes en petite enfance deviennent davantage « expertes » dans la compréhension et la gestion des émotions. Le fait d'avoir à intervenir quotidiennement dans des situations émotionnelles pourrait avoir, à la longue, pour effet de développer chez ces personnes des compétences particulières en lien avec l'identification, la description et la gestion des indices émotionnels chez les enfants et, possiblement, chez elles-mêmes.

Une autre explication possible serait que les éducatrices plus expérimentées ont eu plus de temps pour se connaître comme « être émotionnel » et développer des stratégies d'adaptation plus positives; celles-ci pourraient aussi être plus impliquées au niveau du développement professionnel (Buettner et al., 2016). Ces mêmes auteurs expliquent qu'avec le temps, les éducatrices pourraient avoir acquis plus de connaissances et d'habiletés dans la dispensation des soins aux enfants en planifiant et en ayant appris à chercher de l'aide, lorsque nécessaire, en particulier lorsqu'elles perçoivent chez elles un manque de compétence ou des lacunes dans la qualité des soins éducatifs. En somme, l'habileté à reconnaître et exprimer ses émotions débute

dans l'enfance (Barrera & Maurer, 1981) et s'améliore tout au long de la vie (Roger, Vizioli, Ouyang, & Caldara, 2015). Ainsi, selon cette perspective développementale, l'historique d'expérience a un rôle à jouer dans l'acquisition de l'interprétation des expressions émotionnelles chez autrui et chez la personne elle-même.

Le peu de lien significatif obtenu dans cette étude laisse supposer qu'il existe d'autres facteurs plus déterminants que l'alexithymie pour expliquer les attitudes éducatives et la qualité des interactions éducatrices-enfants. L'alexithymie est une caractéristique individuelle qui, prise comme seule variable, n'a peut-être qu'une faible influence sur les pratiques de socialisation des émotions. Dans la littérature, il subsiste davantage de connaissances sur d'autres facteurs explicatifs ou prédictifs des habiletés socioémotionnelles des éducatrices (Jennings & Greenberg, 2009). Par exemple, l'intelligence émotionnelle, les capacités de régulation émotionnelle, l'empathie et le stress au travail sont quelques-uns des facteurs démontrés cruciaux pour la qualité des interactions éducatrice-enfant et les pratiques de socialisation positives. Cela permet de penser à une piste de recherche intéressante, soit de tester simultanément ces variables afin de déterminer lesquelles permettent de mieux prédire la qualité des interactions dans le groupe.

Une plus grande intelligence émotionnelle chez l'adulte serait en lien avec les connaissances acquises sur les compétences socioémotionnelles des enfants (Walton & Hibbard, 2019). En effet, une plus grande intelligence émotionnelle suggère une meilleure façon d'évaluer et de comprendre ses propres émotions et celles des autres (Mayer, Caruso, & Salovey, 2016; Mayer & Salovey, 1997). Selon Perry et Ball (2007), pour les éducatrices qui présentent de bas niveaux d'intelligence émotionnelle, les situations qui engendrent des émotions négatives deviennent encore plus problématiques. Ces éducatrices ont de la difficulté à utiliser les habiletés émotionnelles et peuvent ressentir un manque de contrôle ainsi que des doutes dans leur sentiment de compétence par rapport à leur rôle d'éducatrice. Aussi, lorsqu'elles expérimentent des situations empreintes d'émotions négatives, les éducatrices ayant une moindre intelligence émotionnelle auraient plus de difficulté à transformer les émotions négatives en solutions constructives (Perry & Ball, 2007).

Denham, Bassett et Miller (2017) expliquent pour leur part que les habiletés socioémotionnelles des éducatrices peuvent être influencées par certaines caractéristiques

individuelles. La façon dont les éducatrices vont réguler leurs émotions vis-à-vis du stress semble être un point important. Plus précisément, la régulation des émotions est une habileté importante des éducatrices qui favorise la mise en place de stratégies d'adaptation en situation de stress (Valiente, Lemery-Chalfant, & Reiser, 2007). Parmi les mécanismes d'adaptation et de régulation émotionnelle, différentes caractéristiques intrinsèques des éducatrices sont sollicitées : les processus cognitifs, comportementaux et émotionnels (Buettner et al., 2016). Selon Lazarus (2006), l'autorégulation émotionnelle et les stratégies adaptatives centrées sur le problème aident généralement quelqu'un à évaluer et faire face aux situations stressantes de même que l'agitation interne liées aux émotions négatives. En effet, l'autocontrôle de ses propres émotions négatives, en réponse aux comportements des enfants est un stresser majeur dans le travail des éducatrices et cela peut influencer leur fonctionnement cognitif, leur sentiment d'efficacité personnelle et leur motivation (Carson, Weiss, & Templin, 2010; Montgomery & Rupp, 2005; Sutton & Weatley, 2003). Pour Denham et ses collaborateurs (2017), c'est la façon dont les éducatrices régulent leurs émotions qui a un impact sur l'épuisement professionnel, sur le stress et ultimement sur l'offre de soutien émotionnel. Celles qui éprouvent davantage de difficulté à réguler leurs émotions et qui offrent un soutien émotionnel moins constant ont tendance à réagir plus négativement aux émotions des enfants (Buettner et al., 2016; Zinsser et al., 2013; 2016).

Par ailleurs, le stress et une faible satisfaction au travail contribuent au burnout et dégrade les habiletés des éducatrices à offrir un support émotionnel ou à répondre avec constance aux besoins émotionnels des enfants (Chang, 2009; Jennings & Greenberg, 2009; Sutton & Wheatley, 2003; Zinsser et al. 2013). Ainsi, les caractéristiques psychologiques des enseignantes, incluant la dépression, l'estime de soi, la perception du soutien social et le bien-être sont des variables déterminantes dans la sensibilité que celles-ci déploient envers les enfants (De Schipper et al., 2009; Gerber, Whitebrook, & Weinstein, 2007; Hamre & Pianta, 2004; Mill & Romano-White, 1999). Plus l'éducatrice a un « trop-plein émotionnel » et des symptômes de dépersonnalisation liés à la dépression, moins elle adopte des pratiques qui favorisent le soutien émotionnel des enfants (Jennings & Greenberg, 2009). En effet, les éducatrices épuisées pourraient être moins en mesure de gérer les défis socioémotionnels dans le groupe (Jenning & Greenberg 2009).

Limites méthodologiques

La principale force de cette étude est la combinaison d'outils d'observation et de questionnaires autorapportés démontrés valides. En effet, les données amassées à partir d'observations sont complémentaires à la perception des participants recueillie avec des instruments quantitatifs. À cet effet, les observations du climat éducatif, à l'aide du CLASS, sont rigoureuses et structurées dû au protocole de passation précis, ce qui limite les biais d'observation. La grille d'observation de la qualité des interactions (CIS) est aussi un outil qui présente de bonnes qualités psychométriques. En ce qui concerne les instruments quantitatifs mesurant le niveau d'alexithymie et les attitudes éducatives en regard de la socialisation des émotions (TAS-20 et CCNES-VE), ce sont également des outils valides qui contribuent à la qualité des données mesurées. Une seconde force de l'étude réside dans le choix des variables à l'étude. En effet, très peu d'études ont cherché à établir des liens entre les variables de la qualité éducative et l'alexithymie des éducatrices dans les milieux préscolaires. L'étude a aussi été menée de façon rigoureuse auprès d'un nombre appréciable de participantes.

Malgré ces points forts, certaines limites doivent être considérées dans l'interprétation des résultats. D'abord, certaines limites se rapportent à la validité échantillonnale. Effectivement, le fait que les éducatrices soient des participantes volontaires à l'étude et le fait que l'échantillon n'ait pas été constitué de manière aléatoire peut faire en sorte qu'elles partagent un plus grand nombre de caractéristiques similaires, telles qu'un plus grand sentiment de compétence face à leur profession. De manière générale, il est possible que les réponses de l'échantillon d'éducatrices recrutées soient plus positives que les réponses qui seraient obtenues par l'ensemble des éducatrices en CPE. Dans le même ordre d'idées, les caractéristiques sociodémographiques des participantes de cette étude présentent un degré élevé d'homogénéité et manque de variabilité (excepté pour l'âge et le niveau d'expérience). Parmi les caractéristiques partagées par la majorité, il y a un niveau de scolarité commun (diplôme d'études collégiales), ce qui n'est pas le cas de toutes les éducatrices dans le réseau de la petite enfance. Aussi, le fait que les éducatrices de l'échantillon proviennent seulement de deux régions administratives du Québec (Laurentides et Outaouais) fait également en sorte qu'elles pourraient avoir en commun des caractéristiques propres à ces lieux et ainsi limiter la généralisation des résultats. Cette homogénéité à travers les résultats peut créer des distributions

non normales pour la majorité des variables à l'étude. Alors, le fait d'avoir un échantillon très homogène présente peu de variances dans les mesures et pourrait expliquer le faible nombre de corrélations significatives obtenues. Au final, le caractère homogène de l'échantillon est sans aucun doute la principale limite à la généralisation des résultats. À ce sujet, il est primordial d'être prudent dans l'interprétation des résultats obtenus, car ils ne sont pas nécessairement représentatifs des éducatrices en CPE du Québec.

Une autre source de biais dans la méthode serait la mesure d'alexithymie qui est un concept complexe et emprunté à l'évaluation de la personnalité au niveau clinique (seuil clinique et diagnostic). Pour évaluer le style émotionnel, de manière plus précise il pourrait y avoir une mesure plus appropriée. Cependant, la version du questionnaire utilisé est tout de même le seul disponible (et validé) en français et celui le plus connu pour mesurer les traits d'alexithymie (Taylor et al., 2003; Zimmermann, Quartier, Bernard, Salamin, & Maggiori, 2007).

Le fait d'utiliser deux mesures autorapportées chez les mêmes participants est un facteur d'erreur de l'étude, car cela introduit un biais lié à l'évaluateur. À ce sujet, la majorité des études sur la socialisation des émotions utilisent le même type de mesure que celui utilisé ici, faute de pouvoir faire autrement. La création de mesures plus objectives pourrait améliorer ce point. De plus, la réactivité à la mesure pourrait avoir influencé les résultats d'observation. La complétion d'un questionnaire sur les pratiques des éducatrices quelques mois avant l'observation pourrait avoir des effets sur les comportements évalués. Effectivement, les éducatrices pourraient avoir manifesté de la désirabilité sociale. La fluctuation de l'instrument est également à considérer. La répétition des séances d'observations par la même observatrice peut avoir engendré une familiarisation avec l'outil et par le fait même des résultats différents. Cependant l'erreur possible liée à la fluctuation de l'instrument est diminuée par l'accord inter juge avec les experts. En effet, pour administrer l'outil, les résultats de l'observatrice doivent être en accord au minimum à 80% avec les spécialistes. Au final, l'utilisation d'un devis corrélationnel ne permet pas de préciser clairement la nature des liens entre les variables.

Pistes pour les recherches futures

De manière générale, puisqu'il existe peu d'études sur le rôle de l'alexithymie et sur les processus émotionnels liés aux pratiques éducatives, il serait intéressant de proposer un modèle d'analyse global qui combinerait plusieurs variables de même qu'un devis longitudinal qui permettrait de mieux comprendre les liens entre les variables prises en compte. Ainsi, l'ajout de données qualitatives et de méthodes d'analyses mixtes pourrait contribuer à mieux comprendre les déterminants des capacités socioémotionnelles des éducatrices (Lang, Mouzourou, Buettner, & Hur, 2017). Ceci permettrait d'intégrer les possibles variables intermédiaires (modératrices et médiatrices) et d'avoir un portrait plus clair des facteurs impliqués. Parmi ces variables pourraient figurer le stress, l'empathie de même que la satisfaction au travail. Ainsi, les études futures devraient explorer les processus cognitifs qui influencent le stress psychosocial et les stratégies d'adaptation de même que les façons de rediriger les pensées pour gérer les stressors plus efficacement (Buettner et al., 2016). Dans le but de documenter davantage l'influence de l'alexithymie, les futures recherches pourraient recruter un plus grand échantillon d'éducatrices, de façon aléatoire, à travers les différentes régions du Québec. Ces éducatrices pourraient alors avoir des caractéristiques qui pourraient mieux s'appliquer à l'ensemble des éducatrices.

Pour vérifier les impacts possibles des difficultés à identifier et décrire ses émotions, des mesures plus prometteuses pourraient être proposées. À ce jour, puisque le TAS-20 a majoritairement été administré dans une population clinique dans une optique diagnostique, il conviendrait d'élaborer une mesure d'alexithymie axée davantage sur une perspective de compétences. Pour ce faire, des scénarios pourraient être élaborés et présentés aux éducatrices afin de vérifier à quel type de processus émotionnels elles s'identifient. Le recueil du discours des éducatrices suite à la présentation des scénarios pourrait permettre de documenter les vulnérabilités liées à l'alexithymie d'une façon novatrice. En effet, l'utilisation d'une mesure qualitative pourrait bonifier et clarifier les liens entre les difficultés à identifier et décrire ses émotions et la qualité des pratiques éducatives. Cette proposition suppose une façon de mesurer l'alexithymie à l'aide d'une perspective plus dynamique qui correspondrait davantage aux objectifs de recherches.

Quelques recommandations pratiques

Formations sur les compétences socioémotionnelles. Des recherches suggèrent que les éducatrices ne sont pas assez formées sur le plan des stratégies de gestion et d'expression des émotions et dans la promotion des compétences émotionnelles chez les enfants (Garner, 2010; Marlow & Inman, 2002; Meyer, 2009). Des programmes de formation existent et visent les apprentissages socioémotionnels efficaces dans la pratique des éducatrices (Downer, Kraft-Sayre, & Pianta, 2009; Hemmeter, Santos, & Ostrosky, 2008; Izard, Stark, Trentacosta, & Schultz, 2008; Raver, Jones, Li-Grining, Metzger, Champion, et al., 2008). Ces apprentissages incluent l'augmentation de la régulation émotionnelle des éducatrices à travers des réflexions et l'enseignement des techniques de réévaluation (remise en question) pour augmenter le niveau de conscience de leurs émotions. Aussi, l'augmentation de la cognition émotionnelle est visée en encourageant l'éducatrice à tenir compte du point de vue de l'enfant et à interpréter les émotions de celui-ci. Au final, les différents systèmes de croyances pourraient être adressés de manière à inclure les connaissances sur le développement socioémotionnel et l'acceptation des émotions négatives de l'enfant. Puisque les habiletés socioémotionnelles sont la base des apprentissages scolaire, de la santé et de l'émergence des comportements prosociaux (Denham, 2006), il est important d'utiliser le modelage pour aider les éducatrices à actualiser les meilleures pratiques dans leurs interventions auprès des enfants (Swartz & McElwain, 2012).

Un cours obligatoire de la formation initiale des éducatrices pourrait aussi porter sur la gestion des émotions et être axé sur le développement et l'apprentissage du fonctionnement des émotions. Ce type de cours pourrait outiller les futures éducatrices à adapter leurs interventions en fonction des besoins de l'enfant en plus d'augmenter le vocabulaire émotionnel (Langevin & Laurent, 2016). Une autre recommandation serait l'établissement d'un langage commun qui permettraient d'établir un dialogue clair, de transmettre l'importance des demandes émotionnelles et de la formation aux compétences socioémotionnelles. Ce dialogue pourrait soutenir les éducatrices à naviguer à travers la complexité émotionnelle que comportent les interactions avec les jeunes enfants. Certaines modalités de formation continue sont retenues et devront être améliorées pour permettre aux éducatrices de s'appropriier le contenu et de l'actualiser dans différents contextes d'apprentissage. Ainsi, les moments de jeux libres sont des moments non programmés qui nécessitent une plus grande attention. Cela pose le défi pour les

éducatrices de repérer et interpréter correctement les signaux dans un plus grand groupe (Ahnert, Pinquart, & Lamb, 2006).

Soutien en santé mentale. Les éducatrices qui se sentent supportées dans leur travail, connectent émotionnellement avec les enfants et les parents. Elles trouvent leur travail important, agréable et ont plus tendance à se servir de leurs forces positives pour favoriser l'apprentissage des compétences émotionnelles chez les enfants (Denham et al., 2017). De plus, Jennings et Greenberg (2009) et Zinsser, Zulauf, Nair Das et Callie Silver (2017) soutiennent que l'habileté à construire un climat positif et sensible dans le groupe dépend de la santé émotionnelle et le bien-être de l'éducatrice. Ainsi, si les centres de la petite enfance se dotaient d'un service de consultation en santé mentale pour aider les éducatrices à traverser les difficultés psychosociales, cela pourrait augmenter leur sensibilité et leur compétence pour gérer les comportements problématiques. À travers des consultations, les éducatrices pourraient prendre conscience des cycles négatifs dans différentes dynamiques affectives et mettre en place des stratégies pour renverser la situation. Les consultants en santé mentale pourraient assister les éducatrices à briser les cercles d'interactions coercitives dans le groupe de même que reconnaître leurs limites professionnelles et personnelles. Lorsqu'un partenariat avec les services sociaux est requis, les professionnels pourraient prendre en charge la référence des enfants qui manifestent des besoins particuliers. Enfin, en supportant davantage les éducatrices dans les interventions qui vont au-delà de leurs connaissances et de leurs capacités, cela aurait nécessairement un impact sur leur bien-être et leur sentiment de compétence au travail (Amini Virmani et al., 2013).

De plus, plusieurs chercheurs endossent l'implantation de ressources et de support qui vont réduire le stress au travail dans les milieux de garde (Zinsser et al., 2017). Les pratiques de pleine conscience (*mindfulness*) et de méditation s'inscrivent dans ce courant et pourraient offrir des bénéfices individuels chez les éducatrices tant au niveau du stress que de la résilience (Jennings & Greenberg, 2009; Haslip et al., 2018). Ces pratiques pourraient également avoir un impact sur les habiletés socioémotionnelles des éducatrices, car les personnes qui ont de hauts niveaux de pleine conscience présentent une meilleure intelligence émotionnelle (Wang & Kong, 2014). Certains programmes d'entraînement à la pleine conscience ont démontré des effets positifs sur le bien-être psychologique des enseignants et sur leur pratique en classe

(Hinds, Jones, Gau, Forrester, & Biglan, 2015). La thérapie *Mindfulness-Based Cognitive Therapy* (MCBT) a été créée pour augmenter les habiletés de pleine conscience, de sensibilité et de non-jugement. Elle a rapporté des résultats par rapport à la diminution de la réactivité aux stimuli externes négatifs. L'habileté à mettre le focus et comprendre la perspective et les besoins d'autrui plutôt que de chercher à faire cesser le problème est central dans l'approche (Bihari & Mullan, 2014). Il serait intéressant de s'inspirer de ces programmes pour proposer un contenu s'adressant plus principalement aux éducatrices à la petite enfance. Ainsi, cette pratique peut à la fois limiter les effets négatifs du stress relié au travail et promouvoir des dimensions interpersonnelles des compétences socioémotionnelles, de la conscience de soi et de l'autocontrôle (Jennings & Greenberg, 2009). Cela pourrait avoir un impact sur les climats stressant des groupes ou devant les comportements à défis des enfants. Les éducatrices pourraient aborder ces situations avec plus de sensibilité, d'acceptation et avec une meilleure régulation émotionnelle. Être conscient et accepter ses émotions et celles des autres lors des situations stressantes peuvent aider à gérer ces événements dans le calme et de manière proactive plutôt que réactive (Bihari & Mullan, 2014). En effet, les enseignants qui ont un niveau plus élevé de pleine conscience démontrent également plus d'empathie pour les enfants (Jennings & Greenberg, 2009; Jennings, Snowberg, Coccia, & Greenberg, 2011).

Supervisions réflexives. Un accompagnement en groupe pourrait faciliter la prise de conscience émotionnelle en construisant des liens entre les causes des émotions et leurs effets (Lafortune & Lepage, 2008). Dans un processus d'accompagnement, l'habileté à verbaliser ses émotions pourrait être privilégiée. Selon Saarni (1999), les composantes de la compétence émotionnelle s'acquièrent de manière hiérarchique à travers les interactions sociales. Ainsi, la première composante, soit la conscience des émotions, est la compétence qui faciliterait la verbalisation des émotions ainsi que les autres compétences telle l'empathie. Chez l'éducatrice, cela pourrait favoriser l'émergence d'une plus grande conscience de son fonctionnement émotionnel en relation avec sa pratique.

Brown et al. (2018) ajoutent que c'est le rôle des ressources de la petite enfance d'identifier et d'offrir aux éducatrices qui en ont besoin une formation sur les règles d'expression des émotions implicites (normes). Alors, les milieux de garde auraient comme responsabilité d'actualiser et d'ajouter du contenu sur les habiletés émotionnelles à leur suivi d'employé.

Zinsser et Curby (2014) proposent que les milieux de garde soutiennent les éducatrices de façon individuelle plutôt que d'appliquer des interventions de type universel ou de groupe. Une approche plus personnalisée, telle que l'intervention par rétroaction vidéo et des supervisions réflexives seraient plus efficaces afin de modifier les climats négatifs persistants.

Les interventions par rétroaction vidéo sont une modalité bien accueillie par les éducatrices. Celles-ci jugent que ce type de formation devrait faire partie des standards du curriculum pour les nouveaux professionnels éducateurs ou encore comme formation annuelle dans le milieu de garde (Werner, Vermeer, Linting & Van Ijzendoorn, 2018). Ce modèle d'intervention favorise à la fois l'entraînement individuel et offre une accessibilité à même les heures de travail. Parallèlement, Perry et Ball (2007) proposent que les éducatrices soient encouragées à développer leurs habiletés pour identifier, utiliser et comprendre leurs propres émotions et par le fait même développer de plus hauts niveaux d'intelligence émotionnelle. Des chercheurs ont découvert que l'observation constructive et les rétroactions fréquentes augmentent la sensibilisation des enseignants à leur pratique, ou plus spécifiquement à leurs interactions avec les enfants, ce qui facilite le choix de réponses émotionnelles et sociales plus optimales (Kinzie et al., 2006; Pianta et al. 2008b). Cependant, les différents types de rétroaction suite aux observations sont encore à déployer.

Une autre modalité intéressante serait d'offrir des supervisions réflexives qui adresseraient spécifiquement les besoins individuels en matière de compétences émotionnelles (Heffron & Murch, 2010; Jennings & Greenberg, 2009). Par le biais de dialogues réflexifs, de journaux de bord ou de fiches de pratique réflexive réalisées en situations réelles, l'accent serait mis sur l'introspection ou la mentalisation des émotions (Langevin & Laurent, 2016). La mentalisation des émotions est une habileté à développer chez les personnes ayant de la difficulté à identifier et décrire leurs émotions, car elle permet de percevoir, examiner et comprendre ses propres états mentaux et ceux des autres (Langevin & Laurent, 2016). À l'aide des superviseurs ou des mentors, les éducatrices pourraient peu à peu modifier leur processus de pensées et consciemment donner un sens à leurs comportements et à ceux des autres. Elles pourraient également améliorer leurs processus d'attribution en ce qui concerne les intentions des comportements plus problématiques chez les enfants et ainsi améliorer leur niveau de soutien. En effet, les éducatrices qui utilisent la restructuration cognitive identifient leurs pensées et leur

façon de percevoir le comportement, ce qui leur permettrait d'avoir des réactions plus appropriées et adaptées (Jennings & Greenberg, 2009).

CONCLUSION

Ce mémoire a mis en évidence quelques liens entre l'alexithymie et la qualité des pratiques de socialisation des éducatrices. Ces résultats aident à poser un nouveau regard sur les mécanismes émotionnels abstraits qui s'inscrivent dans les compétences socioémotionnelles des éducatrices. Étant donné qu'il existe peu d'études sur les pratiques de socialisation des émotions des éducatrices en lien avec l'alexithymie, cette étude amène des éléments nouveaux dans le domaine de l'éducation préscolaire susceptibles d'améliorer les services offerts auprès des enfants en adressant les besoins d'accompagnement des éducatrices.

Le rôle-conseil en psychoéducation est un incontournable dans le soutien qui pourrait être offert en milieu de garde, notamment en ce qui concerne les supervisions réflexives auprès des éducatrices. Les habiletés des psychoéducateurs à coordonner différents contenus théoriques pour ensuite les actualiser dans la pratique sont bien connues. À ce sujet, CASIOPE (Centre d'aide et de soutien aux intervenants et organismes en petite enfance) présente un modèle de pratique réflexive novateur. Ce modèle redéfinit la pratique d'un « mode expert » et de prise en charge vers le développement de la « réflexion active » de l'intervenant dans les décisions. L'approche d'*empowerment* est sous-jacente à cette évolution en mettant de l'avant le renforcement du pouvoir d'agir chez l'individu (Le Bossé, 2003). En résumé, l'appropriation du savoir théorique et son actualisation au quotidien sont visées par opposition à la simple augmentation des connaissances. Ce changement propose des moyens concrets en créant une interaction entre le savoir théorique et le savoir d'expérience pour que les intervenants s'approprient des solutions qui sont significatives pour eux (Caouette, 2016). En effet, la pratique socioconstructiviste de Vygotsky vise une « zone proximale de développement » pour soutenir le développement des compétences et le changement des pratiques (Lafortune & Deaudelin, 2001). Cette zone prend son point de départ dans les situations vécues afin d'imbriquer des connaissances à des schèmes existants.

Pour aller plus loin dans l'application du rôle-conseil à la démarche réflexive, l'opération professionnelle « d'utilisation » pourrait également être intégrée dans les supervisions de façon à faire faire des liens à l'éducatrice. L'utilisation permet, par des mécanismes de transfert entre

la mémoire implicite et explicite, d'effectuer « une opération rétroactive de deuxième niveau, qui agit comme retour sur un premier niveau de vécu » (Puskas, 2012; Shore, 2008). Ainsi, à travers certains événements choisis, il serait possible de mettre en relation une expérience vécue et des symboles de sorte à activer les processus d'adaptation. Au final, « l'utilisation », pourrait permettre de soutenir l'éducatrice dans le transfert d'information du soi à partir du niveau non verbal vers le niveau verbal, ou l'inverse, afin qu'elle puisse accéder à un meilleur savoir-faire de ses capacités adaptatives au niveau socioémotionnel.

Bref, il serait intéressant d'appliquer l'opération « d'utilisation psychoéducative » au niveau verbal ainsi qu'à travers différents moyens de mise en interaction tels que les vidéos, les jeux de rôles ou en vécu partagé dans le groupe d'enfants de l'éducatrice pour explorer les événements et supporter l'émergence de choix conscients. Au fil du temps et de l'exercice de la pensée réflexive, l'éducatrice pourrait apprendre à démêler ce qui relève de la réalité interne et de la réalité externe et généraliser ses apprentissages dans différentes situations (Puskas, 2012). De plus, elle pourrait développer une approche plus objective qui lui permettrait, par le fait même, d'ajuster la distance émotionnelle dans ses interventions avec les enfants ayant des comportements problématiques (Puskas, 2012).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Ahn, H. J. (2005). Child care teachers' strategies in children's socialization of emotion. *Early Child Development and Care, 175*(1), 49-61.
- Ahn, H. J., & Stifter, C. (2006). Child care teachers' response to children's emotional expression. *Early Education and Development, 17*(2), 253-270.
- Ahnert, L., Pinguart, M., & Lamb, M. E. (2006). Security of children's relationships with nonparental care providers: A meta-analysis. *Child Development, 74*(3), 664-679. doi: dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00896.x.
- Amini Virmani, E., Masyn, K. E., Thompson, R. A., Conners-Burrow, N. A., & Whiteside Mansell, L. (2013). Early childhood mental health consultation: Promoting change in the quality of teacher-child interactions. *Infant Mental Health Journal, 34*(2), 156-172.
- Arnett, J. (1989). Caregivers in day-care centers: Does training matter? *Journal of Applied Developmental Psychology, 10*, 541-552.
- Ashiabi, G. (2000). Promoting the emotional development of preschoolers. *Early Childhood Education Journal, 28*(2), 79-84.
- Bailey, C. S., Denham, S. A., Curby, T. W., & Bassett, H. H. (2016). Emotional and organizational supports for preschoolers emotion regulation: Relations with school adjustment. *Emotion, 16*(2), 263-279. doi:10.1037/a0039772
- Bailey, P. E., & Henry, J. D. (2007). Alexithymia, somatization and negative affect in a community sample. *Psychiatry Research, 150*, 13-20. doi:10.1016/j.psychres.2006.05.024
- Bagby, R. M., Parker, J. D. A., & Taylor, G. J. (1994). The twenty-item Toronto Alexithymia scale—I. Item selection and cross-validation of the factor structure. *Journal of Psychosomatic Research, 38*(1), 23-32. doi: doi.org/10.1016/0022-3999(94)90005-1
- Bardack, S., & Obradović, J. (2017). Emotional behavior problems, parent emotion socialization, and gender as determinants of teacher-child closeness. *Early Education and Development, 28*(5), 507-524. doi:10.1080/10409289.2017.1279530

- Barrera, M. E., & Maurer, D. (1981). The perception of facial expressions by the three-month-old. *Child Development*, 52(1), 203–206. doi: https://doi.org/10.1207/s15566935eed1702_3.
- Bell, C. C., & McBride, D. F. (2010). Affect regulation and prevention of risky behaviors. *JAMA - Journal of the American Medical Association*, 304(5), 565-566.
- Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review*, 21, 141-170. doi: [dx.doi.org/10.1007/s10648-009-9104-0](https://doi.org/10.1007/s10648-009-9104-0)
- Besharat, M. A. (2010). Relationship of alexithymia with coping styles and interpersonal problems. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 614-618.
- Bilotta, E., Giacomantonio, M., Leone, L., Mancini, F., & Coriale, G. (2016). Being alexithymic: Necessity or convenience. Negative emotionality × avoidant coping interactions and alexithymia. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 89(3), 261-275. doi:10.1111/papt.12079
- Bigras, N., Lemay, L., & Tremblay, M. (2012). Petite enfance, services de garde éducatifs et développement des enfants : état des connaissances. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 38(3), 655. doi:10.7202/1022720ar
- Bihari, J. N., & Mullan, E. (2014). Relating mindfully: A qualitative exploration of changes in relationships through mindfulness-based cognitive therapy. *Mindfulness*, 5(1), 46–59.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment*. New York: Basic Books
- Bowlby, J. (1980). *Loss: Sadness and depression (Attachment and loss. Vol. 3)*. London: Hogarth.
- Boyd, J.W.S., Barnett, E. Bodrova, D., Leong J., & Gomby D. (2005). *Promoting children's social and emotional development through preschool education*. National Institute for Early Education Research Preschool Policy Brief. New Brunswick, NJ: Rutgers.

- Broekhuizen, M. L., Slot, P. L., Van Aken, M. A. G., & Dubas, J. S. (2017). Teachers' emotional and behavioral support and preschoolers' self-regulation: Relations with social and emotional skills during play. *Early Education and Development, 28*(2), 135-153.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development, Lerner, R.M. & Damon W. (Eds.), *Handbook of child psychology* (6th ed.): *Vol 1, Theoretical models of human development* (pp. 793–828). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Brown, E. L., Vesely, C. K., Mahatmya, D., & Visconti, K. J. (2018). Emotions matter: The moderating role of emotional labour on preschool teacher and children interactions. *Early Child Development and Care, 188*(12), 1771-1785. doi:10.1080/03004430.2017.1286336
- Buck, R. (1984). *The communication of emotion*. New York: The Guilford Press.
- Buettner, C. K., Jeon, L., Hur, E., & Garcia, R. E. (2016). Teachers' social–emotional capacity: factors associated with teachers responsiveness and professional commitment. *Early Education and Development, 27*(7), 1018-1039.
- Burchinal, M. R., & Cryer, D. (2003). Diversity, child care quality, and developmental outcomes. *Early Childhood Research Quarterly, 18*(4), 401-426. doi: 10.1016/j.ecresq.2003.09.003
- Burchinal, M.R., Peisner-Feinberg, E.S., Bryant, D.M., & Clifford, R.M-. (2000). Children's social and cognitive development and child-care quality: Testing for differential associations related to poverty, gender, or ethnicity. *Applied Developmental Science, 4*(3), 149-165.
- Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R., & Mashburn, A. (2010). Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly, 25*(2), 166-176.
- Campos, J. J., Frankel, C. B., & Camras, L. (2004). On the nature of emotion regulation. *Child Development, 75*(2), 377-394.

- Caouette, M. (2016). *Le psychoéducateur et l'exercice du rôle-conseil : conception et pratiques*. Boucherville (Québec): Béliveau éditeur.
- Carson, R. L., Weiss, H. M., & Templin, T. J. (2010). Ecological momentary assessment: A research method for studying the daily lives of teachers. *International Journal of Research & Method in Education*, *33*, 165–182.
- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, *21*(3), 193–218. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-009-9106-y>.
- Colwell, N., Gordon, R. A., Fujimoto, K., Kaestner, R., & Korenman, S. (2013). New evidence on the validity of the Arnett Caregiver Interaction Scale: Results from the Early Childhood Longitudinal Study-Birth Cohort. *Early Childhood Research Quarterly*, *28*(2), 218-233. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.12.004>
- Corapci, F., & Wachs, T. D. (2002). Does parental mood or efficacy mediate the influence of environmental chaos upon parenting behavior?. *Merrill-Palmer Quarterly*, *48*(2), 182-201.
- Coutu, S., Dubeau, D., Provost, M. A., Royer, N., & Lavigueur, S. (2002). Validation de la version française du questionnaire: Coping with Children's Negative Emotions Scale CCNES. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, *34*(4), 230-234. doi : 1 0. 1 037/h00871 75
- Curby, T. W., Rimm-Kaufman, S. E., & Ponitz, C. C. (2009). Teacher–child interactions and children’s achievement trajectories across kindergarten and first grade. *Journal of educational psychology*, *101*(4), 912.
- Denham, S. A. (2006). The Emotional Basis of Learning and Development in Early Childhood Education, *Handbook of research on the education of young children*, (2nd ed). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Miller, S. L. (2017). Early childhood teachers' socialization of emotion: contextual and individual contributors. *Child and Youth Care Forum*, 1-20. doi:10.1007/s10566-017-9409-y
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships, *Cognition, Brain, Behavior*, 11(1), 1-48.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Wyatt, T. (2007). The socialization of emotional competence, *Handbook of socialization: Theory and research*, 614-637.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Thayer, S. K., Mincic, M. S., Sirotkin Y. S., & Zinsser, K. (2012a). Observing preschoolers' social-emotional behavior: structure, foundations, and prediction of early school success, *Journal of Genetic Psychology*, 173(3), 246-278.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K. (2012b). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 137-143.
- Denham, S. A., Zoller, D., & Couchoud, E. A. (1994). Socialization of preschoolers' emotion understanding, *Developmental Psychology*, 30(6), 928-936.
- De Schipper, E. J., Riksen-Walraven, J. M., Geurts, S. A., & De Weerth, C. (2009). Cortisol levels of caregivers in child care centers as related to the quality of their caregiving. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(1), 55-63.
- Downer, J. T., Kraft-Sayre, M. E., & Pianta, R. C. (2009). Ongoing, web-mediated professional development focused on teacher-child interactions: Early childhood educators' usage rates and self-reported satisfaction. *Early Education and Development*, 20(2), 321-345.
- CASEL (2013). *CASEL guide: Effective social and emotional learning programs*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Cassidy, D. J., King, E. K., Wang, Y. C., Lower, J. K., & Kintner-Duffy, V. L. (2017). Teacher work environments are toddler learning environments: teacher professional well-being, classroom emotional support, and toddlers' emotional expressions and behaviours. *Early Child Development and Care*, 187(11), 1666-1678. doi:10.1080/03004430.2016.1180516

- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193–218. doi://dx.doi.org/10.1007/s10648-009-9106-y
- Clarke-Stewart, A., Allhusen, V. D., & Allhusen, V. D. (2005). *What we know about childcare* (Vol. 45). Harvard University Press.
- Constantinou, E., Panayiotou, G., & Theodorou, M. (2014). Emotion processing deficits in alexithymia and response to a depth of processing intervention. *Biological Psychology*, 103, 212-222. doi: doi.org/10.1016/j.biopsycho.2014.09.011
- Deater-Deckard, K., Chen, N., Wang, Z., & Bell, M. A. (2012). Socioeconomic risk moderates the link between household chaos and maternal executive function. *Journal of Family Psychology*, 26(3), 391–399. doi: dx.doi.org/10.1037/a0028331
- Doherty, G., Forer, B., Lero, D.S., Goelman, H., & Lagrange, A. (2006). Predictors of quality in family child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 296-312
- Easton, C., Martin, W. E., Jr., & Wilson, S. (2008). Emotional intelligence and implications for counseling self-efficacy: Phase II. *Counselor Education and Supervision*, 47(4), 218-232.
- Eckhardt, A. G., & Egert, F. (2018). Differences in childcare quality—a matter of personality traits, socialization goals and pre-service curriculum?. *Early Child Development and Care*, 188(12), 1726-1737.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry*, 9(4), 241-273.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Murphy, B. C. (1996). Parents' reactions to children's negative emotions: Relations to children's social competence and comforting behavior. *Child Development*, 67(5), 2227-2247.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., & Reiser, M. (1999). Parental reactions to children's negative emotions: Longitudinal relations to quality of children's social functioning. *Child development*, 70(2), 513-534.

- Eisenberg, N., Valiente, C., Morris, A. S., Fabes, R. A., Cumberland, A., Reiser, M., . . . Losoya, S. (2003). Longitudinal relations among parental emotional expressivity, children's regulation, and quality of socioemotional functioning. *Developmental Psychology, 39*(1), 3-19. doi:10.1037/0012-1649.39.1.3
- Ersay, E. (2007). Preschool teachers' emotional experience traits, awareness of their own emotions and their emotional socialization practices. (68), *ProQuest Information & Learning, US*.
- Fabes, R. A., Eisenberg, N., & Bernzweig, J. (1990). *Coping with children's negative emotions scale (CCNES): Description and scoring*. Tempe, AZ: Arizona State University.
- Fabes, R. A., Leonard, S. A., Kupanoff, K., & Martin, C. L. (2001). Parental coping with children's negative emotions: Relations with children's emotional and social responding. *Child Development, 72*(3), 907-920. doi:10.1111/1467-8624.00323
- Fabes, R. A., Poulin, R. E., Eisenberg, N., & Madden-Derdich, D. A. (2002). The Coping with Children's Negative Emotions Scale (CCNES): Psychometric properties and relations with children's emotional competence. *Marriage & Family Review*.
- Garner, P.W. (2010). Emotional competence and its influences on teaching and learning. *Educational Psychology Review, 22*(3), 297–321. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-010-9129-4>.
- Gerber, E. B., Whitebrook, M., & Weinstein, R. S. (2007). At the heart of child care: Predictors of teacher sensitivity in center based child care. *Early Childhood Research Quarterly, 22*, 328–345. doi:10.1016/j.ecresq.2006.12.003
- Ghiabi, B., & Besharat, M. A. (2011). Emotional intelligence, alexithymia, and interpersonal problems. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 30*, 98-102. doi:<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.020>
- Gloeckler, L. (2007). Teacher/caregiver practices influencing the early development of émotionrégulation in toddlers. ProQuest Information & Learning. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences, 67* (11), 70-78.

- Goelman, H., Forer, B., Kershaw, P., Doherty, G., Lero, D., & Lagrange, A. (2006). Toward a predictive model of quality in Canadian child care centres. *Early Childhood Research Quarterly, 21*, 280-295.
- Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1996). Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data. *Journal of Family Psychology, 10*(3), 243.
- Grolnick, W. S., Bridges, L. J., & Connell, J. P. (1996). Emotion regulation in two-year-olds: Strategies and emotional expression in four contexts. *Child development, 67*(3), 928-941.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*(2), 348-362. doi:10.1037/0022-3514.85.2.348
- Hall-Kenyon, K. M., Bullough, R. V., Jr., MacKay, K. L., & Marshall, E. E. (2014). Preschool teacher well-being: A review of the literature. *Early Childhood Education Journal, 42*(3), 153–162. doi: dx.doi.org/10.1007/s10643-013-0595-4
- Hamre, B. K., Mashburn, A. J., Pianta, R. C., & Locasle-Crouch, J. (2008). *Classroom Assessment Scoring System, Pre-K: Technical appendix*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2004). Self-reported depression in nonfamilial caregivers: Prevalence and associations with caregiver behavior in child-care settings. *Early Childhood Research Quarterly, 19*, 297–318. doi:10.1016=j.ecresq.2004.04.006
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2007). Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms.
- Hamre, B. K., Goffin, S. G., & Kraft-Sayre, M. (2009). Classroom Assessment Scoring System implementation guide: Measuring and improving classroom interactions in early classroom settings. *CLASSImplementationGuide.pdf*.

- Haslip, M. J., Allen-Handy, A., & Donaldson, L. (2018). How urban early childhood educators used positive guidance principles and improved teacher-child relationships: A social-emotional learning intervention study. *Early Child Development and Care*. doi:10.1080/03004430.2018.1507027
- Heffron, M. C., & Murch, T. (2010). *Reflective supervision and leadership in infant and early childhood programs*. Zero to Three.
- Hinds, E., Jones, L. B., Gau, J. M., Forrester, K. K., & Biglan, A. (2015). Teacher distress and the role of experiential avoidance. *Psychology in the Schools*, 52(3), 284-297.
- Hemmeter, M. L., Santos, R. M., & Ostrosky, M. M. (2008). Preparing early childhood educators to address young children's social-emotional development and challenging behavior: A survey of higher education programs in nine states. *Journal of Early Intervention*, 30(4), 321-340.
- Hesse, P., & Cicchetti, D. (1982). Perspectives on an integrative theory of emotional development. *New Directions for Child Development*, 16, 3-48.
- Hoeve, M., Dubas, J. S., Eichelsheim, V. I., Van Der Laan, P. H., Smeenk, W., & Gerris, J. R.M. (2009). The relationship between parenting and delinquency: A meta-analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37, 749-775. doi: dx.doi.org/10.1007/s10802-009-93108
- Howes, C., Rodning, C., Galluzzo, D. C., & Myers, L. (1988). Attachment and child care: Relationships with mother and caregiver. *Early Childhood Research Quarterly*, 3(4), 403-416
- Izard, C., Stark, K., Trentacosta, C., & Schultz, D. (2008). Beyond emotion regulation: Emotion utilization and adaptive functioning. *Child development perspectives*, 2(3), 156-163.
- Japel, C., Tremblay, R.E., & Côté, S. (2005). La qualité, ça compte! Résultats de l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec concernant la qualité des services de garde. *Choix*, 11(4).
- Järvelä, S. (2011). *Social and emotional aspects of learning*. New York, NY: Elsevier.

- Jeon, L., Hur, E., & Buettner, C. K. (2016). Child-care chaos and teachers' responsiveness: The indirect associations through teachers' emotion regulation and coping. *Journal of School Psychology, 59*, 83-96. doi:10.1016/j.jsp.2016.09.006
- Jennings, P. A. (2015). Early childhood teachers' well-being, mindfulness, and self-compassion in relation to classroom quality and attitudes towards challenging students. *Mindfulness, 6*(4), 732-743. doi:10.1007/s12671-014-0312-4
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research, 79*(1), 491-525. doi:10.3102/0034654308325693
- Jennings, P. A., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., & Greenberg, M. T. (2011). Improving classroom learning environments by cultivating awareness and resilience in education (CARE): Results of two pilot studies. *The Journal of classroom interaction, 37*-48.
- Johnson, A. M., Hawes, D. J., Eisenberg, N., Kohlhoff, J., & Dudeney, J. (2017). Emotion socialization and child conduct problems: A comprehensive review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review, 54*, 65-80. doi: doi.org/10.1016/j.cpr.2017.04.001
- King, E. K., Johnson, A. V., Cassidy, D. J., Wang, Y. C., Lower, J. K., & Kintner-Duffy, V. L. (2016). Preschool teachers' financial well-being and work time supports: Associations with children's emotional expressions and behaviors in classrooms. *Early Childhood Education Journal, 44*, 545-553.
- Kinzie, M. B., Whitaker, S. D., Neesen, K., Kelley, M., Matera, M., & Pianta, R. C. (2006). Innovative webbased professional development for teachers of at-risk preschool children. *Educational Technology & Society, 9*(4), 194-204.
- Kojima, M., Frasura-Smith, N., & Lespérance, F. (2001). Alexithymia following myocardial infarction. Psychometric properties and correlates of the Toronto Alexithymia Scale. *Journal of Psychosomatic Research, 51*, 487-495.
- Kooiman, C. G., Spinhoven, P., & Trijsburg, R. W. (2002). The assessment of alexithymia: A critical review of the literature and a psychometric study of the Toronto Alexithymia

- Scale-20. *Journal of Psychosomatic Research*, 53(6), 1083-1090. doi:[https://doi.org/10.1016/S0022-3999\(02\)00348-3](https://doi.org/10.1016/S0022-3999(02)00348-3)
- Kremenitzer, J. P. (2005). The emotionally intelligent early childhood educator. *Early Childhood Education Journal*, 33, 3–9. doi: <https://doi.org/10.1007/s10643-005-0014-6>.
- La Paro, K. M., Pianta, R. C., & Stuhlman, M. (2004). The classroom assessment scoring system: Findings from the prekindergarten year. *The Elementary School Journal*, 104(5), 409-426.
- Lacy, G., Dawidowicz P., Kelly K., & Mullen A. (2013). Promoting Social Skills Proficiency in Preschool: Pennsylvania Pre-K Counts Teachers' Perceptions about Effective Practices, *ProQuest Dissertations Publishing*.
- Lafortune, L. & Daudelin, C. (2001). *Accompagnement Socioconstructiviste: Pour s'approprier une réforme en éducation (Vol. 3)*. PUQ.
- Laible, D. (2011). Does it matter if preschool children and mothers discuss positive vs. negative events during reminiscing? Links with mother reported attachment, family emotional climate, and socioemotional development. *Social Development*, 20(2), *Social Development*, 20(2), 394-411.
- Lafortune, L. & Lepage, C. (2008). *Guide pour l'accompagnement professionnel d'un changement*, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lagattuta, K., & Wellman, H. (2002). Differences in early parent-child conversations about negative versus positive emotions: Implications for the development of psychological understanding. *Developmental Psychology*, 38, 564–580. doi:[dx.doi.org/10.1037/0012-1649.38.4.564](https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.4.564).
- Lang, S. N., Mouzourou, C., Jeon, L., Buettner, C. K., & Hur, E. (2017). Preschool teachers' professional training, observational feedback, child-centered beliefs and motivation: Direct and indirect associations with social and emotional responsiveness. *Child and Youth Care Forum*, 46(1), 69-90. doi:[10.1007/s10566-016-9369-7](https://doi.org/10.1007/s10566-016-9369-7)

- Langevin, R., & Laurent, A. (2016). L'impact d'un cours sur les compétences émotionnelles chez des étudiants alexithymiques qui se destinent à l'enseignement. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(1), 111-126.
- Lazarus, R. S. (2006). Emotions and interpersonal relationships: Toward a person-centered conceptualization of emotions and coping. *Journal of Personality*, 74(1), 9–46. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-6494.2005.00368.x>.
- Le, H.-N., Berenbaum, H., & Raghavan, C. (2002). Culture and alexithymia: Mean levels, correlates and the role of parental socialization of emotions. *Emotion*, 2(4), 341-360. doi:10.1037/1528-3542.2.4.341
- Le Bossé, Y. (2003). De l'«habilitation» au «pouvoir d'agir»: vers une appréhension plus circonscrite de la notion d'empowerment¹. *Nouvelles pratiques sociales*, 16(2), 30-51.
- Lemay, L., & Coutu., S. (2012). Les difficultés comportementales des enfants de 0 à 5 ans en service de garde : Synthèse des connaissances pour prévenir et intervenir. Dans Bigras, N., Lemay L., & Tremblay, N. (2012). *Petite enfance, services de garde éducatifs et développement des enfants : état des connaissances*. (PP. 227-277) Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Loas, G., Fremaux, D., & Marchand, M. P. (1995). Étude de la structure factorielle et de la cohérence interne de la version française de l'échelle d'alexithymie de Toronto à 20 items (TAS-20) chez un groupe de 183 sujets sains. *L'Encéphale: Revue de psychiatrie clinique biologique et thérapeutique*, 21(2), 117-122.
- Lopes, P. N., Salovey, P., Côté, S., & Beers, M. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion*, 5(1), 113-118. doi:10.1037/1528-3542.5.1.113
- Luminet, O., Vermeulen, N. & Grynberg, D. (2013). Chapitre 2 - Description de l'alexithymie et méthodes de mesure. Dans : O. Luminet, N. Vermeulen & D. Grynberg (Dir), *L'alexithymie: Comment le manque d'émotions peut affecter notre santé* (pp. 41-66). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

- Lunkenheimer, E. S., Shields, A. M., & Cortina, K. S. (2007). Parental emotion coaching and dismissing in family interaction. *Social Development, 16*(2), 232–248. doi:10.1111/j.1467-9507.2007.00382.x
- Maurice, von J., Artelt, C., Blossfeld, Faust, G., Roßbach, H.-G., & Weinert, S. (2007). Bildungsprozesse, kompetenzentwicklung und formation von selektionsentscheidungen im vorund grundschulalter. Überblicküber die erhebungen in den längsschnitten biKS-3-8 und BiKS-8-12- in den ersten beiden Projektjahren. Repéré dans http://psydok.psycharchives.de/jspui/bitstream/20.500.11780/440/1/online_version.pdf
- Marlow, L., & Inman, D. (2002). *Pro-social literacy? Are educators being prepared to teach social and emotional competence?* Paper presented at the annual meeting of the national council of teachers of English, Atlanta, GA. Repéré dans <https://eric.ed.gov/?id=ED473476>.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., ... & Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child development, 79*(3), 732-749.
- Maxwell, K. L., McWilliam, R. A., Hemmeter, M. L., Jones Ault, M., & Schuster, J. W. (2001). Predictors of developmentally appropriate classroom practices in kindergarten through third grade. *Early Childhood Research Quarterly, 16*(4), 431-452. doi: 10.1016/S0885-2006(01)00118-1
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review, 8*(4), 290-300.
- Mayer, J. D., DiPaolo, M., & Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: a component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment, 54*, 772-781.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence?. Dans: Salovey P., & Sluyter, D., *Emotional Development and Emotional Intelligence : Implications for educators* (p. 3-30). New York: Basic Books.

- McCabe, P. C. & Altamura, M. (2011). Empirically valid strategies to improve social and emotional competence of preschool children. *Psychology in the Schools* 48(5): 513-540.
- Meyer, D. K. (2009). Entering the emotional practices of teaching. Dans: Schutz P.A., & Embylas M. (Eds.), *Introduction to advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives* (pp. 73–91). New York: Springer.
- Mill, D., & Romano-White, D. (1999). Correlates of affectionate and angry behavior in child care educators of preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(2), 155–178. doi:10.1016/S0885-2006(99)00007-1
- Mistry, R. S., Biesanz, J. C., Taylor, L. C., Burchinal, M., & Cox, M. J. (2004). Family income and its relation to preschool children's adjustment for families dans le NICHD Study of Early Child Care. *Developmental Psychology*, 40(5), 727-745. doi:10.1037/0012-1649.40.5.727
- Montgomery, C., & Rupp, A. A. (2005). A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. *Canadian Journal of Education*, 28, 458–486.
- Morris, C. A. S., Denham, S.A., Bassett, H. H. Bassett and Curby, T.W. (2013). Relations among teachers emotion socialization beliefs and practices and preschoolers emotional competence. *Early Education & Development* 24(7): 979-999.
- Morris, A. S., Silk, J. S., Morris, M. D. S., Steinberg, L., Aucoin, K. J., & Keyes, A. W. (2011). The influence of mother-child emotion regulation strategies on children's expression of anger and sadness. *Developmental Psychology*, 47(1), 213-225. doi:10.1037/a0021021
- Moss, P., Dahlberg, G., & Pence, A. (2000). Getting beyond the problem with quality. *European Early Childhood Education Research Journal*, 8(2), 103-115.
- Mostow, A. J., Izard, C. E., Fine, S., & Trentacosta, C. J. (2002). Modeling emotional, cognitive, and behavioral predictors of peer acceptance. *Child Development*, 73(6), doi:1775-1787. doi:10.1111/1467-8624.00505

- Nemiah, J. C., & Sifneos, P. E. (1970). Affect and fantasy in patients with psychosomatic disorders. Dans Hill O.W., *Modern trends in psychosomatic medicine (Vol. 2)* (pp. 26–34). London: Butterworths.
- Palmer, B., Donaldson, C., & Stough, C. (2002). Emotional intelligence and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 33(7), 1091-1100. doi:10.1016/S0191-8869(01)00215-X
- Parker, J. D. A., Taylor, G. J., & Bagby, R. M. (2001). The relationship between emotional intelligence and alexithymia. *Personality and Individual Differences*, 30(1), 107-115. doi:https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00014-3
- Perry, C., & Ball, I. (2007). Dealing constructively with negatively evaluated emotional situations: the key to understanding the different reactions of teachers with high and low levels of emotional intelligence. *Social Psychology of Education*, 10(4), 443-454. doi:10.1007/s11218-007-9025-z
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 313-320.
- Phillips, D. A., & Lowenstein, A. E. (2011). Early care, education, and child development. *Annual Review of Psychology*, 62, 483–500. doi:10.1146/annurev.psych.031809.130707
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association.
- Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D., & Barbarin, O. (2005). Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: Do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions?. *Applied developmental science*, 9(3), 144-159.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre B. K. (2008a). *Classroom Assessment Scoring System (version Pre-K)*. Baltimore: Brookes
- Pianta, R. C., Mashburn, A. J., Downer, J. T., Hamre, B. K., & Justice, L. (2008b). Effects of web-mediated professional development resources on teacher–child interactions in pre-

- kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(4), 431-451.
doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.02.00>
- Prince, J. D., & Berenbaum, H. (1993). Alexithymia and hedonic capacity. *Journal of Research in Personality*, 27(1), 15-22.
- Puskas, D. (2012). *L'accompagnement psychoéducatif : vécu partagé et partage du vécu*. Longueuil: Béliveau.
- Raver, C. C., Jones, S. M., Li-Grining, C. P., Metzger, M., Champion, K. M., & Sardin, L. (2008). Improving preschool classroom processes: Preliminary findings from a randomized trial implemented in Head Start settings. *Early Childhood Research quarterly*, 23(1), 10-26.
- Roger, H., Vizioli, L., Ouyang, X., & Caldara, R. (2015). Mapping the development of facial expression recognition. *Developmental Science*, 18(6), 926–939.
doi: doi.org/10.1111/desc.12281.
- Sabol, T., Soliday Hong, S., Pianta, R., & Burchinal, M. R. (2013). Can rating pre-K programs predict children’s learning? *Science*, 341(6148), 845–846. doi:[10.1126/science.1233517](https://doi.org/10.1126/science.1233517)
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185–211. doi: <https://doi.org/10.2190/dugg-p24e-52wk-6cdg>.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press.
- Saarni, C. (1985). Indirect processes in affect socialization, dans *The socialization of emotions* (pp. 187-209). Springer, Boston, MA.
- Saklofske, D. H., Austin, E. J., & Minski, R. S. (2003). Factor structure and validity of a trait emotional intelligence measure. *Personality and Individual Differences*, 34, 707–721.
- Schmitz, M. J. (2000). *Alexithymia, self-care, and satisfaction with life in college students*. (Doctoral dissertation, ProQuest Information & Learning).

- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 25*, 167-177.
- Schweinhart, L.J. (2004). *The High/Scope Perry Preschool Study through age 40: summary, conclusions, and frequently asked questions*. Ypsilanti: High/Scope Press.
- Schweinhart, L.J., Barnes, H.V., & Weikart, D.P. (1993). *Significant benefits: The High/Scope Perry Preschool Study through age 27*. Ypsilanti: High/Scope Press.
- Senecal, J. (2013). *Observation du soutien à la régulation des émotions offert par le personnel éducatif en lien avec la régulation émotionnelle d'enfants en centres de la petite enfance; différences selon le sexe*. (MR94387 M.Sc.), Université de Sherbrooke (Canada), Ann Arbor.
- Shore, A.N., (2008). *La régulation affective et la réparation du Soi*. Montréal, Les Éditions du CIG dans Puskas, D. (2012). *L'accompagnement psychoéducatif : vécu partagé et partage du vécu*. Longueuil: Béliveau.
- Sifneos, P.E. (1973). The prevalence of 'alexithymic' characteristics in psychosomatic patients. *Psychotherapy and Psychosomatics, 22*(2), 255–62.
- Smidt, W. (2016). Occupational activities of nonacademic and academic pedagogues working in the field of childhood education – an investigation of differences and predictor variables. *Early Child Development and Care, 186*(1), 2–22. doi:10.1080/03004430.2015.1005613
- Sroufe, L. A. (1996). *Emotional development: The organization of emotional life in the early years*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Stansbury, K., & Sigman, M. (2000). Responses of preschoolers in two frustrating episodes: Emergence of complex strategies for emotion regulation. *The Journal of Genetic Psychology, 161*(2), 182-202.

- Sutton, R. E., & Wheatley, K. E. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, *15*, 327–358.
- Stuhlman, M. W., & Pianta, R. C. (2001). Teachers' narratives about their relationships with children: Associations with behavior in classrooms. *School Psychology Review*, *31*, 146–163.
- Swartz, R. A., & McElwain, N. L. (2012). Preservice teachers' emotion-related regulation and cognition: associations with teachers' responses to children's emotions in early childhood classrooms. *Early Education & Development*, *23*(2), 202-226. doi:10.1080/10409289.2012.619392.
- Taylor, G. J. & Bagby, R.M. (2004). New trends in alexithymia research. *Psychotherapy and Psychosomatics*, *73*, 68-77.
- Taylor, G. J., Bagby, R. M., & Parker, J. D. (1997). *Disorders of affect regulation: Alexithymia in medical and psychiatric illness*. New York: Cambridge University Press.
- Taylor, G. J., Bagby, R. M., & Parker, J. D. (2003). The 20-Item Toronto Alexithymia Scale: IV. Reliability and factorial validity in different languages and cultures. *Journal of Psychosomatic Research*, *55*(3), 277-283.
- Thorberg, F. A., Young, R. M. Sullivan, K. A & Lyvers M. (2011). Parental bonding and alexithymia: A meta-analysis. *European Psychiatry* *26*(3): 187-193.
- Tompkins, S. (1962). *Affect, imagery, consciousness: The positive affects* (Vol. 1). New York: Springer.
- Tietze, W. (Ed.). (1998). *Wie gut sind unsere kindergärten. eine untersuchung der pädagogischen qualität in deutschen kindergärten*. Neuwied: Luchterhand.
- Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt, A.G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B., Keller, H., & Leyendecker, B. (Eds.). (2013). NUBBEK. Nationale Untersuchung zu Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Weimar: Verlag das netz.

- Vaish, A., Grossmann, T., & Woodward, A. (2008). Not all emotions are created equal: the negativity bias in social-emotional development. *Psychological Bulletin*, *134*(3), 383.
- Valiente, C., Lemery-Chalfant, K., & Reiser, M. (2007). Pathways to problem behaviors: Chaotic homes, parent and child effortful control, and parenting. *Social Development*, *16*(2), 249–267. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00383.x>.
- Valkamo, M., Hintikka, J., Honkalampi, K., Niskanen, L., Koivumaa-Honkanen, H., & Viinamäki, H. (2001). Alexithymia in patients with coronary heart disease. *Journal of Psychosomatic Research*, *50*(3), 125-130.
- Van der Velde, J., P., Gromann, M., Swart, M., Wiersma D., de Haan, L., Bruggeman, R., Krabbendam L., & Aleman, A. (2015). Alexithymia influences brain activation during emotion perception but not regulation. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, *10*(2): 285-293.
- Vorst, H.C., & Bermond, B. (2001). Validity and reliability of the Bermond-Vorst Alexithymia Questionnaire. *Personality and Individual Differences*, *30*, 413–34.
- Walton, G. E., & Hibbard, D. R. (2019). Exploring adults' emotional intelligence and knowledge of young children's social-emotional competence: A Pilot Study. *Early Childhood Education Journal*, *47*(2), 199-206.
- Wagner, H. and V. Lee (2008). Alexithymia and individual differences in emotional expression. *Journal of Research in Personality*, *42*(1), 83-95.
- Wang, Y., & Kong, F. (2014). The Role of Emotional Intelligence in the Impact of Mindfulness on Life Satisfaction and Mental Distress. *Social Indicators Research*, *116*(3), 843-852. doi:10.1007/s11205-013-0327-6
- Werner, C. D., Vermeer, H. J., Linting, M., & Van Ijzendoorn, M. H. (2018). Video-feedback intervention in center-based child care: A randomized controlled trial. *Early Childhood Research Quarterly*, *42*, 93-104. doi:10.1016 j.ecresq.2017.07.005

- Whitted, K. S. (2011). Understanding how social and emotional skill deficits contribute to school failure. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 55(1), 10-16. doi:10.1080/10459880903286755
- Yelsma, P. (2007). Associations among alexithymia, positive and negative emotions, and self-defeating personality. *Psychological Reports*, 100(2), 575-584. doi:doi.org/10.2466/pr0.100.2.575-584
- Zimmermann, G., Quartier, V., Bernard, M., Salamin, V., & Maggiori, C. (2007). Qualités psychométriques de la version française de la TAS-20 et prévalence de l'alexithymie chez 264 adolescents tout-venant. *L'encéphale*, 33(6), 941-946.
- Zimmermann G. & Salamin, V. (2012). *L'ouverture émotionnelle*. Bruxelles: Mardaga.
- Zinsser, K. M., Bailey, C. S., Curby, T. W., Denham, S. A., & Bassett, H. H. (2013). Exploring the predictable classroom: Preschool teacher stress, emotional supportiveness, and students' social-emotional behavior in private and Head Start classrooms. *NHSA Dialog*, 16(2).
- Zinsser, K. M., & Curby, T. W. (2014). Understanding preschool teachers' emotional support as a function of center climate. *SAGE Open*, 4(4). doi:10.1177/2158244014560728
- Zinsser, K. M., Christensen, C. G., & Torres, L. (2016). She's supporting them; who's supporting her? Preschool center-level social-emotional supports and teacher well-being. *Journal of School Psychology*, 59, 55-66. doi:https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.09.001
- Zinsser, K. M., Zulauf, C. A., Nair Das, V., & Callie Silver, H. (2017). Utilizing social-emotional learning supports to address teacher stress and preschool expulsion. *Journal of Applied Developmental Psychology*. doi:https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.11.006

ANNEXES

ANNEXE A : Formulaire de consentement



Université du Québec en Outaouais

Département de psychoéducation et de psychologie

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT – Parents 2015-2016

Par la présente, nous sollicitons votre participation à la recherche ayant pour titre :

La socialisation des émotions dans les services de garde.

Chercheurs impliqués

Chercheur responsable

Sylvain Coutu

Professeur au Département de psychoéducation et psychologie UQO

1 800 567-1283 poste 2289, sylvain.coutu@uqo.ca

Co-chercheurs

Annie Bérubé et Diane Dubeau ; professeures, UQO

Nathalie Bigras, Annie Charron, Liesette Brunson et Gilles Cantin ; professeurs, UQAM

Caroline Bouchard, professeure ; Université Laval.

Coordonnatrice de recherche

Geneviève Lepage, UQO (Campus de Saint-Jérôme)

1 800 567-1283 poste 4494, genevieve.lepage@uqo.ca

Cette recherche est financée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH).

1. Les objectifs du projet

Le présent projet de recherche a pour but d'étudier le rôle joué par les éducatrices dans le développement socio-émotionnel des enfants qu'elles accompagnent au quotidien.

Le projet comprend quatre (4) objectifs spécifiques : 1. **Documenter comment les éducatrices se représentent leurs pratiques en lien avec la socialisation des émotions** ; 2. **Décrire et évaluer les pratiques de socialisation des émotions dans les services de garde et à la maison** ; 3. **Déterminer dans quelle mesure les pratiques de socialisation des émotions des éducatrices varient en fonction de leurs caractéristiques individuelles et de celles du contexte éducatif**, et 4) **Établir s'il existe un lien entre les pratiques de socialisation des éducatrices, des parents et le développement socio-émotionnel des enfants.**

2. Déroulement du projet (année 2015-2016)

Nous vous demandons de remplir à deux reprises un cahier de questionnaires permettant d'évaluer les comportements socio-émotionnels de votre enfant ainsi que vos pratiques/croyances éducatives en lien avec les émotions, votre réactivité émotionnelle et votre profil de répondant. Le cahier sera rempli une première fois à l'automne et une seconde fois au printemps suivant.

Votre participation consiste uniquement à remplir le cahier de questionnaires. Nous estimons que le temps requis pour remplir le cahier est d'environ 35 minutes.

Le premier cahier vous sera remis à l'automne dans une enveloppe adressée à votre nom dans votre service de garde. Une période de deux semaines vous sera accordée pour indiquer vos réponses dans le cahier. Une fois rempli, nous vous demandons de placer le cahier dans une enveloppe-retour affranchie, de cacheter votre enveloppe et de la déposer à la poste.

Le deuxième cahier vous sera remis au printemps (environ 6 à 7 mois plus tard). Nous vous inviterons à procéder de la même manière que pour le premier cahier.

Votre participation est volontaire. Vous êtes libre de vous retirer du projet en tout temps et ce, sans aucun préjudice.

3. Les avantages et les inconvénients de participer à la recherche

Par votre participation, vous contribuez à l'avancement des connaissances actuelles sur le développement émotionnel des jeunes enfants en service de garde. Les données recueillies pourront éventuellement servir à améliorer les programmes visant à développer les compétences socio-émotionnelles des enfants.

Votre participation comporte de faibles risques. Vous pourriez ressentir un inconfort à répondre à certaines questions concernant les émotions, les comportements de votre enfant ou vos pratiques éducatives. Sachez que vous n'êtes pas tenue de répondre à toutes les questions.

Il est à noter que les questionnaires ont été utilisés dans d'autres projets de recherche et qu'aucun problème n'a été relevé à notre connaissance.

N'hésitez pas à communiquer avec nous en tout temps si vous le jugez nécessaire.

4. La confidentialité et l'anonymat

Il est important de souligner que toutes les informations colligées dans le cadre de cette étude sont strictement confidentielles et ne seront consultées que par le chercheur responsable et le personnel de recherche. Concrètement, plusieurs mesures seront prises pour assurer la confidentialité :

- Tous les documents seront codifiés (répondant anonyme; aucun renseignement nominatif n'apparaît sur les documents, questionnaires, etc.) ;
- En cas de retrait d'un participant, les données et documents le concernant seront aussitôt détruits et non pris en compte dans les analyses ;

- Les documents seront conservés dans un classeur verrouillé situé dans un local à accès limité durant une période de 5 ans. Suite à ce délai de conservation, tous les documents seront détruits.

Si vous avez des questions concernant ces mesures ou toute autre question au sujet des règles d'éthique, vous pouvez contacter monsieur André Durivage, président du comité d'éthique à la recherche de l'Université du Québec en Outaouais au numéro suivant : 819-595-3900 poste 1781.

5. Consentement

Si vous n'avez pas de question concernant notre projet, que vous comprenez bien ce qui est attendu de vous et que vous acceptez les conditions que nous venons d'énoncer, veuillez SVP signer à l'endroit indiqué.

J'accepte de participer au projet de recherche. Préalablement à ma participation au projet, j'ai été informé(e) des objectifs et du déroulement de ce projet. On m'a également expliqué que mes réponses fournies sur les questionnaires demeureront confidentielles.

J'accepte que l'éducatrice de mon enfant remplisse des questionnaires concernant ses comportements et son développement socio-émotionnel. Je m'engage à informer mon/ma conjoint/e que j'ai autorisé la participation de mon enfant à ce projet.

Seuls les assistantes de recherche, la coordonnatrice et les chercheurs associés au projet auront accès aux données individuelles, tel que stipulé dans leur contrat de confidentialité.

Je consens à ce qu'une partie des données recueillies dans ce projet servent à la production de mémoires de maîtrise ou d'essais doctoraux d'étudiants supervisés par les chercheurs.

J'ai été informée que je peux décider en tout temps de cesser ma participation au projet et ce, sans aucun préjudice.

Je suis également informée que je peux en tout temps contacter les professionnels du projet en cas de besoin.

Mère Père

Nom du parent

Prénom de votre enfant

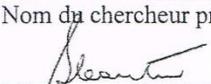
Signature

Date

Sylvain Coutu

Nom du chercheur principal

Nom du service de garde



Signature

29 octobre 2015

Date

MERCI !

ANNEXE B : Certificat d'éthique



Case postale 1250, succursale HULL
Gatineau (Québec)
www.uqo.ca

Notre référence: 1691-E

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche a examiné le projet de recherche intitulé :

Projet: Relations entre l'alexithymie, les pratiques de socialisation et la qualité des interactions éducatrices-enfants en milieu de garde.

Soumis par: Marie-Ève Gratton
Étudiante
Département de psychoéducation et de psychologie
Université du Québec en Outaouais

Financement: Non

Le Comité a conclu que la recherche proposée respecte les principes directeurs de la Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec en Outaouais.

Ce certificat est valable jusqu'au: 8 août 2019

Le président du Comité d'éthique de la recherche
André Durivage

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'André Durivage', written in a cursive style.

Date d'émission: 8 août 2018

ANNEXE C : Questionnaire informations sociodémographiques éducatrices

#Id: _____

PROFIL DU PARTICIPANT

Dans chaque recherche, il est nécessaire de fournir des renseignements sur les caractéristiques des personnes qui ont participé à l'étude. Le présent questionnaire vise précisément à recueillir ces renseignements personnels. Nous vous assurons que vos réponses ne seront pas traitées individuellement. Nous désirons uniquement rapporter des données qui concernent l'ensemble de nos participants (par exemple : la moyenne d'âge, le pourcentage de participants ayant des enfants, le nombre d'années d'expérience en moyenne, etc.). Aucun renseignement permettant de vous identifier ne vous sera demandé.

1. Vous êtes de sexe : Féminin Masculin

2. Quel est votre âge ? _____ ans

3. Parmi les choix suivants, lequel correspond à votre situation ?
 Célibataire sans enfant Célibataire avec enfant
 En couple sans enfant En couple avec enfant

4. (Passez à la question 5 si vous n'avez pas d'enfants). Combien d'enfants avez-vous et quel âge ont-ils ?
Nombre d'enfants : _____ Âge : _____
Quel type de famille correspond à votre situation familiale en ce moment ?
 Famille biparentale intacte (parents biologiques ou adoptifs)
 Famille monoparentale
 Famille biparentale recomposée

5. Combien d'années de scolarité avez-vous ? _____ années
Indiquez (s'il y a lieu) le dernier diplôme obtenu. Précisez la discipline (si applicable).
 Diplôme d'études secondaires.
 Diplôme d'études collégiales. Discipline : _____
 Diplômes d'études universitaires Discipline : _____
 Autre. Discipline : _____

6. Avez-vous une formation spécifique en service de garde, en petite enfance ou en éducation préscolaire ?
 Oui Non

Page 1 sur 2

Si oui, indiquez la formation que vous détenez :

- Attestation d'études collégiales (éducation préscolaire)
- Diplôme d'études collégiales (Techniques d'éducation à l'enfance)
- Certificat universitaire en petite enfance ou équivalent
- Autre : _____

7. Dans quelle catégorie se situe votre revenu familial?

- Moins de 25 000\$ 25 000\$ à 34 000\$
- 35 000\$ à 44 000\$ 45 000\$ à 54 000\$
- 55 000\$ à 64 000\$ 65 000\$ à 74 000\$
- 75 000\$ à 84 000\$ 85 000\$ à 94 000\$
- 95 000\$ et plus\$

8. Questions diverses relatives à votre emploi d'éducatrice :

- a) Depuis combien de temps travaillez-vous en service de garde? _____ années
- b) Depuis combien de temps travaillez-vous dans le service de garde actuel? _____ années
- c) Auprès de quel groupe d'âge travaillez-vous en ce moment? _____
- d) Combien d'enfants avez-vous en ce moment dans votre groupe? _____
- e) Avez-vous présentement dans votre groupe un ou plusieurs enfants ayant des besoins particuliers? Oui Non
Si oui, combien? _____
- f) Combien d'heures travaillez-vous par semaine? _____

MERCI ENCORE !

ANNEXE D : Questionnaire TAS-20 version française



Consultations d'Évaluation et Traitement de la Douleur : Dr LAUBENHEIMER Laurent – M^{me} HUYGHE Lydie
Neurostimulation (NSTC) - Biofeedback Electromyographique et Electrodermal – Neurofeedback - Hypnose-Analgésie

Questionnaire TAS 20 (Toronto Alexithymia Scale)

Nom :

Né(e) le :

Score Total :

DIF : DDF : OEF :

Ce questionnaire va permettre à votre médecin et/ou votre psychologue de choisir avec précision le traitement ou l'approche non médicamenteuse antalgique (TCC, Biofeedback, Hypnose-analgésie etc...) la plus adaptée pour vous.

Indiquez, en utilisant la grille qui figure ci-dessous, à quel point vous êtes en accord ou en désaccord avec chacune des affirmations qui suivent. Il suffit de mettre une croix (X) à la place appropriée.

Ne donnez qu'une réponse sur chaque assertion : (1) désaccord complet ; (2) désaccord relatif, (3) ni accord ni désaccord, (4) accord relatif, (5) accord complet.

	Date passation du test : / /201	1 désaccord complet	2 désaccord relatif	3 ni accord ni désaccord	4 accord relatif	5 accord complet
1	Souvent, je ne vois pas très clair dans mes sentiments.					
2	J'ai du mal à trouver les mots qui correspondent bien à mes sentiments.					
3	J'éprouve des sensations physiques que les médecins eux-mêmes ne comprennent pas.					
4	J'arrive facilement à décrire mes sentiments.					
5	Je préfère analyser les problèmes plutôt que de me contenter de les décrire.					
6	Quand je suis bouleversé(e), je ne sais pas si je suis triste, effrayé(e) ou en colère.					
7	Je suis souvent intrigué(e) par des sensations au niveau de mon corps.					
8	Je préfère simplement laisser les choses se produire plutôt que de comprendre pourquoi elles ont pris ce tour.					
9	J'ai des sentiments que je ne suis guère capable d'identifier.					
10	Etre conscient de ses émotions est essentiel.					
11	Je trouve difficile de décrire mes sentiments sur les gens.					
12	On me dit de décrire davantage ce que je ressens.					
13	Je ne sais pas ce qui se passe à l'intérieur de moi.					
14	Bien souvent, je ne sais pas pourquoi je suis en colère.					
15	Je préfère parler aux gens de leurs activités quotidiennes plutôt que de leurs sentiments.					
16	Je préfère regarder des émissions de variété plutôt que des films dramatiques.					
17	Il m'est difficile de révéler mes sentiments intimes même à mes amis très proches.					
18	Je peux me sentir proche de quelqu'un même pendant les moments de silence.					
19	Je trouve utile d'analyser mes sentiments pour résoudre mes problèmes personnels.					
20	Rechercher le sens caché des films ou de pièces de théâtre perturbe le plaisir qu'ils procurent.					

Vous pouvez remettre ce questionnaire rempli lors de votre prochaine consultation pour cotation et interprétation.

ANNEXE E : Les attitudes éducatives en regard de la socialisation des émotions : Questionnaire CCNES-vf

Code : _____

Questionnaire

Attitudes des éducatrices face à l'expression des émotions de l'enfant.

Comment répondre au questionnaire

Le questionnaire présente douze (12) situations pouvant se produire dans votre milieu de garde. Pour chacune de ces situations, cinq (5) réactions possibles sont décrites. Nous vous demandons d'indiquer sur une échelle allant de 1 (très peu probable) à 7 (très probable) la probabilité que vous réagissiez de la façon décrite dans chaque situation. En d'autres mots, plus vous encerclez un chiffre élevé, plus il y a de chance que votre réaction soit semblable à celle décrite. À l'inverse, si vous encerclez un petit chiffre, cela signifie qu'il y a peu de chance que votre réaction soit semblable à celle décrite. SVP lisez chaque question attentivement et répondez le plus spontanément que possible. Pour chaque réponse (a, b, c, d et e), veuillez encircler un chiffre entre 1 et 7.

Voici un exemple de réponse :

1	2	3	4	5	6	7
très peu probable	Probable				très probable	

1. Si un enfant est timide et craintif devant des invités en visite dans mon milieu de garde...

a. j'aide l'enfant à penser à des moyens pour qu'il ait moins peur et qu'il soit moins gêné	1 2 3 (4) 5 6 7
b. je dis à l'enfant que c'est normal de se sentir nerveux	1 2 3 4 5 (6) 7
c. j'essaie de rendre l'enfant heureux en lui parlant des choses amusantes que nous pouvons faire avec les invités	1 2 (3) 4 5 6 7
d. je dis à l'enfant qu'il peut aller jouer dans une autre pièce de la maison	1 2 3 4 (5) 6 7
e. je dis à l'enfant qu'il fait le bébé	1 (2) 3 4 5 6 7

SVP Veuillez indiquer 5 réponses par situation décrite

Questionnaire: Attitudes des éducatrices

1	2	3	4	5	6	7
très peu probable		Probable			très probable	

1. Si un enfant se fâche parce qu'il/elle ne peut pas participer à un jeu de société avec les plus vieux...

a. je le console et je fais une activité amusante avec lui pour qu'il se sente moins triste de ne pouvoir participer	1 2 3 4 5 6 7
b. je l'aide à trouver des façons d'être avec les autres enfants	1 2 3 4 5 6 7
c. je lui dis de ne pas se fâcher pour ça	1 2 3 4 5 6 7
d. je le mets en retrait du groupe afin qu'il se calme	1 2 3 4 5 6 7
e. je l'encourage à exprimer sa colère et sa frustration	1 2 3 4 5 6 7

2. Si un enfant fait une chute et brise un jouet puis se fâche et pleure...

a. je le réconforte et j'essaie de lui faire oublier l'incident	1 2 3 4 5 6 7
b. je lui dis que sa réaction est exagérée	1 2 3 4 5 6 7
c. je l'aide à trouver une façon de réparer son jouet	1 2 3 4 5 6 7
d. je lui dis que c'est normal de pleurer	1 2 3 4 5 6 7
e. je lui demande d'arrêter de pleurer sans quoi je lui dis que je ne réparerai pas son jouet brisé	1 2 3 4 5 6 7

3. Si un enfant perd un objet auquel il/elle tient beaucoup et qu'il/elle réagit en pleurant...

a. je lui dis que sa réaction est exagérée	1 2 3 4 5 6 7
b. je l'aide à penser à des endroits où il n'a pas encore regardé	1 2 3 4 5 6 7
c. je le distrais en lui parlant de choses joyeuses	1 2 3 4 5 6 7
d. je lui dis que c'est normal de pleurer lorsque l'on est malheureux	1 2 3 4 5 6 7
e. je lui dis que c'est ce qui arrive lorsque l'on ne fait pas attention	1 2 3 4 5 6 7

4. Si un enfant a une blessure qu'il faut nettoyer et qu'il pleure parce qu'il a peur que cela lui fasse mal...

a. je lui dis de se ressaisir s'il ne veut pas être privé d'une activité qu'il aime	1 2 3 4 5 6 7
b. je l'encourage à me parler de sa peur	1 2 3 4 5 6 7
c. je lui dis qu'il n'a pas raison d'avoir peur	1 2 3 4 5 6 7
d. je le réconforte (en lui tenant la main ou en le prenant dans mes bras)	1 2 3 4 5 6 7
e. je lui parle de moyens qu'il peut prendre pour ne pas avoir peur (comme se détendre ou prendre de grandes respirations)	1 2 3 4 5 6 7

1	2	3	4	5	6	7	
très peu probable			probable		très probable		

5. Si un enfant vient d'arriver dans le groupe et qu'il/elle est désemparé/e suite au départ du parent...

a. je le distrais en lui parlant de tout le plaisir d'être avec de nouveaux amis	1 2 3 4 5 6 7
b. je l'aide à penser à des choses qu'il peut faire afin de ne pas avoir peur d'être dans un nouveau groupe (par exemple, apporter un livre ou un jouet favori avec lui)	1 2 3 4 5 6 7
c. je lui dis d'arrêter de réagir de façon exagérée et de faire le bébé	1 2 3 4 5 6 7
d. je l'assois sur une chaise en lui disant de revenir dans le groupe lorsqu'il sera prêt	1 2 3 4 5 6 7
e. je l'encourage à me parler de son inquiétude	1 2 3 4 5 6 7

6. Si un enfant participe à une activité de groupe avec ses amis et qu'il/elle fait une erreur puis qu'il/elle a l'air gêné et au bord des larmes...

a. je le réconforte et j'essaie de faire en sorte qu'il se sente mieux	1 2 3 4 5 6 7
b. je lui dis que sa réaction est exagérée	1 2 3 4 5 6 7
c. je lui dis de se ressaisir sinon il devra cesser son activité tout de suite	1 2 3 4 5 6 7
d. je l'encourage à parler de son sentiment de gêne	1 2 3 4 5 6 7
e. je lui propose de l'aider à s'entraîner pour faire mieux la prochaine fois	1 2 3 4 5 6 7

7. Si un enfant s'apprête à faire un spectacle devant le groupe et qu'il/elle devient intimidé/e et nerveux/se de se faire regarder...

a. je l'aide à penser à des choses qu'il peut faire pour se préparer avant que ce soit son tour	1 2 3 4 5 6 7
b. je l'aide à se détendre afin de diminuer sa nervosité	1 2 3 4 5 6 7
c. je lui dis qu'il réagit en bébé	1 2 3 4 5 6 7
d. je lui dis de se calmer s'il ne veut pas être retiré du spectacle tout de suite	1 2 3 4 5 6 7
e. je l'encourage à parler de son sentiment de nervosité	1 2 3 4 5 6 7

8. Si un enfant se choque de ne pas pouvoir faire une activité qu'il/elle aime à la suite d'un imprévu...

a. je lui dis que c'est normal d'être choqué et frustré	1 2 3 4 5 6 7
b. je lui propose de choisir lui-même une autre activité qu'il aime	1 2 3 4 5 6 7
c. je lui dis que sa réaction est exagérée	1 2 3 4 5 6 7
d. je lui dis de se calmer sinon il devra aller réfléchir	1 2 3 4 5 6 7
e. j'essaie de faire en sorte qu'il se sente mieux en faisant quelque chose d'amusant avec lui	1 2 3 4 5 6 7

1	2	3	4	5	6	7
très peu probable			Probable			très probable

9. Si un enfant est anxieux et agité et qu'il/elle ne parvient pas à faire la sieste après avoir vu quelque chose qui lui fait peur à la télé...

a. je l'encourage à parler de ce qui lui a fait peur	1	2	3	4	5	6	7
b. je lui dis que sa réaction est exagérée	1	2	3	4	5	6	7
c. je l'aide à penser à des moyens qui lui permettent de se détendre (par exemple prendre un jouet avec lui)	1	2	3	4	5	6	7
d. je lui dis qu'il ne pourra plus regarder la télé pendant un certain temps avant la sieste, car cela lui fait peur	1	2	3	4	5	6	7
e. je fais quelque chose d'amusant avec lui pour l'aider à oublier ce qui lui a fait peur	1	2	3	4	5	6	7

10. Si un enfant semble être au bord des larmes parce que d'autres enfants ne sont pas gentils avec lui/elle et qu'ils ne le laissent pas jouer avec eux...

a. je lui dis de ne pas commencer à pleurer s'il veut rester dans le groupe	1	2	3	4	5	6	7
b. je lui dis que c'est normal de pleurer quand on est malheureux	1	2	3	4	5	6	7
c. je le réconforte et j'essaie de lui faire penser à quelque chose de joyeux	1	2	3	4	5	6	7
d. je l'aide à penser à d'autres activités qui l'intéressent	1	2	3	4	5	6	7
e. je lui dis de ne pas s'en faire, qu'il se sentira mieux sous peu	1	2	3	4	5	6	7

11. Si un enfant joue avec d'autres enfants et que l'un d'entre eux lui crie des noms et que l'enfant se met à pleurer...

a. je lui dis de ne pas s'en faire avec ça	1	2	3	4	5	6	7
b. je demande aux enfants d'arrêter de jouer ensemble pendant un certain temps parce qu'ils n'arrivent pas à s'entendre	1	2	3	4	5	6	7
c. je l'aide à penser à des choses positives qu'il/elle peut faire lorsque d'autres enfants lui crient des noms (par ex. trouver d'autres activités)	1	2	3	4	5	6	7
d. je le/la réconforte et je joue à un jeu avec lui/elle pour qu'il/elle cesse de penser à l'événement qui l'a troublé	1	2	3	4	5	6	7
e. je l'encourage à parler de la peine que l'on ressent lorsque l'on se fait crier des noms	1	2	3	4	5	6	7

12. Si un enfant devient craintif et nerveux en voyant un petit animal (p. ex. un hamster) et qu'il/elle se met à pleurer...

a. je lui suggère de penser à des choses qui l'aident à avoir moins peur des animaux	1	2	3	4	5	6	7
b. je lui dis que c'est normal d'avoir peur	1	2	3	4	5	6	7
c. j'essaie de lui changer les idées en lui parlant de choses amusantes au sujet de l'animal	1	2	3	4	5	6	7
d. je lui dis d'aller attendre dans une autre pièce pendant que les autres enfants s'amusent à regarder le petit animal	1	2	3	4	5	6	7
e. je lui dis qu'il fait le bébé et qu'il n'a pas raison d'avoir peur	1	2	3	4	5	6	7

Merci de votre précieuse collaboration !!

**ANNEXE F : Qualité des interactions des éducatrices avec les enfants. La grille
Caregiver Interaction Scale - CIS (Arnett, 1989)**

Le climat émotif et l'apprentissage	Pas du	Quelque	Assez	Beaucoup
Indiquez dans quelle mesure l'éducatrice :	tout 1	peu 2	3	4
¹ Parle chaleureusement aux enfants.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
² Semble critiquer les enfants.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
³ Écoute attentivement les enfants lorsqu'ils lui parlent.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
⁴ Accorde beaucoup d'importance à l'obéissance.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
⁵ Semble distante et détachée des enfants.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
⁶ Semble apprécier les enfants.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
⁷ Quand les enfants sont turbulents, explique la logique du règlement qu'ils brisent.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
⁸ Encourage les enfants à explorer de nouvelles choses.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
⁹ Est impatiente avec les enfants et leur parle avec agressivité.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¹⁰ Manifeste de l'enthousiasme pour les activités des enfants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

et leurs efforts.

¹¹ Se sert de menaces pour inciter les enfants à bien se comporter.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

¹² Passe beaucoup de son temps à des choses qui n'impliquent pas d'interaction avec les enfants.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

¹³ Donne de l'attention constructive aux enfants en tant que personnes.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

¹⁴ Parle aux enfants avec des mots qu'ils peuvent comprendre.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

¹⁵ Punit les enfants sans leur fournir d'explication.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

¹⁶ Encourage les enfants à avoir des comportements prosociaux ex : partager.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

¹⁷ A la critique facile à l'égard des enfants.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

¹⁸ Semble intéressée aux activités des enfants.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

—	—	—	—
---	---	---	---

¹⁹Portée à interdire un grand nombre des activités que les enfants souhaitent faire.

²⁰Surveille étroitement les enfants.

²¹S'attend à ce que les enfants manifestent des comportements non adaptés à leur âge, ex : ne dérangent pas lors d'activités de groupe dirigées par l'éducatrice, ou restent sagement en ligne.

²²Lorsqu'elle parle à un enfant, se plie, s'agenouille ou s'assoie pour pouvoir le regarder dans les yeux.

²³Portée à être un peu trop sévère lorsqu'elle réprimande un enfant ou lui interdit quelque chose.

Arnett, 1989

ANNEXE G : Qualité des interactions éducatrice-enfants (en lien avec le soutien émotionnel). Grille d'observation Classroom Assessment Scoring System – Pre-K (CLASS)

Dimensions du CLASS Version Pre-K
Exercice synthèse

Deuxième séquence d'observation

Climat +		<i>Prene de notes</i>
Rel		
Aff +		
Com +		
Resp		
Climat -		<i>Prene de notes</i>
Aff -		
Cl pun		
Je		
Sev -		
Sens éduc		<i>Prene de notes</i>
Cons/vigil		
Récep		
Rép / prod		
Conf Enf		
Point de vue Enf		<i>Prene de notes</i>
Soup / ait sur Enf		
Aut / leader		
Expres Enf		
Résist inf		
Gestion des cpts		<i>Prene de notes</i>
Ait cpt claires		
Proac		
Rédir cpt		
Cpt Enf		
Productivité		<i>Prene de notes</i>
Max tps appren		
Routines		
Transitions		
Préparation		
Mod appren		<i>Prene de notes</i>
Accomp ait		
Diver model / mat		
Intér Enf		
Clarté obj appren		
Dyad concept		<i>Prene de notes</i>
Analyse / raison		
Critabon		
Intégration		
Vie réelle		
Rétroaction		<i>Prene de notes</i>
Étayage		
Rétroac boucle		
Strm proces pensée		
Found ails		
Encour / affim		
Mod langagier		<i>Prene de notes</i>
Convers freq		
Qued ouv		
Rép / ext		
Self / parallel talk		
Niv lang elab		